

Hannah Denker, Miriam Hartung

Jugendliche als Leitbild

Auf dem Weg zu einer ressourcenorientierten Perspektive auf Jugendliche in der Produktionsschule Wilhelmshaven

Abstract

Auf der Basis der verheißungsvollen und menschenfreundlichen Prämisse, dass ziel-führende Bildungsbegleitung an den bestehenden Ressourcen des Subjektes ansetzen kann und muss und dafür eine grundlegend ressourcenorientierte Haltung sowie eine spezifische Ressourcendiagnostik erforderlich ist, wird der Frage nachgegangen, ob soziale Akteure im Feld der Produktionsschularbeit in Wilhelmshaven über die dafür erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen (vgl. Willutzki 2000; Willutzki 2004; Storch 2001; Künzel 2006). Das erkenntnisleitende Interesse des Auszugs aus einem Forschungsbericht ist daher, inwieweit Arbeitsanleiter einer Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale von marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen können. Im Rahmen des vorliegenden Artikels werden zentrale Eckpfeiler von *Ressourcenorientierung* skizziert und als ein Kernelement des didaktisch-methodischen Arrangements der Produktionsschularbeit bewertet. Darauf aufbauend werden zentrale Befunde der Studie zusammenfassend dargestellt und Handlungskonsequenzen für eine gelingende Produktionsschularbeit herausgearbeitet.

Inhalt

- 1 Einleitung: Problemstellung und Arbeitsthesen
- 2 Ressourcenorientierung unter heterogenen Produktionsschulbedingungen
 - 2.1 Eckpfeiler einer ressourcenorientierten Perspektive
 - 2.2 Heterogenität unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel
 - 2.3 Ressourcenorientierung als zentrale Facette von Produktionsschulen
- 3 Methode
 - 3.1 Organisation und Untersuchungsdesign
 - 3.2 Stichprobenbeschreibung: Produktionsstätte in Wilhelmshaven
 - 3.3 Erhebungsinstrumente und Datenanalyseverfahren
- 4 Forschungsbefunde
 - 4.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Arbeitsanleiterperspektive
 - 4.2 Potenziale und Motivation des Individuums aus Arbeitsanleiterperspektive
 - 4.3 Selbstorganisation und Beziehung aus Arbeitsanleiterperspektive
- 5 Diskussion und Schlussfolgerungen
 - 5.1 Jugendbilder der Arbeitsanleiter in Wilhelmshaven
 - 5.2 Spannungsfeld: Zwischen Professionsethik und Anwaltschaft für die Jugend
 - 5.3 Konsequenzen für die Gestaltung von Anleitungsprozessen
- Reflexion: Chancen und Grenzen einer forschenden Lehrerbildung
- Anhang: Ressourcen-Checkliste
- 6 Literatur

Keywords

Ressourcenorientierung, Ressourcendiagnostik, benachteiligte Jugendliche, Übergangssystem, Produktionsschule, Hetero- und Homogenität, Arbeitsanleiterperspektive, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Potenziale, Motivation, Selbstorganisation, Beziehungsgestaltung

1 Einleitung: Problemstellung und Arbeitsthese

„Wie wir spätestens seit Wittgenstein wissen, transportieren wir mit unseren Sprachspielen mehr als nur Wörter, wir konstruieren immer auch Weltbilder“

(Keupp 2007, 527).

In den *Sprachspielen* der sozialen Akteure im Feld der Berufsbildungsmaßnahmen kommen folglich innere Haltungen, Perspektiven und Weltkonstruktionen zum Ausdruck und weben mit an den Bildungsbiographien junger Menschen (vgl. Opp 2011). Es handelt sich dabei allerdings um mehr als nur individuelle Deutungen: Mit der Zuschreibung von Werten bzw. mit der *Bewertung* eigener und fremder Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale ordnet man Andere und sich selbst in eine unsichtbare Hierarchie ein, in der es (vermeintlich) Gewinner und Verlierer geben muss. Ein Grund für das zunehmende Interesse an individuellen Ressourcen und Potenzialen steht in Zusammenhang mit der soziologischen Gegenwartsdiagnose als *flüchtige Moderne*, in der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse den Prozess der Identitätskonstruktion für Jugendliche erschweren und *Normalitätsvorstellungen* zunehmend brüchig werden (vgl. u.a. Ahbe 1997; Willutzki 2000; Keupp et al. 2006; Wenning 2007; Keupp 2007; Kutscher 2008).

Verbunden mit veränderten beruflichen Anforderungsprofilen, einer Ausdifferenzierung des gesamten Berufsbildungssystems und divergierenden individuellen Spielräumen in Abhängigkeit von subjektiven, objektiven und ipsativen Möglichkeitsräumen und Ressourcenzugängen, geht ein steigender Bedarf an Förder- und Beratungstätigkeiten insbesondere für ressourcenbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule zur Erwerbsarbeit einher (vgl. u.a. Bolder 2007; Boller/Rosowski 2007; Flückiger/Regli 2007; Spies 2008; Christe 2008; Bolder 2010; Opp 2011). Ein Modell zum Umgang mit Ressourcendifferenzen sind Produktionsschulen, die sich der Förderung und Unterstützung von fachlichen, sozialen und überfachlichen Kompetenzen marktbenachteiligter Jugendlicher verschrieben haben und individuellen Resignationsentwicklungen entgegentreten sowie bedürfnisgerechte Lern- und Bildungswege ermöglichen wollen (vgl. u.a. Flückinger/Regli 2007; Fischer/Mertineit/Steenblock 2009).

Die grundlegende Annahme des vorliegenden Forschungsprojektes ist dabei, dass zielführende Bildungsbegleitung an den bestehenden Ressourcen des Subjektes ansetzen muss und dafür eine ressourcenorientierte Perspektive auf marktbenachteiligte Jugendliche notwendig ist. Nur auf der Basis eines grundlegend ressourcenorientierten Bildes jugendlicher Teilnehmer von Produktionsschulen scheint es möglich, sie bei der Suche nach ihrem Platz in der Welt angemessen zu unterstützen. Diese Annahme wird in Kapitel 2 theoretisch begründet und abgesichert. Wenn es zutrifft, dass Bildungsbegleitung nur unter der verheißungsvollen und menschenfreundlichen Prämisse möglich ist, dass jedes Subjekt über offene aber auch verdeckte Ressourcen verfügt, dann schließt sich konsequenterweise die Frage an, ob die sozialen Akteure im Feld der Produktionsschularbeit nicht nur eine ressourcenorientierte Haltung einnehmen, sondern auch in der Lage zu einer adäquaten Ressourcendiagnostik sind (vgl. Willutzki 2000; Storch 2001; Künzel 2006, 167). Das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit ist demnach die Frage, inwieweit Arbeitsanleiter¹ der Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale von marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen. Die damit verbundene – und qualitativ-empirisch zu überprüfende – These ist an dieser Stelle, dass Arbeitsanleiter der Produktionsschule Wilhelmshaven ein (relativ) neutrales Bild von marktbenachteiligten, jugendlichen Teilnehmern haben, das sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen berücksichtigt, und dass dieses *Bild der Jugendlichen* unter dem Gesichtspunkt einer differenzierten Ressourcendiagnostik noch ausgebaut werden kann.

¹ Im Folgenden wird für Arbeitsanleiter und Arbeitsanleiterinnen stets die männliche Form gewählt, da in der vorliegenden Studie lediglich männliche Arbeitsanleiter befragt wurden. Bezogen auf die Teilnehmer/-innen wird nur dann die weibliche Form einbezogen, wenn explizit auf weibliche Teilnehmerinnen verwiesen wird, da eine solche Genderauswahl durch die Teilnehmerstruktur der Produktionsstätte naheliegend ist.

Um diese Frage und die damit verbundene These beantworten zu können, müssen zunächst die Eckpfeiler des Ressourcenbegriffs akzentuiert und herausgearbeitet werden. Erst daran können sich analytische und praktische Konsequenzen für die Arbeit mit ressourcenbenachteiligten Jugendlichen anschließen. Als Hintergrundfolie zu einem theoretisch fundierten Verständnis der Lebenssituation junger Menschen im Übergang von der Schule in den Beruf eignen sich vor allem soziologische Bezugswissenschaften, die gesellschaftliche Trends beschreiben und deuten. Sie sind in der Lage, Spannungsfelder der Arbeit zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen aufzuzeigen, die in der praktischen Arbeit vor Ort virulent werden. Soziologische *Zeitdiagnosen* haben insgesamt allerdings eher deskriptiven Charakter und sind für die tatsächlichen Interaktionsfelder der Arbeit mit Jugendlichen noch zu allgemein, um darauf konkrete Handlungsstrategien im Rahmen der produktionsschulischen Arbeit aufbauen zu können. Hierfür eignen sich eher psychologische Bezugswissenschaften, die den Ressourcenbegriff enger definieren und dadurch fassbare Handlungsoptionen eröffnen. Demzufolge wird der Ressourcenbegriff eher aus psychologischer Perspektive bestimmt und operationalisiert, wohingegen im Rahmen des Diskurses um heterogene Lernergruppen die Herausarbeitung von Ressourcen eher aufgrund soziologischer Beschreibungsmuster erfolgt, um zu verdeutlichen, dass die *Einzelmaßnahmen* in einem größeren gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang verortet werden können und müssen.

Textstrukturell zeigt sich diese Differenzierung im Aufbau des zweiten Kapitels, das mit einer konkreten Begriffsbestimmung aus subjekttheoretischer Perspektive (Mikroebene) beginnt und daran die Darstellung des soziologischen Konstrukts *Jugend* aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive (Mesoebene) anschließt, um auf dieser Basis Produktionsschulmodelle und die damit verbundenen Ziele aus einer ressourcenorientierten Perspektive heraus reflektieren zu können. Der Makroebene kann im Rahmen dieser Arbeit leider nicht der ihr gebührende Stellenwert eingeräumt werden, obschon sowohl die Mesoebene als auch die konkrete Mikroebene von den bildungspolitischen Rahmen- und Entscheidungsbedingungen modifiziert, ermöglicht und begrenzt werden. Im Anschluss an die theoretische Begriffsexplikation von *Ressourcen* und gegenwärtiger Produktionsschulmodelle wird kurz die Untersuchungsmethode (Durchführung, Stichprobe und Erhebungsinstrumente) skizziert und nachfolgend die Forschungsbefunde deutlich dargelegt (Kapitel 4). Diese Befunde werden dann in den vorgelegten Diskursrahmen zurückgeführt und die darin eingelagerten praktischen Handlungskonsequenzen für die weitere Arbeit in der Produktionsschule Wilhelmshaven herausgearbeitet (Kapitel 5). Der Artikel wird mit einer Reflexion der Chancen und Grenzen von qualitativ-empirischen Forschungserhebungen im Rahmen der universitären Lehrkraftausbildung abgeschlossen².

2 Ressourcenorientierung unter heterogenen Produktionsschulbedingungen

Inzwischen wird die Bedeutung einer stärkeren Ressourcenorientierung in der traditionell problemakzentuierten Interventionsforschung zunehmend hervorgehoben bzw. zumindest eine Ergänzung der bisherigen Problemfokussierung vorgenommen (vgl. Willutzki 2000, 193; Künzler 2006, 165; Flückiger/Regli 2007, 307). Defizitorientierte Erklärungsansätze aus sozialwissenschaftlichen, psychologischen und betriebswirtschaftlichen Bezugswissenschaften der Berufsbildungsforschung haben in der Vergangenheit auch die Konzepte und Modelle zur Förderung marktbenachteiligter Jugendlicher dominiert. Daher wird zu Recht gefordert, dass solche Modelle stärker berücksichtigt werden sollten, die an den Ressourcen und aktuellen Lebenslagen marktbenachteiligter Jugendlicher ansetzen (vgl. für die Beschreibung von Bezugswissenschaften: Dobischat/Düsseldorf 2010, 386; für die Beschreibung von Marktbenachteiligung Granato 2008, 7).

² Eine detaillierte Darstellung des Forschungsprojektes, einschließlich der Rohdaten und inhaltsanalytischen Auswertung sowie einer ausführlicheren Reflexion der Stärken und Schwächen der Projektgestaltung liegt den Herausgebern von www.bwp-schriften.de vor und kann ggf. am Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik eingesehen werden.

Im Zuge der Etablierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin unter dem Titel *Gesundheitspsychologie* rücken Fragen nach den Ursachen von Widerstandskräften des Individuums in das Blickfeld der Forschung. Ziel ist es, dieses Wissen gezielt zur Gesundheitsprävention und zur Herausarbeitung von Gesundheitspotenzialen einzusetzen (vgl. Laaser/Hurrelmann 1998, 395; Storch 2001, 4). Ressourcenorientierung ist dementsprechend eng verbunden mit Begriffen wie *Selbsthilfe* und *Prävention*. Selbsthilfe umfasst die Fähigkeit des Individuums, selbst zur Lösung bzw. Beseitigung eines Problems zu gelangen, wohingegen Prävention vor allem vorbeugende Maßnahmen (u.a. kulturell, sozial, medizinisch, psychologisch) umfasst (vgl. Laasen/Hurrelmann 1998, 395; Grunow 1999, 683 ff.). Für Bildungsprogramme mit marktbenachteiligten Jugendlichen ist dabei der Gedanke einer die Selbsthilfekräfte anregenden Arbeitshaltung und Arbeitsweise zentral, um bekannten Phänomenen wie *erlernter Hilflosigkeit* vorzubeugen, gleichsam aber eine Balance zwischen der Unterstellung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Hilfeleistung in die *Zone der nächsten Entwicklung* zu finden (vgl. Vygotskij 2002, 327; Gaitanides 2011, 196 f.). Der Terminus *Ressourcenorientierung* gilt dabei als Zusatz- oder auch Ersatzbegriff für eine differenzierte Problemerkennung, die zur Überwindung einer einseitigen Problem- und Defizitorientierung beitragen soll (vgl. Staub-Bernasconi 2001, 1507).

Im Folgenden sollen auf der Basis dieser allgemeinen Bestimmungstücke des Begriffs *Ressourcenorientierung* einige mit ihm verbundene Grundannahmen dargelegt und eine Auswahl der damit in Beziehung stehenden theoretischen Bezüge dargelegt werden. Da Ressourcenorientierung begrifflich als Schnittstelle zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aufgefasst werden kann und daher jeweils unterschiedlich konnotiert wird, kann sich diese Darstellung nur auf diejenigen Bezüge fokussieren, die sich für eine möglichst spezifische Begriffsbestimmung eignen. Aus diesem Grund wird die engere Begriffsbestimmung auch als *Arbeitsbegriff* bezeichnet. Aufgrund der praktischen Bedeutsamkeit von *Engagement* und *Motivation* werden dann noch einmal gesondert die handlungspraktischen Konsequenzen für die Gestaltung von Angeboten für marktbenachteiligte Lernergruppen unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel hervorgehoben (Punkt 2.1). Um diese begriffliche Engführung zu relativieren, folgt dann eine gesellschaftstheoretische Einordnung, die den Lebensumwelten marktbenachteiligter Jugendlicher Rechnung tragen soll. Allerdings wird hierbei das Problem fachspezifischer Deskriptionsmuster virulent: Sozialwissenschaftliche Beschreibungen von Lebenslagen Jugendlicher neigen mitunter dazu, einen eher defizitorientierten Beschreibungsmodus zu wählen. Es wird in diesem Rahmen versucht, dies sprachlich aufzufangen und die darin inhärent ebenfalls eingelagerte ressourcenorientierte Perspektive besonders herauszuarbeiten. Dies ist allerdings aufgrund bestimmter marxistisch-leninistischer soziologischer Terminologietraditionen – so viel sei vorweggenommen – nicht durchgängig möglich (Punkt 2.2). Das Kapitel 2 abschließend wird dann der allgemeine Referenzbereich Produktionsschule des vorliegenden qualitativ-empirischen Forschungsprojektes kursorisch im Hinblick auf deren eingelagerte Ressourcenperspektive skizziert (Punkt 2.3).

2.1 Eckpfeiler einer ressourcenorientierten Perspektive

Hier werden zunächst die Grundannahmen und das zugrundeliegende Menschenbild des hier eingenommenen ressourcenorientierten Blickwinkels beschrieben, um darauf aufbauend einen spezifischen und funktional orientierten Ressourcenbegriff operational zu fassen. Dieser wird, aufgrund seiner eingeschränkten Reichweite, als *Arbeitsbegriff* bezeichnet. Wegen der handlungspraktischen Bedeutsamkeit für berufliche Bildungsprogramme schließt sich daran eine gesonderte Betrachtung von Motivationslagen Jugendlicher im Hinblick auf förderlich-ressourcenorientierte Motivationsstrategien durch soziale Akteure an. Sie stehen in enger Verbindung mit Selbstattribuierungen der Subjekte und dem hier konzeptualisierten Ressourcenbegriff.

Ressourcenorientierung: Grundannahmen und Menschenbild

Wie oben dargelegt, wurde der Ressourcenbegriff als Oppositionsbegriff zur problemorientierten Belastungsforschung in der Tradition medizinischer Gesundheitsmodelle entwickelt. Daher werden dem Begriff *Ressource* oft Antonyme wie *Belastungen* und *Probleme* gegenüber und *Stärken*, *Potenziale*, *Selbstverwirklichung* und *Selbstorganisation* als begriffliche Synonyme an die Seite gestellt (vgl. Willutzki 2000, 194; Künzel 2006, 167; Storch 2001, 4 f.; Gaitanides 2011, 194). Der Begriff *Ressource* kommt ursprünglich vom lateinischen Ausdruck *resurgere* und meint hier so etwas wie *wiedererstehen* (vgl. Häcker/Stapf 1998, 738). Dabei werden eher die erhebenden, erfreulichen Aspekte des Individuums angesprochen und weniger auf die Belastungen fokussiert (vgl. ebd., 34). Dass sich Menschen nur auf der Basis bestehender Fähigkeiten und Potenziale weiterentwickeln und verändern können ist zwar naheliegend (oder gar trivial), dennoch wird über Angenehmes und Gelingendes zumeist weniger analytisch reflektiert als über Problemdeutungen (vgl. Willutzki 2000, 207; Künzel 2006, 165).

Ein ressourcenorientiertes Menschenbild geht von der Annahme aus, dass die Subjekte eine Reihe von Ressourcen zur Lösung individueller Problemlagen in sich selbst tragen und steht damit in der Tradition humanistischer Philosophien und psychologischer Strömungen (vgl. Storch 2001, 5; Kriz 2001, 162 f, 166 ff; Künzel 2006, 166). Den bestehenden oder aufzubauenden Ressourcen wird darin eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung von Aufgaben, Anforderungen und inzwischen auch der Handlungssteuerung zugeschrieben (vgl. Willutzki 2000, 194). Unter der verheißungsvollen und menschenfreundlichen Prämisse, dass jede Person über gewisse Ressourcen und Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit belastenden Lebensumständen verfügt, wird angenommen, dass Ressourcen für die Bewältigung sowohl alltäglicher als auch besonderer Lebensaufgaben und Herausforderungen eine zentrale, moderierende Rolle zukommt und letztendlich das Wohlbefinden des Subjekts von der Verfügbarkeit und dem Einsatz von Ressourcen abhängt (vgl. Willutzki 2000, 193; Storch 2001, 6; Künzel 2006, 167). In dieser Lesart wird das Subjekt als Handelnder rekonstruiert, das über bestimmte Wahloptionen und über Selbstkontrolle zur Auswahl und Entscheidung für oder gegen Optionen befähigt ist – allerdings immer im Rahmen sozialer, gesellschaftlicher und biologischer Bedingungsgefüge (vgl. Willutzki 2000, 194; Künzel 2006, 167; Flückiger/Regli 2007, 308). Bestehende oder zu entwickelnde Ressourcen leisten dabei einen essentiellen Beitrag zur Bewältigung von Hindernissen und/oder Herausforderungen (vgl. Willutzki 2000, 194). Bestehende Ressourcen einer Person können dabei um externe Ressourcen wie beispielsweise gelingende pädagogische Beziehungen ergänzt werden (vgl. Willutzki 2000, 194; Flückiger/Regli 2007, 308).

Dieser als *Salutogenese* bezeichnete Paradigmenwechsel wird im Forschungsdiskurs eng mit dem Namen des Soziologen Antonovsky und seinem Konzept des sog. *Kohärenzsinn*s oder *Kohärenzgefühls* (*sense of Coherence*) verbunden. Antonovsky hatte Ende der 1970er Jahre festgestellt, dass Personen auch unter ausgesprochen belastenden Lebensumständen relativ *gesund* bleiben können, wenn sie ihrem Leben gegenüber eine kohärente Erwartungshaltung herausbilden konnten (vgl. Storch 2001, 4; Bengel et al. 2001, 35; Tröskén 2002, 24). Das Kohärenzgefühl wird als Grundhaltung beschrieben, das erklären kann, warum Individuen unter äquivalenten Lebensbedingungen vorhandene Ressourcen in Abhängigkeit von ihren kognitiven und affektiv-motivationalen Grundeinstellungen unterschiedlich gut nutzen können (vgl. Bengel et al. 2001, 28). Das Kohärenzgefühl eines Subjektes setzt sich – diesem Modell folgend – aus drei Komponenten zusammen: erstens einem Gefühl der Verstehbarkeit als kognitives Verarbeitungsmuster, zweitens einem Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Lösbarkeit, d.h. die Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten prinzipiell zu bewältigen und die geeigneten Ressourcen verfügbar sind bzw. gemacht werden können, und drittens einem Gefühl der Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit als motivationaler Komponente auf der Basis der Einsicht, dass zumindest einige Anforderungen des Lebens es wert sind, dass man sich ihnen verpflichtet (vgl. Bengel et al. 2001, 29f). Dieses so konzeptualisierte Konstrukt entwickelt sich über die gesamte Soziogenese eines Menschen hinweg und wird durch die gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse beeinflusst. Bei der Ausbildung des Kohärenzsinn

größere Veränderungen des Erfahrungshorizontes und der individuellen Entwicklung zu verzeichnen sind (vgl. ebd., 30 f.).

„Ein solches Gefühl der Kohärenz für das eigene Leben, den Sinnfaden in den eigenen Lebenserfahrungen zu weben, ist eine ganz wesentliche Voraussetzung für Wohlbefinden und gewinnt als Entwicklungsherausforderung vor allem in der Adoleszenzphase Bedeutung, in der das Puzzle des eigenen Lebens neu ausgehandelt werden muss“ (Opp 2011, 252).

Das Salutogenesemodell enthält auf Subjektebene systemtheoretische Grundannahmen: So wird davon ausgegangen, dass in jeder Person sowohl homöostatische (systemstabilisierende) als auch heterostatische (systeminstabile) Kräfte wirksam sind und externe Ressourcen bei der Überwindung systeminstabiler Momente des Individuums unterstützend wirksam sein können (vgl. Künzel 2006, 165 f.). Im Rahmen dieser Arbeit kann das sehr komplexe Modell von Antonovsky nicht in allen seinen Facetten dargelegt werden. Zumal sich bei mehrfachen empirischen Abbildungsversuchen gezeigt hat, dass das Konstrukt des *Kohärenzsinn*s als bedeutendstes Element betrachtet werden darf (vgl. Bengel et al. 2001, 115 ff).

Etwa zeitgleich mit Antonovsky entwickelte Kobasa sein Konzept des sog. *Hardiness*, worunter er die Fähigkeit subsumierte, Lebensereignisse positiv zu deuten bzw. schwierige Lebenssituationen als Herausforderungen wahrzunehmen. Auch mit diesem Konstrukt werden drei generalisierte Erwartungshaltungen als zentrale Momente gelingender Ressourcennutzung postuliert: erstens die grundsätzliche Wahrnehmung von Erlebnissen als beeinflussbar, zweitens die subjektive Wahrnehmung der Sinnhaftigkeit einer aktiven Bearbeitung von Hindernissen und drittens die Interpretation von Hindernissen als Chancen und Herausforderungen (vgl. Tröskel 2002, 24). Vergleicht man die beiden Konstrukte (*Kohärenzsinn* vs. *Hardiness*) so wird leicht ersichtlich, dass sie sich inhaltlich stark überlappen und im Kern die Facetten Sinnhaftigkeit, Bewältigungsfähigkeit und Motivation beinhalten.

Unberücksichtigt bleibt in beiden subjektorientierten Theorien jedoch der in pädagogischen Diskursen hervorgehobene Aspekt positiver Gemeinschaftserfahrung. So hat sich in den 1970er Jahren in pädagogischen stärkenorientierten Ansätzen vor allem der Gedanke einer positiven Gruppenkultur durchgesetzt. Wenngleich das *Konzept positiver Peerkulturen* in seiner sehr stark auf *Selbsterziehung* abhebenden Konnotation für Berufsbildungsprozesse so nicht vollständig übernommen werden kann, weist es doch eine zentrale perspektivische Ergänzung zu den vorangegangenen soziologisch-psychologischen Theorietraditionen auf. Auch hier wird davon ausgegangen, dass die Jugendlichen selbst die Experten für ihre Probleme sind. Dieser Grundsatz wird dann um den Gedanken ergänzt, dass sich Jugendliche gegenseitig am besten bei deren Überwindung unterstützen können. Dabei wird problematisches Verhalten nicht unterdrückt, sondern zum Gruppenthema gemacht und als Ausgangspunkt für Weiterentwicklungen und Lernprozesse interpretiert. (Vgl. Opp 2011, 255 f.) Für die vorliegende Arbeit ist dabei der Gedanke zentral, dass die Steigerung des Selbstwertgefühls durch Unterstützung Anderer erreicht werden kann (vgl. Opp 2011, 255). Opp (2011, 255) erläutert das Grundprinzip plastisch am Beispiel *aufgesetzter Coolness* von Jugendlichen:

„Anderen zu helfen steigert das Selbstwertgefühl: Wer anderen helfen kann, ist selbst nicht wertlos! Das bietet die Chance, die aufgesetzte Rolle der *Coolness* aufzugeben und sich mit drängenden eigenen Problemen zu beschäftigen und Entwicklungsblockaden aufzulösen“ (Opp 2011, 255).

Demnach lassen sich auf der Basis soziologischer, psychologischer und pädagogischer Theorietraditionen aus den Grundannahmen und dem Menschenbild zur Ressourcenorientierung als zentrale Facetten zunächst einmal die Konstrukte *Kohärenzsinn*, *Hardiness* und *Gemeinschaftssinn* herausarbeiten. Um allerdings Ressourcenorientierung qualitativ-empirisch abbilden zu können, sind diese Konstrukte noch nicht hinreichend spezifiziert (vgl. Willutzki 2000, 196; Künzel 2006, 167). Daher wird der Ressourcenbegriff nun als Arbeitsbegriff differenzierter bestimmt und mit Hilfe dieser abstrakten Konstrukte als deren Teilelemente konzeptualisiert.

Ressourcenorientierung – ein Arbeitsbegriff

Wie oben dargelegt, wird also mit dem Ressourcenbegriff auf die proaktiven Mittel des Subjektes zur Befriedigung individueller Bedürfnisse rekurriert (vgl. Flückiger/Regli 2007, 308). Bedient man sich eines solchen Ressourcenbegriffs, ist man in der Pflicht darzulegen, was unter Ressourcen auf konkreter Subjektebene zu verstehen ist. In der vorliegenden Arbeit werden Ressourcen als Merkmale von Person und Umwelt verstanden, die durch die Zuschreibung einer positiven Bewertung bzw. ihre Funktionalität zur Zielerreichung bestimmt werden (vgl. Willutzki 2000, 195; Willutzki et al. 2004, 43).

„Die hier verwendete Definition versteht Ressourcen somit innerhalb eines Mittel-Ziel-Relations-Modells, dessen zentrale Bestimmungsstücke sich in der Funktionalität und positiven Bewertung auszeichnen“ (Flückiger/Regli 2007, 308).

Man muss sich darüber im Klaren sein, dass man damit der Funktionalität von Ressourcen einen bedeutsamen Stellenwert einräumt, allerdings auf der Basis eines subjektorientierten, humanistischen Funktionalitätsbegriffs (vgl. Künzel 2006, 167). Wenngleich der Terminus *Funktionalität* mit einiger Berechtigung kritisch betrachtet werden kann, so hat eine solche Begriffsbestimmung den Vorteil, dass es möglich wird, zwischen *objektiven*, d.h. von Beobachtern zugeschrieben, und *subjektiven*, d.h. von der Person selbst wahrgenommenen Ressourcenqualitäten zu unterscheiden (vgl. Willutzki 2000, 195; Trösken 2002, 29; Künzel 2006, 167; Kossak 2011, 174).

„Dies bedeutet auch, dass a priori nicht entscheidbar ist, ob ein Person- oder Umweltmerkmal Ressourcenqualitäten hat; vielmehr ist letztlich die Funktionalität des Merkmals für die Motive und Ziele der Person wesentlich“ (Willutzki 2000, 195).

Gleichsam macht eine solche Begriffsbestimmung eine genaue Analyse von Zielen bzw. gar *Lebenszielen* unabdingbar. Unter einer bildungspraktischen Perspektive ist diese begriffsimmanente Aufgabe durchaus wünschenswert, da sie bereits eine Facette professioneller Berufsbildungsarbeit anspricht: Die Aushandlung und Entwicklung individueller Ziele und das Eruiieren der dazu bereits vorhandenen oder zu erarbeitenden Mittel und Wege. Unter einer theoretischen Perspektive handelt es sich bei dem Wissenschaftsbereich zur Lebenszielforschung um ein sehr komplexes, interdisziplinäres Forschungsfeld mit zahlreichen theoretischen und empirischen Forschungsbezügen und -befunden (vgl. Kossak 2011, 170). Für die vorliegenden Forschungszwecke kann daher nur sehr skizzenhaft eine pragmatisch orientierte Begriffsbestimmung von *Lebenszielen* angeboten werden. Im Folgenden sollen unter (Lebens-) Zielen die persönlich erstrebenswerten Anliegen und Orientierungspunkte einer Person verstanden werden, die sie durch konkrete Handlungen zu erreichen versucht. Ziele steuern demnach die konkreten Handlungen einer Person und erfordern unterschiedlich komplexe Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. ebd.). Ziele variieren dabei in Abhängigkeit von sozialen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen und individuellen sowie altersbezogenen Erwartungen. Folglich sind sie dynamisch und veränderbar und müssen kontinuierlich aktualisiert und neu ausgehandelt werden (vgl. ebd.).

Dennoch basieren konkrete, dynamische (Lebens-) Ziele zumeist auf vier relativ stabilen Grundbedürfnissen, die sich in einer Reihe von Studien als Grundlage für die Handlungssteuerung des Individuums über unterschiedliche situative Bedingungen hinweg haben belegen lassen: erstens *Kontrolle/Orientierung* (u.a. Selbstwirksamkeitserwartungen, Kompetenzerwartungen, Kohärenzsinn, Hardiness), zweitens *Selbstwertschutz/Selbstwerterhöhung* (u.a. Bedürfnis nach positivem Selbstwertgefühl), drittens *Bindung* (u.a. Bedürfnis nach positiven Bindungsbeziehungen) und viertens eine *Positive Lust-Unlustbilanz* (u.a. angenehme Erfahrungen herbeiführen, aversive vermeiden) (vgl. Trösken 2002, 16 ff; Flückiger/Holtforth 2011, 35). Im Laufe der Soziogenese erwerben Individuen bestimmte Mittel, Wege, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um ihre Grundbedürfnisse bestmöglich zu befriedigen (vgl. Trösken 2002, 19; Flückiger/Holtforth 2011, 35). „Diese Fertigkeiten können als Ressourcenpotenziale bezeichnet werden“ (Trösken 2002, 19). Aus einer ressourcenorientierten Perspektive ist daher eine zentrale Aufgabe von pädagogischen Akteuren im Feld der Transitionsunterstützung, Jugendliche auf dem Weg ihrer Zielerreichung zu unterstützen und zu ergründen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur individuellen Zielerreichung notwendig sind, welche

davon bereits vorhanden sind und welche ggf. erworben werden müssen (vgl. Kossak 2011, 171).

Neben der Bestimmung als Mittel-Ziel-Relation und der Differenzierung zwischen *subjektiven* und *objektiven* Ressourcenqualitäten lässt sich der Ressourcenbegriff auf inhaltlicher Ebene noch differenzierter bestimmen. So wird oft zwischen externen, interpersonellen und intrapersonalen Ressourcen unterschieden (vgl. Willutzki 2000, 195; Künzel 2006, 167). Mit dem Hinweis auf externe Ressourcen werden ökonomische, soziale und technische Hilfsmittel bzw. Helfer aus der Umwelt bezeichnet (z.B. soziale Netzwerke, sozioökonomischer Status, Wohn- und Arbeitsumfeld). Unter interpersonellen Ressourcen werden bestimmte Beziehungsmuster, Beziehungsscharakteristika bzw. auch konstruktive Beziehungsregeln subsumiert (z.B. Respekt, Reziprozität, Verlässlichkeit, Familienstolz). Intrapersonale Ressourcen umfassen schließlich Persönlichkeitsvariablen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kräfte der Person, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie vom Subjekt positiv konnotiert sind (z.B. Optimismus, Selbsteffizienzerwartungen, Kohärenzsinn, Hardiness). (Vgl. Willutzki 2000, 196; Künzel 2006, 167).

Die genannten Bestimmungsstücke von Ressourcen machen deutlich, dass es sich bei Ressourcen nicht um objektive Entitäten oder *Dinge* handelt, sondern dass Ressourcen immer nur im Hinblick auf spezifische Aufgaben, Anforderungen, Kontexte und Ziele eines Subjekts bestimmbar sind. Es handelt sich folglich um subjektiv als wertvoll und hilfreich wahrgenommene bzw. zugeschriebene Merkmale und nicht um das tatsächliche Wesen der Dinge (vgl. Willutzki 2000, 195; Tröskén 2002, 28). Die zentralen Facetten des Ressourcenbegriffs sind in Abbildung 1 noch einmal schematisch zusammengeführt.

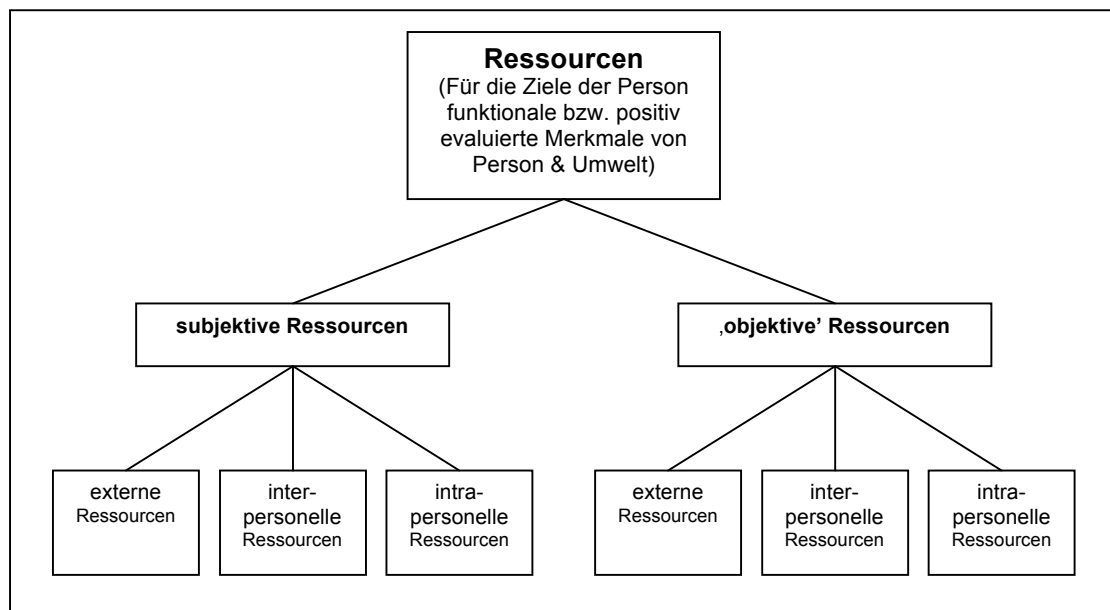


Abb. 1: Bestimmungsstücke und Beschreibungsdimensionen von Ressourcen (modifiziert nach: Willutzki 2000, 195)

Es ist leicht einsichtig, dass bestehende Ressourcen ihre positive Wirkung nur dann entfalten können, wenn sie zumindest ansatzweise kognitiv-emotional aktiviert sind, d.h. dass „die Situation eine gewisse Resonanz im persönlichen Bedeutungssystem der Person“ (Willutzki 2000, 204) haben muss. Unter Ressourcenaktivierung wird der „ipsative Möglichkeitsraum“ (Flückiger/Regli 2007, 308) eines Subjektes verstanden, der für die Zielerreichung genutzt werden kann (vgl. ebd.). Der sogenannte *ipsative Möglichkeitsraum* differiert vom *objektiven Möglichkeitsraum*, weil die *Wirklichkeit* unterschiedlich konstruiert werden kann (vgl. Frey 1988, 183, 188).

„Der ipsative Möglichkeitsraum ist persönlich: Die Alternativen werden aus dem Gesichtspunkt eines bestimmten Individuums betrachtet; ein Außenstehender würde in vielen Fällen völlig andere Handlungen voraussagen oder empfehlen, als das betreffende Individuum dann tatsächlich unternimmt“ (Frey 1988, 184).

Der Begriff *Möglichkeitsraum* verweist damit auf ein Spektrum, dass sowohl Verhaltens- und Handlungsoptionen als auch äußere Bedingungen inkludieren kann (vgl. Slaby 2010, 127). Aus einer ressourcenorientierten Perspektive wird bei allen genetischen, art- und personen-spezifischen Begrenzungen der Veränderbarkeit von Einstellungen, Kenntnissen und Leistungen davon ausgegangen, dass immer ein großer, wenn auch nicht klar umrissener, Spielraum des Subjektes für Lern- und Entwicklungsprozesse besteht (vgl. Frieling 2006, 316). Empirisch hat sich gezeigt, dass die Nutzung von Ressourcen erleichtert wird, wenn das Subjekt diese auch als solche erkennen kann und als *Werkzeugkasten* zu nutzen im Stande ist (vgl. Willutzki 2000, 195, 201; Tröskén 2002, 29; Kossak 2011, 174). Darüber hinaus konnte belegt werden, dass der Passung zwischen bestehenden Ressourcen und den persönlichen Zielen eine zentrale Bedeutung für deren sinnvollen Einsatz zukommt (vgl. Tröskén 2002, 28). Wenn positive emotional-affektive Ressourcen freigesetzt werden und der Aufmerksamkeitsfokus sowie der kognitive Suchbereich eines Subjektes vergrößert wird, dann erhöht sich auch der Möglichkeitsraum des Einzelnen und vielschichtigere physische, intellektuelle und soziale Bewältigungsstrategien werden aktiviert und können langfristig genutzt werden (vgl. Flückiger/Holforth 2011, 35). Um das Möglichkeitsfeld eingrenzender Selbstkonzepte auszuweiten, muss zunächst anerkannt werden, „was ist, um im nächsten Schritt zu ändern, was nicht sein soll“ (Potreck-Rose 2011, 190).

Von zentraler Bedeutung erscheint dabei die Aktivierung individueller Ressourcen (vgl. Künzel 2006, 166). Es wird dabei unter kommunikativen Gesichtspunkten zwischen einer prozessualen und einer inhaltlichen Aktivierung von Ressourcen unterschieden, wobei mit prozessualer Aktivierung eine implizit-indirekte Aktivierung individueller Ressourcen in Arbeitsprozessen gemeint ist (z.B. emotionale Resonanz), ohne die so aktivierten Stärken der Person explizit zu thematisieren (vgl. Willutzki 2000, 206). Wohingegen bei einer inhaltlichen Ressourcenaktivierung die bestehenden oder möglichen Ressourcen explizit thematisiert werden (z.B. Fähigkeiten ansprechen) (vgl. ebd.). Beide Aktivierungsmöglichkeiten stellen jedoch die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjektes in den Mittelpunkt, die in der Interaktion mit einem *signifikanten Gegenüber* aufgedeckt und zur Zielerreichung genutzt werden können (vgl. Flückiger/Regli 2007, 308).

Daraus ergeben sich konsequenterweise auch spezifische Anforderungsprofile für diejenigen Interaktionspartner, die Jugendliche bei der Wahrnehmung ihrer Möglichkeitsräume unterstützen und bei der Aufdeckung ihrer Ressourcenpotenziale zur Erreichung individueller Lebensziele helfen möchten. Eine solche Perspektive erfordert eine individuelle *Ressourcendiagnostik*, auf deren Basis bestehende oder ausbaufähige Ressourcen für die Prozessplanung eruiert und dann genutzt werden. Dazu müssen die individuellen Ressourcen des Subjektes inhaltlich spezifiziert und *subjektive* und *objektive* Ressourcenpotenziale bestmöglich abgeglichen werden. Als Orientierungspunkte für eine Ressourcendiagnostik können die individuellen Werte und Ziele einer Person, die Funktion bestimmter (möglicherweise zunächst dysfunktional erscheinender) Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Gefühle, sowie frühere und aktuelle Bewältigungsstrategien eines Jugendlichen genutzt werden (vgl. Willutzki 2000, 202; Flückiger/Regli 2007, 308).

„Unter funktionalen Gesichtspunkten können sich auch zunächst negativ bewertete Aspekte als Ressourcen ‚entpuppen‘; letztlich ist entscheidend, ob sie unter einem relevanten Gesichtspunkt positiv konnotiert werden können“ (Willutzki 2000, 203 f.).

In unterschiedlichen theoretischen Diskursen wird davon gesprochen, dass Ressourcenorientierung keine Technik im engeren Sinne, sondern eine grundlegende Haltung ist (vgl. Willutzki 2000, 202; Flückiger/Holtforth 2011, 39). Bei aller Kritik am Haltungskonzept wird darin doch deutlich, dass die Wahrnehmung individueller Ressourcen auch eine Frage der Perspektive der sozialen Akteure darstellt, die sich mitunter „gegen den Sog des Problems drücken müssen“ (Willutzki 2000, 202). Die Realisierung dieser *formelhaften Vor-satzbildung* in der Praxis von Berufsbildungsmaßnahmen erfordert eine intensive selbstreflexive, wissens- und handlungsbasierte Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdkonstruktionen (vgl. Gaitanides 2011, 194). Dazu gehört außerdem die Fähigkeit zu einer ressourcenorientierten Diagnostik und Gesprächsführung, so dass eine optimale Passung zwischen

individuellen Bedürfnissen und Angeboten erreicht werden kann (vgl. Wischer 2007, 34; Flückiger/Holtforth 2011, 36, 39).

„Ressourcenorientierung ist leichter gesagt als unter Handlungsdruck im täglichen Arbeitsvollzug umgesetzt. Nur allzu leicht wird auf stereotype Muster zurückgegriffen, die scheinbare Handlungssicherheit stiften“ (Gaitanides 2011, 194).

Inzwischen sind eine Reihe von Beobachtungsinstrumenten und Fragebögen entwickelt worden, die den gezielten Einsatz einer ressourcenorientierten Perspektive sichtbar machen sollen, z.B. Stressverarbeitungsfragebögen, Fragebögen zur sozialen Unterstützung, das *Berner Ressourceninventar* oder Beobachtungsinstrumente wie die *Ressourcenorientierte Mikroprozess-Analyse* (vgl. Tröskén 2002, 224 ff; Künzel 2006, 167; Flückiger/Regli 2007, 308, 313). Hervorzuheben ist die Ressourcen-Checkliste von Frank (2011, 300 ff), die eine Aufstellung zentraler sozialer, umweltbezogener und persönlichkeitsbezogener Ressourcen beinhaltet. „Kein Mensch besitzt alle diese Ressourcen, aber die meisten Menschen besitzen einige davon“ (Frank 2011, 300). Diese scheint als *Orientierungsraster* für eine ressourcenorientierte Bildungspraxis besonders alltagstauglich und wird daher im Anhang mit aufgeführt (siehe Anhang). Sie könnte sowohl zur Sensibilisierung für Potenziale, Fähigkeiten und Fertigkeiten durch pädagogische Akteure, als auch zur Selbstwahrnehmungsdifferenzierung jugendlicher Teilnehmer genutzt werden (vgl. Frank 2011, 302).

Ressourcenorientierte Motivationsförderung auf Subjektebene

Wodurch zeichnen sich ressourcenorientierte Bildungsangebote – über grundlegende Merkmale wie Wertschätzung, Respekt, Interesse und Engagement des Gegenübers hinaus – aber konkret aus? (vgl. Willutzki 2000, 205). Mit einer solchen Frage begibt man sich auf die Suche nach geeigneten didaktisch-methodischen Möglichkeiten des Umgangs z.B. mit einer anfänglichen Demoralisierung von Teilnehmern im Übergangssystem. Ideen, die für gewöhnlich im Kontext von *heterogenen Lernergruppen* hochgehalten werden, scheinen durchaus auch unter Demoralisierungsaspekten ressourcenorientiert deutbar: So darf angenommen werden, dass unterschiedliche Angebotsformen und verschiedene Aneignungsweisen auch geringer motivierten Bildungsaspiranten entgegenkommen (vgl. Kutscher 2008, 68). Im Kontext der Begriffsbestimmung von *Ressourcenorientierung* wurde vordem zwischen prozessualer und inhaltlicher Ressourcenaktivierung unterschieden. Auf der prozessualen Aktivierungsebene erfordern motivierende didaktisch-methodische settings zunächst einmal die Kenntnis der Neigungen, Präferenzen und individuellen Reaktionsbereitschaften von jugendlichen Teilnehmern, um darauf aufbauend diejenigen Mittel und Wege zu ergründen, die zur Erreichung von Tages-, Wochen-, Monats- bis hin zu Lebenszielen bereits vorhanden sind oder ggf. entwickelt werden können. Eine begleitende, inhaltlich-explicite Thematisierung bestehender Ressourcen scheint dabei ebenfalls von hoher Bedeutung zu sein, da Jugendlichen dadurch die eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale bewusst(er) werden und diese Wahrnehmung zur eigenen Handlungsregulation eingesetzt werden kann (vgl. Willutzki 2000, 208; Mathar 2007, 587; Flückiger/Regli 2007, 315). Aus ressourcenorientierter Perspektive empfiehlt es sich immer – soweit irgendwie möglich – die von den Jugendlichen selbst als Ressource wahrgenommenen Merkmale, Verhaltensweisen und Präferenzen etc. ebenfalls als Stärke anzuerkennen (vgl. Willutzki 2000, 201). Eine eigenständige positive Bewertung eigener Fähigkeiten, Fertigkeiten oder des Verhaltens kann die Integration eigener Ressourcen in das Selbstkonzept erhöhen (vgl. ebd., 207). Dabei können evaluative Fragen die kognitiv-emotionale Beteiligung und die Ressourcenwahrnehmung erhöhen (z.B. Wie bewerten sie selbst ein bestimmtes Verhalten oder ein Produkt?). Ressourcenorientierung sollte dabei nicht als singuläres Ereignis verstanden werden, sondern als fortdauernder Prozess (vgl. Flückiger/Regli 2007, 315).

Unter motivationstheoretischer Perspektive werden Facetten des Selbstkonzeptes und des Kohärenzsinn im Rahmen von Attributionstheorien virulent. Wenn man Ressourcen als Mittel-Ziel-Relationen bestimmt, so betrifft eine solche Begriffsexplikation auch zentrale Facetten von Motivation. Motivation bestimmt dabei jene positiv evaluierten Ziele genauer, indem das Wollen des Subjektes zur Zielerreichung, seine Stärke und seine Beharrlichkeit hervorgehoben werden (vgl. Stöger/Ziegler 2003, 127 ff; Dubs 2009, 423). Aus ressourcenorientier-

ter Sicht ist dabei für soziale Akteure im Feld von Berufsbildungsmaßnahmen die Frage entscheidend, was man tun kann, um die Motivation der Teilnehmer langfristig aufrechtzuerhalten (vgl. Dubs 2009, 423). Aus bildungstheoretischer Perspektive wird oft auf das *Arbeitsbündnis* zwischen pädagogischen Akteuren und Teilnehmern von Bildungsmaßnahmen abgestellt (vgl. Meyer 2004, 14; Baumert/Kunter 2006, 475). Damit verbunden ist häufig die Annahme, dass allein über biographische und lebensweltorientierte Zugänge Motivation dauerhaft und quasi automatisch erzeugt werden könne (vgl. ebd.). Diese Annahme steht jedoch im Widerspruch zur Entwicklungslogik menschlicher Motivationssysteme und kann auch mit Ausbildungszwecken in Konflikt geraten (vgl. ebd.). Das Subjekt strebt motivationstheoretisch betrachtet zur selektiven Optimierung. Es liegt in einer sinnvollen Entwicklungslogik des Individuums begründet, dass das Subjekt mit zunehmendem Alter Motivationen und Interessen domänenspezifisch ausdifferenziert (vgl. ebd.). Daraus folgt dann aber auch, dass mit zunehmendem Alter spezifischere Interessen und Motivationen ausgebildet werden und das mittlere Niveau domänenübergreifender Interessen sinkt. „Im Sinne selektiver Optimierung ist dies ein Indikator gelingender individueller Entwicklungsprozesse und kein Grund für pädagogische Klagelieder“ (Baumert/Kunter 2006, 475). Dennoch dürfen aus einer ressourcenorientierten Perspektive die damit verbundenen Konsequenzen für institutionalisierte Bildungsprozesse nicht ignoriert werden: Individuelle Spezialisierungstendenzen erfordern demnach settings, die eine ebensolche Spezialisierung auch ermöglichen und Handlungs- und Entscheidungsspielräume eröffnen, die kognitive, motivationale und emotionale Komponenten des Handelns aktivieren können (vgl. Frieling 2006, 316).

Wenn – aufgrund ungünstiger Bildungsbiographien für Jugendliche im Übergangssystem – Demoralisierungstendenzen charakteristisch und damit aus attributionstheoretischer Sicht externale, globale und stabil negative Kontrollüberzeugungen kennzeichnend für jugendliche Teilnehmer im Übergangssystem sind, dann tragen Bemühungen zur Stärkung des Selbstkonzeptes wesentlich zur Erhöhung der Aufnahme- und Lernbereitschaft bei (vgl. Dubs 2009, 427; Opp 2011, 254). Aus ressourcenorientierter Sicht kommt dabei Ausnahmen und Schwankungen des Verhaltens eine besondere Rolle zu. Während Jugendliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als Zufall und/oder Glück rekonstruieren, sollten sie aus Akteursperspektive als vom Subjekt erzeugte Muster interpretiert und einer sorgfältigen Analyse auf kontrollierbare und beeinflussbare Anteile hin unterzogen werden, um sie für die weiteren Entwicklungs- und Arbeitsschritte nutzbar machen zu können (vgl. Willutzki 2000, 203; Dubs 2009, 429). Ressourcenorientiert arbeitende soziale Akteure verhelfen Jugendlichen dann zu der Einsicht, dass es kontingente Zusammenhänge zum Beispiel zwischen Anstrengung und Lernerfolg gibt und helfen ihnen dabei, Erfolge den eigenen Fähigkeiten und dem eigenen Einsatz zuzuschreiben, und nicht einem schicksalhaft feststehenden begrenzten Potenzial (vgl. Dubs 2009, 430). Dabei ist aus kommunikationstheoretischer Sicht darauf zu achten, dass Fertigkeiten nicht vorschnell als *Selbstverständlichkeiten* bezeichnet werden, da dies als Abwertung empfunden werden und Widerstand auslösen kann (vgl. Flückiger/Holforth 2011, 40). Bei der Aneignungsbegleitung kann auf informative, instrumentelle, emotionale und materielle Unterstützung zurückgegriffen werden, sie sollte dabei allerdings dialogisch, dynamisch, alltags-, ressourcen- und lösungsorientiert durchgeführt werden (vgl. Bolter/Rosowski 2007, 94). Unter dieser ressourcenorientierten Prämisse sind sowohl extrinsische als auch intrinsische sowie lernmotivationsbezogene Motivationsstrategien legitim (vgl. Stöger/Ziegler 2003, 132ff; Dubs 2009, 433 ff): Strategien zur Unterstützung der extrinsischen Motivation können Belohnungssysteme für individuelle leistungs- oder verhaltensbezogene Verbesserungen sein (z.B. Anerkennung durch Produktausstellungen, Urkunden, materielle Belohnung, öffentliches Lob oder bestimmte Freizeitprivilegien) (vgl. Dubs 2009, 433).

„Gelingt dieses Einfangen der situationalen Interessiertheit häufig genug, kann sich daraus eine Stabilisierung der Teilnahmemotivation entwickeln, die für gelingende Lernprozesse ausreichend ist, ohne dass dies jemals zu wirklich intrinsischer Motivation und dispositionalem Interesse führen müsste“ (Baumert/Kunter 2006, 475 f.).

Gleichsam dürfen aber auch die Grenzen solcher Motivationsstrategien nicht übersehen werden: Sie eignen sich vor allem zur Erhöhung der Einsatzbereitschaft und weniger zur

qualitativen Verbesserung von Leistungen und sind bei einfachen Routinetätigkeiten wirksamer als bei komplexen Aufgaben (vgl. Dubs 2009, 433). Aus ressourcenorientierter Perspektive ist dabei außerdem zu berücksichtigen, dass immer wieder auf den Sinn (Stichwort: Kohärenzsinn) einer Tätigkeit hingewiesen wird (vgl. ebd.).

Es darf außerdem angenommen werden, dass extrinsische Motivation nicht dauerhaft trägt (vgl. Dubs 2009, 434). Ziel von Berufsbildungsmaßnahmen ist es immer auch, die intrinsischen Ressourcenpotenziale herauszufordern und Teilnehmende für den Arbeitsgegenstand an sich zu interessieren, um losgelöst von Belohnungssystemen Freude an der Arbeit zu entwickeln (vgl. ebd.). Dafür sind divergente Aktivierungsformen an Stelle von dauerhaft repetitiven Arbeitsformen erforderlich (z.B. schöpferische Aufgaben, Kreativitätstechniken) (vgl. ebd.). Wenn es dennoch notwendig ist, Routinetätigkeiten auszuführen, so ist es aus ressourcenorientierter Perspektive unabdingbar, die damit verbundene Zielfunktion transparent zu machen. Wird eine solche Zielverdeutlichung vernachlässigt, dann muss mit Widerstand gegen berufliche Bildungsmaßnahmen und mit Antriebsmangel gerechnet werden (vgl. Bolder 2010, 822). Zudem ist aus motivationstheoretischer Perspektive eine reine Prozessorientierung nicht empfehlenswert. Es ist ebenso notwendig, dass sich auf der Basis eigenen Schaffens Produktstolz ausbilden kann (vgl. Dubs 2009, 435). Strategien, die explizit dauerhafte Lernmotivationen anstreben, richten sich gezielt auf längerfristige, persönlich bedeutsame Ziele eines Subjektes aus (vgl. Willutzki 2000, 203; Dubs 2009, 435). Soziale Akteure können hier als Rollenvorbilder dienen, indem sie Tätigkeiten parallel ausführen, bei Fragen ihre eigenen Denkprozesse offenlegen und transparent machen, wie sie sich selbst auch außerhalb des Lernortes mit den Tätigkeitsstrukturen auseinandersetzen und sich weiterbilden (vgl. Dubs 2009, 436). Insbesondere Jugendliche, die Entmündigungen befürchten (oder erfahren haben), suchen mitunter Schutz in stärkeren Gruppen und geben sich *cool* und unverwundbar über den Dingen stehend. Dabei bedienen sie sich zum Selbstschutz teilweise einer demonstrativen, oppositionellen Maskulinität (vgl. Opp 2011, 254). Es hat sich dabei gezeigt, dass eine non-direktive Gesprächsführung bei Subjekten mit einem ausgeprägten Autonomiebedürfnis erfolgreich sein kann (vgl. Willutzki 2000, 205; Flückiger/Regli 2007, 309).

Für Akteure im Feld der Übergangsmaßnahmen ergeben sich aus einem gezielt ressourcenorientierten Blickwinkel unterschiedliche Möglichkeiten der Arbeitsausrichtung: Sie können versuchen, Ressourcen wahrzunehmen, die die Jugendlichen (noch) nicht selbst erkennen. Sie können versuchen, negative Selbstattributionen aufzubrechen, so dass die Jugendlichen zusehends befähigt werden, eigene Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten wahrzunehmen und zu nutzen (und keine *coolness-Mauern* aufbauen müssen). Und sie können mit denjenigen Ressourcen arbeiten, die von den Jugendlichen bereits selbst erkannt worden sind (vgl. Willutzki 2000, 201). Wenn Fehlverhalten oder Fähigkeitsgrenzen sichtbar werden, dann erscheint es aus ressourcenorientierter Perspektive notwendig, gleichzeitig auch eine Ressourcenaktivierung einfließen zu lassen und Veränderungsoptionen offenzulegen (vgl. Flückiger/Regli 2007, 313). Zudem sollte – wenn möglich – die Ressourcenaktivierung immer vor der Problemthematisierung erfolgen (vgl. ebd., 316) und es sollte das Verhalten eines Individuums auf seine Funktion hin analysiert werden: Welchen Zielen könnte beispielsweise ein problematisches Verhalten dienen? Dadurch kann deutlich werden, dass auch (vermeintlich) problematisches Verhalten eine Ressource sein kann.

„In diesem Zusammenhang kann sich etwa ‚Renitenz‘ ... als ausgeprägter Autonomiewunsch darstellen, dem die Person auch in anderen Lebensbereichen – und dort mit z.T. beachtlichem Erfolg – folgt“ (Willutzki 2000, 203).

Wird im Rahmen einer genauen Analyse bestimmter Verhaltensweisen die vordergründige Zielebene verlassen und werden dahinterliegende Mechanismen wahrgenommen, so wird es u.U. möglich, die Rolle und Funktion bestimmter Verhaltensweisen zur Identitätsstabilisierung zu erkennen und die *eigentlichen* Wünsche und Ziele herauszuarbeiten (vgl. Willutzki 2000, 206). Dies ist aber nur auf der Basis einer positiven Grundhaltung gegenüber den Teilnehmern einer Berufsbildungsmaßnahme möglich. Nur so kann der Akteur im Feld der Übergangsmaßnahmen akzeptierend (und nicht strafend) mit bestimmten Zielen und Eigenheiten umgehen (vgl. ebd.). Gegen die Grundannahmen, das damit verbundene Menschen-

bild sowie einen so bestimmten Ressourcenbegriff wird mitunter eingewendet, dass es sich dabei um „unreflektierte Optimierungs- und Entfaltungsdiskurse“ (vgl. ebd., 209) handele, die die ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcenbenachteiligung Jugendlicher marginalisiere. Einerseits kann einer solchen Argumentation mit dem Hinweis begegnet werden, dass die Reduktion von Subjekten auf ihr *Problemverhalten* die gleiche Einseitigkeit nur mit einem anderen Vorzeichen aufweist (vgl. ähnlich, ebd.).

„Es geht ... nicht um die Propagierung eines illusorischen oder gar zynisch klingenden ‚positiv thinking‘, sondern um ein gestärktes Vertrauen in die Selbstwirksamkeit der Adressaten, mit dem sie die trotz allem vorhandenen Handlungsspielräume nutzen können“ (Gaitanides 2011, 195).

Andererseits ist diesem Einwand begrenzt auch zuzustimmen, denn allein die gute Absicht, die individuellen Ressourcen eines Individuums „hervorzulocken“ (Storch 2001, 6), reicht nicht aus. Dabei stellt das Ziel des häufig rezipierten Satzes, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie sich befinden – trotz seiner Trivialität – eine grundlegende Herausforderung dar. Damit ist nämlich immer die Frage verbunden, wo sich die Jugendlichen gerade befinden bzw. was sie bereits wissen und können bzw. auf welchen bestehenden Kompetenzen man aufbauen kann und soll (vgl. Frieling 2006, 322). Soziale Akteure, die sich die Unterstützung und *Hilfen zur Selbsthilfe* zum Ziel ihrer Arbeit setzen wollen und – wie es immer wieder so schön heißt – die Jugendlichen *dort abholen wollen, wo sie stehen*, müssen zu einer differenzierten *Ressourcendiagnostik* in der Lage sein. Das bedeutet dann u.a. eine Reihe von Ressourcen zu kennen und wahrzunehmen und gemeinsam mit den Adressaten die individuellen Lebensziele herausarbeiten zu können (vgl. Mathar 2007, 588).

Dazu ist es außerdem erforderlich, die soziokulturellen Bedingungen und lebensphasischen Entwicklungsherausforderungen der Adressaten zu kennen und deren spezifische Anforderungen einordnen zu können. Aus diesem Grund wird im folgenden Unterkapitel 2.2 die hier im Schwerpunkt fokussierte Mikroebene des Subjektes verlassen und es werden die soziokulturellen Erfahrungen bzw. Lebensweltbedingungen marktbenachteiligter Jugendlicher aus einer soziologischen Makroperspektive differenzierter betrachtet, um einen reflektiert-ressourcenorientierten Blick – an Stelle einer rosarot-sozialromantischen Schönfärberei – auf Problemlagen bzw. jugendspezifische Herausforderungen zu ermöglichen.

2.2 Heterogenität unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel

Im vorliegenden Unterkapitel 2.2 wird die vordem eingenommene Subjektebene verlassen und auf der Basis soziologischer Gesellschaftsdiagnosen die vorangegangene begriffliche Engführung relativiert, um die Lebensbedingungen marktbenachteiligter Jugendlicher differenzierter erfassen zu können. Dazu wird zunächst das Oxymoron von Heterogenität und Homogenität kritisch reflektiert, um auf der Grundlagen dieser Begriffsexplikation heterogene und homogene Sozialisationsbedingungen und Ressourcenlagen marktbenachteiligter Jugendlicher unter einer ressourcenorientierten Perspektive herauszuarbeiten.

Heterogene und homogene Sozialisationsbedingungen benachteiligter Jugendlicher

Die Herausforderungen des Übergangs von der Schule in den Beruf für benachteiligte gesellschaftliche Schichten ist seit geraumer Zeit Gegenstand sowohl der Berufsbildungsforschung als auch ihrer Bezugswissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Soziologie und der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Diese Wissenschaftsdisziplinen haben zweierlei aufgezeigt: Zum einen wird deutlich, dass insbesondere an den Gelenkstellen des deutschen Bildungssystems, den Transitionsphasen, Probleme sozialer Ungleichheiten kumulieren. Zum anderen ist klar, dass der Übergang von Schule in duale Ausbildungsgänge immer im Kontext biographischer Hintergründe, Ziele und Perspektiven der Jugendlichen betrachtet werden sollte (vgl. Boller/Rosowski 2007, 91, 93; Keupp 2007, 526 f.; Granato 2008, 7; Christe 2008, 359; Becker 2009, 85 ff).

Wenn *Unterschiede* zur Beschreibung von gesellschaftlichen Gruppen wie beispielsweise marktbenachteiligter Jugendlicher herangezogen werden, dann ist es aus einer ressourcen-

orientierten Perspektive notwendig, sich das gegensätzliche Zwillingsspaar *Homogenität* und *Heterogenität* differenziert zu vergegenwärtigen und sich bewusst zu machen, dass es sich dabei nicht um *objektive* Eigenschaften von gesellschaftlichen Gruppen handelt, sondern um (zumeist wertende) Zuschreibungen einer gesellschaftlichen Majorität (vgl. Forgas 1999, 33 f.; Wenning 2007, 23). Gruppendifferenzen werden über *Normalitätsvorstellungen* erst erzeugt und beziehen sich auf sehr *heterogene* Kategorien (vgl. Wenning 2007, 23, 25 f.; Buholzer et al. 2009, 2; Kutscher 2008, 61). Aus bildungswissenschaftlich-institutioneller Perspektive werden dabei im Schwerpunkt zumeist Leistungs-, soziokulturelle und migrationsbedingte Differenzen fokussiert: Unter leistungsbedingter Heterogenität werden dabei vor allem Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit, den motivationalen und volitionalen Bereitschaften, den Fähigkeiten und Fertigkeiten subsumiert, deren Ergebnisse von einer Vergleichsgruppe abweichen (vgl. Wenning 2007, 25; Buholzer et al. 2009, 2; Helmke 2009, 248 f.). Soziokulturelle Differenzen werden insbesondere aus sozialwissenschaftlicher Perspektive im Hinblick auf Unterschiede in kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen spezifischer Gruppen diskutiert und schließen mitunter migrationsbedingte Besonderheiten in Form differenter kultureller Erfahrungen und Handlungsmuster im Vergleich zu einer Referenzgruppe mit ein (vgl. Forgas 1999, 274 f.; Bourdieu 1983, 185; Wenning 2007, 25 f.).

In institutionellen settings werden heterogene Adressatengruppen vor allem dann zur Herausforderung, wenn mit deren *heterogenen Ressourcenlagen* unterschiedliche Zugänge zu Lern- und Bildungsprozessen sowie zu Erwerbsarbeit verbunden sind (vgl. Kutscher 2008, 61 f.; Helmke 2009, 244 ff). Aus einem ressourcenorientierten Blickwinkel heraus muss zumindest reflektiert werden, dass Ansätze, die die Heterogenität von Gruppen hervorheben, oft im Kontext von kompensatorischen *Defizitausgleichen* diskutiert und sprachlich stark mit einer Problemorientierung verbunden werden (vgl. Stroot 2007, 53; Christe 2008, 360). Um Ressourcenbenachteiligung im Bildungssystem zu verringern, müssen vor allem die Chancen und Potenziale, die in unterschiedlichen Möglichkeitsräumen eingelagert sein können, stärker in Bildungsprogrammen berücksichtigt, aber zugleich auch die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben der gegenwärtigen Jugendgeneration differenziert wahrgenommen werden (vgl. Kutscher 2008, 68; Bolder 2010, 833). In soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen gehören zu diesen Entwicklungsaufgaben die – je nach perspektivischem Standpunkt – als *Möglichkeitsräume* oder als *Erosion* bezeichneten Veränderungen soziokultureller Milieus (vgl. Willutzki 2000, 198; Zinnecker 2000, 59; Keupp 2007, 526 f.; Boller/Rosowski 2007, 93; Opp 2011, 251).

„Die ‚Erosion‘ traditioneller soziokultureller Milieus gehört zumindest in Deutschland zu den Topoi, auf die bei jeder Debatte um Modernisierung hingewiesen wird, seitdem U. Beck sie zu einem Kernpunkt seiner Modernisierungstheorie erklärt hat“ (Zinnecker 2000, 59).

Unter *Erosion der soziokulturellen Milieus* wird u.a. die Lockerung sozialer Netzwerke im Nahraum von Jugendlichen verstanden (z.B. Nachbarschaft, Ortspolizei, Arbeitsplätze vor Ort u.a.), die ehemals kulturelle Homogenität und individuelle Orientierung ermöglicht haben (vgl. Zinnecker 2000, 59). In Diskursen um Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen wird u.a. auf die Erfahrung des sog. *disembedding* oder der *Enttraditionalisierung*, also auf die Loslösung kohärenzstiftender Lebenswelten, Bezug genommen, was gleichermaßen als Segen oder Fluch der Moderne aufgefasst wird. Einerseits sind damit eine Reihe individueller Lebensoptionen verbunden, andererseits hat sich das Risiko des (individuellen) Scheiterns vergrößert (vgl. Beck 1986, 205 ff; Keupp 2007, 526 f.; Opp 2011, 251).

„Was es zu realisieren gilt, ist, dass beide Haltungen etwas aufnehmen, wofür es Indikatoren gibt, doch es handelt sich nicht um ein Entweder-Oder, sondern um zwei Seiten einer Medaille“ (Keupp 2007, 529).

Ironischerweise würde mit der Auflösung von *Normalbiographien* *Heterogenität* in gewisser Weise zum *Standard*. Die neuen Möglichkeitsräume werden allerdings dann zu einem Entwicklungsrisiko für Jugendliche, wenn die Herkunftsfamilie und/oder der institutionelle Nahraum eine Ressourcenbenachteiligung nicht ausgleichen kann oder will (vgl. Opp 2011, 251). Es sollte zumindest nachdenklich stimmen, dass die Diskurse um *Selbstbestimmung*, *Freiwill-*

ligkeit und *Bastelbiographien* insbesondere von ökonomischer (oder gar neoliberaler) Seite so bereitwillig aufgenommen werden. Sie bieten sich offenkundig auch als Begründung für Vorstellungen vom flexiblen, mobilen und allseits bereiten *Arbeitskraftunternehmer* und zur Begründung *flexibler* (übersetzt: prekärer) Arbeitsverhältnisse an (vgl. bezogen auf Bastelbiographien: Ahbe 1997, 207 f.; Keupp 2007, 153 ff, 529; Opp 2011, 251; bezogen auf prekäre Arbeitsverhältnisse: Kell 2006, 462; Bolder 2010, 819 f.). „Die Janusköpfigkeit der neuen Arbeitsformen erscheint in der biographischen Forschung aber oft unterbelichtet“ (Bolder 2010, 820, FN). Es wird beispielsweise übersehen, dass das Individuum in den verschiedenen gesellschaftlichen Bezugsgruppen mit sehr *heterogenen* Wertesystemen und Handlungsanforderungen konfrontiert ist (vgl. Ahbe 1997, 208).

Eine ressourcenorientierte Perspektive erfordert eine differenziert(er)e Betrachtung, die Jugendliche nicht nur als Angehörige einer Minorität oder Majorität beschreibt, sondern Ressourcen auf unterschiedlichen Ebenen des Subjektes berücksichtigt und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit bedenkt (vgl. Stroot 2007, 53). Beschreibt man heterogene oder homogene Ressourcenbedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen unter soziologischen Gesichtspunkten, dann bietet sich Bourdieus (1983, 190 f.) Differenzierung unterschiedlicher *Kapitalsorten* an, weil heterogene und homogene Ressourcenlagen dadurch in ihrem gesamtgesellschaftlichen Bedingungsgefüge betrachtet werden können. Bourdieus Konzept der Kapitalformen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) lässt sich durchaus mit milieuspezifischen Zugängen zu unterschiedlichen Ressourcen vergleichen.

Das wirtschaftswissenschaftlich-monetäre, ökonomische Kapital kann als *materielle Ressource* der Herkunftsfamilien verstanden werden, wohingegen soziale Ressourcen als Sozialkapital gedeutet werden können (vgl. Ahbe 1997, 219 ff). Es ist inzwischen mehrfach belegt, dass die Qualität sozialer Netzwerke mit dem Bildungsstand und dem Einkommen der Herkunftsfamilie hochgradig korreliert und die Möglichkeiten persönlicher Entfaltung eng mit dem sozialen Kapital eines Individuums verbunden sind (vgl. Ahbe 1997, 213; Keupp 2007, 537). Anders als Ahbe (1997, 215) behauptet, erscheint es jedoch durchaus möglich, auch die *regionalen Ressourcen* unter den sozialen Kapitalbegriff Bourdieus zu fassen. Ahbe (1997, 215) beschreibt regionale Ressourcen als Ursache dafür, dass einige Subjekte bestimmte Ressourcen besser nutzen können als andere. Sie können demnach die in bestimmten Regionen vorhandenen Netzwerke und Milieus bzw. „die dort ‚gespeicherte Potenz‘“ (ebd.) besser umsetzen. Dies scheint u.a. durch personelle, soziale und infrastrukturelle Vernetzung bedingt und kann daher – anders als bei Ahbe (1997, 215) – durchaus ebenfalls als soziales Kapital bezeichnet werden.

Unter dem dreigeteilten kulturellen Kapital Bourdieus (1983, 185) (inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital) können dann die individuellen Ressourcen des Subjektes, u.a. physisch-psychische Qualitäten, Temperamente und Fähigkeiten subsumiert werden (vgl. Ahbe 1997, 214). Aus ressourcenorientiertem Blickwinkel könnte dies beispielsweise bedeuten, besondere interkulturelle Handlungskompetenzen nicht negativ zu bewerten, sondern die unterschiedlichen Orientierungssysteme, die aus Wanderungsbiographien entstehen können, wahrzunehmen und deren Potenziale erkennen zu können, z.B. die damit eventuell verbundenen Fähigkeiten zum Perspektivwechsel, zur Rollenflexibilität und zur Ambiguitätstoleranz (vgl. Gaitanides 2011, 194). Interessanterweise zeigt sich bezogen auf das kulturelle Kapital vor allem auch eine große *Homogenität* bestimmter gesellschaftlicher Schichten im Gegensatz zu den gängigen Heterogenitätsdebatten. Hauptschulabsolventen zeichnen sich beispielsweise u.a. durch ein (relativ) bindendes kulturelles Kapital aus, das bildungsbezogene Benachteiligungen durch Herkunft, Peers und institutionelle Möglichkeiten verfestigen kann (vgl. Kutscher 2008, 63). Jugendliche, die unter ähnlichen kulturellen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen aufwachsen, haben mit hoher Wahrscheinlichkeit ähnliche Ressourcenlagen und mitunter eine vergleichbare Wertestruktur (vgl. ebd.). Eine Vernachlässigung dieser Ressourcenunterschiede geht einher mit der Individualisierung von Verantwortung für Bildungsteilhabe und konvergiert mit dem vielzitierten Bild des *selbstlernenden, aktiven Subjektes*, das ohne Rücksicht auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen, Mittel und Wege (Ressourcenunterschiede) für seinen *lebenslangen Lernprozess* selbst zu sorgen habe (vgl. Kutscher 2008, 65).

Es kommt dabei auf den eingenommenen Standpunkt an: Selbstverständlich kann man sich radikal positionieren und im Sinne von Marx davon sprechen (und schreiben), dass vernünftiges, an den Zielen des Subjektes ansetzendes Schnittstellenmanagement im Übergangssystem moderne Varianten des *Opiums für das Volk* darstellen und dazu führen würden, dass man sich den Zwängen eines grundlegend reformbedürftigen *kapitalistischen Systems* beugen bzw. damit arrangieren würde. Auf der Basis einer solchen Argumentation kann dann jede individuumszentrierte Förderung abgelehnt werden (vgl. Mathar 2007, 595). Frei nach der Devise Adornos, es gebe kein richtiges Leben im Falschen. Man kann aber ebenso gut argumentieren, dass gerade in Zeiten der gesellschaftlichen Veränderungen und Teilreformen das einzelne Subjekt bei der Identitätssuche unterstützt werden sollte, damit es nicht als einzelnes Individuum die Konsequenzen gesellschaftlicher Ressourcenungleichheiten schultern muss (vgl. ebd.), „ohne sich damit [gleich] zum Protagonisten gesellschaftlicher Fehlentwicklungen zu machen“ (Mathar 2007, 595). Nimmt man den letztgenannten Standpunkt ein, dann stellt sich konsequenterweise auch die Frage, wie unterschiedliche Sozialisations- und Bildungsressourcen langfristig, zielgerichtet und auf qualitativ hochwertige Art und Weise in verschiedenen lebensweltlichen Kontexten bestmöglich bearbeitet und die vorhandenen Ressourcen für diese Ziele genutzt werden können (vgl. Kutscher 2008, 66). Statt ideale Modelle eines optimalen humanen Miteinanders zu postulieren, erscheint es vernünftiger, den Blick auf bestehende Ressourcen und individuelle Möglichkeitsspielräume zu richten und diese in Bildungsprogrammen zu nutzen (vgl. ähnlich: Willutzki 2000, 198). Diejenigen sozialen Akteure, die sich ein solches Programm auferlegen, müssen dann über die Kunst der Mäeutik verfügen, um möglicherweise noch verdeckte individuelle Potenziale zum Klingen zu bringen (vgl. ähnlich: Gaitanides 2011, 197).

„Es geht vor allem darum, qualitativ hochwertige soziale Unterstützungsangebote zu entwickeln und bereitzustellen, die die Jugendlichen bei der Meisterung moderner Individualisierungsfragen unterstützen, die ihnen helfen, biografische Textur zu entwickeln, die Herausforderungen ihres Lebens zu verstehen, sich diesen Aufgaben gewachsen zu fühlen sowie auch dem Stress und den Belastungen in ihrem Leben einen Sinn abgewinnen zu können“ (Opp 2011, 252).

Es kann bei den jugendlichen Teilnehmern im Übergangssystem dabei nicht von Anfang an davon ausgegangen werden, dass sie sich aller ihrer bestehenden oder schlummernden Ressourcen bewusst sind (vgl. ähnlich: Willutzki 2000, 196). Betrachtet man einzelne Bildungsbiographien, so würde es sehr überraschen, wenn die Jugendlichen von sich aus und ohne wohlwollende Unterstützung signifikanter Anderer positive Selbstkonzepte aktivieren könnten. Sie benötigen (zumindest vorübergehend) außenstehende Personen, die einen realistischen, d.h. nicht in negativer Hinsicht verzerrten, Eindruck ihrer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale haben und sie möglicherweise auch bei der Ausbildung einiger – mitunter abwertend – als *Arbeitertugenden* bezeichneten Selbstorganisationsaufgaben unterstützen (vgl. Tröskén 2002, 29 f.; Bolder 2010, 831; Rauner 2006, 61).

Qualitative Forschungsarbeiten der Leuphana Universität Lüneburg am Beispiel der Produktionsstätte Wilhelmshaven haben bereits deutlich gemacht, dass Heterogenität aus Arbeitsanleiterperspektive u.a. das Sozial- und Arbeitsverhalten fokussiert und die Arbeitsanleiter darauf mit gezielten Gruppenzusammensetzungen und Aufgabenverteilungen reagieren (vgl. Mertineit 2010, 26). Konkret wurde hervorgehoben, dass leistungstärkere Teilnehmer leistungsschwächere unterstützen (vgl. ebd.). Didaktisch-methodische Arrangements, die sich auf gegenseitige Hilfeleistungen stützen (nach dem *Konzept positiver Peerkulturen* wie es im Unterkapitel 2.1 dargelegt wurde), können bereits als ein Beispiel für *Ressourcenarbeit* verstanden werden (vgl. ähnlich: Wenning 2007, 28). Im Folgenden soll daher das Produktionsschulmodell als ein didaktisch-methodisches Konzept zur Implementierung einer auf Ressourcen hin orientierten Bildungsmaßnahme vorgestellt werden. Dabei kann im Rahmen dieser Arbeit nur cursorisch auf die ideellen Wurzeln und Vorläufermodelle eingegangen werden. Ziel ist es vielmehr, die mit der Produktionsschularbeit verbundenen Ziele und Vorstellungen herauszuarbeiten, um die in der vorliegenden qualitativen Forschungsstudie fokussierte exemplarische Einrichtung in einen größeren Gesamtzusammenhang stellen zu können (Unterkapitel 2.3).

2.3 Ressourcenorientierung als zentrale Facette von Produktionsschulen

Im vorliegenden Unterkapitel wird nun der Referenzbereich des qualitativ-empirischen Forschungsprojektes dargelegt. Dafür wird auf zentrale didaktisch-methodische Modellvorstellungen von Produktionsschulen der Gegenwart eingegangen und das damit verbundene methodische Arrangement beschrieben. Daran schließt sich eine lediglich kursorische Darstellung der Ziele und Zielgruppen an, da die Ressourcenbedingungen marktbenachteiligter Jugendlicher unter soziologischem Blickwinkel bereits Thema des vorangegangenen Unterkapitals waren. Schließlich werden die dargelegten Orientierungspunkte der *Produktionsschulmethodik* exemplarisch im Kontext der vorangegangenen Facetten von *Ressourcenarbeit* verortet.

Produktionsschulmodell: Didaktisch-methodische Modellvorstellungen der Gegenwart

Die Annahme einer bildenden Wechselwirkung von Arbeit und Lernen kann als ein Eckpfeiler der in den 1980er und 1990er Jahren in Deutschland neu/wieder gegründeten 25-30 Produktionsschulen nach dänischem Vorbild gelten (vgl. Stomporowski/Kipp 2003, 4; BVPS 2007, 1; Steenblock 2008, 13; Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 12; Durstewitz et al. 2009, 80, 83). Auch wenn sich aus den reformpädagogischen Vorläufermodellen definitiv ein ressourcenorientiertes Menschenbild des Produktionsschulgedankens ableiten ließe, wird an diesem Punkt auf eine Darstellung der historischen Wurzeln des Produktionsschulmodells mit der Begründung verzichtet, dass den heutigen Produktionsschulkonzepten eher eine „sozialtheoretische Konzeption“ (Stomporowski/Keupp 2003, 11) zugrunde liegt und in gegenwärtigen Produktionsschulmodellen vor allem *Bildung durch gesellschaftlich nützliche Arbeit* als zentrale Leitlinien bzw. als *Herz* der pädagogischen Arbeit in Produktionsschulen proklamiert wird (vgl. Stomporowski/Kipp 2003, 8; BVPS 2007, 1; Steenblock 2008, 13; Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 12).

In gewerblich-technischen Berufsausbildungsangeboten ist seit langem erkannt worden, dass eine Diskrepanz zwischen der theoretischen und praktischen Aneignung deklarativer und prozeduraler Fähigkeiten und Fertigkeiten besteht. So richten sich die *Fachtheorien* vornehmlich an den Systematiken und Inhalten der einschlägigen Wissenschaftsdisziplinen aus und bieten das fachkundlich-technische Know-how damit in eher abstrakter und auf die Logik des Technischen reduzierter Form an. Für einige Lernergruppen bleiben damit bestimmte Prinzipien unverstanden, die ihnen in einer stärker anwendungsbezogenen, konkreten Aneignungsweise leichter zugänglich sein könnten (vgl. Rauner 2006, 62 f.). Versteht man *Lernen und Arbeiten* als zwei Seiten der Medaille *Tätigkeit*, dann können Lernprozesse in der tätigen Auseinandersetzung erweitert, differenziert und (re-) organisiert werden (vgl. Frieling 2006, 314 f.). Dabei würde es sich um eine eher gegenstandsbezogene Aneignungsweise handeln, die sowohl physisch-psychische Automatisierungsprozesse wiederkehrender Tätigkeitsstrukturen, als auch die Ausbildung von aufgabenspezifischen Begrifflichkeiten und die Analyse effektiver Arbeitsverfahren beinhalten könnte (vgl. Frieling 2006, 315 f.; Dubs 2009, 195). „Lernen in der Arbeit und durch die Arbeit“ (Frieling 2006, 315 f.) könnte dann zur Weiterentwicklung kognitiver Strukturen, veränderten Motivationsstrukturen und durch arbeitsteilige Gestaltungsprozesse zu Gruppenkohäsionsgefühlen sowie zum Erwerb von Fertigkeiten des kommunikativen Austausches und der Selbstbeherrschung führen (vgl. ebd.). Die Produktionsschulen der Gegenwart greifen daher den reformpädagogischen Gedanken der „tätigen Auseinandersetzung mit Sachgesetzmäßigkeiten“ (Büchter/Kipp 2009, 20) auf und versuchen, Jugendlichen die Möglichkeit zu einer zweckgerichteten Arbeit an realen Kundenaufträgen zu ermöglichen (vgl. Steenblock 2008, 13; Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 13).

Büchter und Kipp (2009: 21 f.) arbeiten in ihrer Auseinandersetzung mit Berufsbildungskonzepten aus der Zeit der Reformpädagogik Differenzen und Parallelen klassischer und gegenwärtiger Begriffsbestimmungen von Produktionsschulen heraus. Einige der dort dargelegten klassischen Definitionen enthalten Bestimmungsstücke wie *Selbstverantwortung*, *Gemeinschaft*, *Wertschätzung* oder *Entwicklung* und können trotz historisch-struktureller Veränderungen auch als Element des heutigen Produktionsschulgedankens aufgefasst werden. Der Begriff wird aktuell allerdings vom Bundesverband Produktionsschulen e.V. (2007, 1) wie folgt bestimmt:

„Produktionsschule ist ein Lernort, an dem Arbeiten und Lernen sich gegenseitig bedingen. Junge Menschen machen in Produktionsschulen Lernerfahrungen an ‚sinnbesetzten Gegenständen‘ (Produktion und Dienstleistungen). Im Mittelpunkt steht eine sehr hohe Praxis- und Handlungsorientierung aller Lernprozesse. ... Produktionsschulen legen dabei besonderen Wert auf eigene Wirksamkeitserfahrungen und die Eigenmotivation der Lernenden“ (BVPS 2007, 1).

Dabei ist für Produktionsschulmodelle – bei aller Variabilität der realisierten Modelle – der Gedanke grundlegend, dass das traditionelle (Berufs-) Bildungssystem die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten ressourcenbenachteiligter Jugendlicher zu wenig berücksichtigt (vgl. Stomporowski/Kipp 2003, 8). Es wird darauf abgestellt, dass ungleiche Ausgangsbedingungen institutionell durch Gleichheitsannahmen ersetzt werden, um dann gleichsam als schulleistungsbezogene Ungleichheiten bewertet und sanktioniert zu werden (vgl. Kutscher 2008, 62; Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 13). Daher folgen Produktionsschulmodelle der Gegenwart der Kernidee von *Chancengerechtigkeit* und berücksichtigen dabei die „Bedingungen“ (Stomporowski/Kipp 2003, 8 f.) bzw. Mittel und Wege (im hier konzeptualisierten Sinne also die Ressourcen), die Jugendliche in den Arbeitsprozess einbringen (vgl. Stomporowski/Kipp 2003, 9; BVPS 2007, 1). Mit der *Produktionsschulmethodik* (u.a. Produktionsarbeit, sanktionsfreies Lernen, Ganzheitlichkeit, Partizipation, Entlohnung) wird dabei die Hoffnung verknüpft, dass ressourcenbenachteiligte Jugendliche die Arbeit als *sinnvoll* verstehen und einen Zugewinn an Selbstwert, Selbstbewusstsein und Selbstkontrolle erlangen sowie außerdem klassische *Arbeitertugenden* ausgebildet werden (vgl. Stomporowski/Kipp 2003, 9, 11; Büchter/Kipp 2009, 20; Durstewitz et al. 2009, 83 f, 90; Brus 2010, 53). Insgesamt wollen Produktionsschulen berufsvorbereitend, berufsorientierend und auch berufsausbildend wirken (vgl. Brus 2010, 53). Die Zielgruppe von Produktionsschulmodellen bildet inzwischen ein Kernstück produktionsschulbezogener Berufsbildungsmodelle (vgl. Steenblock 2008, 13).

Der Bundesverband Produktionsschulen (2007, 1 ff) hat für die Arbeit an Produktionsschulen zentrale fachliche Prinzipien als Empfehlungen für eine fundierte Produktionsschularbeit herausgegeben. Diese wurden in einer älteren Fassung im Rahmen der Wissenschaftsbegleitung des schulintegrierten Produktionsprojektes in Wilhelmshaven durch die Leuphana Universität Lüneburg bereits als Analyseraster zur Beurteilung des Projektantrages der dortigen Produktionsschule genutzt (vgl. Durstewitz et al. 2009, 81 ff). Aus Platzgründen kann an dieser Stelle lediglich auf diese fachlichen Prinzipien verwiesen werden. Einem aufmerksamen Rezipient dieser fachlichen Empfehlungen wird jedoch schnell einsichtig, dass es sich hierbei mehrheitlich um eine grundlegend ressourcenorientierte Perspektive handelt (vgl. BVPS 2007, 1 ff)³. Beispielsweise wird damit eine ressourcenorientierte *innere Haltung* der Fachkräfte verbunden, die sich durch *Engagement, Enthusiasmus, Zuneigung zu den Teilnehmern, Entwicklungsorientierung* und *Zurückhaltung* auszeichnet (vgl. BVPS 2007, 4; Durstewitz et al. 2009, 88). Aus motivationstheoretischer Perspektive würden Fachkräfte, die den Jugendlichen kein Vertrauen entgegenbringen und Desinteresse signalisieren, zu einer Demoralisierung der Teilnehmer beitragen (vgl. Dubs 2009, 436). Dementsprechend ist eine zentrale Facette der Produktionsschularbeit, dass den Jugendlichen (möglicherweise kontraktisch) Vorschussvertrauen entgegengebracht und Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zugetraut werden (vgl. ebd., 442). Aus ressourcenorientierter Perspektive sollte daher auch die Beziehung zwischen Teilnehmern und Arbeitsanleitern als Ressource verstanden und Beeinträchtigungen der Beziehung zu den Jugendlichen bestmöglich vermieden werden (vgl. Willutzki 2000, 205). Gelingende Beziehungsstrukturen werden dabei durch drei Komponenten (mit-) bestimmt: eine emotionale Bindung, die sich auf aufrichtiger Empathie gründet, einer Übereinstimmung zwischen Arbeitsanleiter und Jugendlichen bezüglich der Ziele und einer Übereinstimmung über die Mittel und Wege der Zielerreichung (vgl. Flückiger/Holtforth 2011, 38). Arbeitsanleiter müssten daher vertraut sein sowohl mit *normalen* biographischen Schwankungen und Subkulturen Jugendlicher, als auch mit Anzeichen für Abweichungen und/oder Gefährdungen (vgl. Willutzki 2000, 202). Es scheint daher auch

³ Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit den fachlichen Prinzipien des BVPS (2007) unter einer ressourcenorientierten Perspektive sei noch einmal auf den Projektbericht verwiesen.

konsequent, dass in den grundlegenden Leitlinien zur Produktionsscholarbeit die *Mehrfach- und Doppelqualifikation* sowie *Erfahrungsvielfalt* von Fachkräften gefordert wird (vgl. BVPS 2007, 5; Durstewitz et al. 2009, 88).

Mitunter reagieren erfahrene Akteure im Feld von Bildungsmaßnahmen für marktbenachteiligte Jugendliche auf die Proklamation für eine stärkere Ressourcenorientierung mit einem fast beleidigten *Das haben wir schon immer gemacht*. Positiv gewendet kommt darin eine prinzipielle Orientierung an dem im Unterkapitel 2.1 dargelegten Menschenbild zum Ausdruck. Problematisch an einer solchen Reaktion ist jedoch, dass die dafür notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen unterschätzt werden könnten. Um Ressourcenpotenziale von Jugendlichen wahrnehmen und in Handlungskontexten zum Ausdruck kommen zu lassen, ist eine starke Orientierung an den jugendlichen Wünschen, Bedürfnissen und Lebensbedingungen erforderlich, die nicht davon ausgeht, dass im Vorhinein bekannt ist, was am besten für das jugendliche Gegenüber ist (vgl. Willutzki 2000, 208).

3 Methode

Das Ziel der vorliegenden exemplarischen Datenerhebung an der Produktionsstätte Friedenstraße WHV besteht darin, den derzeitigen Blickwinkel der Arbeitsanleiter der Produktionsstätte transparent zu machen und mögliche Optimierungspotenziale im Hinblick auf eine ressourcenorientierte Perspektive auf benachteiligte Jugendliche herauszuarbeiten. Wie im vorangegangenen Kapitel 2 dargelegt, wird eine Blickrichtung, die sich vor allem auf bestehende Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Potenziale des Individuums ausrichtet, mit besseren Arbeitsleistungen und einer erhöhten Produktivität und Motivation in Verbindung gebracht. Der vorliegende Artikel ist insgesamt als Forschungsdarstellung im Sinne eines „natürlichen Pragmatismus ... , nämlich Erkenntnis in ihrer Bedeutung für die alltägliche Praxis“ (Uhle 1978, 136) zu verstehen, d.h. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Einblicke in die Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen der Arbeitsanleiter in der Produktionsstätte zu gewinnen, um daraus Konsequenzen für eine gelingende Gestaltung von Anleitungsprozessen abzuleiten. Im Folgenden werden cursorisch die Organisation und Durchführung der Datenerhebung skizziert (Punkt 3.1) und die Erhebungsmethode sowie die damit verbundene Auswertungsmethode transparent gemacht. Schließlich werden die Aufgaben und Arbeitsfelder der Befragten beschrieben und zentrale soziodemographische Daten der Stichprobe und die Auswertungsmethode offengelegt (Punkt 3.2 und 3.3).

3.1 Organisation und Untersuchungsdesign

Die Leuphana Universität Lüneburg sieht im Rahmen der berufsschulischen Lehrkraftausbildung im Master eine aktive Theorie-Praxis-Verknüpfung vor, indem die Studierenden im Rahmen von Visitationen im Kontext von Datenerhebungsprozessen Einblicke in Modelle zur beruflichen Integration marktbenachteiligter Jugendlicher erhalten. An der Entstehung des Materials ist daher einerseits die Leuphana Universität Lüneburg als fachwissenschaftliche Begleitung des Projekts *Nachhaltige Berufsbildung in Kooperation mit der Wirtschaft: Modellhafte Herstellung nachhaltiger Produkte in einer schulintegrierten Produktionsstätte* (Laufzeit: August 2008 bis Juli 2011) unter Leitung von Prof. Dr. Fischer und Dr. Mertineit beteiligt (vgl. Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 4), andererseits der Betriebsleiter der Produktionsschule Friedenstraße Wilhelmshaven (kurz: WHV), der den Studierenden die Möglichkeit zur Visitation der Werkräume der Produktionsstätte und der Berufsbildenden Schule Friedrichstraße WHV ermöglicht hat, sowie die im Produktionsbereich tätigen Handwerksmeister (genannt: Arbeitsanleiter). Ein zentrales Ziel des sog. JADE-Projektes ist die Förderung und Stabilisierung benachteiligter Jugendlicher sowie die Motivation und Befähigung für eine duale Berufsausbildung. Dabei stehen vor allem auch soziale, personale und kommunikative Kompetenzen der Jugendlichen im Vordergrund (vgl. Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 7).

Demnach werden mit der Produktionsstättenarbeit zentrale Elemente eines ressourcenorientierten Umgangs mit benachteiligten Jugendlichen zum Ziel der Arbeit erhoben. Zeiten, Orte

und Handlungskern der Durchführungsorganisation sind in Tabelle 01 im Überblick zusammengestellt.

Tab. 1: Datenerhebung im Überblick

Datum/ Zeit	Handlung	Ort	Beteiligte	Ersteindrücke
14.06.2011	E-Mail Anfrage	Uelzen/ WHV	Denker, Leitung Produktionsschule	-
15.06.2011	Rückruf Leitung Produktionsschule	Uelzen	Denker, Leitung Produktionsschule	freundliche Gesprächs- atmosphäre Befragungen durch Leuphana Uni- versität bereits vertraut
22.06. 2011 Zeit: 11.30 – 16.00	Leitfragengestützte Interviews mit drei Anleitern und der Leitung der Produkti- onsschule WHV	Produktions- schule WHV, Produktions- werkstatt, Beratungs- zimmer	Herr G., Herr H., Herr H., Herr K., Interviewerin: Hartung Protokollantin: Denker	offene Begrüßung, Erstgespräch mit Herrn K. und Herrn H. sehr aufge- schlossen und um konkrete Antwor- ten bemüht, Herr H. und Herr K. schienen sich z.T. in der Befra- gungssituation unwohl zu fühlen
25.06. 2011	E-Mail Danksagung	Uelzen/ WHV	Denker, Leitung Produktionsschule	-

3.2 Stichprobenbeschreibung: Produktionsstätte in Wilhelmshaven

Bei der Produktionsstätte WHV handelt es sich um ein schulintegriertes Produktionsschulprojekt, weshalb die dortigen schulischen Lehr-Lernprozesse von (Fach-) Lehrkräften erteilt werden, wohingegen der Produktionsstättenbereich, inklusive externer Arbeitsaufträge im Sinne einer nachhaltigen Produktion wie Solarduscheninstallationen, Modifikation und Restaurierung von Fahrzeugen oder Herstellung von Kleinkunstprodukten im Rahmen von Nachmittagsangeboten durch Handwerksmeister (sog. Arbeitsanleiter) durchgeführt werden (vgl. Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 14; Durstewitz et al. 2009, 87, 89; Knüver 2010). Die nachhaltige Produktionsstätte WHV versteht sich als Kristallisationspunkt für die Qualifizierung von (Fach-) Lehrkräften, und kooperiert daher sowohl organisatorisch als auch personell eng mit der BBS Friedensstraße WHV (vgl. Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 4 f.; Durstewitz et al. 2009, 87). Diese Kooperation wird durch den räumlichen Anschluss an die BBS Friedensstraße WHV erleichtert (vgl. zu den Ursprüngen des Produktionsschulmodells in WHV: Durstewitz et al. 2009, 87).

Tab. 2: Soziodemographische Daten der Beteiligten

Tätigkeit in der Produktionsstätte	Ausbildungs- und Berufsabschlüsse	Alter (geschätzt)	Geschlecht
Betriebsleiter Anwerbung von externen Aufträgen, content Management der Homepage, u.a.	Schlossermeister, Architekt, Erwachsenenbildung, Reha-Berater, Moderationsausbildung	ca. 55 Jahre	männlich
Arbeitsanleitung	Zentralheizungs- und Lüftungsbau-Meister Gas-Wasser-Installateur-Meister	ca. 45 Jahre	männlich
Arbeitsanleitung	Kfz-Meister	ca. 35 Jahre	männlich
Arbeitsanleitung	Elektromechanikermeister Selbstständige Tätigkeit	ca. 55 Jahre	männlich

Da sich im Rahmen der Forschungsbegleitung durch die Leuphana Universität Lüneburg bereits frühzeitig im Projektaufbau gezeigt hat, dass die „persönliche Betreuung der Jugendlichen“ (Fischer/Mertineit/Steenblock 2009, 17) eine zentrale Facette der Arbeit in der Produktionsstätte darstellt und sich die Arbeit der Anleiter „nicht auf das Arbeiten an realen Aufträgen“ (ebd.) reduzieren lässt, stehen in der vorliegenden Studie nicht die Arbeitsprozesse im Vordergrund der Untersuchung, sondern die Vorstellungen von gelingenden Arbeitsbünd-

nissen bzw. die Perspektive der Arbeitsanleiter auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale der im Bereich der freiwilligen Arbeit in der Produktionsstätte tätigen Jugendlichen. Dementsprechend wurden drei Arbeitsanleiter und der Betriebsleiter der Produktionsstätten der freiwilligen Arbeitstätigkeit im Produktionsbereich in Bezug auf ihre Rolle und ihre Funktion bzw. zu ihren selbstbeschriebenen Arbeitsaufgaben interviewt. Im Folgenden werden die soziodemographischen Daten der vier Befragten in einer tabellarischen Übersicht dargelegt (siehe Tabelle 02).

3.3 Erhebungsinstrumente und Datenanalyseverfahren

Das Datenmaterial der vorliegenden Studien besteht aus problemzentrierten, offenen, halbstrukturierten Expertengesprächen mit drei Arbeitsanleitern und der Betriebsleitung der Produktionsstätte WHV. Das problemzentrierte Expertengespräch dient dazu, die Vorstellungen über Ressourcen bzw. Defizite der Jugendlichen in der Produktionsstätte durch die Arbeitsanleiter offenzulegen. Die Leitfragen wurden aufgrund literaturbasierter und praktischer Vorüberlegungen, vor allem in Bezug auf den Ressourcenbegriff, entworfen (vgl. Schmidt 1997, 550). Die Gespräche sollten im Wesentlichen aus drei Teilbereichen bestehen: Sondierungsfrage als Einstieg in die Thematik und Auflockerung der Gesprächssituation, Leitfadenfragen als thematischer Kern der Gespräche und möglicherweise zusätzliche Ad-hoc-Fragen, die sich aus der Gesprächssituation ergeben (vgl. Mayring 2002, 70). Als Sondierungsfrage diente beispielsweise die Einstiegsfrage, welche Tätigkeiten die Jugendlichen in der Produktionsstätte ausführen. Hintergrund war die Annahme, dass eine Beschreibung der alltäglichen Tätigkeitsmuster für die Befragten problemlos möglich sein würde. Den problemzentrierten Kern bildeten dann die Fragen zur individuellen Einschätzung der Jugendlichen, da angenommen wurde, dass hierdurch einerseits die diagnostischen Kompetenzen der Arbeitsanleiter abgefragt und zum anderen, dass ihr Bild von Jugendlichen (mindestens implizit) zum Ausdruck kommen würde. Bei der Leitfragendurchführung zeigte sich, dass der Begriff *Konsequenzen* von den Arbeitsanleitern anders gedeutet wird, als er von den Befragenden intendiert war. Die Arbeitsanleiter verstehen unter diesem Begriff vor allem Konsequenzen im Hinblick auf Regelverstöße, interpretieren diesen Begriff demnach als *Sanktionen*. Die Frage nach den *Konsequenzen* bezog sich jedoch aus der Perspektive der Interviewerinnen auf Handlungsfolgen aufgrund pädagogisch-diagnostischer Einschätzungen im Sinne der Förderung und Unterstützung. Durch die Befragungssituation war es jedoch möglich dieses Missverständnis zu klären und die Frage zu reformulieren. Die Expertengespräche wurden auf Tonband aufgenommen, um das Material inhaltlich transkribieren zu können. Non- und paraverbales Material blieb weitgehend unberücksichtigt, da es sich nicht um eine gesprächsanalytische Datenerhebung handelt und die Regeln der Transkription sich am Forschungsinteresse orientieren (vgl. Schmidt 1997, 546; Henne et al. 2001, 47 f.). Namen und persönliche Daten wurden anonymisiert, allerdings ist dies bei der Betriebsleitung und durch die geringe personelle Besetzung durch Arbeitsanleiter nur eingeschränkt möglich.

Datenanalyseverfahren

Die in der vorliegenden Studie verwendete Auswertungsstrategie wird den inhaltsanalytischen Verfahren zugerechnet (vgl. Schmidt 1997, 545, Rustemeyer 1992, 23; Mayring 2002, 114 ff). Trotz der Absicherung an theoretischen Vorannahmen wurde das Kategoriensystem am Material entwickelt und beinhaltet somit zwei Ebenen der Offenheit: technische Offenheit und theoretische Offenheit (vgl. Schmidt 1997, 547). Die technische Offenheit zeigt sich in der offenen Fragetechnik, die die Auswertungskategorien nicht von vornherein zur Richtschnur der Leitfragenentwicklung erhebt (vgl. Schmidt 2010, 474). Die theoretische Offenheit zeigt sich darin, dass die Auswertungskategorien nicht ausschließlich aus theoretischen Vorannahmen entwickelt wurden, sondern als Prozess der Auseinandersetzung mit dem Material auf der Basis von theoretischen Überlegungen entwickelt wurden (vgl. ebd.). Die Corpusauswertung orientiert sich dabei besonders an dem Ablaufmodell von Mayring (2002, 114 ff, 2008, 59 ff) und Mayring und Brunner (2010, 329), deren zentraler Bestandteil die induktive Kategorienbildung durch zusammenfassende Datenreduktion darstellt (vgl. Mayring 2002, 115). Die Einzelinterviews werden dabei paraphrasierend zusammengefasst, wobei die von

Mayring (2008, 62) vorgeschlagenen Grundregeln berücksichtigt werden: Die Textausschnitte werden auf eine einheitliche Sprachebene transformiert und in eine grammatische Kurzform gebracht. Anschließend findet eine Verallgemeinerung auf der Basis der formulierten theoretischen Grundlagen im Sinne einer Generalisation statt, woraus anschließend eine Kategorie extrahiert wird. Der folgende Ausschnitt aus einem Leitfadenterview mit einem Anleiter soll das Vorgehen exemplarisch veranschaulichen (siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Kategorienbildung

Seite	Zeile	Zentrale Zitate	Reduktion	Generalisierung	Kategorie
M	5-6	Weil wir Förderschüler haben, die können nur einfach strukturierte Arbeiten machen.	Förderschüler einfache Arbeiten	Förderschüler können nur einfache Arbeiten machen	(-) Fertigkeiten

Auf dieser Basis wurden die folgenden Kategorien als Integration theoretischer Vorannahmen und in der Auseinandersetzung mit dem Textmaterial konstruiert:

- Fertigkeiten und Fähigkeiten
- Potenziale und Motivation
- Selbstorganisation und Beziehungen

Textteile, die Kategorien erforderten, die nicht direkt mit der Fragestellung in Verbindung stehen, wurden im Kategoriensystem aufgeführt und im Anschluss gestrichen sowie bei der Auswertung der Daten nicht mehr berücksichtigt. Die Aussagen wurden dann fallübergreifend nicht mehr für die Einschätzung des einzelnen Experten dargelegt, sondern zur allgemeinen Einschätzung der Ressourcenorientierung der Arbeitsanleiter generalisiert und entsprechend der Fragestellungen interpretiert (vgl. Mayring 2008, 61, 71). Das Vorgehen der Inhaltsanalyse ist noch einmal im folgenden Ablaufmodell (Abbildung 02) dargestellt.

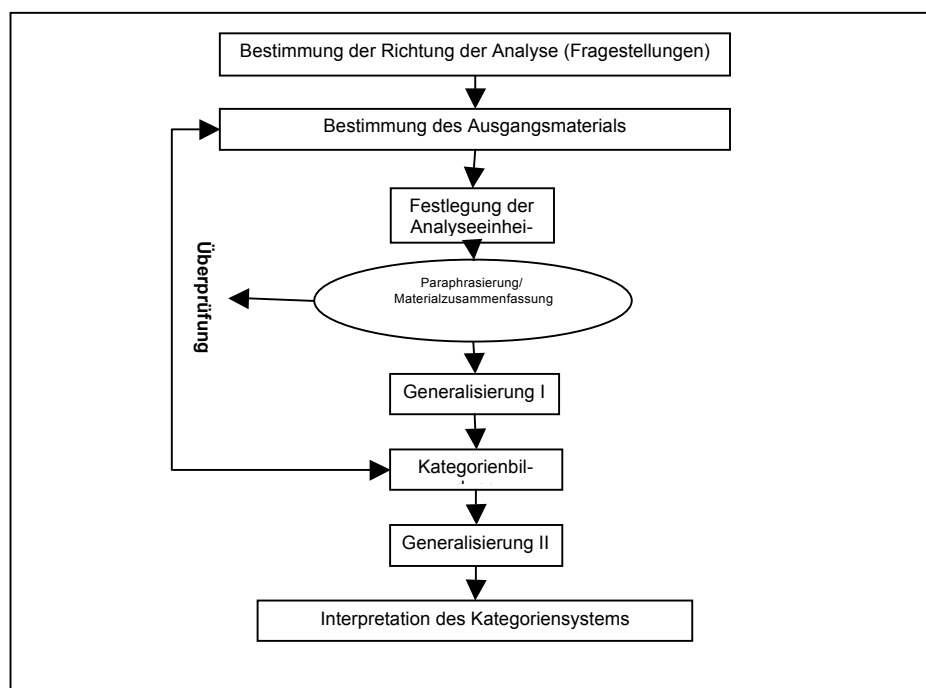


Abb. 2: Schema zum Ablauf der Analyse (modifiziert nach Mayring 2008: 60)

Schmidt (1997, 563) verweist darauf, dass im Rahmen der Auswertung qualitativer Gesprächsformen alle Interpretationen am Text belegt werden sollten. So soll sichergestellt werden, dass die Interpretationen immer wieder am Material überprüft werden kann. Im Rahmen dieses Artikels können jedoch lediglich die Gesamtbefunde zusammenfassend dargestellt werden. Im Projektbericht wurde dieser Forderung detaillierter Rechnung getragen.

4 Forschungsbefunde

Die Analyse des Transkriptionsmaterials hat sechs Kategorien (Fertigkeiten/Fähigkeiten und Potenziale/Motivation sowie Selbstorganisation/Beziehungen) hervorgebracht, die im vorliegenden Kapitel 4 dargestellt und gedeutet werden. Die Kategorien werden jeweils im Hinblick auf die Ausgangsfrage und die damit verbundenen Thesen zusammenfassend skizziert. Die aus jeweils zwei Kategorien extrahierten Empfehlungen werden in Form von Punktlisten über jeweils zwei Kategorien abschließend zusammengeführt.

4.1 Fähigkeiten und Fertigkeiten aus Arbeitsanleiterperspektive

Im Folgenden werden die Jugendbilder der Arbeitsanleiter fallübergreifend für die beiden Kategorien *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* dargestellt. Die Auswahl von Belegstellen aus den Transkriptionen stellt bereits eine erste Textinterpretation dar und wird über eine deutende Darstellung der beiden Kategorien ergänzt.

Kategorie: Fertigkeiten

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Fertigkeiten* vor allem einfach strukturierte Arbeitsprozesse (z.B. Herstellung von Zündelbündeln) und Verhaltensweisen wie Pünktlichkeit und Konzentrationsvermögen sowie Benimmregeln (z.B. Tischmanieren) subsumiert.

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fertigkeiten von marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen, kann insgesamt festgehalten werden, dass die Arbeitsanleiter sich mehrheitlich darum bemühen, an den Lernausgangslagen der Teilnehmer anzusetzen und diese weiterzuentwickeln. Ihre verbalen Beschreibungen orientieren sich aber tendenziell noch an Problemen, Schwierigkeiten und Defiziten der Jugendlichen. Dies bezieht sich weniger auf die handwerklichen Fertigkeiten, für die mehrheitlich Lernansatzpunkte gesehen werden, sondern eher auf *Arbeitertugenden* wie Pünktlichkeit, Konzentrationsvermögen und Benimmregeln (vgl. Rauner 2006, 61). Die These, dass die Arbeitsanleiter ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen auf Fertigkeitsebene gegenüber den jugendlichen Teilnehmern einnehmen würden, muss daher als eher widerlegt gelten. Demgegenüber kann die damit verbundene These, dass ihr *Bild von Jugendlichen* unter dem Gesichtspunkt einer differenzierten Ressourcendiagnostik noch ausgebaut werden kann, als belegt gelten. Ansatzpunkte werden dabei im Hinblick auf differenziertere Kenntnisse von Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, Entwicklung unterschiedlicher situativer Deutungshypothesen sowie damit verbundener Handlungsalternativen gesehen. Aus der deutenden Beschreibung der Aussagen der Arbeitsanleiter lässt sich die Notwendigkeit und (indirekt) auch der Wunsch nach Unterstützung ableiten.

Kategorie: Fähigkeiten

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Fähigkeiten* vor allem höherwertigere Arbeiten (z.B. Drehen und Fräsen) und das damit verbundene Fachwissen (z.B. Vorstellungsvermögen) sowie die Fähigkeit zum Einstieg in eine duale Ausbildung zusammengefasst. Dazu gehört im Hinblick auf Ressourcenarbeit auch eine sinnvolle Arbeitszuweisung über Fähigkeitstests. Darüber hinaus wurden auch Selbsteinschätzungen zur schulischen und handwerklichen Leistungsfähigkeit durch die Teilnehmer aus der Perspektive der Arbeitsanleiter als potentielle Ressource aufgefasst und daher unter dieser Kategorie subsumiert. Schließlich wird aus berufswirtschaftlicher Sicht der sog. Teamfähigkeit ein hoher Stellenwert zugemessen, weshalb diese Fähigkeit ebenfalls als Ressource unter dieser Kategorie diskutiert wird (vgl. Rauner 2006, 61).

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fähigkeiten von marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen, kann insgesamt festgehalten werden, dass alle Arbeitsanleiter *Musterbeispiele* beschreiben konnten, also Jugendli-

che, die über hochwertige Arbeitsfähigkeiten verfügen. Aus einer ressourcenanalytischen Perspektive heraus ließe sich demnach zunächst einmal positiv festhalten, dass Alltagswidrigkeiten nicht dazu geführt haben, dass positive Entwicklungen nicht wahrgenommen oder gar ignoriert würden.

Bezogen auf die Primärthese, dass die Arbeitsanleiter der untersuchten Produktionsschule ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen aufweisen würden, ergibt sich unter der Kategorie *Fähigkeiten* ein eher inkonsistentes *Bild auf marktbenachteiligte Jugendliche*, das für die drei hier diskutierten Facetten (hochwertige Arbeitsleistung, Selbsteinschätzung und Teamfähigkeit) eher auf eine gewissen Schneidung zwischen Musterbeispielen *und anderen* hindeutet, wenngleich aber auch von Stärken-Schwächen-Rückmeldungen gesprochen wird. An dieser Stelle wären differenziertere Analysen z.B. der *Tests* zur Einschätzung der Teilnehmer sowie zur Verarbeitung der Ergebnisse erforderlich. In Bezug auf die These, dass das *Bild von Jugendlichen* unter dem Aspekt der Ressourcendiagnostik noch ausgebaut werden könnte, würde sich, an solchen Aussagen anknüpfend, eine diskursive Auseinandersetzung mit Differenzierungsmodellen anbieten, die es ermöglichen könnte, die zweiseitige Perspektive (Schule vs. Beruf) noch auszudifferenzieren und um physische, soziale und emotionale Verarbeitungskomponenten der Jugendlichen zu erweitern. Isomorphe Ergebnisse zeigen sich auch bezogen auf die Analyse der Deutungsmuster der Akteure in Bezug auf *Teamfähigkeit*. Die Arbeitsanleiter sind in der Lage anhand von *Musterbeispielen* gelingende Kooperationsprozesse wahrzunehmen und zu beschreiben. Der nächste Schritt bestünde dann in der Analyse der hinter solchen *Erfolgserlebnissen* liegenden Prozesse, d.h. welches *Gelände* wurde denjenigen Jugendlichen angeboten, die nach einem halben Jahr in der Produktionsschule zu guter Zusammenarbeit in der Lage sind? Welche *Steigbügel* können wir denjenigen anbieten, die dies noch nicht leisten können? Was waren die *Schlüssel* – zumeist gibt es mehrere Schlüssel zum Schloss innerer Ressourcen – zum Aufschließen der Fähigkeiten dieser Jugendlichen und wie können sie in adaptierter Form für andere Jugendliche nutzbar gemacht werden?

Zusammenfassend über die beiden Kategorien *Fertigkeiten* und *Fähigkeiten* hinweg kann festgehalten werden, dass

- die Arbeitsanleiter sich darum bemühen, an vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Teilnehmer anzusetzen und den Komplexitätsgrad der Arbeit sukzessive zu steigern. Dabei bleibt allerdings mitunter unklar, ob die damit verbundenen (Lern-) Ziele mit den Teilnehmern ausgehandelt wurden und den Jugendlichen auch die Möglichkeit eingeräumt wird, selbst klare Arbeitsziele zu formulieren.
- die Arbeitsanleiter mitunter bestimmte *Bilder über Jugendliche* in den Arbeitsalltag einbringen, die sich auf generalisierende Aussagen über Gruppen beziehen. Aus diesem Grund wäre es aus einer ressourcenorientierten Perspektive heraus notwendig, dass die Arbeitsanleiter zumindest in internen Teamgesprächen, besser noch durch externe Supervisionen von pädagogisch-psychologisch geschulten Fachkräften, ihre impliziten Thesen über Gruppen diskutier- und damit auch revidierbar machen und damit ihre Wahrnehmung für Ressourcenpotenziale schulen könnten.
- die Arbeitsanleiter in der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven ihre Arbeit im Spannungsfeld zwischen arbeitsökonomischen Zielen (Stichwort: Arbeitertugenden) und pädagogischen Lernzielen ausbalancieren müssen. Aus einem ressourcenorientierten Blickwinkel ist damit einerseits das Anforderungsprofil verbunden, unangepasste Verhaltensweisen in ihrer Funktionalität verstehen zu können (Stichwort: Ressourcendiagnostik) und andererseits den Jugendlichen alternative Wege aufzuzeigen bzw. besser noch gemeinsam mit ihnen zu suchen. Dies ist ein beschwerlicher Weg, den zu gehen sich aber – wie der Rekurs auf *Musterbeispiele* wiederholt zeigt – lohnt.

4.2 Potenziale und Motivation des Individuums aus Arbeitsanleiterperspektive

Im Folgenden werden die Jugendbilder der Arbeitsanleiter fallübergreifend für die beiden Kategorien *Potenziale* und *Motivation* dargestellt.

Kategorie: Potenziale

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Potenziale* Vorstellungen über Talente, Entwicklungsmöglichkeiten und Persönlichkeitsentwicklungen, markante Formulierungen zur Entwicklung und das Hinauswachsen der Jugendlichen über bisherige Grenzen aus Sicht der Arbeitsanleiter subsumiert.

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven über eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Potenziale der jugendlichen Teilnehmer verfügen, kann insgesamt festgehalten werden, dass die Arbeitsanleiter alle einen offenen Blick für die Entwicklungen der Jugendlichen und das, was diese mitbringen, haben. Insbesondere der Schwerpunkt darauf, dass die Jugendlichen sich ausprobieren können, um eventuell verborgene Talente zu entdecken, macht dies deutlich, ebenso wie die Fähigkeit, sich positiv überraschen zu lassen. Unklar bleibt allerdings, ob die Arbeitsanleiter – ob bewusst oder unbewusst – Entwicklungsmöglichkeiten gleichsam nur in einem begrenzten Rahmen für möglich halten und damit ihrerseits den Jugendlichen Grenzen setzen, ohne dass vor sich selbst und den Jugendlichen transparent machen zu können. Die nur an einer Stelle explizit benannte Zielgröße *Ausbildungsreife* (vgl. F4H, Z.25 ff) kann als Hinweis auf eine solche Grenzsetzung gelesen werden. Alle Arbeitsanleiter lassen sich darauf ein, die Jugendlichen ihre eigenen Interessen und Talente herausfinden zu lassen und nutzen verschiedene Möglichkeiten, um die Jugendlichen darin zu bestärken. Sie sind sich der durch die Produktionsschule bereitgestellten Ressourcen dabei bewusst.

Ein wesentlicher Aspekt von Ressourcenorientierung ist die Analyse von (Lebens-/ hier: Berufs-) Zielen. In den Transkriptionen lassen sich Hinweise darauf finden, dass die Arbeitsanleiter dies mit berücksichtigen. Sie beschreiben, wo sie die Jugendlichen hinbringen wollen oder wohin die Jugendlichen selbst ihren Weg wählen. Allerdings werden keine expliziten Zielformulierungen genannt. Klare Zielformulierungen können aber einerseits Verbindlichkeit schaffen, an der die Jugendlichen dann auch gemessen, ggf. bewertet werden können, andererseits bieten sie den Jugendlichen neben Orientierungsmöglichkeiten auch die Gelegenheit zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung. Dabei ist darauf zu achten, dass die Ziele individuell angepasst, erreichbar und überprüfbar und vor allem konkret sind. Die These, dass die Arbeitsanleiter ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen hinsichtlich der Potenziale der Jugendlichen haben, kann für die Kategorie *Potenziale* als belegt gelten. Wie beschrieben, sind sie offen dafür, auch unerwartete Stärken der Jugendlichen wahrzunehmen und anzuerkennen. Zu den Schwächen hinsichtlich der Potenziale äußern sie sich nicht explizit, diese verbergen sich allerdings hinter den nicht näher beschriebenen ausbleibenden Entwicklungen bei einem Teil der Jugendlichen. Auch die damit verbundene These, dass ihr *Bild von Jugendlichen* unter dem Gesichtspunkt einer differenzierten Ressourcendiagnostik noch optimiert werden kann, kann als belegt gelten. Um die Potenziale der Jugendlichen auszuschöpfen, die innerhalb der Produktionsschule bislang nicht erreicht werden können, müssten sich die Arbeitsanleiter aus ressourcenorientierter Sicht auf die Suche nach Zugängen zu den bisher nicht erreichten Jugendlichen begeben. Ob und in wieweit dies geschieht, wird aus den *Texten* nicht abschließend deutlich, einheitlich scheint es aber so zu sein, dass diese Unerreichbarkeit als ein Faktum hingenommen wird, das die Arbeitsanleiter nicht zu ändern vermögen. Zudem könnte es den Arbeitsanleitern aus ressourcenorientierter Perspektive helfen, sich bewusster mit den Zielen der Jugendlichen auseinander zu setzen und gemeinsam mit ihnen in einen intensiveren kommunikativen Austausch zu treten.

Kategorie: Motivation

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Motivation* vor allem die Vorstellungen der Arbeitsanleiter über das Engagement und die Einlassung der Jugendlichen sowie zentrale Facetten von extrinsischer und intrinsischer Motivation subsumiert.

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Motivation der Jugendlichen einnehmen, kann insgesamt festgehalten werden, dass die

Arbeitsanleiter einhellig der Motivation einen sehr hohen Stellenwert einräumen und sie als Bedingung für gelingende Arbeitsprozesse betrachten. Aus einem Ressourcenblickwinkel heraus greifen sie damit einen zentralen Punkt auf: Entwicklung und Lernen und das Erreichen von Zielen sind immer an das Wollen der Jugendlichen gebunden. Weniger einig scheinen sich die Arbeitsanleiter darin zu sein, wie Motivation bei Jugendlichen erhalten, aus- oder aufgebaut werden kann.

Eine Auseinandersetzung damit, dass Motivationslagen sich grundsätzlich danach unterscheiden, ob sie intrinsisch oder extrinsisch dominiert sind, wäre aus Ressourcenperspektive ein möglicher Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung. Aus Ressourcenperspektive wäre eine differenziertere Auseinandersetzung mit Motivationswegen und altersabhängigen Motivationsstrategien wünschenswert. Die These, dass die Arbeitsanleiter ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen im Hinblick auf die Motivation der Jugendlichen haben, kann zwar als eher belegt gelten; es muss jedoch kritisch angemerkt werden, dass es keine aktive Auseinandersetzung mit der Frage gibt, wie diejenigen Jugendlichen motiviert werden könnten, die mit geringer Ausgangsmotivation in die Produktionsschule kommen. In diesem Punkt ist aus ressourcenorientierter Perspektive zu konstatieren, dass die Arbeitsanleiter Schwächen hinnehmen, ohne einen Ansatz zu finden, diese durch Anknüpfung an bestehende Stärken zu modifizieren. Dort, wo die Arbeitsanleiter Motivation bei den Jugendlichen feststellen, gelingt es ihnen offenbar in der überwiegenden Zahl der Fälle, diese zu erhalten oder sogar auszubauen.

Zusammenfassend über die beiden Kategorien *Potenziale* und *Motivation* hinweg kann demnach festgehalten werden, dass

- die Arbeitsanleiter bereits ressourcenorientierte Ansatzpunkte in der Arbeit mit Jugendlichen nutzen (z.B. Anknüpfen an bestehende Neigungen und Interessen, Aufdecken und Fördern von Talenten, Möglichkeiten zum Ausprobieren, Teilnehmer als Hilfsausbilder, Gruppenintegration, Blick auf positive Entwicklungsmöglichkeiten, Motivation durch Erfolg und Belohnung).
- den Arbeitsanleitern zusätzliche Konzepte an die Hand gegeben werden sollten, damit sie Jugendliche auch dann produktiv einbinden können, wenn nicht offensichtlich Potenziale und/oder Motivationen deutlich werden. Insbesondere die positiven Möglichkeiten durch konkrete und verbindliche Zielvereinbarungen, die die Lebens-/Berufsziele der Jugendlichen widerspiegeln und zu erreichen helfen, könnten unter Ressourcengesichtspunkten noch optimiert werden.
- die Arbeitsanleiter den positiven Einschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich Potenzialen und Motivation einen größeren Stellenwert beimessen, als den negativen. Wo dies von negativen Einschätzungen überdeckt zu sein scheint, wird immer wieder auch auf äußere Bedingungen und Teamkonstellationen verwiesen, die insgesamt die negativen Attribuierungen an den strukturellen Bedingungen relativieren.

4.3 Selbstorganisation und Beziehung aus Arbeitsanleiterperspektive

Im vorliegenden Unterkapitel werden die beiden Kategorien *Selbstorganisation* und *Beziehungen* im Sinne der Fragestellung deutend interpretiert und die Forschungsbefunde pointiert zusammengefasst.

Kategorie: Selbstorganisation

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Selbstorganisation* vor allem die Vorstellungen über das Sozialverhalten und Konfliktbewältigungsstrategien sowie das Selbstmanagement der Jugendlichen aus Sicht der Arbeitsanleiter subsumiert.

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven über eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation der jugendlichen Teilnehmer verfügen, kann insgesamt festgehalten werden, dass die Arbeitsanleiter die Arbeit am Sozialverhalten, an Selbstmanagementfähigkeiten und Konfliktlösungsfähigkeiten als eine ihre Arbeitsaufgaben

in der Produktionsschule ansehen und damit dem Produktionsschulgedanken Rechnung tragen – obgleich dies in den konzeptionellen Grundlagen anders beschrieben wird. Aus ressourcenorientiertem Blickwinkel sind bereits gelingende Ansätze zum Umgang mit und zur Erklärung von Optimierungsbedarfen im Hinblick auf die Selbstorganisationsfähigkeiten der Jugendlichen deutbar, z.B. Selbstverpflichtungsverträge, Rahmenbedingungen, Schlüsselreize. Zudem sind die Arbeitsanleiter mehrheitlich dazu in der Lage, Verhaltensschwankungen wahrzunehmen und nicht als Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen fehlzudeuten. Aus ressourcenorientierter Perspektive könnten die Arbeitsanleiter sich das indirekte Lob ihrer Arbeit auch einmal bewusst machen: Die Beschreibung, dass geregelte Schul- und Arbeitszeiten – im Gegensatz zu Wochenanfängen und Ferienzeiten – zu einer Verbesserung des Sozialverhaltens und der Reduktion von Konflikthanlässen führt, spricht auch für den Erfolg des Produktionsschulkonzepts.

Die These, dass die Arbeitsanleiter ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen auf Selbstorganisationsebene gegenüber den jugendlichen Teilnehmern einnehmen würden, kann als belegt gelten. Die Arbeitsanleiter formulieren zwar eine Reihe von Schwierigkeiten und Problemen, beschreiben aber alle auch *Musterbeispiele* des Gelingens und nehmen Verbesserungen und Erfolge wahr. Auch die damit verbundene These, dass ihr *Bild von Jugendlichen* unter dem Gesichtspunkt einer differenzierten Ressourcendiagnostik noch optimiert werden kann, kann als belegt gelten. Aus ressourcenorientierter Sicht erkennen die Arbeitsanleiter zwar einige Ansatzpunkte zur Optimierung (z.B. Schlüsselreize, Planungsübungen), scheinen aber aus diesen Beobachtungsprozessen noch nicht das gesamte Potenzial an Handlungsmöglichkeiten auszuschöpfen (z.B. Relativierung von verfestigten Kontrollüberzeugungen, Rollenvorbildfunktion). Zudem könnte es den Arbeitsanleitern aus ressourcenorientierter Perspektive helfen, Grundkenntnisse in Kommunikationsanalyse zu erwerben, um bestimmte Verhaltensweisen nicht ausschließlich als durch die Teilnehmer verursacht wahrzunehmen, sondern ihren Erklärungshorizont für alternative Deutungen zu öffnen und maladaptive Interaktionsstrukturen aufbrechen zu können sowie Verhaltenszusammenhänge (Stichwort: Schlüsselreize) analysieren und damit präventiv intervenieren zu können.

Kategorie: Beziehungen

Bei der fallübergreifenden Transkriptionsanalyse wurden unter der Kategorie *Beziehungen* vor allem die Vorstellungen der Arbeitsanleiter über die pädagogische Beziehungsgestaltung (z.B. Bindungsbeziehung, familiäre Strukturen) subsumiert.

Bezogen auf die hier im Fokus stehende Fragestellung, inwieweit Arbeitsanleiter einer schulintegrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Beziehungsgestaltung mit marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen, kann insgesamt festgehalten werden, dass die Arbeitsanleiter mehrheitlich einer gelingenden Beziehungsgestaltung einen hohen Stellenwert einräumen und damit aus einem Ressourcenblickwinkel heraus bereits erkannt haben, dass sie als *signifikante Andere* eine zentrale Rolle für die Bildungsbiografien ressourcenbenachteiligter Jugendlicher einnehmen. Zudem ist zumindest zweien der vier Befragten bewusst, dass ein pädagogischer Beziehungsaufbau bestimmte Phasen durchläuft, Zeitressourcen beansprucht, Kontinuität und einen hohen Personalschlüssel benötigt. Im Sinne der Leitlinien zur Produktionsschularbeit fassen diese Arbeitsanleiter ihren Auftrag auch als Angebot einer familialen Heimat für die Jugendlichen auf. Die Hervorhebung, dass den beteiligten Jugendlichen jeden Tag eine neue Chance eingeräumt und auch nach maladaptiven Verhaltensweisen und Anpassungsschwierigkeiten jeder Tag als neue Möglichkeit verstanden wird, deutet an, dass trotz des Bewusstseins für Schwächen und Schwierigkeiten, die Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen wahrgenommen werden. Die These, dass die Arbeitsanleiter ein *neutrales* Bild der Stärken und Schwächen auf Beziehungsebene gegenüber den jugendlichen Teilnehmern einnehmen würden, kann daher als eher belegt gelten und auf Beziehungsebene sogar ein aus Ressourcenperspektive begrüßenswerter *Bias* in Richtung Stärken konstatiert werden. Dennoch kann die damit verbundene These, dass das *Bild von Jugendlichen* durch die Arbeitsanleiter unter dem Gesichtspunkt einer differenzierten Ressourcendiagnostik noch ausgebaut werden kann, ebenfalls als belegt gelten. So weisen Begriffe wie *Oberflächenspannung* und der Vorsatz, sich *mehr Mühe* zu geben, darauf hin, dass den Arbeitsanleitern über

die bereits bestehenden pädagogischen Zugänge (z.B. Selbstverpflichtungsvertrag, Vertrauensvorschuss) hinaus weitere pädagogische Mittel und Wege (Ressourcen) an die Hand gegeben werden müssten, damit sie Fähigkeiten im Umgang mit Nähe-Distanz-Regulierungen erlernen und zu einer selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Spannungsur-sachen befähigt werden. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, den Arbeitsanleitern externe Supervisionen oder Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen anzubieten, deren Themen sich u.a. auf kommunikationstheoretische Grundlagenkenntnisse beziehen könnten.

Zusammenfassend über die beiden Kategorien *Selbstorganisation* und *Beziehungen* hinweg kann demnach festgehalten werden, dass

- die Arbeitsanleiter bereits ressourcenorientierte Ansatzpunkte in der Arbeit mit marktbenachteiligten Jugendlichen nutzen (z.B. Selbstverpflichtungsverträge, Differenzwahrnehmung zwischen Verhaltens- und Persönlichkeitsvariablen, akzeptierende Grundhaltung bei gleichzeitiger Kritik auf Verhaltensebene, Anpassung der Arbeitsaufträge, Prinzip des Vertrauensvorschuss).
- die Arbeitsanleiter konzeptionelle Unstimmigkeit im Produktionsstättenalltag überwinden und ihre Aufgabe auch in der Unterstützung von Selbstorganisationsherausforderungen und dem Aufbau von pädagogischen Bindungsbeziehungen (inklusive der damit verbundenen Anforderungen an Phasenverläufe, Kontinuität und Personalschlüssel) wahrnehmen.
- die Arbeitsanleiter in Bezug auf eine gezielte Ressourcenarbeit unter dem Gesichtspunkt von Deutungshorizonten und Handlungsalternativen noch geschult oder supervidiert werden sollten, z.B. im Hinblick auf Attributionstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien, Nähe-Distanz-Regulierungsprozesse, Moderations- und ressourcenorientierte Beratungstechniken und ressourcenorientierte Wahrnehmungs- und Beobachtungsmethoden sowie Selbstreflexionsmechanismen.

Die aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Befunde werden im Folgekapitel noch einmal zusammenführend aufgenommen und mit dem in Kapitel 2 dargelegten Stand der Forschung zu einer ressourcenorientierten Arbeit mit Jugendlichen in Beziehung gesetzt (Kapitel 5).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs zurückgeführt. Dazu wird zunächst über das Einzelinterview und über die sechs Kategorien hinweg die erkenntnisleitende Fragestellung und die damit verbundene These zusammenfassend beantwortet (Unterkapitel 5.1). Dann wird ein Grundproblem der Produktionsschularbeit, das auch in den Befragungen deutlich zum Ausdruck gekommen ist, noch einmal dargelegt und einige sich daraus ergebende grundlegende Voraussetzungen für eine ressourcenorientierte Arbeit in der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven herausgearbeitet (Unterkapitel 5.2). Und schließlich werden die Gesamtbefunde noch einmal pointiert als Handlungsempfehlungen zusammengeführt (Unterkapitel 5.3).

5.1 Jugendbilder der Arbeitsanleiter in Wilhelmshaven

Im vorliegenden Kapitel soll nun abschließend die Ausgangsfrage der Forschungsarbeit, ob Arbeitsanleiter einer Produktionsschule in Wilhelmshaven prinzipiell eine ressourcenorientierte Perspektive auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale von marktbenachteiligten Jugendlichen einnehmen, beantwortet werden.

Zunächst kann festgehalten werden, dass sich in allen Befragungen Aussagen, Annahmen und Haltungen zu den in der Ausgangsfrage inkludierten Kategorien (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Potenziale) herausarbeiten lassen. Das Transkriptionsmaterial hat aber auch deutlich gemacht, dass eine solche Kategorisierung den Jugendbildern der Arbeitsanleiter nicht vollständig gerecht wird. Das Datenmaterial hat eine Erweiterung um die Kategorien Selbst-

organisation, Motivation und Beziehungen nahegelegt: Die Kategorien Selbstorganisation und Motivation replizieren im Kern die qualitativen Forschungsbefunde der vorangegangenen Studie zum Umgang mit Heterogenität durch die Arbeitsanleiter und machen noch einmal deutlich, dass ein zentraler Fokus der Arbeitsanleiter auf dem Sozial- und Arbeitsverhalten der jugendlichen Teilnehmer liegt (vgl. Mertineit 2010, 26). Auch die unter Ressourcengesichtspunkten hervorzuhebende Kategorie *Beziehungen* schließt an bestehende Befunde zur Arbeit in der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven an und belegt noch einmal die Bedeutung der persönlichen Betreuung der Jugendlichen durch die Arbeitsanleiter (vgl. Fischer/Mertineit/Steenblock 2008, 17).

Mit der erkenntnisleitenden Fragestellung war die These verbunden, dass Arbeitsanleiter der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven ein relativ neutrales Bild von ressourcenbenachteiligten Jugendlichen haben, das sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen in den Blick nimmt und dass dieses *Jugendbild* unter einer Ressourcenperspektive noch optimierbar sei. Für die Kategorien Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation und Selbstorganisation ist zwar ein ausdrückliches Bemühen der Arbeitsanleiter deutlich geworden, an vorhanden Ressourcen der Teilnehmer anzusetzen, demgegenüber ist allerdings auch offensichtlich geworden, dass einige Deutungsmuster generalisierende Aussagen über *die Jugendlichen* insgesamt beinhalten, die auf der Grundlage eines Ressourcenansatzes kritisch reflektiert werden müssen, d.h. im Hinblick auf diese Kategorien muss insgesamt konstatiert werden, dass die Ausgangsannahme tendenziell widerlegt wurde und auf diesen Kategorienebenen kein neutrales Bild – oder gar eine spezifisch ressourcenorientierte Haltung – herausgearbeitet werden konnte. Die damit verknüpfte Annahme, dass eine ressourcenorientierte Haltung bzw. eine intensivere Ressourcendiagnostik ausgebaut werden könnte (und aus Sicht der vorliegenden Forschungsarbeit auch müsste) kann hingegen als belegt gelten.

Ein deutlich anderes *Ressourcenprofil* zeigt sich jedoch für die Kategorien Potenziale und Beziehungen. Hier weisen die Deutungsmuster der sozialen Akteure nicht nur Wahrnehmungsfähigkeiten im Hinblick auf Stärken und Schwächen auf, sondern beschreiben bereits Prinzipien und Grundlagen einer ressourcenfundierten Arbeit mit Jugendlichen, z.B. die Differenzierung zwischen Verhaltens- und Persönlichkeitsvariablen. Daraus folgt, dass auf diesen Kategorienebenen die vorsichtig formulierte *Neutralitätsthese* in positiver Hinsicht als *übererfüllt* gelten kann. Die Arbeitsanleiter verbalisieren hier eine deutliche Ressourcenorientierung. Doch selbst an dieser Stelle bieten sich für die herausfordernde Arbeit einer komplexen Ressourcendiagnostik noch Optimierungspotenziale (z.B. Differenzierung der Attribuemuster) an, so dass die Annahme, dass das *Jugendbild* der Arbeitsanleiter unter Ressourcengesichtspunkten noch optimierbar sei dennoch auch für diese Kategorien als belegt gelten muss.

Insgesamt weisen die Forschungsbefunde einhellig in die Richtung, dass Ansätze für eine ressourcenorientierte Arbeit mit Jugendlichen vorhanden sind, diese allerdings auf verschiedenen Ebenen ausgebaut, erweitert oder gar hervorgebracht werden müssten (z.B. Attributionsmuster, Interaktions- und Kommunikationsmuster, gezielte Ressourcendiagnostik), um von einer fundierten Ressourcenarbeit mit marktbenachteiligten Jugendlichen sprechen zu können. Dieses Ergebnis ist allerdings mitbedingt durch die Verortung von Produktionsschulmodellen zwischen den Polen von Arbeitsmarktökonomie und sozialen Bildungszielen, die im folgenden Kapitel noch einmal differenzierend diskutiert werden (Unterkapitel 5.2).

5.2 Spannungsfeld: Zwischen Professionsethik und Anwaltschaft für die Jugend

Im vorliegenden Kapitel wird ein zentrales Forschungsergebnis gesondert diskutiert, und zwar der Befund, dass für soziale Akteure in der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven das bereits terminologisch zum Ausdruck kommende Grundproblem der Berufsbildung auf praktischer Handlungsebene auszubalancieren ist. Fallübergreifend hat sich gezeigt, dass die Arbeitsanleiter jeweils mit unterschiedlichen Gewichtungen entweder sich selbst als Anwälte für die persönliche Entwicklung der Jugendlichen verstehen oder vermehrt die unterschiedlichen Berufsfelder (u.a. Metall-, Elektro-, Gas- und/oder Wasserinstallateur) und die damit verbundene fachliche Expertise in den Blick nehmen. Die damit verbundene

dialektische Spannung zwischen der Anwaltschaft für Jugendliche und einer ernstzunehmenden Professionsethik wird dann mit einer Syntheseempfehlung abgeschlossen.

Produktionsschulziele zwischen Arbeitsmarkt und Pädagogik

In Kapitel 2 wurde auf die Gefahr einer Funktionalisierung der Berufsbildung für arbeitsmarktliche Ziele im Hinblick auf eine einseitige Fokussierung auf ökonomische Verwertbarkeit zu Ungunsten von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklungen von Jugendlichen – mithin also pädagogischen Bildungszielen – kritisch hingewiesen (vgl. Laur-Ernst 2000, 4; Laur-Ernst 2005, 84; Fischer 2005, 78 f.). Der ambivalente Doppelauftrag von Berufsbildungsmaßnahmen wird bereits auf der Zielebene gegenwärtiger Produktionsschulmodelle sichtbar, wenn einerseits marktbenachteiligte Jugendliche durch produktionsorientierte Arbeit in duale Ausbildungssysteme integriert werden sollen – auch gerne unter den Stichworten der *Ausbildungsfähigkeit* oder *Ausbildungsreife* diskutiert (vgl. Spies, 280) – und andererseits die pädagogische Begleitung zur Erarbeitung der individuellen *biographischen Textur* als Ziele genannt werden (vgl. BVPS 2007, 3; Genter 2008, 14; Steenblock 2008, 13; Durstewitz et al. 2009, 80; Brus 2010, 53; Opp 2011, 252). Unbeantwortet bleibt dabei die Frage, ob dabei die Biographiebegleitung oder die Vorbereitung auf eine duale Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt im Vordergrund stehen sollen. Dieses Dilemma lässt sich auch nicht damit lösen, dass man sich hinter Begriffen wie *Ganzheitlichkeit* zu verstecken versucht (vgl. BVPS 2007, 2; Durstewitz et al. 2009, 96).

Aus Ressourcenperspektive wurde in Unterkapitel 2.1 der Zusammenhang zwischen Zielen und Handlungssteuerung und den dafür notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Abhängigkeit von individuellen und altersbezogenen Erwartungen dargelegt. Fallübergreifend haben die Befragungen aufgezeigt, dass sich alle Arbeitsanleiter darum bemühen, an den vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer anzusetzen und daran anschließend deren Komplexitätsgrad zu steigern. Aus Ressourcenperspektive wurde aber ebenso betont, dass Ziele transparent zu gestalten sind und mit den Jugendlichen gemeinsam ausgehandelt werden müssen (vgl. Kossak 2011, 170). Die Arbeitsanleiter können mit Sicherheit Arbeitsziele im Hinblick auf die Produktion formulieren. Die Erarbeitung von individuellen Zielen auf der Subjektebene können aber u.U. von Produktionszielen abweichen und bringen die Akteure vor Ort ganz konkret in das Dilemma individuelle Ziele auf Subjektebene auszuhandeln (pädagogische Diagnostik) und die Produktionsziele einzuhalten (ökonomische Handlungszwänge). Der *Ernstcharakter* von Produktionsschulen wird als ein zentraler Wirkmechanismus im Produktionsschulprozess aufgefasst, ohne dass den sozialen Akteuren in der schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven diejenigen pädagogischen Werkzeuge mitgegeben werden, die es ihnen ermöglichen, die Dialektik zwischen Arbeitsmarkterfordernissen und persönlicher Bildungsarbeit zu verstehen, zu analysieren und ggf. zu verringern oder zu akzeptieren (vgl. Brus 2010, 52).

Wenn die Spirale von Defizit- und Misserfolgserfahrungen jugendlicher Teilnehmer durchbrochen werden soll, dann wäre der Fokus auf (u.U. kurzfristige) Erfolge der Teilnehmer zu richten und nicht auf Produktionsziele. Sollen die Jugendlichen allerdings *reale* Arbeitsmarktbedingungen erleben können, so läge der Fokus auf den Produkten und wäre damit möglicherweise mit Misserfolgserlebnissen verbunden. Wenn die Akteure mit dieser konzeptuellen Schwierigkeit allein gelassen werden, dann entstehen Widersprüche zwischen den einzelnen Arbeitsanleitern, was einerseits die Teamkohäsion gefährden und andererseits zu inkonsistenten Erwartungen gegenüber den Jugendlichen führen kann. Besonders problematisch wird dies, wenn Arbeitsanleiter klassische Arbeitsmarkterwartungen unreflektiert (und damit auch nicht transparent kommunizierbar) in die Bewertung der Teilnehmer einfließen lassen. Aus Ressourcenperspektive laufen Produktionsschulmodelle damit Gefahr, eher problemstabilisierend als veränderungswirksam zu sein (vgl. ähnlich: Willutzki 2000, 200).

In den Produktionsschulempfehlungen wird hervorgehoben, dass die sozialen Akteure in Produktionsschulen Kompetenzfeststellungen und Förderplanungen entwickeln sollten (vgl. BVPS 2007, 3). Auch wenn sich pädagogisch-ressourcenorientierte Arbeitsansätze aus den Aussagen der Befragten extrahieren lassen, so wurde dennoch verschiedentlich deutlich, dass insbesondere im Hinblick auf ressourcenorientiertes Arbeiten Fachwissensbestände

und Diagnosekompetenzen ausgebaut werden müssten. Gleichsam wurde deutlich, dass einige Arbeitsanleiter sehr gut dazu in der Lage waren, eine enge und biographisch fundierte Beziehung durch die objektvermittelte Zusammenarbeit mit den Jugendlichen zu erreichen. Um diese Beziehungsressource zu erhalten, scheint es nicht ratsam, zusätzlich pädagogisches oder psychologisches Fachpersonal für die direkte Arbeit mit Jugendlichen heranzuziehen. Vielmehr scheinen handlungsnahe, situations- und fallbasierte externe Supervisionen durch pädagogisch oder/und psychologisch geschultes Personal hilfreich, die z.B. das Spannungsfeld zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen aufzeigen und damit diskutier- und reflektierbar machen. In Unterkapitel 2.3 wurde deutlich hervorgehoben, dass das Ziel, Jugendliche *dort abzuholen, wo sie stehen* eine differenzierte Ressourcendiagnostik und eine grundlegende Erarbeitung von Individualzielen erforderlich macht (vgl. u.a. Mathar 2007, 588). Die Befragungen haben verdeutlicht, dass eine solch pädagogisch-psychologische Aufgabe bei gleichzeitiger Erfüllung von Produktionszielen eine deutliche Herausforderung für die Arbeitsanleiter darstellt und mit Überforderungsempfindungen verbunden sein kann. Externe Supervisionen würden demnach zwei Zielstellungen verfolgen: Zum einen die Erhöhung von Deutungs- und Handlungskompetenzen der sozialen Akteure auf der Basis theoretischer Modelle (z.B. Attributionstheorien, Interaktions- und Kommunikationstheorien, ressourcenorientierte Beratungstechniken) und zum anderen eine emotionale Entlastung der Arbeitsanleiter, damit unverarbeitete, negative Rollenzuschreibungen oder Nähe-Distanz-Regulationsproblematiken nicht indirekt und unbemerkt in die eigentlich auf Ressourcen und Potenzialen ausgerichtete Arbeit mit den Teilnehmern einfließen können und so zu einer schleichenden Erosion der grundlegend ressourcenorientierten und menschenfreundlichen Ziele des schulintegrierten Produktionsschulmodells in Wilhelmshaven führen könnten.

These, Antithese und Synthese?

Schulintegrierte Produktionsschulmodelle, Beta-Version 2.0

Im Projektantrag zur schulintegrierten Produktionsschule Wilhelmshaven wird hervorgehoben, dass das Projekt „- spätestens nach seinem erfolgreichen Abschluss - in andere Regionen transferiert werden“ (Steenblock 2008, 23) solle. In der Berufsbildungsforschungsliteratur wird Handlungsbegleitforschung mit dem Ziel verbunden, einen Erkenntnisgewinn zu erzielen, der über das Einzelprojekt hinausweisen sollte (vgl. Laur-Ernst 2005, 85). Sollte das Ursprungsziel der Modellimplementation in weitere Regionen weiterverfolgt werden, dann erscheint es aus Sicht des vorliegenden Forschungsberichts erforderlich, eine immer wieder geforderte, aber bildungspraktisch selten eingelöste Idee der Berufsbildungsforschung zu beleben: interdisziplinäre Zusammenarbeit (vgl. Laur-Ernst 2005, 85). Die befragten Arbeitsanleiter bemühen sich im Rahmen ihrer Möglichkeit sehr um eine ressourcenorientierte Perspektive auf Jugendliche und weisen eine Vielzahl positiver Anknüpfungspunkte für Weiterentwicklungen auf. Sie sollten aber mit grundlegenden Dilemmata der Berufsbildung nicht allein gelassen werden, sondern in ihrem bemerkenswerten Engagement unterstützt und fachlich sowie emotional entlastet werden. Die vorliegenden Forschungsbefunde legen daher eine Erweiterung bzw. Modifikation des aus Ressourcenperspektive prinzipiell zu befürwortenden schulintegrierten Produktionsschulmodells nahe, sozusagen eine schulintegrierte Produktionsschule Wilhelmshaven 2.0: Die nachweislich in Arbeitsanleiter-Teilnehmer-Verhältnissen eingelagerte Beziehungsressource sollte erhalten werden, allerdings sollten die Arbeitsanleiter zusätzlich pädagogisch-psychologisch geschult werden (Weiterbildungsmaßnahmen vor allem im Hinblick auf grundlegende Kommunikationsmodelle) und im Rahmen einer externen Supervision auch emotional entlastet werden (vgl. Willutzki 2000, 202; Gaitanides 2011, 197). So betont beispielsweise auch Laur-Ernst (2005, 85):

„Pädagogische Konzepte bedürfen der Restrukturierung anhand lern- und arbeitspsychologischen Ansätzen, wenn individuelle Kompetenzentwicklung unterstützt werden soll“ (ebd.).

Dies wäre mit Mehrkosten verbunden, die allerdings – sofern vorhanden – über ein schulinternes Weiterbildungsbudget (mit-) finanziert werden könnten. Bereits im grundlegenden Projektantrag wurde der Gedanke eines *Coachings* integriert (vgl. Steenblock 2008, 20), der

allerdings auf Nachfrage bei dem Kooperationspartner des Instituts für Umweltschutz in der Berufsbildung, Dr. Mertineit, eher organisatorische Fragen zwischen Arbeitsanleitern und Lehrkräften zum Thema hat. Diese bereits grundlegend vorhandene Idee sollte durch externe Supervisionen und Weiterbildungsmaßnahmen ausgebaut werden. Damit wäre das dargelegte dialektische Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie zwar nicht im Sinne einer Synthese auflösbar, aber die Arbeitsanleiter könnten zumindest einige konkrete Hinweise erhalten und Möglichkeiten erarbeiten, um diese Spannung ausbalancieren zu können.

In Unterkapitel 2.2 wurde aus gesellschaftskritischer Perspektive deutlich auf die Janusköpfigkeit der *flüchtigen Moderne* insbesondere für ressourcenbenachteiligte Jugendliche hingewiesen (vgl. Ahbe 1997, 207 f.; Kell 2006, 462; Keupp 2007, 153 ff; Kutscher 2008, 63; Bolder 2010, 820, FN; Opp 2011, 251). Wenn es stimmt, dass in regionalen Ressourcen Potenzen gespeichert sind, die sich sowohl in der Gesamtsumme als auch im Mischverhältnis der jeweiligen Ressourcenzugänge unterscheiden (vgl. Ahbe 1997, 218; Opp 2011, 251), dann erscheint eine Ablehnung von Bemühungen um Ressourcenausgleich auf Subjektebene unverantwortlich (vgl. ähnlich: Mathar 2007, 595; Opp 2011, 252). Das heißt, bezogen auf die schulintegrierte Produktionsschule Wilhelmshaven wurden zwar Optimierungsbedarfe herausgearbeitet, diese sollten allerdings *nachgebessert* werden und nicht zu einer Kürzung der Mittel führen, da ein erster Schritt in die richtige Richtung besser ist, als die Kapitulation vor gesellschaftlichen Widersprüchen (vgl. ähnlich: Granato 2008, 20). Fehlt das gesellschaftliche Integrationspotenzial zur Überführung von Jugendlichen in Ausbildung, dann müssen die berufsbildenden Schulen auf diese gesellschaftliche Situation der Berufs- und Perspektivlosigkeit vieler Jugendlicher reagieren und adressatengerechte Bildungsalternativen für unterschiedliche Adressatengruppen bereitstellen (vgl. Dobischat/Düsseldorf 2010). Wendet man den *Ressourcenblick* einmal auf die schulintegrierte Produktionsschule Wilhelmshaven in seiner Gesamtheit an, dann zeigen sich in diesem Modellprojekt Möglichkeitsspielräume, deren Ressourcenpotenziale auch für weitere Bildungsprogramme genutzt werden könnten.

5.3 Konsequenzen für die Gestaltung von Anleitungsprozessen

Im vorliegenden Unterkapitel 5.3 werden anhand der Forschungsbefunde aus dem Kapitel 4 Empfehlungen formuliert, die den Arbeitsanleitern der Produktionsschule in Wilhelmshaven an die Hand gegeben werden könnten, damit diese ihre Arbeit explizit ressourcenorientiert gestalten können. Vorweg sei jedoch ausdrücklich betont, dass diese Empfehlungen aus studentischer Sicht anhand der Forschungsergebnisse gegeben werden. Den Studierenden ist bewusst, dass diese Forschungen nur auf einem Ausschnitt basieren, in den sie Dank der Kooperationsbereitschaft der Ausbildungsanleiter Einblick erhalten haben. Insbesondere soll auch hervorgehoben werden, dass aus Sicht der Studierenden die Arbeitsanleiter als die Experten der Praxis zu betrachten sind, die zu belehren den Studierenden *eigentlich* nicht zusteht. Insofern möchten die Studierenden ihre Empfehlungen als Anregungen und als Basis für eine konstruktive Auseinandersetzung verstanden wissen. Sofern die Empfehlungen Vorschläge enthalten, die bereits längst in der Praxis realisiert werden, von denen die Studierenden nur keine Kenntnis haben, bitten die Studierenden, eine derartige Redundanz nachzusehen. Den Empfehlungen sei weiterhin vorangestellt, dass unabhängig von den in den Interviews entstandenen *Texten* bei allen Befragten eine grundsätzlich wertschätzende Haltung gegenüber den Jugendlichen wahrnehmbar war, was eine wesentliche Grundvoraussetzung für ressourcenorientiertes Arbeiten darstellt.

Handlungsempfehlungen aus Ressourcenperspektive:

- Den Arbeitsanleitern ist zu empfehlen, sich praktikable und für den Bedarf in der Produktionsschule geeignet erscheinende Verfahren zur Ressourcendiagnostik anzueignen, um genauere Bestimmungen zu den bereits vorhandenen Neigungen und Interessen, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Teilnehmer vornehmen zu können. Ihre beschriebene Grundhaltung, an diesen Ressourcen anzuknüpfen und Stärken zu stärken, sollte dabei handlungsleitend bleiben, um nicht Gefahr zu laufen, im Rahmen der Diagnostik einen

Schwerpunkt auf die Defizite der Jugendlichen zu legen (ein exemplarisches Instrument findet sich im Anhang).

- Den Arbeitsanleitern ist zu empfehlen, sich im Rahmen von Teamgesprächen und/oder externer Supervision eigener impliziter Thesen über Einzelne, Gruppen und ihre Attributierungsmuster bewusst zu werden, um diese nicht unreflektiert in konkrete Interaktionssequenzen hineinzutragen.
- Den Arbeitsanleitern ist zu empfehlen, sich im Rahmen von Schulungen und/oder Supervisionen ein größeres Spektrum an Deutungsmöglichkeiten jugendlichen (Fehl-) Verhaltens und an Handlungsalternativen anzueignen, um gemeinsam mit Jugendlichen Wege zu suchen und zu finden, die einerseits für diese gangbar sind, andererseits aber auch gesellschaftlichen/arbeitsökonomischen Anforderungen an die Jugendlichen Rechnung tragen. Dabei sollten die unterschiedlichen Facetten gelingender *Arbeitsbündnisse* – u.a. Beobachtung und Dokumentation, ressourcenorientierte Interaktionsmuster und kritische Selbstreflexion aller Beteiligten – erprobt und auf ihre Angemessenheit hin bewertet werden.
- Den Arbeitsanleitern ist zu empfehlen, sich intensiv mit dem Aspekt der Zielformulierungen aus ressourcenorientierter Perspektive auseinander zu setzen. Dies umfasst einerseits die technische Ebene, wie Ziele individuell, präzise und angemessen formuliert werden können, andererseits aber insbesondere die Ebene der Aushandlung von Zielen mit den Jugendlichen, um Partizipation zu ermöglichen und eine individuelle Passung zu erreichen, damit Ziele konstruktiv und handlungsleitend wirksam werden können.

Um die Grenzen des vorliegenden Auszugs aus dem Forschungsbericht allerdings noch einmal explizit zu verdeutlichen und die Schwächen nicht zu verschleiern, folgt abschließend eine selbstkritische Auseinandersetzung der Studierenden mit dem hier dokumentierten Forschungsprozess⁴.

Reflexion: Chancen und Grenzen einer forschenden Lehrerbildung

Im Folgenden wird das vorliegende Projekt einer kritischen Analyse entsprechend der klassischen Phasen eines Forschungsvorhabens (Planung, Durchführung und Auswertung) unterzogen (vgl. Bortz 2005, 2 ff; Bortz/ Döring 2006, 46 ff; König/ Bentler 2010, 176 ff; für eine Auseinandersetzung mit den klassischen testtheoretischen Gütekriterien siehe: Schelten 1997, 98 ff; Bortz/ Döring 2006, 326 ff). Durch Forschendes Studieren sollen Studierende in die Lage versetzt werden, den *typischen* Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung exemplarisch zu durchlaufen (vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009, 289). Traditionell werden Forschungsprozesse als Kreislauf bzw. als sich nach oben hin ausdehnende Spirale von der Problemerkfassung über die Untersuchungsplanung zur Durchführung bis hin zur Auswertung dargestellt. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Phasen noch einmal im Hinblick auf bereits gelungene und optimierbare Handlungsschritte hin analysiert werden. Das Kapitel wird mit einem kurzen Ausblick auf zukünftige Aufgaben in der Lehre und Berufsbildungsforschung der Leuphana Universität Lüneburg abgeschlossen.

Planungsphase: Seminargestaltung und Orientierung im Forschungsfeld

Bereits im Vorfeld des ersten Seminartreffens am 13./14.5.2011 waren einige Facetten der Gestaltung bekannt, da Mitstudierende über das Projektmodul bereits berichtet und auf hilfreiche Internetquellen verwiesen hatten, so dass die kleine Forschungsgruppe sich bereits vor dem Termin zusammensetzen und einige bestehende Projektbeschreibungen sichten konnte, wodurch ein Eindruck des Verlaufs und der damit verbundenen organisatorischen Bedingungen möglich war. Bortz und Döring (2006, 46) empfehlen eine entsprechende Durchsicht bestehender Qualifikationsarbeiten, um den Untersuchungsanspruch eingrenzen zu können. Das einführende Blockseminar von Dr. Mertineit fokussierte dann vor allem den Begriff Nachhaltigkeit und ermöglichte einen eher allgemein gehaltenen Überblick über Forschungsmethoden. Schneider und Wildt (2009, 23) betonen an dieser Stelle zu

⁴ Eine differenzierte Darstellung, die stärker die Vorzüge *Forschenden Studierens* in den Mittelpunkt rückt, ist dem Projektbericht zu entnehmen, ebenso wie eine nuanciertere Auseinandersetzung mit den klassischen testtheoretischen Gütekriterien.

Recht, dass allein eine Zunahme an Forschung nicht gleichsam auch Forschungsfähigkeiten hervorbringen kann. Solche Bilder von Forschendem Studieren verkennen die Rolle von didaktisch-methodischen Realisierungsformen und dem methodisch-technischen Vorwissen, das dafür notwendig ist.

Die zusammenfassende Präsentation bereits untersuchter Fragestellungen in Kooperation mit der hier ebenfalls untersuchten Produktionsschule durch Dr. Mertineit ermöglichte jedoch eine erste Ideensammlung und Themenfindung, die zunächst noch recht unpräzise mit dem *Ressourcenbegriff* in Verbindung gebracht wurde. Vorkenntnisse aus bereits absolvierten Seminaren (u.a. Modul: Lehrforschungsprojekt, Modul: Feldforschung in der Sozialdidaktik, Modul: Lehrendenprofessionalität und Heterogenität, Modul: Strukturelle Aspekte des beruflichen Lehrens und Lernens in der beruflichen Bildung, Modul: Soziologische Perspektiven auf Familie und Gesellschaft) haben zu der Einsicht beigetragen, dass es optimale Entscheidungen und *die* pädagogische Haltung nicht geben kann und die Bewertung des pädagogischen Handelns immer durch spezifische Beobachterperspektiven bedingt ist (vgl. Backes-Haase 2001, 79; Koch-Priewe/Thiele 2009, 283 f.). Gleichsam schien es den Studierenden insbesondere in der Arbeit mit ressourcenbenachteiligten Jugendlichen unabdingbar, einen *positiven Bias* in diese Arbeit einzubringen, da die Risikolagen in verschiedenen Bildungsbereichen ungleich verteilt sind und insbesondere in Transitionsphasen an Schärfe gewinnen (können) (vgl. Huisinga 2008, 45; Badel et al. 2008, 3; Biermann et al. 2008, 23).

In der literaturbasierten Vertiefungsphase wurde sehr schnell deutlich, dass das Problem nicht darin liegen würde, zu wenig verwertbare Literatur zu finden, sondern dass der Ressourcenbegriff auf die eine oder andere Weise in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen mit jeweils spezifischen Konnotationen verwendet wird (u.a. Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Gesundheitswissenschaft, Berufsbildung, Schulforschung) und somit das Problem eher in der Systematisierung der *Informationsflut* liegt. Ein Treffen im Anschluss an die erste Literatursichtung und unter Zuhilfenahme der Empfehlungen von König und Bentler (2010, 177), die die Auswahl einer als Fragestellung formulierten Präzisierung anregen, wurde die hier formulierte Fragestellung zum entscheidenden Kriterium gemacht. Dies erwies sich als gangbare Problemlösung. Euler (2005, 267) betont in seiner Arbeit zu universitären Forschungsprozessen ebensolche Problemlösungsprozesse als Lerngelegenheiten und postuliert, dass es erst dann zu *Forschendem Studieren* komme, wenn die Untersuchung an eine relevante wissenschaftliche Fragestellung gebunden wird. Unsicherheit bestand bis zum Abschluss der Arbeit darin, ob es sich für die Akteure im Feld der Produktionsschule wirklich um eine relevante Fragestellung oder doch eher um universitäre *Besserwisserei* handeln würde. Denn – wie Logar (2009, 72) richtigerweise feststellt – „ist es Studierenden noch nicht in Gänze möglich, praktische Handlungsanleitungen an die Praktiker und Praktikerinnen weiterzugeben“ (ebd.), da ihnen die dafür grundlegenden Kommunikations- und Berufserfahrungen fehlen. Um keinem vorschnellen Aktionismus bzw. *spekulativen Habitus* zu frönen, der weder dem Wissenschaftssystem auf der Suche nach Wahrheit, noch den Praxissystemen mit ihrer Suche nach angemessenen Problemlösungen gerecht wird, wurden die verschiedenen Quellen intensiv verglichen und die jeweiligen begrifflichen Vor- und Nachteile abgewogen. Zudem wurde die Informationsrecherche intensiviert und vor allem fokussiert (vgl. zu Empfehlungen einer systematischen Literaturrecherche: Borrmann/ Gerdzen 2001, 6ff; zu Wissens- und Könnensvoraussetzungen: Koch-Priewe/Tiele 2009, 290). Schließlich wurde ein Arbeitsbegriff festgelegt und damit eine spezifische *Forscherinnenbrille* auf *Ressourcen* bzw. *ressourcenorientierte* Bildungsarbeit aufgesetzt (vgl. Bortz/Döring 2006, 61; König/Bentler 2010, 177).

Bortz und Döring (2006, 49) betonen, dass die Wahl von Untersuchungsmethoden nicht beliebig ist und „*dem Status der wissenschaftlichen Frage Rechnung tragen*“ (ebd.) sollte. Damit ergab sich das nächste Handlungsforschungsproblem: Nach welchen Kriterien und unter welchen Gesichtspunkten ist eine der Fragestellung angemessene Erhebungsmethode auszuwählen? In der qualitativ-empirischen Forschungsliteratur wird immer wieder auf *Nachvollziehbarkeit* und *methodische Absicherung* abgestellt (vgl. König/Bentler 2010, 178). Im Bortz und Döring (2006, 50 ff) werden dann verschiedene Verfahren vorgestellt, die alle *ein bisschen* passten und gleichsam auch (fast) immer zu anspruchsvoll schienen, um sie im Rah-

men eines einsemestrigen Projektes verwirklichen zu können. Die vorliegende Forschung ist insofern *explorativ*, als sie sich nicht auf gut standardisierte Verfahren und entsprechende Stichprobengrößen stützen kann – ist aber gleichsam auch nicht mehr *explorativ*, da das Produktionsschulumfeld bereits in einer Reihe solcher studentischen Erhebungen untersucht wurde. Sie ist in gewissem Sinne eine *Aktionsforschung* als sie in Kooperation mit Feldakteuren und deren Interessen vollzogen wird, ist es aber gleichsam auch nicht, da der wesentliche Impuls zur Fragestellung nicht von den Betroffenen aus dem Feld selbst erzeugt wurde (vgl. ebd.). Aufgrund von unzureichenden methodischen Auswahlkriterien wurden die bereits verwendeten Erhebungsmethoden aus den vorangegangenen im Internet veröffentlichten Forschungsvorhaben verglichen (vor allem Dokumentenanalyse und Leitfragenbefragungen). Der Vergleich dieser Ansätze ergab vor allem im Hinblick auf die Tatsache, dass das Projekt einer nachhaltig ausgerichteten schulintegrierten Produktionsschule 2011 auslaufen sollte, dass eine weitere Dokumentenanalyse nicht zielführend sein würde, wenngleich das Ursprungskonzept von 2008 durchaus sowohl ressourcenorientierte als auch defizitorientierte Formulierungen enthält (vgl. das Konzept: Steenblock 2008, u.a. 10, 16). Es erschien auch deshalb nicht zielführend, weil die Überzeugung von *Finanziers* zur Kooperation mitunter eine *Defizitbeschreibung* nahezu erzwingt und damit den Akteuren im Feld (vermutlich) unrecht getan würde. Folglich wurde sich für leitfragengestützte Befragungen als relativ wenig standardisiertes Instrument entschieden und die Leitfragen wurden im Kern aus antizipierten Erwartungen an die kommunikative Situation und aus dem Kernbegriff *Ressourcenorientierung* abgeleitet (vgl. vor allem Meuser/Nagel 2010, 457 ff).

Im Gegensatz zur sicherlich problematischen Auswahl der Erhebungsmethode, ergab sich die Stichprobenauswahl aus einem pragmatischen und einem inhaltlichen Kriterium: Der pragmatische Aspekt lag in der bereits seit drei Jahren fruchtbar verlaufenden Kooperation mit dem nachhaltig ausgerichteten Produktionsschulprojekt in Wilhelmshaven und den damit verbunden unkomplizierten und sehr effizient verlaufenden Termin- und Organisationsabsprachen mit dem Leiter der Produktionsschule, das inhaltliche Kriterium ergab sich durch die geringe *Grundgesamtheit* an Arbeitsanleitern in der Produktionsschule, so dass in diesem Sinne *alle* Arbeitsanleiter mühelos befragt werden konnten und sich freundlicherweise für eine Befragung zur Verfügung gestellt haben (vgl. zur Grundgesamtheit: König/Bentler 2010, 179; Bortz 2005, 86). Die organisatorisch-zeitliche Planung konnte dabei im Rahmen des Begleitseminars am 10./11.6.2011 vertieft und die Details mit dem Seminarleiter geklärt werden (z.B. Modalitäten der Kontaktaufnahme).

Demgegenüber gestaltete sich die Auswahl der Auswertungsmethode ebenfalls als problematisch, da auch hier keine eindeutigen Kriterien herangezogen wurden (und aus zeitlichen Gründen eine noch differenziertere Literatursuche nicht möglich gewesen ist). Die Nutzung von Mayring (vor allem 2002, 2008) entsprach demnach ebenfalls eher pragmatischen Gesichtspunkten und den Vorkenntnissen der Studierenden aus den oben genannten Seminarzusammenhängen, obgleich sich bei dieser Auswertungsmethode bereits in früheren Datenerhebungen einige Unstimmigkeiten und Problematiken gezeigt hatten.

Durchführungsphase: Visitation und qualitativ-empirische Methode

Zunächst sei noch einmal besonders hervorgehoben, dass der Produktionsschulleiter und die Arbeitsanleiter den Studierenden sehr offen, freundlich und interessiert begegnet sind und ihnen auch außerhalb der Tonbandaufnahmen die BBS Wilhelmshaven, die Produktionsstätte, die weiteren Räumlichkeiten und ihre Arbeits- und Produktionsvorhaben erklärt und vorgeführt sowie ausführlich auf alle allgemeinen Fragen geantwortet haben. Es sei an dieser Stelle noch einmal ein Dank für die Zeit, Energie und Konzentration der sozialen Akteure eingeflochten.

Die hier gewählte Erhebungsmethode der *leitfadengestützten Interviews* setzt *eigentlich* eine Schulung der Interviewenden voraus, um unklare, zu komplexe oder polyvalente Äußerungen zu verringern oder besser noch zu vermeiden (vgl. Meuser/Nagel 2010, 439). Da die Studierenden bereits eine ganze Reihe leitfadengestützter Befragungen im Rahmen der oben erwähnten Seminarveranstaltungen durchgeführt haben und sie ihre Leitfragen im Rahmen des Seminars einmal vorstellen konnten (Datum: 11.6.2011) wurde auf eine geson-

derte Schulung verzichtet. Im Sinne der oben dargelegten Problematik fehlender methodischer Handwerkszeuge, wäre eine solche Methodenschulung allerdings als Bestandteil von Forschungsseminaren für nachfolgende Studierendenkohorten wünschenswert. Besonders hervorzuheben ist in Bezug auf die Durchführung der Leitfadeninterviews eine *intuitiv* wahrgenommen Diskrepanz zwischen Sachinhalt und Beziehungsangebot. Die Forscherinnen waren sich zumindest bezogen auf drei der vier Befragten darin einig, dass die z.T. sprachlich als wenig ressourcenorientiert deutbaren Äußerungen von einer non-verbal signalisierten Wertschätzung gegenüber den jugendlichen Teilnehmern getragen waren. Das heißt, es war eine Diskrepanz zwischen *Gesagtem* und *Gemeintem* wahrnehmbar, die die Studierenden direkt im Anschluss der Erhebung im Hinblick auf die Auswertung als problematische Facette der Erhebung wahrgenommen haben. Auch dieses Phänomen wird von Meuser und Nagel (2010, 450) indirekt angesprochen und mit der sozialen Interviewsituation in Verbindung gebracht.

In der Studierendengruppe wurde mehrmals versucht die Diskrepanz zwischen sprachlichem Ausdruck und *mitschwingender emotionaler Wertschätzung* gegenüber ressourcenbenachteiligten Jugendlichen sprachlich zu fassen. Es ist den Studierenden nicht gelungen und bedarf vermutlich einer differenzierten Kommunikationsanalyse, die mit reinen Tonbandaufnahmen (im Gegensatz zu Videoaufnahmen, die non- und paraverbale Signale sichtbar machen) vermutlich so auch nicht ohne weiteres leistbar wäre und zudem eine anspruchsvolle Gesprächsanalyse mit Partiturtranskription erfordert hätte (vgl. Henne/Rehbock 2001, 14 ff). Dies war aus zeitlichen Gründen im Rahmen eines einsemestrigen Seminars nicht leistbar.

Auswertungsphase: Differenzierungsprobleme zwischen Darstellung und Interpretation

In der vorliegenden Arbeit wurde sich im Schwerpunkt an der induktiven Kategorienbildung nach Mayring (2002, 2008) orientiert. Wie oben angedeutet, sind den Studierenden bereits im Rahmen früherer Erhebungen einige Unstimmigkeiten und Probleme mit dieser Auswertungsmethode bewusst geworden, die sich leider auch in dieser Untersuchung gezeigt haben: Zum einen ist den Studierenden das Verhältnis von induktiver zu deduktiver Kategorienbildung nicht vollständig deutlich geworden: Wie ist es bei einer absoluten, induktiven Kategorienbildung verschiedener *Rater* überhaupt möglich, zu einem gemeinsamen sprachlichen Begriff zu gelangen? Selbst wenn verschiedene Rater u.U. isomorphe Sachverhalte beschreiben, so nutzen sie dafür doch üblicherweise unterschiedliche sprachliche Begrifflichkeiten. Von den teilnehmenden Studierenden wurde dieses Problem – mit Sicherheit methodisch *unsauber* – dadurch gelöst, dass eben doch auf der Basis der theoretischen Auseinandersetzung bestimmte zentrale Kategorien im Vorhinein, also deduktiv, bestimmt wurden, wenngleich versucht wurde *sich von dem Material belehren zu lassen* (vgl. Schmidt 1997, 565). Diese *Belehrung* fand dann vor allem im Hinblick auf die sehr deutlich in den *Texten* hervortretenden Begriffe *Motivation* und *Beziehungen* statt, der für die Befragten den Zusammenhang zwischen Ausgangslagen und Potenzialen deutlich zu moderieren schien und gesonderte Kategorien sinnvoll erscheinen ließ.

Ein weiteres, bereits wiederholt aufgetretenes Problem mit der Kategorienbildung nach Mayring (2008) zeigte sich auch in der hier vorliegenden Untersuchung: Selbst auf der Basis *grober* Vorstellungen über zentrale begriffliche Bestimmungen, wurden die Aussagen der Befragten jeweils unterschiedlich gedeutet und hätten mitunter auch unter einer anderen Kategorie adäquat diskutiert werden können. Im Grunde scheint bei *pseudo-induktiven* Kategorienbildungen ein zentrales Problem darin zu bestehen, dass die jeweiligen Kategorien (scheinbar) nie trennscharf genug formuliert werden können – oder doch zumindest von den teilnehmenden Studierenden nicht trennscharf genug formuliert werden konnten. Schmidt (2010, 478) weist dann auch nachdrücklich daraufhin: „Es ist daher wichtig, dass die ... Auswertungskategorien trennscharf formuliert sind“ (ebd.). Schmidt (2010, 478 f.) versucht diese Forderung an einem Fallbeispiel zu verdeutlichen, verzichtet aber leider auf die Formulierung allgemeiner Maßstäbe zur Formulierung *trennscharfer* Kategorien. Hier wären methodische Übungsseminare hilfreich und wünschenswert gewesen. Die größte Schwierigkeit bestand dann allerdings in dem *Sprung* von der Generalisierung zweiter Ordnung zur Interpretation. Mayring (2008, 61 f.) erläutert kaum, worin die *Interpretationsregeln* bestehen, sondern verweist an diesen Stellen recht unpräzise auf die Zuhilfenahme theoretischer Vor-

annahmen. Die Studierenden sind sich sehr unsicher darüber, ob ihre Interpretationen den inhaltlichen Ausführungen der sozialen Akteure hinreichend gerecht wurden (vgl. zu subjektiven Verzerrungen: Groeben/Rustenmeyer 2002, 234).

Ausblick: Über die Notwendigkeit zur Systematisierung

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem bereits drei Jahre währenden schulintegrierten Produktionsschulmodell in Wilhelmshaven sind die Studierenden, wie dargelegt, immer wieder an forschungsmethodische Grenzen gestoßen. Damit wurde die Aufforderung verbunden, das methodische Handwerkzeug qualitativ-empirischer Forschung stärker in die Modulstruktur der universitären Lehrkraftausbildung einzubinden. Über die methodisch-technischen Optimierungspotenziale der Lehrkraftausbildung und der selbstgesteuerten Aneignungsprozesse durch die Studierenden selbst hinaus, ist aber auch für das spezifische Modellprojekt in Wilhelmshaven ein *zukünftiger* Arbeitsauftrag für die Leuphana Universität Lüneburg deutlich geworden:

Gegen Ende der Finanzierungsperiode des JADE-Projektes scheint es dringend erforderlich, die amorphen Begleitforschungsergebnisse in Form einer aggregierten Darstellung zusammenzuführen, z.B. in Form einer Synopse. Die Studierenden haben sich darum bemüht, ein kohärentes Bild der Einrichtung zu erlangen und fühlten sich durch die Informationsflut und die zu berücksichtigenden Einzelbefunde und Teilergebnisse bisweilen überfordert. Auch Studierende leiden mitunter an einer gewissen Orientierungslosigkeit und bedürfen der strukturierenden Begleitung, vor allem auf der Ebene der Wissenssystematisierung. Insofern wäre es wünschenswert, wenn zum Abschluss des Projektes die qualitativen Einzelforschungsbefunde übersichtlich und prägnant zusammengeführt und in Form eines *Wegweisers* für (zukünftige) Produktionsschularbeit bzw. deren Forschungsbegleitung zusammengeführt würden. Mertineit (2003, 20 f.) fordert zwar, dass (noch) mehr *Best-Practice-Beispiele* veröffentlicht werden sollten, aus Studentinnensicht (bzw. zukünftiger Lehrkraftsicht) scheint die anstehende *Forschungsarbeit* aber eher in einer inhaltlichen und dimensional Systematisierung und Zusammenführung zu bestehen. Die Studierenden des vorgelegten Forschungsberichts hoffen, dass sich Professoren/-innen, Dozenten/-innen und/oder Studierende an diesen beschwerlichen, aber sicher sehr nutzbringenden Arbeitsauftrag für die Zukunft heranwagen werden.

6 Literatur

Ahbe, T. 1997. Ressourcen – Transformation – Identität. In: Keupp, H.; Höfer, R. (Hrsg.). *Identitätsarbeit heute, Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung*. Frankfurt am Main, 207-226.

Backes-Haase, A. 2001. Förderung der Professionalität von Lehrern an beruflichen Schulen – zur Reflexion neuer Anforderungen an ihr Tätigkeitsfeld. In: Albers, H.-J. et al. (Hrsg.). *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Diskussion Berufsbildung. Bd. 2.* Baltmannsweiler, 70-83.

Badel, S. et al. 2008. Memorandum. Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Arbeitsgruppenentwurf der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, o.O., 1-10.

Baumert, J.; **Kunter**, M. 2006. Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft*, Jg.9 (4), 469-520.

Beck, U. 1986. *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main.

Becker, R. 2009. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden, 85-129.

Bengel, J. et al. 2001. Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln.

- Biermann, H. et al.** 2008. Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: Badel, S. et al. a.a.O., 20-29.
- Bolder, A.** 2010. Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden, 813-843.
- Boller, S.; Rosowski, E.** 2007. Heterogene Bildungslaufbahn als Herausforderung für Beratung und Förderung in der Sekundarstufe II. In: Boller, S. et al. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 90-102.
- Borrmann, A.; Gerdzen, R.** 2001. Recherchieren – aber richtig. In: Praxis Deutsch. Jg. 29 (167), 6-15.
- Bortz, J.** 2005. Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J.; Döring, N.** 2006. Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg.
- Bourdieu, P.** 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198.
- Brus, G. H.** 2010. Die Zukunft der Lehrlinge. Wie wir unsere Jugendlichen fördern können. Norderstedt.
- Büchter, K.; Kipp, M.** 2009. Berufsbildung in der Zeit der Reformpädagogik – 1890-1933. (www.bwpat.de/profil2) Retrived: 16.06.2011.
- Buholzer, A. et al.** 2009. Kompetenzprofil zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Luzern: Institut für Schule und Heterogenität.
- BVPS** (Hrsg.). 2007. Produktionsschulprinzipien. (<http://www.adz-netzwerk.de/files/docs/produktionsschulprinzipien.pdf>) Retrived: 23.07.2011.
- Christe, G.** 2008. Übergänge in den Beruf für benachteiligte Jugendliche. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 358-366.
- Dobischat, R.; Düsseldorf, K.** 2010. Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: Tippelt, R.; Schmidt, B. (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden, 383-404.
- Dubs, R.** 2009. Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart.
- Durstewitz, A. et al.** 2009. Die Produktionsstätte der Berufsbildenden Schule Friedenstraße in Wilhelmshaven – Nachhaltige Ausrichtung und Schulintegration als Innovation des Produktionsschulkonzepts. (http://bwp-schriften.univera.de/Band2_09/durstewitz_juergens_klages_Band2_09.pdf) Retrived: 14.05.2011, 79-106.
- Euler, D.** 2005. Forschendes Lernen. In: Wunderlich, W.; Spoun, S. (Hrsg.). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main, 253-272.
- Fischer, A.** 2005. Berufliche Bildung zwischen Arbeit und Ökologie: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. In: Fischer, A. et al. (Hrsg.). Berufliches Lernen und gesellschaftliche Entwicklung. Bielefeld, 72-88.
- Fischer, A.; Mertineit, K.-D.; Steenblock, W.** 2009. Nachhaltige Berufsbildung in Kooperation mit der Wirtschaft: Modellhafte Herstellung nachhaltiger Produkte in einer schulintegrierten Produktionsstätte. (http://bwp-schriften.univera.de/Band2_09/fischer_mertineit_steenblock_Band2_09.pdf) Retrived: 16.06.2011.
- Flückiger, C.; Holforth, M. G.** 2011. Ressourcenaktivierung und motivationsorientierte Beziehungsgestaltung: Bedürfnisbefriedigung in der Psychotherapie. In: Frank, R. (Hrsg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. 2. aktual. Aufl. Heidelberg, 33-42.

- Flückiger, C.; Regli, D.** 2007. Die Berner Ressourcen-Taskforce: Ein Praxis-Forschungs-Netzwerk zur Erkundung erfolgreicher Wirkfaktor-Muster. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, Jg. 39 (2), 307-320.
- Forgas, J. P.** 1999. Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. 4. Aufl. Weinheim.
- Frank, R.** 2011. Ressourcen-Checkliste. In: Frank, R. (Hrsg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. 2. aktual. Aufl. Heidelberg, 299-302.
- Frey, B. S.** 1988. Ein ipsatives Modell menschlichen Verhaltens. Ein Beitrag zur Ökonomie und Psychologie. In: Analyse & Kritik, Jg. 10 (2), 181-205.
- Frieling, E.** 2006. Lernen und Arbeiten. In: Arnold, R. (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 315-327.
- Gaitanides, S.** 2011. Gegen den politischen Trend: Potenziale der Zuwanderung erkennen und fördern. Auf dem Wege zu einer ressourcenorientierten und partizipativen Sozialen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Jg. 62 (3), 192-199.
- Gentner, C.** 2008. Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster.
- Granato, M.** 2008. Nachhaltigkeit durch Bildungsgerechtigkeit am Beispiel des Übergangs Schule – Ausbildung. In: Rat für Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.). Forum „Aufstieg durch Bildung: Chancen und Hemmnisse im Rahmen der 8. Jahreskonferenz. Berlin, 1-29.
- Groebe, N.; Rustemeyer, R.** 2002. Inhaltsanalyse. In: König, E.; Zedler, P. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Weinheim u.a., 233-258.
- Grunow, D.** 1998. Selbsthilfe. In: Hurrelmann, K.; Laaser, U. (Hrsg.). Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim, 683-703.
- Häcker, H.; Stapf, K. H.** 1998. Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Göttingen u.a.
- Helmke, A.** 2009. Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnosen, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber.
- Henne, H.; Rehbock, H.** 2001. Einführung in die Gesprächsanalyse. 4. ergänz. Aufl. Berlin.
- Huisinga, R.** 2008. Berufsbildungsforschung zur Integrationsförderung. In: Badel, S. et al. a.a.O., 44-51.
- Kell, A.** 2006. Organisation, Recht und Finanzierung. In: Arnold, R.; Lipsmeyer, A. (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 453-484.
- Keupp, H.** 2007. Wege aus einer erschöpften Gesellschaft – eine Empowermentperspektive. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, Jg. 39 (2), 525-540.
- Keupp, H. et al.** 2006. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek.
- Knüver, M.** 2010. Produktionsschule Wilhelmshaven. Projekte, die Spaß auf Arbeit und mehr machen. (<http://www.produktionsschule-whv.de/projekte.html>) Retrieved: 22.06.2011.
- Koch-Priewe, B.; Thiele, J.** 2009. Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B. et al. (Hrsg.). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, 271-292.
- König, E.; Bentler, A.** 2010. Konzepte und Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess. In: Frieberthäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 173-182.

- König, K.; Pasternack, P.** 2008. elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Wittenberg.
- Kossak, H.-C.** 2011. Sinnvolle Werte und Lebensziele entwickeln. Psychotherapie mit kognitiv-behavioralen Methoden der Imagination und Hypnose. In: Frank, R. (Hrsg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. 2. aktual. Aufl. Heidelberg, 170-188.
- Kriz, J.** 2001. Grundkonzepte der Psychotherapie. 5. Aufl. Weinheim.
- Künzler, A.** 2006. Ressourcen und körperzentrierte Psychotherapie. In: Psychotherapie, Jg.11. (2), 165-170.
- Kutscher, N.** 2008. Heterogenität. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 61-70.
- Laaser, U.; Hurrelmann, K.** 1998. Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In: Laaser, U.; Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Gesundheitswissenschaften. Weinheim, 395-424.
- Laur-Ernst, U.** 2000. Das Berufskonzept – zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_benachteiligte_laurernst_badboll.pdf) Retrived: 02.07.2009.
- Laur-Ernst, U.** 2005. Berufsbildungsforschung als Innovationsprozess. In: Rauner, F. (Hrsg.). Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 82-87.
- Logar, S.** 2009. Zur Notwendigkeit der Praxiserforschung in der LehrerInnenbildung. In: Schrittmesser, I. (Hrsg.). Professionalität und Professionalisierung. Einige aktuelle Fragen und Ansätze der universitären LehrerInnenbildung. Frankfurt am Main, 61-77.
- Marying, P.** 2008. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim u.a.
- Maryring, P.** 2002. Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Weinheim u.a.
- Mayring, P.; Brunner, E.** 2010. Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, B. et al. (2010). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a., 323-333.
- Mathar, H.** 2007. Die Bedeutung passender Ziele und deren Exploration für ein gelingendes Leben. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, Jg. 39 (3), 585-597.
- Mertineit, K.-D.** 2010. Evaluierung der schulintegrierten Produktionsstätte durch Studierende der Leuphana Universität Lüneburg. Wintersemester 2009/10 und Sommersemester 2010. unveröff. Manuskript. Hannover.
- Meuser, M.; Nagel, U.** 2010. Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., überar. Aufl. Weinheim u.a., 457-471.
- Meyer, H.** 2004. Was ist guter Unterricht. Berlin.
- Nohl, H.** 1933. Die Theorie der Bildung. In: Nohl, H.; Pallat, L. (Hrsg.). Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Langensalza, 3-80.
- Opp, G.** 2011. Wohlbefinden im Jugendalter: Widerstandskräfte entwickeln. In: Frank, R. (Hrsg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. 2. aktual. Aufl. Heidelberg, 249-257.
- Potreck-Rose, F.** 2011. Selbstakzeptanz fördern. In: Frank, R. (Hrsg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. 2. aktual. Aufl. Heidelberg, 189-198.

Rauner, F. 2006. Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R. (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden, 55-70.

Rustemeyer, R. 1992. Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Interviewtexten. Münster.

Schelten, A. 1997. Testbeurteilung und Testerstellung. Stuttgart.

Schmidt, C. 1997. „Am Material“: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 544-568.

Schmidt, C. 2010. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, B. et al. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. überarb. Aufl. Weinheim u.a., 473-486.

Schneider, R.; Wildt, J. 2009. Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. et al. (Hrsg.). Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, 8-36.

Slaby, J. 2010. Möglichkeitsraum und Möglichkeitssinn. Bausteine einer phänomenologischen Gefühlstheorie. In: Andermann, K.; Eberlein, U. (Hrsg.). Gefühle als Atmosphären. Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie. Berlin, 125-140.

Spies, A. 2008. Beruf und Arbeit. In: Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hrsg.). Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, 280-288.

Staub-Bernasconi, S. 2001. Ressourcenerschließung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.). Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. überarb. Aufl. Krefeld, 1507-1526.

Steenblock, W. 2008. Vorhabensbeschreibung für die Beantragung von Fördermitteln bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt unter dem Titel: Nachhaltige Berufsbildung in Kooperation mit der Wirtschaft: Modellhafte Herstellung nachhaltiger Produkte in einer schulintegrierten Produktionsstätte. unveröff. Manuskript. Wilhelmshaven.

Stöger, H.; Ziegler, A. 2003. Motivation. In: Preiser, S. (Hrsg.). Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Weinheim u.a., 125-145.

Stomporowski, S.; Kipp, M. 2003. Zwischen Utopie und Realität – Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. (www.bwpat.de/profil_1_Willi_Brand) Retrived: 16.06.2011.

Storch, M. 2001. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. (<http://www.majastorch.de/download/zrm.pdf>) Retrived: 14.05.2011.

Stroot, T. 2007. Vom Diversitäts-Management zu *Learning Diversity*. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S. et al. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a., 52-64.

Trösken, A. K. 2002. Das Berner Ressourceninventar. Ressourcenpotenziale und Ressourcenrealisierungen aus konsistenztheoretischer Sicht. Dissertation. (<http://www.troesken.eu/Dissertation.pdf>) Retrived: 16.05.11.

Uhle, R. 1978. Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. Passau.

Vygotskij, L. S. 2002. Denken und Sprechen. Weinheim u.a.

Wenning, N. 2007. Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, S. et al. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a., 21-31.

Willutzki, U. 2000. Ressourcenorientierung in der Psychotherapie – Eine *Neue* Perspektive? In: Hermer, M. (Hrsg.). Psychotherapeutische Perspektiven am Beginn des 21. Jahrhunderts. Tübingen, 193-212.

Willutzki, U. et al. 2004. Zur Psychotherapie sozialer Ängste: Kognitive Verhaltenstherapie im Vergleich zu einem kombiniert ressourcenorientierten Vorgehen. Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie. In: Zeitschrift f. Klinische Psychologie und Psychotherapie, Jg. 33 (1), 42-50.

Wischer, B. 2007. Heterogenität als komplexe Anforderungen an das Lehrerhandeln. Eine kritische Betrachtung schulpädagogischer Erwartungen. In: Boller, S. et al. (Hrsg.). Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim u.a., 32-41.

Zinnecker, J. 2000. Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 46 (Beiheft 42), 36-68.

Angaben zu den Autorinnen

Denker, Hannah, M.A. Ed., Fachrichtung Sozialpädagogik, Diplompsychologin

Hartung, Miriam, B.A. Fachrichtung Sozialpädagogik, staatl. anerkannte Erzieherin, IPZV Trainerin

Anhang: Ressourcen-Checkliste

Die Ressourcen-Checkliste ist eine Aufstellung der wichtigsten für seelisches Wohlbefinden verantwortlichen sozialen, umweltbezogenen und persönlichkeitsbezogenen Stärken (Ressourcen) einer Person. Kein Mensch besitzt alle diese Ressourcen, aber die meisten Menschen besitzen einige davon in ihrem Leben.

Bitte schreiben Sie in die **linke** Spalte, wie sehr Sie denken, dass Sie die betreffende Ressource mo-

mentan in Ihrem Leben besitzen auf einer Skala von 0 (gar nicht) bis 3 (sehr).

Bitte schreiben Sie in die **rechte** Spalte, wie wichtig es Ihnen grundsätzlich ist, diese Ressource in Ihrem Leben zu besitzen oder zu erwerben auf einer Skala von 0 (gar nicht wichtig) bis 3 (sehr wichtig).

Es gibt keine richtigen und falschen Antworten, bitte urteilen Sie ganz nach Ihrem momentanen Gefühl.

Name Datum:

Ich besitze momentan diese Ressource ... 0 – gar nicht 1 – ein wenig 2 – ziemlich 3 – sehr ↓	Wie wichtig ist mir diese Ressource? 0 – gar nicht wichtig 1 – ein wenig wichtig 2 – ziemlich wichtig 3 – sehr wichtig ↓
1. ein(e) Partner(in), dem/der ich mich nahe fühle und dem/der gegenüber ich mich vollkommen öffnen kann	
2. ein(e) Partner(in), auf den/die ich mich verlassen kann und dem/der ich vollkommen vertraue	
3. ein(e) Partner(in), mit dem/der zusammen ich positive Gefühle erlebe	
4. ein erfülltes, gelöstes Sexualleben, das mir Vitalität gibt und Freude bereitet	
5. einige nahe Freunde, denen gegenüber ich mich öffnen und denen ich vollkommen vertrauen kann	
6. Familienangehörige (Eltern, Geschwister, Kinder, etc.), denen ich vollkommen vertraue und bei denen ich mich gefühlsmäßig aufgehoben fühle	
7. Familienangehörige, die mich respektieren und bedingungslos lieben	
8. ein Beruf, der mir Freude macht, der meinen Fähigkeiten entspricht und in dem ich mich weiterentwickeln kann	
9. sympathische Arbeitskollegen, mit denen ich mich gut verstehe	
10. berufliche Vorgesetzte, denen ich vertrauen kann und die mich fördern	
11. eine zufriedenstellende finanzielle Situation	
12. ein guter Ausgleich zwischen Arbeits- und Freizeit	
13. Freizeitbeschäftigungen, die mir Freude bereiten und in denen ich meine Talente und Neigungen verwirklichen kann	
14. eine unbezahlte ehrenamtliche Tätigkeit, die ich zu Gunsten anderer ausübe	
15. eine Wohnung, in der ich mich wohl und geborgen fühle	
16. ein Wohnort (Haus, Nachbarschaft, Gemeinde, Land), in dem ich mich wohl fühle und wo ich gerne lebe	
17. gute körperliche Gesundheit	
18. ein Körper, in dem ich mich wohl fühle, und der mir gut gefällt	
19. körperliche Betätigung, die mir gut tut	
20. das Gefühl einer guten seelischen Gesundheit	

	21. Zeiten der Erholung und Entspannung, in denen ich Energie tanken kann	
	22. Zeiten der Aktivität und der Spannung, in denen ich mich ganz lebendig fühle	
	23. die Fähigkeit, mich selber ganz so anzunehmen und zu lieben, wie ich bin	
	24. ein starkes Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen in mich und meine Fähigkeiten	
	25. ein sicheres Auftreten in sozialen Situationen (nein sagen können, Gefühle äußern können, um einen Gefallen bitten können, etc.)	
	26. die Fähigkeit, mühelos auf andere Menschen zuzugehen und mit ihnen in Kontakt zu treten	
	27. die Fähigkeit, gute Gespräche mit verschiedenen Arten von Menschen zu führen	
	28. die Fähigkeit anderen Menschen gegenüber geduldig und tolerant zu sein und sie so zu akzeptieren, wie sie sind	
	29. die Fähigkeit, anderen Menschen gegenüber gewissenhaft, verlässlich und treu zu sein	
	30. die Fähigkeit, anderen Menschen echt, offen und unverstellt zu begegnen und mich ihnen so zu zeigen, wie ich bin	
	31. die Fähigkeit, anderen Menschen Liebe, Nähe, Geborgenheit und Zärtlichkeit zu schenken	
	32. die Fähigkeit, von anderen Menschen Liebe, Nähe, Geborgenheit und Zärtlichkeit anzunehmen	
	33. ein friedfertiges und freundliches Herz	
	34. die Fähigkeit, Mitleid zu empfinden	
	35. die Fähigkeit zu selbstlosem Handeln	
	36. die Fähigkeit, mich selber nicht zu ernst zu nehmen und über mich selber lachen zu können	
	37. die Fähigkeit, feinfühlig auf andere Menschen und ihre Bedürfnisse eingehen zu können	
	38. Mut, mich in gefährdete und ungewisse Situationen hinein zu begeben	
	39. die Fähigkeit, mich selber weiter zu entwickeln und alte Begrenzungen zu überwinden	
	40. ein starker Wille, Dinge zu tun, die ich als richtig und wichtig erkenne	
	41. Ausdauer, eine wichtige Tätigkeit bis zum Ziel durchzuhalten	
	42. eine Beschäftigung, in der ich einem Talent, einer Neigung oder einem Interesse Ausdruck verleihe und die mich mit Sinn erfüllt	
	43. Lust an kreativer, schöpferischer Tätigkeit, in der ich alles andere um mich herum vergessen kann	
	44. das Gefühl, mein Leben in wichtigen Belangen zu einem großen Teil selber beeinflussen zu können	
	45. ein sorgloses und heiteres Gemüt	
	46. Vertrauen in die Zukunft und in die Verwirklichung meiner Wünsche	
	47. die Fähigkeit, Dinge loszulassen, die ich nicht selber beeinflussen kann	
	48. ein starker Glaube an die Sinnhaftigkeit der Welt und meines Lebens	
	49. der Glaube an eine allmächtige Kraft (Gott), die mich stets behütet, und an ein ewiges Leben	
	50. der Glaube an eine allliebende Kraft (Gott) und das Gefühl, von ihr angenommen und geliebt zu werden, so wie ich bin	

Auswertung und Verwendung der Ressourcen-Checkliste

Die Ressourcen-Checkliste kann ohne weitere Auswertung zunächst so benutzt werden, wie sie ausgefüllt wurde. In der Psychotherapie kann zum Beispiel ein vertiefendes Gespräch über diejenigen Ressourcen stattfinden, die vom Patienten/von der Patientin als wichtig (2 und 3) eingeschätzt wurden (rechte Spalte), indem weiter exploriert wird, wie einige dieser wichtigen Ressourcen, über die der Patient/die Patientin verfügt (2 oder 3 in linker Spalte) *genutzt* und wie diejenigen wichtigen Ressourcen, über die der Patient/die Patientin nicht oder nur ungenügend verfügt (0 oder 1 in linker Spalte) *aufgebaut oder weiterentwickelt* werden könnten.

Ferner können die einzelnen Ressourcen zu größeren Einheiten zusammengefasst werden, indem die Werte der linken und die Werte der rechten Spalte separat für die betreffenden Items addiert und anschließend durch die Anzahl der (ausgefüllten) Items pro Gruppe dividiert werden, so dass sich zwei Durchschnittswerte pro Ressourcen-Gruppe ergeben, einer für die momentane Verwirklichung der Ressource (linke Spalte) und einer für die Wichtigkeit der Ressource (rechte Spalte):

- Umweltbezogene und soziale Ressourcen (1-16)
 - Partnerschaft, intime Beziehung (1, 2, 3, 4)
 - Familie, Freunde (5, 6, 7)
 - Beruf, Einkommen, Lebensstandard (8, 9, 10, 11, 12)
 - Freizeit (12, 13, 14)
 - Wohnort, Wohnsituation (15, 16)
- Persönlichkeitsbezogene Ressourcen (17-50)
 - Gefühl der Gesundheit, Lebendigkeit, Ausgeglichenheit (17, 18, 19, 20, 21, 22)
 - Selbstwertgefühl, Selbstakzeptanz (23)
 - Selbstsicherheit, soziale Kompetenz, Extraversion (25, 26, 27)
 - Liebesfähigkeit, Beziehungsfähigkeit (27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37)
 - Mut, Willenskraft (38, 39, 40, 41)
 - Kreativität, Schaffenskraft (42, 43)
 - Kontrollgefühl (44)
 - Gelassenheit, Zuversicht, Heiterkeit (45, 46, 47)
 - Religiöser Glaube, Spiritualität (48, 49, 50)

Anstelle eines Fragebogens, der vom Patienten ausgefüllt wird, kann die Ressourcen-Checkliste auch vom Therapeuten als Gedankenstütze im Gespräch mit dem Patienten verwendet oder sogar vollständig im Hinblick auf den Patienten ausgefüllt werden, um das Urteil des Therapeuten über den Patienten zu erfassen und ev. mit der eigenen Einschätzung des Patienten zu vergleichen. Grundsätzlich kann die Ressourcen-Checkliste von jeder Person für eine andere bekannte Person ausgefüllt und das Urteil anschließend mit dem eigenen Urteil der betreffenden Person, um die es geht, verglichen werden.

Mitteilungen und Fragen zur Verwendung der Ressourcen-Checkliste nimmt der Autor gerne entgegen.

(aus: Frank 2011: 299ff)