

Nahrhafte Momente schaffen – Sinnbildgestützte Interviews (SigI) im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen

Unter Berücksichtigung entwicklungspädagogischer Aspekte
im Können, Wissen und Wollen

Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der Fakultät für Humanwissenschaften
der Julius-Maximilian-Universität Würzburg

vorgelegt von
Stefanie Daum
aus Stockstadt am Main

2023



Erstgutachter: Prof. Dr. Stephan Ellinger

Zweitgutachter: Prof. Dr. Oliver Hechler

Disputation

Danksagung

Träume muss man sich erfüllen und leben, bevor es irgendwann zu spät dafür ist. So hatte auch ich seit über zwanzig Jahren den Traum eine Dissertation zu schreiben. Im Rahmen meiner Sonderpädagogischen Zusatzqualifizierung für Lehrer an beruflichen Schulen, lernte ich die entwicklungspädagogische Theorie nach Ellinger/Hechler (2020) kennen, welche mich sofort begeisterte.

Mein großer Dank gilt somit an erster Stelle Herrn Prof. Dr. Ellinger, der mir diesen Traum ermöglichte und mich während der Arbeit an meiner Dissertation nicht nur mit vielen fachlichen Gesprächen, kritischen sowie konstruktiven Beiträgen unterstützte, sondern mir auch mit seiner Begeisterungsfreude und stets lösungsorientierten Worten die notwendige Kraft spendete. Dankbar bin ich auch für die großzügige Bücherleihe während der Pandemie.

Ein Dank gilt gleichermaßen Herrn Prof. Dr. Hechler und Herrn Prof. Dr. Müller, die diese Arbeit mit ihrer fachlichen Expertise, ihrem Ideenreichtum und Leidenschaft für die Hochschullehre betreut haben.

Ein weiterer Dank geht an die Regierung von Unterfranken und an meinen Schulleiter Johannes Halbig, die mir das Forschungsvorhaben an meiner Stamm-Berufsschule genehmigt haben. In diesem Zusammenhang spreche ich einen großen sowie aufrichtigen Dank an meine Berufsschüler aus, die mir offen, herzlich und ehrlich in den Interviews begegnet sind.

Besonders danken möchte ich Dr. Tony Hofmann, der mir mit seinen Sinn-Bildern und seiner Kreativität ein großes Vorbild war und ist. Seine konstruktiven sowie kreativen Impulse, kritischen Anregungen und bestärkenden Worte brachten die Forschungsarbeit als auch mich in meiner persönlichen Entwicklung voran.

Ein lieber Dank geht auch an Bettina Markones, mit der ich das im Rahmen der Forschungsarbeit entstandene Heft mit Entspannungsübungen für Schüler zum „Kleinen Kopffreimacher“ weiterentwickeln durfte und veröffentlichen konnte.

Bedanken möchte ich mich auch bei Julia Demeter, die mich beim Transkribieren der Interviews unterstützt hat.

Ein herzlicher Dank gilt meinem Vater Rudolf Daum mit Anne Diehm sowie meinen Freunden Andrea Eckert, Majon Gebler, Silvia Laatz, Matthias Schulz und Thorsten Weigand für die zuverlässige Korrekturarbeit sowie für ihre kontinuierliche Begleitung, während der entbehrenden Jahre der Forschung und des Schreibens. Ihr habt mehr für mich getan, als euch vermutlich bewusst ist.

Mein höchster und herzlichster Dank gilt aber meinen Kindern Jannik und Jule. Sie standen als Versuchspersonen für meine ersten Interviewtests bereit, warteten geduldig, wenn ich Sinnbilder fotografierte, sie erprobten sowie bewerteten unzählige Entspannungsübungen und ertrugen jahrelang ein Wohn- und Esszimmer, das von Büchern, Fotografien und Ordnern belagert war. Sie sind meinem Traum mit ihrer unendlichen Geduld, ihrem Vertrauen, ihrer Liebe und ihrer Offenheit begegnet und konnten ihn damit erst verwirklichen. Ich habe euch lieb.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	2
Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	8
Tabellenverzeichnis	12
Abkürzungsverzeichnis	14
Vorwort	15
1. Problemhintergrund und Hinführung zum Forschungsvorhaben	19
1.1 Zunahme förderbedürftiger Schüler an beruflichen Schulen	19
1.2 Skizzierung des persönlichen Erkenntnisinteresses	20
1.3 Suche nach nahrhaften Momenten im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen	22
1.4 Aufbau der Forschungsarbeit	23
2. Entwicklungsorientierte Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen	27
2.1 Grundlegende Entwicklungstheorien und Konzepte	27
2.1.1 Erikson: Grundempfindungen in Krisen	28
2.1.2 Havighurst: Entwicklungsaufgaben	32
2.1.3 Piaget: Stufentheorie der Entwicklung	35
2.1.4 Kohlberg: Entwicklung moralischer Urteilkraft	39
2.1.5 Fischer: Prozessuale Fertigkeitentwicklung	45
2.1.6 Rogers: Aktualisierungstendenz	49
2.1.7 Kegan: Studien zum Bewusstsein des Selbst	53
2.1.8 Gibson: Wahrnehmungslernen	59
2.1.9 Case: Problemlösefähigkeit in der Entwicklung	60
2.1.10 Zusammenfassung: Bedeutung der Entwicklungstheorien für die Entwicklungs- pädagogik	63
2.2 Entwicklungspädagogik nach Ellinger/Hechler	67
2.2.1 Drei Dimensionen im Lernprozess: Können/Wissen/Wollen	68
2.2.2 Entwicklungspädagogische Theorie: Lernen und Erziehen im Lebenslauf	72

2.2.2.1 Horizontale Ebene: Zirkelstruktur des Lernens	73
2.2.2.2 Vertikale Ebene: Erziehung innerhalb pädagogischer Entwicklungsalter.....	74
2.2.2.2.1 Phasen der Erziehung	74
2.2.2.2.2 Pädagogische Entwicklungsalter	75
2.2.3 Hilfe im Fallverstehen: Entwicklungspädagogische Koordinaten der Personagenese	77
2.3 Entwicklung und Lernbeeinträchtigung im Jugendalter.....	79
2.3.1 Biografie als Entwicklungs- und Lerngeschichte	80
2.3.2 Jugend als pädagogisches Entwicklungsalter	80
2.3.3 Entwicklungsthemen und Lernaufgaben von Jugendlichen.....	81
2.3.4 Lernbeeinträchtigungen als entwicklungsbeeinflussende Faktoren.....	85
2.3.4.1 In der Person verankerte Lernbeeinträchtigungen.....	86
2.3.4.2 Soziokulturell bedingte Lernbeeinträchtigungen	87
2.3.4.3 Institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen.....	91
2.4 Berufsausbildung als Entwicklungsthema im Jugendalter	93
2.4.1 Problematik heterogener Lernvoraussetzungen an Regelberufsschulen.....	94
2.4.2 Berufsorientierung, -entscheidung und -ausbildung als Entwicklungsprozess.....	95
2.4.3 Balanceakt zwischen Beruf, Schule, Umwelt und Selbst	97
2.5 Zusammenfassung: Komplexe Diagnostik als pädagogische Antwort	101
3. Bildgestützte Verfahren und Modelle in der Diagnostik	104
3.1 Bildgestützte Verfahren zur Diagnostik im Jugend- und frühen Erwachsenenalter....	104
3.2 Ausgewählte Verfahren und deren Ertrag für die Fragestellung	106
3.2.1 TAT -Thematischer Apperzeptions Test von Morgan/Murray	107
3.2.2 AAP – Adult Attachment Projective von George/West/Kißgen	108
3.2.3 PFT – Picture Frustration Test von Rosenzweig	108
3.2.4 ZRM-Modell - Zürcher Ressourcenmodell von Storch/Krause	109
3.2.5 Katathymes Bilderleben.....	110
3.3 Wesentliche Erkenntnisse zum Einsatz von Bildern in der Diagnostik	113
3.4 Sinnbilder als Zugang zu Lernbeeinträchtigungen.....	115
3.4.1 Sinnbilder als Zeichen einer inneren Beziehung.....	115

3.4.2 Sinnbilder als Zugang zu Sinnstrukturen	116
3.4.3 Sinnbilder als Werkzeug zur Sprachfindung	117
3.5 Einheitlicher Bezugsrahmen von Sinnbildern	119
3.5.1 Lernbeeinträchtigungen als Bilderrahmenart	120
3.5.2 Sinnbild-Kategorien als Bilderrahmenformen	120
3.6 Kriterien für Sinnbilder	121
3.6.1 Grundlegende Kriterien.....	121
3.6.2 Spezifische Kriterien.....	122
3.7 Zusammenfassung: Sinnbilder im diagnostischen Prozess – Diskussion	125
4. Methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion von Lernbeeinträchtigungen	129
4.1 Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns	129
4.2 Grounded Theory – Strategie der Datenerhebung und -auswertung	130
4.2.1 Theoretisches Sampling	130
4.2.2 Methode des ständigen Vergleichens und Kodierparadigmen.....	132
4.3 Instrumente der Datenerhebung.....	137
4.3.1 Leitfadengestütztes Interview	137
4.3.2 Beobachtung der Körpersprache.....	138
4.3.3 Unterrichtsbeobachtung und Dokumentation	140
4.4 Zusammenfassung: Bewertung der Methode für das Forschungsvorhaben.....	141
5. Sinnbilder als Zugang im Fallverstehen – Entstehen eines Prozessmodells	142
5.1 Ausgangslage vor Forschungsbeginn	142
5.1.1 Forschungsgegenstand und Ziel der Forschung.....	142
5.1.2 Beschreibung der vier Vergleichsgruppen.....	143
5.1.3 Vorbemerkungen zur Durchführung des bildgestützten Verfahrens	146
5.1.3.1 Erstellen einer Bildkartei mit Landschaftsfotografien	146
5.1.3.2 Auswertungsbogen als Grundlage für den Leitfaden	148
5.1.3.3 Erstellen eines Übersichtsblattes zur Verortung der Lernbeeinträchtigungen.	148
5.2 Stetige Entwicklung eines Zugangs im Fallverstehen	149
5.3 Sinnbildgestütztes Interview (SigI)	167

5.3.1 Vorbemerkungen zur Durchführung von Interviews mit jugendlichen Lernern ...	167
5.3.2 Darstellung der Forschungsergebnisse in Form eines Prozessmodells.....	168
5.3.3 Erste Phase im Prozess: Resonanzerleben	170
5.3.3.1 Bilddarbietung und Auswahl der Bildkarten	170
5.3.3.2 Resonanzerfahrung.....	172
5.3.3.3 Zugang zu Sinnstrukturen	175
5.3.3.4 Erleben vager Vermutungen	176
5.3.4 Zweite Phase im Prozess: Explorationsprozess	176
5.3.4.1 Versprachlichung implizierter Lernbeeinträchtigungen	177
5.3.4.2 Reflexion erinnelter Situationen	179
5.3.5 Dritte Phase im Prozess: Ressourcenaktivierung.....	181
5.3.5.1 Wünsche und Sehnsüchte entdecken.....	181
5.3.5.2 Eigene Ressourcen erkennen, aktivieren und stärken	183
5.3.5.3 Zielsetzungen definieren	185
5.3.6 Vierte Phase im Prozess: Individuelle Lernhilfen.....	187
5.3.6.1 Verortung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen	188
5.3.6.2 Individuelle Fördermaßnahmen anbieten.....	190
5.3.6.3 Nachbetreuung der Schüler	191
5.4 Entwicklung von begleitenden Materialien zum Sinnbildgestützten Interview	193
5.4.1 Sinnbildkarten-Set: „Lernen aus eigener Kraft“	193
5.4.2 Sprachhilfekarten zur aktiven Mitarbeit	196
5.4.3 Leitfragen-Katalog als Hilfsmittel für Pädagogen.....	197
5.4.4 Gesprächsbogen zum Sinnbildgestützten Interview	204
5.5 Zusammenfassung: Nutzen des Sinnbildgestützten Interviews im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen	208
6. Verortung der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Lerndimensionen	211
6.1 Allgemeine Indikatoren als unterstützende Anhaltspunkte	212
6.2 Spezifische Indikatoren durch verbale und nonverbale Aussagen	213
6.2.1 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Können.....	215
6.2.2 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Wissen	226
6.2.3 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Wollen	235

6.3 Herausforderungen in der Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen.....	252
6.3.1 Zuordnung von Indikatoren in komplexen Problemlagen	252
6.3.2 Erkennen von beeinträchtigenden Störungen und spezifischen Kategorien.....	253
6.3.2.1 Traumatisierungen.....	254
6.3.2.2 Wahrnehmungsstörungen und motorische Entwicklungen	256
6.4 Weiterentwicklung der Theorie im Können/Wissen/Wollen (Ellinger/Hechler 2021)	258
6.4.1 Erweiterung der Beobachtung im diagnostischen Prozess um interaktionistisches Tun und dem Prozessgedanken.....	258
6.4.2 Erweiterung der Tabelle zur Verortung von Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen	260
6.5 Zusammenfassung: Verortete Lernbeeinträchtigungen als Grundlage der individuellen Lernhilfe	263
7. Sinnbildgestütztes Interview im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen – Diskussion der Ergebnisse auf handlungspraktischer Ebene	270
7.1 Sinnbilder im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik.....	270
7.2 Forschungsfrage und Ergebnis der Forschungsarbeit.....	272
7.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	275
7.3.1 Sinnbilder als nahrhafter Boden im gestoppten Lernprozess.....	275
7.3.2 Nahrhafte Momente - Die Arbeit mit Sinnbildern ist mehr als reine Diagnostik..	277
7.3.3 Sinnbilder im diagnostischen Prozess als Ausnahmediagnostik.....	280
7.4 Sinnbildgestütztes Interview im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen – ein Ausblick.....	281
Literaturverzeichnis.....	283
Anhang	302
Eidesstattliche Erklärung.....	384

Zeitgemäß und gefühlsmäßig richtig ist die Nutzung einer geschlechtergerechten Sprache. Aus Gründen der Lesbarkeit wird jedoch in der vorliegenden Forschungsarbeit für Personen- und Berufsbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet. Selbstverständlich bezieht sich die Ansprache auf alle Geschlechter (m/w/d) gleichermaßen, sofern dies im Text nicht anders kenntlich gemacht wurde.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau der Forschungsarbeit in drei Teilbereiche	24
Abbildung 2: A metaphor for the cycle of four levels (Fischer 1980. 490).....	46
Abbildung 3: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Aktualisierungstendenz und Selbst-aktualisierungstendenz	51
Abbildung 4: Die Spirale der Gleichgewichtsstufen (Kegan 2005. 152)	55
Abbildung 5: Die drei Komponenten der exekutiven Kontrollstruktur am Beispiel Rollenübernahme beim Rasenmähen in früher Kindheit (Daum nach Case 1999. 174)	62
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Entwicklungstheorien und -konzepten zur Entwicklungspädagogik	67
Abbildung 7: Der Berufsschüler im Balanceakt zwischen Schule, Beruf, Umwelt und Selbst	100
Abbildung 8: Sinnbilder als Werkzeug zur Sprachfindung: Resonanz – Zugang zu Sinnstrukturen - Sprache	119
Abbildung 9: Grundlegende und spezifische Kriterien von Sinnbildern	125
Abbildung 10: Theoretisches Sampling.....	131
Abbildung 11: Beispielhafte Darstellung des offenen Kodierprozesses im Rahmen der Lernbeeinträchtigungen.....	133
Abbildung 12: Beispielhafte Darstellung des offenen Kodierprozesses im Rahmen der Lernbeeinträchtigungen bei ähnlichen Merkmalsausprägungen (Daum nach Ellinger 2003; 2015b).....	134
Abbildung 13: Beispielhafte Darstellung eines Ausschnittes des axialen Kodierprozesses im Beziehungsgefüge	135
Abbildung 14: Beispielhafte Darstellung des selektiven Kodierprozesses durch Darstellung der neu angeordneten Kernkategorien.....	136
Abbildung 15: Beispiel für das Notieren von körpersprachlichen Signalen in den Transkripten	139
Abbildung 16: Prozessmodell des Sinnbildgestützten Interviews – SiGI	169
Abbildung 17: Vorderseite eines ausgefüllten Gesprächsbogens (G4_I60, Samira).....	189
Abbildung 18: Kreatives Werkzeug – Sinnbildkarten-Set: Lernen aus eigener Kraft (Vorabansicht Daum/ Hofmann, unveröffentlicht)	194
Abbildung 19: Gesprächsphasen und Kommunikationsstrukturen im Sinnbildgestützten Interview (Daum in Anlehnung nach Lamnek/Krell 2016; Witzel 2000).....	198

Abbildung 20: Leitfragen-Katalog in Form eines Tischaufstellers	201
Abbildung 21: Gesprächsbogen zur Auswertung des SigI (Vorderseite).....	206
Abbildung 22: Gesprächsbogen zur Auswertung des SigI (Rückseite)	207
Abbildung 23: Ergebnis der Auswertung: Übersicht der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/ Wollen von Schülern an beruflichen Schulen (Quelle: datenbasiert).....	214
Abbildung 24: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Könnens verorteten Schüleraussagen (Quelle: datenbasiert).....	215
Abbildung 25: Spezifische Indikatoren für den Bereich Sprache (Quelle: datenbasiert).....	216
Abbildung 26: Spezifische Indikatoren für den Bereich Motorik/Feinmotorik (Quelle: datenbasiert)	216
Abbildung 27: Indikatoren für den Bereich Lern- und Arbeitsstrukturen (Quelle: datenbasiert)	217
Abbildung 28: Indikatoren für den Bereich Konzentrationsvermögen und Aufmerksamkeitssteuerung (Quelle: datenbasiert)	218
Abbildung 29: Spezifische Indikatoren für den Ordnungssinn (Quelle: datenbasiert).....	219
Abbildung 30: Spezifische Indikatoren für den Bereich Umgang mit Ordnungen (Quelle: datenbasiert)	220
Abbildung 31: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensweise (Quelle: datenbasiert)	221
Abbildung 32: Spezifische Indikatoren für den Bereich Gewohnheit (Quelle: datenbasiert)	222
Abbildung 33: Spezifische Indikatoren für den Bereich Manifestation (Quelle: datenbasiert)	222
Abbildung 34: Spezifische Indikatoren für den Bereich Persönliche Reifeprozesse (Quelle: datenbasiert)	223
Abbildung 35: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Wissens verorteten Schüleraussagen (Quelle: datenbasiert).....	226
Abbildung 36: Spezifische Indikatoren für den Bereich Intelligenz, Begabung, Gedächtnis (Quelle: datenbasiert)	227
Abbildung 37: Indikatoren für den Bereich Vorwissen (Quelle: datenbasiert)	227
Abbildung 38: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erfahrungswissen (Quelle: datenbasiert)	228
Abbildung 39: Indikatoren für den Bereich Metakognition (Quelle: datenbasiert).....	229

Abbildung 40: Indikatoren für den Bereich Gedankenwelt/Kreativität (Quelle: datenbasiert)	230
Abbildung 41: Spezifische Indikatoren für den Bereich Informationen (Quelle: datenbasiert)	231
Abbildung 42: Spezifische Indikatoren für den Bereich Kulturtechniken (Quelle: datenbasiert)	231
Abbildung 43: Spezifische Indikatoren für den Bereich Spezifische Lerninhalte (Quelle: datenbasiert)	232
Abbildung 44: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Wollens verorteten Schüleraussagen (Quelle: datenbasiert)	235
Abbildung 45: Spezifische Indikatoren für den Bereich Emotionen (Quelle: datenbasiert)	236
Abbildung 46: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ungewisses (Quelle: datenbasiert)	238
Abbildung 47: Spezifische Indikatoren für den Bereich Motivation (Quelle: datenbasiert)	238
Abbildung 48: Spezifische Indikatoren für den Bereich Bindungsmuster (Quelle: datenbasiert)	241
Abbildung 49: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lernbereitschaft (Quelle: datenbasiert)	241
Abbildung 50: Spezifische Indikatoren für den Bereich Altruismus (Quelle: datenbasiert)	242
Abbildung 51: Spezifische Indikatoren für den Bereich Mut (Quelle: datenbasiert)	243
Abbildung 52: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ausdauer und Spannkraft (Quelle: datenbasiert)	244
Abbildung 53: Spezifische Indikatoren für den Bereich Geduld (Quelle: datenbasiert)	244
Abbildung 54: Spezifische Indikatoren für den Bereich Frustrationstoleranz (Quelle: datenbasiert)	245
Abbildung 55: Spezifische Indikatoren für den Bereich Triebaufschub (Quelle: datenbasiert)	246
Abbildung 56: Spezifische Indikatoren für den Bereich Moral (Quelle: datenbasiert)	246
Abbildung 57: Spezifische Indikatoren für den Bereich Verantwortungsübernahme (Quelle: datenbasiert)	247
Abbildung 58: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensstil (Quelle: datenbasiert)	248
Abbildung 59: Spezifische Indikatoren für den Bereich Soziabilität (Quelle: datenbasiert)	248
Abbildung 60: Spezifische Indikatoren für den Bereich Autonomie und Selbstständigkeit (Quelle: datenbasiert)	249
Abbildung 61: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erwartung (Quelle: datenbasiert)	249

Abbildung 62: Schülerfall Vincent	259
Abbildung 64: Wirkung von Sinnbildern	276
Abbildung 63: Trias von Lernbeeinträchtigung, potenzielle Lösung und nahrhaftem Boden	277
Abbildung 65: Sinnbilder als nahrhafter Boden des Sinnbildgestützten Interviews.....	279

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Diagramm der Entwicklungskrisen nach Erikson (2020. 151f.; 1988b. 72f.)	29
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Daum nach Havighurst 1972)	33
Tabelle 3: Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung (Daum nach Piaget 1992; Flammer 2015).....	37
Tabelle 4: Moralstufen nach Kohlberg (Daum nach Kohlberg 1996. 126f.)	41
Tabelle 5: Zuordnung der Koordinationsebenen zu den Schichten nach Fischer (Daum nach Fischer 1980; Fischer/Hogan 1989; Flammer 2015; 2010)	47
Tabelle 6: Können/Wissen/Wollen: Entwicklungsthemen innerhalb der drei Dimensionen im Lernprozess (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 79).....	71
Tabelle 7: Familien- Schul- und Selbsterziehung (Daum nach Ellinger/Hechler 2021).....	76
Tabelle 8: Koordinaten der Personagenese (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 56).....	78
Tabelle 9: Entwicklungsthemen und mögliche Lernaufgaben im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter	82
Tabelle 10: Koordinaten der Personagenese unter Berücksichtigung der Berufsorientierung/-ausbildung als Entwicklungsthema (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 56)	84
Tabelle 11: Wahrgenommene Problemlagen von Schülern während der Berufsorientierung und – ausbildung	97
Tabelle 12: Standardmotive des Katathymen Bilderlebens (Daum nach Leuner 1980)	111
Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den Begrifflichkeiten: unbewusst, bewusst, explizit, implizit	117
Tabelle 14: Innere Logik eines prototypischen Sprachfindungsprozesses (Daum nach Hofmann 2017.26)	118
Tabelle 15: Übersicht über die Vergleichsgruppen im Forschungsprozess (G1-G4)	144
Tabelle 16: Tabellarische Beschreibung: Sinnbildauswahl und Beschriften des Auswertungsbogens	150
Tabelle 17: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 1	152
Tabelle 18: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 2	154
Tabelle 19: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 3	157

Tabelle 20: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 4	163
Tabelle 21: Sprachhilfekarten - Erlebte Gefühle beim Lernen	197
Tabelle 22: Übersicht über die in der Interviewauswertung beobachteten allgemeinen Indikatoren zur Verortung von Lernbeeinträchtigungen.....	212
Tabelle 23: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Können..	225
Tabelle 24: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Wissen..	234
Tabelle 25: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Wollen..	251
Tabelle 26: Kategorien, die auf eine Traumatisierung hinweisen könnten. Veranschaulichung anhand des Modells nach Ellinger/Hechler (2021. 79).....	255
Tabelle 27: Können/Wissen/Wollen: 3 Lerndimensionen im Lernprozess bei Berufsschülern	261
Tabelle 28: Möglichkeiten der individuellen Lernhilfe	264
Tabelle 29: Lerndimension, Schulische Erwartungshaltung innerhalb der Lerndimension, Lernbeeinträchtigung und denkbare Lernhilfe im Schülerfall Samira.....	266

Abkürzungsverzeichnis

AD(H)S	Aufmerksamkeitsdefizit/(Hyperaktivitäts)störung
BIK	Berufsintegrationsklasse
B2	Bezeichnung für gehobenes Sprachniveau
BVJ-k	Berufsvorbereitungsjahr kooperativ
bzw.	beziehungsweise
ca.	Circa
d. h.	das heißt
DSD	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ebd.	ebenda
etc.	et cetera
gg.	gegenüber
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IHK	Industrie- und Handelskammer
IQ	Intelligenzquotient
JOA	Jugendliche ohne Ausbildungsplatz
L	Lehrer
LRS	Lese- und Rechtschreibstörung
lt.	Laut
NLP	Neurolinguistische Programmierung
QR	Quick response
Quali	Qualifizierender Abschluss
SigI	Sinnbildgestütztes Interview
vgl.	Vergleiche
WHO	World Health Organisation
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

Vorwort

Lernen – Der Mensch auf immerwährender Entwicklungsreise

Inspiziert von den Entwicklungstheorien wird Lernen in Form einer „Entwicklungsreise“ (Case 1999. 64) als Leitmetapher der Forschungsarbeit aufgegriffen. Jeder Mensch begibt sich von Geburt an auf seine persönliche Entwicklungsreise bis zu seinem Lebensende. Der Reiseplan seiner individuellen Gedankenlandkarte steuert ihn und veranlasst sein Verhalten. Am Anfang seines Lebens wird dem Menschen im Säuglings-, Klein- und Schulkindalter meist vorgegeben, in welche Richtung er laufen soll, in welchen Zug er steigen muss bzw. welche Wege oder Züge für ihn geeignet erscheinen, um an den vermeintlichen Zielbahnhöfen, wie beispielsweise dem Schulabschluss, anzukommen. Im Jugendalter handelt der Mensch bereits autonom und entscheidet über Wege und Transportmittel oft selbst. Steigen viele Menschen als Kinder anfangs noch voller Freude in ihren Lebenszug der Entwicklung ein, so spüren manche im Jugendalter schnell, wenn sie im falschen Zug sitzen. Während einige Jugendliche im Zug bleiben und planmäßig einen Halt einlegen, scheitern andere. Sie sehen schnellere Züge an sich vorbeifahren, erkennen falsch gestellte Weichen zu spät und nehmen oft lange Nebenstrecken in Kauf. Manche von ihnen finden sich im Schlafwagenabteil, auf dem sprichwörtlichen Abstellgleis oder liegengeblieben auf der Wegstrecke wieder. Wiederum andere suchen nach abenteuerlichen Wegstrecken, um sie zu Fuß oder mit anderen Fortbewegungsmitteln zu bestreiten. Die Lebensreise ist so vielfältig wie die Menschen, denen man auf der Reise begegnet. Wechselnde Fahrgäste und Reisebegleiter bereichern oder stören das Leben des reisenden Menschen. Wobei den professionellen Reisebegleitern, wie Lehrkräften, Beratern oder Mentoren eine besondere Bedeutung zukommt. Sie sind idealerweise immer dann zur Stelle, wenn die Entwicklungsreise langsamer vorangeht oder stoppt, weil der Mensch vor einer problematischen Lernaufgabe in seinem Leben steht. Durch das gemeinsame Standhalten in der problematischen Situation und einem entwicklungsfördernden Angebot seitens des Reisebegleiters entsteht bestenfalls ein Nährboden, auf welchen die Bereitschaft des Menschen fällt, sich zuversichtlich und mutig auf den für ihn beschwerlichen Lernprozess einzulassen. Er verspürt den Drang, diesen interessanten Ort, an dem er stehengeblieben ist, für sich zu erkunden und mehr darüber erfahren zu wollen. Zudem werfen der Reisebegleiter und der Jugendliche gemeinsam einen Blick in den mitgeführten Reisekoffer des Jugendlichen. Darin befinden sich seine Ressourcen und Problemlösungsstrategien, die er von Geburt an besitzt oder erworben hat. Wenn alles gelingt, steigt der Jugendliche mutig wieder in einen Zug ein. Der unterbrochene Lern- und Wachstumsprozess setzt sich fort und die Entwicklungsreise geht neu ausgerichtet weiter.

Der Gedanke, das Lernen mit einer Reismetapher zu beschreiben, ist während des Forschungsprozesses gereift. Dabei stellt das Reisen einen Zustand dar, in dem der Mensch sich in seiner von ihm bevorzugten Reiseform und -art von seinem aktuellen Standpunkt fortbewegt, um sein Reiseziel (z. B. Schulabschluss) zu erreichen oder eine Reiseroute zu erforschen. Dabei erkundet er auf seinem Weg viele unterschiedliche für ihn bedeutsame Orte. Für diese Fortbewegung benötigt der Schüler zumeist einen längeren Zeitraum, über den hinweg er neue Eindrücke, andere Sichtweisen, Fachwissen und Sozialkompetenzen erwerben kann. Nicht immer verlaufen alle Reisen nach Plan. Eine unzureichende Organisation oder mangelnde Sprachkenntnisse können beispielsweise eine Hürde für den Reisenden darstellen. Aber auch unvorhersehbare Ereignisse wie Stau, ein Unfall oder Wetterlagen können den Reiseverlauf des Menschen erschweren, was dazu führen kann, dass der Schüler erst gar nicht mit dem Lernen beginnt oder der bereits begonnene Lernprozess gestoppt wird. An all diesen subjektiv erlebten Erfahrungen sowie im Umgang mit den außerplanmäßigen Unterbrechungen wächst der reisende Schüler. Genauso scheint es sich auch mit dem Lernen in einer, dem ständigen Wandel unterliegenden Gesellschaft zu verhalten, in der das lebenslange Lernen, gestoppte Lernprozesse und die damit verbundene Weiterentwicklung des Individuums einen fortwährenden Ablauf darstellen.

Im Folgenden werden der Reismetapher untergeordnete Metaphern dargelegt und beschrieben. Die naheliegende Metapher der ‚Gedankenlandkarte‘ (Daum/Markones 2022) wird von mir für die Sinnstrukturen des Menschen verwendet. Reisende orientieren sich auf der Suche nach dem Weg zumeist auf einem Stadtplan, einer Landkarte oder einem Navigationsgerät. Humane Sinnstrukturen sind im Fall der Randmetapher mit einer Landkarte voller Gedankenhäuser, -straßen und -wege zu vergleichen, die als Leitsystem für das Verhalten und das Handeln des Schülers verantwortlich sind.

Eine weitere Randmetapher der Forschungsarbeit ist das ‚Gleichgewicht‘ (Erikson 2020; Piaget 1992; Kegan 2005), welches im Reiseverlauf einen geschützten Ort bzw. einen gesicherten Aussichtspunkt bezeichnet. Der Reisende lässt sich hier für eine Weile nieder und ruht sich aus. Von diesem Ort aus kann er auf riskante Entwicklungsprozesse zurückblicken, diese reflektieren und den nächsten Schritt seiner persönlichen Entwicklungsreise planen.

„Und auf welche Weise wirst du die Suche auf etwas richten, von dem du nicht einmal weißt, was es ist? Wie soll denn das, was du nicht kennst und was du dir zum Suchen aufgibst, beschaffen sein? Oder wie wüsstest du, wenn du zufällig darauf kämest, dass es das ist, was du nicht wusstest?“ (Platon 1994. 35)

TEIL I: Forschungsfeld

Bildgestützte Verfahren vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik

1. Problemhintergrund und Hinführung zum Forschungsvorhaben

Angesichts einer von Globalisierung, Digitalisierung sozialen Wandel immer „komplexer und komplizierter gewordenen Welt“ (Hoffmann 2012. 169), nehmen Bildung und der kontinuierliche Erwerb von Qualifikationen im 21. Jahrhundert zunehmend einen zentralen Stellenwert im Jugendalter ein. Denn von der Qualität des erworbenen Bildungsabschlusses und der erlangten Kompetenzen sind die Berufswahl und der Zugang zum Dualen Ausbildungssystem sowie spätere Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt abhängig. Bildung scheint zu einem Merkmal dafür geworden zu sein, ob es Jugendlichen gelingen wird, „berufliche Chancen wahr[zun]ehmen und für sich eine gute Lebensqualität sichern [zu] können“ (Leven/Quenzel/Hurrelmann 2020. 163). Damit gleicht der Erwerb von Bildung in unserer Gesellschaft einer grundlegend wichtigen und unumgänglichen Investition in das eigene Humankapital; in das Können und Wissen (Nicht/Müller 2009), welche dem Menschen ein erfülltes wie sinnstiftendes Leben ermöglichen können.

1.1 Zunahme förderbedürftiger Schüler an beruflichen Schulen

Dennoch werden Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen mit einer kontinuierlich steigenden Anzahl an Schülern konfrontiert, die aus unterschiedlichen Gründen über einen wenig „arbeitsmarktrelevanten Abschluss“ (Müller 2008. 110) verfügen oder den Anforderungen der dualen Ausbildung nicht Stand halten. Dadurch kommt es vermehrt zu Ausbildungsabbrüchen (Statista 2020) und somit nicht selten zu „Altbewerbern“ (Matzner 2012. 252) im Dualen System. Ursächlich könnte die zunehmende Akademisierung sein, die dem Arbeitsmarkt weniger geeignete Bewerber zur Verfügung stellt (Leven/Quenzel/Hurrelmann 2020). Folglich schlossen in den letzten Jahren immer mehr Schüler mit erhöhtem Förderbedarf (Statistisches Bundesamt 2022), Schüler in begleiteten Maßnahmen sowie Schüler mit Migrations- und Fluchtgeschichte einen Ausbildungsvertrag ab (DIHK 2019). Somit findet eine neuerdings heterogene Schülerschaft mit hoher Lernstanddifferenz und vermehrt wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten sowie Lernbeeinträchtigungen den Weg in die Berufsschule. Laut einer Studie der Industrie- und Handelskammer (ebd.) wird dieser Schülerschaft eine unzureichende Ausbildungsreife zugeschrieben, die sich in einem mangelnden Interesse am Beruf, unzulänglicher Leistungsbereitschaft, geringer Belastbarkeit, ungenügendem Eigenantrieb und fehlenden Sozialkompetenzen zeige (BMBF 2020; Winterhoff/Thielen 2010). Aber auch vom Fehlen einer kritischen

Reflexionsfähigkeit sowie von unzureichenden Kenntnissen in Deutsch und Mathematik oder einem geringen sprachlichem Ausdrucksvermögen ist die Rede (BMBF 2020). Ein zur Ermittlung der Sprachkompetenz durchgeführter Test an der Berufsschule ergab, dass gerade in ‚leistungsschwachen Berufsbereichen‘ wie dem Einzelhandel der Förderbedarf bei 49% und im Berufsvorbereitungsjahr sogar bei 70% lag (BS2AB 2021, Anhang A). Vergleicht man Schüler mit und ohne Förderbedarf an beruflichen Schulen, zeigen förderbedürftige Schüler im Schwerpunkt Lernen ein dem Lernprozess nicht dienliches schulisches Selbstkonzept, höheres Vermeidungsverhalten, schwächere Stressbewältigung sowie ein geringeres Selbstwirksamkeitsempfinden (Stein/Kranert/Wagner 2016). Hinzu kommt, dass für die Schüler mit dem Eintritt in die Berufsschule ein neuer Lebensabschnitt beginnt. Sie erleben sich erstmalig in einem Spannungsfeld zwischen Schule und Beruf, was sich erschwerend auf den Jugendlichen auswirkt, da er sich nach Stein/Kranert (2020) ohnehin schon in einer Entwicklungs-, Individual- und Lebenskrise befindet. Ebenso nimmt die Anzahl derjenigen Schüler zu, die aus Gründen der Arbeitsmigration oder der Flucht an beruflichen Schulen dem deutschen Bildungsniveau angepasst werden. Unabhängig davon, ob sie in ihrem Herkunftsland bereits über eine Ausbildung bzw. ein Studium verfügten, keine bis kaum Schulbesuchsjahre nachweisen oder aufgrund ihrer durch Krieg und Flucht durchlebten Extremerfahrungen (Kohler-Spiegel 2017) überhaupt in der Lage sind, eine Schule zu besuchen.

Zudem belegen Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2022), dass die Anzahl der Schüler mit Förderbedarf in den Jahren von 2010/2011 bis 2021/22 im Regelschulbereich um 150% gestiegen ist. Somit kann auch in den nächsten Jahren an Berufsschulen von einem weiteren Anstieg förderbedürftiger Schüler, die ihre eigene, prägende Lern- und Lebensgeschichte mit sich bringen sowie von vermehrten Testungen im Förderschwerpunkt Lernen und im emotional-sozialen Bereich ausgegangen werden. Um nun die jungen Erwachsenen auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützend zu begleiten, muss neben der Vermittlung von berufsspezifischen Ausbildungsinhalten für Pädagogen an der Berufsschule zukünftig auch das Ziel der individuellen Förderung im Vordergrund stehen. Die aus der eigenen Praxis heraus formulierte These wird im folgenden Abschnitt genauer ausgeführt.

1.2 Skizzierung des persönlichen Erkenntnisinteresses

Im Laufe meiner neunzehnjährigen Tätigkeit als Lehrkraft in den Fachbereichen Einzelhandel, Religion und Berufsvorbereitung an einer kaufmännischen Berufsschule in Bayern wurde der

Anstieg förderbedürftiger Schüler innerhalb der letzten 10 Jahre spürbar. Der Umgang mit den insgesamt leistungsschwächeren Schülern und den damit verbundenen Lernbeeinträchtigungen sowie Verhaltensauffälligkeiten stellen selbst erfahrene Lehrkräfte vor eine große Herausforderung. Denn obwohl in einzelnen Fachbereichen Rahmenlehrpläne inhaltlich reduziert, Unterrichtsmaterialien sprachlich wie inhaltlich vereinfacht oder der Notenschlüssel von manchen Lehrkräften zu Gunsten der Schülerschaft verändert wurden, zeigen sich beispielsweise in Leistungsnachweisen nur wenig Erfolge. Vermehrt entsteht der Eindruck eines wachsenden Desinteresses auf Seiten der Schülerschaft am Unterricht bzw. an der Institution Schule an sich. Vermehrt zeigen Schüler im Unterricht Konzentrationsprobleme oder emotional-sozial auffälliges Verhalten sowie mangelnde Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Auch ist eine zunehmende Respektlosigkeit gegenüber Mitschülern, Lehrkräften und der Schulleitung zu beobachten. Wenngleich das im weitesten Sinne auch als eine Stärke zu werten ist, nämlich sich Autoritäten entgegen zu stellen, so macht es das Unterrichten in der Klasse nicht einfacher. Aber nicht nur die veränderte Schülerklientel, sondern auch die großen Klassenstärken von bis zu 31 Schülern, und die dadurch entstehenden Lautstärke- und Disziplinprobleme lasten auf den Pädagogen. Hinzu kommen noch die zunehmende Flut an Verwaltungsarbeiten, wenige Unterrichtsstunden in den einzelnen Klassen und die von den Rahmenlehrplänen und Kammern geforderten Unterrichtsinhalte. Oftmals reicht die verbleibende Unterrichtszeit gerade dafür aus, die notwendigen Unterrichtsinhalte zu vermitteln. Eine zufriedenstellende pädagogische Diagnostik durch Beobachtung und Förderung von lernbeeinträchtigten Schülern im Unterricht, steht aus Zeitgründen, zumeist eher hinten an. Mögliche Tür- und Angelgespräche mit Kollegen über einzelne Schüler oder ein direktes Nachfragen beim Schüler lassen die Lehrkraft nicht auf den Grund der potenziellen Lernbeeinträchtigung schließen (Heimlich 2016). Zwar spüren auch die Schüler, dass etwas nicht stimmt (Storch/Krause 2017), weil aber die Beeinträchtigung vermutlich größtenteils im Unbewussten liegt (Erich 2005; Grawe 1998), können sie den Grund nicht formulieren. Da sie folglich nicht wissen, wonach sie suchen sollen, suchen sie nach für sie logischen Begründungen, warum Lernen momentan nicht funktioniert, schulische Vorsätze nicht eingehalten werden oder ihre Bildungskarriere in die Brüche gegangen ist. Von daher können sich Pädagogen hinsichtlich der Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen oft nur auf sichtbares Lernversagen oder auf „vage Vermutung[en]“ (Müller 2018, 17) stützen. Dementsprechend bestehen ihre Fördermaßnahmen zumeist aus einem „pure[n] Reaktionshandeln“ (ebd. 13), indem sie beispielsweise die problematischen Lernaufgaben erneut erklären. Entweder gleich oder auf eine andere Art und Weise. Fakt ist jedoch, dass Pädagogen mit ihrer Förderung nur bei dem sichtbaren bzw. oberflächlichen Problem ansetzen. Nicht jedoch bei dem

wesentlichen Problem, das den Lernstopp herbeigeführt hat. Es wird sich also auf Dauer wenig bis nichts ändern. Diese Erkenntnis birgt beim Pädagogen eine tiefgreifende Unzufriedenheit, Unsicherheit und Hilflosigkeit, weil immer wieder das Gefühl¹ erlebt wird, niemandem gerecht zu werden. Weder den lernbeeinträchtigten Schülern im Klassenzimmer noch den eigenen Ansprüchen als Pädagoge. Gerade unwissende oder resignierte Lehrkräfte neigen in der Situation der Überlastung dazu, als eine Art Selbstschutz die Absicherung im Schüler zu suchen und weisen lernbeeinträchtigten Schülern Attribute wie „dumm“, „faul“ oder „desinteressiert“ zu. Das Interesse der Forschungsarbeit besteht demnach darin, Erkenntnisse für die pädagogische Arbeit zu gewinnen, warum Schüler an der Berufsschule mitunter nicht Lernen wollen oder gar können.

1.3 Suche nach nahrhaften Momenten im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen

Zum Zeitpunkt des Berufsschuleintrittes befinden sich junge Erwachsene in einem Alter, indem sie erfahrungsgemäß eine von der Pubertät und der schulischen Übergangsphase ausgelöste Identitätskrise durchlaufen. Nicht nur, dass innerhalb des gesellschaftlichen bzw. familiären Rahmens unterschiedliche Ansichten darüber existieren, was ein sinnbringendes und gelingendes Leben ist. Auch die von ökonomischen und privaten Unsicherheiten geprägte Gesellschaft sowie die zunehmenden globalen Krisen mit kaum kompensierbaren Risiken (Beck 2007), lassen die Jugendlichen der Zukunft unsicher entgegblicken. Gerade weil sie für diese Situationen keine erprobten Standardschemata zur Lösung parat haben (Hofmann 2023). Hinzu kommt die ungewohnte Doppelbelastung von Beruf bzw. Praktikum und Berufsschule sowie die wachsende Anzahl an instabilen Familienverhältnissen (Weichold/Silbereisen 2018).

Umso weniger verwunderlich erscheint es dann, dass in einem von Lern- und Leistungsdruck sowie von Stress geprägten Schulsystem immer mehr Schüler Lernbeeinträchtigungen oder Entwicklungsrückstände aufweisen, zugleich Kontaktbrücken zwischen Lehrern und Schülern oftmals gar nicht mehr aufgebaut werden oder vereinzelt Jugendliche in unserem Schulsystem keine inspirierenden Orte mehr finden und sich ihm komplett verweigern. Eine gezielte Unterstützung durch Lernhelfer mit individuellen Fördermaßnahmen wird in Zukunft einen immer

¹ In der Emotionspsychologie werden die Begriffe Emotionen, Gefühle, Stimmungen als Fachbegriffe klar voneinander abgegrenzt (Merten 2003). Im Rahmen dieser pädagogischen Arbeit erfolgt jedoch keine weitere Differenzierung. Die Begriffe werden gleichwertig oder in ihren Überschneidungen verwendet.

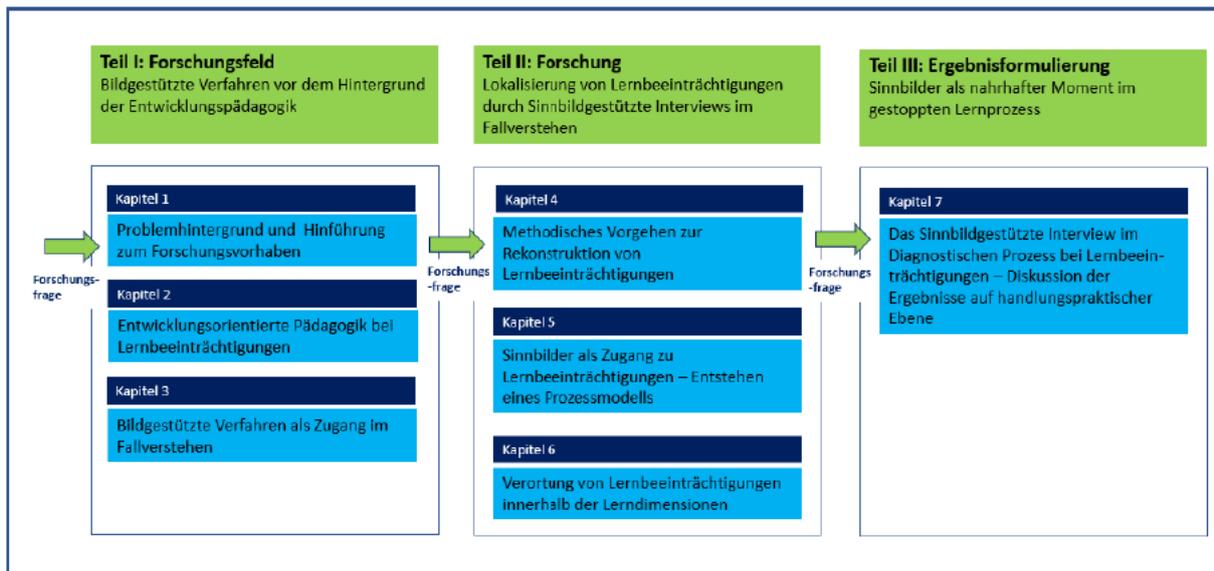
höheren Stellenwert einnehmen, um gestoppte Lernprozesse wieder in Gang zu setzen. Manchmal haben Menschen aber zumindest auf einer spezifischen Lerndimension noch nie gelernt. Dann muss davon gesprochen werden, dass Lernhelfer dabei unterstützen, einen gänzlich neuen Lernprozess in Gang zu setzen. Neben dem notwendigen Wissen, dass sich Schüler ihrem Gegenüber insbesondere in Beziehungssituationen öffnen (Rogers 1991) ist es demnach entscheidend, einen nahrhaften Moment im Fallverstehen zu finden, der einen Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen des Schülers bietet. Dieser soll Pädagogen, Beratern, Mitarbeitern im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, aber auch dem Schüler selbst im Rahmen einer Gesprächssituation ermöglichen, „auf einer tieferen Ebene [zu] verstehen, worin [das] eigentliche Problem [beim Bewältigen von Lernaufgaben] besteht“ (Stahl 2015. 49). Hier wurde bewusst der Ausdruck „nahrhaft“ gewählt, weil der Schüler als auch der Lernhelfer mit Informationen genährt werden. Der Lernhelfer erfährt, wo er mit seiner individuellen Förderung ansetzen kann und der Schüler kennt nun endlich den belastenden Hintergrund seiner Lernbeeinträchtigung. Nahrhafte Momente bedeuten aber auch, dass der Schüler nachhaltig mit entwicklungsfördernden Angeboten versorgt werden soll, um zukünftige Lernprozesse selbst zu bewältigen.

Die vorliegende Forschungsarbeit leistet einen Beitrag zu dem Thema: Sinnbildgestützte Interviews (kurz: SigI) im diagnostischen Prozess zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen. Konkret wird nach einem pädagogischen Zugang im Fallverstehen gesucht, der stark mit dem Entwicklungsgedanken verbunden ist, Rückschlüsse auf Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen (vgl. 2.2.1) zulässt und das Lernen aus eigener Kraft möglich macht. Dabei soll der Zugang so ausgestaltet werden, dass er für die ‚lernschwache‘ sowie ‚sprachensible‘ Schülerschaft an Berufsschulen geeignet ist und zugleich einen Beitrag zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit leistet.

1.4 Aufbau der Forschungsarbeit

Die Forschungsarbeit ist in drei Teilbereiche untergliedert: In das Forschungsfeld, die Forschung und die Ergebnisformulierung.

Abbildung 1: Aufbau der Forschungsarbeit in drei Teilbereiche



Im ersten Teil der Arbeit wird der Problemhintergrund erläutert und thematisch zum Forschungsverfahren hingeführt. Im Anschluss daran werden wichtige Entwicklungstheorien und -konzepte, auf denen die umfassende Theorie der Entwicklungspädagogik nach Ellinger/Hechler (2021) fußt, vorgestellt und ihr Nutzen für das Forschungsvorhaben hervorgehoben. Danach erfolgt eine Darstellung der entwicklungspädagogischen Theorie. Dabei werden die drei Dimensionen im Lernprozess: Können, Wissen und Wollen veranschaulicht, das Konzept auf horizontaler und vertikaler Ebene durchleuchtet sowie die dort diskutierten entwicklungspädagogischen Koordinaten des Menschen als eine mögliche Hilfe im Fallverstehen verstanden. Dieser Teilbereich mündet in einer Zusammenschau von Entwicklungstheorien und Lernbeeinträchtigungen im Jugendalter bzw. im frühen Erwachsenenalter, ergo der Zielgruppe der Berufsschüler. Eine Diskussion, ob die Berufsausbildung ein eigenes Entwicklungsthema repräsentiert, rundet die Betrachtung ab.

In der abschließenden Zusammenfassung lässt sich die Bedeutung der Schule als Institution und der Lehrkraft erkennen, um dem Schüler einen Neustart in seinem gestoppten Lernprozess zu ermöglichen. Es werden bewährte bildgestützte Verfahren zur Diagnostik im Jugend- und frühen Erwachsenenalter vorgestellt und ihr Nutzen für das Forschungsverfahren hervorgehoben. In diesem Zusammenhang erfolgt ein Abwägen zwischen der Kraft der Bilder in Gesprächsverfahren und herkömmlichen standardisierten Testverfahren. Zudem wird der Versuch unternommen, eine Definition und Kriterien für das Wort Sinnbild zu finden und die Wirkung

der Bilder auf den Betrachter zu beschreiben. Sinnbilder scheinen einen möglichen Zugang im Fallverstehen bei komplexen Problemlagen zu bieten.

Teil zwei der Forschungsarbeit beschreibt die Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen durch Sinnbildgestützte Interviews im Fallverstehen und bildet den gesamten Forschungsprozess ab. Dabei werden zunächst das qualitative Forschungsdesign der Grounded Theory sowie die ausgewählten Instrumente zur Erhebung der Daten erläutert und die Entscheidung für dieses Verfahren begründet. Dem schließen sich Vorbemerkungen zum Ziel der Forschung, zu den Vergleichsgruppen und allgemeine Hinweise zur Datenerhebung und -auswertung an. In einer tabellarischen Darstellung wird dann der stetige Verlauf der Entwicklung eines Fallverstehens aufgezeigt und die Forschungsprozesse im Hinblick auf Erkenntnisse für das weitere Forschungsvorgehen bewertet. Während des Forschungsverfahrens wurden begleitende Materialien zum Sinnbildgestützten Interview entwickelt. Diese werden vorgestellt und ihr Nutzen für das Interviewverfahren hervorgehoben. Abschließend erfolgt die Darstellung der Sinnbildgestützten Interviews in Form eines Prozessmodells der Lernentwicklung, wobei alle vier Phasen des Modells ausführlich veranschaulicht werden. Zusammenfassend wird der Nutzen des Sinnbildgestützten Interviews im diagnostischen Prozess bzw. in der Lernentwicklung dargestellt. Entscheidend für das Forschungsverfahren ist der Beleg, dass eine Verortung der Lernbeeinträchtigungen von Berufsschülern innerhalb der bestehenden Theorie der drei Lerndimensionen (Ellinger/Hechler 2021) möglich ist. Von daher ist in diesem Teilbereich neben der Bedeutung von allgemeinen und spezifischen Indikatoren für das Erkennen von Lernbeeinträchtigungen die Auswertung der in den Schülerinterviews gewonnenen Daten zentral. Es wird ersichtlich, in welchen Bereichen des Könnens, Wissen und Wollens Schüler vor problematischen Lernaufgaben stehen. In diesem Zusammenhang werden auch Herausforderungen in der Verortung von Lernbeeinträchtigungen aufgezeigt.

Im dritten Teil wird das Ergebnis der vorliegenden Forschungsarbeit formuliert und auf handlungspraktischer Ebene diskutiert. Zunächst wird das Prozessmodell der Lernentwicklung vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik betrachtet und die Forschungsfrage dem Forschungsergebnis gegenübergestellt. Eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse stellt Sinnbilder im diagnostischen Prozess als einen nahrhaften Moment dar, um den gestoppten Lernprozess wieder oder neu anzuregen. Gleichzeitig ist das entwickelte Verfahren aber auch als eine Ausnahme im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen zu sehen. Offene

Fragen, an denen weitere Forschungsarbeiten ansetzen können, sind dem Ausblick zu entnehmen.

2. Entwicklungsorientierte Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen

„Und eines Tages ist das stürmische Bedürfnis da: Aussteigen! Abspringen! Ein Heimweh nach Aufgehaltenwerden. Nicht sich entwickeln. Steckenbleiben, Zurückkehren zu einem Punkt, der vor der falschen Abzweigung lag“ (Musil 2014. 32).

Lernen steht in direkter Verbindung zur Entwicklung des Menschen. Sowohl beim Lernen als auch in der Entwicklung werden Menschen vor (neue) Herausforderungen gestellt. Beim Lernen verarbeitet der Mensch aktiv kognitive Elemente, emotionale Wahrnehmungen und erwirbt Kompetenzen (Piaget 1992). Mit der Entwicklung jedoch geht eine qualitative Veränderung von Denk-, Handlungs- oder Verhaltensweisen einher. Entwicklung verläuft weder schnell und noch nebenher, sondern gleicht dem Bild eines Menschen, der sich auf eine lebenslange, an Altersstufen orientierte „Entwicklungsreise“ (Case 1999. 64) begibt, wobei er die Wege „langsam und stille“ (Hegel 1988. 15) und „in immer fortschreitender Bewegung“ (ebd.) beschreitet. Dass diese Reise nicht immer einfach ist und in problematischen Lebens- und Lernsituationen auch kraftraubend sein kann, zeigt obiges literarisches Zitat von Musil. Der Protagonist hat nicht mehr das Bedürfnis seine Reise fortzusetzen. Er erachtet den eingeschlagenen Weg zu seinem vorläufigen Reiseziel bzw. zur nächsten Entwicklungsstufe als unaushaltbar. Er will am liebsten fliehen, zurück zu seinen alten gewohnten Gefilden. Verzweiflung und innere Zerrissenheit werden spürbar. Der Wunsch aufgehoben zu werden ist ein Hoffen in dieser problematischen Situation nicht allein zu sein. Er leidet. „Wenn wir [als Pädagogen] leidenden Menschen helfen wollen, dann müssen wir unbedingt lernen, den Prozess der Entwicklung zu verstehen“ (Kegan 2005. 71). Von daher ist es wichtig, die anfängliche Frage umfassender zu formulieren: Wie kam es zu dem unterbrochenen Lern- und Wachstumsprozess des Schülers auf seiner Entwicklungsreise und welche Maßnahmen sind notwendig, um den gestoppten Prozess wieder oder neu in Bewegung zu setzen?

2.1 Grundlegende Entwicklungstheorien und Konzepte

Nachfolgend werden ausgewählte entwicklungssoziologische und -psychologische Theorien vorgestellt. In ihren zumeist stufenförmigen Modellen beschreiben Autoren idealtypische Schritte der menschlichen Entwicklung und bieten Informationen zum Aufbau eines umfassenden Grundverständnisses. Das Erkenntniswissen über Entwicklungskrisen,

Entwicklungsaufgaben, Stufen der kognitiven Entwicklung beim Kinde, die moralische Urteilsbildung, Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhandene Aktualisierungstendenz, die Identitätsentwicklung, das Problemlösen sowie das Wahrnehmungslernen bieten dem Pädagogen die Chance Entwicklungssignale ihrer Schüler rechtzeitig zu erkennen und auf diese adäquat zu reagieren.

2.1.1 Erikson: Grundempfindungen in Krisen

Von Freuds (2000) Phasen infantiler Triebentwicklung inspiriert beschreibt Erikson im Jahr 1950 die psychosoziale Entwicklung des Menschen in acht Stufen über den „Lebenskreis des Einzelnen von Anfang bis Ende“ (Erikson 2020. 11). Dabei geht er von einer für alle Volksgruppen und historische Zeitalter unabhängigen sowie allgemeingültigen Abfolge der Stufen aus (ebd.). Nach Erikson entfaltet sich die menschliche Entwicklung nach einem vorhandenen Grundplan, aus dem über den gesamten Lebenslauf einzelne Aspekte menschlicher Identität erwachsen (Erikson 1988b). Dieses Wachstum wird auf jeder Entwicklungsstufe durch die ambivalente Beziehung zwischen den Wünschen und Bedürfnissen des Menschen einerseits und den ihm begegnenden Umwelтанforderungen andererseits angetrieben. Somit entsteht für den Menschen auf jeder Stufe ein neuer Grundkonflikt aus seinen individuellen Bedürfnissen und seinen sozialen Beziehungen zu Bezugspersonen, welchen Erikson als „Krise“ (ebd. 91) bezeichnet. Dieser Begriff lässt sich mit Rogers Inkongruenz-Begriff (vgl. 2.1.6) verbinden. Aus Sicht der Entwicklung stellt die Krise einen „Wendepunkt“ (Erikson 1988b. 91) dar. Hier erlebt der Mensch vermehrt starke Emotionen und unterwirft die persönliche emotionale Belastbarkeit sowie die Fähigkeit der Selbsthilfe einer schweren Herausforderung, wodurch letztlich sein Verhalten sowie auch seine Lern- und Entwicklungsfortschritte beeinflusst werden (Erikson 2020; 1988b).

Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die allmähliche Entfaltung der Identität durch stufenspezifische Krisen, die jeweils einen mehr oder weniger schweren Konflikt auslösen. Die beschrifteten Felder beinhalten jeweils zwei gegenläufige Kriterien. Während das erste Kriterium ein Merkmal relativer Gesundheit des Menschen darstellt, kennzeichnet das zweite Kriterium ein Merkmal einer relativen Störung des Gesundheitszustandes. Um eine gesunde Entwicklung des Menschen zu gewährleisten, ist demnach ein „relatives Gleichgewicht zwischen [den] verschiedenen ‚Seelenzuständen‘ zu definieren“ (Erikson 2020. 20). In den grau hinterlegten Feldern sind unter den psychosozialen Krisen menschliche „Grundstärken“ in diesem kräftezehrenden Konflikt aufgeführt (Erikson 1988a). Sie „qualifizieren [einen jungen Menschen], sich in den

Generationenzyklus einzureihen – und einen Erwachsenen, ihn zum Abschluss zu bringen“ (ebd. 70).

Von einer genauen altersmäßigen Zuordnung der einzelnen Stufen sieht Erikson ab. Er besagt, dass die „rechte Zeit“ und das Tempo der Entwicklung [...] von der Individualität des einzelnen und vom Charakter der Gesellschaft bedingt werden“ (ebd. 149).

Tabelle 1: Diagramm der Entwicklungskrisen nach Erikson (2020. 151f.; 1988b. 72f.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I. Säuglings-Alter	Urvertrauen gg. Misstrauen HOFFNUNG	L			Unipolarität gg. Vorzeitige Selbstdifferenzierung				I. Säuglingsalter
II. Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel WILLE			Bipolarität gg. Autismus				II. Kleinkindalter
III. Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl ENTSCHLUSSKRAFT		Spiel-Identifikation gg. (ödpale) Phantasie-Identitäten				III. Spielalter
IV. Schulalter				Werksinn gg. Minderwertigkeitsgefühl KOMPETENZ	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre				IV. Schulalter
V. Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. Peinliche Identitätsbewusstheit	Experimentieren mit Rollen gg. Negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion TREUE	Sexuelle Identität gg. Bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V. Adoleszenz
VI. Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung LIEBE			VI. Frühes Erwachsenenalter
VII. Erwachsenenalter.							Generativität gg. Selbst-Absorption FÜRSORGE		VII. Erwachsenenalter.
VIII. Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebens-Ekel WEISHEIT	VIII. Reifes Erwachsenenalter

Jede Entwicklungsstufe und die damit einhergehenden Entwicklungskrisen werden vom Menschen und seiner Persönlichkeit anders wahrgenommen, erlebt und bewältigt. Das Ergebnis fließt in die nächste Entwicklungsstufe ein. Je qualitativer eine Krise bewältigt wird, umso mehr wird die Problemlösefähigkeit zum Lösen nachfolgender Krisen geschult, was sich insgesamt positiv auf die Gesamtentwicklung des Menschen auswirkt (Erikson 2020. 69). Nachfolgend werden die einzelnen emotionalen Krisen in der Identitätsbildung gemäß Erikson (1988a; 1988b) skizziert:

Krise im Säuglingsalter: Urvertrauen gegenüber Misstrauen. Das von engen Bezugspersonen erfüllte Bedürfnis nach liebevoller Zuwendung, Nähe und Geborgenheit lassen den Säugling ein bedingungsloses Grundvertrauen aufbauen. Gespürtes Ausgeliefertsein, Hilflosigkeit oder Vernachlässigung verursachen hingegen ein Grundmisstrauen, wodurch kognitive als auch emotionale Erwartungen schwinden (Erikson 1988a).

Krise im Kleinkindalter: Autonomie gegenüber Scham und Zweifel. Die Zunahme an Selbstständigkeit in Form von Krabbeln, Laufen oder Sprechen ermöglicht dem Kind die Welt zu erkunden und nach seinem eigenen Willen bedürfnisorientiert zu handeln. Umweltreaktionen lassen das Kind erkennen, ob sein Handeln oder Verhalten der Situation angemessen ist. Erlebt das Kind die Durchsetzung seines Willens als unerwünscht, beginnt es an seinen Bedürfnissen zu zweifeln und schämt sich (Erikson 1988b).

Krise im Spielalter: Initiative gegenüber Schuldgefühl. Das Kind handelt entsprechend seines autonomen Willens. Mit Entwicklung der Moralvorstellungen ist es in der Lage, die Wirksamkeit seiner durchgeführten Initiative zu beurteilen. Persönliche Empfindungen und das gleichzeitige Erleben von Umweltreaktionen können mit Schuldgefühlen einhergehen, welche das Kind überfordern und ihm das Gefühl vermitteln, schlecht zu sein (Erikson 2020).

Krise im Schulalter: Werksinn gegenüber Minderwertigkeitsgefühl. Das Kind lernt ein sich einstellendes „Bestätigungsgefühl“ (Erikson 1988b, 119) kennen, wenn es Anerkennung für Dinge erhält, die es gut gemacht hat. Lernbegierig wie in keiner anderen Stufe erwirbt es Kenntnisse, die auf die spätere Versorger- bzw. Elternrolle vorbereiten (ebd.). Erlangt das Kind in der Ausführung seiner Arbeiten oder in Mangel seiner Leistungsfähigkeit keine Bestätigung, stellt sich bei ihm ein „Minderwertigkeitsgefühl“ ein (ebd. 119).

Krise im Jugendalter: Identität gegenüber Identitätsdiffusion. In der Auseinandersetzung mit für ihn gewinnbringenden oder negativen Erfahrungen vorhergehender Stufen versucht der Jugendliche seine Identität zu finden. Die gleichzeitig erlebten körperlichen Veränderungsprozesse, spürbaren Triebempfindungen sowie neue gesellschaftliche Umwelтанforderungen sorgen für eine „Identitätsverwirrung“ (Erikson 1988b, 126) beim Jugendlichen.

Krise im frühen Erwachsenenalter: Intimität gegenüber Isolierung. Eine mit Abschluss des Jugendalters geklärte Identität ist die Grundlage für den Aufbau von echten intimen Beziehungen und festen Partnerschaften, bei denen sich der Mensch in der bedingungslosen Hingabe zum anderen selbst finden kann (Erikson 2020; 1988b). Gleichzeitig benötigt der Mensch genügend Freiraum, sich zurückzuziehen. Problematisch wird es, wenn sich der Mensch entweder in der Liebe zur anderen Person selbst aufgibt oder von Bezugspersonen isoliert, weil er sich mit seinen Nöten allein gelassen fühlt (Erikson 1988b).

Krise im Erwachsenenalter: Generativität gegenüber Selbst-Absorption. Der Erwachsene wünscht sich Menschen zu helfen, denen „man Fürsorge zuwenden muß“ (ebd. 133). Er kümmert sich um seine (Enkel-)Kinder, Hilfsbedürftige oder engagiert sich in Organisationen. Ein Zuviel des Kümmerns könnte im Altruismus ausarten. Gegengleich wäre das ausschließliche Sorgen für sich selbst zu nennen.

Krise im reifen Erwachsenenalter: Integrität gegenüber Lebens-Ekel. Die letzte Phase stellt den Menschen vor die Herausforderung seinen eigenen Lebensverlauf zu akzeptieren (Erikson 1988b. 135). Lehnt ein Mensch geschichtliche Tatsachen seines Lebens ab, weil er ihnen gegenüber Scham, Abscheu oder gar Ekel empfindet, wäre er nicht mehr bereit, in der verbleibenden Lebenszeit nach integren Lebenswegen zu suchen (ebd. 135).

In acht grau hinterlegten Feldern zeigt die in der Tabelle absteigende Diagonale von links nach rechts die im Lebenslauf aufeinanderfolgenden Entwicklungskrisen sowie zugleich die Entwicklungslinie der Komponenten persönlicher Identitätsbildung an. Die in den vertikalen Spalten angezeigten Komponenten (I5, II 5, III5, IV5) sind bereits vor der Entstehung stufentypischer Krisen vorhanden, deuten sich bereits zuvor an (Erikson 2020) und steigen mit jedem Lebensalter bis zum Erreichen der kritischen Entwicklungsstufe (V5) weiter nach oben. Durch die Bewältigung der Entwicklungskrise erreichen sie schließlich eine nahezu dauerhafte Problemlösung (VI6) (ebd. 149).

Ertrag für die Fragestellung: Von zentraler Bedeutung ist die Betrachtung der Entwicklungsreise des Menschen über den gesamten Lebenslauf, da bei alleiniger Berücksichtigung von Teilbereichen keine Aussagen über die Gesamtentwicklung getroffen werden können. Um demnach die Notwendigkeit der gelungenen Bewältigung von Krisen für nächsthöhere Stufen zu verstehen, ist es wichtig, Lernen, Verhalten und die Identitätsbildung als umfassendes Gesamtbild über den ganzen Lebenszyklus zu betrachten. An dieser Stelle ist jedoch hinsichtlich der Stufenfolge kritisch anzumerken, dass diese auch in kürzerer Zeit erfolgen könnte, da man auch schon als junger Mensch generativ sein kann. Die übersichtliche, den spezifischen Altersstufen zugeordnete Darstellung der Krisen in Tabellenform dient in der Psychotherapie als Vorlage, um festzustellen, welche emotionalen und sozialen Identitätskrisen nicht oder noch nicht ausreichend abgeschlossen wurden und deswegen noch „konfliktbelastet“ bleiben (ebd.).

Eine derartige Orientierungshilfe wäre für die Pädagogik noch gewinnbringender, wenn sie um motorische und kognitive Gesichtspunkte der Entwicklung ergänzt würde, um ein ganzheitliches Bild menschlichen Wachstums zu präsentieren.

Zugleich ist die Tatsache, dass die in dem Entwicklungsprozess erlebten Krisen den Antrieb zur weiteren Entwicklung darstellen und dass diese Krisen bereits in früheren Stufen „existieren“ (ebd. 59). Denn es zeigt, dass gestoppte Lernprozesse wiederkehrende „herausfordernde Lebensthemen“ (Flammer 2015. 105) sind, die dem Menschen die Möglichkeit bieten, sich weiterzuentwickeln, Lernfortschritte zu erzielen und ein Problemlöseverhalten aufzubauen, durch das problematische Lernaufgaben zukünftig leichter zu bewältigen sind. Zudem lässt die Annahme, ähnliche Probleme bereits in der Vergangenheit schon durchlebt und gemeistert zu haben, den Schüler Mut schöpfen, aktuelle stufentypische Probleme anzugehen und ebenfalls zu lösen.

Patriarchalisch geprägt und von binären Geschlechterrollen ausgehend, entspricht das Modell nicht mehr den drei Geschlechtsoptionen und den heutigen Familienbildern (Alleinerziehung, Patchwork- oder Regenbogenfamilien). So könnte es gerade im Hinblick auf die spätere Versorgerrolle in Stufe IV oder der Frage nach der Identität in Stufe V zunehmend zu mehr Problemen im Bewältigen dieser Entwicklungskrisen kommen.

2.1.2 Havighurst: Entwicklungsaufgaben

„Living is learning, and growing is learning“ (Havighurst 1972. 1). Menschen sind nicht von Geburt an mit sämtlichen Aktions- und Verhaltensmustern ausgestattet, dennoch bietet die Natur dem Menschen unzählige Entwicklungsmöglichkeiten. Diese müssen im menschlichen Lebenslauf erst erlernt werden und sind vom individuellen sowie gesellschaftlichen Lernen abhängig. Von daher muss zunächst verstanden werden, wie Menschen lernen, um ihre Entwicklung nachzuvollziehen (ebd. 1).

Im Jahr 1953 prägte Havighurst mit seiner Theorie das Bild, den Weg des Lernens mit einem langen Treppenaufstieg zu vergleichen. Lernen bedeutet demnach nicht, dass man an einem Tag mühelos aufsteigt oder jeden Tag ein kleines Stück weiter aufsteigt. Immer wieder gelangt der Mensch auf seiner Entwicklungsreise an steile, scheinbar kaum überwindbare Stellen. An diesen Stellen ist der Lernaufwand besonders hoch, um weiterzukommen. Glücklicherweise ist der Aufstieg aber von Plateaus durchsetzt, so dass dort das Lernen, wenn auch mit Mühe, beschleunigt werden kann (ebd.). Gelingt dem Menschen der mühevollen Aufstieg, spricht ein nachhaltiges Lernen von Aufgaben auf den einzelnen Plateaus, so erfährt der Mensch eine innerste Zufriedenheit und zugleich gesellschaftliche Anerkennung. Diese Aufgaben bezeichnet er als „*the developmental task of life*“ (ebd. 2, auch im Original kursiv). Ihre erfolgreiche Bewältigung

verspricht eine ähnlich aussichtsreiche Problemlösung der weiteren Entwicklungsaufgabe. Sollte ein Mensch seine Entwicklungsaufgaben gar nicht oder nur unzureichend lösen, kann ihm diese Unzulänglichkeit nicht nur bei der nächsten, sondern auch bei der Ausübung späterer Entwicklungsaufgaben im Leben hindern (ebd.). Entscheidend ist dabei auch die Vorstellung des „teachable moment“ (ebd. 7), der besagt, dass jede Entwicklungsaufgabe ihren eigenen Zeitrahmen hat, zu welchem sie vom Menschen zu seiner innersten Zufriedenheit gelernt werden kann. Dieser Moment erscheint beispielsweise dann, wenn der Mensch selbst bereit dafür ist oder die Gesellschaft diese Anforderung an ihn stellt (ebd.). Auch hier ist die Kongruenz oder Inkongruenz ein Thema.

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (Daum nach Havighurst 1972)

Entwicklungsaufgaben im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit (0-6 Jahre)	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (12-18 Jahre)
<p>Das (Klein-)Kind in seiner frühen Kindheit lernt... </p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... das Laufen. 2. ... feste Nahrung aufzunehmen. 3. ... das Sprechen. 4. ... Körperausscheidungen zu kontrollieren bzw. sauber zu werden. 5. ... Geschlechter zu unterscheiden und entwickelt ein Schamgefühl. 6. ... Konzepte zu bilden und die physische wie soziale Realität zu verbalisieren. 7. ... das Lesen bzw. entwickelt die Bereitschaft dafür. 8. ... zwischen richtig und falsch zu entscheiden. Ein Gewissen beginnt sich entwickeln. 	<p>Der Jugendliche lernt... </p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... neue und mehrere reife Beziehungen zu Altersgenossen sowie zu beiden Geschlechtern zu aufzubauen. 2. ... eine männliche oder weibliche Rolle zu erreichen. 3. ... den eigenen Körper zu akzeptieren und effektiv zu nutzen. 4. ... eine emotionale Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen zu erreichen. 5. ... sich auf die Ehe und das Familienleben vorzubereiten. 6. ... sich auf die berufliche Karriere vorzubereiten. 7. ... eine Reihe von Werten und ethischen Systemen als einen Verhaltenskatalog zu erwerben. 8. ... sich sozial anerkanntes Verhalten zu wünschen und zu erreichen.
<p>Entwicklungsaufgaben in der mittleren Kindheit (6-12 Jahre) </p> <p>Das Kind in seiner mittleren Kindheit lernt...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... die für normale Spiele erforderlichen physikalischen Fähigkeiten. 2. ... eine gesunde Einstellung zu sich selbst als wachsenden Organismus zu entwickeln. 3. ... mit Altersgenossen auszukommen. 4. ... eine angemessene männliche oder weibliche Rolle einzunehmen. 5. ... grundlegende Fähigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen zu entwickeln. 6. ... notwendige Alltagskonzepte zu entwickeln. 7. ... ein Gewissen, Moral und Wertmaßstäbe zu entwickeln. 8. ... persönliche Unabhängigkeit zu erreichen. 9. ... eine Einstellung zu sozialen Gruppierungen und Einrichtungen zu entwickeln. 	<p>Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter (18-30Jahre) </p> <p>Der Mensch im frühen Erwachsenenalter lernt...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ... sich einen Partner auszuwählen. 2. ... mit einem Ehepartner zu leben. 3. ... eine Familie zu gründen. 4. ... Kinder aufzuziehen. 5. ... einen Haushalt zu führen. 6. ... einen Beruf anzufangen. 7. ... die Übernahme von staatsbürgerlicher Verantwortung. 8. ... eine sympathische soziale Gruppe zu finden.

Entwicklungsaufgaben im mittleren Alter (30-60 Jahre)	
Der Mensch im mittleren Alter lernt...	
1. ... Teenager zu unterstützen, damit diese zu Verantwortungsbewussten, glücklichen Erwachsenen werden.	
2. ... soziales und bürgerliches Verantwortungsbewusstsein eines Erwachsenen zu erreichen.	
3. ... eine zufriedenstellende Leistung in seiner beruflichen Karriere zu erreichen und aufrecht zu erhalten.	
4. ... Freizeitaktivitäten für Erwachsene zu entwickeln.	
5. ... sich auf den Ehepartner als Person zu beziehen.	
6. ... physiologische Veränderungen zu akzeptieren und sich anzupassen.	
7. ... sich an die älter werdenden Eltern anzupassen.	

Entwicklungsaufgaben im späten, reifen Erwachsenenalter (ab 60 Jahre)	
Der Mensch im späten, reifen Erwachsenenalter lernt...	
1. ... sich an die nachlassende körperliche Stärke und Gesundheit anzupassen.	
2. ... sich an den Ruhestand und das reduzierte Einkommen anzupassen.	
3. ... mit dem Tod des Ehepartners umzugehen.	
4. ... eine explizite Zugehörigkeit zu einer Altersgruppe herzustellen.	
5. ... soziale Rollen flexibel und sozial anzupassen.	
6. ... ein zufriedenstellendes physisches Leben zu schaffen.	

Die obige Tabelle veranschaulicht die sechs aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen nach Havighurst (1972) sowie deren jeweilige Unterteilung in einzelne Teilaufgaben, die der Mensch in dieser Periode erlernt.

Um sein Konzept auf generelle Bildungsprobleme anzuwenden und Maßnahmen zur Persönlichkeitsentwicklung zu generieren, ist eine objektive Vergleichbarkeit der einzelnen Teilaufgaben wichtig. Deswegen beleuchtet Havighurst diese weitgehend unter drei bis vier Gesichtspunkten. Er beschreibt die Art der Aufgabe, grundlegende biologische Prozesse, die sich zu diesem Zeitpunkt vollziehen sowie deren psychologische Auswirkungen auf den Menschen bei Gelingen bzw. Misslingen der Entwicklungsaufgaben. Aber auch kulturelle Unterschiede innerhalb der einzelnen Entwicklungsaufgaben werden einbezogen.

In seinem Unterkapitel „Developmental tasks and the school“ betont Havighurst (ebd. 36), dass die formale Bildung ein von der Gesellschaft eingerichtetes Verfahren sei, um Kindern bei der Erfüllung bestimmter Teilaufgaben zu helfen. Dabei sei die Schule zwar primär auf das Vermitteln geistiger Fähigkeiten, wie Lesen, Schreiben und Rechnen spezialisiert, jedoch seien die Entwicklungsaufgaben derart miteinander verwoben, dass Schule auch den anderen gesellschaftlichen Institutionen wie beispielsweise Familie, Peer Group oder religiösen Gemeinschaften zur Hilfe kommen muss, um den Menschen in seiner (körperlichen) Entwicklung zu fördern, ihn auf eine Ausbildung, das zukünftige Berufs- und das Familienleben vorzubereiten (ebd.). Denn aufgrund der engen Verwobenheit von Entwicklungsaufgaben kann es sein, dass „difficulty in one task, which may show in the school, is often tied up with difficulty in another task for which the school has no responsibility“ (ebd. 37).

Ertrag für die Fragestellung: Auch wenn das Modell der Entwicklungsaufgaben wenig Platz für Individualität bietet, so gelingt es doch, das fortwährende Wachstum des Menschen über seinen Lebenslauf zu erforschen. Es zeigt klar auf, in welchem Lebensabschnitt seiner Entwicklungsreise der Mensch welche Aufgaben bewältigt, und bietet somit für Pädagogen eine wertvolle, wenngleich auch wie die anderen Stufenmodelle eine starre Orientierungsgrundlage, um Verhaltens- und Handlungsmuster von Schülern zu verstehen und diese hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklungsziele zu unterstützen. Insbesondere die Aussage: „There is no developmental task of children or adolescents which the school can completely ignore“ (ebd. 37) nimmt den Pädagogen in die Verantwortung, mehr zu tun, als nur seinen Unterrichtsstoff zu vermitteln. Er ist aufgefordert über den Tellerrand des Unterrichtens und der Notenbildung zu blicken, um die tatsächlich hemmenden Problematiken hinter den in der Schule sichtbar werdenden Lernschwierigkeiten seiner Schüler zu erkennen. Nicht die Momentaufnahme der problematischen Lernsituation, sondern der Mensch in seinem Lebenslauf, in seiner gesamten Umgebung muss zur Diagnostik von aktuellen Lernschwierigkeiten betrachtet werden. Zudem zeigt Havighurst mit seiner Aussage der Verwobenheit von Entwicklungsaufgaben auf, dass manchmal Teilprozesse wie beispielsweise das Lernen gestoppt sein müssen, damit andere zum Erliegen gekommene Prozesse wieder weitergehen können.

Kritisch betrachtet sind auch hier die patriarchalischen und heteronormativen Vorstellungen des Modells zu benennen, die nicht mehr zeitgemäß erscheinen. Zudem bestehen Bedenken, dass die erste Entwicklungsaufgabe im mittleren Alter überborden könnte, denn die Vorstellung darüber, was Teenager zu einem verantwortungsbewussten und glücklichen Erwachsenen macht, kann aus Eltern- und Schülersicht divergieren. Schließlich ist nicht jedem Jugendlichen daran gelegen, die Nachmittage mit Pflichtwahlkursen in der Schule, mit Nachhilfe, dem Üben für die Privatstunden an der Musikschule oder die Wochenenden beim Mannschaftstraining auf dem Tennisplatz zu verbringen und noch dazu, den von den Eltern gewünschten Ausbildungsberuf zu erlernen.

2.1.3 Piaget: Stufentheorie der Entwicklung

Jean Piaget, Begründer der genetischen Epistemologie (Erkenntnistheorie), versucht in seinen Forschungen die menschliche Intelligenz (Erkenntnis) zu verstehen, indem er die kognitive Entwicklung beim Menschen beobachtet (Hoppe-Graff 2014). Seine Beobachtungen zeigen die Entwicklung als eine wechselseitige Anpassung von Subjekt und Umwelt (Flammer 2015).

Piaget geht erstmals im Jahr 1967 davon aus, dass der Mensch in einen aktiven Austausch mit der Umwelt tritt, wodurch er Erkenntnisse über seine Außenwelt sowie über im Austausch ausgelöste Sinnesempfindungen gewinnt. Entsprechend Piagets konstruktivistischer Sichtweise verknüpft der Mensch seine Erkenntnisse mit seiner Handlung, was schließlich zu einer subjektiven Wahrnehmung der Umwelt und sich selbst führt (Schwarzer/Degé 2014).

Die kognitive Entwicklung und das damit einhergehende Verhalten des Menschen vollziehen sich dabei in einem Spannungsfeld aus zwei synchronen, sich sukzessive ergänzenden Mechanismen: Assimilation und Akkomodation (Braun 2018).

Assimilation bedeutet, dass der Mensch einen neuen Gegenstand oder die damit entstandene Wahrnehmung einem ihm bekannten Schema bzw. einer vorhandenen Erkenntnisstruktur zuordnet. Dieser Vorgang verläuft nach Piaget zirkulär, wobei auf Verhaltensebene Bewegungen und Handlungen miteinander verbunden sind, welche sich gegenseitig auslösen und schließlich wieder zur ersten Handlung zurückführen (Piaget 1992). Das bedeutet, dass sich die Zustände der kognitiven Muster nicht weiterentwickeln, sondern so bleiben wie sie früher waren, nur eben als eine neue Version davon.

Aufgrund von komplexen Umweltgegebenheiten führen Handlungen oder Denkaufgaben oft nicht zu den erwarteten Ergebnissen. D.h. aktuell bestehende Konflikte können nicht gelöst werden, weil der vorangegangene Konflikt nicht gelöst bzw. aktualisiert wurde. Das Assimilationsbemühen stößt demnach aufgrund noch nicht vorhandener Handlungsmuster an seine Grenzen und das Kind gerät in einen Zustand, in dem die Anforderungen aus der Umwelt nicht in die bestehenden Denkmuster eingeordnet werden können. Das dem Kind hierdurch entstehende Unbehagen erfordert einen weiteren Entwicklungsschritt (ebd. 94,150), welchen der Mensch selbsttätig in Bewegung setzt, da er von sich aus einen neuen Zustand anstrebt, in dem ihm das Lösen der problematischen Lernaufgabe gelingt (Montada/Lindenberger/Schneider 2018). Gegengleich zum funktionellen Prozess der Assimilation muss die Akkomodationstätigkeit nun als ein progressiver Anpassungsvorgang verstanden werden. Dieser passt bekannte Verhaltensschemata an die veränderte Außenwelt an. Systemisch betrachtet gleicht das einem „Verstören“ des Systems, das dann zu einer echten Änderung führt. So werden neue Erkenntnisse in bestehende Muster integriert sowie bekannte Schemata differenziert (Piaget 1992). Durch die koordinierte Zusammenfassung von Schemata in geordnete kognitive Strukturen (Flammer 2015) erfolgt eine Dezentrierung der beweglichen Schemata. Es entstehen sukzessiv organisierte wie adäquate Denk- und Handlungsstrukturen, die nicht nur komplexer, sondern auch leistungsfähiger sind (Montada/Lindenberger/Schneider 2018). Dabei wird ein neuer, aber auch höherer Zustand erreicht. In diesem Zustand herrscht ein Gleichgewicht zwischen dem

Menschen und seiner Umwelt, zwischen den einzelnen Schemata sowie zwischen den Schemata und den kognitiven Strukturen vor (Flammer 2015). Der Prozess, der die Herstellung des Gleichgewichts beschreibt, wird von Piaget als „Äquilibration“ bezeichnet und gilt als treibende Kraft seiner kognitiven Entwicklungstheorie (Hoppe-Graff 2014).

Grundlegend geht Piaget davon aus, dass sich die menschliche Intelligenz aus drei gesetzmäßig aufeinander aufbauenden Stufen der kognitiven Entwicklung herausbildet. Die unterschiedliche Anzahl von Entwicklungsstufen in der Sekundärliteratur ist Piagets weiteren Unterteilungen innerhalb der Gesamtstruktur seiner Entwicklungsstufen geschuldet (ebd. 2014).

Tabelle 3: Piagets Stufen der kognitiven Entwicklung (Daum nach Piaget 1992; Flammer 2015)

Stufe	Entwicklungsabschnitte	Alter
I	Sensomotorische Stufe Der Erwerb von Gruppenstrukturen erfolgt in sechs Stadien: Reflexstadium, primäre und sekundäre Kreisreaktion, Koordination von Handlungsschemata, Tertiäre Kreisreaktion sowie Erfindung neuer Handlungsmuster durch innerliches Vorerproben.	0-24 Monate
II	Konkrete Stufe • Voroperatorisches Denken Symbolisches Denken (2.-4. Jahr) und anschauliches Denken (4.-7. Jahr) lassen das Kind die Welt erklären. • Konkret-operatorisches Denken Der Erwerb von Gruppierungsgesetzen führt zur Koordination von Schemata miteinander.	2.– 7. Lebensjahr 8.-11.Lebensjahr
III	Formale Stufe Aus bestehenden Gruppierungen neue Gruppen erstellen. Hypothetisches Denken wird möglich.	ab dem 12. Lebensjahr

Die drei aufgezeigten Stufen unterscheiden sich jeweils in der Höhe ihres Denkniveaus. Jede Stufe ist als eine strukturierte Ganzheit zu verstehen, welche eine Vielzahl an virtuellen Handlungsschemata und kognitive Strukturen beinhaltet (Piaget 1992), mit denen Kinder in diesem Zeitfenster ihre Welt repräsentieren und bewältigen (Braun 2018). Innerhalb der Stufen streben die Kinder ein Gleichgewicht an und versuchen Ungleichgewichte durch den entscheidenden Prozess der Äquilibration auszugleichen (ebd. 25). Als zentral gilt dabei die Annahme, dass das Kind durch jede Handlung seine bestehenden Strukturen verändert. Infolgedessen beruht die darauffolgende Handlung bereits auf neuen Erkenntnissen. Somit konstruiert das Kind schrittweise Erkenntnisse mit seiner physikalischen Umwelt (Hoppe-Graff 2014), wodurch ein fortwährender Aufbauprozess an Erkenntnissen erfolgt bzw. eine fortwährende Entwicklung zwecks zwingender Gleichgewichtsanpassungen stattfindet (Flammer 2015).

Ertrag für die Fragestellung: Piaget zeichnet die Entstehung und Entwicklung der Intelligenz bei Kindern nach und beschreibt dabei gemäß Hans Aebli (1992, 8) „nichts anderes als die sich allmählich differenzierenden und koordinierenden Strukturen des Verhaltens“. Sein interaktionistisches Verständnis von Entwicklung legt die Untrennbarkeit von Mensch und Umwelt dar (Piaget 1992), was aus pädagogischer Sicht belegt, dass das Lernverhalten des Schülers nur unter Berücksichtigung seiner Umwelt beobachtet werden kann. Sichtbar wird aber auch die immense Bedeutung von Assimilationsprozessen für den Unterricht, da sich der Mensch bei der Bewältigung von Lernaufgaben an bekannten Handlungsmustern orientiert, was zu einer Vereinfachung des Problemlösens führen kann (Flammer 2015). Zugleich werden die permanente Wiederholung von Handlungen, das Wiedererkennen von Strukturen wie auch die Verallgemeinerung von Handlungsschemata als Werkzeuge der Entwicklung gesehen (Piaget 1992). Relevant für den Forschungsprozess ist, dass nach Piaget der Zustand, in dem sich die Umwelтанforderungen und die bestehenden kognitiven Muster in einem Gleichgewicht befinden, stets vorläufig sind, da der Mensch nie alle Aspekte der Umweltinformationen berücksichtigen könne und sich die objektive Umwelt sowie deren betrachtete Umweltausschnitte zudem fortwährend ändern (Flammer 2015). Von daher kann auch in diesem Modell von wiederkehrend gestoppten Lernprozessen gesprochen werden, die die Entwicklungsreise des Schülers unterbrechen. Indem der Mensch nun immer wieder versucht, die problematische Lernaufgabe zu bewältigen, entwickelt er sich fort. Provokativ formuliert versucht der Mensch stets, Gleichgewichte zu verändern, als ob ihm das Beibehalten von bestehenden Gleichgewichten zu langweilig sei.

Wenngleich diese Entwicklungstheorie anregende pädagogische Aspekte zur kognitiven Entwicklung aufweist, so sollte jedoch bedacht werden, dass Piagets Stufen keine Erkenntnisse über die kognitive Entwicklung älterer Jugendlicher und Erwachsener anbieten, weswegen in Bezug auf das Lernen der Berufsschüler lediglich davon auszugehen ist, dass Lernaufgaben auf formaler Stufe gelöst werden. Über den gesamten Entwicklungsraum der Jugend und des frühen Erwachsenenalters würde sich also die Intelligenz durch Äquilibration zu immer umfassenderen Strukturen weiterentwickeln, inwieweit sich aber gerade durch die veränderte Körperlichkeit im Jugendalter noch anderweitige Änderungen im Denken oder Verzögerungen bzw. Beeinträchtigungen in der Herstellungsphase des Gleichgewichts ergeben, bleiben in Piagets Theorie offen. Dies ist besonders aufgrund von neueren Forschungen zum Thema Embodiment interessant, nach denen stark anzunehmen ist, dass der Körper wesentliche Einflüsse auf die kognitive Fähigkeit und das Lernen ausübt (Storch et al. 2022). Zudem findet die Entwicklung

auf motorischer Ebene wie auch aus emotionaler Sicht in Piagets Theorie zu wenig Beachtung, obwohl die von Piaget beschriebenen Anpassungsmechanismen für den Schüler emotional aufwühlend erscheinen. Von daher ist eine gesamtumfassende Aussage über die Entwicklung des jungen Erwachsenen nicht möglich (Flammer 2015; Benkmann 1998; Wember 1986).

Die Erkenntnis, dass Lernen nur dann gelingen kann, wenn der Mensch aus seinem Gleichgewichtszustand gerät und sich damit mitten in einem gestoppten Lernprozess befindet, ist für die Fragestellung interessant. Wie auch die Überzeugung, dass dem Schüler die beiden wirksamen internen Mechanismen der Assimilation und der Akkomodation im Gesamtverlauf ausreichen, um selbstständig wieder das Gleichgewicht zu erreichen (Piaget 1992). Allerdings muss demnach die Lernumwelt abwarten, bis der Schüler durch beständige curriculare Aufbauprozesse sein Gleichgewichtsziel erreicht (Wember 1986; Flammer 2015). Gemäß Piagets Entwicklungsvorstellung würde es Pädagogen nicht gelingen, das Lernen durch gezielte externe Lernhilfen zu garantieren, da diese den Lernprozess sowohl fördern als auch stören könnten. (Wember 1986). Wenn der Schüler über genügend Freiraum verfügt, dann könnte sich das Erzeugen von kognitiven Konflikten und Widersprüchen begünstigend auf den Entwicklungs- und Lernprozess auswirken, da es dem Schüler die Grenzen seines aktuellen Entwicklungsstandes aufzeigen und zu neuen Akkomodationstätigkeiten anregen (Montada/Lindenberger/Schneider 2018). Piagets Denkweise setzt demnach einen fortwährenden Willen, eine Sehnsucht oder ein Handeln im Affekt voraus, Probleme allein lösen zu wollen. Die Absage an eine externe Lernhilfe widerspricht, bezogen auf das (Klein-)kindalter, der allgemeinen pädagogischen Auffassung, dass der Mensch erziehungsbedürftig sei (Rubinstein 1958) und eine Familien- und Schulerziehung benötige. Allerdings, aus der Perspektive eines jungen Erwachsenen betrachtet, hat die Absage an eine externe Lernhilfe schon einen Beigeschmack der Selbsterziehung und ist sogar als eine gelingende Entwicklungsaufgabe im Sinne von Autonomieentwicklung zu betrachten. Der Aspekt jedoch, dass lernschwache Schüler eventuell durch zahlreiche misslungene Assimilations- und Akkomodationsbemühungen nur geringe bis keine Motivation aufweisen, ihre problematischen Lernaufgaben selbstständig zu lösen, kommt zu kurz.

2.1.4 Kohlberg: Entwicklung moralischer Urteilskraft

Stark von den Arbeiten Piagets zur Erforschung von sozialen und moralischen Regeln menschlichen Verhaltens angetan, entwickelt Lawrence Kohlberg im Jahr 1968 eine Theorie der moralischen Urteilsbildung. Hierbei handelt es sich um ein Stufenmodell, das jeder Mensch in

seiner lebenslangen Entwicklung neben anderen Entwicklungstheorien ‚durchläuft‘ (Kohlberg 1996). Mit zahlreichen hypothetischen Dilemmasituationen konfrontiert, sollten sich seine Probanden entscheiden, ob das Verhalten des Protagonisten in der Situation richtig oder falsch ist und ihre Entscheidung begründen (ebd.). Interessiert an der Begründung wollte er die Gelegenheit nutzen, die Perspektive der Probanden einzunehmen, die gerade der Konfliktsituation gegenüberstehen. Er wollte ihre Reaktion beobachten, mit ihnen über diese Situation sprechen und zuhören, wie die Probanden in einer solchen Dilemmasituation handeln (Fowler 1991). Dabei war er sich bewusst, dass moralische Urteile in allen Kulturen vor dem Hintergrund des individuellen Nutzens oder den Konsequenzen bestimmter Sozialregeln gefällt werden (Kohlberg 1996). Zugleich betont er, dass sittliche Handlungen keine rein auf persönlichen Emotionen und Werte basierenden Entscheidungen sind, sondern auch über einen autonomen sowie rationalen Kern verfügen. Dieser bilde sich in der nach institutionalisierten Mustern stattfindenden Interaktion mit anderen Personen aufgrund von Rollenübernahmen in der Gruppe und der Auseinandersetzung mit den Einstellungen der anderen heraus (ebd.).

Nachfolgende Tabelle visualisiert Kohlbergs Modell der Moralstufen, welche „die Individuen [...] Schritt für Schritt durchlaufen, wenn sie von der Grundlinie (Stufe 1) in Richtung Spitze (Stufe 6) voranschreiten“ (ebd. 124). Das Modell umfasst grundlegend eine invariante Abfolge von sechs Stufen, wobei jede Stufe für sich eine vollkommene Einheit präsentiert. Das heißt, dass alle vergleichbaren Argumentationen auf einer Stufe zusammengefasst werden. Indem die nächsthöhere Stufe stets die Inhalte der darunter liegenden Stufe differenziert sowie integriert, bauen die Stufen der moralischen Entwicklung aufeinander auf (ebd. 49). Jeweils zwei Stufen sind einem Argumentationsniveau zugeordnet. Es erfolgt eine Zuordnung der Stufen 1 und 2 dem präkonventionellen Niveau, der Stufen 3 und 4 dem konventionellen Niveau sowie der Stufen 5 und 6 dem postkonventionellen Niveau. Konventionell bedeutet im Sprachgebrauch, dass sich Menschen an gesellschaftliche Konventionen, Regeln, Übereinkünfte, Autoritäten oder Erwartungen halten bzw. ihnen entsprechen, weil diese eben zu unserer Gesellschaft gehören (ebd.). Die einzelnen Niveaus der Moral sind nach Kohlberg (1996) als „drei unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen dem *Selbst* und *gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen*“ zu begreifen (ebd. 127, auch im Originaltext kursiv). Da der Prozess der Urteilsbildung den Menschen sein gesamtes Leben begleitet, vermied es Kohlberg, seine Stufen mit spezifischen Altersangaben zu versehen (ebd.). Zeitlebens arbeitete Lawrence Kohlberg an der Ausarbeitung seiner Stufentheorie, erweiterte oder revidierte diese um Stufen (ebd.).

Tabelle 4: Moralstufen nach Kohlberg (Daum nach Kohlberg 1996. 126f.)

Denkebenen auf unterschiedlichen Niveaus.	Beziehung zwischen dem Selbst und gesellschaftlichen Regeln und Erwartungen.	Stufen moralischen Urteilens
<u>Niveau III</u> POSTKONVENTIONELL Moralische Denkebene, die nur von einer erwachsenen Minderheit, frühestens nach Vollendung des 20. Lebensjahres, erreicht wird.	Das Selbst ist unabhängig von den Erwartungen und Regeln anderer. Es definiert seine Werte mittels selbstgewählter Grundsätze.	Stufe 7 Orientierung an Religion und Sinn des Lebens.
		Stufe 6 Orientierung an universellen ethischen Prinzipien.
		Stufe 5 Legalistische Sozialvertrags-Orientierung.
<u>Niveau II:</u> KONVENTIONELL Moralische Denkebene der Mehrheit von Jugendlichen und Erwachsenen	Das Selbst identifiziert sich mit Konventionen, Regeln, Erwartungen und Autoritäten anderer bzw. internalisiert diese.	Stufe 4 Orientierung an Gesetz und Ordnung
		Stufe 3 Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie
<u>Niveau I:</u> PRÄKONVENTIONELL Moralische Denkebene von Kindern bis etwa 9 Jahre, vereinzelt Jugendliche, vieler jugendlicher und erwachsener Straftäter.	Dem Selbst bleiben soziale Erwartungen und Regeln äußerlich.	Stufe 2 Instrumentell-relativistische Orientierung
		Stufe 1 Orientierung an Strafe und Gehorsam

Während des *präkonventionellen Niveaus* orientiert sich ein Kind bei der Bewertung eines moralischen Dilemmas an den ihn umgebenden kulturellen Regeln. Daraus erfolgt eine klare Unterteilung in zwei mögliche Bewertungskategorien: Die Handlung entspricht meinen kulturellen Regeln. Sie ist damit richtig und gut! Oder die Handlung widerspricht meinen kulturellen Regeln. Somit ist sie falsch und böse! Innerhalb der *ersten Stufe* ist die Moral des Kindes fremdbestimmt. Es gehorcht bedingungslos den ihm auferlegten Regeln, weil man gegenüber Autoritäten Gehorsam zeigen muss. Mit der Unterwerfung an die fremdbestimmte Macht wird zugleich eine Vermeidung von Strafe erwartet. Die *zweite Stufe* beschreibt die primär zweckmäßige Ausrichtung des Kindes nach der individuellen Bedürfnisbefriedigung und der sporadischen Berücksichtigung von Bedürfnissen anderer. Teilweise lassen sich bereits Ansätze der Gerechtigkeit und moralisches Handeln erkennen (ebd. 51).

Auf der *konventionellen Niveaustufe* wird das aktive Bemühen beschrieben, sich mit anderen Menschen, wie der Familie, Freunden, Peergroups oder gar seiner Nation zu identifizieren. Selbst wenn die Mehrheit der Jugendlichen und Erwachsenen in vielerlei Hinsicht nicht mit den Ansichten und Grundsätzen ihrer favorisierten Gruppe übereinstimmen sollten, so verhalten sie sich dennoch dieser Gruppe gegenüber loyal. Gemäß *Stufe 3* stellt sich der Mensch stets die

Frage: Was muss ich tun, um aus Sicht der Familie, der Gruppe, der Nation ein guter Mensch zu sein? Durch absichtlich angepasstes Verhalten gelingt es dem Menschen, die erhoffte persönliche Anerkennung zu erhalten und in harmonischen zwischenmenschlichen Beziehungen zu leben. Diese Beziehungen werden *auf Stufe 4* nun, entsprechend dem sozialen System sowie gesetzlichen Vorgaben, überprüft. Der Mensch nimmt pflichtbewusst eine Rolle in der Gesellschaft ein, in dem er diese durch Einhaltung von Gesetzen stützt.

Das nur von einer Minderheit der Erwachsenen erreichte *postkonventionelle Niveau* zeigt einen Menschen, der nach eigenem Ermessen versucht, moralisch zu handeln bzw. zu werten. Er erkennt *auf Stufe 5*, dass Menschen individuelle Meinungen und Werte vertreten, wodurch die meisten Regeln eine gewisse Relativität erlangen. Das Erstellen und Befolgen von Verhaltensregeln sowie Gesetzen wird weiterhin als notwendig erachtet. Jedoch werden diese nicht mehr als unveränderbar angenommen. Der Mensch erachtet einen demokratischen Konsens als richtig, so dass ein größtmöglicher Nutzen für eine Vielzahl an Menschen entstehen kann. Die nächsthöhere *6. Stufe* legt die Fähigkeit des Menschen dar, für sich selbst allgemeingültige, widerspruchsfreie sowie vernünftige ethische Prinzipien zu entwickeln, die darüber entscheiden, was beispielsweise jemand als gerecht empfindet, inwieweit er andere Personen als individuelle Menschen erkennt oder welche Grundsätze er für ein achtsames Zusammenleben verfolgt. Ob eine Handlung in einem moralischen Dilemma als gut bewertet wird, gleicht „Gewissensentscheidungen“ (ebd. 53), die im Einklang mit den persönlichen Prinzipien sind. Bei dieser Stufe beruft er sich auf die funktionalen Stufen Eriksons (ebd.)

Im Anschluss an die sechs Stufen schwebte Kohlberg noch eine weitere siebte Stufe vor, die jedoch nicht auf empirischen Daten beruht und von daher in der obigen Abbildung nur in einem weicheren Grauton aufgenommen wird (ebd.). Ausgehend von Fowler (1991), der sich an einer religiösen Stufentheorie versuchte, beschäftigt sich Kohlberg mit der religiösen Entwicklung des Menschen und der damit einhergehenden Frage nach dem Sinn des Lebens (Kohlberg 1996).

Kohlbergs Stufentheorie gleicht einer vorgegebenen Abfolge unterschiedlicher Argumentationsstufen. Die mit dem Dilemma konfrontierten Probanden begründeten ihre Entscheidung und wägten einzelne Für- und Wider-Argumente gegeneinander ab. Dieses Vorgehen kann als moralisches Urteilen im Sinne Kohlbergs beschrieben werden. Entwicklung entfaltet sich demnach in einer permanenten Erarbeitung immer umfassender werdender, höher liegenden Begründungen (Flammer 2015). Der Antrieb hierzu liegt vorrangig in der „Interaktion des Kindes mit anderen“ (Kohlberg 1996. 31). Hier erlebt das Kind, gleichwohl der kognitiven Entwicklung nach Piaget (1992), immer wieder Widersprüche, für die noch keine konkreten Muster von

Verhaltens- oder Handlungsweisen vorhanden sind, weswegen Äquilibrationsprozesse in Gang treten (Kohlberg 1996). Ein weiterer entscheidender Entwicklungsfaktor der Urteilkraft ist die „Rollenübernahme“ (ebd. 32), die besagt, dass Kinder im sozialen Austausch mit ihrer Umwelt eine Rolle „spielen“ (ebd. 32, Zitat im Original auch kursiv). Bei diesen Aussagen stützte er sich auf die Rollentheorie von Mead (1973) und die Beobachtungen Baldwins (1906), dass Kinder über die Fähigkeit verfügen, Personen nachzuahmen, Verhalten zu übernehmen oder zu deuten.

Aufgrund weitläufiger interkultureller Studien belegte Kohlberg (1996), dass moralisches Urteilen in all den untersuchten Bevölkerungsgruppen gleichermaßen vorhanden war und somit von einer „kulturübergreifenden“ (ebd. 31) Stufentheorie zu sprechen sei. Wenngleich sich auch Unterschiede im Entwicklungstempo ergaben und in einfacheren Populationen (afrikanische Stämme, Bauern) nicht dieselben Niveaustufen erreicht würden wie in komplexeren Kulturen (ebd.). Dabei ist die scheinbar anmutende imperialistische Grundstruktur der Theorie Kohlbergs zu kritisieren, anhand der afrikanische Stämme in ein westliches Bewertungssystem eingeordnet werden. Zudem drängt sich automatisch der Gedanke einer mitschwingenden Wertung in Kohlbergs Modell auf. Also in dem Sinne, ob Menschen, die höhere Niveaustufen erreichen zugleich auch höherwertigere Menschen seien. Dieser Gedanke sei einerseits zu verwerfen, beachtet man, dass je nach Kultur und den vorhandenen Rahmenbedingungen der einzelnen Länder, das Erreichen von niedrigeren Niveaustufen ausreichend und angemessen ist, um unter dortigen Gegebenheiten ein gelingendes sowie sinnreiches Leben führen zu können. Andererseits würde bei einer solchen Denkweise das vorherrschende Ungleichgewicht zwischen den Industrie- und Entwicklungsländern nicht nur noch größer werden, sondern auch Folgen auf den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben. Schließlich wirbt die Bundesrepublik Deutschland aufgrund von Fachkräftemangel Arbeitskräfte im Pflegebereich aus Indien (Amler 2023) und Auszubildende im Hotel- und Gastronomiebereich aus dem Ausland, insbesondere aber aus afrikanischen Ländern an (SWR 2022).

Ertrag für die Fragestellung: Die Tatsache, dass Kohlberg Probanden bei ihrer Beurteilung beobachtete und ihnen aufmerksam zuhörte, wird als bedeutend für die Arbeit erachtet. Hieraus erwacht die Überlegung, mit dem lernschwachen Schüler ein beobachtendes Gespräch zu führen, in dem er seine problematische Lernsituation schildern wie reflektieren kann. Kohlberg spricht davon, dass „die besten Diskussionen [diejenigen sind], die persönlich und emotional geführt werden“ (Kohlberg 1996. 103). In diesem Zusammenhang betont er die Relevanz eines echten „persönliche[n] Gedankenaustausch[es] und der „persönliche[n] Herausforderung für

die Erziehung“ (ebd.). Dies sei die Voraussetzung für Selbstreflexion, einen Perspektivenwechsel oder die Fähigkeit, Dinge anders zu sehen (ebd.). Lehrer und Schüler sollten also im gemeinsamen Miteinander zur Rollenübernahme in der Lage sein. Dabei ist gerade die Selbstreflexion auf beiden Seiten wichtig. Einerseits benötigt der Pädagoge Selbstreflexionsfähigkeit, um den Schüler dort abzuholen, wo er steht. Andererseits ist es aus Schülersicht wichtig, seine Vergangenheit (und auch seine gegenwärtige Situation) mit Abstand und innerem Freiraum zu beurteilen.

Auch zeigte sich innerhalb dieses Forschungsprozesses, dass sich Kinder „mit unterschiedlichem Tempo weiterentwickeln, oder auch, daß sie in ihrem Leben auf irgendeinem Niveau stehenbleiben“ (Kohlberg 1996. 30). Oftmals werden die Niveaustufen 4-6 nur von Populationen in komplexeren Stufen erreicht (ebd.). In diesem Zusammenhang wäre interessant, wie sich Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung im Zeitalter von Social Media verändern. Einer Ära, in der technische und materielle Gegebenheiten darüber bestimmen, welches Niveau eine Kultur erreicht (Rifkin 2022). Zum einen wäre es möglich, dass Menschen auf ihrer derzeitigen Niveaustufe verweilen und sich durch den Erwerb neuer Fähigkeiten und von Faktenwissen horizontal weiterentwickeln (Cook-Greuter 2008.). Auf der anderen Seite wäre es vorstellbar, dass sich Kinder in einem schnelleren Tempo entwickeln und früher höhere Moralstufen erreichen, da sie nun auch schneller an Wissen gelangen und über alle technischen Möglichkeiten verfügen, um potenzielle Defizite zu beheben. Aufgrund von neu entstehenden zwischenmenschlichen Disharmonien und Vereinsamung sowie durch das Verweilen in Filterblasen wäre aber auch eine Verzögerung in der Entwicklung sowie eine Rückentwicklung denkbar. Moral ist vergleichbar mit einem Maßstab für allgemeingültige Werte einer Gesellschaft, an denen sich Menschen im Umgang mit anderen und sich selbst orientieren können. Moralische Urteilskraft bietet den Schülern somit einen Rahmen der Orientierung, der ihnen Halt gibt und das Selbstwertgefühl steigert.

Schüler, die moralisches Urteilen nicht gelernt haben, könnten bei einer Konfrontation mit einer realen Konfliktsituation an der Situation selbst scheitern, da sie ihr Urteil bzw. ihr Handeln an dem Kontext ausrichten, in dem sie aufgewachsen sind. In diesem Zusammenhang sei erneut auf den Wandel der Geschlechterrollen und Familienbilder hingewiesen, da diese die persönliche Entwicklung beeinflussen können. In dem neuen Kontext, in dem sie eigentlich mit einem höheren Niveau antworten müssten, scheitern sie. Dies könnte beispielsweise Gewalt gegen andere oder sich selbst, Schuldgefühle oder Depressionen zur Folge haben. Gerade im Hinblick auf die Schülerklientel in den berufsvorbereitenden Klassen ist diese Erkenntnis spannend und

betont die Notwendigkeit der schulischen Erziehung zur moralischen Urteilsfähigkeit. Insbesondere dann, wenn man die Niveaustufe 5 als grundlegendes Erziehungsziel betrachtet: Entwicklung zu einem selbstbestimmten Menschen, der seine Meinungen vertritt und gegebenenfalls auch revidiert und im demokratischen Austausch weiterentwickelt.

Eine Lösung, wie Kinder, die sich in einem gestoppten Lernprozess befinden, weitermarschieren können, bietet Kohlberg nicht an. Er formuliert den Übergang zur nächsthöheren Stufe mit den Worten: „Das Kind kann die moralischen Werte [...] erst dann verinnerlichen und sich zu eigen machen, wenn es soweit ist [...]“ (Kohlberg 1996. 31).

2.1.5 Fischer: Prozessuale Fertigkeitensentwicklung

Basierend auf bestehenden Konzepten des Behaviorismus und des Konstruktivismus entwickelt Fischer im Jahr 1980 eine kognitive Theorie, um für jeden Zeitpunkt und jedes Gebiet des menschlichen Wachstums Entwicklungsmechanismen und -sequenzen zu beschreiben (Fischer 1980).

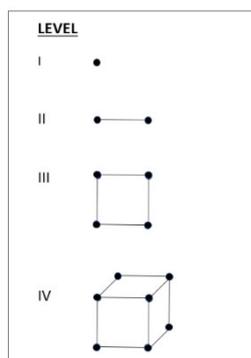
Im Zentrum seiner Theorie stehen Fähigkeiten und Fertigkeiten, so genannte Kompetenzen, über die Menschen in den unterschiedlichsten Bereichen ihres Lebens verfügen, um in einem spezifischen Kontext (Aggression, Ehrlichkeit, Soziale Lüge, Verantwortung) organisiert zu handeln (Fischer 1980; Flammer 2010). Dabei sind Fähigkeiten wie beispielsweise die kognitiven Möglichkeiten eines Menschen (IQ) angeboren oder erworben und in der Person begrenzt. Fähigkeiten sind die Voraussetzung zur Realisierung von Fertigkeiten, worunter erlernte Denk- und Verhaltensmuster zu verstehen sind. Diese Kompetenzen nennt Fischer „Skills“ (Fischer 1980. 477). Sie ermöglichen es dem Menschen, eigene Aktionen, so genannte Verhaltenseinheiten, zu steuern und zu koordinieren. Dabei sind Verhaltenseinheiten als eine Gruppierung von einzelnen und mehreren ähnlichen Verhaltensweisen anzusehen. Die kognitive Entwicklung des Menschen bezieht sich laut Fischers Theorie auf den stattfindenden Steuerungs- und Kontrollprozess über das eigene Verhalten (ebd.). Das Zusammenspiel von „a series of skill structures“, auch „level“ genannt, und einem „set of transformation rules“ (ebd. 481f.) stellt die kognitive Entwicklung des Menschen dar.

In seiner Theorie präsentiert Fischer Fähigkeiten und Fertigkeiten in 13 aufeinander folgenden Skill – „Levels“. Diese Kompetenzen bauen auf die Qualität der in der Vorstufe bestehenden Fähigkeit sowie Fertigkeit auf und gewinnen so auf jedem nachfolgenden Level immer mehr an Komplexität. Es entstehen folglich immer höhere Koordinationsebenen des eigenen Verhaltens. Zudem ordnet Fischer die Koordinationsebenen vier verschiedenen „tiers“ (ebd. 490) zu.

Diese Schichten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Komplexität. Jedes Level beinhaltet die Verhaltensweisen der vorgehenden Ebenen (ebd. 485). Das jeweils letzte Level einer Schicht ist stets das erste Level der nächstkomplexeren Schicht.

Da die Skills in den unterschiedlichen Lebensbereichen jedoch nicht gleichermaßen ausgeprägt, sondern eher bereichsspezifisch sind, kann in dieser Theorie nicht von einer stufenförmigen Entwicklung gesprochen werden (ebd.), sondern eher von einem „Recurring Cycle“ (ebd. 487). Der wiederkehrende Zyklus beschreibt, wie Wachstum in jeder Schicht nach dem gleichen Schema verläuft.

Abbildung 2: *A metaphor for the cycle of four levels (Fischer 1980. 490)*



Nebensiehende Abbildung veranschaulicht die Komplexitätszunahme der Verhaltenseinheiten auf den vier Levels. Auf jedem Level einer Fähigkeit und Fertigkeit scheint eine neue bestimmte kognitive Kapazität zu entstehen, die aber nur für diese jeweilige Fähigkeit gilt. Oftmals werden bestehende Fähigkeiten auch erst zu einem späteren Lebenszeitpunkt weiterentwickelt (Fischer 1987).

Zugleich führt folgende Tabelle eine Übersicht an, aus der man die Zuordnung der einzelnen Levels – Koordinationsebenen zu den jeweiligen Schichten angeführt sind.

Tabelle 5: Zuordnung der Koordinationsebenen zu den Schichten nach Fischer (Daum nach Fischer 1980; Fischer/Hogan 1989; Flammer 2015; 2010)

Schicht 1:	Levels of Reflex-Development (0-14. Woche)	Cycle of four Levels
	Level 1: Einfache Reflexe Level 2: Zuordnung der Reflexe Level 3: Entstehen von Reflexsystemen Level 4: Systeme von Reflexsystemen = Einfache sensomotorische Aktionen	I Single Set II Mapping III System IV System of systems
Schicht 2:	Levels of Sensomotor-Development (15.-17. Woche)	Cycle of four Levels
	Level 4: Einfache sensomotorische Aktionen Level 5: Sensomotorische Zuordnung von Aktionen Level 6: Entstehen von sensomotorischen Systemen Level 7: Systeme von sensomotorischen Systemen = Einfache Repräsentation von Aktionen	I Single Set II Mapping III System IV System of systems
Schicht 3:	Levels of Representational-Development (ab Kinderkrippe)	Cycle of four Levels
	Level 7: Einfache Repräsentation von Aktionen Level 8: Zuordnung von Aktions-Repräsentationen Level 9: Entstehen von Aktions-Repräsentations-Systemen Level 10: Systeme von Aktions-Repräsentations-Systemen = Abstrakte Aktionen	I Single Set II Mapping III System IV System of systems
Schicht 4:	Levels of Abstract Development (Ab Sekundarstufe)	Cycle of four Levels
	Level 10: Abstrakte Aktionen Level 11: Zuordnung von abstrakten Aktionen Level 12: Entstehen von abstrakten Aktionensystemen Level 13: Systeme von abstrakten Aktionssystemen	I Single Set II Mapping III System IV System of systems

Die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person entwickeln sich demnach schrittweise. Die Entwicklung erfolgt in Form eines Transformationsprozesses von den Reflexen, zu sensomotorischen Aktionen, über Repräsentationen hin zu abstrakten Aktionen. Dabei ist jede weiter unten liegende Fähigkeit oder Fertigkeit die Basis für die darüberliegenden Fähigkeiten. Transformationsprozesse sind für kontinuierliche Verhaltensänderungen verantwortlich, dabei sind fünf „Transformation rules“ (Fischer 1980) für Fischers Theorie entscheidend, die die Entwicklungsschritte zunehmend spezifizieren. Sie legen fest, wie Fähigkeiten und Fertigkeiten in Entwicklungsschritte umgewandelt werden und bewegen diese allmählich von einem Level zum anderen Level.

Die erste Regel der *Interkoordination* besagt, dass eine Verbindung zwischen der Fähigkeit und Fertigkeit des aktuellen Levels mit dem nächsthöheren Level besteht.

Zusammensetzung beschreibt als zweite Regel die Kombination von Fähigkeiten und Fertigkeiten auf dem gleichen Level.

Regel drei ist die *Fokussierung*. Sie befasst sich mit der momentbehafteten Lenkung der Aufmerksamkeit von einer Fähigkeit und Fertigkeit zur anderen.

Die vierte Regel der *Substitution* weist auf den Aspekt Verallgemeinerung von Fähigkeiten und Fertigkeiten hin, so dass mit einem Skill ähnliche Aufgabentypen gelöst werden können.

Differenzierung als fünfte Regel läuft bei jedem Koordinationsprozess von Verhaltenseinheiten ab. Sie ist wichtig, um die Fülle an Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedene Teilmengen zu unterscheiden. Später ergänzt Fischer seine Regeln um die *Überbrückung* als sechste Regel. Sie gleicht einem gedanklichen Vorgreifen bzw. einem Ausblick auf das nächsthöhere Level (Parziale 2002).

Ertrag für die Fragestellung: Fischer (1980) selbst erwähnt, dass seine kognitive Theorie einen integrativen Rahmen für mehrere Bereiche bietet, so auch zur Analyse von kognitiven, sozialen und sprachlichen Fähigkeiten, zur Untersuchung der Wahrnehmungsmotorik, in der Anwendung bei emotional aufgeladenen Prozessen und bei der Beobachtung von Verhaltensänderungen beim Lernen und beim Lösen von problematischen Aufgaben in gestoppten Lernprozessen. Hierbei ist anzumerken, dass die in der Schule vermittelten Unterrichtsinhalte zu meist abstrakt dargestellt werden. Um also beispielsweise mathematische Buchstabengleichungen oder das Buchen von Geschäftsvorfällen in einzelne T-Konten verstehen zu können, benötigen Schüler repräsentationale Kompetenzen. Diese ermöglichen es ihnen, gedanklich zwischen abstrakten und konkreten Inhalten hin- und herzuwechseln. Von daher sollten Pädagogen zu einen in Erfahrung bringen, ob ihre Schüler über solche Kompetenzen verfügen und zum anderen darauf achten, ihre Unterrichtsinhalte mithilfe von Beispielfällen aus der Lebenswelt der Schüler zu veranschaulichen (Flammer 2015).

In Bezug auf Lernbeeinträchtigungen und Problemlösen scheinen auch „Mimicking“-Strategien (Fischer 1980) von Bedeutung. Dieses Phänomen gleicht einer Art Selbsthilfekompetenz, die der Schüler anwendet, wenn er mit der Lösung einer umfassenden Aufgabe überfordert ist. Fischer geht davon aus, dass die zu lösende Aufgabe auf dem Level $L + 1$ liegt, während der Schüler selbst noch im Level L verharrt. Um die scheinbar nicht lösbare Aufgabe dennoch zu bewältigen, versucht er diese auf der nächstniedrigeren Schicht zu lösen, vermischt beide zu koordinierenden Konzepte oder verschiebt den Fokus auf eine andere Fähigkeit und Fertigkeit zur Lösung (Fischer/Hand/Russel 1984.). An dieser Stelle sei das Informationsverarbeitungsparadigma, das in vielen, in den 1980er Jahren entstandenen Theorien im Hintergrund mitschwingt hinzuweisen, da sich beim Lesen unweigerlich das Gefühl aufdrängt, als würden hier Menschen wie Computerprogramme gesehen. Die Transformationsregel der Fokussierung bietet dem Pädagogen noch einen weiteren Ansatzpunkt in der Lernhilfe. Fähigkeiten, Fertigkeiten und persönliche Eigenschaften sind Ressourcen. Gelingt es dem Pädagogen, diese neu zu

entdecken oder den Fokus auf die zur Problemlösung geeigneten Ressourcen zu lenken, dann kann Lernen (wieder) neu gelingen.

Interessant sind in diesem Zusammenhang auch Fischers Erkenntnisse zur Interaktion von Emotionen und Kognitionen. Wobei er aufzeigt, dass Emotionen und unbewusst ablaufende Prozesse die Entwicklung steuern und damit auch einen großen Einfluss auf das Lernen haben (Fischer/Shaver/Carnochan 1990; Trillhaas 2005). Emotionen mobilisieren Verhaltensweisen und verändern die persönliche Entwicklung. Der Mensch, der auf seiner Entwicklungsreise (über mehrere Jahre hinweg immer wieder dieselben) Gefühle erlebt, entwickelt Handlungsmuster, die er in der jeweiligen Gefühlssituation anwendet. Im Laufe der Jahre werden auch die gefühlsmäßigen Handlungsmuster koordinierter. Die normalerweise durch die Kognition kontrollierte Koordination des Verhaltens wird schließlich bei Gefühlsregungen von dem jeweiligen emotionalen Handlungsmuster überlagert. Dadurch kann die übliche Verhaltensweise positiv wie negativ beeinflusst werden (Fischer/Shaver/Carnochan 1990). Beispielhaft sind hierfür die Traumatisierung oder eine erlebte Kälte in der Eltern-Kind-Beziehung zu nennen, durch deren Erleben sich strukturgebundene Problematiken wie Bindungsdevianzen oder Persönlichkeitsstörungen entwickeln können (ebd. 95). Darunter sind wiederkehrende sowie stets gleichbleibende Denk- und Verhaltensmuster zu verstehen, die nicht an Veränderungsprozessen teilnehmen (Hofmann 2016).

2.1.6 Rogers: Aktualisierungstendenz

Carl Rogers beschäftigt sich als Therapeut mit dem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung. Mit der Aktualisierungstendenz legt er im Jahr 1985 ein Entwicklungsmuster dar, das er bei seinen Klienten im Falle gelingender Therapie beobachtete (Rogers 1973). Dieser Entwicklungsprozess kann als innere Selbstorganisation dargestellt werden (Stumm/Keil 2002). Sie beschreibt die prinzipielle Möglichkeit des Organismus, sich zu erhalten, weiterzuentwickeln und zu entfalten (Rogers 1991). Unablässig ist dabei die Konzentration auf die sich Menschen in problembehafteten Situationen aufdrängenden zentralen Fragen: „Wer bin ich?“ (Rogers 1973. 115) und „Wie kann ich werden?“ (ebd. 129). Er geht davon aus, dass sich seine Klienten in einem instabilen Zustand befinden und ihre Probleme, nach Jahren von erfolglosen Problemlösungsversuchen, gelöst wissen wollen (ebd.). Sie werden in einem beziehungsförderlichen klientenzentrierten Kontakt dazu angehalten (Rogers 2012), ihre bisherigen Lebenserfahrungen

mit einem unkritischen Blick, vergleichbar mit den großen unschuldigen Augen eines Kindes, zu beobachten (Maslow 1954), zu untersuchen bzw. zu erforschen (Rogers 1973). Die dabei hervortretenden sowie unverzerrt wahrgenommenen Bestandteile seiner eigenen Person erfährt der Mensch ganzheitlich in Form von vielfältigen Gefühlen wie beispielsweise Freude, Begehren, Angst, Schmerzen oder Trauer. Dem Menschen wird so bewusst, dass er sich zu dem Individuum entwickelt hat, das er gerade ist (ebd.). Nach eigener Bewertung der Gefühlszustände erkennt und versteht er, welche Erfahrungen seines Lebens ihn glücklich machen bzw. welche ihm Schmerzen bereiten oder ihn in der Handlung hemmen (Rogers 1973; Weinberger/Lindner 2011). Vorteilhaft ist nun die Annahme Rogers, dass Menschen und auch allen Lebewesen im Allgemeinen eine angeborene selbststeuernde Kraft innewohnt (Rogers 1989), die es ihm ermöglicht, „alle Kapazitäten des Organismus oder des Selbst zum Ausdruck zu bringen und zu aktivieren“ (Rogers 1973. 340), so dass es gelingt, sich ein Leben lang psychisch weiterzuentwickeln bzw. zu reifen. Dieses Bestreben bezeichnet Rogers mit zunehmender Entwicklung des Selbst als Selbstaktualisierungstendenz. Wenngleich diese Fähigkeit eher als latent zu bezeichnen ist (Rogers 2012), so setzt sie Willenskräfte frei und ist die grundlegende Funktion der persönlichen Motivation (Rogers 1973), das unzureichende Selbstkonzept zu aktualisieren. Das bedeutet, dass der Mensch grundsätzlich über die Anlage verfügt, persönliche problematische Lebensaspekte zu erkennen, unterschiedliche Problemlösungsmöglichkeiten zu erwägen bzw. voneinander abzuwägen und letztlich angemessen zu handeln (Sieland/Siebert 1979), um mehr „[d]as Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“ (Rogers 1973. 173). Jedoch betont Rogers, dass die Tendenz, sein Selbstkonzept zu aktualisieren in einem ungesunden Organismus „unter Schichten verkrusteter psychischer Abwehrhaltungen tief begraben sein [oder] hinter aufwendigen [existenzleugnenden] Fassaden versteckt liegen“ (ebd. 340) kann. Seiner Überzeugung nach warten die Menschen lediglich auf die richtigen Beweggründe, um ihre Selbstaktualisierungstendenz zu aktivieren (Rogers 1973). Abbildung 3 von Weinberger/Pastefanou (2008) veranschaulicht die Theorie der Aktualisierungstendenz Rogers umfassend.

Abbildung 3: Darstellung des Zusammenhangs zwischen Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz



In diesem Zusammenhang seien auch zwei zentrale Begriffe Rogers angemerkt: Inkongruenz und Kongruenz. Rogers geht davon aus, dass jeder Mensch ein ihm eigenes Selbstkonzept hat, welches seine Meinung, Wertungen oder Wahrnehmungen beinhaltet und wonach sich schließlich seine Gedanken oder sein Verhalten ausrichten. Er hat ein Bild von sich selbst, wer er ist und was er kann. Dieses Bild kann sich im Laufe der Zeit immer wieder verändern und weiterentwickeln. Dem gegenüber steht das Idealbild. Eine Vorstellung darüber, wie der Mensch gerne sein möchte und was andere von ihm erwarten. Stimmen das Verhalten eines Menschen (Selbstbild) und sein Erleben (Idealbild) überein, dann kann von einer Kongruenz gesprochen werden. Der Mensch wird vermutlich eine Zufriedenheit verspüren. Die Inkongruenz ist dann gegeben, wenn eine Diskrepanz zwischen dem Selbstbild und dem Idealbild vorherrscht. D. h. der Mensch begegnet oder erlebt eine Veränderung in seinem Leben, die er nicht in seinem bestehenden Selbstkonzept integrieren kann. Dies fühlt sich für den Menschen vermutlich so an, als sei er von seinem Selbstkonzept „abgetrennt“. Im Zustand der Inkongruenz passiert nun etwas in dem Menschen. Er fühlt innerlich in seiner Gedankenwelt, als auch äußerlich, im Gespräch mit anderen Menschen, dass etwas in ihm vor sich geht, kann aber noch nicht darüber sprechen, weil ihm die Worte dazu fehlen. Im körpersprachlichen Bereich ist ein inkongruentes Verhalten zur verbalen Aussage jedoch häufig beobachtbar (Wieking 2022). Nach eingängigen Erfahrungen in der eigenen Praxis, wurde erlebt, dass Menschen im Inkongruenz-Erleben beginnen, Sachverhalte und Zustände zu leugnen, zu verdrängen oder zu verzerren.

Ertrag für die Fragestellung: Die wichtigste Erkenntnis Rogers für die Arbeit ist die jedem Menschen eigene (Selbst-)Aktualisierungstendenz, die die Hauptquelle der Motivation des Lernens und des Sich-Verändern-Wollens darstellt. Letztlich ist diese Tendenz die Antriebskraft für die Entwicklung zu einer voll funktionsfähigen Person, welche ein „existenziell bedeutsameres Leben“ (Rogers 1973. 187) führt. Hierunter versteht Rogers einen Menschen, der seine Emotionen kennt und versteht. Dieser vertraut auf seine in der Vergangenheit erlebten Erfahrungen und nutzt diese als eine Ressource hilfreich für weitere neue Erfahrungen (ebd.). Entgegen der Theorie Piagets geht Rogers davon aus, dass Menschen ihre Erfahrungen nicht mit einer im Gehirn bereits vorgefertigten Struktur bewerten. Es geht ihm eher darum, ständig neue Erfahrungsstrukturen zu entdecken, indem Klienten ihren Geist öffnen, um bisherige, teils latente Erfahrungen nachzuerleben (ebd.). In diesem lebenslangen richtungsgebundenen Prozess lernt der Mensch fortwährend Aspekte über sich selbst kennen (ebd.). Aber auch, dass er grundsätzlich alle Möglichkeiten in sich trägt, um Probleme auf seiner Entwicklungsreise selbst zu lösen. Zudem wird es im Leben aber auch immer wieder Situationen geben, in denen beispielsweise Ratschläge oder Beobachtungen von außen kommen und das Selbst dennoch ein Stück weit weiterbringen.

Bereichernd ist auch der Gedanke des „signifikanten Lernens“ (ebd. 274), welchen er für jeden Teil der persönlichen Existenz als durchdringend beschreibt. Die zumeist unter problematischen Gegebenheiten stattfindenden Lernerfahrungen beschränken sich somit nicht auf reines Faktenlernen, sondern präsentieren ein den Menschen in Bezug auf das individuelle Verhalten, auf Einstellungen und Persönlichkeit veränderndes Lernen (ebd.). Es geht schließlich nicht nur um das Lösen einer problematischen Lernaufgabe beim Lernen, sondern „[e]s geht ja generell ums Lernen“ (G1_I10, Vincent 28). Diese richtungsgebende, prozesshafte Veränderung des Selbstkonzepts zielt auf Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Klienten ab und führt letztlich zu einem guten Leben (Rogers 1973).

Gleichwohl faszinierend ist die Ansicht Rogers über die den Klienten umgebenden Lernbedingungen innerhalb einer Therapie, die er als „Beziehung“ bezeichnet. Diese ist gewinnbringend für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung in schulischen Gesprächssituationen, aber auch in Beratungsgesprächen oder Testsituationen. Sie zeugt von einer ehrlichen, empathischen sowie aufmerksamen Art, in der der Therapeut seinen Klienten gegenübertritt und davon, (so gut wie) keine eigenen Inhalte in das Gespräch einzubringen, sondern die Inhalte des Klienten zu spiegeln. Somit schafft er Vertrauen und veranlasst den Klienten, mehr über sich

preiszugeben. Dadurch beginnt der an unliebsame Verhaltensweisen gebundene und aufgrund von Inkongruenz-Erleben in verleugneten oder verzerrten Erfahrungen festgefahrene Mensch den Therapeuten als einen notwendigen Lernbegleiter in Anspruch zu nehmen (ebd.).

2.1.7 Kegan: Studien zum Bewusstsein des Selbst

Robert Kegan beschäftigt sich mit der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Von bekannten Vorstellungen, dass Krisen ein Ungleichgewicht auf Entwicklungsstufen auslösen und bestehende Denk- wie Handlungsmuster in neu entstehende Muster integriert werden können, begeistert, orientiert sich Kegan an den Entwicklungstheorien Piagets und Kohlbergs. Jedoch reicht seiner Meinung nach die alleinige Betrachtung der kognitiv-theoretischen Aspekte (Piaget) und der soziomoralisch-praktischen Aspekte (Kohlberg) nicht aus, um die menschliche Entwicklung im Lebenslauf vollständig zu erfassen. Er vermisste die Einbeziehung der Ausbildung einer affektiven Komponente von Emotionen, Motivation und Psychodynamik in den Entwicklungsverlauf (Kegan 2005). Ergo arbeitete Kegan bekannte Entwicklungstheorien in sein eigenes, umfassenderes Modell ein, so dass folglich diese „Theorien selbst zum Material“ (ebd. 12) wurden. Im übertragenen Sinne errichtete Kegan selbst einen vollständigeren Neubau auf einem bestehenden Fundament an bekannten Theorie-Gebäuden und vermag diese somit zu stützen (Garz 1986). Zwar ist seine neue Theorie inhaltlich umfassender als Modelle, die nur Teilbereiche der Entwicklung berücksichtigen, allerdings kann sie aber aufgrund der Fülle auch sehr komplex und unübersichtlich auf Betrachter wirken.

Im Mittelpunkt seines 1986 entwickelten Persönlichkeitsmodells, das er gerne „Bedeutungsentwicklung nennen möchte“ (Kegan 2005. 37), steht erstens der Mensch, der „in einem umfassenden Sinn Bedeutung schafft und kreiert“ (Garz 1986. 10) und zweitens die Darstellung von Krisen, die mit der Entfaltung eines neuen Selbst nach jeder Krise verbunden sind. Bedeutungen werden durch die Reflexion körperlicher (sehen, hören, fühlen), sozialer (Beziehung zu anderen Menschen) und lebenserhaltender Aktivitäten (Bedeutungsbildung bedeutet Leben) konstruiert (Kegan 2005) und sind grundlegend für die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums. Denn indem der Mensch allem, was ihn beeinflusst eine individuelle Bedeutung zuschreibt, entstehen Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken. Dieser Reflexionsprozess entscheidet beispielsweise im sozialen Bereich darüber, wie wichtig einem Menschen selbst die Beziehung zu seinem Vater, einem Freund oder einem Erzieher ist. Durch das Bewusstsein

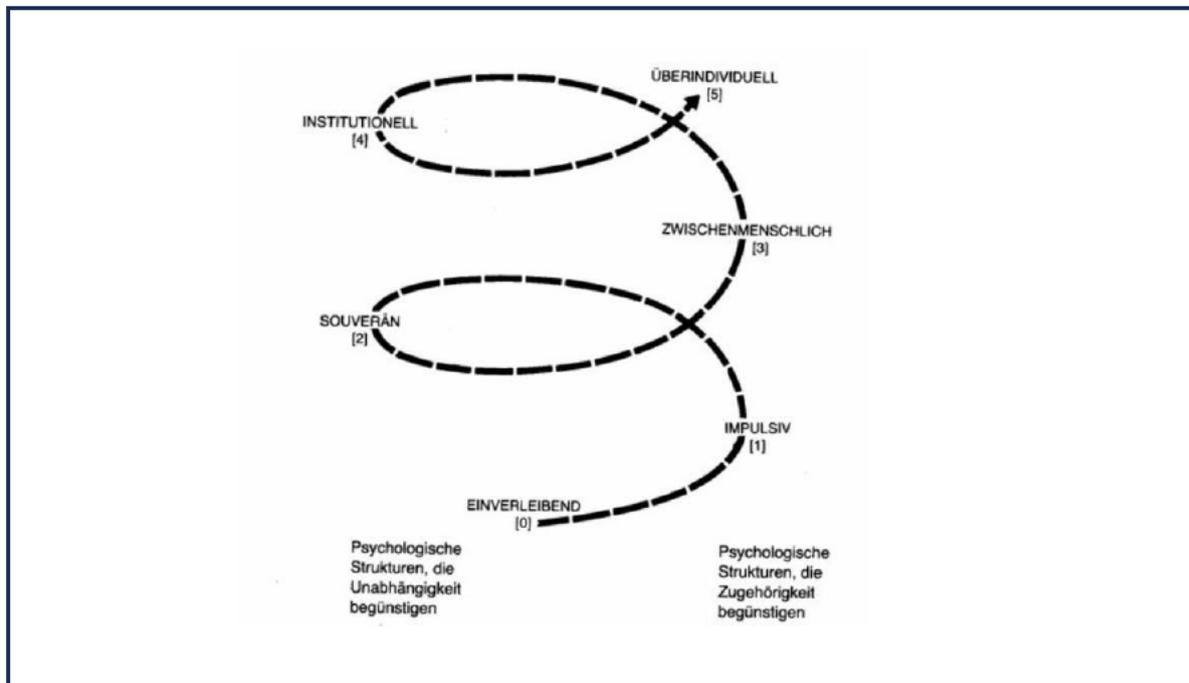
entscheidet das aktive Lebewesen darüber, „welchen Teil [es] zum Selbst erklärt und welchen [es] dem Bereich des anderen zuteilt“ (ebd. 108). Es entsteht eine Subjekt-Objekt-Beziehung im Ich-Erleben. In diesem Zusammenhang lässt sich auch eine Querverbindung zum zentralen Thema der Pädagogik erkennen: der Autonomie.

Erlebnisse bzw. Wahrnehmungen werden demnach nun nach zwei Gesichtspunkten unterschieden: Subjektiv empfundene Erlebnisse bzw. Wahrnehmungen, die dem Selbst zugehörig sind und objektiv erlebte Erlebnisse, die der Mensch am liebsten von sich weisen will (ebd.). Indem sich der Mensch durch die Reflexion darüber ein Bewusstsein – eine Bedeutung – verschafft, entwickelt er sich gleich einer „fortschreitende[n] Bewegung, die ständig einer neuen Gestalt entgegenstrebt“ (ebd. 27f.) weiter. Diese Sichtweise lässt auch die Beschreibung des Entwicklungsprozesses als „bedeutungsbildende Aktivität“ (ebd. 69) nachvollziehen.

Den zweiten zentralen Punkt des Modells stellt die Explikation der Krisen dar. Diese sind neutral zu betrachten, auch wenn sie keiner „Vergnügungsfahrt“ (ebd. 124) ähneln. Denn wie jede problembehaftete Situation bergen sie Chancen des persönlichen (Zu-)Gewinns, aber auch die Gefahr des Verlustes.

Die von Kegan entwickelte Theorie konzentriert die Entwicklung der Bedeutung des Selbst auf fünf Stufen, wobei den Stufen zusätzlich eine Stufe 0 vorangestellt wird. Die einzelnen Stufen zeigen Subjekt-Objekt-Gleichgewichtszustände auf. Mittig befindet sich eine Spirale, die von Stufe 0 ausgehend durch die fünf verschiedenen Stufen führen kann. Sie bezeichnet das Wachstum zwischen den Stufen, da Kegan in seiner Entwicklungstheorie einen Schwerpunkt auf die Bedeutungsbildung legt (ebd.). Somit beleuchtet er das Wachstum zwischen den einzelnen Stufen: Was passiert, wenn der Mensch von Stufe zu Stufe das Modell nach oben wandert? Wie interpretiert bzw. reflektiert er die Welt? Nimmt er sich selbst anders wahr? Seine Theorie präsentiert einen Transformationsprozess, der durch eine in jeder Stufe wiederkehrende Subjekt-Objektverschiebung angestoßen wird. Kennzeichnend ist dabei, dass auf jeder neuen Gleichgewichtsstufe die Vergangenheit (Subjekt) nicht verworfen, sondern als Objekt in die Folgestruktur integriert wird (ebd.). Zudem sieht sich der Mensch in seinem Wachstum immer mit einem dialektischen Prozess konfrontiert, der sich zwischen zwei Extrempunkten bewegt, weil er einerseits nach Individualität strebt, andererseits aber auch sozial integriert sein will (ebd.).

Abbildung 4: Die Spirale der Gleichgewichtsstufen (Kegan 2005. 152)



Stufe 0: Das einverleibende Gleichgewicht. Hier existiert nur das neugeborene Subjekt. Es ist eins mit der Tätigkeit, als wären Subjekt und Objekt miteinander verschmolzen. Seine Entwicklung besteht in den ersten 18 - 24 Lebensmonaten darin, Dinge abzugrenzen, die nicht dem eigenem Selbst zugehörig sind. Angeborene Reflexe wie Bewegungen und Empfindungen können schrittweise durch die Ausgestaltung der Objektbeziehungen koordiniert werden, wodurch eine Subjekt-Objekt-Verschiebung entsteht, die dem Kind eine neue Gestalt der Subjektivität auf der nächsthöheren Stufe vermittelt (ebd.). Das ist im Hinblick auf gängige lerntheoretische Modelle interessant. Diese gehen meist davon aus, dass das Individuum zuerst da ist und dann lernt. Hier ist es aber genau umgekehrt. Hier ist die Interaktion (die „Verschmolzenheit“) zuerst da und das Individuum separiert sich im Laufe seiner Entwicklung. Das ist wichtig für eine prozesstheoretische Betrachtungsweise auf den gestoppten Lernprozess. Der Stopp ist dann zugleich ein Ausgangspunkt für eine Separierung (Hofmann 2016).

Stufe 1: Das impulsive Selbst. Während des Vorschulalters befindet sich das Selbst des Kindes in einem Zustand, in dem es Objekte vom eigenem Selbst trennen kann. Folglich kommt es zur Koordination seiner reflexartigen Bewegungen in Wahrnehmungen und Impulse; eingebunden in vorhandene Denk- und Handlungsmuster. Dabei bedingen zu unterschiedlichen Zeitpunkten

wahrgenommene ähnliche Gefühle innere Unsicherheiten und äußern sich in unreflektierten Impulsen. Gleichsam verhält es sich mit zeitgleich wahrgenommenen ambivalenten Gefühlen. Das Kind fühlt sich seiner Wahrnehmung von Objekten sowie unkontrollierten Impulsen ausgesetzt (Kegan 2005). Ergebnis sind emotionale sowie kognitive Schwankungen. Noch kann das Kind „Wahrnehmungen [und Impulse] nicht von sich ablösen“ (ebd. 125), weswegen diese dem Selbst zugehörig sind. Dies ist gewissermaßen mit einer „gesunden“ Form von Narzissmus vergleichbar. Zur weiteren beständigeren Entwicklung bedarf es der Fähigkeit des Kindes, diese vom Selbst abzusondern, indem sie Gegenstand seiner Bedeutungsbildung werden.

Stufe 2: Das souveräne Gleichgewicht. Mit Eintritt in die Schule ermöglicht die Reflexion von Wahrnehmungen und die Kontrolle von Impulsen dem Kind ein Rollenverständnis. Es gelingt ihm, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen und anderen Personen beispielsweise in der des Kindes, des Vaters oder des Lehrers gegenüberzutreten. Immer mehr beginnt sich das Kind von der Eingebundenheit in den familiären Kontext zu distanzieren und genießt seine Privatsphäre. Gleichzeitig integriert es andere Menschen wie Erzieher oder Gleichaltrige in sein Leben. Es verfügt im Falle gelingender Entwicklung über eine stimmige innere Selbstvorstellung und entwickelt im Bewusstsein seiner individuellen Wünsche, Bedürfnisse und Interessen ein hinreichendes souveränes Selbstkonzept. Um nicht andere Menschen weiterhin als ‚Wunscherfüller‘ oder Unterstützer der eigenen Bedürfnisse und Interessen zu betrachten (ebd.), muss auch hier eine Verschiebung vom Subjekt zum Objekt erfolgen, indem sich das heranwachsende Kind aus dem Eingebundensein seiner Wünsche, Bedürfnisse und Interessen löst, sich davon distanziert, diese reflektiert und ein Stück weit kontrolliert (ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Kegan davon, dass die auf dieser Stufe erfahrenen inneren Veränderungen oft „verwirrende Komplikationen“ (ebd. 135) mit sich bringen.

Stufe 3: Das zwischenmenschliche Gleichgewicht. Der Mensch, der seit dem Säuglingsalter innere Gefühlszustände erlebt, kann diese mittlerweile verbalisieren. Er sehnt sich nach zwischenmenschlichen Beziehungen zu Gleichaltrigen, um sein eigenes Selbst vervollständigen zu können (ebd.). Die Vervollständigung findet jedoch ihre Grenzen in der „Unfähigkeit, über die gemeinschaftliche Realität zu reflektieren“ (ebd. 135). Sie erleben in diesen Beziehungen oft individuelle Konflikte, die durch gegensätzliche Gefühle erzeugt werden. So verleugnet der junge Erwachsene oft eigene Wünsche, Bedürfnisse oder Interessen, zeigt sich bei konträren Meinungen nachsichtig oder unterdrückt seinen Ärger, um Zuneigung anderer zu erlangen bzw. zu erhalten. Auch zeigen sich Heranwachsende bei unangenehmen Erfahrungen im Umgang

mit anderen Menschen nicht unbedingt verärgert, sondern eher traurig, verzweifelt, (in ihrer Ehre) verletzt oder entwickeln ein Gefühl der inneren Zerrissenheit bzw. der eigenen Unvollkommenheit (ebd.). Der Jugendliche nimmt sich zunehmend als einen Teil der Gesellschaft war, ist sich seiner Zugehörigkeit aber noch nicht sicher. Zum Erlangen eines Subjekt-Objekt-Gleichgewichts muss er einen sozialen Bezugsrahmen verwirklichen, der ein angemessenes Verhältnis aus Eigennutz und Altruismus darstellt (ebd.).

Stufe 4: Das institutionelle Gleichgewicht. Der Mensch will sich im Erwachsenenalter nicht mehr länger anpassen oder mit anderen vergleichen. Die Bedeutungsentwicklung erreicht eine Stufe, auf der der Mensch in wechselseitigen stimmigen Verhältnissen soziale Beziehungen beibehält und dadurch an Identität und eigener Autorität gewinnt (ebd.). Verinnerlichte Gefühle erhalten einen neuen übergeordneten Bezugsrahmen der „Psychologik“ (ebd. 292), welcher durch das Rollenverständnis, gesellschaftliche Normen, das eigene Selbstkonzept bzw. Selbstkontrolle aufrechterhalten wird (ebd.). Er ist sich bewusst, was ihn als Person ausmacht und überprüft in zwischenmenschlichen Beziehungen erlebte Gefühle mittels einer innerlichen Kontrolle (ebd.).

Stufe 5: Das überindividuelle Gleichgewicht. Auf der letzten Stufe ist der Mensch in der Lage über seine „Innenpolitik“ (ebd. 143) zu reflektieren. Es gelingt dem Selbst, sich komplett von den vorhandenen Vorschriften zu lösen, die Koordination für alle seine geistigen Eigenschaften zu übernehmen und von missverstandenen Überzeugungen bzw. Wertvorstellungen zu bereinigen (ebd.). Damit ist er im (späten) Erwachsenenalter selbst in der Lage, sein Bewusstsein zu gestalten.

Kegans Stufentheorie präsentiert einen lebenslangen Anpassungs- und Entwicklungsprozess, wobei sich die Anpassung auf den aktiven Prozess des Menschen bezieht, der sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinandersetzt (ebd.). Während Entwicklungsprozesse am Anfang des Lebens noch impulsiv ausgelöst werden, so werden diese im Laufe der Entwicklung des Menschen kontrolliert auslösbar. Durch das Heraustreten aus einer Gleichgewichtsstufe kann der Mensch mit dieser eine Beziehung eingehen. Er betrachtet diese aus der Distanz, hinterfragt und reflektiert sie. Diesen Wachstumsprozess vermag der Mensch als langwierig, schwierig, schmerzhaft oder anstrengend empfinden (ebd.). Er bringt Unordnung in das eigene Leben, denn „[z]um Wachstum gehört das Aufgeben einer bisher vertrauten Form unseres Daseins in der Welt“ (ebd. 283). Der Mensch löst sich mehr und mehr von seinem bestehenden Zustand

und ist eine Weile nicht mehr er selbst, bevor er „das alte Ich wieder als neues Objekt eines neuen Selbst aufnehmen kann“ (ebd. 304). Mit dieser Umstrukturierung entstehen sowohl neue soziale Perspektiven und eine qualitativ höherwertige Neuorganisation des Selbst (ebd.).

Ertrag für die Fragestellung: Das Modell gestaltet sich insbesondere bedeutend, weil Kegan durch den Blick auf den Weg zwischen den Stufen die Gefühle der „inneren Zerrissenheit“ des Schülers im Ablöseprozess bzw. bei Veränderungen aufzeigt. Wie in allen Gleichgewichtsmodellen ist auch bei Kegan anzumerken, dass die Gleichgewichtsmetapher zwar sinnvoll zur Veranschaulichung des Modells ist, aber in der Realität vermutlich nie richtig gegeben sein wird. Das Leben ist insbesondere im Jugendalter so voller Prozesse und unerwarteter Ereignisse, dass der junge Mensch, vermutlich kaum lange oder für eine Weile gar nicht im Gleichgewicht sein wird, weil immer etwas passiert. Das führt folglich zu einem nahezu permanenten Stresserleben für den Jugendlichen. Die Neuorganisation des Innenlebens entwickelt sich demnach bei manchen Jugendlichen zu einem ungewissen und dadurch belastenden Erleben, weil nicht bekannt ist, welche Auswirkungen das vorgenommene Handeln hat (ebd.). Die „meiste Angst [erzeugt] wohl die Gefahr, sich selbst zu verlieren, das neue zarte, gerade frei gewordene Selbst wieder von den Impulsen einverleibt und eingefangen zu finden“ (ebd. 199). In diesem Zusammenhang spricht auch Erikson von einer „Identitätsdiffusion“ (Erikson 2020. 106). Verursacht durch die Erfahrungen zwischen der Person und seinem Selbst (ebd. 106ff.). Gerade dieses Erkenntnis der Angst vor Veränderungen und der damit oft einhergehende Rückfall in alte Verhaltens- oder Handlungsmuster sowie ein möglicher Stillstand oder Verzögerungen aufgrund von Mutlosigkeit sollten sich Pädagogen immer wieder ins Bewusstsein rufen, wenn es darum geht, ihre Schüler empathisch wie helfend zu unterstützen. Hierbei sei angemerkt, dass nach der Kernaffekttheorie das rein körperliche Erleben von Angst und Mut vergleichbar ist. Lediglich die kognitive Wertung entscheidet darüber, ob subjektiv Angst oder Mut erlebt wird (Russel 1980). Kegan spricht davon, dass der Helfer bzw. eingebundene Personen wie Eltern, Familie, Lebenspartner oder Freunde „unbedingte Wertschätzung“ (Kegan 2005. 37) gegenüber dem Menschen aufbringen sollen, der sich gerade in einem für ihn belastenden Veränderungsprozess befindet. Dies gelingt vor allem dann, wenn sich der Pädagoge verinnerlicht, dass seine bereits ausgebildeten Bedeutungsebenen mit der Art, wie der Schüler Bedeutungen bildet, nicht übereinstimmen müssen (ebd.).

Gegengleich ist aber auch für den Schüler das Erkennen seiner individuellen Bedeutungssysteme wichtig, da er so lernt, sich selbst in seinem Denken und Handeln besser zu verstehen.

2.1.8 Gibson: Wahrnehmungslernen

Im Vergleich zur Piaget'schen Theorie, bei der sich der Mensch auf Grund einer ausgehenden Handlung sein Wissen selbst konstruiert, beschreibt Wahrnehmungslernen ein Lernen mit allen Sinnen, bei dem das Kind seine Umwelt entdeckt und exploriert. In dieser aus dem Jahr 1988 stammenden Theorie ist das Kind als Individuum zuerst da. Die Interaktion erfolgt sekundär. Eleanor Gibson vergleicht das Wahrnehmungslernen mit einem Lernprozess, der sich durch die direkte Aufnahme von Informationen aus den Objekten der Umwelt ergibt (Gibson 1969; Gibson/Levin 1989). Die dargebotenen Informationen gleichen „firsthand information about the world around us“ (Gibson 1969, 3). Die durch die selektive Wahrnehmung aufgenommenen Umweltinformationen sind den gegebenen Erkundungs- sowie sozialen Interaktionsmöglichkeiten des Kindes angepasst und wecken seine Neugierde (Gibson/Levin 1989). Das Kind beobachtet den Umweltreiz bzw. hört ihm aufmerksam zu und reagiert darauf mit einer Handlung. Entdeckt das forschende Kind in der Beobachtung bzw. dem Zuhören an dem wahrgenommenen Stimulus besondere Merkmale, vergleicht es diese mit anderen Umweltobjekten, um die dargebotene Information genauer verstehen zu lernen. Dieses selbstregulierende Lernen führt zu einer verbesserten Wahrnehmung der Umweltinformation, was eine weitere Handlung auslösen kann (Gibson 1969). Der wiederkehrende Wechsel aus Wahrnehmung und darauffolgender Reaktion führt zu einem permanent weiterführenden Entdecken von Umweltcharakteristika und somit zu einer ständigen Verbesserung und damit Ökonomisierung der Wahrnehmung. Unsicherheiten in der Beurteilung von Wahrnehmungen oder Verwechslungen von verschiedenen Umweltinformationen nehmen ab (Gibson/Levin 1989; Gibson 1969). Im Rahmen der unablässigen Interaktion zwischen dem Kind und seiner Umwelt erhöhen sich zudem seine Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit zu kontrollieren, die Konzentrations- und Merkleistung sowie die Befähigung, spezifische Umweltstimuli zu nutzen, indem Schüler beispielsweise Störgeräusche während des Unterrichts gedanklich ausblenden. Die Entwicklung in Gibsons Theorie basiert folglich auf Lernprozessen, die in einem permanenten Wechsel aus Wahrnehmung und Handlung bestehen und schließlich zu einer Veränderung im Verhalten führen (Gibson 1969).

Ertrag für die Fragestellung: Derselbe Umweltstimulus kann in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Bedeutungen haben und somit auch zu verschiedenen Handlungen führen. Das Wahrnehmungslernen öffnet dem Menschen ein Tor und gewährt ihm den Zutritt zu Informationen über sich selbst und seine Umwelt (Schwarzer/Degé 2014). Durch die zunehmend verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit kann es Schülern gelingen, Ereignisse ihrer

Entwicklungsreise, die möglicherweise zu einer Lernbeeinträchtigung geführt haben, voneinander zu unterscheiden. Andererseits bietet das Wahrnehmungslernen die Erkenntnis, dass Schüler beim Lösen von bestehenden problematischen Lernaufgaben durch entdeckendes Verhalten besondere Merkmale erkennen können, die ihnen zuvor noch nicht bewusst waren und dadurch Lernen wieder oder neu möglich wird.

Interessant ist der Aspekt, dass der Lernprozess ein Wahrnehmungsprozess ist. Dabei werden Umweltreize durch die menschlichen Sinne wie Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen oder durch Körpersinne wie den Gleichgewichtssinn aufgenommen und verarbeitet. Der Mensch nimmt aber nicht wahllos alle Reize auf, sondern nur dann, wenn er auch offen gegenüber solchen Reizen ist. Hier spielt der beeinträchtigte bzw. gestoppte Lernprozess eine wichtige Rolle. Denn im Zustand des zum Erliegen gekommenen Prozesses ist es naheliegend, dass der Mensch eine solche Offenheit für Umweltreize zeigen wird, weil er sich innerlich nach einer Veränderung sehnt. Der Stopp wäre in diesem Zusammenhang dann als ein notwendiges Bedürfnis des Menschen zu verstehen.

2.1.9 Case: Problemlösefähigkeit in der Entwicklung

Robbie Case's kognitive Theorie aus dem Jahr 1998 orientiert sich an bestehenden Entwicklungstheorien; unter anderem an Baldwin (1906), Fischer (1980) und Piaget (1973; 1992). Im Kern seiner Theorie steht „[d]as Kind als Problemlöser“ (Case 1999. 62). Diese Kompetenz ermöglicht es dem Kind „seine eigenen Ziele zu setzen und sie zu verfolgen, trotz der Hindernisse, die sich [ihm] durch die Umwelt in den Weg stellen“ (ebd. 63). Auch diese Theorie zeigt sich als eine stark autonomiebezogene Theorie.

Das von der Geburt an mit persönlichen Bedürfnissen versehene Kind versucht mehr oder weniger bewusst durch eine Veränderung seiner bisherigen Verhaltens- und Denkweisen problematische Situationen zu überwinden und somit seine Wünsche sowie Ziele zu erreichen. Dabei ist es für Case irrelevant, ob diese Bedürfnisse dem Kind bewusst oder unbewusst sind. Der Problembegriff bei Case bezieht sich auf eine Diskrepanz zwischen der tatsächlichen intellektuellen Leistung beispielsweise im Spracherwerb oder in mathematischen Fähigkeiten und der vom Kind erwünschten Leistung, welche das Kind in einem „augenblickliche[n] Dilemma“ (Case 1999. 42) empfindet. Grundlegend ging es Case darum, dass Kinder lernen, ihre Probleme mutig wie effektiv anzugehen, indem sie komplexere problematische Situationen als neue Problemsituationen erkennen und dahingehend neue Handlungsstrategien zur Lösung

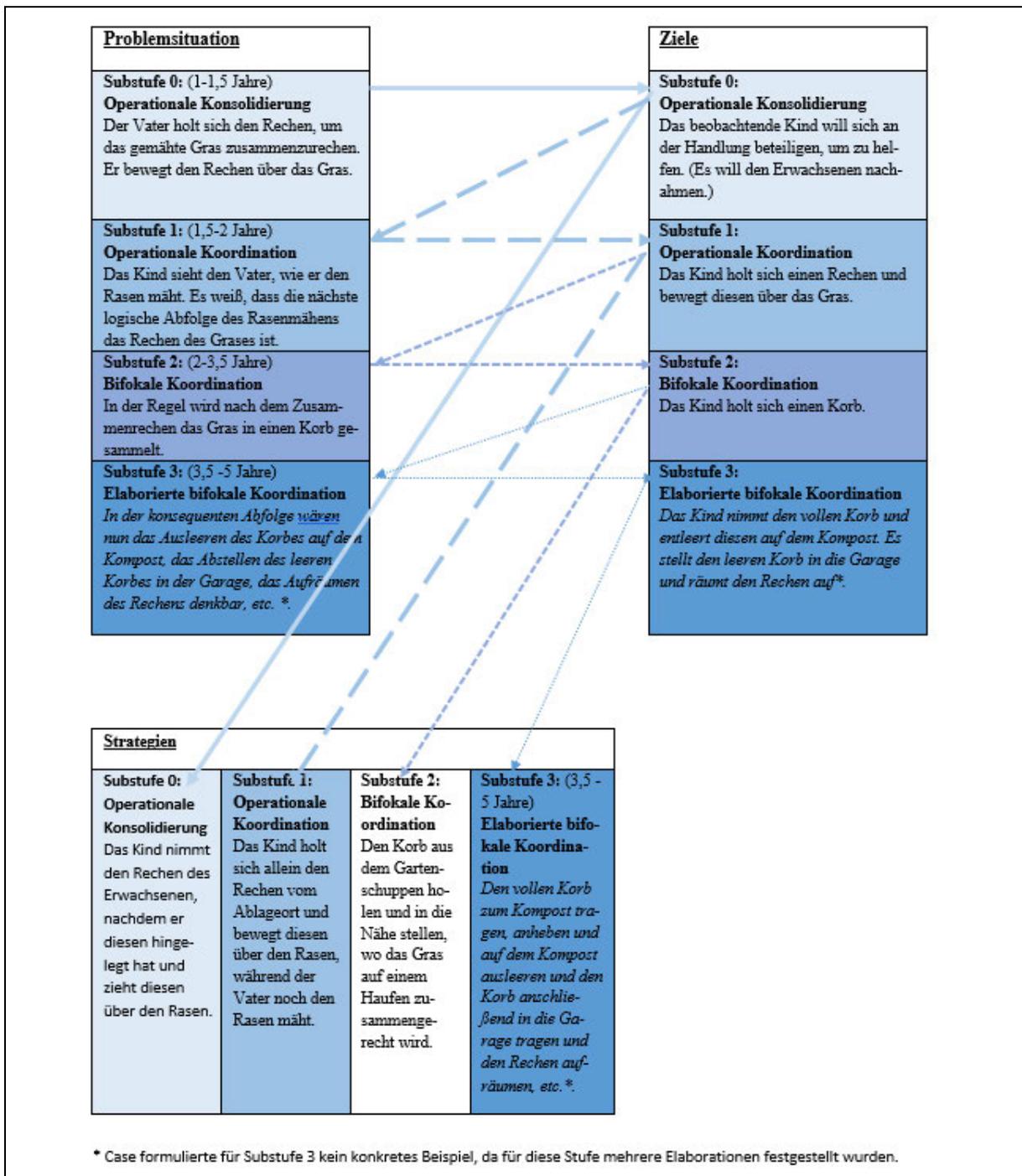
entwickeln. Erreicht das Kind schließlich das angestrebte Ziel, gelingt eine momentane Bedürfnisbefriedigung sowie ein Fortschritt in der kognitiven Entwicklung (ebd.). Sein Forschungsinteresse bestand nun vorrangig darin, kognitive Vorgänge zu untersuchen, die während einer adäquaten Strategiebildung ablaufen. Ähnlich wie Adler (1933) glaubte er an einen dem Menschen innewohnenden mentalen Plan, um Probleme auf jeder Entwicklungsstufe lösen zu können (Case 1999. 65). D.h. jede sprachliche oder nicht sprachliche Äußerung verfolgt einen bestimmten Zweck. Dieser Plan wird als „*exekutive Kontrollstruktur*“ (ebd. 67, auch im Original kursiv) bezeichnet und beinhaltet immer drei zusammengehörige Bestandteile: eine kognitive Problemsituation, der Situation entsprechende Ziele sowie die erarbeitete Strategie (ebd.).

Mittels der exekutiven Kontrollstruktur gelang Case eine „fein gekörnte“ (ebd. 67) Betrachtung sowie Analyse von Strukturen und Prozessen. So detailliert, wie man sie in Gesamtmodellen, die sich über den Lebenslauf erstrecken, nie erlangen kann (ebd.). Er untersuchte die mentalen Schritte des Problemlösens bei Kindern von einem Monat bis 19 Jahre (ebd.) in verschiedenen Bereichen: logisches sowie naturwissenschaftliches Denken, Grundlagen der Sprache oder mathematische Inhalte wie Zählen und räumliches Vorstellungsvermögen (ebd.). Trotz der Mannigfaltigkeit der Untersuchungsgebiete erkannte er bei sämtlichen Kontrollstrukturen Ähnlichkeiten im zeitlichen Verlauf der Transformationsprozesse, wobei sich universelle Entwicklungsstufen herausbildeten.

Angelehnt an Piaget beschreibt er seine Forschungsergebnisse in einem vierstufigen Entwicklungsmodell. Die vier Hauptstufen des Modells heißen: Sensumotorische, Relationale, Dimensionale oder Vektoriale Stufe. Wie in Abbildung 5 ersichtlich, werden sie jeweils noch in vier Substufen unterteilt, die der Mensch zu seiner Entwicklung durchlaufen muss. Der Stufenübergang von Substufe zu Substufe oder von den einzelnen Hauptstufen zueinander erfolgt durch die Integration bereits bestehender exekutiver Strategien in eine neue, umfassendere Strategie.

Nachfolgende Abbildung greift anhand eines Beispiels aus der frühen Kindheit (1-1,5 Jahre) die Rollenübernahme und die soziale Interaktion in der Entwicklung auf. Sie dient sowohl dazu, das Zusammenspiel der drei Komponenten zu veranschaulichen, als auch dazu, den Prozess der kognitiven Entwicklung durch komplexere Situationen, Ziele und Strategien aufzuzeigen.

Abbildung 5: Die drei Komponenten der exekutiven Kontrollstruktur am Beispiel Rollenübernahme beim Rasenmähen in früher Kindheit (Daum nach Case 1999. 174)



Ertrag für die Fragestellung: Gerade in Bezug auf Schüler mit Lernbeeinträchtigungen bietet Case's Theorie wichtige Anhaltspunkte. Aufschlussreich ist die Annahme, dass alle Menschen grundsätzlich über einen angeborenen inneren Plan verfügen, der ihnen eine Problemlösefähigkeit verleiht, um persönliche Bedürfnisse zu befriedigen oder problematische Situationen

engagiert anzugehen. Um also ihre expliziten sowie impliziten Ziele zu erreichen, bauen Kinder im Laufe ihres Lebens immer komplexer werdende Strategien hierarchisch auf. Dadurch sammelt sich ein strategischer Bestand an Handlungs-, Verhaltens- und Denkmöglichkeiten an. In diesem Bestand sucht das Kind nach vorhandenen Strategien, wenn es mit neuen oder problematischen Situationen konfrontiert wird. Es überprüft die Strategie auf Eignung zur persönlichen Zielerreichung. Entsprechend ihrer Eignung wird die bestehende Strategie in eine neue umfangreichere Strategie integriert. Diese wird anschließend neu benannt und im strategischen Bestand gefestigt (ebd.). Sowohl für den Schüler als auch für den unterstützenden Pädagogen ist es wichtig zu wissen, dass schon (ähnliche) Strategien vorhanden sind, dass sich der Schüler dieser nur noch bewusstwerden muss. Das Bewusstwerden kann sowohl sprachgebunden als auch in einem schlüssigen Handeln wie im Beispiel des Rasenmähens erfolgen.

Auch der vorhandene Wunsch, seine Ziele zu erfüllen ist ein beachtenswerter Aspekt für die Arbeit. Gelingt es nämlich demnach, beim Schüler „schlummernde“ Bedürfnisse zu wecken, könnten früher bestandene Denkmuster, Verhaltens- oder Handlungsstrategien wieder neu geweckt werden. Aber auch das Zeigen des Pädagogen ist für den lernbeeinträchtigten Schüler wichtig. Der Pädagoge könnte nun gezielt durch „vorturnen und nachturnen“ von Aufgaben Strategien implementieren, indem er eine Mathematikaufgabe in vielen kleinen Einzelschritten vorrechnet. Der Schüler lernt somit durch Nachahmen der Rechenoperationen. Zugleich bietet das Verstehen der Denkweise von Schülern Analysemöglichkeiten zur Herkunftsbestimmung einer Lernbeeinträchtigung.

Dies ist eine sehr optimistische Denkweise. Denn Case stellt sich die Frage nicht, was passiert, wenn das Kind seiner Funktion als Problemlöser nicht gerecht wird, weil es in seinem Entwicklungsprozess gerade eine Hemmung erfährt oder es sich vielleicht gar nicht anstrengen will, die Aufgabe zu lösen. Diese Sichtweise berührt auch den Aspekt der impliziten Ziele. Der Schüler muss das Problemlösen schon von innen her „wollen“.

2.1.10 Zusammenfassung: Bedeutung der Entwicklungstheorien für die Entwicklungs-Pädagogik

Analog zu Musils eingangs vorgestellten „Zug der Zeit“, aus dem eine Person aussteigen will, weil sie sich nicht weiterentwickeln möchte, sind auch die ausgewählten psychologischen

Entwicklungstheorien der forschungsleitenden Metapher einer Entwicklungsreise des Menschen zuzuordnen. Diese Theorien beleuchten das menschliche Wachstum aus verschiedenen Perspektiven und divergierendem Fokus. Somit bringt jede der Theorien wichtige Erkenntnisse über die Entwicklung des Menschen ein, die sich in pädagogische Perspektiven gießen lassen. Die Vernachlässigung einer Theorie würde immer einen Verlust bedeuten.

Nach Erikson ist die Entwicklung des Menschen als ein kontinuierlicher Prozess zu betrachten, der der „Entfaltung eines inneren Bauplans“ (Albisser/Buschor/Keller-Schneider 2011, 20) ihrer persönlichen Gedankenlandkarte dient. Der Mensch wird auf seiner Lebensreise ständig mit Widersprüchen in seinen Handlungen oder Wahrnehmungen konfrontiert, welche in ihm Krisen auslösen und zu veränderten Denk- und Verhaltensmustern führen. Diese Widersprüche und erlebten Krisen sind der Antrieb des Menschen, sich auf seiner Reise fortzubewegen. Zeitgleich durchlebte körperliche Veränderungsprozesse, aber auch die auf den Menschen einwirkenden Umweltgegebenheiten und sozialen Erwartungen nehmen ebenfalls Veränderungen an der persönlichen Gedankenlandkarte des Reisenden vor. Nicht zu verachten sind individuelle Bedürfnisse, die in den Veränderungsprozessen eine zentrale Stellung einnehmen, da sich alles andere zu ihnen in eine Beziehung setzt. In diesem Zusammenhang erfreut hier der Denkansatz, dass der Mensch anscheinend über alle Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um seine Entwicklungsreise gut zu bewältigen (Fischer 1987) und nicht wie in anderen Ansätzen seine Mängel im Vordergrund stehen (Gehlen 1986). Denn es ist für Entwicklung im Allgemeinen förderlich, wenn man auf innewohnende Ressourcen zurückgreifen kann (Rogers 1991; 2012), sollte „ein unangenehmes Gefühl immer mehr [an] Gewalt [gewinnen], als ob [man] auf eine falsche Strecke geraten wäre“ (Musil 2014, 32). Demnach kann der Mensch, innerhalb seiner umgebenden Welt, durch seine Handlungen und seinen Willen, seine Entwicklung selbst mitgestalten (Lerner/Busch-Rossnagel 1981). Diesbezüglich sei aber noch zu berücksichtigen, dass auf dem Weg als unangenehm wahrgenommene Emotionen die kognitiven Leistungen im Rahmen des Gestaltungsprozesses durch Erfahrungswissen beeinträchtigen und den Reisenden in seinem Fortgang in bestimmten Situationen und Kontexten stoppen können. (Kohlberg 1996). Dies muss aber nicht sein. So könnte auch gerade eine (sogenannte) negative Emotion wie beispielsweise die Angst oder die Wut eine Kraft sein, die dem Menschen in konkreten Situationen einen Impuls gibt.

Zugleich sind die Erkenntnisse aus den dargestellten Theorien und Konzepten ein Postulat an den Pädagogen, sich mit den Entwicklungsprozessen seiner Schüler und deren individuellem

Erleben auseinanderzusetzen. Einerseits um einen Zugang zu seinen Schülern zu bekommen und andererseits um deren Schwierigkeiten bei der Bewältigung von problematischen Aufgaben annähernd zu verstehen (Kegan 2005). Er sollte sich bewusst sein, dass der Schüler sein optimales Wachstumsniveau lediglich erreichen wird, wenn die ihm dargebotenen Inhalte bereits gänzlich oder zumindest teilweise bekannt sind und zugleich seine umgebenden Rahmenbedingungen emotionale Stabilität bieten (Flammer 2015). Die pädagogische Rolle besteht nun darin, den Schüler bei Problemen bzw. Problemlösungen anzuleiten und ihm einen schützenden Raum auf seiner Reise anzubieten (Albisser/Buschor/Keller-Schneider 2011), in dem sich der Schüler entsprechend seiner individuellen Geschwindigkeit entwickeln kann (Erikson, Havighurst, Kohlberg).

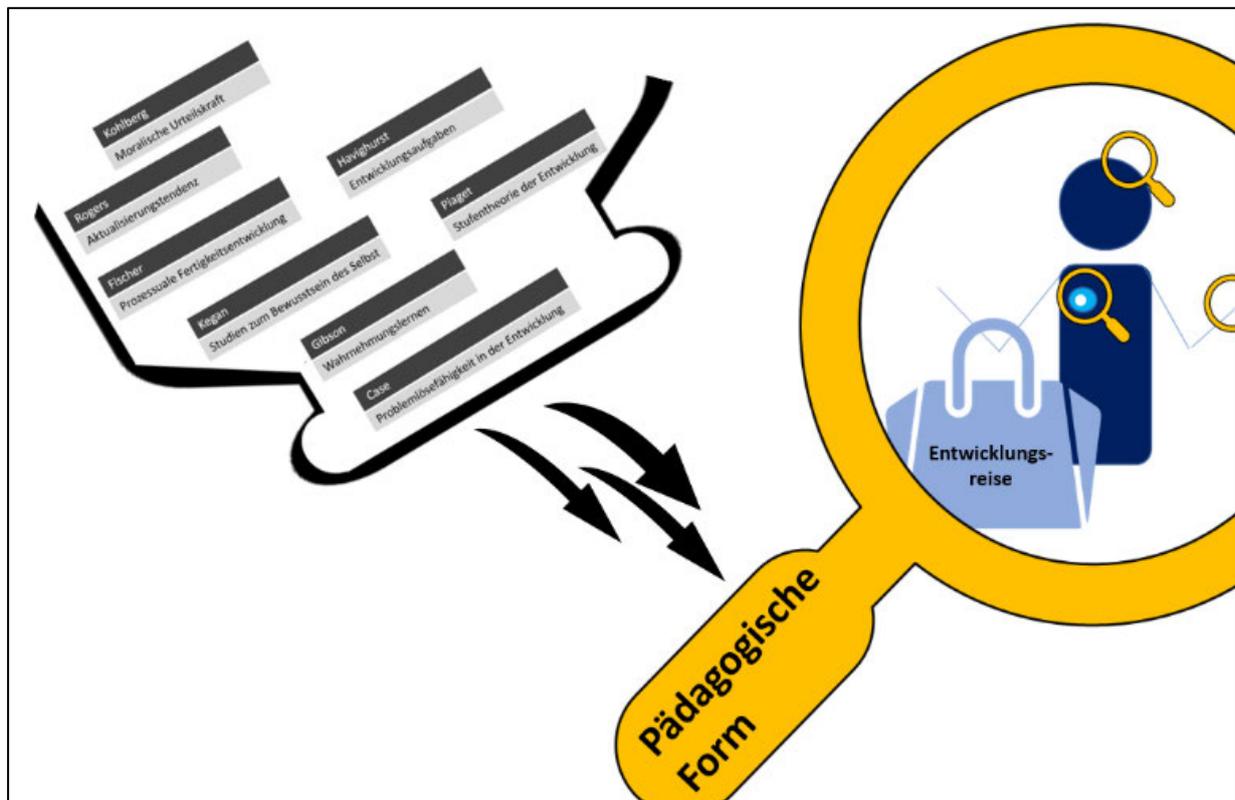
Weitgehend unberücksichtigt bleiben in den dargestellten Entwicklungstheorien das Erkenntniswissen über die Geschlechterrolle in der Entwicklung (Siegler et al. 2021) sowie interkulturelle Entwicklungsunterschiede. Denn gerade mit Blick auf die verstärkte Zunahme von Schülern mit Migrations- und Fluchtgeschichte in allen Schularten erscheint es wenig sinnvoll, westliche, insbesondere amerikanische Forschungsmethoden oder -ergebnisse sowie die Darstellung von altersspezifischen Entwicklungsstufen und den damit einhergehenden Aufgaben auf alle Kulturen gleichermaßen zu übertragen. Insbesondere dann, wenn Jugendliche aus Kriegsgebieten, aus afrikanischen Dörfern oder aus der Stadt Aschaffenburg gemeinsam, dem deutschen Bildungssystem angepasst, in einem Klassenzimmer sitzen und nach dem gleichen Lehrplan unterrichtet sowie von Kammern nach denselben Leistungsstandards geprüft werden. Auch wenn Kegan betont, dass es im Entwicklungsvorgang einen „gemeinsamen Rahmen gibt, an dem wir alle teilhaben“ (2005. 275), werden die kulturabhängigen unterschiedlichen Zeitpunkte der Bewältigung und die verschiedenen Lösungsansätze zur Bewältigung im gesellschaftlichen westlichen Wesen nicht berücksichtigt. Um diesen Kritikpunkt zu unterstreichen, wird in diesem Zusammenhang auf Basteltheorien (Hein 2006) hingewiesen. Diese sind insbesondere bei der angesprochenen Schülerklientel eine Möglichkeit zur Förderung und Beobachtung der Identitätsentwicklung. Hier unterstützten ästhetisches Gestalten (Kirchner 2005), eine bildhafte Wahrnehmung und der Rückbezug auf Erinnerungen die Persönlichkeitsentwicklung (Maar/Obrist/Pöppel 2000).

Zudem erscheinen die ausgewählten Entwicklungstheorien sehr normativ. Sie sind in einem Lichte ihrer Zeit entstanden, in einem Kontext, in dem traditionelle Familienbilder sowie Geschlechterrollen und das Verweilen im erlernten Ausbildungsberuf noch „normal“ waren.

Heutzutage sind diese Theorien nicht mehr 1:1 abbildbar und müssen differenzierter gesehen werden. Gerade im Hinblick auf die Schülerklientel an der Berufsschule wird deutlich, dass der Bereich der Entwicklung im Erwachsenenalter nur unzureichend Berücksichtigung findet. So konzentrieren sich einige Modelle ausschließlich auf die Entwicklung von Menschen in den jungen Jahren (Piaget 1992), während andere Modell das Erwachsenenalter in einer „gestauchten“ Form darstellen, indem sie für dieses Alter sehr große Zeitspannen von beispielsweise zwölf oder dreißig Jahren wählen (Havighurst 1972). Es stellt sich in der Betrachtung die Frage, ob in diesem Zeitraum wirklich so wenig in der Entwicklung des Menschen passiert oder ob es nicht sinnvoll wäre, in diesen Modellen auch veränderte oder unvorhersehbare Umweltbedingungen und das lebenslange Lernen zu berücksichtigen. Letzteres wird schon allein durch den immer schneller voranschreitenden technologischen Wandel und die sich dadurch im Alltag oder Beruf ergebenden Neuerungen erforderlich. Universelle Stufentheorien mit invarianten Stufenreihenfolgen und altersspezifischen Vorgaben in der menschlichen Entwicklung erscheinen jedoch in der heutigen Zeit insgesamt schwierig, bedenkt man, dass sich gerade im Bereich neuartiger Kommunikationsmedien Kinder und Jugendliche offenbar schneller entwickeln als ihre Eltern oder Großeltern. Schließlich sind sie es, die den Erwachsenen erklären, wie ein Smartphone zu bedienen ist. Demnach entsteht der Eindruck, dass der Mensch auf seiner Entwicklungsreise keine Stufen durchläuft, sondern vielmehr nebeneinander ablaufende Entwicklungsprozesse (Hein 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass jede der einzelnen Theorien dem Pädagogen bereits bereichsspezifische Antworten bietet, warum seine Schüler nicht lernen und welche Fördermaßnahmen in den jeweiligen Bereichen sinnvoll wären, um lernbeeinträchtigte Schüler wirksam und individuell zu unterstützen. Aus diesem Grund wäre die Überlegung nicht verwerflich, die Summe aller Einzeltheorien zu nehmen, um die menschliche Entwicklung im Ganzen zu beschreiben. Dem entgegen steht die Überlegung, dass der Mensch ein ganzheitliches Wesen ist, mehr als nur die Summe seiner Denk- und Verhaltensmuster (Aristoteles 1981). Auch ergäbe sich so für die Identitätsbildung des Menschen „aus pädagogischer Sicht keine angemessene Würdigung ihrer Gesamtentwicklung im Lebenslauf“ (Ellinger 2019. 82). Deswegen gießen Stephan Ellinger und Oliver Hechler in ihrer Theorie der Entwicklungspädagogik die entwicklungstheoretischen Einzelerkenntnisse in eine pädagogische Form, mittels derer sich eine pädagogische Perspektive auf die Gesamtheit einer Person, sprich ihre „verkörperlichte Handlungsfähigkeit“ (Können), ihre kognitiven Prozesse und Kenntnisse (Wissen) sowie ihre Willenskraft (Wollen) eröffnet (Ellinger/Hechler 2013. 84; Ellinger 2019, 2021).

Abbildung 6: Zusammenhang zwischen Entwicklungstheorien und -konzepten zur Entwicklungspädagogik



2.2 Entwicklungspädagogik nach Ellinger/Hechler

Stephan Ellinger und Oliver Hechler (2021) beschreiben mit ihrer Theorie der Entwicklungspädagogik einen möglichen Zugang zum Menschen aus pädagogischer Sicht. Neben der aus den Entwicklungstheorien bekannten Entwicklung über Lebensphasen, der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben sowie der Betrachtung von Entwicklungsdimensionen „fragt die Entwicklungspädagogik [...] nach den Bedingungen der menschlichen Entwicklung unter der Maßgabe von Erziehen und Lernen“ (Ellinger/Hechler 2021. 8). Im Mittelpunkt ihrer Theorie steht ein lernwilliger und zugleich erziehungsbedürftiger Mensch, der sich, mit Blick auf seine bisherige Lebensgeschichte sowie den darin im jeweiligen Lebensalter erwachsenen Entwicklungslinien pädagogisch verstehen lässt (Ellinger/Hechler 2021; Loch 1979). Dabei offenbaren mit dem Entwicklungsprozess einhergehende Lernbeeinträchtigungen, in welcher Lerndimension der einzelne Mensch einer pädagogischen Lernhilfe bedarf, durch die schließlich ein individueller Beitrag auf dem Weg zur „Personagenese“ (Ellinger/Hechler 2021. 55) geleistet wird. Hierunter ist die Entstehung einer dem Menschen eigenen Identität zu verstehen, die aufgrund

seiner kulturellen und sozialen Einbindung sowie seiner bisherigen (Krisen-)Erfahrungen unterschiedlich ausgeprägt ist. Sie unterscheidet den Menschen von anderen Menschen in seiner Persönlichkeit. Während der gesamten Entwicklungsreise des Menschen unterliegt die Personogenese permanenten Lern- sowie Veränderungsprozessen.

2.2.1 Drei Dimensionen im Lernprozess: Können/Wissen/Wollen

Für die vorliegende Forschungsarbeit ist es bedeutend, das Lernen im Rahmen der drei Lerndimensionen des Könnens, Wissens und Wollens zu betrachten. Denn „[e]rst wenn eine Vorstellung davon entsteht, was der Mensch in einem spezifischen Lebensalter in den jeweiligen Dimensionen [...] gelernt hat, gelernt haben sollte oder noch lernen muss, kann auch begründet und nachvollziehbar festgestellt werden, worin mögliche Lernbeeinträchtigungen bestehen und welche Lernhilfen eingesetzt werden können, um dem [individuellen] Lernbedarf angemessen zu begegnen“ (Ellinger/Hechler 2012. 268). Nachfolgend werden die einzelnen Lerndimensionen anschaulich dargestellt. Eine abschließende Tabelle zeigt auf, welche Entwicklungsthemen dem Menschen in den jeweiligen Dimensionen begegnen. Die fehlende bzw. nicht vollständige Bewältigung eines Entwicklungsthemas kann zu einer Lernbeeinträchtigung im Lebenslauf führen.

Lerndimension Können: „Wissen heißt noch nicht können“ (von Leixner 1905. 56). Obwohl alle Schüler während einer Unterrichtsstunde objektiv denselben Wissensinhalt vermittelt bekommen und theoretisch um die Sache wissen, können die verschiedenen Schüler die gelehrteten Inhalte unterschiedlich gut in der Anwendung umsetzen, was in der „verkörperlichte[n] Handlungsfähigkeit“ eines Subjekts (Ellinger/Hechler 2013. 84) begründet liegt. Die im Laufe ihres Lebens entwickelten Lern-/Arbeitsstrukturen und erlernten Fertigkeiten im Bereich der Motorik ermöglichen es, alltägliche Aufgaben routinehaft zu bewältigen. Hierzu gehören sowohl die Ausdrucks- und Alltagsmotorik als auch motorische Vorgänge, die aufgrund einer speziellen beruflichen Tätigkeit insbesondere für die Berufs- und Arbeitsmotorik von Bedeutung sind. Hinzu kommt die Wahrnehmung der Schüler ihrer selbst und der Umwelt durch den angeborenen Seh-, Hör-, Tast-, Geschmacks- und Geruchssinn, welche situations- und personenbedingt in einem jeweils eigenen Mischungsverhältnis zueinander stehen (Ellinger 2019). Im privaten als auch im schulischen Umfeld können sie Ordnungen wahrnehmen, indem sie sich als Teil eines geregelten Systems verstehen, das ihren Tagesablauf bestimmt oder auferlegt

Verhaltensweisen erfordert. Hierbei wird ein Ordnungssinn entwickelt, der ihnen alltägliche Abläufe durch Struktur, Ordentlichkeit sowie vorausschauendes Denken erleichtert.

Im jungen Erwachsenenalter sind die Lebensweise des Menschen und seine damit einhergehenden Gewohnheiten von zentraler Bedeutung. So erschweren beispielsweise die erste eigene Wohnung, der Schritt in die Selbstständigkeit, Verantwortungsübernahmen und der immer wichtiger werdende Umgang mit den Freunden, sowie darüber hinaus auch das Gefühl seine Meinung in Sprache, Kleidung sowie Verhalten deutlich nach außen zu vertreten, oftmals das Leben-Können. Die Hierarchisierung der Wahrnehmungen bestimmt darüber, wie stark jemand sich auf eine bestimmte Sache konzentrieren kann und wohin seine Aufmerksamkeit gesteuert wird (Ellinger/Hechler 2021).

Lerndimension Wissen: Wahrheit plus Gewissheit, Beständigkeit und Rechtfertigung sind bereits seit der antiken Philosophie Merkmale des Wissens und werden in ihrem Kontext zur Persönlichkeitsbildung betrachtet (Rapp/Wagner 2006). Wissen ist also exemplarisch dann vorhanden, wenn ein Schüler die Antwort nicht glaubt zu wissen, sondern mit Gewissheit eine Antwort gibt, so dass von deren Wahrheitsgehalt auszugehen ist. Demnach wird Wissen zunächst einmal als die Gesamtheit aller vorhandenen Kenntnisse verstanden, über die der Mensch verfügt. Das können reine Informationen sein, Regelwissen, begründetes Faktenwissen, spezifische Lerninhalte sowie das Wissen um Kulturtechniken. Dieses Wissen gilt es im Laufe der Zeit zu erwerben und zu erhalten. Neben den Kenntnissen müssen im Bereich des Wissens auch die kognitiven Prozesse betrachtet werden, die in einem engen Zusammenhang zu den subjektiven Fähigkeiten eines Menschen, wie der Intelligenz, der Gedächtnisleistung oder der Kreativität eines Menschen stehen. Hierbei sei angemerkt, dass gerade die Kreativität ein besonderes Entwicklungsthema für die Berufsorientierung, Probleme in der Berufsausbildung oder im Privaten darstellt. Sie befähigt den Menschen, nach individuellen Lösungen zu suchen oder Situationen weiterzudenken, was gerade in der heutigen digitalen Zeit immer mehr an Bedeutung für das spätere Erwerbsleben gewinnt. Zum einen probieren kreative Schüler auch mehr aus, was die Selbstwirksamkeit stärkt und zum anderen scheint die Kreativität in bestimmten Ausbildungsberufen wie Journalist, Koch, Bäcker oder als Kaufmann einen gewinnbringenden Vorteil auszumachen.

Aber auch (nicht) vorhandenes Vorwissen, Erfahrungswissen und die eigene Gedankenwelt bedingen das Wissen-Lernen (Ellinger/Hechler 2021). Beständiges Wissen heißt, die Möglichkeit, Wissen jederzeit abzurufen, zu erklären und zu begründen (Rapp/Wagner 2006) sowie in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden. Hinzu kommt die selbstreflektierende Fertigkeit,

bewusst über seine eigenen Gedanken, Verhaltensweisen oder Lernprozesse nachzudenken (Guldimann 2000).

Lerndimension Wollen: Das Wollen eines Menschen ist nach Moor als der „Träger der moralischen und geistigen Lebensführung“ (1960. 243) zu verstehen. Es umfasst persönliche Einstellungen und Haltungen des Menschen, nach denen der Jugendliche in alltäglichen Situationen handelt. Hierzu zählen seine Fähigkeiten, sich in einer bestehenden Gemeinschaft wie Familie, Freundeskreis, Schule, Arbeitsplatz oder Vereinsleben einzufügen, bestehende Routinen kritisch zu hinterfragen sowie innerhalb der Gemeinschaft moralisch zu denken, zu handeln und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Die Investitionen in das eigene Wissen und Können unterliegen dabei der Willenskraft des Heranwachsenden, weswegen der Lernende für den Erwerb dieser Kompetenzen selbst verantwortlich ist (Nicht/Müller 2009).

Aber auch der als Kind erlernte bzw. aktuell vertretene Lebensstil bedingt das Lernen im Wollen (Ellinger/Hechler 2021). Eine weitere Fähigkeit ist der von Freud (1990) genannte Triebaufschub, der den Menschen befähigt, abzuwarten und Dinge zu genießen. Gerade im jungen Erwachsenenalter wird aber auch der Drang nach Autonomie in Form von Unabhängigkeit von den Eltern, Auflehnung gegenüber Lehrern, Arbeitgebern, der Politik und selbstständiges Entscheiden sowie Handeln wichtiger (Ellinger/Hechler 2021), was in einem Konflikt mit seinem Bindungsverhalten stehen könnte (Zimmermann/Iwanski 2013). Einhergehend mit den Haltungen beziehen sich Einstellungen nun auf die Denk- und Handlungsmuster des jungen Erwachsenen, welche sein persönliches Verhältnis zu einer Sache beschreiben. Insbesondere in dieser Umbruchphase von Schulerziehung zu Selbsterziehung (vgl. Kapitel 2.2.2.2.1) spielen Motivation, der Mut, neue Herausforderungen zu meistern und erlebte Emotionen eine große Rolle. Ebenso sind tolerantes Verhalten gegenüber andersartigem Verhalten, fremden Meinungen oder Kulturen, wie auch eine optimistische Grundhaltung, Ausdauer, Geduld oder Spannkraft in der Bewältigung schwieriger Sachverhalte sowie eine hohe Frustrationstoleranz nicht nur für den Berufsschulunterricht lernförderliche Einstellungen (Ellinger/Hechler 2021). Nachfolgende Tabelle bietet einen zusammenfassenden Überblick einzelner Entwicklungsthemen, die, falls nicht vollständig bewältigt, für das Scheitern in der jeweiligen Dimension verantwortlich sein können.

Tabelle 6: Können/Wissen/Wollen: Entwicklungsthemen innerhalb der drei Dimensionen im Lernprozess (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 79)

KÖNNEN Motorik und Wahrnehmung	WISSEN Kognitive Prozesse und Kenntnisse	WOLLEN Einstellungen und Haltungen
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
Motorik und Feinmotorik Fertigkeiten	Intelligenz, Gedächtnis Vorwissen Erfahrungswissen	Motivation, Emotionen Bindungsmuster
Lernstrukturen Arbeitsstrukturen	Metakognitionen	Lernbereitschaft, Altruismus Toleranz, Mut
	Gedankenwelt, Kreativität	Ausdauer, Spannkraft Geduld, Optimismus Frustrationstoleranz
Wahrnehmungen	Kenntnisse	Haltungen
5 Sinne, primäre Sinneswahrnehmung Sprechen	Faktenwissen, Informationen	Triebaufschub, Moral Verantwortungsübernahme
Hierarchisierung von Wahrnehmungen: Konzentrationsvermögen, Aufmerksamkeitssteuerung	Kulturtechniken, spezifische Lerninhalte	Soziabilität, Lebensstil
Ordnungssinn und Umgang mit Ordnungen		Autonomie und Selbstständigkeit
Lebensweise und Umgang		

Hierbei ist zu erwähnen, dass das Gelingen bzw. die erfolgreiche Bewältigung einer Lernaufgabe innerhalb eines Entwicklungsthemas immer als relativ zu betrachten ist. D.h. auch wenn Schüler, nach reiflicher Planung und mit Bemühen, die Lernaufgabe angehen, so wird das Gelingen in komplexen Prozessen nie immer nur extreme Ergebnisse wie 0 oder 100% erzielen. Sonst müsste es im schulischen Leistungssystem nur die Note 6 oder 1 geben. Zu viele Variablen wie beispielsweise die Tagesform oder Emotionen spielen in einen Lernprozess hinein, weswegen nie sicher sein kann, dass der Lernprozess reibungslos funktioniert. Vielmehr sind eine sachliche Beobachtung und individuelle Bewertung des Gelingens sinnvoll: Ist der erreichte Zustand besser als der vorherige Zustand? Wurde das erreicht, was ich mir vorgenommen habe? Von daher kann bereits von einem Gelingen gesprochen werden, wenn ein Wachstum zur vorherigen Situation stattgefunden hat oder sich der Schüler in seinem persönlichen Gleichgewicht befindet, spricht glücklich und zufrieden mit dem Zustand ist, den er erreicht hat.

Für das Gelingen einer problematischen Lernaufgabe liegt ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Lerndimensionen auf der Hand, wenngleich hier zwischen den einzelnen

Lerndimensionen eine Unterscheidung vorgenommen wurde. Denn um eine Aufgabe zu lösen, benötige ich zum einen das notwendige Wissen und Können dazu sowie zum anderen den Vorsatz, diese Aufgabe nicht nur anzunehmen, sondern auch lösen zu wollen (Moor 1981). Je nachdem, in welchen Bereichen ein Schüler Einschränkungen aufweist, werden die Beeinträchtigungen den Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen zugeordnet. Dabei können Lernbeeinträchtigungen in einer Lerndimension auftreten, aber auch in mehreren Dimensionen vorhanden sein. Dabei wird untersucht, welche dieser Beeinträchtigungen vordergründig ist, so dass eine Unterscheidung in eine primäre und zwei periphere Lerndimensionen erfolgen kann (Ellinger 2019).

2.2.2 Entwicklungspädagogische Theorie: Lernen und Erziehen im Lebenslauf

Zwischen dem Lernen, dem Erziehen und dem Lebenslauf besteht eine für den Menschen kennzeichnende Verbindung. Der in seinem Wesen unbestimmbare Mensch (Ellinger/Hechler 2021; Fischer 2016) ist von Geburt an mit verschiedenen, noch nicht ausgereiften Anlagen ausgestattet. In seinem Lebensfortgang muss er lernen, diese sinnvoll zu nutzen und unter den Rahmenbedingungen seiner eigenen Lebensgeschichte kontinuierlich weiterzuentwickeln (Rogers 1973). Dadurch ist die Lebensgeschichte als ein Lernprozess zu verstehen, dessen „kontinuierlicher Moment“ (Loch 1979, 17) die Entwicklung ist. Misslingt der Wechsel aus Lernen und Wachsen, gerät das Lernen ins Stocken oder der Lern-/ bzw. Wachstumsprozess wird unterbrochen. Unglücklich, weil die eigene Kraft im Lernprozess versagt, kann der Lernstopp zu einem fortwährenden Unmut führen (Herbart 1976). Von daher bedarf der Mensch nun Mitmenschen auf seiner Entwicklungsreise, die ihm bei der Bewältigung von problematischen Lernaufgaben erzieherisch zur Seite stehen. Auf diese Weise kann er sich selbst kennenlernen und seine eigene Bestimmung finden (Ellinger/Hechler 2021).

Die entwicklungspädagogische Theorie verbindet auf horizontaler Ebene die zirkuläre Struktur des Lernens mit den Phasen der Erziehung innerhalb pädagogischer Lebensalter und berücksichtigt auf vertikaler Ebene das Lernen in den drei Lerndimensionen im Können, Wissen und Wollen.

2.2.2.1 Horizontale Ebene: Zirkelstruktur des Lernens

An die biographische Erziehungstheorie Werner Lochs (1995) anknüpfend, sprechen Ellinger und Hechler in Bezug auf die Personagenese von einem permanenten Kreislauf menschlichen Lernens, Lernhemmungen und Lernhilfen (Ellinger/Hechler 2021). Dieser gibt den Rahmen vor, in dem sich die Lern- und Entwicklungsgeschichte des Menschen ereignet (Hechler 2010). Jeder Mensch verfügt über ein gewisses Maß an Lernpotenzial wie beispielsweise Arbeitsstrukturen, Lernstrategien oder Vorwissen. Dennoch gibt es im Lebenslauf des Menschen stetig problematische Lernaufgaben, bei denen die Anwendung bisher entwickelter Problemlösungsstrategien nicht ausreicht. In diesem Fall scheitert der Mensch an der Bewältigung einer Lernaufgabe (Ellinger/Hechler 2021). Er erfährt im Scheitern die „Nutzlosigkeit und schließlich die Ausweglosigkeit seines Strebens“ (Moor 1981. 17), was dazu führt, dass er „aus Müdigkeit [wahrscheinlich] nicht [mehr] spür[t]“ (ebd.), was er eigentlich kann. Folglich kommt es zu einem „gehemmten Lernprozess“ (Prange 2000. 253; Gehlen 1986). Da „Lernen [zu diesem Zeitpunkt] noch keine Chance“ (Prange 2000. 253) hat, benötigt der Mensch eine Lernhilfe von außen, durch die seine bestehende Lernhemmung verringert oder gar behoben werden kann (Ellinger/Hechler 2021). Hierbei agiert der Pädagoge erzieherisch in der Rolle des Lernhelfers, unabhängig davon, ob sein Handeln intuitiv im lebenspraktischen Miteinander oder durch den Einsatz von Lernhilfen erfolgt (Ellinger/Hechler 2021; Hechler 2010). Die „gezielte[n] und angepasste[n] Lernhilfe[n]“ (Kanter 1970. 259) beruhen auf einer genauen Analyse der zu bewältigenden Lernaufgabe und des aktuellen Lernstands sowie auf der persönlichen Lebensgeschichte des Menschen, wodurch sie den Menschen helfen, sich weiterzuentwickeln (Benkman 1998). Wichtig ist, dass der Lernhelfer versucht, Lernen „aus eigener Kraft mit Hinblick auf personale Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Mündigkeit“ (Hechler 2010. 54) neu oder wieder zu ermöglichen sowie Lernhilfen nur so lange anbietet, bis der Schüler zeigt, dass er selbstständig in der Lage ist, den Lernvorgang fortzusetzen (Ellinger/Hechler 2021; Loch 1979).

Dem zirkulären Charakter von Lernen, Lernhemmung und Lernhilfe werden auf der vertikalen Ebene der entwicklungspädagogischen Theorie Phasen der Erziehung sowie pädagogisch relevante Lebensalter gegenübergestellt. Letztere versehen den Kreislauf inhaltlich mit Lernaufgaben (Hechler 2010).

2.2.2.2 Vertikale Ebene: Erziehung innerhalb pädagogischer Entwicklungsalter

Bildung und Erziehung lassen den Menschen in seinem persönlichen Wachstum reifen (Schmidt 1977; Rubinstein 1958), weswegen die Erziehung als ein entscheidender Entwicklungsfaktor gilt. In diesem Zusammenhang ist die Anbindung der Erziehung an pädagogische Lebensalter wichtig, da sich die lernförderliche Einwirkung des Erziehers stets an den individuellen Erfahrungen und der altersgerechten Entwicklung des Menschen orientieren soll. Demnach tragen Erziehung und pädagogische Lebensalter auf vertikaler Ebene in der entwicklungspädagogischen Theorie zur Dynamik im Prozess der Personagenese bei.

2.2.2.2.1 Phasen der Erziehung

„Erziehung [...] hilft beim Übergang vom Nicht-Wissen zum Wissen, vom Nicht-Können zum Können und vom Nicht-Wollen zum Wollen“ (Prange 2000. 225), wenn der Erziehung ein „pädagogische[s] Verstehen“ (Loch 1979. 143) vorangeht. Damit ist sie ein entscheidender Faktor der menschlichen Entwicklung. Denn durch die erzieherische Unterstützung beim Lösen problematischer Lernaufgaben werden Menschen ihrem Lebensalter entsprechend Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt, ihre persönlichen Anlagen sinnvoll zu nutzen sowie diese in ihrem Lebenslauf weiterzuentwickeln (Loch 1965). Zugleich eignen sie sich Haltungen und Einstellungen an (Ellinger/Hechler 2021), wodurch sich zunehmend ein persönlicher Charakter verfestigt, der es dem Menschen in problematischen Lebens- und Lernsituationen ermöglicht, „sich [seines] eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1964. 53) und sich auf Aufgaben „einzulassen, auch wenn [man] dabei an die Grenzen [seines] eigenen Könnens gelang[t]“ (Herbart 1976. 15).

Im Lebenslauf vollzieht sich Erziehung innerhalb von drei aufeinanderfolgenden Phasen: Familien-, Schul- und Selbsterziehung.

Die *Familienerziehung* gilt als grundlegende Erziehung und umfasst die Altersspanne von 0-6 Jahren. Dabei erscheint diachron betrachtet das gesellschaftliche Bild der Familie, wie in der üblichen Vorstellung durch Mutter und Vater dargestellt, eventuell zu normativ. Von daher sei an dieser Stelle erwähnt, dass unter Familienerziehung weitgreifend auch die Form der Alleinerziehung, Patchwork-, Pflege- und Regenbogenfamilien zu verstehen ist, aber auch die Erziehung durch Geschwister sowie Familienangehörige. In einem herzlichen sowie für das Kind förderlichen Umfeld erlernt das Kind Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich aus dem familiären

Zusammenleben ergeben. Hauptsächlich eignet sich das Kind durch Nachahmen und Wiederholen des gezeigten Verhaltens Fähigkeiten an. Gerade in den ersten Jahren ist ein derart großer motorischer/körperlicher Fortschritt erkennbar, weswegen die Lerndimension des Könnens als primäre Lerndimension in der Familienerziehung hervorsteicht. Durch den Besuch einer Kinderkrippe oder des Kindergartens wird das familiäre Umfeld und der zur Familie gehörende Freundeskreis um Erzieher erweitert. Durch ihr Zeigen verstärken sich einerseits die in der Familie erworbenen Fähigkeiten sowie Fertigkeiten, führen aber andererseits auch dazu bisher angeeignete Verhaltensweisen zu überprüfen bzw. abzuändern (Ellinger/Hechler 2021).

Die sich anschließende Phase der *Schulerziehung* erstreckt sich über die Altersgruppe von 7-18 Jahren. Hier präsentiert sich vordergründig die Lerndimension des Wissens, da das Kind im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie in allgemeinbildenden Sachverhalten unterrichtet wird. Repräsentativ für die Gesellschaft stehend, zeigen Pädagogen und Erzieher inhaltlich wie didaktisch reduzierte Sachverhalte und vermitteln Werte, die für ein gemeinschaftliches Zusammenleben von Notwendigkeit sind. So kann die eigene Meinungsbildung angeregt werden (ebd.).

Aufbauend auf die in der Familienerziehung angeeigneten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie auf das Wissen, das im Rahmen der Schulerziehung erworben wurden, birgt nun die Phase der Selbsterziehung das Ziel der Übernahme von Eigenverantwortung des Menschen. Ab einem Alter von 18 Jahren ist, im Erfolgsfall, die erziehende Person und der zu erziehende Mensch dieselbe Person. Der Erzieher hält nun „nicht [mehr] den Zügel, aber [er nimmt denjenigen bei der] Hand, welche[r] den Zügel hält [und] zu führen [versucht]“ (Herbart 1976. 196). Lernen ergibt sich somit aus alltäglichen Situationen des menschlichen Lebens, in denen der Schüler seine eigenen Denk- und Verhaltensstrukturen im Umgang mit sich selbst und anderen Menschen zu reflektieren versucht (Ellinger/Hechler 2021). In diesem Erziehungsraum, dem überwiegend die Lerndimension des Wollens zugeordnet ist, entwickelt sich der Mensch permanent weiter und gibt sich in Folge des lebenslangen Lernprozesses sukzessiv selbst eine individuelle Gestalt (ebd.).

2.2.2.2 Pädagogische Entwicklungsalter

Erziehung in Form einer spezifischen Lernhilfe ist nur dann erforderlich, wenn ein Mensch in seinem Lebenslauf eine Lernaufgabe nicht allein bewältigen kann und auf die Unterstützung

anderer Personen angewiesen ist (Loch 1979). Hierbei ist es entscheidend zu wissen, ob der Mensch die Lernaufgabe in seinem Alter bewältigen können sollte oder ob er dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe noch gar nicht gewachsen ist (ebd.). Demnach muss für das pädagogische Verstehen „die Erziehung auf das Lebensalter Rücksicht nehmen“ (ebd. 25), da jede Altersstufe unterschiedliche Anforderungen an die Erziehung stellt, um das lernen zu können, was für die menschliche Entwicklung erforderlich ist (ebd.). Die Einteilung der Altersstufen in pädagogische Lebensalter gibt folglich einen Rahmen vor, anhand dessen altersspezifische Lernfähigkeiten oder Lernbeeinträchtigungen unterschieden werden.

Hinsichtlich der Einteilung der pädagogischen Lebensalter berufen sich Ellinger/Hechler auf den von Werner Loch (1995) verfassten pädagogischen Lebenslauf. Dieser beschreibt den menschlichen Lebenslauf in neun aufeinander folgenden Lebensaltern, die von Ellinger und Hechler den drei Erziehungsarten: Familien-, Schul- und Selbsterziehung zugeordnet werden. Die Familienerziehung beinhaltet das Säuglingsalter im ersten Lebensjahr, das Kleinkindalter von 1-3 Jahren sowie das Kindergartenalter von 3-6 Jahren. Daran schließen sich die der Schulerziehung zugehörigen Lebensalter, wie die mittlere Kindheit von 6-10 Jahren, das frühe Jugendalter von 10-14 Jahren und das Jugendalter im Alter von 14-18 Jahren an. Das frühe Erwachsenenalter mit 18-27 Jahren, das mittlere Erwachsenenalter mit 27-60 Jahren und letztlich das späte Erwachsenenalter ab 60 Jahren sind allesamt Teil der Selbsterziehung.

Tabelle 7: Familien- Schul- und Selbsterziehung (Daum nach Ellinger/Hechler 2021)

Familienerziehung			Schulerziehung			Selbsterziehung		
Säuglingsalter 0-1 Jahre	Kleinkindalter 1-3 Jahre	Kindergartenalter 3-6 Jahre	Mittlere Kindheit 6-10 Jahre	Frühe Jugendalter 10-14 Jahre	Jugendalter 14-18 Jahre	Frühe Erwachsenenalter 18-27 Jahre	Mittlere Erwachsenenalter 27-60 Jahre	Späte Erwachsenenalter ab 60 Jahre

Alle neun Lebensalter unterscheiden sich deutlich hinsichtlich ihrer zu bewältigenden Entwicklungs- und Lernaufgaben. Havighurst (1976) besagt, dass Menschen, die Lernaufgaben erfolgreich lösen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, spätere Entwicklungsaufgaben ebenso erfolgreich zu bewältigen. Die Nichtbewältigung von Lernaufgaben in einem Entwicklungsalter, haben Auswirkungen auf die Lösung weiterer Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1972; Rothgang 2009). Demnach müssen die Lernaufgaben in einem Entwicklungsalter vollständig bewältigt werden, damit Lernaufgaben nachfolgender Entwicklungsstufen

optimal lösbar sind. Nicht bewältigte Entwicklungsthemen aus vorhergehenden Lebensaltern führen zu Lernbeeinträchtigungen, die es aufzudecken und mittels Lernhilfen zu bewältigen gilt. Betrachtet man die pädagogischen Lebensalter in Kombination mit der Biographie des Schülers, so lässt sich in etwa nachvollziehen, welche Lernaufgaben der Schüler im Können, Wissen oder Wollen zum jeweiligen Zeitpunkt bereits bewältigt haben sollte und welche Lernaufgaben er zukünftig noch bewältigen muss (Ellinger/Hechler 2021). Hier zeigt sich der normative Charakter des Modells. Wobei zu überlegen ist, ob man im Rahmen der heutigen komplexen Gesellschaft, damit inbegriffen die multikulturelle heterogene Schülerschaft, überhaupt noch von einer „So sollte es sein“ - Normalität sprechen kann. Zumal auch die Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf und/oder langfristigen Lernbeeinträchtigungen mehr oder weniger stark von der gesellschaftlichen Norm abweichen (Möckel 1982). Von daher ist festzuhalten, dass der normative Charakter des Modells im Hinblick auf die Sonderpädagogik nur als eine grobe Orientierung dienen sollte.

2.2.3 Hilfe im Fallverstehen: Entwicklungspädagogische Koordinaten der Personagenese

Die entwicklungspädagogische Theorie hilft Pädagogen, Lernbeeinträchtigungen im einzelnen Schülerfall innerhalb der einzelnen Lerndimensionen zu verorten und als Orientierungsgrundlage eine individuelle Lernhilfe anzubieten. Nachfolgende Abbildung setzt sich aus bestehenden Einzeldarstellungen von Autoren (Ellinger/Hechler 2021, Hechler 2010) zusammen und veranschaulicht umfassend die entwicklungspädagogische Theorie, indem sie die drei Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen in einem Kreuzblock den neun pädagogischen Lebensaltern gegenüberstellt. Auf vertikaler Ebene wird das Lernen des Menschen in unterschiedlichen Lebensaltern angegeben, wobei die Altersangaben als grobe Richtlinien zu verstehen sind, die je nach Kultur und Person leicht variieren können. Dem Erfassen der gesamten Theorie dienlich ist die zugeordnete Darstellung der einzelnen erzieherischen Bereiche (Familie, Schule, Selbst) entsprechend den zugehörigen Lebensaltern sowie die Darbietung des fortwährenden, immer wieder neu startenden Kreislaufs von zu bewältigenden Lernaufgaben, „unweigerlichen Lernhemmungen und darauf antwortenden Lernhilfen“ (Hechler 2010. 51; Diouani-Streek 2019. 20). Demgegenüber sind auf horizontaler Ebene die Lerndimensionen angeordnet. Zudem lässt die Abbildung erkennen, welche der Lerndimensionen in den einzelnen Erziehungsphasen als primäre Lerndimension fungiert und welche der Lerndimensionen peripher sind.

Tabelle 8: Koordinaten der Personagenese (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 56)

Familienerziehung			Schulerziehung			Selbsterziehung				
Pädagogische Lebensalter	Säuglingsalter	Kleinkindalter	Kindergartenalter	Mittlere Kindheit	Frühes Jugendalter	Jugendalter	Frühes Erwachsenenalter	Mittleres Erwachsenenalter	Spätes Erwachsenenalter	
	0-1 Jahr	1-3 Jahre	3-6 Jahre	6-10 Jahre	10-14 Jahre	14-18 Jahre	18-27 Jahre	27-60 Jahre	ab 60 Jahre	
LERN-DIMENSIONEN	Können Wollen – Wissen			Wissen Können – Wollen			Wollen Können – Wissen			
	Können	5 - Sinne Entdecken	Motorik und Sprache	Konzentration	Ordnung	Autonome Praxis	Körperlichkeit	Performanz	Umsetzung	Mobilität
	Wissen	Denken	Regeln des Hauses	Normen	Kulturtechniken	Komplexität	Weltwissen	Kompetenz	Innovation	Geistige Flexibilität
	Wollen	Urvertrauen	Abgrenzung	Gemeinschaft	Verbindlichkeit	Freundschaft	Intimität	Lebensstil	Produktivität	Loslassen

Durch die Gegenüberstellung der pädagogischen Entwicklungsalter und der Lerndimensionen im Kreuzblock wird eine Ableitung von 27 Entwicklungsthemen möglich. Hierunter versteht man Lern- und Lebensanforderungen, die sich in Form von unterschiedlichen „Lernaufgaben“ (Ellinger/Hechler 2021. 55) dem Menschen in seinem Lebenslauf stellen und die er „bewältigen muss [, um] sein Leben zufriedenstellend zu meistern“ (Hurrelmann/Quenzel 2016. 78; Havighurst 1953). Wenngleich zu erwähnen ist, dass eine Abbildung immer zu einer Reduzierung der Phänomenvielfalt führt (Ellinger/Hechler 2021), so beschreibt die vorliegende Theorie durch das Zusammenspiel von Entwicklungsthemen, Lerndimensionen und Lebensalter die „entwicklungspädagogischen Koordinaten der Personagenese“ (ebd. 55). Im Fallverstehen ist die Abbildung der menschlichen Entwicklung vor dem Hintergrund der drei Lerndimensionen absolut reizvoll, denn sie bietet dem Lernhelfer nicht nur einen Überblick, welche Entwicklungsthemen in den entsprechenden Altersstufen zu bewältigen sind, sondern weist dadurch zugleich auf Versäumnisse, Einschränkungen oder Brüche in der Kontinuität der persönlichen Entwicklungsgeschichte hin. Es wird offensichtlich, was der Mensch können, wissen oder wollen sollte, um sich unter den umgebenden gesellschaftlichen Anforderungen gut weiterzuentwickeln. Somit bieten die entwicklungspädagogischen Koordinaten der Personagenese die Grundlage für pädagogisches und erzieherisches Handeln, um individuelle Lernhilfen abzuleiten und zu begründen können (ebd.). Da es nicht den einzelnen Menschen gibt (Scheuch 1975), sei an dieser Stelle angemerkt, dass es bei der Theorie der Entwicklungspädagogik und den

daraus resultierenden Entwicklungsthemen niemals darum geht, Schüler zu kategorisieren, um generalisierbare Aussagen über sie zu treffen. Die Matrix soll ausschließlich als eine Orientierungshilfe für Pädagogen verstanden werden, die ihren Schülern in ihrer Identitätsentwicklung hilfreich beiseite stehen wollen (Hoffmann 2012.).

Im Vergleich zu den in Kapitel 2.1 aufgezeigten psychologischen Entwicklungstheorien wird deutlich, dass Entwicklung aus pädagogischer Sichtweise „nicht nur zwingend mit einem Lernprozess einhergeht, sondern auch die klassischen menschlichen Funktionsbereiche [wie Kopf, Herz und Hand] einschließt“ (Ellinger/Hechler 2021. 57), wodurch es zu einem umfassenderen Gesamtverständnis der Lernbeeinträchtigung kommen kann. Dadurch kann im Fallverstehen rekonstruiert werden, wie weit der Mensch in den Bereichen der Motorik und Wahrnehmung bereits entwickelt ist, welchem altersmäßigen Stand seine Kenntnisse und kognitiven Prozesse entsprechen und welche Einstellungen und Haltungen der Mensch vertritt. Die Erkenntnisse lassen dann Schlussfolgerungen zu, was der Mensch noch lernen muss und welche individuellen Lernhilfen angeboten werden sollten (Ellinger/Hechler 2021. 57), damit der Mensch selbstständig denken, erkennen, handeln und sich selbst entfalten kann, um ein „[e]xistentiell bedeutungsvolleres Leben“ zu führen (Rogers 1973. 187.).

2.3 Entwicklung und Lernbeeinträchtigung im Jugendalter

Ausgehend von der Überlegung: Warum Berufsschüler an Lernaufgaben scheitern, rückt die spezifische Entwicklung im pädagogischen Jugendalter in den Fokus. Das Bewältigen von Entwicklungsthemen erfolgt in dieser Phase erstmalig unter einem Prozess der selbständigen und bewussten Identitätsentwicklung (Seiffge-Krenke 2009), weshalb es in diesem Lebensalter besonders häufig zu Lernbeeinträchtigungen kommen kann. Damit ist es für Pädagogen an beruflichen Schulen und anderen Schularten unerlässlich, sich mit der Entwicklung ihrer Schüler im Allgemeinen und deren Biografie als Lern- und Entwicklungsschichte auseinanderzusetzen. Das Wissen um anstehende Entwicklungsthemen und Lernaufgaben, die der Heranwachsende in diesem Zeitfenster im Können/Wissen/Wollen bewältigen soll und das Wissen um mögliche Hintergründe für ein Nichtgelingen von Entwicklungsaufgaben verhelfen dem Pädagogen, individuelle Lernbeeinträchtigungen zu erkennen und dient als Orientierungshilfe, um adäquate Lernhilfen anzubieten.

2.3.1 Biografie als Entwicklungs- und Lerngeschichte

Lernbeeinträchtigungen hängen nicht unwesentlich mit der inneren Gedankenlandkarte des Menschen zusammen. Ein fortwährendes Erleben von privaten, schulischen und beruflichen Misserfolgen wird von vielen Menschen als eine Art Niederlage wahrgenommen, die sich im Selbstkonzept des Menschen verankert (Solga 2006). Man kann sich das Selbstkonzept bzw. die persönliche Gedankenlandkarte als eine Art innere, mit vielen aus Sinnstrukturen bestehenden Gedanken-Bauwerken strukturierte Lebenswelt vorstellen, die sich aus der persönlichen Biografie eines Menschen entwickelt hat. Die Gesamtheit aller Sinnstrukturen bildet schließlich eine „überzeugende [...] Plausibilitätsstruktur“ (Berger/Luckmann 2018. 168), die einen subjektiven Sinnzusammenhang darstellt, welcher darüber entscheidet, wie ein Mensch denkt und handelt (Schütz/Luckmann 2017). Wahrnehmungen und Erfahrungen durch äußere Einflüsse wie gesellschaftliche und rechtliche Rahmenbedingungen, Leben in einem spezifischen Familienverband, größere soziale Einbindungen sowie eine innerpsychische Entwicklung (Ellinger 2002) werden zu bereits bestehenden Sinnstrukturen in Beziehung gesetzt, bewertet und „nach Relevanz und Typik in den Sinnstrukturen [sedimentiert]“ (Schütz/Luckmann 2017. 173). Dies führt dazu, dass neue Bauwerke auf der Gedankenlandkarte erbaut, bestehende Gebäude ausgebaut, umgebaut oder abgebaut werden. Die nachhaltigsten Bauwerke werden dabei in der Bauphase der frühen Lebensjahre der Kindheit und Jugend geschaffen (Hüther 2010). Während Berger/Luckmann von einer, der Person oft unbewussten, „eigenen Logik“ (2018. 45) sprechen, der der Mensch folgt, bedient sich Adler der Bezeichnung „private Intelligenz“ (1933. 33f.). Sie besagt, dass jegliches Verhalten einer Person seiner von Werten und Normen geformten persönlichen Meinung sowie seinen persönlichen Erfahrungen, die er im Laufe seines Lebens gemacht hat, entstammt (Müller 2018).

2.3.2 Jugend als pädagogisches Entwicklungsalter

Aufgrund ihrer zunehmenden Selbstbestimmung und Autonomie ist die Jugendphase sehr wichtig, um sich von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abzugrenzen. In dieser Phase seiner persönlichen Entwicklung begibt sich der junge Mensch auf die Suche, seine eigene Identität zu entfalten (Wagner-Winterhager 1980; Hurrelmann/Quenzel 2016.). Gerade jetzt baut er auf seiner persönlichen Gedankenlandkarte neue Gebäude, Baustellen, Einbahnstraßen sowie Trampelpfade auf, überdenkt bestehende Gedankengebäude oder findet sich in

Sackgassen wieder (Daum 2022). Die nach der entwicklungspädagogischen Theorie Ellinger/Hechlers (2021) festgelegte Altersspanne der Jugendphase beträgt 8 Jahre von 10-18 Jahren. Die WHO erhöht die Zeitspanne auf 20 Jahre, wohingegen andere Literatur sogar von 25 Jahren spricht (Konrad/König 2018). Diese Zeit der Jugendphase wird von der Umwelt oft als eine Zeit des Sturms und Drangs bezeichnet, in der sich der junge Mensch gegen gesellschaftliche Vorgaben auflehnt, von den Eltern abgrenzt, sich, Erfahrungen in Peers sammelt, seine neuen Freiheiten auslotet und sich ausprobiert. Dabei geraten manche Jugendliche auch mit Drogen in Kontakt, welche „zahlreiche entwicklungsrelevante Funktionen“ (Hurrelmann/Quenzel 2016. 32) übernehmen, weil sie beispielsweise dem Jugendlichen dazu verhelfen, Unsicherheiten oder Ängste abzubauen, den eigenen Körper zu erfahren oder sich letztlich für einen bestimmten Zeitraum von dem noch undefinierten Selbst zu befreien (ebd.).

Gleichzeitig gilt die Jugendphase auch als eine Phase der Körperlichkeit. Das Wachstum der Körperfunktionen lässt den Jugendlichen nach und nach als einen Erwachsenen erscheinen. Zugleich muss sich dieser erstmal mit seinem neuen Körper arrangieren, um auf die veränderten Bedingungen reagieren zu können. Hierzu werden fast alle bestehenden Verhaltens- und Regulierungsmuster neu programmiert, was von dem Jugendlichen erhebliche (psychische) Anpassungsleistungen erfordert (Blos 2015). Wenngleich jedoch die kognitiven Leistungen vorerst hinter den körperlichen Veränderungen liegen (Winter 2020), so sind dennoch Fortschritte hinsichtlich eines verbesserten Arbeitsgedächtnisses, abstrakten und metakognitiven Denkens zu erkennen, die auf dem Weg zu einem selbstbestimmten Leben wiederum entscheidend für eine Bewältigung von Lernaufgaben sind (Weichold/Silbereisen 2018).

2.3.3 Entwicklungsthemen und Lernaufgaben von Jugendlichen

Wie in jedem pädagogischen Lebensalter wird der Mensch auch im Jugendalter mit Entwicklungsthemen in Form von Lernaufgaben konfrontiert, die er bewältigen muss, um sich im Lauf seines Lebens weiterzuentwickeln. Analog zu den Entwicklungsaufgaben in der Entwicklungspsychologie sind unter Entwicklungsthemen Lebens- und Lernanforderungen zu verstehen, die den Jugendlichen auf das Erwachsenendasein vorbereiten und ihm dazu verhelfen, ein für ihn gutes sowie sinnreiches Leben zu führen (Havighurst 1953). Der Schwerpunkt von Entwicklungsthemen besteht darin, den menschlichen Lebenslauf in Bezug auf die Bildung bzw. das Lernen zu betrachten (Hof 2009). Entwicklungsthemen spiegeln zugleich altersangemessene Ziele unserer gesellschaftlichen Zugehörigkeit wider, weswegen sie somit dem individuellen

Lebenslauf eine Strukturierung geben und zugleich einen Beitrag zum Identitätsaufbau leisten (Freund 2004). Dennoch sollte im Hinterkopf behalten werden, dass Entwicklungsthemen oft kulturabhängig sind und somit zu unterschiedlichen Zeitpunkten auftreten können (Weichold/Silbereisen 2018; Titzmann/Silbereisen 2012).

Wie in keinem anderen pädagogischen Lebensalter bietet das Lebensalter der Jugend eine enorme Fülle und Verflechtungen von Entwicklungsthemen, die der Heranwachsende zu bewältigen hat (Oerter/Dreher 2008). Weswegen der überforderte Jugendliche unter einem hohen „Entwicklungsdruck“ (ebd. 271) steht und seine Entwicklung oftmals als „Belastung“ (Hurrelmann/Quenzel 2016. 78) empfindet. Im Rahmen der Entwicklungspädagogischen Theorie (Ellinger/Hechler 2021) lassen sich im Jugendalter drei zentrale Entwicklungsthemen bestimmen: Körperlichkeit in der Dimension des Könnens, Weltwissen in der Dimension des Wissens und Intimität in der Dimension des Wollens. Im Übergang zum frühen Erwachsenenalter wird der Heranwachsende mit den Entwicklungsthemen der Performanz (Können), der Kompetenz (Wissen) und dem Lebensstil (Wollen) konfrontiert. In Bezug auf die vorliegende Forschung an einer beruflichen Schule werden folglich beide, auf die Berufsschulzeit zutreffenden, pädagogischen Lebensalter hinsichtlich ihrer Entwicklungsthemen und sich daraus ergebende Lernaufgaben in nachfolgender Abbildung betrachtet. Aufgrund der vorherrschenden Vielzahl an Lernaufgaben wird in nachfolgender Abbildung die Anzahl beispielhafter Lernaufgaben auf drei reduziert.

Tabelle 9: Entwicklungsthemen und mögliche Lernaufgaben im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter

Jugendalter	
Entwicklungsthemen	Mögliche Lernaufgaben
Körperlichkeit (Können)	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit dem Eintreten der Geschlechtsreife - Seinen eigenen Körper wahrnehmen - Körperliche Veränderungen akzeptieren lernen
Weltwissen (Wissen)	<ul style="list-style-type: none"> - sich mit politischen Inhalten auseinandersetzen - Den Umgang mit Geld und Konsumangeboten erlernen - Chancen und Risiken der digitalen Mediennutzung
Intimität (Wollen)	<ul style="list-style-type: none"> - Sich vom Elternhaus emotional und sozial ablösen - Engere Freundschaften aufbauen - Eingehen sexueller Beziehungen

Frühe Erwachsenenalter	
Entwicklungsthemen	Mögliche Lernaufgaben
Performanz (Können)	<ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit grammatikalisch vollständige Sätze zu bilden - sich in angemessener Sprache äußern - den metakommunikativen Kontext (ironisch, humorvoll) erkennen.
Kompetenz (Wissen)	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau von Handlungskompetenzen - Aufbau von sozialen Kompetenzen - Aufbau von personalen Kompetenzen
Lebensstil (Wollen)	<ul style="list-style-type: none"> - Ein individuelles Wertemuster festlegen - Einen eigenen Kleider- oder Wohnungsstil entwickeln - Ein Ernährungs- und Bewegungsverhalten entwickeln

In der Konfrontation mit einer auf ein Entwicklungsthema bezogenen Lernaufgabe wird die Forderung nach der „aktiven Rolle des Jugendlichen“ (Weichold/Silbereisen 2018. 248) laut, der versucht, mittels ihm bekannter Lösungsstrategien und von außen vorgegebener Möglichkeiten oder durch neue selbstentwickelte Strategien die Aufgabe zu lösen (ebd.). Problematisch wird die Bewältigung von Aufgaben, wenn der Jugendliche zu einem für ihn ungünstigen Zeitpunkt mit ihnen konfrontiert wird. Beispielhaft wäre hier eine zu frühe Konfrontation, wenn notwendige frühere Entwicklungsthemen noch nicht bewältigt sind oder aber wenn zu viele Entwicklungsthemen auf einmal in das Leben des Jugendlichen treten (Weichold/Silbereisen 2018). So scheitern nach Hurrelmann und Quenzel (2016) 20% der Heranwachsenden an den für sie problematischen Lernaufgaben, wodurch es zu Lernbeeinträchtigungen kommt.

Im Rahmen der Forschungsarbeit gewinnt der Gedanke den bislang fehlenden Aspekt der Berufsorientierung/-ausbildung als gesondertes Entwicklungsthema (Eschenbeck/Knauf 2018) in die entwicklungspädagogische Theorie Ellinger/Hechler aufzunehmen an Bedeutung. Die Berufsorientierung/-ausbildung ist ein Entwicklungsthema, das den Menschen fast sein gesamtes Leben begleitet und parallel zu den übrigen Themen verläuft. In den Phasen des Jugendalters und des frühen Erwachsenenalters erlebt dieses Thema seinen Höhepunkt und bleibt dann über die Lebensjahre als ein sich zumeist langsam wandelnder Prozess bestehen. Allerdings könnte das Entwicklungsthema der Berufsorientierung-/Ausbildung im Rahmen der Weiterentwicklung der Künstlichen Intelligenz bereits in wenigen Jahren Millionen von Menschen unterschiedlichen Alters und Bildungsniveaus betreffen und somit auch rapide voranschreiten.

Tabelle 10: Koordinaten der Personagenese unter Berücksichtigung der Berufsorientierung/-ausbildung als Entwicklungsthema (Daum nach Ellinger/Hechler 2021. 56)

	Familienerziehung			Schulerziehung			Selbsterziehung		
Pädagogische Lebensalter	Säuglingsalter	Kleinkindalter	Kindergartenalter	Mittlere Kindheit	Frühes Jugendalter	Jugendalter	Frühes Erwachsenenalter	Mittleres Erwachsenenalter	Spätes Erwachsenenalter
	0-1 Jahr	1-3 Jahre	3-6 Jahre	6-10 Jahre	10-14 Jahre	14-18 Jahre	18-27 Jahre	27-60 Jahre	ab 60 Jahre
LERN-DIMENSIONEN	Können Wollen – Wissen			Wissen Können – Wollen			Wollen Können – Wissen		
Können	5 - Sinne Entdecken	Motorik und Sprache	Konzentration	Ordnung	Autonome Praxis	Körperlichkeit	Performanz	Umsetzung	Mobilität
Wissen	Denken	Regeln des Hauses	Normen	Kulturtechniken	Komplexität	Weltwissen	Kompetenz	Innovation	Geistige Flexibilität
Wollen	Urvertrauen	Abgrenzung	Gemeinschaft	Verbindlichkeit	Freundschaft	Intimität	Lebensstil	Produktivität	Loslassen

So beginnt bereits im Kleinkindalter die Berufsorientierung des Kindes, indem es sich, angeregt von Filmen, Kinderbüchern oder Spielwaren als Feuerwehrmann, Handwerker oder ähnliches verkleidet und in Rollenspielen den Beruf nachahmt. In den nächsten Jahren können Eltern, Verwandte, Vorbilder oder auch Freunde für die Entscheidung der späteren Berufswahl verantwortlich sein, indem sich die Kinder ein Bild über den Beruf der ihnen bekannten und vertrauten Personen machen. Wenngleich die Berufswahl der Eltern in einigen prekären Familienverhältnissen auch zu einer negativen Auswirkung auf die Berufsorientierung der Kinder führen könnte, da einige Kinder erleben, wie ihre Eltern mehrere Jobs annehmen, kaum über Zeit verfügen und dennoch nicht genügend Geld für den Unterhalt der Familie verdienen. Der Kern dieses Entwicklungsthemas ergibt sich jedoch über den großen Zeitraum des frühen Jugendalters bis hin zum frühen Erwachsenenalter. Bereits in der 8. Klasse der Mittelschule beginnen Werkstatttage in Berufsbildungszentren und erste Praktikumswochen. Allein die hohe Anzahl an Schülern in den berufsvorbereitenden Klassen und die erfahrungsgemäß geringe Anzahl an Absolventen zeigt, dass es sich bei der Berufsorientierung/-auswahl um ein notwendiges Entwicklungsthema handelt, für das die Schüler viel Zeit und Unterstützung benötigen.

Das Entwicklungsthema erstreckt sich zugleich über alle drei Lerndimensionen. Denn es kann sowohl sein, dass der Schüler keine Ausbildungsstelle finden kann, da er nicht weiß, wie man eine Ausbildungsstelle findet oder dass er aus persönlichen, teilweise unbewussten Gründen überhaupt keine Ausbildungsstelle finden will. Zudem durchleben Schüler in Regelklassen immer wieder Krisen. Sie sind sich nicht mehr sicher, den richtigen Ausbildungsberuf gewählt zu haben und informieren sich nebenbei, welche anderen Ausbildungsberufe für sie stattdessen in Frage kämen. Vielfach orientieren sich Berufsschüler nach Beendigung einer Ausbildung neu und beginnen eine zweite oder eine dritte Berufsausbildung. Die Ungewissheit, den für sich richtigen Arbeitsplatz gefunden zu haben, wird bei jedem Menschen in seinem Lebenslauf immer wieder auftauchen. So will man sich eventuell nach jahrelanger Arbeit in einem Beruf weiterbilden, Karriere machen oder sein Leben verändern und etwas komplett Neues beginnen. Oder es treten signifikante technologische Entwicklungen ein, die bestimmte Berufsfelder (fast) überflüssig machen, wie etwa den Beruf des Übersetzers. Aber auch mit dem Eintritt in das Rentenalter bleibt für einige Rentner der innere Drang der Berufsorientierung bestehen. Und sie suchen sich noch eine Arbeit, um beispielsweise eine Aufgabe zu haben.

2.3.4 Lernbeeinträchtigungen als entwicklungsbeeinflussende Faktoren

Um Scheitern zu verstehen, ist es wichtig, sich mit möglichen Einflüssen auf das Nichtgelingen einer Lernaufgabe auseinanderzusetzen. Zumal davon auszugehen ist, dass alle Kinder und Jugendlichen bestrebt sind, ihnen gestellte Lernaufgaben in ihrem Lebenslauf zu bewältigen und sich weiterzuentwickeln (Kanter 1977; Benkmann 1998). Aufgrund ihrer persönlichen Geschichte und der Lebensbedingungen, unter denen Schüler aufwachsen, begegnen Menschen in jedem pädagogischen Lebensalter Situationen, in denen sie mit Lernaufgaben konfrontiert werden, welchen sie nicht gewachsen sind. Loch (1979, 20) bezeichnet dieses Scheitern an Lernaufgaben als eine „negative Lernhemmung [...], so dass [die] Entwicklung ins Leere geht, weil sie kein kultivierendes Medium hat“. In Anlehnung an die Biologie lässt sich diese Metapher so verstehen, dass ein Schüler die problematische Lernaufgabe gar nicht allein bewältigen kann, weil ihm im Moment oder bereits seit einem längeren Zeitraum kein nahrhafter Boden zur Verfügung steht, auf dem Lernen aufrechterhalten bzw. aus eigener Kraft wachsen kann.

Lernhemmungen haben einen eher kurzfristigen Charakter. In der Forschungsarbeit soll verallgemeinernd von Lernbeeinträchtigungen gesprochen werden. Diese Bezeichnung beschreibt die Problematik umfassender, da im Rahmen von Entwicklungsstopps zumeist auch von einer

langfristigen Hemmung ausgegangen werden kann. Nachfolgende Unterscheidung zeigt fest in einer Person verankerte, das Umfeld betreffende soziokulturelle wie auch durch Institutionen erzeugte Lernbeeinträchtigungen auf.

2.3.4.1 In der Person verankerte Lernbeeinträchtigungen

Entwicklungsstörungen, die in einem direkten Zusammenhang mit der Person des lernbeeinträchtigten Jugendlichen stehen gelten als „personenverankerte Lernbeeinträchtigungen“ (Ellinger 2013b. 46; Ellinger 2022.76f.). Eine ausführliche Darstellung dieser Lernbeeinträchtigungen sind dem Multiaxialen Klassifikationssystem (MAS) für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters in den Achsen I-IV zu entnehmen, welches „einen Förderbedarf am Jugendlichen“ (Ellinger 2013b. 52) benennt.

Zu den personenverankerten Lernbeeinträchtigungen zählen auch genderbezogene Verhaltensunterschiede im Lernen, was möglicherweise auf eine ungleiche Hirnanatomie von Männern und Frauen zurückzuführen ist (Strüber 2010). Allerdings könnten die gezeigten Verhaltensweisen aber einfach auch Rollenstereotype sein, die unabhängig von der Hirnanatomie sind. Glaubt man der Annahme Strübers, so machen Jungen beispielsweise durch störendes oder aggressives Verhalten unbewusst auf ihre Lernschwierigkeiten aufmerksam, während sich Mädchen zumeist unauffällig verhalten. Folglich werden Lernbeeinträchtigungen von Mädchen erst nach längerer Zeit oder gar nicht erkannt (Kiper 2010).

Aber auch das vorhandene Vorwissen des Lernenden ist im Rahmen dieser Beeinträchtigungsart entscheidend. Denn wenn ein Schüler die neuen Lernaufgaben mit bereits gesichertem und bereichsspezifischem Fachwissen seiner Gedankenlandkarte verknüpfen kann (Klauer/Lauth 1997), gelingt es ihm, sich lernzielgerichtet weiterzuentwickeln. Oftmals wird diese Aussage in Fachkreisen als Matthäus-Effekt bezeichnet (Matthäus-Evangelium 1985). Lernende wie beispielsweise Jugendliche, die in benachteiligten Lebenssituationen (vgl. 2.3.4.2) aufwachsen, werden in Schulen häufig mit Lernaufgaben (für sie) zu hoher Stufen konfrontiert, obwohl es ihnen an Vorwissen mangelt und der Lerninhalt der vorherigen Stufe noch nicht ausreichend gesichert war (Grünke/Grosche 2014), wodurch sich unweigerlich Lernrückstände ergeben, die dauerhaft zur Lernbeeinträchtigungen führen können.

Nicht die wichtigste Voraussetzung des Lernens, aber eine sehr bedeutsame Voraussetzung, ist die Begabung eines Menschen (Klauer 1977; Roth 1969). Die Intelligenz ist als eine kognitive Fähigkeit zu verstehen, die es dem Menschen ermöglicht, Lernaufgaben schnell sowie folgerichtig aufzufassen, komplexe Sachverhalte zu verstehen und reflektieren, Probleme zu lösen,

vernünftig zu handeln (Werning/Lütje-Klose 2016) sowie sich mit seiner Umwelt vernünftig wie wirkungsvoll auseinanderzusetzen (Petermann/Petermann 2007). Die Teilhabe am lernzielorientierten Unterricht wird für einen Schüler umso schwieriger, je mehr Defizite er in der Aufnahme und Verarbeitung von neuen Informationen hat (Einhellinger 2018), da sie ebenfalls Lernbeeinträchtigungen hervorrufen können.

Zudem müssen organische Probleme wie motorische Beeinträchtigungen oder Sinnesbehinderungen (Kretschmann 2007) sowie neurologische Probleme wie beispielsweise ADHS, Legasthenie oder Dyskalkulie in Betracht gezogen werden (Einhellinger 2018).

An dieser Stelle sei ein Sonderfall der personenverankerten Lernbeeinträchtigungen angemerkt: Jugendliche, die durch Flucht, Gewalterleben oder eine andere bedrohliche Situation ein Trauma erfahren haben, befinden sich in einem körperlichen „Ausnahmezustand“ (Ellinger 2013b. 67) und müssen das Erlebte erst individuell verarbeiten (Hoffart/Möhrlein 2014). Während des Unterrichts können traumatisierte Jugendliche durch geistige Abwesenheit (starrer Blick aus dem Fenster), innere Unruhe (Bewegen eines Fußes, Aufstehen), Desorientiertheit oder Bewusstseinsstörungen auffallen. Oftmals zeigen sie somatische Belastungsstörungen wie Bauch- und Kopfschmerzen, Müdigkeit oder Schwächegefühle. Der Körper des Traumatisierten durchlebt ein Gefühl von nicht nachlassendem Dauerstress. Dies führt zu geringer Konzentrationsdauer und Phasen, in denen die Aufnahme von inhaltlichen Fachinformationen nur teilweise bis gar nicht möglich ist (Ellinger 2013b). „Im unmittelbaren Lernprozess können Aggressivität, Rückzug, Interessenlosigkeit, [...], Erinnerungslücken, Blackout, Wahrnehmungsverzerrungen [und] Apathie“ (Ellinger 2013b. 67) auftreten. Traumatisierte Jugendliche sind vereinzelt in Regelklassen, aber häufig in Berufsintegrationsklassen anzutreffen. Sie „lernen somit unter erschwerten Bedingungen“ (Einhellinger 2018. 50). Leider wird ihr Verhalten von der Umwelt häufig als verträumt, unkonzentriert, unruhig oder als schulverweigernd wahrgenommen (Hoffart/Möhrlein 2014). Die fälschliche Annahme führt bei manchen Pädagogen zu einer Ablehnung des Schülers (Ellinger 2013a) bis hin zur Abgabe an die berufliche Förderschule. Aber auch die Wiederholung des berufsvorbereitenden Jahres oder ein Schulabbruch sind erfahrungsgemäß nicht selten.

2.3.4.2 Soziokulturell bedingte Lernbeeinträchtigungen

Auch soziokulturelle Benachteiligungssituationen bergen ein erhöhtes Risiko für Lernbeeinträchtigungen. Das bedeutet, dass die Lebensverhältnisse der Jugendlichen wie beispielsweise die Arbeitslosigkeit der Eltern, das Aufwachsen in Alleinerziehung oder das Erleben von

Trennungen sowie Vernachlässigungen, ein Leben in Armut, der Kontakt mit Krankheiten, mehrfache Wohnortwechsel, die Wohnsituation und Fluchterfahrungen die Aufstiegsbemühungen und Verwirklichungschancen des Menschen ungünstig beeinflussen (Engels 2006; Ellinger 2013b; Hechler 2013) und mit dem Erlangen von Bildung in einem Zusammenhang stehen (Koch 2004a; Hechler 2010). Eine Kausalität besteht jedoch nicht unbedingt (Schroeder 2015). Dennoch reagiert laut Strobel/Warnke (2007, 6) das zentrale Nervensystem insbesondere „in kritischen Entwicklungsphasen, in denen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben werden“, äußerst sensibel auf negativ erfahrene Umweltbelastungen, wodurch eine Beeinträchtigung der Lernfähigkeit des Heranwachsenden natürlich begünstigt werden kann. Je nachdem, welche Benachteiligungssituation auf den Jugendlichen zutrifft, erhält die Lernbeeinträchtigung einen zunehmend individuellen Charakter (Heimlich 2016).

Das Multiaxiale Klassifikationsschema für psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter benennt auf seiner fünften Achse assoziierte aktuelle abnorme psychosoziale Umstände (Poustka/Schmidt 2017), welche weitere Benachteiligungssituationen aus dem Umfeld des Jugendlichen aufzeigen. In Anlehnung an Ellinger (2013a) und Einhellinger (2018) erfolgt nachfolgend die Betrachtung von Armut, bildungsfernen Familien, Risikofamilien, Familien mit Migrationshintergrund und das Trauma als Situationen, die allesamt in einem engen Bezug zueinander stehen und zu einer Benachteiligung an der gesellschaftlichen Teilhabe führen.

Im Jahr 2022 waren 21,6% der Kinder in Deutschland von Armut betroffen oder gefährdet (Statista 2023). Aufgrund der Pandemie von 2020 bis ca. 2022/23 und deren ökonomischen Auswirkungen ist in nächster Zukunft von einer Beschleunigung der Armut auszugehen (Deutscher Paritätischer Gesamtverband 2020). Hinzu kommen die gestiegenen Lebensmittel- und Rohstoffpreise durch den Krieg gegen die Ukraine. Für die betroffenen Kinder und Jugendlichen bedeutet das, dass die Eltern nicht über ausreichend finanzielle Mittel verfügen, um ihren Kindern eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Im Vergleich zu ihren Mitschülern entstehen Gefühle der Entbehrung und innerer Unzufriedenheit. Materielle Armut wird an beruflichen Schulen sichtbar, indem Jugendliche sich Geld für Pausensnacks oder Essen schnorren, kein eigenes Zimmer haben und im Wohnzimmer oder elterlichen Schlafzimmer nächtigen, ganzjährig dünne Sommerbekleidung tragen, schulische Unkostenbeiträge von ihrem Taschengeld auf Raten bezahlen oder unzureichend über Schulmaterial verfügen. Eine weiterführende elterliche Unterstützung im Hinblick auf die Bildung wie z. B. Nachhilfe oder zusätzliche Übungshefte oder eine Lernsoftware fehlen dann oft. Nach

Benkmann (2007. 89) sind „Lernprozesse [...] sozial konstituiert“, weswegen sich materielle Armut in Zusammenhang mit der mangelnden Kompetenz hinsichtlich des Fachwissens und der Bildung der Eltern zu Lernbeeinträchtigungen bzw. zu einer „Bildungsarmut“ (Heimlich 2016. 77) verfestigt. Somit besteht für viele Heranwachsende aus armutsgefährdeten Familien auch nicht die Möglichkeit, ihren Traumberuf auszuüben, weil dieser eventuell mit schulischen Kosten durch den Besuch von Fachschulen, privaten Schulen oder einer Ausübung der Tätigkeit in einer anderen Stadt verbunden wäre. Hinzu kommt eine spürbare Ausgrenzung von in Armut lebenden Kindern durch ihre Mitschüler (Albers 2008), wodurch ein Gefühl des Nicht-Gebraucht-Werdens oder eine Art Nutzlosigkeit Raum in dem betroffenen Schüler einnimmt (Baumann 2006). Armut hat aber mehrere Facetten und umfasst zugleich auch soziale, kulturelle und innere Aspekte (Albers 2008), die sich in den weiteren Benachteiligungssituationen niederschlagen. Insbesondere sind die inneren Aspekte zu erwähnen. Hierbei handelt es sich um einen Zustand von Leib, Geist und Seele, der aufgrund von empfundener Überforderung aus dem persönlichen Gleichgewicht geraten kann und so zu einem Stillstand führt, anstatt zu einer Weiterentwicklung (Müller 2008).

Neben der stets im Alltag mitschwingenden Armutsgefährdung, einem Mangel an gemeinsamer Kommunikation und Zuwendung durch die Eltern, verspüren Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern oftmals die „mit den Eltern geteilten Erfahrungen eigener Überflüssigkeit und Nutzlosigkeit“ (Calmbach et al. 2016. 81). Ihren oftmals selbst einfachen und den mangelnden Kenntnissen im Bildungssystem geschuldet, können sie ihre Kinder emotional und inhaltlich nicht ausreichend in problematischen (Schul-)Situationen wie beispielsweise bei der Bewältigung von Hausaufgaben oder im Lernen unterstützen (Kretschmann 2007; Lauth/Brunstein/Grünke 2014), was die Entwicklung im Allgemeinen, aber insbesondere den Lernerfolg negativ beeinflusst (Einhellinger 2018). So weisen Schüler aus bildungsfernen Familien oft Probleme im Lese- und Sprachverständnis auf, verfügen nur über wenige Problemlösungs- wie Handlungsstrategien und zeigen vermehrt Schwierigkeiten bei der Berufsorientierung (Hiller 2016). Letzteres, weil ihnen aufgrund ihrer schulischen Leistungen weniger Berufe zur Auswahl stehen und ihnen das Wissen über potenzielle Ausbildungswege fehlt. Andererseits gehen junge Erwachsene aus bildungsarmen Elternhäusern häufig davon aus, dass der nächste Lebensabschnitt, aufgrund von bisherigen Erfahrungen, wieder problembehaftet sein wird, weswegen ihr Lebensentwurf für Schule nur so viel Zeit vorsieht, wie unbedingt sein muss (Calmbach et al. 2016; Schroeder 2015). Somit bestätigt sich ihre Prophezeiung von selbst.

Treffen in den Familien der Kinder und Jugendlichen viele problematische Lebensereignisse zusammen, so wird von einem Leben in **Risikofamilien** (Ellinger 2013b) bzw. von der Klientel der Sozialen Arbeit gesprochen, für die es „hart ist, etwas zu erreichen“. Studien zufolge verfügen diese Familien oftmals über ein geringes Einkommen, das entweder durch eine oder mehrere einfache Tätigkeiten erworben wird. Aber auch die Finanzierung des Lebensunterhaltes durch Sozialhilfe ist keine Seltenheit. Dadurch sind die Verhaltensweisen und Lebensstile dem prekären Milieu zuzuordnen, was oftmals noch die Wohnsituation in sozialen Brennpunkten, zu kleinen Wohnungen, zu wenigen Kinderzimmern sowie schlechter Wohnungsausstattung belegt wird. Räumliche Enge, eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Kindern, schlechte Ernährung oder mangelnde ärztliche Untersuchungen sind in Risikofamilien normal. Hinzu kommen oftmals instabile und wechselnde Partnerschaften sowie das Erziehen als Alleinerziehender oder in Wechselmodellen. Somit entstehen bei Erziehenden Gefühle der Reizbarkeit, der ständigen Überforderung, die nicht selten in Form von Gleichgültigkeit und Gewalt gegenüber dem Kind auftreten. Leider übertragen Eltern in Risikofamilien häufig ihre eigenen negativen Schulerfahrungen auf ihre Kinder (Lauth et al. 2014; Benkmann 2007; Koch 2004a, 2004b, 2007). In der Schule zeigen sich Risikokinder beispielsweise antriebslos, hilflos, minderwertig und wenig diszipliniert, was unweigerlich zu Lernrückständen und schließlich zu Lernbeeinträchtigungen führt (Ellinger 2013b).

Im Zusammenhang mit soziokulturellen Lernbeeinträchtigungen müssen auch Schüler mit Migrations- und Fluchtgeschichte an der Berufsschule betrachtet werden, da nach Angaben der Shell Jugendstudie in den letzten 10 Jahren die Anzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund um 10% gestiegen (Shell Deutschland Holding 2019) ist, wonach nun fast ein Drittel aller Jugendlichen eine Einwanderungsgeschichte hat. Dabei muss zwischen Schülern unterschieden werden, die bereits in Deutschland als Kind von Einwanderern geboren wurden und solchen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland verweilen. Letztere haben ihre im Ausland vertraute Umgebung, ihre Heimat, aufgegeben. Viele von ihnen sind mit ihren Eltern oder als Volljähriger aus unterschiedlichen Gründen eingewandert. Je nach Einreisealter, finanziellen Mitteln, familiärer Bildungsnähe, Spracherwerb des Deutschen im Heimatland sowie dem Motiv der Einwanderung konnte/kann sich der Jugendliche mehr oder weniger schnell im deutschen Bildungssystem integrieren. Geflüchtete Jugendliche haben es hinsichtlich der Bildungschancen und der Berufsorientierung, insbesondere in den Bereichen Sprache und Vorwissen, noch ein Stück weit schwerer als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Im Vergleich zu ihnen weist ihre persönliche Gedankenlandkarte Gebäude von prägender Fluchtgeschichte auf.

Grausame Erfahrungen im Herkunftsland, Transmigration über mehrere Länder (Schroeder/Seukwa 2007), Kinderarbeit und von (verletzter) Sehnsucht, Ungewissheit sowie Ängsten geprägte Gefühle, die den in der Heimat zurückgelassenen Verwandten gelten, lassen die Gedanken abschweifen. An eine altersgerechte schulische Entwicklung, die deutschen Bildungsstandards entspricht, ist kaum zu denken. Je nach Herkunftsland und Kriegssituation können viele Schüler nur wenige bis keine Schulbesuchsjahre aufweisen, wodurch ihnen erhebliche Grundkenntnisse in der Mathematik oder im Wissen um Lern- und Handlungsstrategien fehlen. Zugleich sind bei Schülern in Berufsintegrationsklassen immer wieder gleiche emotionale Muster zu beobachten, die sich negativ auf die Lernfähigkeit auswirken: Denn kaum, dass die Jugendlichen in Deutschland ankommen, eine Wohnung und etwas zu essen haben, scheint es, als würde in ihnen eine bislang gezeigte Stärke abfallen. Sie zeigen sich schwach, fühlen sich unsicher, fürchten ihren ungeklärten Status und insgeheim die Abschiebung, sind überfordert aufgrund der hiesigen Bürokratie. Für viele geflüchtete jugendliche Schüler kommen demnach unzählige emotional belastende Ereignisse zusammen, so dass vereinzelte Jugendliche eigentlich zum Zeitpunkt des Besuchs der berufsvorbereitenden Klasse nicht beschulbar sind. Erfahrungsgemäß sehen mittlerweile viele Migranten, deren Kinder hier in Deutschland geboren wurden, Bildung als eine Ressource für die Zukunft an. Allerdings können sie ihre Kinder kaum bis gar nicht unterstützen, weil sie weder mit dem deutschen Bildungssystem vertraut sind noch aufgrund ihrer geringen schulischen Vorkenntnisse in der Lage sind, ihre Kinder schulisch oder finanziell zu unterstützen.

Ein Leben mit einer Einwanderungs- und Fluchtgeschichte zu führen, bedeutet für die Jugendlichen ein Leben zwischen zwei kulturellen Welten und stellt sie gleichsam vor eine große Herausforderung. Die Heranwachsenden erleben und leben in dem Einwanderungsland eine neue Kultur, worin von ihnen mehr oder weniger eine Anpassung an das gesellschaftliche Verhalten im gemeinschaftlichen Umgang, als auch an das Bildungssystem erwartet wird (Verres-Muckel 1974).

2.3.4.3 Institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen

In diesem Zusammenhang sind auch institutionell verursachte Lernbeeinträchtigungen zu erwähnen. Denn Lernen ist ebenso an Erfahrungen gebunden, die der Schüler im Laufe seiner Lebens- und Lerngeschichte in der Institution Schule erlebt hat (Heimlich 2016). Allein schon die Gestaltung des Schulhauses entscheidet am ersten Tag des Schulbesuchs darüber, ob sich

ein Schüler darin wohlfühlen kann (Kretschmann 2007). Eine helle, offene sowie behindertengerechte Gestaltung des Schulhauses, das an Schülerinteressen orientierte Außengelände oder die digitale und zugleich wohnliche Innenausstattung der Klassenräume mindern das Gefühl des „hilflo[s]e[n] Ausgeliefertseins an eine [unliebsame] und nicht vertraute Situation“ (Ullmann 2014. 13f.) und machen die Schule auch für Schüler mit negativen Schul- und Lernerfahrungen attraktiv.

Verharren Berufsschulen bzw. Schulen im Allgemeinen „als reine Lernschule[n] in Gleichgültigkeit“ (Begemann 1970. 132), weil sie sich stur an Lehrplaninhalten orientieren, auf Prüfungen fixieren und exakt zeitliche Vorgaben entsprechend der Rahmenlehrpläne verfolgen, so sind Lernbeeinträchtigungen unabwendbar. Denn dadurch werden Schüler unabhängig von ihrer Lern- und Lebensgeschichte gleichermaßen behandelt, wodurch es aber zur fehlenden Passung der Lerninhalte zur Leistungsfähigkeit der Schüler kommt. Zudem können individuelle Zeitzugaben zur Bewältigung von Lernaufgaben in ihrem eigenen Tempo an Berufsschulen nicht ohne einen gültigen Nachteilsausgleich gewährt werden. Unter- oder Überforderung ist das Ergebnis, wodurch Schulen „die soziale Schranke in ihrer Schülerschaft eher verstärken“ (Begemann 1970. 132). Dadurch entstehende Lernrückstände wandeln sich zu verfestigten Lernschwierigkeiten und sind leider nicht selten einem Stigmatisierungsprozess durch Mitschüler, Lehrer oder sich selbst unterworfen (Goffmann 1967). Dies kann zu einer weiteren Abwärtsspirale im Lernen führen, weil sich der lernbeeinträchtigte Schüler innerhalb seiner Lerngruppe vergleicht und deren Wertvorstellungen annimmt (Heimlich 2016) oder die Lehrkraft möglicherweise das schülerindividuelle oder das klasseninterne Erwartungsniveau, hinsichtlich der Kompetenzen und des Lernens reduziert. Ein fatales Vorgehen, weil sich der Schüler nicht angemessen weiterentwickeln kann (Benkmann 1998).

Hechler (2018) spricht davon, dass sich Lernbeeinträchtigungen auf eine gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung zurückführen lassen, da die unterrichtende Lehrkraft der „Dreh- und Angelpunkt des schulischen Lehrens und Lernens ist“ (ebd. 153). Leider gelingt es manchen Lehrern nicht, mit Schülern in einer Beziehung zu bleiben, weil vergebliche Erklärungsversuche manchen Pädagogen die „Grenzen ihrer Kompetenz aufzeigen“ (Kretschmann 2007. 10). Folge könnte sein, dass der Pädagoge den Schüler aufgibt, statt weiterhin mit ihm an seiner bestehenden Lernbeeinträchtigung zu arbeiten. Vielleicht ist es aber auch nur eine Zeit- und Ressourcenfrage des Lehrers, da ihm täglich nicht mehr als 24 Stunden zur Verfügung stehen und die ohnehin schon hohe Belastungssituation im Lehrerberuf nicht selten eine Burnoutgefahr birgt (Schaarschmidt/Kieschke 2013).

Andere Pädagogen verkennen die Lernbeeinträchtigung als solche und beginnen voller Ungeduld den Schüler zu bestrafen, in der Hoffnung, den Schüler zum Lernen zu bewegen. Gleich einem Teufelskreis verliert der Schüler das Vertrauen sowohl in den Pädagogen als auch in sich selbst und gibt auf, wodurch der Schüler vermutlich an der Lernaufgabe scheitern wird. Der Pädagoge fühlt sich in seinem Vorurteil bestätigt und gibt den Schüler ebenfalls auf (Stötzner 1963). Diese Betrachtung zeigt, dass institutionell erzeugte Lernbeeinträchtigungen oftmals „zwei Seiten der gleichen Sache“ (Möckel 1988. 167) sind, und zwar eine Schwäche seitens der Schule bzw. der Lehrer und eine Schwäche seitens der Schüler, die sich gegenseitig bedingen.

2.4 Berufsausbildung als Entwicklungsthema im Jugendalter

In Bezug auf die Durchführung der Forschungsarbeit in Regelklassen und in berufsvorbereitenden Klassen der Berufsschule werden nachfolgend die Berufsausbildung und damit inbegriffen die Berufsorientierung als Entwicklungsthemen für Jugendliche in den Fokus gerückt. Denn es entsteht immer mehr der Eindruck, dass sich die heterogene Schülerschaft mit ihren scheinbar zunehmenden unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie den damit einhergehenden individuellen Lernbeeinträchtigungen zu einer bedeutenden Herausforderung für Pädagogen entwickelt. Vermehrt treten im Vergleich zu anderen Schulformen motivationale, emotionale und soziale Problematiken in den Vordergrund (Stein/Kranert/Wagner 2016; Heinrichs/Reinke/Ziegler 2018; Reinke/Heinrichs 2019.), wenngleich diese Beobachtungen berufs-feldabhängig sind (Nickolaus et al. 2018) und eher auf schwächere Schüler in einfachen Ausbildungsberufen zutreffen. Viele dieser Schüler sind zum einen aufgrund ihrer körperlichen Belastbarkeitsgrenze und zum anderen „bei anhaltenden psychischen Belastungen, häufig nur mit Mühe den Herausforderungen eine[m] ‚normalen‘ Schul- oder Berufsalltag gewachsen“ (Kranert/Stein 2017. 123, Anführungszeichen auch im Originalzitat.). Dadurch kam es in den letzten Jahren zu einer deutlichen Zunahme an Ausbildungsabbrüchen seitens des Betriebs oder der Schüler sowie zu einem Anstieg der Schülerzahlen in berufsvorbereitenden Klassen. Die veränderte jugendliche Schülerschaft, die Problematik der Berufsorientierung sowie -auswahlprozesse oder die Doppelbelastung durch die Berufsausbildung innerhalb eines für den Heranwachsenden ohnehin sensiblen Zeitfensters stellen den Jugendlichen vor eine große Herausforderung in seiner Entwicklung, die er bearbeiten muss, um sich aktuell weiterzuentwickeln und um spätere Entwicklungsthemen für sich allein lösen zu können.

2.4.1 Problematik heterogener Lernvoraussetzungen an Regelberufsschulen

Als größter Sektor im Bildungssystem bietet die berufliche Bildung mannigfache Zugangswege und Raum, um Schüler mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen sowie heterogenen Lebens- und Bildungserfahrungen zu integrieren (Schanz 2006). Dadurch wird erkenntlich, dass eine heterogene Schülerschaft in der Berufsausbildung keine Abweichung von der Norm darstellt, sondern die Normalität (Reinke/Heinrichs 2019), auch wenn in den letzten Jahren der Eindruck entstand, dass die ohnehin schon bestehende Heterogenität der Auszubildenden sowie der Schüler in den berufsvorbereitenden Klassen nochmals stark zunimmt und sich die Ausgangslagen des Lern- und Leistungsstandes immer mehr unterscheiden (Tutschner/Haasler 2012; Severing 2014). Dieser Eindruck wird zusätzlich durch die zunehmende kulturelle Diversität in beruflichen Schulen (Kimmelmann 2010) verstärkt, die durch den gestiegenen Anteil an Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und nichtdeutschen Jugendlichen mit Fluchterfahrung entsteht (Wolfert/Quenzel 2019). Besuchten in den letzten Jahren vermehrt Abgänger der Mittel- und Realschulen die Berufsschule, so ist eine Zunahme an förderbedürftigen Schülern, Schülern mit Flucht- und Migrationshintergrund, Studien- wie Ausbildungsabrechern oder Umschülern zu vermerken. Somit zeigten sich im Vergleich zu anderen Schulararten an beruflichen Schulen beispielsweise oft große Vorwissensdefizite (Stamm 2004) sowie erwartete Minderleistungen (Kärner 2015; Stamm 2004).

An Rahmenlehrpläne des Kultusministeriums angeknüpft, werden den Schülern im Unterricht Lernaufgaben in Form von objektiven Handlungsproblemen dargeboten, die sie bearbeiten müssen, um sich weiterzuentwickeln. Gesetzt wird auf einheitliche Bildungsstandards und Schulleistungen, um als Abschluss der Berufsschule standardisierte Prüfungsverfahren zu bestehen. Diese entsprechen den deutschen Bildungsstandards und einem Entwicklungsniveau, das von unserer Gesellschaft als „normal“ eingestuft wird. Allerdings bleiben bei diesem Vorgehen die unterschiedlichen Lernausgangslagen der heterogenen Schülerschaft weitgehend unberücksichtigt (Reinke/Heinrichs 2019), was dazu führt, dass Schüler an beruflichen Schulen teilweise Lernaufgaben bewältigen sollen, die noch gar nicht oder gar nicht mehr in ihrem persönlichem Entwicklungs-Zeitfenster liegen. Das persönliche Entwicklungstempo sowie die kognitive Entwicklung des einzelnen Schülers kann an einer Regelberufsschule aufgrund strafbarer inhaltlicher sowie zeitlicher Vorgaben kaum bis gar nicht berücksichtigt werden, was sich sowohl für den unterrichtenden Pädagogen als auch für den Schüler als eine Dilemma-Situation darstellt. Ein Schulsystem, das eher an „Defizitorientierung statt [an einer] Potenzialausschöpfung“ (Kimmelmann 2010. 33) interessiert ist, führt dazu, dass Schüler, die durch ihre

unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen in unserer Gesellschaft benachteiligt sind, ihr Leistungsvermögen nicht ausreichend ausschöpfen können und ihre Berufsausbildung möglicherweise (vorzeitig) ohne Erfolg beenden. Dies wiederum vermindert „deren Chancen auf eine erfolgreiche Erwerbsbiografie sowie auf eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration“ (Reinke/Heinrichs 2019. 67). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die mangelnde Flexibilität in den Rahmenlehrplänen einen zentralen Misslingensfaktor für das Lernen darstellt.

2.4.2 Berufsorientierung, -entscheidung und -ausbildung als Entwicklungsprozess

Für Jugendliche stellt die Berufsorientierung und die daraus hervorgehende Berufswahl eine weitreichende, lebensverändernde sowie oftmals auch emotionale Weichenstellung in ihrem Lebenslauf dar. Nicht nur, dass sie ihre reguläre Schullaufbahn beenden, sie müssen auch ihren vertrauten Ort der bisherigen Schule verlassen und sich auf ein unbekanntes, vielleicht sogar verunsicherndes Terrain begeben. Zudem wurden die Heranwachsenden im Kampf um die wenigen Ausbildungsplätze in ihrem letzten Schulbesuchsjahr erstmals mit Leistungsdruck und Konkurrenzdenken konfrontiert. Immer mehr wird von den Jugendlichen schulisch und privat in Bezug auf die anstehende Berufstätigkeit ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung abverlangt. Zudem müssen die Jugendlichen in der Phase der Berufsorientierung Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, mit Niederlagen und Enttäuschungen umzugehen, insbesondere dann, wenn die Schüler erkennen, dass der Traumberuf aufgrund von Noten sowie sprachlichen Schwierigkeiten nicht erlernt werden kann oder Absagen auf Bewerbungen folgen. Zugleich widersprechen ihre wachsenden Fähigkeiten und die von der Schule und im Umgang miteinander festgelegten Tugenden wie beispielsweise Respekt, Pünktlichkeit, Verantwortungsübernahme oder das Einhalten von Regeln nicht dem Autonomiebestreben im Denken und Handeln eines Heranwachsenden (Weichold/Silbereisen 2018). Das Zusammenfallen von Pubertät, Berufswahlentscheidung und der damit empfundene emotionale Druck erscheinen dem Heranwachsenden als „eine zusätzliche Belastung [, was unweigerlich dazu führt, dass] die Bereitschaft, [Lern-]aufgaben um ihrer selbst willen zu bewältigen“ (ebd. 257), abnimmt. Hinzu kommen auch noch diejenigen Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle antreten, obwohl ihnen die Ausbildungsreife fehlt. Da es ihnen aufgrund bestehender Überforderung vermutlich nicht möglich sein wird, den Graben zwischen ihrer persönlichen Entwicklung und der sozialen Anforderung zu erfüllen, wird die Berufsausbildung als ein

„schmerzhaftes Erlebnis [bzw.] Zwangslage“ empfunden (Kegan 2005. 210). Dies erklärt auch, warum der Prozess der Berufsorientierung /-wahl oftmals auch während der Ausbildung noch nicht abgeschlossen ist und sich eine Vielzahl an Schülern auch während ihrer Ausbildung mit Fragen der Berufswahl erneut auseinandersetzen und sich nochmals umorientieren, indem sie beispielsweise den Ausbildungsbetrieb oder die Branche wechseln. Entscheidend für den Entwicklungsprozess ist es in dieser Phase der Berufsausbildung auch, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entfalten, die es dem Heranwachsenden ermöglichen, mit dem eigenen Ausbildungsgehalt zu wirtschaften, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und Verantwortung für sich, die Familie, einen Partner oder den Ausbildungsbetrieb zu übernehmen. Interessant ist, dass sich die Phase des Jugendalters kontinuierlich nach hinten verschoben hat (Hurrelmann/Quenzel 2016; Shell Deutschland Holding 2019) und sich folglich auch eine Verschiebung des pädagogischen Alters im beruflichen Kontext erkennen lässt. Dies zeigt sich darin, dass immer mehr Jugendliche immer länger im Bildungssystem verweilen, da sie mehr Zeit benötigen, um die Entwicklungsthemen „des Jugendalters abzuschließen und sich den psychischen Herausforderungen zu stellen, die typisch für das Erwachsenenleben sind“ (Fend 2005. 147; Buchmann/Kriesi 2011.). Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass die Phase des Erwachsenenalters aufgrund von sozialen und ökonomischen Umbrüchen wie die Zunahme befristeter Arbeitsverträge oder weniger Arbeitsplatzangebote, nicht mehr in der herkömmlichen Form erfahren werden kann (Buchholz et al. 2009). Es ist davon auszugehen, dass dem Thema der Ungewissheit (z.B. Klimawandel, unverbindliche Beziehungen, Sicherheit, politische Lage) generell eine hohe Bedeutung beizumessen ist (Hofmann 2023). Nachfolgende Tabelle veranschaulicht in der Beobachtung wahrgenommene Problematiken von Schülern in der Berufsorientierung und der Berufsausbildung, die sie an dem Entwicklungsthema der Berufsausbildung scheitern lassen.

Tabelle 11: Wahrgenommene Problemlagen von Schülern während der Berufsorientierung und –ausbildung

Wahrgenommene Problematiken von Berufsschülern	
Berufsorientierung	Berufsausbildung
<ul style="list-style-type: none"> • Überforderung durch die Fülle an Ausbildungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Falsche Vorstellungen vom Ausbildungsbetrieb
<ul style="list-style-type: none"> • Zu wenig Berufsorientierung an Mittel- und Realschulen (2 Praktika, 2 Wochen Werkstatttage) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsberuf gegen die eigene Überzeugung gewählt, um Eltern stolz zu machen, um etwas zu haben
<ul style="list-style-type: none"> • Verlust der beruflichen Vorbildrolle der Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsberuf nur gewählt, um einen mittleren Abschluss zu erlangen
<ul style="list-style-type: none"> • Diskrepanz zwischen dem erzielten und dem geforderten Schulabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> • Geringe körperliche und psychische Belastbarkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Fehlendes Zukunftsdenken; Schüler aus prekären Familienverhältnissen wollen „richtig“ Geld verdienen und nicht mehr in die Schule gehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Ausbildungsreife (Verantwortung, Respekt, Ausführung, Widerworte, Pünktlichkeit)
<ul style="list-style-type: none"> • Mangelhafte Bewerbungsunterlagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Konfliktfähigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Angst vor Ablehnung – Verweigerung Kontakt zu den Betrieben aufzunehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Probleme Fehlendes Sprachniveau, um abstrakte Texte zu verstehen

2.4.3 Balanceakt zwischen Beruf, Schule, Umwelt und Selbst

Die Entwicklungsreise in Richtung eines mündigen Erwachsenen führt den Jugendlichen zu einer Übergangsphase in den neuen Lebensabschnitt: Die Ausbildung im Dualen System bzw. die Berufsvorbereitung.

Die tageweise strukturierte Partizipation am Erwerbsleben ist geprägt von neuen Aufgabenfeldern, ungewohnten körperlichen Tätigkeiten, langen Arbeitszeiten, dem ersten selbst verdienten Geld, aber auch von der Unsicherheit am Arbeitsmarkt. Sowohl im dualen System als auch in Praktika werden die Jugendlichen schrittweise an die fachpraktischen Tätigkeiten herangeführt und lernen, unter Beobachtung, Verantwortung zu übernehmen (Schroeder 2015; Hurrelmann/Quenzel 2016). Die ungewohnte körperliche Arbeit, Arbeitszeiten, die im Widerspruch zum Familien- und Freundeskreis stehen, der Verzicht auf geliebte Freizeitbeschäftigungen, die enge Zusammenarbeit mit eventuell sogar unliebsamen Kollegen sowie „die Unfähigkeit, sich

für eine Berufsidentität zu entscheiden [bzw. an der Entscheidung festzuhalten ist das], was die jungen Leute beunruhigt“ (Erikson 2020. 110).

Der Besuch der Berufsschule soll den Übergang zum Erwerbsleben erleichtern sowie Sicherheit bieten, indem sie weiterhin als bekannte Institution bestehen bleibt. Sie dient dem Erwerb fachtheoretischer Inhalte und stärkt darüber hinaus im Falle von Gelingen soziale und persönliche Kompetenzen der Jugendlichen wie Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein oder Selbstwirksamkeit (Hurrelmann/Quenzel 2016). Zudem bereitet die Berufsschule in Deutschland auf sprachliche Tests, den qualifizierenden Abschluss sowie auf die Abschlussprüfungen der Kammern vor. Wenngleich als erleichterter Einstieg in das Erwerbsleben gedacht, so wird der Pflichtbesuch der Berufsschule, die lange Verweildauer an Berufsschultagen, das damit verbundene Lernen und die Teilnahme an Prüfungen vielfach von Schülern in Regelklassen als eine unumgängliche Pflicht empfunden und in Bezug auf die vertieften Inhalte oftmals als sinnlos für den Ausbildungsberuf erachtet (G1_I5, Boris 168). Schüler in der Berufsvorbereitung werden ein weiteres Jahr an das Erziehungssystem gebunden, um so dem nicht mehr aufnehmenden Ausbildungsmarkt fernzubleiben und Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken (Hurrelmann/Quenzel 2016). Wobei diese Aussage eher der Wahrnehmung der Schüler entspricht, da aktuell ausreichend Ausbildungsstellen vorhanden sind. Viele Jugendliche finden eigenen Beobachtungen zufolge keinen Ausbildungsplatz, weil ihnen entweder die Ausbildungsreife fehlt, sie im Blick auf ihren Schulabschluss utopische Ausbildungswünsche haben, die körperliche Belastbarkeit fehlt oder sie tatsächlich keine Lust auf Arbeiten haben. Sie sind sich ihres temporären Verbleibs in dem vom Bildungssystem geschaffenen Schonraum bewusst. Häufig verfestigt sich durch die Teilhabe an einem berufsvorbereitenden Jahr ihr latentes Gefühl des Versagens und der schulischen Erfolglosigkeit, was das Risiko für psychische Krankheiten erhöht (Krohne/Tillmann 2006; Ricking/Hagen 2016). Die sich durch das Berufsvorbereitungsjahr ergebende Unterstützung bei der Berufswahlorientierung, der Ausbildungsplatzsuche und dem Erlangen eines qualifizierenden oder mittleren Abschlusses wird erfahrungsgemäß wenig angenommen.

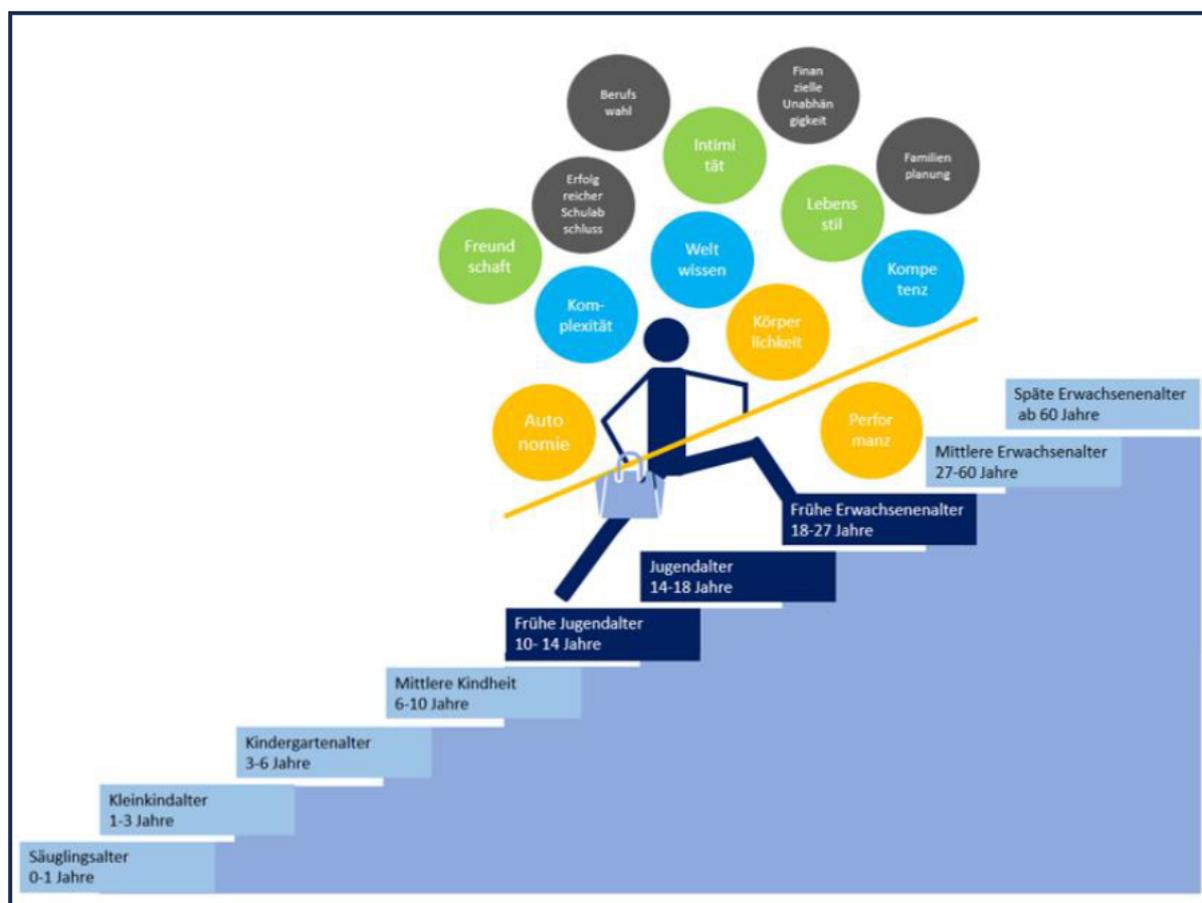
Die größtenteils in einem Widerspruch zueinanderstehenden Entwicklungsaufgaben tragen zu der ohnehin abnehmenden Lebenszufriedenheit der Deutschen im späten Jugendalter/frühen Erwachsenenalter bei (Kratz/Brüderl 2021) und stellen den Jugendlichen vor eine Krise, die es zu bewältigen gilt, um „erwachsen zu werden“. Der Schüler begibt sich nun schrittweise auf einen Weg, der von der Familien- und Schulerziehung zu mehr Verantwortungsübernahme in

die Selbsterziehung übergeht. Erikson beschreibt das in dieser Krise erlebte Gefühl als eine „scheinbare [...] Aufgabe des Ich“ (2020. 110), in der der Jugendliche versucht, „sich selbst zusammenzuhalten“ (ebd. 110). Wenn dann die Unterstützung von Eltern und anderen erwachsenen Bezugspersonen fehlen sollte, könnte die erfolgreiche Bewältigung der schulischen Anforderungen erheblich gefährdet sein. Hierbei sei angemerkt, dass Deutschland im internationalen Vergleich zu den Ländern gehört, in denen die Bildungschancen der Schüler besonders stark vom Bildungsgrad der Eltern abhängen (OECD 2018; Shell Deutschland Holding 2019).

Der Berufsschüler sieht sich plötzlich in einem weiten Spannungsfeld von Entwicklungsthemen, die seine eigene Person betreffen, seine Beziehung zu anderen Menschen hinterfragen und seine Beziehungen zu Institutionen wie Berufsschule, Ausbildungsstätte sowie seine eigene Familienplanung angehen (Decovic/Noom/Meeus 1997). Auf seinem Weg der Weiterentwicklung steht er in der Phase des Jugendalters somit vor der großen Herausforderung eine Balance zwischen beruflichen, schulischen, gesellschaftlichen und privaten Interessen für sich zu finden.

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht in Form eines Stufenmodells den Balanceakt, den der Schüler auf dem Weg seiner Entwicklungsreise vollführt. Dabei sind die Entwicklungsalter, in denen die Berufsorientierung in den Mittelschulen erfolgt und „normalerweise“ eine Berufsschule besucht wird, dunkelblau hinterlegt. Der große Schritt des Schülers steht symbolisch dafür, dass der Balanceakt in allen drei Entwicklungsaltern spürbar wird.

Abbildung 7: Der Berufsschüler im Balanceakt zwischen Schule, Beruf, Umwelt und Selbst



Die Abbildung zeigt die pädagogischen Lebensalter und deren zeitliche Einteilung nach Ellinger/Hechler. Die Anordnung erfolgt in Form von Stufen, welche die Weiterentwicklung auf nächsthöhere Ebenen visualisieren. Dabei überlappen sich die nächsthöheren Stufen, da in der Realität, insbesondere aber im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter, fließende Übergänge (Reinke/Heinrichs 2019) zwischen den einzelnen Lebensaltern zu beobachten sind. In der Abbildung endet der Stufenverlauf mit der Stufe des späten Erwachsenenalters. Der Betrachter könnte nun glauben, man wäre „oben“ angekommen. Es entsteht demnach eventuell der Anschein, dass sich der Mensch ab dem 60. Lebensjahr nicht mehr weiterentwickelt. Hier wäre zu diskutieren, ob die Treppenstufen aufgrund des im Alter zunehmenden körperlichen Abbaus und der nachlassenden kognitiven Fähigkeiten nicht wieder ein Stück weit nach unten führen müssten. Andererseits entwickelt sich der ältere Mensch ebenso weiter, indem er sich beispielsweise mit Fragen nach seinem Lebensabend, Nachlassenschaft, Krankheiten oder dem Tod auseinandersetzt. Zu sehen ist ein junger Mensch auf seiner Entwicklungsreise. Seine Entwicklungsschritte vollziehen sich in der Abbildung vom frühen Jugendalter über das Jugendalter bis zum frühen Erwachsenenalter. In Anbetracht der beobachteten Verschiebung des

Jugendalters nach hinten ist das frühe Jugendalter ebenfalls in dunkelblauer Farbe gehalten und gleicht nun einem späten Jugendalter. In diesen Altersgruppen befinden sich die Schüler an beruflichen Schulen. Verwunderlich ist die Zunahme des frühen Jugendalters, das hier auf Schüler mit einem langsameren Entwicklungstempo hinweisen soll und die noch Entwicklungsthemen aus der früheren Entwicklungsstufe zu bewältigen haben wie beispielsweise Autonomiebestreben, oder der erfolgreiche Abschluss der Mittelschule. Der Schüler durchläuft nun in einzelnen Entwicklungsschritten die einzelnen Lebensalter. Dabei hält er selbst eine Balancierstange in den Händen. Sie gleicht in Form der Selbsterziehung einer Lernhilfe, die ihm dazu dient, das Gleichgewicht auf abenteuerlichen Wegen der Entwicklungsreise zu halten, und zwar immer dann, wenn ihn problematische Lernaufgaben innerhalb der einzelnen Entwicklungsthemen ins Wanken bringen. Die in Kreisen dargestellten Entwicklungsthemen können je nach Heranwachsendem unterschiedliche Größen annehmen. Zu erkennen sind die Entwicklungsthemen im **Können/Wissen/Wollen** nach Ellinger/Hechler (2021), die für die Bereiche Selbst und Umwelt stehen sowie grau hinterlegte Entwicklungsthemen aus dem schulischen und beruflichen Bereich, die nach Decovic/Noom/Meeus als „Sozioinstitutionelle Aufgaben“ (1997: 259) verstanden werden. Dabei liegt das Thema der Familienplanung bei vielen beruflichen Schülern noch in weiter Ferne, ist aber rückblickend auf die eigene Berufspraxis, für Mädchen aus Berufsintegrationsklassen von Bedeutung.

In Anbetracht der ungünstigen Situation, dass der Übergang in die Berufsschule mit vielen weiteren Entwicklungsthemen des Jugendalters zusammenfällt, ist es unerlässlich, die Berufsschule als eine unterstützende Institution zur Bewältigung von Lernaufgaben heranzuziehen, um Lernbeeinträchtigungen zu beheben und Lernen aus eigener Kraft zu ermöglichen. Diese Forderung steht allerdings im Widerspruch zu der eingangs formulierten Wahrnehmung, dass Lehrkräfte an der Berufsschule mit dieser Aufgabe überfordert sowie nicht hinreichend dafür ausgebildet sind.

2.5 Zusammenfassung: Komplexe Diagnostik als pädagogische Antwort

Neben der Neugier, der Lust und dem Erkundungsdrang des Menschen sei hier, rückblickend auf die zu Beginn des Kapitels geschilderten entwicklungspsychologischen Theorien, erneut erwähnt, dass auch die vom Menschen erfahrenen Krisen eine Art „Motor“ (Greve/Leipold 2018: 582) des Entwicklungsprozesses sind. Wenn Krisen die Entwicklung antreiben, dann

müsste doch, logisch betrachtet, der Motor gerade bei der Bewältigung der problembehafteten Lernaufgabe auf Hochtouren laufen. Im Unterricht erleben Pädagogen jedoch immer wieder Berufsschüler, die den Anforderungen der gestellten Lernaufgaben nicht gerecht werden und durch auffälliges Verhalten, schlechte Noten, Unkonzentriertheit, Schulabsentismus bis hin zum Schul- bzw. Ausbildungsabbruch auffallen.

Hinter ihren vordergründigen Verhaltensweisen verbergen sich personenverankerte, soziokulturelle oder institutionelle Lernbeeinträchtigungen und damit verbundene Emotionen, die den Motorenlauf in der Entwicklung fast gänzlich zum Erliegen gebracht haben. Vielfach wissen lernbeeinträchtigte Kinder nicht, wie sie diesen komplizierten miteinander verflochtenen Reife- und Lernprozess wieder oder neu in Bewegung setzen (Roth 1966) und geben sich im schlimmsten Fall selbst auf. In ihrem Lebensumfeld mangelt es Angeboten oder an Bezugspersonen, die ihnen einen beständigen sowie emotionalen Halt geben könnten (Benkmann 1998). Jedoch genau der emotionale Halt wäre für die Heranwachsenden in dieser kritischen Übergangsphase von Schule zu Beruf notwendig. Denn während dieser Zeit beginnen Jugendliche damit, ihren eigenen Weg zu finden und sich von ihrem Elternhaus zu lösen, wobei sie aber in vielen Bereichen noch ein unsicheres wie auch unselbstständiges Verhalten zeigen (Lösel/Weiss 2015; Hurrelmann/Quenzel 2016). Von daher benötigen die an der Lernaufgabe eines Entwicklungsthemas gescheiterten Jugendlichen eine pädagogische Begleitung und/oder eine Unterstützung aus ihrem Umfeld, die sie anleiten, ihren gestoppten Lernprozess für sich selbst zunächst anzuerkennen.

Wollen Pädagogen ihre Schüler schrittweise in der Bewältigung von Lernaufgaben auf ihrer Entwicklungsreise unterstützen, so müssen sie zunächst ihrer Verantwortung einer pädagogischen Diagnostik im Schulalltag (KMK 2004) gerecht werden und sich mit der Lern- und Lebensgeschichte der Schüler befassen (von Hentig 1993). Denn die Schüler müssen in ihrer eigenen Erfahrungswelt (Thiersch/Grunwald/Königeter 2012) und mit den daran entstandenen „eigenständige[n] Sinn- und Bedeutungszuweisungen“ (Hechler 2013, 173) verstanden werden, um sie überhaupt erziehen zu können (Moor 1974). Auch wenn das (non-)verbale Verhalten lernbeeinträchtigter Schüler oftmals keine Hinweise auf Unterstützung zeigt, so ist dennoch davon auszugehen, dass der jugendliche Schüler ein großes Bedürfnis hat, verstanden zu werden und hofft, dass ihm durch ein tiefgehendes Verstehen aus seiner Problemlage geholfen wird (Spranger 1945; Loch 1979). Von daher müssen Pädagogen ihre Lernenden nicht nur als Schüler betrachten, die an der Berufsschule und in den Kammerprüfungen einen (guten) Abschluss erzielen wollen, sondern ebenso als Individuen, die allesamt über ein unterschiedliches

biologisches Entwicklungstempo verfügen (Kegan 2005) und unter den im Alltag erfahrenen Belastungen ein für sie zufriedenstellendes Leben führen wollen.

Spätere individuelle Fördermaßnahmen in Betracht ziehend sollte der Pädagoge in problematischen Lernsituationen demnach unter steter Beachtung der persönlichen Lebens- und Lerngeschichte seiner Schüler immer die pädagogische Sichtweise auf das Lernen im Blick haben und ergründen, warum der Jugendliche nicht lernen kann. Ihm stellen sich folglich die Fragen entsprechend der Lerndimensionen: Kann der Jugendliche die Lernaufgabe nicht lösen? Weiß er nicht, wie er die Aufgabe lösen soll? Will er die Aufgabe nicht lösen? (Ellinger 2019).

Im Rahmen des Forschungsvorhabens folgt daraus die Suche nach einem geeigneten Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen der Schüler und eröffnet damit auch den Weg zu der individuellen Gedankenlandkarte des Jugendlichen, um damit Kontinuitäten und Brüche in der Entwicklung des Schülers freizulegen. Die Tatsache jedoch, dass man gar nicht weiß, wonach man genau forschen soll, weil Lernbeeinträchtigungen als „multifaktorielles Phänomen“ (Ellinger 2013b, 43) oftmals weder sichtbar noch greifbar sind, erschwert die Wahl des diagnostischen Verfahrens. Es bedarf also eines pädagogischen Zugangs im Fallverstehen, der parallel verlaufende und miteinander verwobene Prozesse transparent und durchschaubar macht. Folglich lässt sich schließen, dass komplexe Lernausgangslagen auch einer komplexen pädagogischen Diagnostik als Antwort bedürfen.

3. Bildgestützte Verfahren und Modelle in der Diagnostik

Im Rahmen der Inklusion und des Ausbaus eines multiprofessionellen Netzwerks an den Berufsschulen sowie der zunehmenden Expansion im Bereich berufsvorbereitender Klassen, tritt das Wort ‚Testverfahren‘ für viele dort eingesetzte Lehrer zunehmend in Erscheinung. Diese Verfahren kommen dann zum Einsatz, wenn sich die Lernauffälligkeiten so gravierend gestalten, dass dem Pädagogen die Diagnostik im Schulalltag (ISB 2008) nicht mehr genügt. Zumeist werden standardisierte Testverfahren eingesetzt, um auf die Lernbeeinträchtigung von Schülern zu schließen. Ausgehend von der Auffassung, dass Bilder jeglicher Art wie Skizzen, Gemälde oder Fotografien innerlich fixierte Gedankenbilder durch ein körperlich gespürtes Erleben wieder lebendig machen können (Breckner 2010), soll nachfolgend untersucht werden, ob auch die Arbeit mit Bildern im Jugend- und frühen Erwachsenenalter gewinnbringend für die Fragestellung ist. Es erfolgt die Darstellung ausgewählter bildgestützter Verfahren und deren Ertrag. Für das Forschungsvorhaben dienliche Elemente der aufgezeigten Verfahren sollen schließlich eine Orientierung für das spätere Vorgehen im Fallverstehen bieten.

3.1 Bildgestützte Verfahren zur Diagnostik im Jugend- und frühen Erwachsenenalter

Standardisierte Verfahren im diagnostischen Prozess, die zu unterschiedlichen Bereichen wie körperliche Beschwerden, Familie, Entwicklung, Schule, Hausaufgaben, Freizeit und Medienkonsum Fragen stellen, um anschließende Hilfsmaßnahmen schnell und gezielt umzusetzen (Pohl/Gottmann 2004), scheinen in Bezug auf die Erforschung von Lernbeeinträchtigungen ein gutes Mittel. Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass in Fragebogensituationen unüberlegtes, vorschnelles Handeln, verleugnende Aussagen, einseitige Antworttendenzen oder Antworten der sozialen Erwünschtheit nicht selten sind (Wienand 2019). Zudem liegen Lernbeeinträchtigungen oft in der Tiefe des Jugendlichen, die Fragen in Fragebögen bleiben jedoch oftmals nur oberflächlich und können die Lernbeeinträchtigungen in ihrer Gesamtheit nicht abbilden. Will man den Schüler in seiner Gesamtheit verstehen, so muss dem Pädagogen bewusst sein, dass „Einstellungen und Gefühle [...] des Jugendlichen [...] nur im Kontakt mit ihm selbst erfasst werden können“ (Pohl/Gottmann 2004. 18).

Mit der Flüchtlingswelle in den Jahren 2015/2016 fanden weitere Testverfahren den Einzug in die Berufsschule. Exemplarisch für die Fülle der angewandten Testverfahren seien hier der Sprachtest DSDpro für Berufsschulen² und der non-verbale Intelligenztest SON R6-40 (Tellegen/Laros/Petermann 2012) genannt. Betrachtet man die Durchführung aller eingesetzten Varianten genauer, so lässt sich festhalten, dass herkömmliche Verfahren in ihrer Anwendung notwendig und sinnvoll sind, um Lernprobleme zu hinterfragen und genauer zu bestimmen, aber ausgehend von den Schülern dieses Forschungsvorhabens dennoch kritische Aspekte aufweisen. So ist in Bezug auf Berufsintegrationsklassen zu vermerken, dass alle Testverfahren in deutscher Sprache und nach europäischen Standards durchgeführt werden, da bislang nur einzelne Testverfahren in mehreren Sprachen verfügbar sind. Somit ist nicht garantiert, dass Schüler niedriger Sprachniveaus in ihrer Muttersprache zu demselben Testergebnis gekommen wären. Ebenso scheinen Muster-Lege-Verfahren, wie sie im SON R6-40 üblich sind, Schüler aus afrikanischen Ländern erfahrungsgemäß zu überfordern, während Schüler europäischer Herkunft mit ‚logischen Spielen‘ aufwachsen. Hinzu kommt, dass standardisierte Verfahren oft nach Bildungs- oder Altersstufen konzipiert wurden. Dies ist insofern problematisch, da junge Erwachsene, die in ihrem Heimatland nur wenige bis keine Schulbesuchsjahre aufweisen, keiner Bildungs- oder Altersstufe richtigerweise zugeordnet werden können. Sprachbarrieren, kulturelle Unterschiede oder wenige Schulbesuchsjahre können demnach zu einem verzerrten Testergebnis führen. Aber nicht nur für Schüler der Integrationsklassen, sondern auch für Schüler anderer Klassen, können sich diagnostische Verfahren als eher unangenehm gestalten, werden sie doch als Belastungssituation wahrgenommen (Wienand 2019), die einer Prüfung gleicht, Versagensängste birgt und darüber entscheidet, ob man an der bisherigen Berufsschule weiter gefördert oder zukünftig die Förderberufsschule besuchen wird. Unter diesen Umständen dominiert nicht die Beziehung, sondern die Distanz zu der testbegleitenden Person.

Von daher wird in dieser Forschungsarbeit nach einem anderen Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen von Schülern gesucht, der den Beziehungsgedanken inkludiert und sich an eine jugendliche sowie sprachlich arme Schülerklientel wendet. Dabei erscheint der Gedanke naheliegend, die Schüler mittels eines Mediums zu erreichen, das in ihrer Altersgruppe einen so hohen Stellenwert einnimmt. Nachfolgende Darstellung beschreibt die Anwendung und Vorzüge von bildgestützten Methoden im diagnostischen Prozess.

² DSDpro richtet sich an Menschen über 16 Jahren und ist ein Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz. Das Diplom wird oftmals als Nachweis benötigt, wenn man eine Ausbildung oder ein Studium absolvieren möchte. An der Staatlichen Berufsschule 2 in Aschaffenburg wird der DSDpro zum Einstufen der Schüler in die unterschiedlichen Klassen im Berufsintegrationsbereich angewandt. Weitere Informationen zum DSDpro in: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DSD/DSD-I-PRO/dsd-i-pro_node.html. (Zugriff: 27.08.2023)

Allen projektiven Verfahren gleich ist die Ausgangssituation, in der die Probanden Bildmaterial vorgelegt bekommen, das sie betrachten sollen. Hierzu werden ihnen Fragen gestellt. In der Betrachtung verändert sich das verbale wie nonverbale Verhalten des Betrachters. Man nimmt an, dass die Reaktion einer Person auf das vorgelegte Bildmaterial durch eine Projektion persönlicher Sinnstrukturen in das Bild zustande kommt (Schmidt-Atzert/Amelang 2018). Aus den vorliegenden Antworten der Probanden können Rückschlüsse auf momentane oder vergangene Situationen des Jugendlichen sowie auf das, was ihn innerlich bewegt und zudem auf seine allgemeinen Denk- und Verhaltensweisen gezogen werden. Die Überlegung in Form von bildgestützten Methoden einen Zugang zu der Gedankenlandkarte und den Emotionen junger Erwachsener zu erhalten, erscheint aus mehrfacher Sicht wertvoll. Zum einen ist davon auszugehen, dass jungen Erwachsenen ein bildhafter Zugang zu problembehafteten Themen leicht fällt (Görtz 2007), da durch das Bild ein emotionaler Abstand zu dem Problem geschaffen wird. Faktoren wie Schamgefühl, selbst auferlegte Regeln, persönliche Werte oder Abhängigkeiten von Bezugspersonen, die normalerweise sprachliche Aussagen hemmen, treten durch die projektiven Erzählungen der jungen Erwachsenen in den Hintergrund (Wienand 2019). Zum anderen eignen sich bildgestützte Methoden gleichermaßen gut für sprachlich schwache Schüler oder solche mit sprachlichen Schwierigkeiten oder Schüler, deren Fähigkeit zur Introspektion nicht ausreichend entwickelt ist. Für sie bieten projektive Verfahren eine Erleichterung, ihre persönlichen Empfindungen, Meinungen oder Gegebenheiten bildhaft zu verbalisieren. Zugleich wird der adoleszente Schüler auf diese Weise angeregt, sich kreativ, aktiv und motiviert in den Gesprächsprozess einzubringen (ebd.), da projektive Verfahren für die meisten, im Laufe ihrer Schulzeit ‚testgeplagten Schüler‘, ein unbekannt positives Vorgehen darstellt, das sich in seiner Durchführung deutlich von dem Charakter schulischer oder prüfungsgleicher Vorgehensweisen abhebt.

3.2 Ausgewählte Verfahren und deren Ertrag für die Fragestellung

In Bezug auf das Forschungsvorhaben wurden aus der vielfältigen Palette projektiver Verfahren verbal-thematische Verfahren ausgewählt, die mit Bildern arbeiten. Die Auswahl erfolgte nach den Kriterien der Eignung für junge Erwachsene, Unterschiede im eingesetzten Bildmaterial sowie in der Durchführung.

3.2.1 TAT -Thematischer Apperzeptions Test von Morgan/Murray

Der TAT von Murray und Morgan ist bereits für Kinder im Grundschulalter geeignet und hat den Anspruch, „die grundlegende [...] Persönlichkeitsstruktur und die Motive eines Individuums aufzudecken“ (Görtz 2007, 65) bzw. Teilbereiche seiner Persönlichkeit zu entfalten (Heiß 1950). Bestehend aus einer weißen und insgesamt 30 schwarz-weißen, leicht unscharfen, dennoch detailgetreuen sowie mehrdeutig gestalteten Bildtafeln, werden zum großen Teil Grundkonflikte des menschlichen Lebens präsentiert. Rückseitig ist vermerkt, für welches Geschlecht die Karte geeignet ist. In zwei Sitzungen werden dem Probanden je 10 aufgrund ihrer Valenz zu einem bestimmten Thema ausgesuchte Karten vorgelegt. Der Proband erhält die Aufforderung, zu jeder Bildkarte eine möglichst dramatische Geschichte zu erzählen (Schmidt-Atzert/Amelang 2018). Die Aufgabe des Beraters besteht darin, den Erzählvorgang durch Fragen: „Welche Gefühle könnte die Person haben?“ oder „Wie könnte die Geschichte wohl weitergehen?“ zu unterstützen (Görtz 2007). Murray ging davon aus, dass sich die Probanden in ihren Geschichten mit der Hauptperson identifizieren, weswegen er die getätigten Aussagen Satz für Satz auswertete, um die ‚needs‘ und ‚presses‘ des Probanden zu entdecken (Schmidt-Atzert/Amelang 2018). Hierunter sind die Bedürfnisse einer Person und Gegebenheiten zu verstehen, die die Person emotional belasten. Durch die mehrfache Weiterentwicklung gibt es kein einheitliches Auswertungsverfahren mehr, so dass der TAT aktuell überwiegend nach psychoanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet wird (Rauchfleisch 1989).

Aus Forschungsperspektive ist interessant, dass Murray den TAT nicht als „ein Instrument zur Messung von Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], sondern vielmehr [als] ein Werkzeug für das erkundende Gespräch“ (Revers 1973, 9). Ebenso können Bilder im diagnostischen Prozess als Hilfsmittel zur Exploration von Sinnstrukturen verstanden werden. Die im TAT gewählte, durch Fragen angeleitete Vorgehensweise eignet sich dahingehend, dass die ohnehin sprachlich schwachen Schüler nicht nur einzelne Bildinhalte aufzählen, sondern dazu aufgefordert sind, sich auf das Bild und seine dahinterliegende Geschichte verbal einzulassen. Allerdings könnten die von Murray und Morgan gestalteten Bilder aufgrund ihrer vorgegebenen Rollenstereotype, altmodischen Haarfrisuren und Bekleidung in der heutigen bunten, multimedialen, reizüberfluteten Welt auf die Schüler nicht mehr zeitgemäß wirken. Auch weist ihre weiß-grau-schwarze Farbgebung einen düsteren Charakter auf, was das negative Erleben junger Erwachsener verstärken könnte. Fraglich für das Forschungsvorhaben ist zudem die hohe Anzahl an Bildern,

deren Besprechung einen sehr hohen Zeitaufwand mit sich bringt, der sich im Schulalltag schlecht integrieren lässt.

3.2.2 AAP – Adult Attachment Projective von George/West/Kißgen

Zur Erhebung von Bindungsrepräsentationen im Jugend- und Erwachsenenalter wird der Adult Attachment Projective (AAP), ein halb standardisiertes Verfahren, eingesetzt. Wie auch der ursprünglich im Jahr 1972 von Hansburg entwickelte Separation Anxiety Test (SAT), handelt es sich um ein projektives Geschichtenergänzungsfahren, in dessen Interviewverlauf der junge Erwachsene zu acht Bildern befragt wird (Julius 2009), wobei das erste Bild die Funktion eines Aufwärmbildes (George/West/Kißgen 2009) übernimmt. Die auf den Bildern in schwarz-weiß dargestellten Szenen zeigen Personen ohne Mimik unterschiedlichen Geschlechts, ethnischer Zugehörigkeit und Alters sowie umrisshaft gezeichnete Hintergründe, so dass dem Betrachter ein größtmöglicher Interpretationsraum für seine Erzählung eingeräumt wird. Unterstützende Fragen wie: „Was ist passiert?“ oder „Was könnte dazu geführt haben?“ ähneln den Fragen des TAT und sollen den Betrachter anregen, intensiver über die auf dem Bild dargestellte Situation nachzudenken. Im Interviewverlauf werden die Bilder in ihrer Reihenfolge so angeordnet, dass das Bindungsverhalten graduell eine Verstärkung erfährt (George/West/Kißgen 2009).

Im Vergleich zum bisher betrachteten TAT sind die abweichende Bildgestaltung und die reduzierte Bildkartenzahl hervorzuheben, wodurch sich der Anwendungszeitrahmen minimiert. Ein wesentlicher Beitrag des AAP aus Forschungssicht besteht jedoch in seiner halbstrukturierten Interviewform, die es dem Interviewführenden ermöglicht, den Schüler während seines gesamten Explorationsprozesses mit zuvor festgelegten Fragen anzuleiten bzw. unterstützend zu begleiten und stets einen roten Faden der Erzählung zu bewahren.

3.2.3 PFT – Picture Frustration Test von Rosenzweig

Beim Picture Frustration Test von Rosenzweig handelt es sich um ein projektives, halb standardisiertes Verfahren, welches die Reaktion von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Belastungs- sowie Versagungssituationen im Alltag beobachtet, um deren Frustrationstoleranz zu ermitteln. Hierzu betrachtet der Proband ein Heft mit 24 einfach skizzierten Comic-Bildern,

auf denen Personen in unterschiedlichen Situationen abgedruckt sind. Jeweils zwei Personen ist eine Sprechblase zugeordnet, wobei die linke Sprechblase bereits eine wörtliche Aussage enthält. Der Proband wird aufgefordert, zügig auf die Aussage zu reagieren und seine Antwort in die leere Sprechblase der frustrierten Person zu schreiben (Wienand 2019). Rosenzweig (1960) betont, dass die den Test begleitende Person den Probanden in einer gemeinsamen Besprechung des ersten Bildes anleiten soll, da ihm wichtig ist, dass der Proband das Gefühl behält, er antworte nicht für sich selbst, sondern stellvertretend für die Comic-Figur. Dieses Verfahren kann selbstständig, sowohl einzeln als auch in Gruppen, in relativ kurzer Bearbeitungsdauer, durchgeführt werden (Sabic 2006).

Gleich dem AAP werden die Comicfiguren mit klaren Konturen und ohne Mimik skizziert, so dass sich der Betrachter auf das Wesentliche konzentriert. Obwohl dieses Verfahren wegen seiner, die Jugend ansprechende Comic-Form ausgewählt wurde, trägt es aus zwei entscheidenden Gründen zu der Erkenntnis bei, welche Durchführungsweisen für den zukünftigen fallverstehenden Zugang nicht erträglich sind. So birgt die größtenteils selbstständige Erarbeitung, die einen schulähnlichen Charakter aufweist, die Gefahr, dass Schüler ‚einfach nur schnell‘ Sprechblasen mit (sozial erwünschten) Antworten füllen und sich nicht auf die vorgegebene Bildsituation einlassen. Zusätzlich überwiegt aber, in Bezug auf die selbstständige Erarbeitung, auch die fehlende Beziehung zwischen dem Interviewführenden und dem Probanden. Außerdem entgeht der begleitenden Person die Möglichkeit, aus der Situation heraus nachzufragen, um die Reaktionen und Denkweisen des Probanden besser zu verstehen.

3.2.4 ZRM-Modell - Zürcher Ressourcenmodell von Storch/Krause

Das Zürcher Ressourcenmodell ist ein in der Pädagogik, Erwachsenenbildung, Beratungsarbeit und klinischen Psychologie angewandtes psychoedukatives Training (Storch/Krause 2017). In vier Phasen werden die Klienten angeleitet, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, sich selbst zu helfen, um einen Weg aus dem Labyrinth ihrer „innere[n] Bedürfnis- und Ziellandschaft“ (Storch/Krause 2017. 88) zu finden. Die erste Phase des Modells bedient sich eines projektiven Verfahrens. Die Klienten werden aufgefordert, sich ein oder zwei Bilder aus der bestehenden Bildkartei auszusuchen, die „in ihnen einen positiven somatischen Marker auslös[en]“ (Krause/Storch 2006. 35; Storch 2003). Bei der Bildkartei handelt es sich um farbige Fotografien mit ressourcenaktivierenden Motiven in Form von Landschaften, Pflanzen- und

Tierbildern, glücklichen Einzelpersonen oder Menschen in erfreulicher Interaktion (Krause/Storch 2006). Dem somatischen Marker kommt auch eine helfende Funktion im weiteren Verlauf der Bildbetrachtung zu, indem er den Bildbesitzer bei seinem „[...] Assoziationsverfahren [unterstützt,] allmählich den Sinngehalt des Bildes aus einer vorsprachlichen Form heraus[zuholen] und ihn [...] selbst in eine sprachliche – und damit bewusste – Form [zu gießen]“ (Storch/Krause 2017. 125). Die nun versprachlichten Bedürfnisse werden mithilfe des Ideenkorbs, einem Gruppenverfahren, um weitere Gedanken von Kursteilnehmern ergänzt. Das ZRM kann im Einzelcoaching, aber auch in Kleingruppen durchgeführt werden.

Aus Forschungsperspektive ist das Vorgehen in zweifacher Hinsicht vielversprechend: Zum einen reizt die ressourcenaktivierende, farbige Bildkartei und zum anderen bietet es die Möglichkeit, sich selbst, von somatischen Markern geleitet, eine geringe Bildanzahl auszuwählen. Allerdings könnte der ausschließliche Einsatz bunter Bilder, in Bezug auf ein bereits verfestigtes defizitäres Erleben, auch kontraproduktiv wirken, da sich der Schüler in seiner Notlage nicht ernst genommen fühlt. Die Einbindung in den Auswahlprozess hingegen ermöglicht die Wahl eines für ihn bedeutsamen Bildes, weswegen das Bild gleich zu Beginn einen direkten Bezug zum persönlichen Erleben des Schülers aufweist. Ob, rein vom Pädagogen vorausgewählte Bildkarten, wie in den bisher betrachteten Verfahren TAT, AAP und PFT im diagnostischen Prozess auch eine resonierende Wirkung auf den Schüler haben könnten, ist fraglich. Das Vorgehen, die Bilder in einem Gruppenverfahren auszuwerten, hebt sich von anderen bildgestützten Verfahren ab, scheint aber im Hinblick auf die Zielgruppe junger Erwachsener suboptimal. Erfahrungsgemäß sind Schüler in diesem Lebensalter nur bedingt bereit, über intime Erfahrungen und Assoziationen zu berichten oder Meinungen von ungeliebten Mitschülern anzunehmen. Umgekehrt könnte es sein, dass „helfende Gruppenmitglieder“ kein Interesse daran haben, sich auf die Lern- und Lebensprobleme eines Mitschülers einzulassen oder die fragile Situation sogar für mobbingähnliches Verhalten auszunutzen.

3.2.5 Katathymes Bilderleben

Das von Hanscarl Leuner 1954 erstmals beschriebene Verfahren des Katathymen Bilderlebens (kurz: KB) ist im Bereich der psychoanalytisch orientierten Kurzzeittherapie anzusiedeln (Leuner 1997; 1980). Diese projektive Methode wurde anfänglich zur „experimentellen Verifikation unbewußter Vorgänge“ (Leuner 1997. 16) entwickelt und hat sich im Laufe der Jahre bei

„psychosomatischen Störungen, Verhaltensstörungen, Zwängen, Phobien und Lernstörungen“ (Nitsche/Rockenstein 2005) bewährt. Sie ist für die Zielgruppe von sieben Jahren bis hin zum Erwachsenenalter geeignet (Leuner 1997) und kann zudem auch bei Personen „mit niedrigem Bildungsgrad erfolgreich angewandt werden“ (Leuner 1980. 11). Beim Katathymen Bilderleben werden die dem Therapeuten aus Vorgesprächen bereits bekannten Patienten darum gebeten, es sich bequem zu machen die Augen zu schließen und zu entspannen. Das Entspannen ist die erste Phase der Methode und kann durch Ruhe suggerierende Wörter oder Sätze des Therapeuten unterstützt werden. Dabei soll der Patient in einen „tiefen hypnoiden Zustand“ (ebd. 14) übergleiten, der es ihm erlaubt, sich gedanklich frei in seiner Fantasie zu bewegen. Zugleich ist sich der Patient bewusst, dass dieser Zustand vom Therapeuten künstlich herbeigeführt wurde (ebd.). In der zweiten Phase werden in der Vorstellung des Menschen affektbedingte Bilder suggeriert. Hierbei liegt dem Therapeuten eine Kette an in der Reihenfolge vorgegebenen Standardmotiven vor, wobei das Bildmotiv der Wiese der Ausgangspunkt jeder Sitzung ist (Leuner 1997). Nachfolgende Abbildung zeigt die Bildkette des Katathymen Bilderlebens.

Tabelle 12: Standardmotive des Katathymen Bilderlebens (Daum nach Leuner 1980)

Die Einteilung der Motive nach Grund-, Mittel- und Oberstufe unterliegt didaktischen Gründen. Je nach Ausbildung des Therapeuten darf er Standardmotive wählen, die seinem Ausbildungsniveau entsprechen.	Standardmotive des Katathymen Bilderlebens
GRUNDSTUFE	1. Wiese
	2. Bachlauf
	3. Berg
	4. Haus
	5. Waldbrand
MITTELSTUFE	6. Beziehungspersonen
	7. Sexualität (Rosenbusch, Autostopp)
	8. Aggressivität (Ich-Ideal)
	9. Ich-Ideal
OBERSTUFE	10a. Höhle
	10b. Sumpfloch
	11. Vulkan
	12. Buch (Folianten)

Bei der Ausgestaltung der Bildkette fiel die Wahl vor allem auf Landschaftsmotive (Leuner 1957), da sich diese Motive „spontan darstell[...]en [lassen] und zugleich auch psychodynamisch relevant sind“ (Leuner 1997. 20). Der Patient erhält bei diesem Verfahren kein Bild zum Anfassen in die Hand, sondern stellt sich mit geschlossenen Augen das Bild einer Wiese vor. Laut Leuner (1980) projiziert der Patient das Bild „in das Dunkle [und erlebt es] etwa einen Meter vor den geschlossenen Augen“ (15). Der Vorteil der Methode besteht darin, dass die Imagination der Patienten selbst farbige, klar erkennbare und plastische Landschaften erzeugt, ohne dass ihm materielle Strukturen vorgegeben werden (Nitsche/Rockenstein 2005; Leuner 1980, 1997). Dabei „kann sich das KB individuell weiterentwickeln“ (Leuner 1980. 21). Während dieser Form des Wachzustandes wird der Patient durch Fragen oder Rückfragen angeleitet, wodurch es gelingen kann, seine Fantasie zu beleben und die Imagination zu intensivieren. Dabei wird der Patient permanent gebeten, von seinem Erleben in dem imaginierten Zustand zu berichten (ebd.). Die im Detail verbalisierten Inhalte sowie insbesondere die im Erleben freigesetzten Gefühle sind bedeutsam für das Verfahren, da die im Bilderleben hervorgebrachten Inhalte das „unbewußte[...] Seelenleben[...]“ (Leuner 1997. 18) spiegeln und den Patienten so „zu neuen Auseinandersetzungen“ (ebd.) mit sich selbst anregen. Nach Leuner (ebd.) ist diese Methode für Jugendliche besonders geeignet, da diese aufgrund des Verfahrens ermutigt werden könnten, sich selbst zu spüren, ihre Gefühle wahrzunehmen und schließlich zu versprachlichen. Zur Verstärkung der erlebten Inhalte wird dem Patienten geraten, die Erfahrungen in einem Protokoll zu verschriftlichen bzw. bei Patienten im Kindesalter zu malen (Klessmann 1997). Im Rahmen der Auswertung spricht Leuner (1997) davon, dass das Katathyme Bilderleben ein „selbstinterpretierendes Verfahren“ (39) ist, bei dem der Therapeut im Falle von deutlichen Signalen einer Verhaltensstörung „einmal eine Interpretation anbieten“ (ebd. 39) könne. Dabei greifen die Therapeuten zur Interpretation auf den Symbolbegriff Freuds zurück (ebd.). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Weiterentwicklung dieses Verfahrens zum Imaginativen Kreativitätstraining. Hierbei handelt es sich um eine ergänzende Theorie im Kindes- und Jugendalter bei Teilleistungsstörungen und Lernblockaden (Nitsche/Rockenstein 2005).

Das für die Zielgruppe der Jugendlichen geeignete Verfahren des Katathymen Bilderlebens ist, im Hinblick auf den interaktionistischen Gedanken, im Hervorbringen von Unbewusstem und in der Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen für die Forschungsarbeit bedeutsam. Bei dem Katathymen Bilderleben handelt es sich um eine kreative, die Fantasie anregende Vorgehensweise, mit der es gelingen kann, einen „Zugang zu bewusstseinsfernen

Erlebnisbereichen“ (Leuner 1997. 15f.) zu erhalten und zu versprachlichen. Gerade die offene sowie kreative Vorgehensweise könnte bereits resignierte jugendliche und erwachsene Lerner dazu motivieren, sich auf diese diagnostische Methode spielerisch einzulassen. In Bezug auf die Leitmetapher der Entwicklungsreise ist auch die Wahl von landschaftlichen Bildmotiven als Orte der Imagination interessant. Hierbei ist zu erwähnen, dass Sinnbilder keinen psychoanalytischen Hintergrund haben. D. h. die Bildmotive sind nicht wie im Katathymen Bilderleben theoriegeleitet, sondern inhaltlich offen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Methode für das Forschungsvorhaben ist der Einbezug von Emotionen. Somit kann es laut Leuner durch diese Methode gelingen, dass der Jugendliche seine „Charakterpanzerung“ (Leuner 1997. 15) ein Stück weit öffnet und die in der imaginierten Situation erlebten Gefühle versprachlicht. Es erscheint für das Forschungsvorhaben demnach reizvoll, dass der jugendliche bzw. erwachsene Lerner sich nun – selbst interpretierend – mit seinen eigenen Gefühlen auseinandersetzt und dass dadurch eine Verhaltensänderung bewirkt werden kann. Dadurch, dass der Schüler über den gesamten Interviewverlauf von dem Interviewführenden begleitet und in seinem Denken angeleitet wird, fühlt sich der Schüler zudem nicht allein. In einem interaktionistischen Prozess begeben sich beide im Gespräch auf die Suche nach der Lernbeeinträchtigung und einer zielorientierten Lösung, um den gestoppten Prozess aus eigener Kraft zu bewältigen. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass der Einbezug von Emotionen auch jederzeit die Gefahr von Gefühlsausbrüchen oder Triggermomenten birgt (Nitsche/Rockenstein 2005), die ein Pädagoge, aufgrund seiner unzureichenden psychotherapeutischen Kompetenz, nicht hilfreich und begleitend unterstützen oder abwenden kann. Schließlich sei in Bezug auf das Projizieren ins Dunkle noch angemerkt, dass im Rahmen des Forschungsvorhabens ein reales Bild auf Papier bevorzugt wird, da es einfacher in der Handhabung erscheint und dem Schüler zusätzlich einen haptischen Halt bietet. Andererseits soll mit dieser Arbeit ein Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen der Schüler gefunden werden, der von einem Pädagogen durchführbar und dem Schulalltag tauglich ist. Das heißt, von jedem und jederzeit, in einem üblichen Zeitrahmen und mit möglichst wenig Aufwand durchführbar ist.

3.3 Wesentliche Erkenntnisse zum Einsatz von Bildern in der Diagnostik

Dass der Einsatz von Bildern in der Diagnostik gelingen kann, zeigt sich in dem an Berufsschulen angewandten sprachfreien Intelligenztest SON-R6 (Tellegen/Laros/Petermann 2012) und in

einem jüngst für Integrationsklassen entwickelten bildbasierten sprachfreien Verfahren, welches die psychische Befindlichkeit und die motivationalen Voraussetzungen von jungen Geflüchteten erfassen soll, um diese individuell fördern zu können (Pröller, F./Al-Dawaf, N./Thomas, J. 2020). An Berufsschulen werden also bereits gezielt bildgestützte Verfahren eingesetzt, um sprachlich arme Schüler und eine mit geringen Sprachkenntnissen ausgestattete Schülerklientel, für die das selbstständige oder angeleitete Bearbeiten eines langen Fragebogens schwierig wäre, zu erreichen. Aber auch die Betrachtung der Bildgestaltung, -auswahl und Durchführung der oben aufgezeigten, in der Diagnostik bereits bewährten projektiven Verfahren haben zu einer Annäherung geführt, auf welche Art und Weise Sinnbilder zum Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen an beruflichen Schulen eingesetzt werden können.

Aufgrund der in Berufsvorbereitungsklassen teilweise vorherrschenden Schulumüdigkeit, der verminderten Schreib- und Lesekompetenz in allen vier Forschungsgruppen (Kapitel 5.1.2), sowie eventuellen Sprachbarrieren der Schüler soll der Zugang im Fallverstehen *keinen schulähnlichen Charakter* aufweisen. Auf Aufgaben, die Lesen und Schreiben wie im PFT erfordern, wird von daher ganz verzichtet. Ebenfalls soll das selbstständige Erarbeiten von Aufgaben im Fallverstehen entfallen. Grundlegend dafür ist die Überzeugung, dass gerade Schülern, denen es oft an ausreichend zwischenmenschlichem Kontakt fehlt, ein „Miteinandersein [geboten werden sollte], in welchem für das Kind noch lange alles Erleben des Gemütes [in Erinnerung] bleibt“ (Moor 1999. 137). Zur *Beziehungsförderung* eignet sich ein den Explorationsprozess begleitendes *Interview*, das, ähnlich wie im TAT, AAP oder dem Katathymen Bilderleben die Schüler zum Erzählen und Nachdenken anleitet sowie ressourcenressourcenaktivierend ist. Ein solches Vorgehen vermittelt dem Schüler Nähe sowie ein ehrliches Interesse an ihm als Person und an seiner Lernbeeinträchtigung (Holtmann/Hofmann 2018). Somit soll eine bildgestützte Methode entwickelt werden, die nicht nur als reine Diagnostik zu verstehen ist, sondern zugleich auch als Pädagogik bzw. Erziehung.

Auch soll durch die Verbindung von Bildkarten und Interview eine Brücke zu Schülern mit Sprachschwierigkeiten oder einem verminderten Ausdruckvermögen gebaut werden. Wie im ZRM ist es sinnvoll, auf eine Vielfalt an Bildern in einer Bildkartei zurückzugreifen, aus der der Schüler selbst ein Bild auswählt, das ihn innerlich bewegt. Durch die Konzentration auf ein Bild und nicht auf mehrere Bilder, wird von einer intensiveren persönlichen Betrachtung des Bildes und einem schulorganisatorisch angemessenen Zeitrahmen des Interviews ausgegangen. Der Fokus der Motivauswahl für die Bildkartei liegt, wie im Katathymen Bilderleben bevorzugt auf unterschiedlichen „Orten“, die den Schülern als Projektionsflächen dienen sollen. Die

Überlegung besteht darin, dass Landschaftsmotive oder Stilleben die Schüler auf dem Weg ihrer Entwicklungsreise gedanklich an Orte bringen, die sie innerlich bewegen: Wohnort, Heimatort, Urlaubsort, Ausbildungsort, Schulort, geheimer Ort, innerer Rückzugsort oder auch an einen Lernort.

Dabei repräsentiert die *Mischung aus farbigen und schwarz-weißen Fotografien* zusätzlich die unterschiedlichen Gemütslagen der Schüler.

3.4 Sinnbilder als Zugang zu Lernbeeinträchtigungen

Wurde in der vorliegenden Arbeit bislang hauptsächlich der Begriff ‚Bild‘ verwendet, so soll im weiteren Verlauf von ‚Sinnbildern‘ gesprochen werden. Da die Literatur jedoch keine explizite Definition des Sinnbildbegriffes bietet, wird zunächst eine Definition unternommen und Kriterien entwickelt, um deren sinnvollen Einsatz im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen zu gewährleisten.

Definition: Das Wort Sinn stammt von dem lateinischen Wort „sentire“ ab, was „fühlen“ oder „wahrnehmen“ bedeutet. Ausgehend davon und der Überlegung, dass Bilder das sind, als was sie vom Betrachter gesehen werden (Breckner 2010) lassen sich Sinnbilder als ein Zeichen einer inneren Beziehung zum Bild verstehen, die einen Zugang zu Sinnstrukturen des Betrachters bieten und in ihrer Funktion als Sprachwerkzeug dem Betrachter helfen können, implizite Vermutungen zu versprachlichen.

3.4.1 Sinnbilder als Zeichen einer inneren Beziehung

Nicht alle Menschen reagieren auf jedes Bild gleich. Denn Bilder sind zunächst „immer etwas Unanschauliches“ (Moor 1974. 146). Ob einer Person ein Bild gefällt, hängt nach Moor davon ab, ob die Seele des Menschen auf die des Bildes reagiert (ebd.). Dies kann man sich so vorstellen, dass dem Betrachter in der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Bild Erinnerungen, vage Vermutungen oder innere Sehnsüchte präsent werden. Auf einmal sieht, hört, fühlt, riecht oder schmeckt der Betrachter „Etwas“, so wie er die erinnerte Situation damals wahrgenommen hat oder er erlebt Gefühle, wie er sie sich in seiner Wunschvorstellung ausmalt. Durch das (Nach-)Erleben der Gefühle und Wahrnehmungen wird der Ort auf der Bildkarte für den

Betrachter lebendig. Er beginnt dort zu experimentieren, sich gedanklich in dem Bild zu bewegen, er erinnert sich, blickt hinter Dinge oder führt nicht beendete Gedankengänge weiter. Es scheint, als würden die Stimme des Betrachters und die Stimme des Bildes „einander hören und aufeinander so *antworten*, dass sie sich davon berühren lassen und sich dadurch *verändern*“ (Rosa/Endres/Beljan 2017. 8, auch im Originaltext kursiv; Rosa 2016). Sinnbilder sind demnach als ein Zeichen einer inneren Beziehung zwischen dem Betrachter und dem Bild zu verstehen. Es sind Bilder, die ‚Etwas‘ in den Betrachter hineinlassen, die ‚Etwas‘ in ihm auslösen und ihn innerlich bewegen. Dieses annähernd gleichzeitige Zusammenspiel von Bild – Person – Ereignis kann als eine Trias der Resonanz (Rosa 2020) beschrieben werden und bestätigt die Aussage, dass ein Bild zu einem Sinnbild wird, wenn das Individuum dem Bild einen Sinn zuschreibt (Daum 2021). Anders formuliert erhalten bislang unanschauliche Bilder „erst durch die Verbindung mit der Empfindung [...] den Charakter eines Anschaulichen“ (Moor 1974. 146). Anschaulich in dem Sinne, dass der Betrachter mehr Informationen über sich selbst und sein eigenes Verhalten erhält.

3.4.2 Sinnbilder als Zugang zu Sinnstrukturen

Jeder Mensch verfügt über eine persönliche Gedankenlandkarte im Gehirn, auf der Informationen über sein bisheriges Erleben und damit verbundene Emotionen vermerkt sind. Man kann sich diese als eine Art innere strukturierte Lebenswelt vorstellen, die aus vielen Sinnstrukturen entstandene Gedanken-Bauwerken besteht (vgl. 2.3.1), die einer permanenten Transformation unterworfen sind. Die nachhaltigsten gedanklichen Bauwerke werden dabei in den frühen Lebensjahren der Kindheit und Jugend geschaffen (Hüther 2010).

Nonverbale Anreize wie Bilder oder eine Bildsprache sind laut Schultheiss und Strasser (2012) geeignete Mittel, um implizit-bewusste Strukturen der Gedankenlandkarte zugänglich zu machen. Hierunter versteht man Wissen, das sich nur in vagen Vermutungen äußert. Der Jugendliche spürt, dass da etwas ist, das ihn in seinem Lernen beeinträchtigt. Er nimmt das Vorhandensein eines Lernstopps bewusst wahr. Allerdings ist er nicht in der Lage, das Gespürte zu verbalisieren. Nachfolgende Abbildung veranschaulicht zum besseren Verständnis den Zusammenhang der Begrifflichkeiten: ‚unbewusst‘, ‚bewusst‘, ‚explizit‘ und ‚implizit‘.

Tabelle 13: Zusammenhang zwischen den Begrifflichkeiten: unbewusst, bewusst, explizit, implizit

	explizit	Implizit
unbewusst	-/-	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch ist sich dessen nicht bewusst. • Kognitionen und Verhaltensmuster sind nicht spürbar und können nicht verbal berichtet werden.
bewusst	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch ist sich dessen bewusst. • Kognitionen und Verhaltensmuster sind auskonkretisiert. • Sie können verbal berichtet werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Mensch ist sich dessen bewusst. • Kognitionen und Verhaltensmuster sind „spürbar“. Sie sind nicht auskonkretisiert. • Sie können noch nicht verbal berichtet werden.

Sinnbilder verfügen über eine resonierende Kraft. Ihr Potenzial, eine innere Beziehung zwischen dem Betrachter und dem Bild aufzubauen, weist über ihren eigentlichen Bildinhalt hinaus und ermöglicht es, sich in das Bild hineinzusetzen, es weiterzudenken und in der Tiefenstruktur des Bildes eigene latente Denk- oder Handlungsmuster zu erkennen (Scheffer 1993). Dieses Potenzial kann somit auch die Möglichkeit eröffnen, Rückschlüsse auf die individuellen, bislang implizit-bewussten Lernbeeinträchtigungen zu ziehen, die dem jugendlichen bzw. erwachsenen Lerner beim Lösen der problematischen Lernaufgabe im Weg stehen.

3.4.3 Sinnbilder als Werkzeug zur Sprachfindung

Häufig merken Schüler, dass da irgendetwas ist, das ihren Lernprozess beeinträchtigt. Wenn sie aber dann direkt nach der Ursache der Lernbeeinträchtigung gefragt werden, sind sie unfähig, ihre latente Vermutung zu verbalisieren. Stattdessen flüchten sie sich in ausweichende oder verallgemeinernde Antworten, weil diese bislang die einzige logische Erklärung für die Schüler darstellten. Solange das nicht bekannt ist, was den Lernprozess unterbrochen hat bzw. „die Inhalte des Unbewussten [...] noch nicht bewusst sind, können sie [...] nicht für die bewusste Handlungsplanung eingesetzt werden“ (Storch/Krause 2017. 91). Somit kommt Sinnbildern im diagnostischen Prozess die Aufgabe zu, den Schülern zur Sprache zu verhelfen, um die den Lernprozess beeinträchtigenden Faktoren bewusst zu machen. Sinnbilder sind in diesem Zusammenhang „Sprachfindungskarten, [die den Schülern] aus vagen Empfindungen heraus [eine] präzise Sprache ermöglichen“ (Hofmann 2016. 422).

Hofmann (2017) beschreibt einen prototypischen Sprachfindungsprozess gemäß seiner Vorgehensweise in der Sinnbildarbeit mit Erwachsenen in den nachfolgend aufgezeigten vier Schritten.

Tabelle 14: Innere Logik eines prototypischen Sprachfindungsprozesses (Daum nach Hofmann 2017.26)

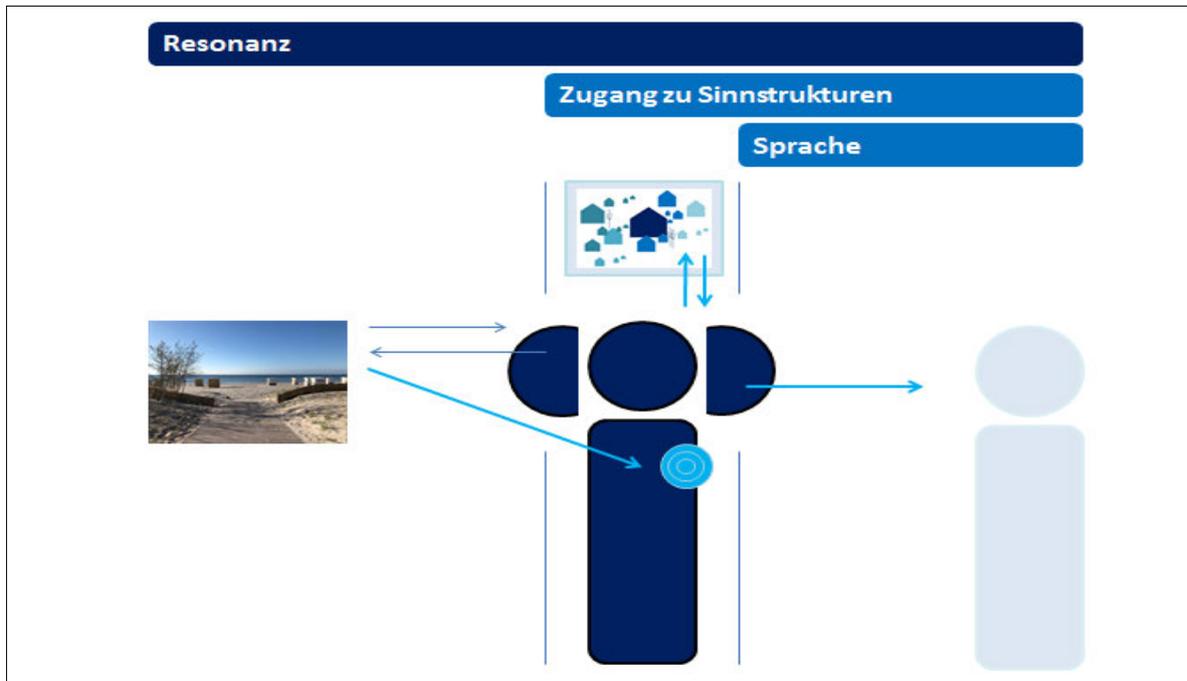
	Modalität	Differenzierungsebene (Ganzes Bild, Bilddetails)
Schritt 1	visuell	Der Betrachter schaut sich das Bild im Ganzen an.
Schritt 2	visuell	Der Betrachter zerlegt das Bild in einzelne Bilddetails.
Schritt 3	sprachlich	Entwicklung sprachlicher Muster für das, was der Betrachter bislang nur gespürt hat (für jedes Bilddetail einzeln).
Schritt 4	sprachlich	Die einzelnen sprachlichen Muster setzen sich zu einem Ganzen zusammen. Der Betrachter kann seine vagen Vermutungen versprachlichen.

Wie bereits beschrieben, beginnt der Sprachfindungsprozess mit einem vom Bild ausgehenden Reiz, welcher im Resonanzerleben einen Zugang zu den persönlichen Sinnstrukturen bietet. Hier erlebt der Schüler in Gedanken eine ersehnte oder vergangene Situation (nach), wodurch implizites Wissen in das Bewusstsein des Schülers gelangt bzw. dort neu kreiert wird. Aus der sicheren Position des Bildbetrachters heraus entfernt sich der Schüler emotional von der durchlebten Situation, wodurch das (Nach-) Erleben einen abstrakten Charakter einnimmt (vgl. Freiraum-Schritt bei Gendlin, 2020). Nun ist der Schüler in der Lage, das Erleben bzw. Wissen mit seinen eigenen Worten zu beschreiben (Brömber 2019). Demnach sind Sinnbilder als Werkzeug oder Hilfsmittel zu verstehen, um dem Schüler Sinnstrukturen, gespürte Empfindungen oder vage Vermutungen nicht nur bewusst zu machen, sondern ihm zusätzlich die Fähigkeit zu verleihen, diese zu versprachlichen. Dadurch schafft sich der Schüler einen persönlichen Freiraum. Was so viel bedeutet, wie dass sein Kopf wieder frei für neue Ideen ist und er Kraft hat, sich selbst zu entfalten und mutig an problembehaftete Aufgaben heranzutreten.

Die folgende Abbildung veranschaulicht den eben beschriebenen, durch das Sinnbild angestoßenen dreigliedrigen Prozess von Resonanz – Zugang – Sprache. Dabei wird deutlich, dass die Resonanz, die sogenannte Beziehung zwischen dem Bild und dem Betrachter, grundlegend für den dynamischen Verlauf ist, da dieser nur angestoßen wird, wenn der Schüler dem Bild einen

Sinn zuschreibt. Das Resonanzerleben bleibt auch während des Zugangs zu den Sinnstrukturen und der Versprachlichung des impliziten Wissens gegenüber einer anderen Person bestehen.

Abbildung 8: Sinnbilder als Werkzeug zur Sprachfindung: Resonanz – Zugang zu Sinnstrukturen - Sprache



3.5 Einheitlicher Bezugsrahmen von Sinnbildern

Im Rahmen der Forschungsarbeit stellte sich die Frage, wie Bilder beschaffen sein sollten, um im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen gewinnbringend eingesetzt werden zu können. Bei dieser Überlegung war eine Aussage von Van Gogh entscheidend. Der Impressionist verglich einst Bilder mit der Seele eines Künstlers. Ohne eine Rahmung seien die Bilder wie eine Seele ohne einen Körper (Arnold 2020). Interpretiert man seine Aussage, so wäre bei einem rahmenlosen Bild die zu vermittelnde Botschaft ohne einen festen Bezug. Die Botschaft würde umherirren und könnte nicht gefasst werden. Um also seine volle Ausdrucksgestalt zu entfalten, braucht ein Bild folglich einen Rahmen, der ihm Halt gibt und Wirkung verschafft.

3.5.1 Lernbeeinträchtigungen als Bilderrahmenart

Ausgehend von dem Gedanken, dass Bilder einen haltgebenden Rahmen benötigen, ist anzumerken, dass Bildkarten in vielen unterschiedlichen Themenbereichen Anwendung finden. Deswegen soll im Folgenden nicht mehr nur von einem Rahmen, sondern von unterschiedlichen ‚Bilderrahmenarten‘ gesprochen werden. So kann es Bilderrahmenarten für emotional-soziale Auffälligkeiten, bei psychischen Problemen, bei Sozialkundethemen etc. und eben auch für Lernbeeinträchtigungen geben. Von daher werden alle im Verfahren verwendeten Bildkarten in die inhaltliche Rahmenart der Lernbeeinträchtigung eingebettet. Diese Bilderrahmenart hat drei wesentliche Funktionen: sie isoliert, hilft und schützt. Zunächst isoliert die Rahmenart das Bild von anderen Themenbereichen und macht so deutlich, dass das Thema Lernen/Lernbeeinträchtigung im Vordergrund des Betrachtens steht. So behält das Bild durch seine einheitliche Rahmung die entscheidende Botschaft, die für das spätere Fallverstehen wichtig ist. Zudem hilft die Rahmenart, umherirrende Gedanken sowie offen gelegte Sinnstrukturen, innerhalb des Rahmens, vor äußeren Einflüssen geschützt, zu sortieren und auf die schulische oder private Lernsituation zu transportieren. Aufgrund der drei Funktionen lässt sich eine Untrennbarkeit von Bild, Rahmen und Rahmenart erkennen. Der Bilderrahmen fasst das Bild thematisch ein und grenzt es durch seine Rahmenart von der Umgebung ab, so dass eine vollendete Bühne für das Sinnbild entsteht.

3.5.2 Sinnbild-Kategorien als Bilderrahmenformen

Da problematisch wahrgenommene Lernaufgaben durch viele verschiedene Einflüsse bedingt sind, reicht eine einheitliche Rahmung der Bilder nicht aus. Es bedarf innerhalb dieser Bilderrahmenart noch einer Einteilung in unterschiedliche Rahmenformen. Hierunter ist eine Einteilung in Kategorien zu verstehen, um den verschiedenen problematischen Einflüssen inhaltlich gerecht zu werden. Auf den ersten Blick scheint eine Kategorisierung nach den Lerndimensionen: **Können – Wissen – Wollen** und eine Unterteilung in ihre zugehörigen Subkategorien logisch. Doch wäre dieses Vorgehen, in Anbetracht der gewählten Forschungsmethode der Grounded Theory, vorab einschränkend (Kapitel 4.2). Deswegen wird eine offenere Vorgehensweise zu einer annähernd objektiven Kategorienbildung genutzt. Schüler der am Forschungsvorhaben beteiligten Klassen wurden dazu aufgefordert, im (volkstümlichen) Sprachgebrauch bestehende Lernmetaphern und persönliche Empfindungen während des Lernens aufzuschreiben. Nach Sortierung der Schülerantworten ergaben sich neun Ähnlichkeits-Gruppen,

anhand deren Inhalte eine Ableitung von Kategorienbezeichnungen erfolgte (Anhang C). Die aus den Lernmetaphern gewonnenen Kategorien zur Gestaltung einer Bildkartei lauteten: Schwere, Hindernis, Weg, Kraft, Erwerb, Erhalt, Verharren, Perspektive und Wahrnehmung. Da die generierten Kategorien weder soziokulturelle noch personenverankerte Bedingungen berücksichtigten, wurden die bestehenden Kategorien um die drei weiteren Kategorien Beziehung, Gedanken und Person ergänzt.

Die gewählte Vorgehensweise und auch die Bestimmung von Kategorien könnte Kritik erfahren, da jeder Mensch aufgrund seiner persönlichen Gedankenlandkarte mit den Motiven der Bilder unterschiedliche Inhalte, Erfahrungen, Erinnerungen und somit auch unterschiedliche Kategorien verbindet. Dem sei entgegengebracht, dass die Kategorien durch eine Befragung in einem breiten Feld der Schülerschaft gewonnen wurden. Zudem verhilft sie dem Pädagogen, innerhalb einer geordneten Struktur, eine gleichmäßige Anzahl an unterschiedlichen sowie abwechslungsreichen Bildmotiven anzubieten, so dass dem Vorwurf einer bewussten Lenkung, durch zu viele gleichartige Motive, vorgebeugt wird.

3.6 Kriterien für Sinnbilder

Nachfolgend geht es nicht darum, eine allgemeingültige Theorie zur formalen Bestimmung von Sinnbildern zu entwickeln, sondern vielmehr darum, hilfreiche Kriterien festzulegen, die es dem Pädagogen erleichtern, für die Arbeit im diagnostischen Prozess förderliche Bilder bzw. Bildmotive auszuwählen oder selbst zu gestalten. Dabei wird darauf geachtet, Kriterien zu manifestieren, die der oben genannten Definition von Sinnbildern Rechnung tragen. Im weiteren Verlauf der Arbeit soll zwischen grundlegenden und spezifischen Kriterien unterschieden werden.

3.6.1 Grundlegende Kriterien

Grundlegende Kriterien für die Gestaltung bzw. Auswahl von Sinnbildkarten stehen über den spezifischen Kriterien und sind je nach Verwendungszweck abänderbar. Sie verleihen den Sinnbildern, entsprechend der gewählten Bilderrahmenart und -form, einen individuellen Charakter. Dabei sind die gewählten Motive zusätzlich auf die Zielgruppe, die mit den Sinnbildern

arbeiten wird, abzustimmen. Bezogen auf das Forschungsvorhaben wurde nach Sinnbildern gesucht, die dem Thema Lernbeeinträchtigungen entsprechen und den zwölf oben genannten Subkategorien zuzuordnen sind. Die an der Forschung beteiligte Zielgruppe repräsentiert in ihrer Zusammenstellung eine heterogene Gruppe von Schülern unterschiedlichen Alters, Herkunft und schulischer Vorbildung. Mit einer Altersspanne von 16 bis 41 Jahren, herrschen gleich drei Entwicklungsalter vor: Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene. Da sich Jugendliche nicht selten selbst als „erwachsen“ betrachten, sollte von daher von zu kindlichen Motiven der Bildkarten abgesehen werden, zumal das Gehirn ab dem Jugendalter ohnehin in der Lage ist, mehrere Bilddetails zu erfassen (Spitzer 2006). Hinsichtlich ihrer Herkunft weisen 30 % der Schüler einen Migrationshintergrund und 30 % eine Fluchtgeschichte auf, weswegen es motivationsförderlich und respektvoll ist, auch Bildorte aus den Herkunftsländern der Schüler zu nutzen. Unter Berücksichtigung, dass sich in den Klassenzimmern Schüler mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund und Fluchterfahrungen befinden, muss stets bedacht werden, dass Bilder auch Trigger auslösen können. Da nicht grundsätzlich zu verallgemeinern ist, welche Bilder etwas bei den Schülern triggern, sollten Bilder vermieden werden, die zu nah an das Denken, Fühlen oder Verhalten der Schüler herantreten oder von vornherein Angst auslösen können. Wie beispielsweise Bilder, die offensichtlich an Gewalterfahrungen erinnern könnten. Je nach Schwere der bekannten Traumatisierung eines Schülers muss der Pädagoge abwägen, ob die projektive Vorgehensweise überhaupt für den Schüler geeignet ist.

3.6.2 Spezifische Kriterien

Neben den eher umfassend gehaltenen grundlegenden Motiven scheinen „Motive sinnvoll, die offen für das vage, gefühlsmäßige Erleben und zugleich konkret genug für sprachliche Beschreibungen sind“ (Hofmann 2016. 422). Diese offen gehaltene Aussage soll für die Auswahl der Bilder im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen durch Kriterien konkretisiert werden. Hierzu erfolgt die Betrachtung einzelner Aspekte, die die Resonanz eines Bildes verstärken und im Fallverstehen Ansatzpunkte für die Arbeit mit dem Bild bieten.

Einfache Verständlichkeit des Motivs

Mit Blick auf die Problematik mangelnden Ausdruckvermögens und vereinzelter Sprachschwierigkeiten, ist ein leicht verständliches Bildmotiv zu wählen, das an die Lebenswelt der Schüler anknüpft und keine Hürde im Prozess darstellt. Somit soll gewährleistet werden, dass

alle Schüler in der Lage sind, das Bildmotiv in seiner Umwelt zu erkennen, sich gedanklich in den Bildort hineinzuversetzen und Anregung zum Erzählen erfahren. Letzteres ist in seiner unbedingten Funktion als Sprachwerkzeug wichtig. Von zu eindeutigen Motiven, die direkt auf eine Lernbeeinträchtigung hinweisen, wie beispielsweise das Motiv einer Mathematikprobe, ist abzuraten, da sich der Pädagoge anmaßen würde, die Lernprobleme seiner Schüler zu wissen und zudem die Bedeutung des Bildes für den Schüler schnell erschöpft wäre, weil er glaubt, sein Lernproblem erkannt zu haben (G1_I2, Samuel 36).

Landschafts- und Naturmotive

Von jeher besteht eine Verbindung des Menschen zur Natur, in der sich die ewige Kraft der Schöpfung Gottes spüren sowie Gott in seinen Werken wie Wiesen, Pflanzen, Bäume, Tiere erkennen lässt (Röm 1, 20). Vielleicht faszinieren junge wie alte Menschen aber auch die Schönheit, die Vielfalt, der Duft, die Geräusche oder der naturgeschaffene Lebenslauf unbewusst an der Natur. Letzterer beschreibt eine der Natur innewohnenden Kraft in ihrem natürlichen Prozess aufzugehen und zu blühen, in Naturkatastrophen unterzugehen, sich zu verändern und weiterzuentwickeln (Rombach 1994) und auch die Fähigkeit, auf einem wenig nährhaften Boden dennoch zu wachsen. Aristoteles (2017) spricht dieser spürbaren wie erkennbaren Kraft der Natur eine Lebendigkeit zu, die er sogar mit einer Seele vergleicht. Laut Kandinsky transkribieren Landschaftsbilder die Natur. Denn seiner Meinung nach verfügen Landschaftsbilder über ein inneres Leben, da in ihnen die „starke Seelenbewegung [der Natur] eingeschlossen“ (Friedel 2007, 311) ist. Im Betrachten der Landschaftsbilder kann der Rezipient diese Seelenbewegung nachempfinden. Somit wird bewusst auf die Abbildung von Personen verzichtet, selbst auf Gesichter ohne Mimik oder im Bildausschnitt fotografierte Personen oder Tiere, um die komplette Aufmerksamkeit des Betrachters auf die Faszination der Natur zu richten.

Offener Bildausschnitt

Ein offener Bildausschnitt lässt den Betrachter mehr Spielraum für Kreativität als ein in sich abgeschlossenes Bild. Kandinsky spricht davon, dass eine Skizze interessanter ist als ein fertiges Kunstwerk, da so der Fantasie mehr Raum gegeben wird (Friedl 2007). Dadurch, dass einzelne Bildinhalte wie abgeschnitten wirken, erhält der Betrachter die Chance, das Bild weiter zu zeichnen. In Gedanken überlegt er sich, wie das Bild weitergehen könnte, welche weiteren Inhalte ergänzt oder weggelassen werden sollen. „Der [gedankliche] Modellierungsprozess [...] kann durch ein verändertes Erleben auch die Veränderung von Grenzen und Barrieren in der

„Realität“ initiieren“ (Hofmann 2017. 29) und dem Betrachter somit neue Einsichten hinsichtlich seiner Denk- und Handlungsweisen bieten.

Fotografie

Bilder, insbesondere Fotografien sind im Alltag der jungen Erwachsenen omnipräsent und von zunehmender Relevanz. Gerade im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter nehmen Bilder einen sehr hohen Stellenwert ein. Abfotografierte Unterrichtseinträge, Selfies als Balsam für die Seele, auf die Haut tätowierte Fotografien und eine regelmäßige persönliche Darstellung auf Social-Media-Plattformen gehören mittlerweile zum Alltag. Für Schüler mit Fluchtgeschichte bedeuten Fotografien zusätzlich das Fenster zur Erinnerung und Teilhabe an Familie und Verwandten in ihrer Heimat. Von daher sollte bei der Auswahl bzw. bei der Gestaltung von Sinnbildkarten eine bewusste Abkehr von künstlerisch gezeichneten Bildkarten, wie beispielsweise DiXit-Karten (Libellud 2021) oder Gemälden erfolgen, da sie nicht der Lebenswelt der Schüler entsprechen.

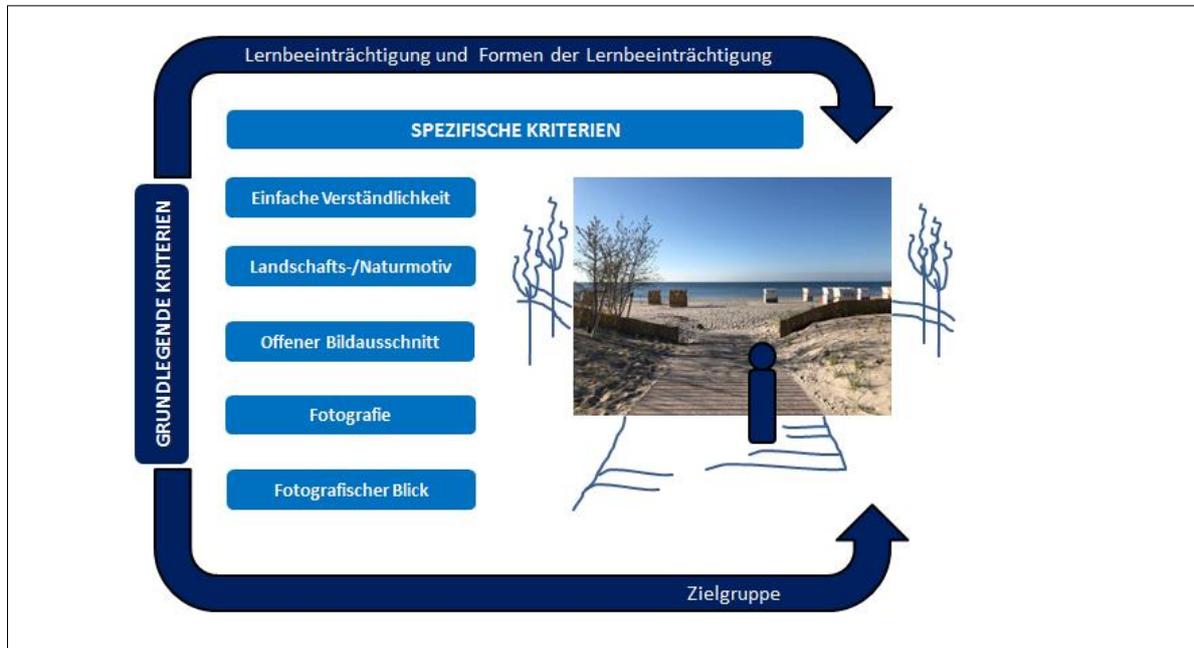
Ästhetik

Die Wirkkraft eines Bildes kann durch die künstlerische Gestaltung verstärkt werden, so dass ein „Wow-Moment [...] in der Bilderflut des Alltags“ (Blanke/Glatte 2018. 6) hervorgerufen wird. Oftmals reichen wenige Gestaltungselemente aus, um beim Betrachter eine „Seelenvibration“ (Friedel 2007. 403) hervorzurufen. Exemplarisch hierfür seien ein durchdachter Bildaufbau oder das Bild rahmende Elemente genannt, welche zu mehreren Bildebenen führen und dem Bild einen Bühnencharakter verleihen. Zudem können angeschnittene Motive gedanklich weitergezeichnet werden und sind daher genauso reizvoll“ (Freeman 2014). Aber auch Gegensätze oder Widersprüche im Bild, wie groß-klein, eng-weit, hell-dunkel, Licht-Schatten, machen den Betrachter neugierig und wecken Interesse am Bild. Sie lassen den Blick des Betrachters auf dem Bild verharren, werfen Fragen auf und setzen den Gedankenprozess in Gang. Ähnlich verhält es sich, wenn gewöhnliche Motive in ungewöhnlicher Perspektive fotografiert werden (Blanke/Glatte 2018). Das aber wichtigste Gestaltungsmittel ist die Farbe (Dürrach 2019). In ihren unterschiedlichen Nuancen spricht sie das Seelenleben des Betrachters an und ist damit ein entscheidender Faktor für die erlebte Resonanz.

Wenngleich diese Aspekte, in Bezug auf die geplante diagnostische Methode, als Resonanz verstärkende spezifische Kriterien beschrieben werden, muss bewusst bleiben, dass der Blick auf die Fotografie stets ein persönlicher Blick bleibt (Schoonhoven 2017). Nachfolgende

Abbildung präsentiert eine Übersicht über das Zusammenspiel von grundlegenden und spezifischen Kriterien zur Sinnbildgestaltung.

Abbildung 9: Grundlegende und spezifische Kriterien von Sinnbildern



3.7 Zusammenfassung: Sinnbilder im diagnostischen Prozess – Diskussion

Ausgehend von dem Problemhintergrund, der Betrachtung unterschiedlicher projektiver Verfahren und der praktischen Erfahrung in der Durchführung von Sinnbildgestützten Interviews sollen nun, die in der Wissenschaft kritisch gesehenen, projektiven Verfahren hinsichtlich ihrer Stärken und Problematiken im diagnostischen Prozess betrachtet werden.

In Wissenschaftskreisen unterliegen projektive Verfahren einer kritischen ethischen Betrachtung. So könnte dem Einsatz von Sinnbildern im Fallverstehen zur Last gelegt werden, dass eine Freiwilligkeit der Teilnahme an dem Verfahren nur bedingt gegeben ist, da der Schüler „das theoretische Konzept hinter den Aufgaben nicht zu durchschauen [vermag]“ (Wottawa/Hossiep 1987. 76). Dies entspräche laut Kritikern einem ungebührlichen Eingriff in die Persönlichkeitsrechte (Wienand 2019). Diesem Vorwurf kann zwar entgegengebracht werden, dass der Einsatz von Sinnbildern im diagnostischen Prozess lediglich einen pädagogischen Zweck verfolgt, eine „Erkenntnis [zu] finden zum künftigen Wohle der körperlich-seelisch notleidenden Jugend“ (Hanselmann 1930. 9), dennoch ist er nicht zu leugnen. Gerade Schüler mit

einem niedrigen kognitiven Leistungsvermögen oder Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten im Berufsintegrationsbereich werden die ihnen zuvor erklärte Vorgehensweise und Interviewabsicht nicht hinreichend verstehen können.

Eine weitere, aus Pädagogenkreisen vorgebrachte Kritik richtet sich gegen das reine Auswerten von Schüleraussagen, da man sich nicht sicher sein könne, ob die Erzählungen auch der Wahrheit entsprechen. Nach Retzer (1994) berichtet der Schüler dem Interviewführenden subjektiv wahrgenommene Geschichten. Objektivität in der Erzählung ist dem Schüler unmöglich (Bamberger 2005), da er in seiner subjektiven Welt lebt, die von seiner Gedankenlandkarte bestimmt wird. Der Schüler wird sich seiner selbsttäuschenden Aussagen nicht bewusst, da er nicht in der Lage ist, die fehlende Wahrnehmung zu bemerken (von Foerster 2001). Demnach ist der Schüler davon überzeugt, dass das, was er in dem Interview von sich preisgibt, der Realität entspricht. Der Interviewführende soll also nicht annehmen, die Wahrheit zu finden, sondern davon ausgehen, dass das, was derjenige sagt, wahrscheinlich ist.

Zudem wurden projektive Verfahren in der Vergangenheit oft wegen ihrer ungenügenden Güte kritisiert und finden daher im diagnostischen Prozess kaum noch Beachtung finden. Vielmehr werden standardisierte sowie validierte Verfahren eingesetzt (Wienand 2019), mit welchen versucht wird systematisch, objektivierend und abstrahierend einen Sachverhalt zu beschreiben.

Mit der Nutzung von Sinnbildern als eine projektive Methode bei gestoppten Lernprozessen wird jedoch die Frage nach der Grenze von Wissenschaft berührt, weil das subjektive Erleben des Schülers angesprochen wird. Es geht primär darum im Sinne der ICH-DU-Beziehung nach Martin Buber (1983) mit dem Schüler in Kontakt zu kommen, wobei der Schüler am Du (Interviewführender als Lernbegleiter) zum Ich werden kann. Von daher machen in Bezug auf die Nutzung von Sinnbildgestützten Interviews die gewohnten Qualitätskriterien wie Objektivität, Validität und Reliabilität keinen Sinn, da die Anwendung von Sinnbildern einer ganz anderen Logik folgt. Das Ziel einer „gelingende[n] sonderpädagogische[n] Diagnostik [sollte es sein,] Ansatzpunkte zu einer Förderung und Begleitung, die letzten Endes (neue) Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet oder offenhält [zu liefern]“ (Holtmann und Hofmann 2018. 27). Dabei sind die Prozessorientierung, das Interaktionistische Verständnis und die Erlebensorientierung als Qualitätskriterien einer sonderpädagogischen Diagnostik zu benennen (ebd.). Die Prozessorientierung ist als eine grundlegende Haltung zu verstehen, die davon ausgeht, dass das Leben und damit auch das Lernen von steten Veränderungen betroffen ist, was dazu führt, dass auch der Interviewführende im diagnostischen Prozess Flexibilität zeigen muss, um das Gespräch immer wieder der Dynamik anpassen. Das interaktionistische Verständnis beinhaltet

die Intention des Interviewführenden „spezifische Merkmale des Jugendlichen in seiner Interaktion mit Merkmalen der Umwelt zu beschreiben“ (ebd. 27f.). Die Erlebensorientierung hingegen möchte dem individuellen Erleben jugendlicher bzw. erwachsener Lerner, die sich gerade in der Situation eines unterbrochenen Lernprozesses befinden, einen Raum geben (ebd.).

Abschließend muss noch bemerkt werden, dass projektive Verfahren von der Offenheit der Schüler leben (Myschker/Stein 2018) und in den meisten Fällen sehr persönliche Schülerausagen hervorgebracht werden. Von daher ist es wichtig, dass der Interviewführende den Fokus nicht nur auf Bildung, Erziehung oder die bestehende problematische Lernaufgabe richtet, sondern auch den notleidenden Jugendlichen (Hanselmann 1930) im Blick behält, welcher auf dem Weg seiner Entwicklungsreise an der Bewältigung eines gestoppten Lernprozesses scheitert und zu verzweifeln scheint (G1_I25, Karoline).

TEIL II: Forschung

Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen durch Sinnbildgestützte Interviews im Fallverstehen

4. Methodisches Vorgehen zur Rekonstruktion von Lernbeeinträchtigungen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der entwicklungspädagogische Bezugsrahmen des Forschungsinteresses, das Thema Lernbeeinträchtigungen im Lebenslauf eines Menschen sowie die entwicklungspädagogische Theorie mit ihren Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen veranschaulicht und verschiedene bildgestützte Verfahren im diagnostischen Prozess vorgestellt wurden, sind nun die Grundlagen für die empirische Betrachtung eines sinnbildgestützten Zugangs im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen geschaffen.

Um im weiteren Verlauf die forschungsleitende Fragestellung: „Wie ist eine Fokussierung auf die drei Lerndimensionen für die Unterstützung lernbeeinträchtigter erwachsener Lerner in der Berufsschule zielführend?“, hinreichend zu beantworten, bedarf es zuvor der grundlegenden Klärung von zwei Fragen:

- Wie bekommt man einen Zugang zu den (teilweise unbewussten) Lernbeeinträchtigungen der Schüler?
- Wie gelingt es, die in Erfahrung gebrachten Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen zu verorten?

4.1 Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns

Eine Berufsschule statuiert im Vergleich zu anderen Schularten ein Exempel an Heterogenität. Folglich ist davon auszugehen, dass die Lernbeeinträchtigungen mindestens genauso heterogen sind, wie die Schülerklientel an der Berufsschule selbst. Will man einen Zugang zu den jugendlichen bzw. erwachsenen Lernern und ihren Lernbeeinträchtigungen erhalten, dann muss man die „Heterogenität als pädagogischen Sachverhalt ernst nehmen [und] sich zwangsläufig der Individualität der Menschen, mit denen [man] als Pädagog[e] in einem pädagogischen Verhältnis steht, zuwenden“ (Hechler 2018. 19). Um der Individualität Rechnung zu tragen, bedarf es einer induktiven Vorgehensweise, die vom Einzelfall ausgehend auf eine verallgemeinernde Aussage der Wirklichkeit abzielt und hilft, bestehende Selbstkonzepte einzelner Personen zu verstehen. Hierfür eignen sich rekonstruktive Verfahren, bei denen der Schüler, im Gegensatz zu standardisierten Testverfahren, durch seine sachlichen sowie gefühlsorientierten Erzählungen über seinen gescheiterten Lernprozess „selbst zu Wort“ (Müller 2015. 236) kommt und somit entscheidend am Forschungsgeschehen mitwirkt (ebd. 2015). Denn die Offenheit in der

Datengewinnung, als auch in der Datenauswertung, lassen die Berücksichtigung von persönlichen Beweggründen, Meinungen und sozialen Aspekten zu, weswegen der bislang auf dem sichtbaren Scheitern des Lernprozesses ruhende Blick durch die Reflexion der Erzählungen auf das „Innere“ des Lerners gelenkt wird. Verborgene problematische Aspekte beim Lernen werden in Lern-, Verhaltens- und Denkmustern des Schülers sichtbar. Diese Stärke der offenlegenden Vorgehensweise von rekonstruktiven Verfahren im Rahmen der qualitativen Forschung soll folglich für die Arbeit genutzt werden, da es darum geht, etwas zu finden, das von dem Schüler noch gar nicht benannt werden kann und von dem der Interviewführende noch gar nicht weiß, wie er danach fragen soll (Ellinger 2015b). Die Nutzung eines standardisierten Testverfahrens könnte aufgrund der vorgegebenen Themenbereiche und der einheitlich vorformulierten Fragen wichtige Informationen unberücksichtigt lassen, so dass ein solches Verfahren für die vorliegende Forschungsarbeit nicht ausreicht, um den Schüler in seinem Denken und Handeln zu verstehen.

4.2 Grounded Theory – Strategie der Datenerhebung und -auswertung

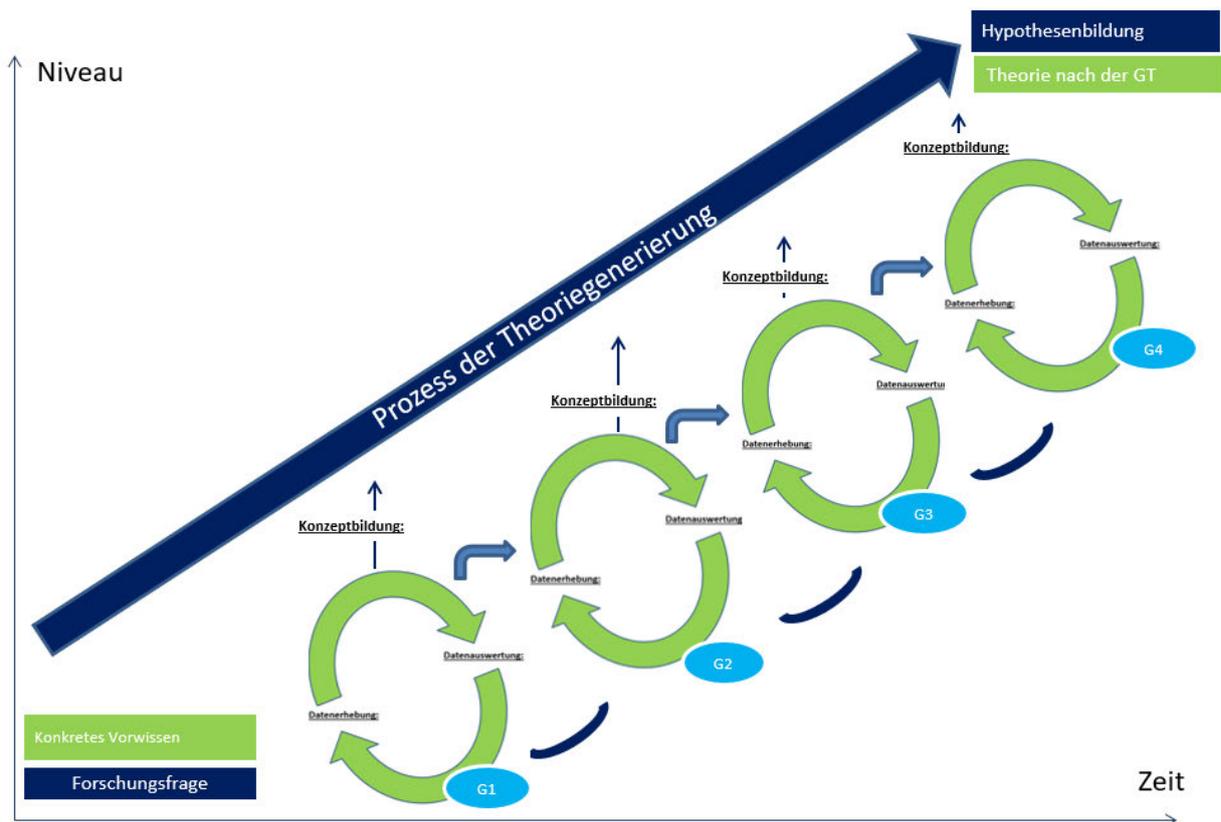
Die „Entdeckung der Theorie auf der Grundlage von Daten“ (Glaser/Strauss 2010, 19) hat das Ziel, von einer materialen Annahme zu einer formalen Theorie zu gelangen (ebd.). Die von Glaser und Strauss entwickelte Methode der Grounded Theory ist eine fortschreibende Strategie zur Datenerhebung und -auswertung, bei der alle Arbeitsphasen des Forschungsprozesses wie die Planung, die Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Theoriegenerierung als miteinander verbundene Arbeitsphasen betrachtet werden. Dadurch ist ein permanenter Wechsel zwischen den einzelnen Phasen möglich, der ein Zurückgreifen auf bereits gewonnene Erkenntnisse zulässt (Mey/Mruck 2011).

4.2.1 Theoretisches Sampling

Das Theoretische Sampling beschreibt den parallel ablaufenden Prozess der Datenerhebung und -auswertung. Im Rahmen der Theoriegenerierung werden demnach zeitnah Daten erhoben, inhaltlich kodiert und entsprechend ihrer Bedeutung für das Forschungsziel untersucht (Glaser/Strauss 2010). Das Wort „Sampling“, übersetzt als Probenahme, deutet bereits an, dass es sich bei den Erkenntnissen immer nur um vorläufige Konzepte handelt. Während eine

vorläufige Theorie entsteht, drängen sich aufgrund dieser „theoretisch sensib[le]“ (Glaser/Strauss 2010. 62) Arbeitsweise bereits wieder neue Fragen und Überlegungen auf, durch die sich die Richtung des weiteren Vorgehens ergibt (ebd.). Nachfolgende Abbildung visualisiert das Konzept des theoretischen Samplings der vorliegenden Forschungsarbeit.

Abbildung 10: Theoretisches Sampling



Der Abbildung kann der Fortgang der Methode von der Forschungsfrage bis zur überprüfaren Hypothesenbildung entnommen werden. Ausgehend von bestehenden „lokalen Konzepten“ (Glaser/Strauss 2010. 62) aus theoretischem Hintergrundwissen, den beiden Forschungsfragen, Erhebungsinstrumenten und Ideen zur Umsetzung werden folglich Daten in nach theoretischen Gesichtspunkten ausgewählten Vergleichsgruppen erhoben und ausgewertet. Ausgehend von einer anfangs festgelegten Anzahl an aufgenommenen Vergleichsgruppen kann sich diese im offenen Forschungsprozess noch verändern (Glaser/Strauss 2010).

In einem mehrstufigen Prozess werden über den Forschungszeitraum kontinuierlich Daten gewonnen, interpretiert und Kategorien gebildet. Die Erkenntnisse der in der ersten Stufe

ausgewerteten Informationen sind der Startpunkt einer weiteren Datenerhebung und -auswertung auf einem verbesserten Niveau. Es entsteht folglich ein spiralförmiger Kreislauf an Datenerhebung und -auswertung, der im Verlauf der Forschung dazu führt, dass jeweils vorläufige Konzepte durch den Datengewinn weiterentwickelt werden und schließlich zu verbesserten Konzepten führen. Glaser und Strauss bezeichnen diesen Vorgang der Forschungsmethode als einen „nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser/Strauss 2010. 58). Um dennoch zu einer „Pause“ (ebd. 58) innerhalb des Prozesses zu gelangen, entscheidet die „*theoretische Sättigung* der Kategorie“ (Glaser/Strauss. 2010. 76, auch im Original kursiv) darüber, wann ein weiteres theoretisches Sampling unverhältnismäßig wird.

4.2.2 Methode des ständigen Vergleichens und Kodierparadigmen

In Verbindung mit dem Theoretischen Sampling wird die *Methode des ständigen Vergleichens* angewandt. Sie gilt als die grundlegende Strategie der Datenauswertung im Rahmen der Grounded Theory. Hierunter versteht man ein ständiges Vergleichen von Zeitpunkten, Gegebenheiten, umgebender Umwelt, Bezugspersonen, einzelnen Fallbeispielen, Gruppen, Handlungen, konkreten Aussagen etc. hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede (Glaser/Strauss 2010), um für das Forschungsvorhaben „potenziell interessante Eigenschaften“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019. 272) zu gewinnen. Dabei ist entscheidend, dass immer wieder auf bereits gewonnene Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann, um diese erneut zu vergleichen. Die Vorgehensweise der vergleichenden Datenauswertung wird von Glaser und Strauss (2010) als „Kodieren“ bezeichnet (19). Während sich Glaser (1978) auf zwei Kodierschritte in Verbindung mit mehreren heuristischen Kodierfamilien beruft, differenzieren Strauss und Corbin (1996) im Laufe der Zeit das offene, das axiale und das selektive Kodieren zur Analyse der gesammelten Daten. Die Auswertungsmuster ermöglichen es, ähnliche Aussagen, Eigenschaften, Vorkommnisse, etc. zu vorläufigen Konzepten zusammenzufassen und diese im weiteren Forschungsverlauf zu Kategorien zu bündeln. In der vorliegenden Forschungsarbeit laufen zwei Kodierungsprozesse parallel zueinander. Einerseits wird versucht, einen neuartigen Zugang im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen zu entwickeln. Andererseits werden Informationen über mögliche Hintergründe von Lernbeeinträchtigungen herausgefiltert und einzelnen Bereichen der Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen zugeordnet. Dabei soll gleichzeitig überprüft werden, ob sich noch weitere Themenbereiche innerhalb der drei Lerndimensionen ergeben.

Offenes Kodieren beschreibt eine sehr genaue Analyse der erhobenen Daten. Vergleichbar mit dem Vorgang, eine harte Nussschale zu knacken, verfolgt das offene Kodieren das Ziel, die gewonnenen Daten aufzubrechen, um darin Phänomene und ihre Eigenschaften zu entdecken (Strauss 1991). Dafür werden zunächst die einzelnen Textpassagen des Interviews Zeile für Zeile durchgelesen und mittels W-Fragen (Was? Wer? Warum? Wozu?) inhaltlich hinterfragt, um dann den dahinterliegenden Kern der Aussage offenzulegen.

Abbildung 11: Beispielhafte Darstellung des offenen Kodierprozesses im Rahmen der Lernbeeinträchtigungen

Gruppe 1, Interview 10, Vincent:

TP 22	S	<p>Ich glaube nicht (Fasst sich mit dem linken Zeigefinger an das linke Auge.). Ich hätte das Bild schöner gefunden (Linke Hand schnell nach vorne, Zeigefinger ausgestreckt, dann beide Hände im Schoß.), wenn es wäre Schnee gewesen. ①</p> <p>Weil, ich mag Schnee sehr. Ich mag auch die Jahreszeit. (Linker Zeigefinger reibt am linken Auge.) Vielleicht liegt es daran, dass ich in meinem Leben so wenig Schnee gesehen habe. (Blick nach rechts oben. Hand auf Rippenhöhe, Handfläche leicht nach innen gekrümmt. Daumen steht nach oben ab.). Und ich vielleicht auch Angst habe, dass es vielleicht irgendwann keinen Schnee mehr gibt (Lächeln.). So (.), keine Ahnung, kann sein (Beide Hände im Schoß.). Aber, dieser Regen (Rechte Hand zieht am Pullover.) hat jetzt nichts damit zu tun. Für mich war das Schaf so im Vordergrund. Ich habe nur das Schaf gesehen, weil es einen ankuckt (Schnelle Kopfbewegung nach links.) und sonst hatte kein Bild ein Tier (Blickkontakt. Lippen zusammengepresst.). ② ③</p>
----------	---	--

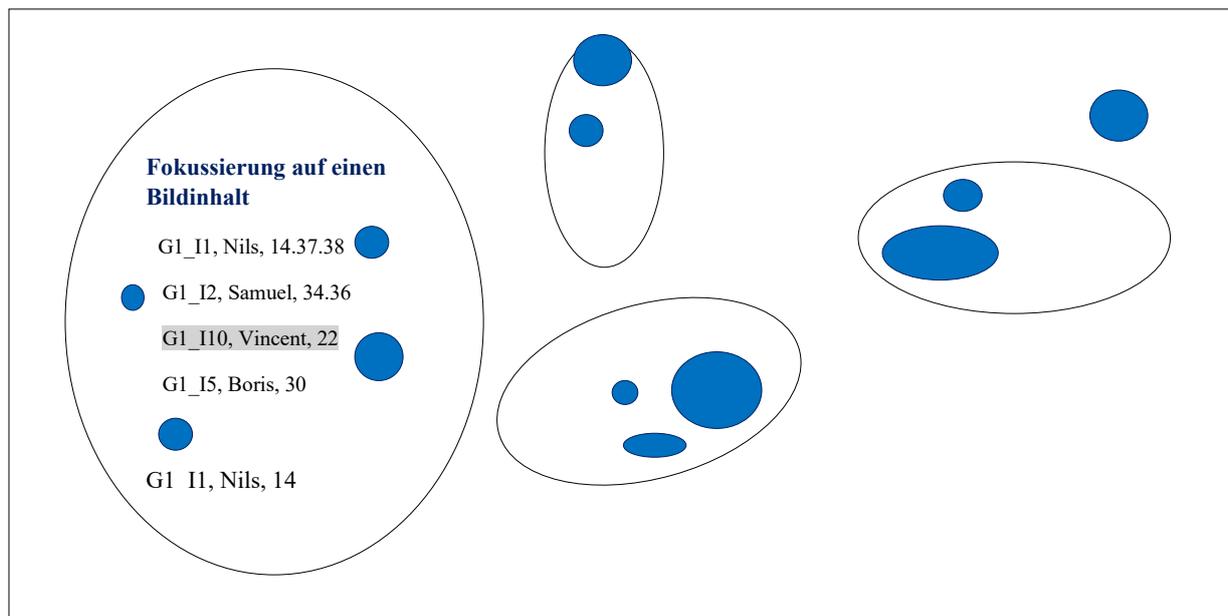
① **Konzept zu Zugang:** Weiterentwicklung des Bildes

② **Konzept zu Lernbeeinträchtigungen:** Schnee als Metapher für innere Leere, Wunsch nach Neuanfang, Angst, dass es keinen Neuanfang mehr gibt. Bezug zur familiären Situation?

③ **Konzept zu Zugang:** Nicht alle Bildinhalte sind wichtig. Einzelne Bildinhalte sprechen den Betrachter an.

Aufgrund ähnlicher Merkmale bzw. Merkmalsausprägungen einzelner Phänomene lassen sich diese zu (Prä-)Konzepten zusammenfassen. Mit fortschreitender Entwicklung der Theorie werden dann Verknüpfungen zwischen den einzelnen Konzepten sichtbar, wodurch sich schließlich übergeordnete Kategorien ergeben (Strauss/Corbin 1996).

Abbildung 12: Beispielhafte Darstellung des offenen Kodierprozesses im Rahmen der Lernbeeinträchtigungen bei ähnlichen Merkmalsausprägungen (Daum nach Ellinger 2003; 2015b)



Die im weiteren Forschungsverlauf vorgenommene Untersuchung von empirischen Zusammenhängen zwischen den einzelnen Kategorien und ihren Subkategorien nennt man *axiales Kodieren*. Sie beinhaltet insbesondere eine vertiefte Beobachtung der Bedingungen, die das Phänomen auslösen, rahmende Kontextbedingungen, angewandte Strategien, um mit dem Problem umzugehen sowie deren Konsequenzen der Anwendung (Strauss/Corbin 1996). Letztlich führt diese in Relation zu den anderen Kategorien gesetzte, eingehende Betrachtung dazu, dass die bestehenden Kategorien zunehmend „auf neue Art wieder zusammen[gefügt]“ (ebd. 76) werden, wodurch ein geordnetes Beziehungsgefüge zwischen den einzelnen Konzepten und Kategorien entsteht.

Abbildung 13: Beispielhafte Darstellung eines Ausschnittes des axialen Kodierprozesses im Beziehungsgefüge

(Gesamte Darstellung des Kodierprozesses siehe Anhang N.)

Kategorie IV, Subkategorie a: Auswahl der Bildkarte

Diese Konzepte wurden unter der Subkategorie **Auswahl der Bildkarte** zusammengeführt:

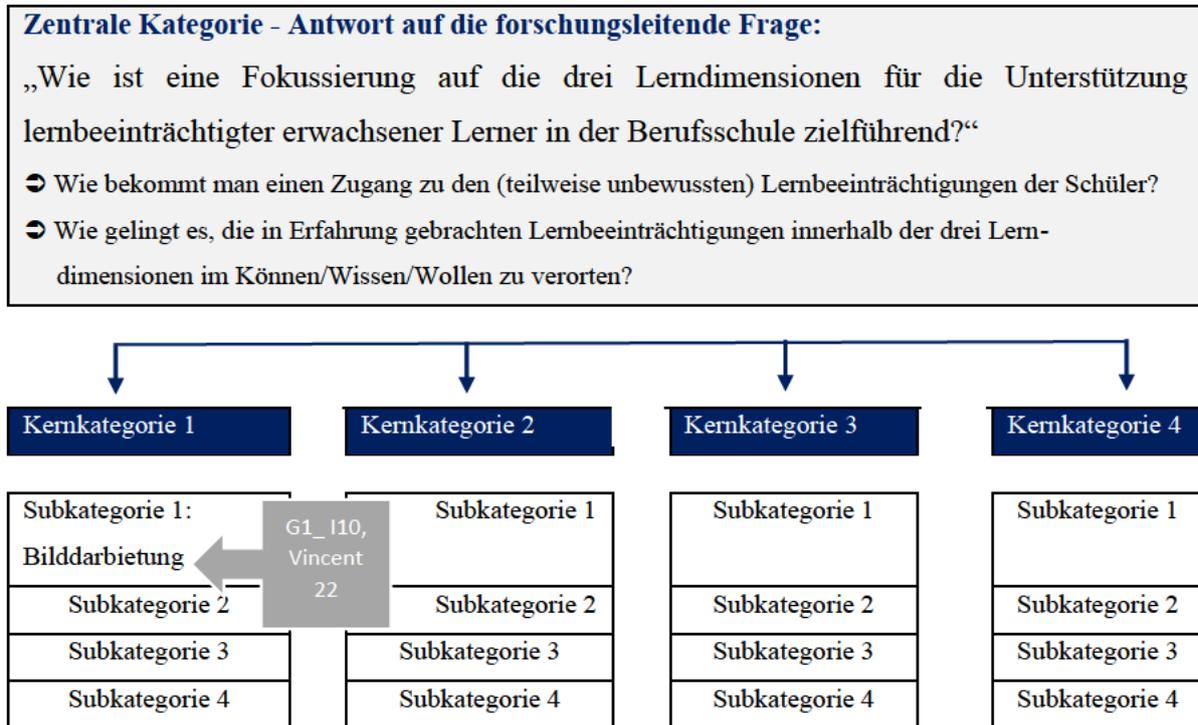
		Gruppe_ Interview, Name Textpassage
(1)	Metapher für Lernbeeinträchtigung	Symbol für Lernbeeinträchtigung G1_I2, Samuel 36 G1_I7, Vivienne 10 G1_I21, Orhan 34 G1_I27, Sina 22 G1_I6, Annika 5 G1_I25, Karoline 50
(2)	Bildauswahl unabhängig von der Vorgabe der Lernbeeinträchtigung	Nach Gefallen ausgewählt G1_I10, Vincent 6.10 G2_I45, Lucjan 40 G2_I46, Ismael 4 G2_I34, Rona, 20 G3_I60, Samira 71.73 G4_I63, Meike 4.12.24.46 Aufgrund von Sehnsucht ausgewählt G2_I45, Lujcan 37.38 G3_I51, Betül 34.38 Aufgrund von Erinnerungen ausgewählt G2_I38, Morsal 24 G3_I50, Alaa 24 G4_I62, Andi 22 Innere Einstellung G2_I35, Baran 74 Grundstimmung G3_I49, Anouk 80.82
(3)	Fokussierung auf einen bis wenige Bildinhalte	Fokussierung auf einen Bildinhalt G1_I1, Nils 14.37.38 G1_I2, Samuel 34.36 G1_I10, Vincent 22 G1_I5, Boris 30 Mehrere Bildinhalte sind relevant G2_I36, Rahija 18 G2_I39, Zarina 32.34 G3_I56, Lara 58 G3_I58, Mehmet 160.249.252 G3_I54, Mika 51
(4)	Verweigerung der Bildauswahl	G1_I29, Demian, 35.36

[...]

Das *selektive Kodieren* filtert aus den systematisch geordneten Kategorien eine zentrale Kategorie heraus, die nun als „konzeptionelles Zentrum der Theorie“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019: 284) gilt und eine „Antwort auf die übergeordnete Forschungsfrage“ bietet (Ellinger 2015a: 231). Die übrigen Kategorien und Konzepte werden im Rahmen der ganzheitlichen

Theoriegenerierung um die forschungsleitende Frage (Strauss/Corbin 1996) herum angeordnet und im Blick auf ihre Verbindungen zu eben dieser Kernkategorie analysiert.

Abbildung 14: Beispielhafte Darstellung des selektiven Kodierprozesses durch Darstellung der neu angeordneten Kernkategorien



Wie bereits erkennbar, lässt sich im Rahmen der Theoriegenerierung eine Abfolge der Kodierparadigmen vom offenen Kodieren, über das axiale bis hin zum selektiven Kodieren festlegen, jedoch ergibt sich aufgrund des theoretischen Samplings ein permanenter Wechsel bzw. unterschiedliche Kombinationen zwischen den einzelnen Auswertungsmustern im Forschungsprozess (Strauss 1991). Dadurch ist eine klare Trennlinie zwischen dem offenen, axialen und selektiven Kodieren in der Praxis kaum mehr zu ziehen. Die Prozesse verschwimmen aufgrund ihrer Komplexität an Daten und der permanenten Nachbesserung immer mehr. Interessant ist dabei, dass auch Corbin in der von ihrer selbstverantworteten Neuauflage (Corbin/Strauss 2008) die beiden Begrifflichkeiten des axialen und selektiven Kodierens aufgrund der kaum möglichen Trennbarkeit der beiden ersten Kodierprozesse aufgibt (Corbin/Strauss 2008) und sich stattdessen mit der Ausarbeitung der „kontextuelle[n] Einbettung sowie [der] prozessuale[n] Dimension der entwickelten theoretischen Strukturen“ (Breuer/Muckel/Dieris 2019, 256, auch im Original kursiv) beschäftigt.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass es während der Datenauswertung unerlässlich ist, die Auswertung immer wieder zu unterbrechen und *theoretische Memos* zu schreiben. Hierbei handelt es sich um (anfängliche) Notizen des Forschenden, die als Gedankenstütze zur Verfestigung von bereits gewonnenen Erkenntnissen dient. Diese entwickeln sich im Laufe des Forschungsprozesses allmählich zu zusammenhängenden Mitschriften und führen im gesamten Kodierprozess schließlich zur ausführlichen Theorie (Glaser/Strauss 2010).

4.3 Instrumente der Datenerhebung

Da sich die Forschungsarbeit darauf fokussiert, einen geeigneten Zugang zu den Schülern zu finden, um implizite Lernbeeinträchtigungen aufzudecken, bedarf es einer Erhebungsmethode, bei der eine permanente Nachjustierung des Instrumentariums möglich ist. Einerseits sollen einzelne Informationen über spezifische Themenkomplexe erhoben werden, andererseits geht es darum, Themen zu behandeln, die sich „durch das Ziel der Untersuchung“ (Gläser/Laudel 2010. 111) sowie in dem Gespräch mit dem Schüler ergeben. Leitfadeninterviews, die Beobachtung der mit der verbalen Kommunikation direkt einhergehenden Körpersprache, Unterrichtsbeobachtungen, der Erfahrungsaustausch mit unterrichtenden Kollegen und die Sammlung weiterer Daten aus dem Schülerakt werden dem Wunsch nach einem Verstehen des Falls und einer größtmöglichen Offenheit in der Erhebungsmethode gerecht.

4.3.1 Leitfadengestütztes Interview

Der Leitfaden dient dem Interview als eine Richtschur. Er vergegenwärtigt das Thema der Untersuchung, exploriert das eigene Vorwissen und ist das zentrale Strukturierungs- und Steuerungselement des Kommunikationsprozesses (Miosch 2019), was gerade bei unerfahrenen Interviewführenden einen großen Zugewinn an Struktur und Sicherheit in der Gesprächsführung bringt. Während des Kommunikationsprozesses muss der Leitfaden nicht aktiv in Erscheinung treten, kann aber zur Hilfe genommen werden, sofern sich wichtige Inhalte nicht im Gespräch ergaben. Zudem bietet die Durchführung eines Leitfadeninterviews durch das Prinzip der Offenheit eine Gewissheit, dass „alle für die Rekonstruktion benötigten Informationen [im Forschungsprozess] erhoben werden“ (Gläser/Laudel 2010. 116) können.

Offen in der Ausgestaltung der Form und in der Handhabung bietet das Leitfadeninterview ein hohes Maß an Flexibilität. Zu den einzelnen Themeninhalten vorformulierte offene Fragen oder eine Stichwortliste sind die Grundlage des Leitfadeninterviews. Um spontan und individuell auf Aussagen des Schülers einzugehen, kann der Interviewführende flexibel die Fragen in ihrer Reihenfolge abändern, um weitere spezifische Fragen ergänzen oder auf Fragen verzichten. Es besteht aber auch jederzeit die Möglichkeit die Fragen auf das sprachliche oder kognitive Niveau der Schüler anzupassen, was das Verstehen seitens des Schülers erleichtert und den Interviewprozess am Laufen erhält. Die Möglichkeit, den Leitfaden entsprechend der aktuellen Forschungserkenntnis zu jedem Zeitpunkt abzuwandeln ist insbesondere wichtig, um einen spezifischen Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen zu finden.

Offen für das subjektive Erleben des Schülers: Die offene Interviewform bietet dem Schüler einen maximalen Raum, von seinen subjektiven Erfahrungen und Empfindungen zu berichten und zugleich dem Interviewführenden die Möglichkeit, die von dem Jugendlichen neu eingebrachten Themen (Hellferich 2011) mühelos in das Interview zu integrieren und je nach Gesprächsbereitschaft des Schülers die Gesprächstiefe zu variieren.

Reich an Beziehung und Entwicklungsmöglichkeiten: Zugleich bedeutet die Durchführung eines Interviews immer eine Form des Gesprächs- bzw. Beziehungsangebots. Wenn es dem Interviewführenden in diesem Angebot gelingt, eine tragfähige Beziehung zu dem Schüler herzustellen, dann ist die Basis für Veränderungen von Denk- und Verhaltensmustern geschaffen und der Schüler kann sich persönlich weiterentwickeln (Rogers 1973).

Die im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführten Leitfadeninterviews wurden mit Hilfe von Video- oder Audioaufzeichnung dokumentiert, transkribiert und anonymisiert (Anhang II: Interviews). Das Leitfadeninterview erfolgte stets unter dem thematischen Rahmen der Frage: „Wie bekommt man einen Zugang zu den (teilweise unbewussten) Lernbeeinträchtigungen der Schüler?“ und beinhaltete grundlegende Themenbereiche zu Lernbeeinträchtigungen: einleitende Fragen zur Person, Lernen in der Schule und zu Hause, selbst wahrgenommene Lernbeeinträchtigungen und Doppelbelastung durch die Ausbildung im Dualen System.

4.3.2 Beobachtung der Körpersprache

In einem direkten Zusammenhang mit den verbalen Aussagen des Schülers steht seine Körpersprache. Sogenannte nonverbale Handlungen ergeben sich aufgrund von implizitem Wissen

und gehen zumeist unbewusst mit der verbalen Kommunikation einher. Die Beobachtung der Körpersprache hilft dem Interviewführenden, den Schüler in seinem Bewegungsgefüge kennenzulernen und eventuell inkongruente Aussagen aufzudecken. Selbst wenn die gezeigte Körpersprache nicht „intentional repräsentiert wird, [muss sie] aber als subjektiv handlungsleitend gelten“ (Meuser/Nagel 2013), denn sie offenbart Informationen über Gefühle, Haltungen, Einstellungen, die der Interviewende vielleicht so hätte nie in Worte fassen können. Zudem steht die Beobachtung der Körpersprache im eindeutigen Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse, da die körpersprachlichen Reaktionen des Schülers auf die Äußerungen des Interviewführenden Aufschluss über die Beziehung zum Interviewführenden, über gewählte Fragearten oder die Durchführung bei der zu entwickelnden diagnostischen Methode geben können. Um also von einer umfassenden Datenerhebung sprechen zu können, muss im Rahmen einer ganzheitlichen Betrachtung des Schülers die Beobachtung der Körpersprache herangezogen werden.

Abbildung 15: Beispiel für das Notieren von körpersprachlichen Signalen in den Transkripten

Körpersprachliche Signale werden an der Stelle mit grüner Farbe notiert, an der die Reaktion zu beobachten ist.

Gruppe 1, Interview 10, Vincent:

TP 26	S	(Kopf und Blick nach unten gesenkt.) Es ist halt (.) ja, sie hatte damals Krebs. Und inzwischen ist es zwar weg, aber sie ist halt <u>schwach</u> und es ist halt nicht gut (Blickrichtung nach links oben.) und ich bin auch oft nicht in der Schule, weil alles nicht geht, so (Schultern hochziehen.). Ich habe (.) viel zu tun. Ich muss nebenbei plus Arbeit noch einen Nebenjob machen (Kugelschreiber klicken.). Ich muss halt viel managen, was man halt alles nicht so sieht oder respektiert, aber es ist halt da. Das kann man dagegen nichts machen (Kurzer Blickkontakt.) (Kugelschreiber klicken.).
----------	---	---

Körpersprachliche Signale, die mit Geräuschen verbunden sind, werden an der Stelle mit blauer Farbe notiert, wo sie zu beobachten sind.

Die Beobachtung der Körpersprache im Unterricht und im Kommunikationsprozess des Interviews erfolgten im Nachgang mittels der Sichtung von Videoaufzeichnungen. Die nonverbalen Signale wurden in den Transkripten, an der Stelle, an der sie auftraten, in Farbe markiert.

Körpersprachliche Beobachtungen können für das Erkennen von Lernbeeinträchtigungen sehr hilfreich sein, da sie durch schnellere Bewegungen, häufigeres Bewegen oder Geräusche bzw. Ticks Gefühlszustände sichtbar machen, in denen ein Schüler besonders emotional in seiner Erzählung betroffen ist.

4.3.3 Unterrichtsbeobachtung und Dokumentation

Im Zeitraum vom 04.11.2019 – 24.07.2020 wurden in den am Forschungsvorhaben beteiligten Klassen Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen. Hierzu nahm die Lehrkraft vereinzelte Unterrichtsstunden per Videokamera auf und sichtete die Unterrichtseinheiten. Die Aufzeichnungen dienen, gleich einer pädagogischen Diagnostik, dazu, die einzelnen Schüler im Klassenverband zu erleben, Hinweise auf ihr Lernverhalten im Allgemeinen zu erhalten und ihr Verhalten im Umgang mit problematischen Aufgaben wahrzunehmen. So wurde beispielsweise beobachtet, ob Schüler in Phasen der Einzelarbeit bei scheinbaren Problemen dennoch an dem Arbeitsauftrag weiterarbeiten, sich Ideen bei ihren Banknachbarn holen, sich in der Klasse umsehen oder eventuell beginnen, den Lern- und Arbeitsprozess durch ablenkendes Verhalten zu unterbrechen. Zudem fanden regelmäßige Teamsitzungen statt, in denen sich die in der Klasse unterrichtenden Pädagogen über das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler austauschten. Der Austausch erfolgte zumeist im direkten Gespräch. Ziel des Austausches sollte es sein, Einschätzungen bzw. Gedanken zu den einzelnen Schülern durch weitere Informationen oder Sichtweisen umfassender zu beleuchten. Zudem dokumentierten dieselben Pädagogen im Zeitraum vom 16.03.2020 bis zum 15.05.2020 ihre persönlichen Einschätzungen zu den am Forschungsverfahren teilnehmenden Schülern. Die Dokumentation erfolgte auf einem Beobachtungsbogen mittels vorstrukturierter Antwortmöglichkeiten und offener Fragen zu unterschiedlichen Bereichen und unter Berücksichtigung des thematischen Rahmens (Anhang E).

Über den gesamten Beobachtungszeitraum wurden als bedeutsam erachtete Informationen aus den Unterrichtsbeobachtungen, der Schülerakte, den Notenblättern oder privaten Gesprächen stichpunktartig vermerkt und in ein dem Interview beigefügtes Datenblatt notiert. Diese Notizen waren unter anderem Grundlage für die Datenauswertung nach der Grounded Theory.

4.4 Zusammenfassung: Bewertung der Methode für das Forschungsvorhaben

Die Wahl der Grounded Theory als qualitatives Forschungsdesign zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage ist aus mehrfacher Hinsicht für das Forschungsvorhaben zu befürworten. Zum einen, weil sich diese Forschungsmethode bereits in der Vergangenheit bei der empirischen Betrachtung von Fragestellungen zu alltäglichen Situationen bewährt hat (Glaser/Strauss 2010; Mey/Mruck 2011) und zum anderen, weil es sich hierbei um ein Verfahren handelt, das offen an die zu beantwortende Frage herantritt. Von daher war es bei der Auswahl der Methode wichtig, ein Verfahren zu wählen, bei dem am Anfang des Forschungsprozesses noch keine bestehenden Kategorien vorliegen, sondern sich erst im Laufe des Verfahrens bilden. Diese Tatsache ist wichtig, da zu Beginn der Forschung noch gänzlich unbekannt war, wie der Zugang zu den Schülern aussehen soll, um Informationen über persönliche Lernbeeinträchtigungen zu erhalten. Noch dazu war unklar, wonach genau gefragt werden soll, wenn doch die Frage nach dem Warum der Lernbeeinträchtigung nicht zielführend ist (G1_I5, Boris 78). Demnach erscheint eine Theorie, die davon ausgeht, dass jede noch „so absurd erscheinen[de] Idee [...] eine Anregung bieten bzw. neue Blickweisen auf den Gegenstand eröffnen“ (Breuer/Muckl/Dieris 2019. 251) kann, absolut gewinnbringend, um die forschungsleitende Frage zu beantworten. Der Vorteil in dieser kreativen Vorgehensweise im Vergleich zu anderen bewährten qualitativen Forschungsmethoden besteht nun in der Flexibilität der Methode und dem von der Grounded Theory geforderten „offenen Blick“ (ebd. 248) des Forschenden, der die gesammelten Daten aus Schüleraussagen, körpersprachlichen Signalen, Gesprächen und Notizen der Schülerakte in einen Erkenntniszusammenhang bringt. Die eingebrachte Kreativität scheint dabei erfahrungsgemäß einem Motor im Kodierprozess zu gleichen, durch den es gelingt, jede Untersuchungseinheit immer wieder abzuändern und zu verbessern. Angeleitet von der steten kreativen Entwicklungsarbeit des Forschenden und dem theoretischen Sampling (ebd. 2019) entsteht im Laufe des Forschungsprozesses Stück für Stück eine neue verbesserte Theorie (Glaser/Strauss 2010) darüber, wie der Zugang zu Schülern im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen aussehen kann. Im Grunde genommen begibt sich der Forschende mit der Grounded Theory selbst auf eine Reise, um eine neue Theorie zu entwickeln.

5. Sinnbilder als Zugang im Fallverstehen – Entstehen eines Prozessmodells

Im Anschluss an die Literaturrecherche, die fachliche Ausarbeitung zur Entwicklungspädagogik und zu den Sinnbildern sowie bildgestützten Verfahren in der Diagnostik wurden die theoretisch fundierten Kenntnisse nun verdichtet und in den praktischen Forschungsprozess eingebracht. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Forschung an einer Kaufmännischen Berufsschule im Bundesland Bayern in Deutschland durchgeführt wurde. Die Aussagen und Forschungsergebnisse gelten demnach nur für Berufsschulen im Bundesland Bayern und müssen in anderen (Bundes-)Ländern gegebenenfalls angepasst werden.

5.1 Ausgangslage vor Forschungsbeginn

Um ein möglichst breites Feld zur Rekonstruktion von Schülerfällen zu erhalten, wurden 64 Schülerinterviews durchgeführt. Die hohe Anzahl an Interviews ist in der empirischen Sozialforschung eher ungewöhnlich. Sie kann aber durch eine Aussage der Begründer der Grounded Theory gerechtfertigt werden. Denn ihrer Aussage nach ist es „[b]esser zu viel, als zu wenig“ (Strauss/Corbin 1996. 14f.) Datenmaterial in den Forschungsprozess einzubeziehen. Zudem zeigt der Verlauf des Forschungsprozesses (vgl. 5.2) auf, dass sich aufgrund der anfänglich inhaltlich sehr offen gestalteten Vorgehensweise die gewinnbringenden Erkenntnisse erst spät in den Interviews zeigten.

5.1.1 Forschungsgegenstand und Ziel der Forschung

Aufgrund von gesellschaftlichen Umbrüchen scheint in den letzten beiden Jahrzehnten eine leistungsmäßig immer schwächer werdende Schülerklientel in das System der Dualen Ausbildung zu gehen. Damit einhergehend ist eine Zunahme an Ausbildungsabbrüchen und das vermehrte Scheitern der Schüler an problematischen Lernaufgaben in der Berufsschule zu beobachten. Das ist insbesondere dann tragisch, wenn der Wunsch nach Lernen vorhanden ist. Die Schüler aber spüren, dass Lernen nicht funktioniert, „weil einem irgendetwas im Weg steht“ (G1_I16, Tamara 18) und sie nicht in der Lage sind, das zu versprachlichen, was sie am Weiterlernen hindert. Demnach steht in Kapitel 5 die Frage nach dem Vorgehen im Vordergrund, wie man Informationen über die teilweise noch unbewussten Lernbeeinträchtigungen

der Schüler in Erfahrung bringen kann, um diese dann im späteren Verlauf im Können/Wissen/Wollen (Ellinger/Hechler 2021) zu verorten.

5.1.2 Beschreibung der vier Vergleichsgruppen

Die Auswahl der Vergleichsgruppen erfolgt gemäß der Vorgabe von Glaser und Strauss (2010: 77), die besagt, dass für den Weg der Forschung „Gruppen [gesucht werden sollen], deren Daten so verschieden wie möglich sind, nur um sicher zu gehen, dass die Sättigung auf einer möglichst breiten Datenbasis verläuft“. Die Breite der Daten ergibt sich in Bezug auf die heterogene Schülerschaft an der Berufsschule im Hinblick auf das Alter, die schulische Vorbildung oder die Wohn- und Lebenssituation sowie einer etwaigen Flucht- und Migrationsgeschichte nahezu von allein. Die insgesamt 64 am Forschungsverfahren teilnehmenden Schüler lassen sich hinsichtlich ihres Geschlechtes in 33 weibliche und 31 männliche Schüler unterteilen. Die Altersspanne der Schüler lag zum Zeitpunkt der Durchführung im Schuljahr 2019/2020 zwischen 16 und 41 Jahren, wobei die Schülergruppe der 18-jährigen mit 17 Schülern am häufigsten vertreten war. Darauf folgen die Altersgruppen der 19-jährigen (12 Personen) und 20-jährigen (10 Personen). Ebenfalls lassen sich große Unterschiede in der schulischen Vorbildung der ausgewählten Schüler feststellen. So verfügt ein Schüler über ein abgeschlossenes Studium und eine mehrjährige Berufserfahrung, zwei Schüler über die fachgebundene Hochschulreife, ein Schüler über ein im Ausland erworbenes Abitur und 21 Schüler über die mittlere Reife. 13 der Schüler haben einen erfolgreichen Mittelschulabschluss und 11 Schüler den qualifizierten Mittelschulabschluss erreicht. Weitere 12 Schüler weisen einen Abschluss oder einen Nachweis über Schulbesuchsjahre aus dem Ausland auf. Bei 3 Schülern liegen keine Nachweise über Schulbesuchsjahre im Ausland vor. Interessant ist auch die Betrachtung der Anzahl der Schüler nach ihrem Flucht- oder Migrationshintergrund. Von den 64 interviewten Personen haben 23 Schüler einen Migrationshintergrund und 17 Schüler eine Fluchtgeschichte. Das entspricht zusammen 62,5% der ausgewählten Schülerschaft und könnte bereits im Vorfeld auf vermehrt vorherrschende Beeinträchtigungen im sprachlichen Bereich hinweisen.

Zudem war für die Auswahl der Forschungsgruppen entscheidend, dass „schwächere“ Berufsgruppen bzw. berufsvorbereitende Klassen gewählt wurden, in denen sich in den vergangenen Jahren eine gefühlte Zunahme an lernschwachen und sprachlich förderbedürftigen Schülern abzeichnete und ein hohes Maß an Lernbeeinträchtigungen festzustellen waren. So wurden als Vergleichsgruppen zwei Regelklassen, in denen ein Ausbildungsberuf erlernt wird und zwei

berufsvorbereitende Klassen für die Forschungsarbeit ausgewählt. Um auch hier eine möglichst breite Datenbasis zu erlangen, unterscheiden sich die Regelklassen im Ausbildungsberuf und in ihrer Jahrgangsstufe. Die berufsvorbereitenden Klassen unterscheiden sich hinsichtlich der Kriterien Berufsintegration und Arbeitslosigkeit. Nachfolgende Tabelle zeigt die vier Vergleichsgruppen im Überblick. Ein detaillierterer Überblick ist der Statistik im Anhang zu entnehmen (Anhang B).

Tabelle 15: Übersicht über die Vergleichsgruppen im Forschungsprozess (G1-G4)

	Bezeichnung der Vergleichsgruppe	Erläuterung der Spezifik der Vergleichsgruppe	Anzahl der Schüler
G1	<p>Kaufmann im Einzelhandel (3 Jahre Ausbildung)</p> <p>Regelklasse</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 11. Klasse <p>2. Ausbildungsjahr 1 Tag Berufsschule 4 Tage Betrieb</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 10. Klasse <p>1. Ausbildungsjahr 2 Tage Berufsschule 3 Tage Betrieb</p>	<p>Die Schülergruppe setzt sich aus 24 Schülern im zweiten Ausbildungsjahr und 7 Schülern im 1. Ausbildungsjahr zusammen. Ihre Altersspanne liegt zwischen 16 und 41 Jahren. Die Abschlüsse reichen von einem erfolgreichen Mittelschulabschluss bis hin zu einem abgeschlossenen Studium. Zwei Schüler haben die Diagnose LRS, drei Schülerinnen bringen aufgrund ihrer Flucht- bzw. Migrationsgeschichte Sprachprobleme mit.</p>	<p>31 Schüler</p> <p>17 Frauen 14 Männer</p>
G2	<p>Berufsintegration (1 Jahr Berufsschule)</p> <p>Berufsvorbereitende Klasse</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 10. Klasse <p>Vollzeitschuljahr 1 Woche Schule 1 Woche Praktikum</p>	<p>Alle Schüler haben eine Fluchtgeschichte und damit verbundene (traumatische) Erfahrungen. Die Altersspanne liegt zwischen 15 und 21 Jahren. Die Mehrheit der Schüler hat einen hohen sprachlichen Förderbedarf, was sich im Verstehen und in der Verbalisierung von Inhalten zeigt. In ihrem Heimatland haben sie keine oder nur wenige Jahre die Schule besucht. Mit dem erfolgreichen Beenden der Berufsintegrationsklasse wird der Schulabschluss der 9. Klasse Mittelschule erreicht sowie das Sprachniveau B2 verliehen.</p>	<p>15 Schüler</p> <p>6 Frauen 9 Männer</p>

G3:	<p>Verkäufer (2 Jahre Ausbildung)</p> <hr/> <p>Regelklasse</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10. Klasse <p>1. Ausbildungsjahr 2 Tage Berufsschule 3 Tage Betrieb</p>	<p>Diese Schülergruppe ist G1 ähnlich. Die Ausbildung der Verkäufer entspricht in den ersten beiden Ausbildungsjahren dem Kaufmann im Einzelhandel. Obwohl dieselben schulischen Inhalte unterrichtet werden, ist das Notenbild in den Verkäuferklassen erfahrungsgemäß schwächer. In dieser Schülergruppe befinden sich 15 Schüler aus zwei verschiedenen 10. Klassen. Die Mehrheit der Schüler verfügt über einen erfolgreichen Mittelschulabschluss, wenige Schüler erzielten den Qualifizierten Mittel- oder einen Realschulabschluss. Zwei der Schüler verfügen über das Fachabitur. Die Altersspanne liegt zwischen 16 und 24 Jahren.</p>	<p>14 Schüler 8 Frauen 6 Männer</p>
G4:	<p>Berufsvorbereitung kooperativ (1 Jahr Berufsschule)</p> <hr/> <p>Berufsvorbereitende Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> • 10. Klasse <p>Vollzeitschuljahr 3 Tage Berufsschule 2 Tage Praktikum</p>	<p>Das BVJ-k ist das „Nachfolge-Modell“ der ehemaligen JOA-Klassen. Jugendliche ohne Ausbildung besuchen in einem Vollzeitschuljahr die Berufsschule, vollenden dort ihre gesetzliche Schulpflicht, schreiben Bewerbungen und können die Chance auf Notenverbesserung oder einen schulischen Abschluss (Mittelschule, Realschule) nutzen. Die Schüler besuchten zuvor Mittel-, Förderschulen und Berufsintegrationsklassen. Oft weisen sie stark emotional-sozial auffälliges Verhalten sowie Lernbeeinträchtigungen auf. Die Altersspanne liegt zwischen 15 und 17 Jahren. Alle befragten Schüler haben keinen qualifizierten Abschluss.</p>	<p>4 Schüler 2 Männer 2 Frauen</p>

Die Reihenfolge der im Forschungsprozess eingebrachten Vergleichsgruppen wurde so gewählt, dass sich ein erkennbarer Wechsel zwischen Regelklassen (G1, G3) und berufsvorbereitenden Klassen (G2, G4) abzeichnet. Dadurch wird immer wieder ein Vergleich zwischen einer Schülergruppe geschaffen, die in unserer Gesellschaft der wahrgenommenen Norm entspricht

und einer Schülergruppe, die in unserer Gesellschaft einer besonderen Förderung bedarf. Von der ursprünglich angedachten Vorgehensweise, erst eine Forschungsgruppe zu interviewen, Erkenntnisse zu gewinnen und diese dann in verbesserter Form beim Durchgang der nächsten Forschungsgruppe anzuwenden, musste nach Durchführung der zweiten Forschungsgruppe aus organisatorischen Gründen wie beispielsweise den Praktikumswochen in den Berufsintegrationsklassen und den hohen Fehlzeiten einzelner Schüler abgewichen und parallel verfahren werden. War laut Planung der Forschungsarbeit der dritte Durchgang lediglich für die Gruppe 3 der Verkäufer und der vierte Durchgang lediglich für die Gruppe 4 der Berufsvorbereitung vorgesehen, so wurden hier Schülerinterviews mit fehlenden Schülern aus den vorherigen Forschungsgruppen parallel durchgeführt. Die Interviewdurchführung entsprach dabei dem zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Erkenntnisstand, weswegen diese Interviews als Kontrollinterviews innerhalb ihrer Gruppe herangezogen werden konnten. Diese Vorgehensweise erwies sich als vorteilhaft, weil sich so zeigte, dass die Fortschritte im Entwicklungsprozess eines bildgestützten Verfahrens auch unabhängig von einzelnen Forschungsgruppen erzielt wurden und die Erkenntnis somit für alle Forschungsgruppen gleichermaßen gilt.

5.1.3 Vorbemerkungen zur Durchführung des bildgestützten Verfahrens

Entsprechend der Grounded-Theory-Methodologie, die als ein fortwährender Prozess der Datenerhebung und Datenauswertung zu verstehen ist, werden vorerst nur die vorbereitenden Überlegungen zur Datenerhebung für den ersten Forschungsdurchgang dargelegt. Die Entwicklung des Zugangs im Fallverstehen wird im Kapitel 5.2 tabellarisch erläutert.

Zunächst ging es darum, für die sprachlich schwache Schülerklientel eine Bildkartei zu erstellen, die in einen Bezugsrahmen des Lernens eingebunden werden konnte und um die Überlegung, wie man die Schüler mit den Bildkarten sinnvoll konfrontieren kann. Zudem mussten Leitfragen für die Interviewsituationen erarbeitet werden.

5.1.3.1 Erstellen einer Bildkartei mit Landschaftsfotografien

Ausgehend von den wissenschaftlichen Ergebnissen zu Lernbeeinträchtigungen, projektiven Verfahren, Bildern und Sinnbildern wurde im Vorfeld des Forschungsvorhabens ein Sinnbildkarten-Set entwickelt, das im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen eingesetzt werden kann. Die insgesamt 100 Fotografien der Bildkartei (Anhang D) entsprechen den, wie in Kapitel

3.4 und 3.5 beschriebenen Kriterien. Betrachtet man die *hohe Anzahl an gewählten Bildkarten*, so ist diese der Individualität der Schüler, der Mannigfaltigkeit an Lernbeeinträchtigungen und der Annahme geschuldet, dass sich der Pädagoge nicht anmaßen kann, die Lernhemmungen seiner Schüler zu kennen. Von einer Überforderung seitens des Schülers hinsichtlich der hohen Bildanzahl ist nicht auszugehen, da er ausreichend Zeit zur Auswahl eines Bildes erhält. Bei der Gestaltung des Sinnbildkarten-Sets wurde zudem auf wiederkehrende Motive in unterschiedlichen Kontexten geachtet; so wird ausgeschlossen, dass ein Schüler ein ihn ansprechendes Motiv dennoch nicht wählt, weil es für ihn in einem falschen Gesamtzusammenhang steht. Der Abwechslung in der Farbgestaltung kommt eine besondere Bedeutung zu, da den Schülern für jede (affektive) Stimmung entsprechende Bilder angeboten werden sollen. Somit ist eine ausgeglichene Mischung aus schwarz-weißen Bildern, hellen und dunklen Farben, klaren sowie verschwommenen Bildinhalten und unterschiedlichen Motiven erforderlich, um das Set in sich farblich sowie ästhetisch abzurunden. Die ausgewählten Sinnbilder basieren auf 27 Karten des Basis-Sets II von Dr. Tony Hofmann (2017), ergänzt um 73 weitere Bildkarten von Stefanie Daum, die das Sinnbildkarten-Set um einen persönlichen sowie regionalen Bezug komplettieren und auch Landschaften aus den unterschiedlichen Herkunftsländern der beruflichen Schüler aus den Forschungsgruppen aufgreifen. Ausschlaggebend für diese Entscheidung war der Wunsch, ein auf den Interviewführenden und die Probanden zugeschnittenes Sinnbildkarten-Set zu entwickeln, mit dem sich beide identifizieren können. Zugleich soll das Bildkarten-Set aber auch den jugendlichen bzw. erwachsenen Lernern zeigen, dass die Schülerschaft an der Berufsschule eine zusammengehörende „bunte Gesellschaft“ ist, in der jeder Lernbeeinträchtigungen hat. Vielleicht kann das „Sinnbildkartenset Lernhemmungen“ sogar ein kleines Stück weit als integrative Maßnahme verstanden werden.

Geplant ist die Darbietung der Sinnbildkarten aus Gründen der Zeitersparnis im Klassenverband: Die insgesamt 100 Bildkarten werden vor Unterrichtsbeginn auf mehreren Stehtischen im hinteren Bereich des Klassenzimmers ausgelegt. Mittels einer einführenden Präsentation (Anhang Q) sollten die Schüler für das Thema „Lernhemmungen und Sinnbilder“ sensibilisiert werden. Im Anschluss daran erhielten sie den Auftrag, sich eine Bildkarte auszuwählen, die zu ihrer Lernbeeinträchtigung passt. Dabei wurde grundlegend und verallgemeinernd davon ausgegangen, dass alle Schüler eine Lernbeeinträchtigung haben. Somit wurde im Forschungsprozess einer möglichen Stigmatisierung einzelner Schüler vorgegriffen.

5.1.3.2 Auswertungsbogen als Grundlage für den Leitfaden

Während des Auswahlverfahrens legte die Lehrkraft jedem Schüler einen bestehenden und in Gesprächen bewährten Auswertungsbogen (Hofmann 2017; Anhang F) zur Arbeit mit Sinnbildern an den Arbeitsplatz. Der Bogen orientiert sich inhaltlich stark an dem prototypischen Sprachfindungsprozess (vgl. 3.4.3) und sollte den Schülern bei der Bildinterpretation einerseits Orientierung bieten und durch das Anleiten andererseits eine Hilfe zur Versprachlichung der Lernbeeinträchtigungen sein. Sprachlich schwächere Schüler erhielten bei Bedarf zusätzlich zum Auswertungsbogen ein kleines Ringbuch als sprachlich vereinfachte Differenzierung (Anhang G).

Es beinhaltet die gleichen Fragen in derselben Reihenfolge, so dass die Beantwortung der Fragen auch hier auf dem Auswertungsbogen stattfinden kann. Das Ausfüllen des Auswertungsbogens gewährleistet eine intensive Beschäftigung des Schülers mit der Bildkarte, bevor er in das Gespräch tritt. Im Vergleich zu herkömmlichen Gesprächs- und Testsituationen erkennt der Schüler in dieser Vorgehensweise eine Sicherheit gebende Struktur und dies nimmt ihm die erste Angst, weil er sich im Gespräch an dem Auswertungsbogen gedanklich sowie händisch „festhalten“ kann. Der Auswertungsbogen dient zugleich als Grundlage für den Interviewleitfaden. Dieser setzt sich in seiner ursprünglichen Form aus drei Phasen zusammen: Einleitende Fragen zur Herkunft und Familie, Fragen zu den Sinnbildern entsprechend des Auswertungsbogens von Hofmann (2017) und Fragen zum Lernverhalten im Dualen System. Den Abschluss des Leitfadeninterviews bildet die Frage nach dem zukünftigen Verhalten.

Die zusammengestellten Leitfragen dienen dem Interviewführenden zur Orientierung. Ein Abweichen von den geplanten Fragestellungen ist möglich, um Inhalte zu hinterfragen und Offenheit in das Gespräch zu bringen. Insbesondere, weil in der Durchführung der Interviews ein geeigneter Zugang im Fallverstehen ausgelotet werden soll.

5.1.3.3 Erstellen eines Übersichtsblattes zur Verortung der Lernbeeinträchtigungen

Um die Informationen der Schüler den einzelnen Bereichen der drei Lerndimensionen zuzuordnen, wurde zur Erleichterung ein Übersichtsblatt zur Lokalisierung der aus dem Interview gewonnenen Aspekte innerhalb der drei Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen erstellt, das der Interviewführende während oder nach dem Interview zur Auswertung nutzen kann (Anhang K). Das einseitige Übersichtsblatt beinhaltet die Kreuz-Tabelle der entwicklungspädagogischen

Theorie nach Ellinger/Hechler (2021. 79). Innerhalb der 27 Zellen zu den jeweiligen Lernbeeinträchtigungen kann der Interviewführende seine Erkenntnisse nun handschriftlich ergänzen.

5.2 Stetige Entwicklung eines Zugangs im Fallverstehen

Während des gesamten Forschungsvorhabens stand die Frage im Vordergrund, wie es mit Hilfe eines bildgestützten Verfahrens gelingen kann, die Lernbeeinträchtigungen der Berufsschüler zu erkennen und diese in dem Modell des Könnens/Wissen/Wollen zu verorten. Dabei wurde die Vorgehensweise, einen Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen der Schüler zu finden, so lange permanent verändert, bis schließlich ein Instrument zum Fallverstehen entstanden ist.

In der nachfolgenden tabellarischen Beschreibung wird die Entwicklung des Zugangs im Fallverstehen anschaulich dargestellt. Die dabei angegebenen Schüleraussagen sind ausgewählte Ankerbeispiele, sie stehen stellvertretend für die Erkenntnisse im Forschungsprozess. Die parallel ablaufende Verortung der Lernbeeinträchtigung wird der Übersichtlichkeit halber nicht in der tabellarischen Beschreibung verankert, sondern in Kapitel 6 ausführlich beschrieben.

Tabelle 16: Tabellarische Beschreibung: Sinnbildauswahl und Beschriften des Auswertungsbogens

Durchführung der Sinnbildauswahl und Beschriften des Auswertungsbogens			
Geplante Vorgehensweise:		Material:	
<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung der Sinnbildauswahl innerhalb der Gruppen 1-3 - Gruppe 4 bleibt als Vergleichsgruppe vorerst unberücksichtigt - PowerPoint-Präsentation zur Erklärung des Wortes: Lernhemmung - Sinnbilddarbietung/-auswahl auf Flip Charts und auf Stehtischen - Sinnbildauswahl und Beantworten des Auswertungsbogens im Klassenverband - <u>Arbeitsauftrag</u>: Wählen Sie sich eine Bildkarte, die zu Ihrer Lernbeeinträchtigung passt. 		<ul style="list-style-type: none"> - Bildkartenset mit 100 Landschaftsfotografien - Auswertungsbogen von Hofmann (2017) (Anhang F) - Ringbuch: Fragen des Auswertungsbogens in einfacher Sprache (Anhang G, Materialbox) 	
Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
04.11.2019 (EH11a) 27.11.2019 (EH 10e)	07.11.2019 (BIKb)	27.11.2019 (VK 10e) 29.11.2019 (VK 10d)	In dieser Klasse fand keine Durchführung statt, falls am Verfahren noch etwas geändert werden sollte, dann stünde diese Klasse noch zur Verfügung.
Beobachtung		Erkenntnis für das weitere Vorgehen	
<ul style="list-style-type: none"> - Sinnbilddarbietung: Hoher Zeitaufwand durch Aufhängen und Ausbreiten der 100 Bildkarten. - Sinnbildauswahl: Zügige Auswahl der Bildkarten durch die Schüler. Ein Schüler verweigert die Bildauswahl (G1_I29, Demian 36). Zwei Freunde wählten das gleiche Bildmotiv (G1_I31, Carlo/G1_I52, Jan-Levin). 		<p>→ Offene Form der Bildkartendarbietung eignet sich auch für zukünftige Auswahlprozesse.</p>	

- Auswertungsbogen: Die inhaltliche Qualität der Antworten ist heterogen. Vereinzelt Schüler haben Schwierigkeiten, ihre Gedanken zu versprachlichen (G1_I1, Nils Anmerkung) oder wussten nicht genau, was sie bei den Fragen 3 und 5 schreiben sollten (G1_I5, Boris 12, G1_I2 Samuel 14). Dadurch, dass die Schüler unterschiedlich schnell mit dem Ausfüllen der Bögen fertig waren, kam es in einer Gruppe zu Disziplinschwierigkeiten durch Umherlaufen und Lesen der Mitschülerantworten (G1_I3, Aiden Vorbemerkungen).

- Der Einsatz des Auswertungsbogens im Klassenverband ist aufgrund von Ablenkungen und Störungen nicht sinnvoll.
- Der Einsatz des Auswertungsbogens erscheint trotz sprachlicher Unterstützung in Form des Ringbuchs für die spracharme Klientel insbesondere wegen der schriftlichen Form und den vorformulierten Fragen wenig geeignet.
- Auf den Einsatz des Auswertungsbogens soll zukünftig verzichtet werden. Fehlende Schüler erhalten ein leeres Blatt Papier und den Arbeitsauftrag ihre Lernbeeinträchtigung anhand der Bildkarte schriftlich zu beschreiben. In diesem Zusammenhang sollen die Schüler einen kreativen Leit-Auftrag bearbeiten: Beschreibe deine Lernbeeinträchtigungen mit Hilfe des Bildes. Der Vorteil liegt darin, dass sie ihrer Kreativität mehr freien Lauf lassen können.

Tabelle 17: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 1

Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 1	
Zeitraum der Durchführung innerhalb der Gruppe 1	Material:
04.11.2019 I1-I3 • 11.11.2019 I4-I10 • 18.11.2019 I11-17 • 27.11.2019 I18-I20	Interviewleitfaden (Anhang H) Ausgewählte Bildkarten Ausgefüllter Auswertungsbogen Tablet zum Filmen
Beobachtung	Erkenntnis für das weitere Vorgehen
- Themenvorgabe Lernbeeinträchtigung: Die Vorgabe führt dazu, dass Schüler ihre oftmals ohnehin schon sichtbaren Lernproblematiken mithilfe des Bildmotivs beschreiben (G1_I13, Ida 30.42). Zudem hemmt die Vorgabe die Kreativität und Bereitschaft des Schülers, über die Vorgabe hinaus über ihre Lern- und Lebensgeschichte nachzudenken (G1_I2, Samuel 36).	→ Eine Themenvorgabe scheint hinderlich. Es wird dennoch daran festgehalten.
- Sinnbildauswahl: Oft sind für Schüler nur einzelne Bildinhalte relevant (G1_I10, Vincent 22). Die anderen Bildinhalte sind für sie unbedeutend (G1_I2, Samuel 34).	→ Feststellung, dass nicht alle Bildaspekte von Bedeutung sind.
- Einleitende Fragen zur Familien-, Wohn-, und Herkunftssituation zeigen sich als zeitlich hoher Faktor des Interviews. Der Einsatz der Bildkarte erfolgt dadurch erst zu einem späten Zeitpunkt im Interview (G1_I17, Jonas 57; G1_I20, Alina 102). Der ursprüngliche Gedanke, neben der Informationsgewinnung, die Angst vor dem unbekanntem Interview zu nehmen, wird durch körpersprachliche Reaktionen widerlegt (G1_I15, Fabienne 12).	→ Hoher Zeitaufwand durch einleitende Fragen zur Informationsgewinnung gerechtfertigt.
- Körpersprache: Die Beobachtung der körpersprachlichen Signale ermöglicht eine	→ Nachträgliches Ergänzen der Transkripte

<p>gesamtheitliche Betrachtung der einzelnen Schüler (G1_I8, Galina 32.35).</p>	<p>um die Beobachtung der Körpersprache zur gesamtheitlichen Betrachtung.</p> <p>→ Lernbeeinträchtigungen sind mit Emotionen verbunden. Aufmerksames Beobachten und feinfühliges Begegnen der Emotionen im Gespräch.</p>
<p>- Bildarbeit: Die Bildkarte wird in einer oder zwei Textpassagen (G1_I16, Tamara 18.45) angesprochen oder durch Vorlesen der Inhalte des Auswertungsbogens ins Gespräch gebracht (G1_I12, Tina 48; G1_I5, Boris 11.15).</p> <p>- Bildarbeit: Die Betrachtung der Bildkarte regt den Schüler zum Erzählen an (G1_I6, Annika 6). Durch die bildhafte Darstellung der Lernproblematik entsteht ein emotionaler Abstand zur realen Lernbeeinträchtigung (G1_I9, Ines 5). Die Kommunikationssituation ist vereinfacht. Zudem entsteht eine doppelte Sicherheit beim Sprechen, weil sich der Schüler gedanklich und physisch an dem Bild festhalten kann (G1_Fiona 14.123).</p>	<p>→ Die Bildkarten eignen sich als Metaphern für Lernbeeinträchtigungen.</p> <p>→ Die Vorgehensweise, die Schüler ihre Lernbeeinträchtigungen mithilfe des Bildes beschreiben zu lassen, ermöglicht es, die subjektive Wahrnehmung und Gefühle des Schülers innerhalb der Beeinträchtigung nachzuvollziehen.</p> <p>→ Kaum Bildarbeit im Interview vorhanden. Verstärkte Arbeit mit dem Bild wäre im Hinblick auf das Interview 10 wünschenswert.</p>
<p>- <u>Besondere Betrachtung eines Interviews: G1_I10, Vincent.</u></p> <p>Der Schüler war am Tag der Bildauswahl krank. Aus zeitlichen Gründen erfolgte die Bildauswahl direkt vor dem Interview. Auf das Ausfüllen eines Auswertungsbogens wurde</p>	<p>→ Was war anders?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildauswahl nach Gefallen. - Bildauswahl vor Interviewbeginn.

<p>aus selbigem Grund verzichtet. Trotz Vorgabe der Lernbeeinträchtigung wählte der Schüler die Bildkarte nach Gefallen aus. Er zeigte eine innere Verbundenheit zum Bild (G1_I10, Vincent 10), sprach im Interview von sich aus das Bild an, bezog es auf seine Lern- und Lebensgeschichte (G1_I10, Vincent 26.40), reflektierte darüber (G1_I10, Vincent 38) und entwickelte das Bild weiter (G1_I10, Vincent 22).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verzicht auf den Auswertungsbogen. - Schüler zeigt Resonanz zum Bild. - Resonanz fördert den Gesprächsfluss, regt zum Reflektieren an. - Bild als Anker im Gespräch.
--	---

Tabelle 18: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 2

Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 2	
<p>Anmerkung: Trotz bestehender neuer Erkenntnis wird im Durchgang 2 das Vorgehen der Interviewführung zum Vergleich belassen. Es soll überprüft werden, ob bei den sprachlich schwächeren Schülern mit Migrations- und Fluchtgeschichte ähnliche Erkenntnisse gewonnen werden können.</p>	
Zeitraum der Durchführung innerhalb der Gruppe 2	Material:
<p>27.11.2019 I32-I35 • 28.11.2019 I36-I40</p>	<p>Interviewleitfaden (Anhang H) Ausgewählte Bildkarten Ausgefüllter Auswertungsbogen</p>

	Tablet zum Filmen
Beobachtung	Erkenntnis für das weitere Vorgehen
<p>- Sinnbildauswahl: Vereinzelt Schüler wählen das Bild entsprechend Gefallen und ihrer persönlichen Lebenseinstellung aus (G2_I35, Baran 74). Auch hier sind nur einzelne Bildinhalte relevant. Selbst ausgewählte Bilder lassen (verdrängte) Erinnerungen und Gefühle zu (G2_I35, Baran, 46.82; G2_I38, Morsal 24.28). Eine Resonanz zwischen dem Bild und dem Schüler ist spürbar (G2_I35, Baran 94). Der Schüler greift im Gespräch mehrfach von sich aus den Bildinhalt auf.</p>	<p>→ Bei Schüler, die sich ihre Bildkarte unabhängig der Themenvorgabe auswählen, zeigt sich eine Resonanz zum Bild. Es entstehen Emotionen, die den Schüler intrinsisch zum Erzählen und Nachdenken bewegen.</p> <p>→ Emotionen bringen Bewegung ins Gespräch. Erweiterung des Leitfadens um Fragen, die Emotionen bei dem Schüler wecken.</p>
<p>- Die Aufforderung, dass sich die Schüler entsprechend ihrer selbstgewählten Lernbeeinträchtigung ein Bild auswählen (G2_I32, Milad 29.31), führt dazu, dass Schüler über ihre Vermutungen sprechen: „Wie denke ich?“ (G2_I32, Milad 38).</p>	<p>→ Schüler berichten von ihren vermuteten sichtbaren Lernbeeinträchtigungen. Es scheint, als spüren sie Lernbeeinträchtigungen, die nicht sichtbar sind.</p>
<p>- Einleitende Fragen zur Familien-, Wohn-, und Herkunftssituation zeigen sich als zeitlich hoher Faktor des Interviews.</p> <p>- Einleitende Frage nach der ausgewählten Lernbeeinträchtigung führen zu einem Vorgespräch über Lernbeeinträchtigungen und rücken die Bildkarte in den Hintergrund. Die Struktur des Interviews geht verloren.</p>	<p>→ Hoher Zeitaufwand durch einleitende Fragen weiterhin durch Informationsgewinnung gerechtfertigt.</p> <p>→ Die Lernbeeinträchtigung wird gleich anhand des Bildes beschrieben.</p>

<p>- Bildarbeit: Mithilfe der Bildkarte beschriebene Lernbeeinträchtigungen offenbaren die in der Lernbeeinträchtigung erlebten Gefühle der Schüler (G2_I39, Zarina 14.28).</p> <p>- Bildarbeit: In einzelnen Fällen erfolgt ein Misslingen der Übertragung der Bildinhalte auf die persönliche Lernbeeinträchtigung. Der Sinnzusammenhang zwischen Bild und Lernen scheint für vereinzelte Schüler nicht erkennbar (G2_I32, Milad 46.50.52.54). Manche Schüler wollen nur das Bild und die damit verbundenen Erinnerungen beschreiben (G2_I37, Mortaza 42.44.66; G2_I35, Baran 57-77). Dies könnte einerseits auf die kulturellen Unterschiede oder die Sprachproblematik zurückzuführen sein, andererseits zeigen die Schüler so den Weg auf für „das Schöne“ in ihrem Leben.</p> <p>- Bildarbeit: Die Bildkarten erfahren durch den Interviewführenden kaum Beachtung. Es handelt sich primär um ein durch Fragen geleitetes Gespräch, das auch ohne Bildkarte hätte geführt werden können.</p>	<p>→ Schüler wollen frei über das Bild erzählen.</p> <p>→ Lernbeeinträchtigungen sind auch durch eine geringe Nutzung der Bildkarte erfahrbar und lokalisierbar.</p> <p>→ Mehr Bildarbeit erforderlich.</p>
<p>- Einige Schüler scheinen sich selbst wenig zuzutrauen. Um ihre geringe Selbstwirksamkeit in Bezug auf das Lernen zu stärken, scheinen Ermutigungen und Loben des Schülers in dem Interview als wichtig (G2_I32, Milad 61; G2_I34, Rona 63.73.83, G2_I38, Morsal 51.77.107.117, G2_I39, Zarina 41.63.65).</p>	<p>→ Stärken der Selbstwirksamkeit durch Empathie, Bestärken, Loben und Mut zusprechen.</p>

Tabelle 19: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 3

Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 3	
<p>Anmerkung: Wenngleich sich gezeigt hat, dass es für die Interviewarbeit gewinnbringend ist, sich die Schüler ein Bild nach Gefallen aussuchen zu lassen, wurde das Vorgehen in der Interviewdurchführung so belassen, da die Schüler bereits zu einem früheren Zeitpunkt ein Bild ausgewählt und einen Auswertungsbogen ausgefüllt hatten. Dahingegen konnte aber das Vorgehen bei Schülern verändert werden, die zum Zeitpunkt der Bildauswahl gefehlt haben. Diese Schüler erfuhren, dass wir heute ganz allgemein über das Thema Lernen und Lernprobleme sprechen wollen. Sie suchten sich eine Bildkarte direkt vor dem Gespräch nach Gefallen aus. Auf das Ausfüllen eines Auswertungsbogens wird verzichtet. Wer von den Schülern wollte, durfte sich auf einem leeren Blatt Notizen zu dem Bild machen. Dieses Angebot wurde von allen damals fehlenden Schülern bis auf einen Schüler angenommen. Ziel der Durchführung im Durchgang 3 war es, das Bild häufiger ins Gespräch zu integrieren. Hierzu wurde der Interviewleitfaden sowohl um bildbezogene Fragen als auch um Fragen ergänzt, die Emotionen bei den Schülern wecken sollen.</p>	
Zeitraum der Durchführung innerhalb der Gruppe 1, 2 und 3.	Material:
<p>Gruppe 1: 02.12.2019 I21-I22 • 04.12.2019 I25-I27 • 09.12.2019 I23 • 20.12.2019 I28-I31 13.01.2020 I24</p> <p>Gruppe 2: 05.12.2019 I41 • 17.12.2019 I42-I44 • 13.01.2019 I45</p> <p>Gruppe 3: 04.12.2019 I47-I50 • 05.12.2019 I54-I56 • 12.12.2019 I57-58 • 19.12.2019 I59</p> <p>Gruppe 4: 05.12.2019 I61</p>	<p>Erweiterter Interviewleitfaden (Anhang I)</p> <p>Ausgewählte Bildkarten</p> <p>Ausgefüllter Auswertungsbogen</p> <p>Bildkartenstapel, Ringbuch, leeres Blatt Papier</p> <p>Tablet zum Filmen</p>
Beobachtung	Erkenntnis für das weitere Vorgehen
<p>- Auswertungsbogen/leeres Papier: Die Zeitspanne zwischen Bildauswahl, dem Ausfüllen des Auswertungsbogens und der Interviewdurchführung ist zu groß. Manche Schüler können</p>	<p>→ Die Auswahl der Bildkarte und das Interview müssen zeitlich zusammenfallen,</p>

<p>sich nicht mehr an das Bild (G1_I12, Tina 28) oder den geschriebenen Text auf dem Auswertungsbogen erinnern (G3_I56, Lara 46) bzw. nachvollziehen, was sie zum Zeitpunkt des Schreibens damit ausdrücken wollte (G3_I57, Betül 34.102.136).</p> <p>- Manche Schüler beschreiben ihre Lernbeeinträchtigung nicht über das Bild, sondern lesen ihre Aufzeichnungen auf dem Auswertungsbogen vor (G2_I41, Tamin 45). Sie scheinen nicht bereit, sich darüber hinaus Gedanken machen zu wollen. Das Gespräch gerät ins Stocken (G2_I41, Tamin 52).</p>	<p>um die in der Bildbetrachtung erlebte Resonanz zu erhalten.</p> <p>→ Ein Nutzen durch die Verschriftlichung ihrer Gedanken im Vorfeld ist für das Sigl in mehrfacher Hinsicht nicht erkennbar. Bestätigung, dass auf die Verschriftlichung verzichtet werden kann.</p>
<p>- Bildauswahl nach Themenvorgabe: Trotz vorheriger Erklärung verstehen nicht alle Schüler das Wort Lernhemmungen (G1_I26, Adriana 8).</p> <p>- Bildauswahl nach Themenvorgabe: Sie schränkt den Spielraum der Bildarbeit ein, da der Schüler den Fokus auf seine selbstbenannte Lernbeeinträchtigung legt. Es fehlt die Weitsicht und Offenheit, mehr über sich preiszugeben und verhindert damit das Erlangen von Kenntnissen über verborgene Lernbeeinträchtigungen (G3_I47, Seyda 11; G3_I48, Anna-Luisa 13).</p> <p>- Bildauswahl: Ein Schüler verweigert sogar die Bildauswahl, da auf keinem Bild etwas vorkam, dass seiner Lernbeeinträchtigung entspreche (G1_I29 Demian 35.36). Ein weiterer Schüler habe das Bild nur genommen, weil es das „Einzigste war, was [ihn] jetzt so direkt angesprochen hat. Wo [er sich] was irgendwie reininterpretieren konnte (G3_I54, Mika 80).</p>	<p>→ Die Vorgabe, sich ein Bild entsprechend seiner Lernbeeinträchtigung zu wählen ist hinderlich.</p> <p>→ Die Schüler sollen im Vorfeld den Rahmen des Gesprächs – Lernen und Lernbeeinträchtigung erfahren.</p> <p>→ Die Schüler suchen sich ein Bild nach Gefallen oder aktueller Stimmungslage aus.</p>
<p>- Bildauswahl nach Gefallen: Sie erfolgt aufgrund der Bildfarben, die die Grund- bzw. Tagesstimmung des Schülers ausdrücken (G3_I60, Seyda 14; G3_I49, Anouk 80.82). Es ist davon auszugehen, dass Schüler an einem anderen Tag vermutlich ein anders Bild gewählt hätten. Manche Schüler wählten ein Bild, weil es eine Kombination aus Alltag und</p>	<p>→ Das Bild scheint eine Sehnsucht nach etwas auszudrücken. Wodurch es dem Schüler einfacher zu fallen scheint, über sich und sein eigenes Lernverhalten nachzudenken</p>

<p>Sehnsucht ausdrückt (G3_I51, Betül 34.38).</p>	<p>oder ein Erleben zuzulassen.</p> <p>→ Bilder, die nach Gefallen ausgewählt werden, offenbaren eine Resonanz zwischen dem Betrachter und dem Bild.</p> <p>→ Der Betrachter schreibt der Bildkarte einen bestimmten Sinn (Sehnsucht, Erinnerung, Alltag, etc.) zu = Sinnbild.</p>
<p>- Prozess von Resonanz – Versprachlichung – Reflexion: Bei Schülern, die sich ihr Bild ohne Vorgabe der Lernbeeinträchtigung gewählt haben, ist eine Resonanz zum Bild erkennbar (G1_I23, Levin 120.122.124.126.136). Das Bild hat einen Sinn für sie. In der Arbeit mit dem Bild beziehen sie das Bild auf ihre eigene Lern- und Lebensgeschichte (G3_I54, Mika 62.84, G3_I56, Lara 48.74.76). Beschreiben ihre Gefühle innerhalb der erinnerten Situation (G1_I23, Levin 152), versprachlichen innere Vermutungen, die zu der Lernbeeinträchtigung geführt haben könnten (G1_I23, Levin 44.46.56) und reflektieren ihr persönliches Lernverhalten (G1_I23, Levin 33.26.38.75.76).</p>	<p>→ Denkfehler: Manche Schüler wissen nicht, warum sie nicht lernen können. Dennoch werden sie aufgefordert, ihr Lernproblem selbst zu benennen. Sie übertragen vermutete, selbstausgewählte Lernbeeinträchtigungen auf das Bild.</p> <p>→ Bilder, die nach Gefallen ausgewählt sind werden zu einem Sinnbild voller Emotionen und lassen den Schüler erzählen, sowie über seine Lern- und Lebensgeschichte nachdenken.</p> <p>→ Aufgrund dieses Wissens soll zukünftig von dem Sinnbild auf die Lernbeeinträchtigung geschlossen werden.</p>

<p>- Fragetechnik: Die veränderte Fragetechnik hilft dem Interviewführenden und dem Schüler sich in seiner problembehafteten Situation zu verstehen. Fragen nach seinen Gefühlen in bestimmten Situationen (G2_I45, Lucjan 67; G1_I21, Orhan 99; G3_I47, Seyda 23) oder Fragen, die das Vorstellungsvermögen anregen (G3_I58, Mehmet 231.232), helfen, den Schüler in die Bildrolle zu versetzen. Indem der Schüler gebeten wird, sich im Bild zu positionieren (G2_I42, Bahana 25; G2_I45, Lucjan 74.75), kann eruiert werden, wie sich der Schüler selbst sieht. Ähnlich verhält es sich mit Skalierungsfragen. Wie-wäre-es-wenn-Fragen werden gestellt, um die Sehnsucht des Schülers nach einer Verhaltensänderung zu wecken (G2_I45, Lucjan 67).</p>	<p>→ Veränderte Fragetechnik bereichert das Gespräch um Gefühle. Emotionen bereichern das Gespräch, indem sie mehr Informationen über den Schüler preisgeben.</p> <p>→ Veränderte Fragetechnik regt zum Hineindenken und Weiterdenken der Problemsituation an, um Lösungswege zu entwickeln.</p> <p>→ Es bedarf weiterer Fragenarten oder Handlungsweisen, um ruhige sowie sprachlich arme Schüler in ihrem Erzählen zu unterstützen.</p>
<p>- Einleitende Fragen: Aussagen und körpersprachliche Reaktionen des Interviewführenden zeigen, dass ihm die Vorgehensweise in Bezug auf die einleitenden Fragen missfällt, da sich der Einsatz der Bildkarte hinausverzögert, die Bildarbeit teilweise unstrukturiert erscheint, weil das Lernproblem bereits im Vorfeld angesprochen wurde. Die Fragen gleichen einem zeitraubenden „abgeklappert[en]“ Verhör (G3_I54, Mika 49).</p>	<p>→ Verzicht auf die einleitenden Fragen im 4. Durchgang. Die Informationen über den Schüler werden durch die Schülerakte oder (per Zufall) im Gespräch in Erfahrung gebracht.</p>
<p>- Bildarbeit: Problematisch ist die Frage nach der Lernbeeinträchtigung vor der Sinnbildnutzung (G1_I24, Liam 24.25.37). Einerseits, weil der Schüler die Lernbeeinträchtigung selbst benennt. Andererseits weil die Struktur des Interviews verloren geht. Das Sinnbild wird zur Nebensache, weil der Schüler bereits beginnt, das Lernproblem ohne das Bild zu beschreiben</p>	<p>→ Eine Bildarbeit, die zunächst ohne Themenvorgabe erfolgt, lässt mehr Spielraum für den Interviewführenden für unterschiedliche Perspektiven und</p>

<p>(G3_I49, Anouk 13).</p> <p>- Bildarbeit: Die Interviews der Durchgänge 1 und 2 waren teilweise durch Fragen geleitete Gespräche, die auch ohne Bildkarte hätten durchgeführt werden können. Wenngleich die Bildkarten anfänglich kaum Beachtung (G1_I28 Christian 87) erfuhren, ab und an einmal oder zweimal angesprochen wurden (G1_I1, Nils 29), erfolgt nun kontinuierlich im Forschungsdurchgang 3 ein Rückbezug auf das Bild (G3_I59, Lutz 15-25.28.37-43.56.58.78.80.386.387.389.404.416). Zunehmend wird das Sinnbild zu einem Leitmotiv im Interview (G2_I45, G3_I54.I58.I59, G4_I62-I64). Es gleicht einem Anker, auf den sich der Interviewführende und der Jugendliche im Gespräch zurückbeziehen können.</p>	<p>Kreativität. Bestätigung: Verzicht auf eine genaue Themenvorgabe.</p> <p>→ Mehrfacher Rückbezug auf das Bild hilft (sprachlich armen) Schülern mehr zu Erzählen. Dadurch kann es gelingen, (teilweise unbewusste) Lernbeeinträchtigungen genauer zu spezifizieren.</p>
<p>- Reflexion des eigenen Lernverhaltens: Der Schüler beschreibt und bewertet sein Lernverhalten. Zudem begründet er aus seiner Sicht, warum er die problematische Lernaufgabe nicht lösen könnte (G1_I21, Orhan 94.120.124).</p>	<p>→ Ziel sollte es sein, dass alle Schüler über ihr Lernverhalten reflektieren.</p>
<p>- Beobachtung der Körpersprache in Kombination mit der Bildarbeit: Die Körpersprache (G2_I41, Tamin 18.41) und die Arbeit mit der Bildkarte kann Inkongruenzen in Aussagen aufdecken. Gab der Schüler an, dass ihm Lernen leichtfällt, so widerlegt sich seine Aussage in der Bildarbeit (G2_I41, Tamin 41-44).</p>	<p>→ Körpersprachliche Beobachtungen werden beibehalten.</p> <p>→ Bildarbeit: Aufdecken von Inkongruenzen, Widersprüchen</p>
<p>- Notwendigkeit von persönlichen Kraftquellen: Aufgrund von bestehenden privaten Schwierigkeiten (G1_I24, Levin 225) oder der oftmals schon jahrelang andauernden Lernbeeinträchtigung gilt es, Schülern Kraft und Mut spenden, indem man ihnen aufgezeigt, dass sich ihr persönlicher Kampf gelohnt hat (G1_I25, Karoline 85). Zugleich ist es notwendig mit den Schülern „Punkte zu finden, die [ihnen] schon immer geholfen haben“ (G1_I24, Liam 174).</p>	<p>→ Der Schüler darf nicht in seiner Problemrolle gehalten werden.</p> <p>→ Die Schüler sollen sich ihrer inneren Stärke und vorhandener Ressourcen bewusst werden, um in der Zukunft gestärkt an</p>

<p>Dies kann geschehen, indem man den Schüler mit Hilfe des Sinnbildes auf vorhandene Ressourcen hinweist (G1_I25, Karoline 51), Stellen im Interview aufgreift, in denen Schüler davon berichteten, in der Vergangenheit etwas trotz auswegloser Situation geschafft zu haben (G1_I25, Karoline 106.107) oder indem man sie bei ihrer Suche nach persönlichen Kraftquellen unterstützt (G4_I61, Ilyias 296). Hierbei sollte der Interviewführende Empathie zeigen (G3_I59, Lutz 99) und vielleicht sogar ein Wir-Gefühl (G1_I23, Levin 221.229.231) vermitteln, damit der Schüler bemerkt, dass er nicht allein ist.</p> <p>- Notwendigkeit von persönlichen Kraftquellen: Das Interview ist negativ behaftet. Bereits die Themenvorgabe gibt an, dass über ein Lernproblem geredet wird. Auch im Interview berichten Schüler von ihren Problemen, so dass es bei sehr problematischen Erlebnissen zu Erzählstopps kommt (G1_I31, Carlo 134.146.148). Der Schüler wird in seiner bestehenden Problemrolle gehalten und verlässt das Interview in dieser Problemrolle (G1_I31, Carlo 42.Vorabinformation).</p>	<p>problematische Lernaufgaben heranzutreten. Eventuell kann mithilfe von erinnerten Situationen, die für den Schüler angenehm waren, Ressourcen gefunden werden.</p>
<p>- Zusammenfassung der Erkenntnisse/Zielformulierung: Auf Aufforderung formulieren Schüler ein Ziel oder eine zukünftige Handlungsmöglichkeit. Hierzu werden entweder persönliche Erkenntnisse zusammengefasst (G3_I57, Betül 191.194) oder zukunftsgerichtete Gedanken formuliert (G3_I60, Samira 260), die den Schüler motivieren sollen, den Stopp in ihrem Lernprozess zu beheben.</p>	<p>→ Zielformulierung für zukünftiges Handeln.</p>
<p>- Nachbetreuung: Dem Interviewführenden offenbart sich, dass einige Schüler eine Nachbetreuung benötigen. Z.B. Vereinbarung eines weiteren Gesprächstermins. In der Zwischenzeit macht sich der Interviewende Gedanken, worin die Lernbeeinträchtigung begründet</p>	<p>→ Eine Nachbetreuung der Schüler nach dem Interview erscheint als notwendig. Ausarbeiten einer möglichen Nachbetreuung.</p>

<p>ist (G1_I25, Karoline 119) und welche Partner des multiprofessionellen Teams für die Problemlage des Schülers (G1_I27, Sina 42) als Ansprechpartner geeignet sind. Einfache schulische Unterstützungsangebote, wie beispielsweise das Sortieren eines Ordners können auch direkt im Anschluss an das Gespräch durchgeführt werden (G3_I50, Alaa 79.94.95).</p> <p>- Das Angebot von Entspannungstechniken als Form der Nachbetreuung wird angenommen (G1_I31, Carlo 149).</p>	<p>→ Informationen hinsichtlich professioneller Ansprechpartner einholen.</p> <p>→ Gestaltung eines kleinen Gehefts mit Entspannungsübungen.</p>
--	--

Tabelle 20: Tabellarische Beschreibung: Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 4

Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews – Durchgang 4
<p><u>Anmerkung:</u> Die grundlegende Veränderung bestand in diesem Durchgang in der Vorgehensweise der Durchführung. Der Vorteil hier war, dass die Schüler der Gruppe 4 noch keine Bildkarte ausgesucht oder einen Auswertungsbogen ausgefüllt hatten. Alle Schüler erhielten die Information, dass das Gespräch über Lernen und Lernbeeinträchtigungen gehen wird. Vor dem Interviewbeginn erhielten sie den Auftrag, sich eine Bildkarte nach Gefallen auszuwählen. Auf die einleitenden Fragen zur Wohn- und Familiensituation oder Herkunft wurde verzichtet. Entweder ergaben sich die Informationen im Gespräch oder konnten bei Bedarf nachgefragt werden. Zudem begann der Einstieg in das Interview über das Sinnbild, welches sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview zieht. Mit Hilfe eines überarbeiteten Fragenkatalogs wird die Wahrnehmung der Schüler in der Bildarbeit unterstützt. Eine weitere Unterstützung zur Förderung des Erzählvorgangs erhalten sprachliche arme Schüler durch so genannte Sprachhilfekarten. Zudem sollen sich die Schüler am Ende des Interviews ihrer vorhandenen Ressourcen oder Handlungsmöglichkeiten bewusstwerden, um aus eigener Kraft lernen zu können.</p>

Zeitraum der Durchführung innerhalb der Gruppe 4	Material:
<p>Gruppe 1: -</p> <p>Gruppe 2: 12.03.2020 I46</p> <p>Gruppe 3: 02.03.2020 I60 • 28.11.2019 I36-I40</p> <p>Gruppe 4: 15.06.2020 I62 • 16.06.2020 I63 • 17.06.2020 I64</p>	<p>Erweiterter Fragenkatalog (Anhang I)</p> <p>Box mit Bildkarten</p> <p>Gesprächsbogen für Notizen und Tabelle zur Verortung von Lernbeeinträchtigungen</p>
Beobachtung	Erkenntnis für das weitere Vorgehen
<p>- Sinnbildauswahl: Es bestand der Wunsch nach zwei Bildkarten. Der Schüler durfte auswählen mit welcher Karte er beginnen will. Im Laufe des Gesprächs wandelt sich im Rahmen der gewonnen persönlichen Erkenntnis die Hauptkarte zur Nebenkarte (G3_I60, Samira 261).</p>	<p>→ Die Problematiken, die zu dem gestoppten Lernprozess führen, können so komplex sein, dass eine Bildkarte nicht ausreicht. Von daher ist die Wahl von zwei Karten erlaubt.</p>
<p>- Bestätigung: Frei gewählte Bildkarten sprechen den Schüler emotional an. Es entsteht eine Resonanz zwischen dem Schüler und dem Bild (G3_I60 Samira 43.73). Die Resonanz lässt das Erleben von vagen Vermutungen zu (G3_I60, Samira 43.71.73.133.139.261. 263.267.269.279; G4_I64, Lilli 206.208.240.270.318). Es ist ihnen nun möglich, belastende Tatsachen zu benennen sowie ihre eigenen Wünsche und Sehnsüchte zu versprachlichen (G3_I60, Samira 134.135; G4_I64, Lilli 70.102.104).</p> <p>- Bestätigung: Das Lernverhalten aber auch andere Verhaltensweisen werden in der Resonanzerfahrung reflektiert, so dass eine Verhaltensänderung möglich werden könnte (G4_I63, Meike 330).</p>	<p>→ Die Schüler spüren, dass da etwas ist, das ihnen im Weg steht.</p> <p>→ Selbst ausgewählte Bildkarten erzeugen eine Resonanz</p> <p>→ Durch die Resonanz wird das Bild zu einem Sinnbild.</p> <p>→ Resonanz ruft Emotionen, Erinnerungen hervor, die einen Zugang zu der Gedankenlandkarte des Schülers ermöglichen.</p>

.	<p>→ Implizites Wissen gelangt durch den Moment der Resonanzerfahrung ins Bewusstsein.</p> <p>→ Versprachlichung von verborgenen Erfahrungen, Erlebnissen, Gefühlen.</p> <p>→ Sinnbild als nahrhafter Moment für das Hervorbringen von implizitem Wissen.</p>
- Die Nutzung der Bildkarte zieht sich wie ein hilfreicher roter Faden durch das gesamte Interview (G2_I46, Ismael; G3_I60, Samira; G4_I62, Andi; G4_I63, Meike; G4_I64, Lilli).	→ Sinnbild als Anker im Gesprächsverlauf.
- Die Beobachtung körpersprachlicher Signale in emotionalen Ausgangslagen ist hilfreich für das Bestimmen der primären oder sekundären Dimension der Lernbeeinträchtigung.	→ Übertragen des hervorgebrachten impliziten Informationen auf die problematische Lernsituation.
<p>- Bestätigung: Emotionale Fragen (G3_I60, Samira 46), Positionierungsfragen (G3_I60, Samira 72) die Frage nach der Tätigkeit im Bild (G4_I63, Meike 19.21) oder die Frage nach Begleitpersonen (G3_I63, Meike 17; G4_I64, Lilli 75) sind Fragen, die den Schülern dabei unterstützen, sich in das Bild hineinzudenken, Gefühle oder Sinneseindrücke zu empfinden (G4_I62, Andi 17; G4_I64, Lilli 59). Gleichzeitig bieten sie viele Informationen über die Person des Schülers.</p> <p>-Bestätigung: Wunderfragen oder Wie-wäre-es-wenn-Fragen (G3_I60, Samira 132.134) helfen, Sehnsüchte zu wecken oder Wünsche zu benennen und den Schüler zu einer Verhaltensänderung zu bewegen.</p>	→ Fragetechnik ist entscheidend für die effektive Bildarbeit, indem sie dabei hilft, ganzheitliche Informationen zu gewinnen und den Schüler durch das Bild aber auch zu seinem Inneren zu lenken.

<p>- Sprachhilfekarten (G2_I46, Ismael 6.Vorabinformationen) scheinen Sprachbarrieren des Schülers zu verringern, das Gespräch am Laufen zu halten und lassen die mithilfe des Sinnbilds beschriebene Situation durch den Schüler auf die persönliche Lebens- und Lerngeschichte übertragen (G3_I60, Samira 1.50). Die Auswahl der Sprachhilfekarten erfolgte mal zu Beginn, mal während des Interviews. Die Adjektivkarten bieten einen Mehrgewinn, um die durch das Sinnbild erlebten Gefühle zu versprachlichen. Die Verbkarten hingegen sind nicht notwendig und bringen durch das Ausleben von weiteren Kärtchen zu viel „Unruhe“ in das Gespräch.</p>	<p>→ Adjektivkarten sind Sprachhilfekarten, die Schüler aktiv werden lassen. Sie sind insbesondere für introvertierte oder sprachlich arme Schüler gedacht.</p>
<p>- Bestätigung: Schüler zeigen eine geringe Selbstwirksamkeit, wodurch eine Bewunderung (G4_I64, Lilli 449) oder Bestärken der Person oder einer Handlung notwendig ist.</p>	<p>→ Empathisches Auftreten des Interviewführenden als Mut und Kraft spendende Funktion.</p>
<p>- Bildarbeit: Entgegen dem bisherigen Vorgehen wird nun mithilfe der Bildkarte auf die persönliche Lebens- und Lerngeschichte geschlossen (G3_I60, Samira 43.73.263.267.270.271.279).</p>	<p>→ Wegfall der Themenvorgabe. Durch die Arbeit mit dem Bild gelangt man zur Lernbeeinträchtigung.</p>
<p>- Bestätigung: Ressourcenarbeit ist notwendig, damit der Schüler mit genügend Kraft aus dem Gespräch geht, um seine problematischen Lernaufgaben zu lösen und seine zukünftigen Lernbeeinträchtigungen aus eigener Kraft bewältigen kann (G3_I60, Samira 48.49).</p>	<p>→ Sinnbild als nahrhafter Boden um persönliche Kraftquellen zu erkennen.</p>
<p>- Zielaussage formulieren: Das Formulieren eines Ziels, an dem zukünftig gearbeitet werden soll (G3_I60, Samira 130.131.139.260.261.271) das Entwickeln einer Problemlösung oder bereits durch den Schüler im Gespräch gewonnene Handlungsmöglichkeiten zeigen den ersten Schritt zu einer Verhaltensänderung an.</p>	<p>→ Sinnbild als kreatives Werkzeug zur Formulierung eines möglichen Lösungsweges oder von Handlungsmöglichkeiten.</p>

5.3 Sinnbildgestütztes Interview (SigI)

5.3.1 Vorbemerkungen zur Durchführung von Interviews mit jugendlichen Lernern

Zur Durchführung von Interviews mit jugendlichen bzw. erwachsenen Lernern ist der Aufbau eines beziehungsförderlichen Klimas grundlegend. Von daher muss dem Interviewführenden bewusst sein, dass er Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen gegenübersteht, die zu- meist von ihren Lehrkräften oder Eltern zu einem Gespräch aufgefordert wurden. Die Mehrheit der Schüler wird dem Interview offen gegenüberstehen, dennoch zeigen erfahrungsgemäß einige Jugendliche ein unsicheres sowie ängstliches Verhalten, wenige wiederum zeigen sich trotzig und ablehnend. Manche andere Schüler sind es aufgrund ihrer verinnerlichten Beziehungserfahrungen eventuell nicht gewohnt, dass sich Menschen nach ihrem Befinden erkundigen oder dass sich jemand für ihr subjektives Erleben interessiert (Kindl-Beilfuß 2011). Folglich erscheint im Hinblick auf diese teilweise unsichere und „unfreiwillige Klientel“ (De Jong/Berg 263ff.) ein gemeinsamer Spaziergang zum Vertrauensaufbau und ein stets respektvoller Umgang miteinander (Bamberger 2019) zwischen dem Pädagogen bzw. Berater und dem Schüler sinnvoll. Zudem kann der so genannte „Talkwalk“, einerseits gewinnbringend für die einleitenden Fragen zur Herkunft und der Familien- bzw. Wohnsituation genutzt werden. Andererseits symbolisiert er auch, dass beide Personen bereits ein Stück weit nebeneinander den gleichen Weg gegangen sind. Und zwar bereits den Weg, den der Schüler mit Unterstützung in Angriff nehmen wird, um seinen Lernstopp zu bewältigen. Im Anschluss an den gemeinsamen Talkwalk empfiehlt es sich, mit dem Schüler zugleich einen zeitnahen Termin für das Sinnbildgestützte Interview zu vereinbaren sowie weitere Informationen über den Schüler durch Unterrichtsbeobachtungen, Einsicht in die Schülerakte oder Gespräche mit Lehrern der Klasse einzuholen. Diese Informationen sind als Vorwissen wichtig, da sie Inhalte des späteren Interviews verstehen lassen, Raum für Nachfragen bieten und bei der Lokalisierung der Lernbeeinträchtigungen helfen, da nicht immer alle Antworten eindeutig einer Lerndimension zugeordnet werden können.

Ähnlich wie beim Talkwalk das Schulter-an-Schulter-Laufen spielt die Sitzposition für das „emotional sichere Beziehungsklima“ (Weinberger/Lindner 2011, 41) während des Interviews eine große Rolle. Deswegen ist eine im Interview frontal gegenüberliegende Sitzposition ungünstig, da sie vom Schüler als eine Konfrontation verstanden werden könnte, wodurch der

bislang entstandene Vertrauensaufbau wieder abgeschwächt wird und eventuell eine hemmende Wirkung zeigt. Von daher sollte im Sinnbildgestützten Interview eine vertrauensförderliche Sitzposition übers Eck eingenommen werden. Sie ermöglicht es, sowohl dem Interviewführenden, als auch dem Schüler, das Sinnbild während des Gesprächs gut einsehen zu können. Hierdurch entsteht einerseits Nähe zum Schüler, die symbolisiert, dass gemeinsam an dem Herausfinden der Gründe für die Problemlage gearbeitet werden kann. Zugleich erscheint diese Sitzposition geeignet, da für den Jugendlichen so auch die Mimik des Interviewführenden wahrnehmbar ist. Der Interviewführende kann den Jugendlichen so beispielsweise durch ein Anlächeln oder ein Augenzwinkern aufmuntern oder durch ein aktives Zuhören zum Weitersprechen ermutigen. Andererseits bietet die Ecke einen ausreichenden Schutzwall zwischen den beiden Teilnehmern, der es nicht zulässt, dass der Interviewende in den persönlichen Bereich des Schülers eindringt (Verra 2009; Matschnig 2016).

Letztlich ist der Pädagoge selbst der ausschlaggebende Wirkfaktor für ein emotional sicheres Beziehungsklima im Interview. Seine Haltung gegenüber dem Jugendlichen entscheidet darüber, ob ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden Interviewpartnern gelingen kann. Hierbei ist vorrangig die Authentizität des Pädagogen und sein wertschätzendes sowie empathisches Verhalten gegenüber dem Schüler wichtig, denn ein sensibler Schüler spürt, ob das Interesse an ihm ehrlich ist oder nicht. Auch hilft es dem Schüler, wenn sich der Interviewführende ein Stück weit selbst als Mensch zeigt und von ähnlichen persönlichen Erfahrungen berichtet (Ellinger 2010).

5.3.2 Darstellung der Forschungsergebnisse in Form eines Prozessmodells

„Nicht sich entwickeln. Steckenbleiben, zurückkehren zu einem Punkt, der vor der falschen Abzweigung lag“ (Musil 2014. 32). So oder ähnlich wie dieser Wunsch könnte sich auch das Bedürfnis eines Schülers anfühlen, der einer problematischen Lernaufgabe hilflos gegenübersteht. Er will abspringen oder aussteigen, aber auf keinen Fall will er weiter auf dem Weg seiner, in der Sackgasse feststeckenden, Reise bleiben. Aus entwicklungspädagogischer Sicht ist der Schüler in einem Kreislauf aus Lernen-Lernhemmung-Lernhilfe (Hechler 2010) gefangen und benötigt eine Lernhilfe, weil er die Lernbeeinträchtigung nicht allein bewältigen kann. Das Sinnbildgestützte Interview könnte eine solche vom Pädagogen an den Schüler herangetragene Lernhilfe sein. Es ist als Startknopf in einem unterbrochenen Lernprozess zu verstehen, der nach dem Betätigen beim Schüler mehrere aufeinander folgende Ereignisse anstößt: Resonanz

erfahren, implizites Wissen hervorbringen und Versprachlichung dessen, was dem Schüler bei der Lösung der problematischen Lernaufgabe im Weg stand. Nun erst können die Lernbeeinträchtigungen innerhalb der entwicklungspädagogischen Theorie im Können/Wissen/Wollen verortet werden und den gestoppten Lernprozess wieder oder neu in Bewegung setzen.

Die nachfolgende Darstellung bildet das Sinnbildgestützte Interview eingebettet in dem Kreislauf von Lernbeeinträchtigung, Lernhilfe und Lernen aus eigener Kraft als Prozessmodell ab. Wenngleich die dargestellte Abbildung auf den ersten Blick eher wie ein Kreislauf erscheint, so ist zu betonen, dass der Schüler in dem Prozess der Bewältigung seiner Lernbeeinträchtigung lernt und sich weiterentwickelt. Wenn ihm also in seinem Leben neue Lernbeeinträchtigungen begegnen, so beginnt er die darauffolgende Schleife auf einem neuen, anspruchsvolleren Niveau.

Abbildung 16: Prozessmodell des Sinnbildgestützten Interviews – SiGI



Das Sinnbildgestützte Interview setzt sich aus vier aufeinander aufbauenden Phasen zusammen: Resonanzerleben, Explorationsprozess, Ressourcenaktivierung und individuelle Lernhilfen. Jede der vier Phasen beinhaltet drei Unterkategorien. Erst wenn eine Phase vollständig beendet ist, sollte der Interviewführende, ähnlich einem Stufenmodell, in die nächste Phase überleiten.

Grundlegend für das Sinnbildgestützte Interview im Fallverstehen ist die dauerhafte, vertrauensvolle Begleitung des Schülers durch den Lernhelfenden während des Gesprächs. Er leitet an und spendet dem Schüler nicht nur Wohlgefühl und Sicherheit, sondern stärkt zugleich seine Selbstwirksamkeit. Somit ist die Arbeit mit dem Sinnbild in Verbindung mit der vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Interviewführenden und dem Schüler grundlegend für die Selbstexploration bzw. die Versprachlichung (Rogers 1942). Sie führt dazu, dass der Schüler von sich aus bereit ist, über sein persönliches Erleben zu sprechen, sich bemüht, problematische Inhalte klären zu wollen, seine Wünsche und Sehnsüchte offenbart, sich selbst besser verstehen lernt oder eine andere Sichtweise einnimmt (Weinberger/Lindner 2011).

5.3.3 Erste Phase im Prozess: Resonanzerleben

Die erste Phase des Prozessmodells trägt die Bezeichnung Resonanzerleben. Unterteilt in vier Abschnitte: Bilddarbietung und Auswahl der Bildkarten, Resonanzerfahrung, Zugang zu Sinnstrukturen und Erleben vager Vermutungen stellt sie die wichtigste Phase im gesamten Prozess dar. Denn von dem Resonanzerleben ist es abhängig, inwieweit der Schüler emotional von dem Bild ergriffen ist und sich auf die Bildarbeit und das damit verbundene Interview einlassen wird.

5.3.3.1 Bilddarbietung und Auswahl der Bildkarten

Nachdem der Interviewführende den Schüler begrüßt hat, informiert er sachlich, dass es im heutigen Gespräch um das Thema Lernen und Lernbeeinträchtigungen geht. Bevor jedoch mit dem Gespräch begonnen werden kann, möchte er den Schüler erst einmal dazu einladen, sich ein Bild auszusuchen. In einem Moment der Stille und des Abwartens breitet der Interviewführende alle Bildkarten vor dem Schüler auf einem Tisch aus. Wenngleich sich im Forschungsprozess kein Unterschied darin ergeben hat, ob die Bildkarten wie eine Ausstellung an Pinnwänden, auf Stehtischen oder auf dem Fußboden präsentiert oder in einem unhandlichen Stapel

dargeboten wurden, ist dennoch für die Bilddarbietung in Sinnbildgestützten Interviews eine übersichtliche sowie optisch ansprechende Variante zu bevorzugen. Denn dadurch, dass der Schüler die ausgelegten Bildkarten betrachtet und auf sich wirken lässt, bemerkt er den eigentlichen Anfang des Interviews nicht, wodurch der prozesshafte Charakter des Interviewverfahrens unterstrichen wird und sich die womöglich anfänglich empfundene Aufregung vor dem Interview abschwächt. Der Schüler wählt nun im Sitzen oder Stehen eine Bildkarte aus, die ihm gefällt oder zu seiner Stimmung passt. Wenn der Jugendliche danach fragt, darf er auch zwei Bilder nehmen. Im Anschluss an die Bildauswahl werden die übrigen Bilder aus dem Sichtfeld des Schülers gelegt, damit der Fokus tatsächlich nur auf dem einem Bild oder den beiden ausgewählten Bildern ruht.

Durch den Einstieg über den inhaltlichen Gesprächsrahmen und der in der Gemeinsamkeit stattfindenden Darlegung der Bildkarten ruft der Interviewende zunächst neutrale Emotionen hervor und verschafft dem Schüler einen einfachen Einstieg in das für ihn schwere, oftmals nicht in Worte fassbare Thema der Lernbeeinträchtigungen. Den Schüler aufzufordern, sich ein Bild auszusuchen, das seiner Lernproblematik entspricht, überfordert ihn und lässt, wie im Forschungsverfahren ersichtlich, ohnehin nur Vermutungen oder sichtbare Schlussfolgerungen zu. Dabei hat sich im Forschungsverfahren immer wieder die Frage aufgedrängt, ob denn die Berufsschüler überhaupt den Begriff des Lernens verstehen. Dem Anschein nach liegt es nahe, dass die Jugendlichen Lernen vielmehr als eine Art Auswendiglernen für den nächsten Test, als ein Lernen durch Reflektieren oder ein sich Weiterentwickeln verstanden haben (G2_I34, Rona).

Die Beweggründe für die Auswahl der dargebotenen Bildkarten sind schülerindividuell. Dennoch lassen sich einige Parallelen erkennen. So wählten Schüler Bilder aus, weil sie nur auf einzelne ansprechende Bildmotive geachtet haben (G1_I2, Samuel 36), weil ihnen die Farben gefielen (G3_I60, Seyda 14) oder weil sie durch das Bild an vergangene Erlebnisse erinnert wurden (G2_I35, Baran 46.74.82). Aus den angegebenen Ankerbeispielen offenbart sich, dass die von den Jugendlichen ausgewählten Bilder bereits viel über die persönliche Lern- und Lebensgeschichte aussagen.

„Ja, weil man sozusagen den Weg finden muss, um dann irgendwie ans Ziel zu kommen (...). Ja, einen richtigen Weg halt finden muss, also ja ich weiß nicht, wie man des erklären kann. Des ist n schönes Bild (G3_I60, Samira 73).

So wählte sich Samira ein Bild, das sie schön fand, weil es den Scheidepunkt ihres Lebens widerspiegelte, vor dem sie gerade stand. Vincent benennt sein Bild selbst als düster, weil sein Leben in Armut mit der kranken Mutter für ihn aktuell düster und keine schöne Landschaft ist.

„Eigentlich ist es ja eher ein düsteres Bild. Und viele mögen das ja nicht (...) und es sieht sehr verlassen aus. Man weiß nicht, wo der Weg hingeht. So würde ich das interpretieren. Und für mich war das so: Ich habe davor aber ein Bild gesehen, das war so voll Landschaft, Natur und Wasserfall (...). Nicht Wasserfall, sondern (...) so ne (...) Küste. So was Schönes halt. Aber für mich war das wie ein Schein. Weil es das einzige Bild war, wo wirklich ein Tier drauf war und ich liebe Tiere so. Ich lebe auch vegetarisch. Das heißt. Das hat mich irgendwie-. Das war ein schönes Bild für mich.“ (G1_I10, Vincent 10).

Diese Bilder gewannen für die Schüler an Bedeutung, weil sie ihnen einen Sinn zuschrieben. Damit wurden die ausgewählten Bilder für die Schüler in diesem Moment zu einem Sinnbild. Bewusst ist hier das Wort Moment gewählt, denn es kann genauso gut sein, dass sich eine Lebenssituation verändert oder sich die persönliche Verfassung am Tag selbst ändert und demselben Bild an einem anderen Tag keinerlei Bedeutung mehr zugeschrieben wird. Dies zeigte sich beispielsweise darin, dass sich Schüler in den ersten Forschungsgruppen teilweise gar nicht mehr an das Bild oder an ihre Niederschrift auf dem Auswertungsbogen erinnern konnten (G1_I12, Tina 28).

5.3.3.2 Resonanzerfahrung

Die Resonanz gleicht einer spürbaren Beziehung zwischen dem Bild und dem Betrachter und spielt in das Verfahren der Bildauswahl mit hinein. Das Bild scheint „des Einzigste [zu sein],

was [den Betrachter] [...] direkt angesprochen hat“ (G3_I54, Mika 80) oder ihm sofort ins Auge gefallen ist.

„Ich würd aber sehr gern in die Berge. Also ich selber mag Berge auch, aber ich fühl mich auch wohl, wenn ich irgendwie des Bild seh. Des ist mir als allererstes so irgendwie (.) ins Auge gefallen und dann ja“ (G4_I64, Lilli 20).

Der Schüler, der sich zunächst von der Bildkarte oberflächlich angezogen fühlt, wird in der Betrachtung des Bildes tiefgreifend angezogen und will es weiter ansehen. Beim Anblick des Bildes schwingt nicht primär der Bildinhalt mit, sondern Sehnsüchte, Erinnerungen, Sorgen oder Gefühle, die der Betrachter damit verbindet. Das ist der Sinn, den er dem Bild zuschreibt. Durch die Kraft des Sinnbildes kann es demnach gelingen, dass der Betrachter an entlegene Orte in seiner Erinnerung gebracht wird, in denen das vor seinem Auge präsent wird, was er die ganze Zeit bereits gespürt hat. Dieser besondere Moment wird Resonanz genannt. Die damit verbundene Kreativität sowie Offenheit kann direkt für das Interviewgespräch genutzt werden.

In der Anwendung des Auswertungsbogens (Hofmann 2017), der stark an dem prototypischen Sprachfindungsprozess bei Sinnbildern orientiert ist (vgl. 3.4.3), konnte beobachtet werden, dass sich die Schüler zumeist auf nur einen oder wenige Bildinhalte fokussierten und die übrigen Bilddetails von geringer Relevanz waren (G1_I10, Vincent 22). Somit erschien es für das weitere Forschungsvorhaben an der Berufsschule hilfreich, den zweiten Schritt des Sprachfindungsprozesses (Schüler zerlegt das Bild in Bilddetails und analysiert diese) dahingehend weiterzuentwickeln, dass das Resonanzerleben durch ein Erkunden und Einfühlen in das gewählte Landschaftsmotiv verstärkt wird. Diese Vorgehensweise ergab sich im weiteren Sinne in Anlehnung an das Imaginieren im Katathymen Bilderleben (Leuner 1997; 1980), aber auch aufgrund des Drangs von Schülern über das Bild erzählen zu wollen (G2_I37, Mortaza). Dennoch können Bilddetails auch weiterhin bedeutsam für das Interview sein, indem der Interviewführende diese beispielsweise selbst auswählt, um das Gespräch zu lenken oder Inhalte zu hinterfragen.

Auf den im Forschungsprozess durchgeführten Umweg über die Verschriftlichung der Gedanken zum Bild (Auswertungsbogen, Freies Schreiben) als Gesprächsgrundlage für das Interview wird in der zukünftigen Durchführung aus mehreren Gründen verzichtet. Wenngleich sich der ursprünglich gewählte Auswertungsbogen (Hofmann 2017) für Erwachsene als Zielgruppe in den Bereichen Therapie, Beratung und Diagnostik, Berufliche Profilierung und in der Hochschullehre bewährt hat, so zeigte sich der Einsatz bei der spracharmen jugendlichen Klientel der Berufsschule als hinderlich. Viele Schüler der Einzelhandels- oder Verkäuferklassen scheiterten bereits zu Beginn an den in den Arbeitsaufträgen verwendeten Fremdwörtern oder Metaphern, weswegen sie diese Arbeitsaufträge nur unvollständig oder gar nicht bearbeiteten (G1_I2, Samuel). Bedenkt man auch, dass die lernbeeinträchtigten Schüler an der Berufsschule zumeist von ihrer Lehrkraft zu dem Gespräch geschickt werden und sie eigentlich von sich aus gar nichts sagen wollen, erscheint die Aussage, sich eine Bildkarte zu wählen, „die sich am ehesten so anfühlt, wie das was sie sagen wollen“ (Hofmann 2017, Anhang F) paradox. Zugleich ist die Methode des Aufschreibens eine schulähnliche Methode, was bei manchen Schülern bereits im Vorhinein zu einer Ablehnung führen könnte. Die Schwierigkeit in dem Forschungsvorhaben lag jedoch nicht im Auswertungsbogen selbst, schließlich wurde dieser auch in bereits modifizierter Form als Ringbuch in einfacher Sprache eingesetzt, sondern vielmehr im Schreiben und im Verwenden eines Auswertungsbogens im Interview selbst. Zum einen, weil das Aufschreiben von Gefühlen mit den Jugendlichen im Vorfeld hätte eingeübt werden müssen (G1_I1, Nils; G1_I5, Boris). So zeigte sich nämlich, dass die Jugendlichen, die ihre Gefühle gerne vor der Außenwelt unter Verschluss halten wollen (Leuner 1997), zumeist nur in wenigen Stichworten antworteten, wodurch sich die erwünschte Kreativität, das Erleben und der sich gegenseitig bedingende Schreib- und Gedankenfluss eher ausblieb. Zum anderen, weil während der Durchführung der Interviews der Eindruck entstand, dass die Schüler durch den vorgeschriebenen Inhalt auf dem Auswertungsbogen in ihren weiteren Aussagen kreativ blockiert waren. Sie lasen ihre Niederschrift im Interview lediglich vor, waren aber nicht bereit, sich darüber hinaus noch Gedanken zu machen. Von daher sei der an Sokrates Ansicht angelehnte Aussage Stavemanns (2007. 9): „Niedergeschriebenes könne nur dem zur Erinnerung dienen, der ohnehin schon wisse, was dort stehe“ zuzustimmen. Durch die dem Interview vorgezogene Verschriftlichung und den damit aufkeimenden Schwierigkeiten in der Umsetzung, war der Moment der Resonanzerfahrung zum späten Zeitpunkt des Interviews wieder verwirkt.

5.3.3.3 Zugang zu Sinnstrukturen

Zwischen der Resonanzerfahrung und dem Zugang zu den Sinnstrukturen ist ein nicht sichtbarer, fließender Übergang zu verzeichnen. Dabei ist das Spüren von Emotionen oder Nacherleben von Situationen in der Resonanzerfahrung das Ausschlaggebende, weil der von Natur aus lösungsorientierte Körper (Renn 2006) in der Betrachtung bestimmte Situationen nacherlebt. Es ist, als ob der Jugendliche sich selbst bzw. seiner Gedankenlandkarte einen Besuch als Betrachter abstattet und „jemand anders [sich] in den Zwischenräumen der Vorstellungskraft erinnert“ (Pessoa 1987. 123). Er beobachtet nun als Betrachter vergangene Situationen oder Sehnsüchte und spürt verschiedenen Aspekten wie Gedankenbildern, Gerüchen oder Geräuschen nach, die er in der jeweiligen Situation wahrscheinlich nicht bewusst wahrgenommen hat, die aber in seinem Innersten in seiner Gedankenlandkarte verankert sind. Der Jugendliche kann sich nun auf das einlassen, was er in der Bildbetrachtung gespürt hat. In solch angemessener Weise durch das Sinnbild angesprochen, antwortet der Körper des Menschen auch in Form von nonverbalen Handlungen oder der Versprachlichung von implizitem Wissen auf das Bild (Renn 2006). Im besten Fall regt das Sinnbild den Schüler von allein zum Erzählen an. Wenn nicht, dann kann der Interviewführende den Moment der Resonanz auskosten und den Schüler mit Fragen zum Sinnbild, zur Sinneswahrnehmung sowie zu den Gefühlen zum Erzählen animieren. Er kann ihm aber auch eine durch angeleitete Fragen gedankliche Ortsbegehung erlauben, um ihn bestmöglich das Einfühlen in das Bild zu ermöglichen. So gelingt es dem Schüler, das für ihn zum Sinnbild gewordene Bild auf seine eigene Lebensgeschichte zu beziehen. Nachfolgendes Zitat veranschaulicht, wie sich der Schüler aus seiner Betrachtungsposition heraus selbst als Schüler beschreibt.

„Ich bin ein Schüler (.) (Kopf bewegt sich mehrfach hin und her.). Ich bin nicht doof, sondern (.) es gibt für mich wichtigere Sachen. Ich schaffs in der Schule eigentlich nie (Kopfschütteln.) so (Stärkeres Lächeln. Positioniert sich leicht neu auf dem Stuhl.). Also bin ich dafür wahrscheinlich (.) ein gutes Vorzeigemodell (.) sagen wir mal so. Weil ich halt schlechte Noten schreibe (Kurzer Blickkontakt.), obwohl ich eigentlich viel bessere Noten schreiben könnte (Kurzer Blickkontakt.). Und ja, für mich ist es jetzt so, wenn ich jetzt pauschal sagen würde, wo das Problem liegt, dann würde ich spontan sagen: Faulheit (Augenblicksrichtung nach links oben.). Aber ich glaube das nicht,

weil da mehr dahintersteckt“ (Augenblickrichtung nach rechts unten. Schulter anheben und senken.) [...] (G1_I10, Vincent 12).

5.3.3.4 Erleben vager Vermutungen

Der Vorgang des inneren Erlebens erfolgt im Inneren des Schülers und ist daher für den Interviewführenden im Gespräch nicht greifbar. Jedoch ist es möglich, den Prozess des Erlebens vager Vermutungen bei genauer Beobachtung der körpersprachlichen Signale des Schülers wahrnehmen. So bietet das Augenmodell der Neurolinguistischen Programmierung (Ahlfeld/Thommesen 2016) eine Möglichkeit, zu erkennen, ob der Schüler gerade aktiv Gesprächssituationen nachhört, Erinnerungen abrufen, sich kreativ Gedanken zusammensetzt oder sich auf der Gefühlsebene befindet. Körpersprachliche Veränderungen im Gespräch wie das Zusammenpressen der Augen (G3_I46, Ismael 164) oder sehr viele, schnell aufeinander folgende körpersprachliche Signale (G3_I39, Zarina, 4) können ein ebensolches Indiz sein. Aber auch akustische Signale wie beispielsweise das Stampfen des Fußes auf den Boden (G3_I46, Ismael 119-121), ein ruckartiges Ein- und langsames Ausatmen (G3_I39, Zarina 79) oder das eigens ausgelöste Klicken des Kugelschreibers (G1_I10, Vincent, Interview) weisen auf besonders emotional empfundene Situationen oder Gedankenrückblicke hin. Zudem können längere Gesprächspausen seitens des Schülers auf Momente des Erlebens von vagen Vermutungen hindeuten (G3_I46, Ismael 152.158.164). Deshalb ist es wichtig, dem Schüler die Zeit zum (Nach-)Erleben zu geben. Zeit, um (vergangene) Situationen in Gedanken nachzuhören. Zeit, sich selbst zu analysieren oder zu überprüfen.

5.3.4 Zweite Phase im Prozess: Explorationsprozess

Der Explorationsprozess beschreibt die zweite Phase des Sinnbildgestützten Interviews. Sie schließt an die Prozesse der inneren Erkundung der persönlichen Landkarte und dem Erleben innerer Vermutungen an. Es bilden sich sprachliche Muster, die dem Schüler helfen, seine im Erleben erfahrenen, impliziten Lernbeeinträchtigungen zu verbalisieren. Im weiteren Gesprächsverlauf erkennt der Schüler seine Lernbeeinträchtigung an und bewertet die erinnerte Situation.

5.3.4.1 Versprachlichung implizierter Lernbeeinträchtigungen

In der Auswertung der Forschungsarbeit fielen der Prozess des Erlebens und die Versprachlichung der Vermutungen weitestgehend zusammen. So auch in dem Ankerbeispiel, indem der Schüler im Gespräch das Bild näher betrachtet, Vermutungen spürt und seine Gedanken im Hinblick auf seine Lebensgeschichte versprachlicht.

„Jetzt kann ich auch nicht viel sagen (Linker Arm fest am Körper. Linke Hand umschließt den Kugelschreiber, rechte Hand umfasst die Uhr am linken Handgelenkt. Kopf leicht nach links geneigt.). [...] Wenn ich das Bild beschreiben würde, könnte ich persönlich denken, dass das wirklich (.) generell, dass ich so Tiere mag. Auch viele mit (?). Da sind ja auch Babyschafe glaube ich. Ich denke, dass das auch irgendwie mit mir zu tun hat, weil (.) ich weiß nicht, ob es damit zu tun hat (.) aber meinen Vater den kenne ich nicht, sozusagen. Ich habe keinen Vater. Ob das dann halt auch eine Rolle gespielt hat? (Kopfbewegung nach links, Lippen wirken zerknirscht, Schultern gehen leicht hoch.) Wahrscheinlich (.) und das ist auch so, dass ich so generell. Ich bin so ein extremer Familienmensch (Blick nach links oben) (Kugelschreiber klicken.). Mein Bruder hat eine Tochter bekommen und so. Und ich bin halt so gerne bei denen und will halt gerne sehen, wie die so aufwächst (Kugelschreiber klicken.). Ich bin halt übertrieben Familienmensch (Kugelschreiber klicken.) und (.) ja, das war ich schon immer“ (G1_I10, Vincent 12).

Er versprachlicht seine Familiensituation, das Vermissen einer Vaterfigur und seinen innerlichsten Wunsch nach einer eigenen intakten Familie. Damit einhergehend sind seiner Versprachlichung innere Konflikte, ein Funktionieren und Resignation zu entnehmen, weil er sich um die krebskranke Mutter kümmern muss und dadurch teilweise die Schule nicht besuchen kann. Diese Information lässt die häufigen Fehlzeiten oder späten Ankunftszeiten erklären, die er bislang mit Verschlafen entschuldigte.

„[...] sie ist halt schwach und es ist halt nicht gut (Blickrichtung nach links oben.) und ich bin auch oft nicht in der Schule, weil alles nicht geht so (Schultern anheben.). [...].

Ich muss nebenbei plus Arbeit noch einen Nebenjob machen (Kugelschreiber klicken.). Ich muss halt viel managen, was man halt alles nicht so sieht oder respektiert, aber es ist halt da. Da kann man dagegen nichts machen“ (Kurzer Blickkontakt.) (Kugelschreiber klicken.) (G1_I10, Vincent 26).

Aber auch seine inneren Ängste und Sehnsüchte werden durch das Resonanzerleben versprachlicht. Neben der Information, bereits zehn Umzüge in seiner Schullaufzeit erlebt zu haben, versprachlicht der Schüler seine Sehnsucht nach einem Freund und seine Angst, sich an einen Menschen zu binden (G1_I10, Vincent 28). Zugleich bietet die Aussage einen Hinweis auf das fehlende Vorwissen des Schülers, weil er oft in der Schule fehlt und somit prüfungsrelevante Unterrichtsinhalte versäumt.

„[...] Es ist hart. Das heißt neue Leute. Ich bin halt auch manchmal ein bisschen schüchterner (.) Nicht schüchterner. Ich kann mich schwieriger mit jemanden identifizieren und das war schon immer so. [...]. Ich bin hier seit drei Monaten, vier Monaten jetzt und ich habe jetzt noch keinen Freund. Weil es mir schwierig fällt“ (G1, I10, Vincent 28).

„Ich weiß auch nicht, wie das geht, (Kopf tief gesenkt), weil, wenn man halt immer in eine neue Klasse kommt, wenn man halt von der 5.-10. Klasse in keiner Klassengemeinschaft ist, weil ich bin immer in eine neue Klasse gekommen. Und dann war es für mich immer so-. Ja ich werde bestimmt eh nicht (Augenbewegung nach links oben.) akzeptiert. Weil ich mich eh generell nicht binden wollte (.). Freunde finden, weil es für mich dann schwerer wird, wenn ich wieder gehe. Könnte alles sein. Des ist halt alles so viel Grundkern, dass man auf den Boden (.) auf den Grund gehen müsste. Ja, aber- (Schultern anheben. Aufblasen der Backen. Blickkontakt) (Kurzes Auspusten.) (G1, I10, Vincent 32).

Im besten Fall berichten die Schüler von selbst und in längeren Erzählphasen von ihrem Erleben. Während sie berichten, erinnern sie sich an weitere Lebens- und Lernsituationen, die mit der berichteten Situation in einem Zusammenhang stehen. Das Gespräch ergibt sich fast von allein. Dabei greifen manche Schüler auch von selbst immer wieder zu dem Sinnbild zurück. Man merkt, dass das Bild sie selbst anleitet (G1_I10, Vincent; G3_I60, Samira; G4_I64, Lilli). Bei weniger wortgewandten oder von Natur aus ruhigeren Schülern ist es Aufgabe des Interviewführenden durch erzählgenierende Techniken, Zusammenfassungen und Hinterfragen von Situationen zum Erzählen anzuleiten (Anhang M). Die in der letzten Forschungsgruppe erstmals genutzten Sprachhilfekarten mit Adjektiven zeigten sich als eine sprachliche Bereicherung im Gespräch. Je nach Notwendigkeit und Einschätzung der sprachlichen Gewandtheit des Schülers entscheidet der Interviewführende selbst, ob die Adjektivkarten überhaupt benötigt werden oder zu welchem Zeitpunkt er sie einsetzen kann.

Durch das Sinnbild angerührt, offenbaren sich dem Schüler und dem Interviewführenden tiefgreifende persönliche Informationen, die in einem standardisierten Testverfahren hätten in dieser Qualität nicht gewonnen werden können. Gemeinsam mit dem Interviewführenden nimmt der Schüler über das Sinnbild Fahrt zu seiner persönlichen Gedankenlandkarte sowie zu seinen damit verbundenen Gefühlen auf. Der in Gang gesetzte Prozess regt den Schüler zum Nachdenken über seine problematische Situation an.

5.3.4.2 Reflexion erinnelter Situationen

Auch der Übergang von der Versprachlichung der inneren Vermutungen zu der Reflexion der erinnerten Situation ist als fließend zu bezeichnen. Die Reflexion der erinnerten Situation ist aus mehreren Gründen wichtig, da viele Schüler in Problemlagen nicht mehr ihre eigene Meinung bilden, sondern Dinge einfach nur hinnehmen, in ihrer Problemrolle ohne Aussicht verharren oder diese nach außen hin verdrängen (G4_I64, Lilli 212.214). Dabei geht es darum, Erfahrungen und Erlebnisse zu bewerten, daraus zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Manche der Schüler reflektierten im Anschluss auf Aufforderung des Interviewführenden, manche Schüler reflektieren aber auch von allein, ähnlich einem Geistesblitz, bereits während der Versprachlichung.

„Weil, ich war früher als Kind so-, meine Mutter war halt alleinerziehend. Vielleicht war es nicht so leicht. Ich will ihr ja nichts verübeln, aber sie hat mich auch irgendwie

nie dazu gedrängt, zu lernen. Sie hat nicht irgendwie gesagt: >Setz dich an die Hausaufgaben<. Sie hat sich nicht so darum gekümmert. Und vielleicht ist es ja auch ein dringender Grund so, weil als Kind kannst du die Situation nicht so beeinflussen (..)“ (G1_I10, Vicent 16).

„Ich denke nicht. Ich sehe das auch nicht als Priorität. Ich meine, das ist nur ne Ausbildung (Augenbewegung nach rechts oben.). Es geht ja nicht um die Ausbildung beim Lernen. Es geht ja generell ums Lernen, um Probleme. Und davor, da bin ich ehrlich (Augenbewegung nach rechts oben.). Da hätte ich mir gerne mal ein bisschen mehr in den Arsch getreten, weil ich hätte (Kugelschreiber klicken.) glaube ich (.), ohne Probleme auch Abitur geschafft (G1_I10, Vincent 28).

Das ist halt (.) schwer zu sagen, (Fängt an, während der nächsten Worte heftig zu gestikulieren, bis Alter: Hände sind auf Brusthöhe, die Handinnenflächen und die Finger zeigen zum Körper.) wenn ich Ihnen das sage, dann denken Sie ich bin schon sehr reif für mein Alter. Bei mir ist das so. Da sagen Sie natürlich das ist gut (Linke Hand ist unter dem Tisch. Rechte Hand ist oberhalb des Tisches, Handfläche zeigt nach oben.) aber (.) viele vielleicht verstehen das nicht und so. Und dann denke ich mir so: Was hast du so gemacht, wenn du jugendlich warst? Ich hab auf meine Familie gemacht. Ich habe alles zu Hause zusammengehalten. Das ist natürlich was Gutes (Kaum merkliches Hochziehen der Schulter.) Ich weiß nicht. Ich mach des natürlich immer wieder gern und mach das weiter natürlich. Aber ich weiß das (G1_I10, Vincent 40).

Diese Phase ist für die Schüler eine emotional sehr bewegende Phase, da sie sich hier gegenüber dem Interviewführenden öffnen, ihm ihre eigenen persönlichen Lebensinhalte anvertrauen und bislang vermutlich nicht jedem preisgegebene Erlebnisse und Emotionen offenbaren (G3_I58, Mehmet 420). So durchlebt der Schüler in der Bildbetrachtung vielleicht gerade sein Scheitern an problematischen Lernaufgaben oder die Situation, die zu der Lernbeeinträchtigung geführt hat, erneut. Seine Probleme und die damals wie heute nachgespürte „bedrückende Hilflosigkeit“ (Bamberger 2001. 16) wird durch das Erleben und die Versprachlichung innerer Vermutungen ins Zentrum des Interviews gerückt. Er sieht erneut, was er nicht kann, und nimmt seine

Problemrolle wieder ein (G1_I31, Carlo Nachbemerkmale; G1_I8, Galina 32.36). In seinem nun entmutigenden Erleben lässt sich nur schwer ein Weitblick für Lösungswege über dieses problembehaftete Rollenverhalten hinaus entwickeln. Von daher sollte es dem Interviewführenden ein Anliegen sein, die Grenze zu dem persönlichen bzw. vertraulichen Bereich des Schülers nicht zu überschreiten (G3_I46, Ismael 164.165) und die Problematiken nicht bis ins letzte Detail hinterfragen zu wollen. Die Andeutung oder das vom Schüler bislang Erzählte reicht bereits aus, um zu erahnen, wie sich der Schüler in seiner Rolle fühlt. Aber nicht alle Schüler reagieren emotional so stark, dass sie in ihre Problemrolle zurückfallen. Hierbei ist zu erwähnen, dass bereits viele jugendliche bzw. erwachsene Lerner in ihrem Leben und in ihrer Schullaufbahn Strategien entwickelt haben, wie sie mit aufkeimenden entmutigenden Emotionen umgehen können.

5.3.5 Dritte Phase im Prozess: Ressourcenaktivierung

In der Forschungsarbeit hat sich immer wieder gezeigt, dass Schüler ihre Lernbeeinträchtigungen emotional nicht einfach nur hinnehmen, sondern dass sie diese größtenteils als belastend empfinden (G1_I25, Karoline 76.78). Zudem ist dieses Erleben mit Versagensängsten (G4_I64, Lilli 208.270) verbunden, weswegen nicht nur das Erkennen oder die Lokalisierung der Lernbeeinträchtigung im Sinnbildgestützten Interview entscheidend ist. Will man den Schülern dazu verhelfen, dass sie zukünftig selbstständig an ihre problematischen Lernaufgaben herantreten und sie lösen, so muss man auch den individuellen Umgang der Schüler mit ihren Lernbeeinträchtigungen im Lernprozess betrachten. Es gilt also nicht nur Teilaspekte heranzuziehen, sondern den Menschen als Ganzes zu betrachten, der auch in seiner Gesamtheit auf Lernbeeinträchtigungen reagiert (Moor 1969; Kobi 1975). Von dem Ansatz der Ganzheitlichkeit ausgehend, beschäftigt sich die Phase 3 mit der Ressourcenaktivierung. Der Schüler erkennt und versprachlicht zunächst seine Wünsche und Sehnsüchte, entdeckt und aktiviert vorhandene Ressourcen, um die Wünsche und Sehnsüchte erfüllen zu können und formuliert anschließend ein Ziel, an dem in Zukunft gearbeitet werden kann.

5.3.5.1 Wünsche und Sehnsüchte entdecken

Der Schüler soll aus seiner Problemrolle hin zu einer emotional positiv zu bewertenden Zukunftsvision gelenkt werden, um daran anknüpfend eine Problemlösung zu entwickeln, die es ihm ermöglichen soll seine Wünsche und Sehnsüchte zu entdecken. Auch hier verhält es sich

mit der Interviewführung unterschiedlich. Es gibt Schüler, die durch die von De Shazer und Berg (De Jong/Berg 2008) entwickelten Wunderfragen oder Hypothetischen Fragen angeleitet werden müssen, um ihre Wünsche und Sehnsüchte zu erkennen.

L: „Wie wäre es denn für dich, wenn das Schaf, [...], dich zu dem Baum in der Mitte führt, zu deinem Hauptziel?“ (G3_I60, Samira 132).

Es geht aber nicht nur darum, die Sehnsucht zu erkennen und zu benennen, sondern vielmehr darum, Gefühle zu erzeugen, die erlauben lassen, wie gut es sich anfühlen kann, wenn man sein persönliches Ziel bereits erreicht hat. Und dass das unbändige Bedürfnis in dem Schüler entsteht, diese Sehnsucht befriedigen zu wollen.

L: „Wie wäre es für dich, wenn du da landest? Beschreibe mir das Gefühl“ (G3_I60, Samira 134).

Angerührt durch das Bild gibt es auch Schüler, die von sich aus über ihre Wünsche und Sehnsüchte erzählen. Diese lassen sich implizit heraushören. Sie sind aber auch darin zu erkennen, dass Schüler ihr ausgewähltes Bild von sich aus in eine andere Richtung weiterentwickeln. So sehnt sich dieser Schüler, ausgehend von den Interviewinhalten, vermutlich nach einem Neuanfang in seinem Leben.

„[...] Ich hätte das Bild schöner gefunden, wenn es wäre Schnee gewesen. Weil ich mag Schnee sehr. Ich mag auch die Jahreszeit. Vielleicht liegt es daran, dass ich in meinem Leben so wenig Schnee gesehen habe. Und ich vielleicht auch Angst habe, dass es vielleicht irgendwann keinen Schnee mehr gibt“ (G1_I10, Vincent 22).

„[...] Ich will halt selber auch Leute kennenlernen und das fällt mir so schwer, weil ich weiß nicht, es ist alles schwierig. Ich kanns Ihnen nicht sagen. Ich bin so schüchtern und ich hab Angst, was falsch zu sagen [...]“ (G1_110, Vincent 40).

Wenngleich die Wünsche und Sehnsüchte inhaltlich besser noch in der Phase des Explorationsprozesses anzusiedeln sind, so wurden sie dennoch der Phase 3 der Ressourcenaktivierung zugeschrieben. Da sie das Ziel bzw. der Traum sind, auf den es sich lohnen kann, hinzuarbeiten. Von daher ist es entscheidend, dass der Schüler selbst diesen Wunsch, diese Sehnsucht äußert und dies nicht von außen durch den Interviewführenden oder andere Personen vorgegeben wird. Denn die Sehnsucht, die man in diesem Moment erlebt, wenn man sich vorstellt, dass man das Ziel bereits erreicht hat, ist die zukünftig treibende Kraft, etwas in seinem Lern- und Lebensverhalten verändern zu wollen.

5.3.5.2 Eigene Ressourcen erkennen, aktivieren und stärken

In dieser Phase soll dem Heranwachsenden zunächst bewusstwerden, dass das Vorhandensein von Problemen zum Menschsein bzw. zu seinem Leben dazugehört (Bamberger 2001). Dass es normal ist, in seinem Leben Wegstrecken zu gehen, die unangenehm, mühsam oder abenteuerlich sind. Wichtig ist nur, dass der Schüler erkennt, dass er als Mensch alle Fähigkeiten in sich trägt (Rogers 1989), um „sich selbst [zu] regulieren und [dass er] in der Interaktion mit der Umwelt die Kontextbedingungen angemessen beeinflussen kann“ (ebd. 25). Durch seine Selbstregulierungskräfte, so genannte Ressourcen, ist er also selbst in der Lage, diesen anstrengenden, scheinbar aussichtslosen Weg zu verlassen. Seine individuellen Ressourcen sind demnach als seine persönliche Kraftquelle zu verstehen und zu nutzen (Lütz 2020). Das hat den Vorteil, dass der Schüler nicht länger in seiner Problemrolle gehalten wird, sondern die Gedanken des Jugendlichen ab diesem Zeitpunkt auf seine die Selbstwirksamkeit bzw. auf seine ihm eigenen innewohnenden Kräfte gelenkt werden. Es entsteht ein Abstand zu seinen eben versprachlichten Vermutungen, die zu der Lernbeeinträchtigung geführt haben. Dadurch steht nun wieder der Schüler als Individuum im Mittelpunkt des Gesprächs und nicht mehr länger sein Problem (Weinberger/Lindner 2011). Die Ressourcenaktivierung dient dem Menschen dazu, sich in Problemlagen selbst zu organisieren, um den eigenen Organismus zu erhalten und zu fördern, um auch in Zukunft gestärkt mit Problemlagen umgehen zu können (ebd.). Von daher ist es die Aufgabe des Interviewführenden, den Jugendlichen zu helfen, seine eigenen

Ressourcen zu erkennen, die kraftvollen Gedanken in Richtung einer vom Schüler angestoßenen Lösung zu führen, wodurch Lernprozesse wieder oder neu gelingen können (Heimlich 2016; Opp/Fingerle/Freitag 1999).

Hierzu sollte der Interviewführende an der persönlichen Erfahrungswelt des Schülers anknüpfen, da sich der Schüler selbst am besten kennt. Er weiß, was ihm guttut und welche Fähigkeiten ihm in der Vergangenheit geholfen haben, Probleme zu lösen.

„Das sind so Punkte, die mir eigentlich schon immer geholfen haben und jetzt hoffe ich auch weiterhin helfen werden“ (G1_I24, Liam 174).

Von daher ist es für das zukünftige Problemlöseverhalten bedeutend, direkt an den Erfahrungen aus der Vergangenheit anzuknüpfen. Der Schüler muss sich zurückerinnern, welche persönlichen Fähigkeiten ihm in der Vergangenheit geholfen haben, Probleme zu lösen. Denn mit Sicherheit gab es bereits ähnliche oder belastende Situationen, die er erlebt und bewältigt hat. Es eignet sich dazu eine direkte Nachfrage an den Schüler:

„Was hast du damals gemacht, um da besser zu werden?“ (G1_I20, Alina 111).

Es müssen aber nicht immer gezielte Fragen zu vergangenen Bewältigungsmechanismen gestellt werden. Die Ressourcenaktivierung kann auch mit Hilfe des Sinnbildes aus dem Gesprächsverlauf heraus beginnen. Indem der Interviewführende den Schüler subtil auf das Thema anspricht, um herauszubekommen, ob der Schüler einsam ist oder eventuell auf eine Unterstützung aus dem familiären oder freundschaftlichen Umfeld zählen kann. Nachfolgende Beispiele zeigen die Ressourcenaktivierung über das Sinnbild auf.

L: „Jetzt müssten wir uns eigentlich überlegen was-, was könnte so ne Schwimmhilfe sein? Eine, die dir hilft rüberzukommen.“ (G3_I54, Mika 93)

L: „Wer könnte das Schaf sein, das dir hilft?“

S: „(...) Also das Schaf ist (Beide Handinnenflächen zeigen zum Tisch. Handkonstellation schnell anheben und senken. Aufstellen der Handballen. Fingerspitzen zeigen nach oben.) sozusagen der Schauspielkurs (Zurücklehnen. Kopf in den Nacken. Linke Hand fällt flach auf den Tisch.) (Klatschen.), was mir halt (Oberkörper nach vorne gebeugt.) jede Woche Kraft gibt (Kopfnicken. Fingerspitzen der rechten Hand auf dem Tisch aufgestellt.) und dass ich halt durchhalte (Kopf nach vorne geschoben.) [...] (G4_I60, Samira 48.49).

Gerade in der Ressourcenarbeit ist das bildgestützte Verfahren von Vorteil, da sich die Schüler erfahrungsgemäß eher weniger introspektiv zeigen. Gerade der sprachlich schwachen Schülerklientel fällt es schwer, Dinge zu benennen, die sie gut können. Gelingt das Umlenken von der bislang als bedrückend empfundenen und so geschilderten Emotion in eine angenehme Emotion, wird der Schüler seine belastende Problemrolle verlassen können und an Selbstvertrauen gewinnen (De Shazer 1989), wodurch eine Aufwärtsspirale in Gang gesetzt wird. Die als angenehm empfundenen Emotionen helfen den Schülern, ihre Wahrnehmung, ihr Blickfeld über die problematische Lernaufgabe hinaus zu erweitern sowie ihr Verhalten zu verändern und eventuell mutiger an schwierige Situationen heranzutreten (Erich 2005). So dass der Schüler seinen momentan gestoppten Lernprozess aus eigener Kraft wieder oder neu in Bewegung bringen kann und auch zukünftige Problemlagen souveräner angeht, damit ein Lernprozess gelingen kann.

5.3.5.3 Zielsetzungen definieren

Das Formulieren einer abschließenden Kernaussage oder einer Zielsetzung für das weitere Vorgehen bildet vorerst den letzten Eindruck des Interviews, den der Schüler aus dem stattgefundenen Gespräch für sich mit nach Hause nimmt. Der Eindruck trägt entscheidend dazu bei, ob der Schüler weiterhin an seiner Zielsetzung arbeiten wird, oder ob das Gespräch und die daran erarbeiteten Inhalte wie kleine Rauchwolken verpuffen werden. Von daher ist es sinnvoll, das Gespräch mit seinen vielen Sinneseindrücken, Gefühlserleben und Offenbarungen nicht einfach mit den Erzählungen enden zu lassen, sondern einen würdigen Abschluss zu finden. Der Schüler wird in der vorletzten Gesprächsphase dazu angehalten, die wichtigsten bzw. den wichtigsten Inhalt des Gesprächs noch einmal kurz zusammenzufassen (G3_I59, Lutz 391-394),

zukunftsgerichtete Gedanken auszusprechen (G1_I23, Levin 151) oder gegebenenfalls ein Ziel zu formulieren, an dem persönlich, aber auch in weiteren Treffen gearbeitet werden kann.

Ein Schüler des Berufsvorbereitungsjahres, dessen Sinnbild ein Baum bzw. ein Waldstück abbildete, benannte folgendes abschließendes Ziel:

„(Einatmen.) Die Wurzeln der Schule zu Ende zu bringen und eine neue Wurzel startet mit Arbeit, also mit Ausbildung“ (G4_I62, Andi 327).

Im folgenden Fall hatte sich die Schülerin zwei ansprechende Bildkarten gewählt: Ein Labyrinth und ein Bild mit einem Schaf. Das Labyrinth war anfangs das Hauptbild, weil sie unglücklich in ihrer Ausbildung war und sich in einer scheinbar aussichtslosen Situation befindet, in der sie allen Beteiligten etwas recht machen wollte. Während des Sinnbildgestützten Interviews veränderte sie ihre Meinung (G3_I60, Samira 261-271).

S: *„Am Anfang dachte ich, dass das eher das Hauptbild ist, aber ich find das.“*

L: *„Warum?“*

S: *„Ja weils halt so mich auf den richtigen Weg dann führt, weils das Schaf, das kommt so (.) unerwartet, die sind ja eigentlich auch scheu, glaube ich. Ja.“*

L: *„Also hoffst du, dass da noch jemand kommt?“*

S: *„Ja.“*

L: *„Ist noch nicht da oder schon da?“*

S: *Finger der rechten Hand zur lockeren Faust geballt. Zeigefinger ist ausgestreckt und deutet auf das Bild. Kopfnicken.) Mhm (Leichtes Ausatmen.) (Kopfdrehung nach links und zurück.). Ja es ist schon da (Zurückziehen der rechten Handkonstellation zum Körper.). Glaub ich (Mehrmaliges Kopfnicken.). Doch. Ja ich weiß es nicht (Handinnenfläche der rechten Hand klopft auf das Bild mit dem Schaf und wird wieder angehoben. Beide Hände liegen flach vor dem Körper auf dem Tisch. Rück-/Vorbewegung des Oberkörpers.) (Ausatmen.). Vielleicht kommt auch noch jemand (Anheben*

und Senken des Oberkörpers. Finger der rechten Hand umfassen die Finger der linken Hand. Mehrmaliges Kopfnicken.).

L: Mhm. Du hast ja eigentlich schon gesagt. Was ist das Schaf für dich?

S: Ja das ist so meine Motivation (Rechte Hand leicht anheben und senken. Kopfnicken.).

L: „Jawohl.“

S: „Und ich muss irgendwie durch die Pfütze gehen, statt drum herum [...]“.

Betrachtet man schon allein die Tatsache, dass die Schülerin ihr ursprüngliches Hauptbild beiseitelegt und nun das für sie bedeutendere Bild als Hauptbild betitelt, besagt dies bereits, dass das Gespräch lohnend war. Die Schülerin ging mit einem richtungsweisenden Gedanken, sowohl gestärkt als auch mit neuer Motivation aus dem Gespräch.

Ein paar wenige Schüler entwickelten anstelle eines Abschlussatzes oder einer Zielformulierung selbstständig einen eignen Lösungsweg, wie sie wieder aus eigener Kraft lernen können (G3_I58, Mehmet 232-236). Interessant ist aber auch, dass gleich mehrere Schüler bei der Formulierung der Zielsetzung das Sinnbild wie ein Anker zur Hand nahmen und ihre Kernaussage ebenfalls durch die Bildanschauung visualisierten. Dieses Verhalten führte zu der Entscheidung, das Sinnbildgestützte Interview mit dem Bild zu beginnen und zu beenden. Weswegen die Schüler im Anschluss an das Gespräch ihr ausgewähltes Sinnbild in Form einer verkleinerten Kopie zur Erinnerung an das Gespräch erhielten. Mit dem Hinweis darauf, es als stets sichtbare Motivation oder als Anker in Notzeiten ins Federmäppchen zu legen. Bei manchen Schülern wurde noch ein Mut machender Spruch oder die Zielformulierung auf der Bildrückseite notiert.

5.3.6 Vierte Phase im Prozess: Individuelle Lernhilfen

Die 4. Phase des Sinnbildgestützten Interviews ist wörtlich genommen kein Interview mehr, sondern das Angebot individueller Lernhilfen auf Grundlage des zuvor geführten Interviews. Diese Phase beinhaltet die Verortung der im Gespräch erfassten Lernbeeinträchtigungen und umfasst zudem die Entwicklung eines Angebots an individuellen Fördermaßnahmen sowie die notwendige Nachbetreuung der Schüler. Nachdem das Interview und das Angebot jedoch im

Prozessgeschehen zeitlich nacheinander ablaufen, wird diese Phase der individuellen Lernhilfen im Sinnbildgestützten Interview als letzte Gesprächsphase integriert. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung der vierten Phase als ‚individuelle Lernhilfen‘ isoliert betrachtet irreführend sein könnte, da bereits ab dem Moment der Sinnbilddarbietung der erste Schritt auf dem Weg der individuellen Lernhilfe vorgenommen wurde.

5.3.6.1 Verortung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen

Auch wenn die Verortung der Lernbeeinträchtigungen erst in Phase 4 des Prozessmodells als Subkategorie benannt ist, so ist davon auszugehen, dass der Interviewführende bereits während des gesamten Gesprächsverlaufs Notizen auf dem Gesprächsbogen anfertigt. Zugleich wird er bereits erste Erkenntnisse über Lernbeeinträchtigungen innerhalb der 27 angeführten Teilbereiche der entwicklungspädagogischen Theorie im Können, Wissen oder Wollen auf dem Gesprächsbogen markieren. In der letzten Gesprächsphase des Interviews jedoch bringt er die Lokalisierung der Lernbeeinträchtigungen unter Berücksichtigung aller Notizen und körpersprachlichen Beobachtungen zum Ende und erhält damit einen klaren Überblick, worin das Scheitern an der problematischen Lernaufgaben vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik begründet ist. Dieser dient dem Interviewführenden bzw. dem Pädagogen als Grundlage der individuellen Förderplanung. Allgemeine und spezifische Indikatoren bieten in diesem Zusammenhang Anhaltspunkte zur Verortung der im Interview erkannten Lernbeeinträchtigungen. Dabei sind unter allgemeinen Indikatoren beispielsweise Mehrfachnennungen, eine Veränderung der Stimme oder körpersprachliche Signale zu verstehen. Spezifische Indikatoren hingegen weisen durch verbale Äußerungen direkt auf eine der drei Lerndimensionen hin. Eine übersichtliche Darstellung der Verortung von Lernbeeinträchtigungen ist Kapitel 6 der Forschungsarbeit zu entnehmen.

Abbildung 17: Vorderseite eines ausgefüllten Gesprächsbogens (G4_I60, Samira)

SIGI – Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen

Auswertung des
SINNBILDGESTÜTZTEN INTERVIEWS

Datum: 02.03.2020

Name: Samira (1:60)

Schule: BS 2 AB

Klasse: VK, EHA00

Klassenlehrer*in: /

Übersicht über die lokalisierten Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei
Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen nach Ellinger/ Hechler (2021):

Sinnbild-Nr. (J5) + (B4)

KÖNNEN <small>Motorik und Wahrnehmung</small>	WISSEN <small>Kognitive Prozesse und Kenntnisse</small>	WOLLEN <small>Einstellungen und Haltungen</small>
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
<input type="checkbox"/> Motorik und Feinmotorik <input type="checkbox"/> Fertigkeiten <input type="checkbox"/> Lern-/Arbeitsstrukturen	<input type="checkbox"/> Intelligenz <input type="checkbox"/> Gedächtnis <input type="checkbox"/> Vorwissen <input checked="" type="checkbox"/> Erfahrungswissen <input checked="" type="checkbox"/> Gedankenwelt !!! <input type="checkbox"/> Kreativität <input type="checkbox"/> Metakognitionen	<input checked="" type="checkbox"/> Motivation HHT <input checked="" type="checkbox"/> Emotionen HHT <input type="checkbox"/> Bindungsmuster <input checked="" type="checkbox"/> Lernbereitschaft <input type="checkbox"/> Altruismus <input type="checkbox"/> Ausdauer, Spannkraft <input type="checkbox"/> Geduld <input type="checkbox"/> Optimismus <input type="checkbox"/> Frustrationstoleranz <input type="checkbox"/> Mut <input type="checkbox"/> Toleranz
Wahrnehmungen	Kenntnisse	Haltungen
<input type="checkbox"/> 5 Sinne, Sinneswahrnehmung <input type="checkbox"/> Sprechen <input checked="" type="checkbox"/> Konzentrationsvermögen <input type="checkbox"/> Aufmerksamkeitssteuerung <input checked="" type="checkbox"/> Ordnungssinn <input type="checkbox"/> Umgang mit Ordnungen <input type="checkbox"/> Lebensweise <input checked="" type="checkbox"/> Manifestation/Gewohnheit	<input type="checkbox"/> Faktenwissen <input type="checkbox"/> Informationen <input type="checkbox"/> Kulturtechniken <input checked="" type="checkbox"/> spezifische Lerninhalte	<input type="checkbox"/> Triebaufschub, Moral <input type="checkbox"/> Verantwortungsübernahme <input type="checkbox"/> Soziale Kompetenz <input type="checkbox"/> Lebensstil <input type="checkbox"/> Autonomie und Selbstständigkeit

▶ Ressourcen des Schülers/ der Schülerin

Kraftquelle: Schauspielkurs

▶ Geplante Lernhilfe

→ Ordnungssinn: Ordner strukturieren

→ kurz: einfacher erklären, EHP

→ Gespräch Samira + Mutter

→ Einbezug Sozpäd / Schulpsychologie → Emotionale Stabilität!

© Stefanie Daum

5.3.6.2 Individuelle Fördermaßnahmen anbieten

Pädagogen können ihrem Schüler nur dann ausreichend helfen, wenn die individuelle Fördermaßnahme entsprechend der Lernbeeinträchtigung auf den Schüler angepasst wird. Das Sinnbildgestützte Interview bietet hierfür in vielfacher Hinsicht eine geeignete Grundlage, um den Schüler gemäß Moor (1974) in seiner persönlichen Geschichte zu verstehen, herauszufinden, welche Unterstützung er benötigt und in welchen Lerndimensionen ein Entwicklungsbedarf vorliegt.

Die Arbeit mit dem Sinnbild schafft demnach einen nahrhaften Boden, durch den der Lernprozess aus eigener Kraft wieder aufgenommen werden kann. Die gewonnenen Informationen über die Lern- und Lebensgeschichte des Schülers, seiner nun bewussten Emotionen und Erfahrungen der persönlichen Gedankenlandkarte können nun zur Weiterarbeit genutzt werden, um erneut an die Resonanzerfahrung anzuknüpfen.

Zudem empfindet sich der Schüler nicht als einsam, sondern in der Beziehung zu einem Lernhelfer (Interviewführenden, Pädagogen, Sozialpädagogen, etc.). Die Beziehung ist das „pädagogisch-relevante Feld“ (Hechler 2010, 69). Darin eingebettet und durch den nahrhaften Boden des Sinnbildes gestärkt, wird der Schüler mutig. Es gelingt ihm, jahrelang erbaute Gedanken-Hochhäuser abzutragen, neue Landschaften zu erforschen oder sich auf zugeschüttete Wege zu begeben. Der Lernhelfer ist der Begleiter, der dem Schüler in seiner individuellen Fördermaßnahme immer wieder zeigen muss, dass ein „Steckenbleiben“ in unbequemen Reiseabschnitten der Entwicklungsreise normal ist und man nicht unbedingt abspringen oder aussteigen muss. Er ist es, der den Schüler an die Hand nimmt und mit ihm mehrmals gemeinsam die unangenehmen Wege geht (Weinberger/Lindner 2011), um ihm zu zeigen, dass auch diese Wege zugänglich sind oder zumindest ein Trampelpfad gebildet werden kann. Zugleich kann der Lernbegleiter auch bereits „ausgestiegene“ Schüler darin bestärken, dass es legitim ist, einen Weg zurückzugehen, weil sich mit dieser Handlung ein neuer Weg für den Schüler auftut.

Das Angebot von Lernhilfen in komplexen Lernausgangslagen ist als ebenso komplex zu beschreiben. Es reicht von regelmäßigen Gesprächsterminen, über eine Schulung von Pädagogen, Eltern oder Ausbildern im Umgang mit dem Schüler, gezielte sonderpädagogische Unterstützung im Unterricht, Vermittlung an Mitarbeiter des multiprofessionellen Teams bis hin zur Empfehlung einer entsprechenden Förderschule. Es ist sinnvoll, die vorgeschlagene Fördermaßnahme an einem weiteren Gesprächstermin zu unterbreiten. So verschafft sich der

Interviewführende einen Zeitraum, um die verorteten Lernbeeinträchtigungen nochmals zu überprüfen und schülerindividuelle Lernhilfen zu generieren.

Zu den individuellen Fördermaßnahmen gehören bereits „erste Soforthilfemaßnahmen“, wenn man als Interviewführender erkennt, dass schnell gehandelt werden kann oder dringend gehandelt werden muss. Beispielsweise können strukturgebende Lernhilfen im Anschluss an das Interview oder in einem Folgetermin leicht umgesetzt werden, indem der Jugendliche beispielsweise angeleitet wird, wie man Lerninhalte mithilfe eines Wochenplans in überschaubare Lerneinheiten aufteilt oder seinen Schulordner sortiert.

Aber auch Aussagen über Ängste und Stresssituationen im Schul- und privaten Alltag sollten den Interviewführenden hellhörig und aktiv werden lassen (G1_I31, Carlo 149), gerade in Zeiten, in denen lange auf Beratungstermine bei Psychologen und Psychiatern gewartet werden muss. So könnten Entspannungs- und Konzentrationsübungen aus der Kinesiologie, dem Focusing oder der progressiven Muskelentspannung mit dem Jugendlichen durchgeführt und anschließend als online abrufbare Audioanleitung via QR-Code mit auf dem Weg gegeben werden (Daum/Markones 2022). Denn durch Entspannungsübungen wird die beste Ressource des Menschen, nämlich sein Körper (Levine/Kline 2010) wieder in Einklang mit sich selbst gebracht. Der Schüler lernt erste Techniken kennen, mit denen er in herausfordernden Situationen emotional zu Ruhe kommen kann.

5.3.6.3 Nachbetreuung der Schüler

In der Durchführung der Sinnbildgestützten Interviews war in vielen Fällen erkennbar, dass eine Nachbetreuung der Schüler unbedingt notwendig ist, da viele der Schüler ihre problematischen Lernaufgaben nicht allein bewältigen können. Dies liegt vor allem auch daran, dass gerade Jugendliche, die die Bewältigung von problematischen Aspekten beim Lernen als besonders hoch und belastend empfinden, nur über wenige bis keine Problemlösungsstrategien verfügen (Seiffge-Krenke 1984). Im Grunde genommen beginnt die Nachbetreuung bereits ab dem Zeitpunkt der Zielformulierung in Gesprächsphase 3. Denn hier erhalten die Schüler das Sinnbild im kopierten Kleinformat, das als Erinnerung, für die im SigI benannten Sehnsüchte und gewonnen Ressourcen dient. Das kleine Bild ist gerade in Krisenzeiten, in denen der Schüler droht, wieder in alte Verhaltensmuster zurückzufallen oder gerade nicht an seine Stärken glauben mag, von großer Bedeutung. Auch dient das Bild in Anlehnung an Bamberger (2019) als kleines, Zuversicht und Mut spendendes Geschenk, das der Jugendliche mit auf seine Lebensreise nehmen kann.

Neben dem Bild bietet es sich also an, mit dem Schüler weitere zeitnahe Gesprächstermine in regelmäßigen Abständen zu vereinbaren. Schon allein, weil viele Schüler dankbar sind, dass ihnen einfach mal jemand zuhört (G3_I58, Mehmet 420). Jedoch sollte unbedingt bedacht werden, dass ein „langer Weg zwischen Reden und Handeln“ (Kindl-Beilfuß 2011. 38) zu vermeiden ist. Denn die Schüler gehen motiviert aus dem Gespräch und sind zumeist bereit, etwas zu verändern. Eine lange Zwischenzeit von einer Woche, wie das an der Berufsschule üblich ist, könnte dazu führen, dass sie ihr Mut wieder verlässt und sie in ihre Problemrolle zurückfallen. Oder wie im Sinnbildgestützten Interview vermerkt, dass die Zeitspanne so groß war, dass sich die Schüler gar nicht mehr an das Bild erinnern konnten.

In der Nachbetreuung geht es zunächst darum, mit den Schülern in einem gemeinsamen Gespräch zu überlegen, wie ihre Zielformulierungen umgesetzt bzw. erreicht werden können. Aber auch darum, ein schulisches Unterstützungsangebot aufzuzeigen. Dies kann Lernhilfen wie einfache Strukturierungshilfen und Lernstrategien (G3_I50, Alaa 79.94; G3_I54, Mika 309; G3_I60 Samira 231.241) beinhalten oder Fragen rund um die Ausbildung (G1_I23, Levin 221) betreffen.

Die Entspannungs- oder Konzentrationsübungen wurden bereits als individuelle Fördermaßnahme benannt. Allerdings eignen sie sich ebenso im Rahmen der Nachbetreuung, insbesondere bei Schülern mit einem besonders schwierigen Problemhintergrund. Die dabei angewandten Übungen, mit denen es dem jugendlichen bzw. erwachsenen Lerner gelingen kann, seinen Kopf freizubekommen und herausfordernde Situationen in der Schule, im Beruf und im Alltag zu bewältigen, stammen allesamt dem im Zuge der Forschungsarbeit entstandenem Arbeitsheft: „Der kleine Kopffreimacher“ (Daum/Markones 2022) für Pädagogen und Schüler. Vielfach zeigten Schüler auch Ängste in Verbindung mit Schulversagen (G4_I64, Lilli; G4_I63, Meike, G3_I31, Carlo Unterrichtsbeobachtung). Gerade für sie sind gemeinsame Termine mit dem Interviewführenden oder einem Berater, in denen sie Atemtechniken erlernen, die sie in schulischen Stresssituationen oder aber auch im Alltag anwenden können, bedeutend. Nachbetreuung heißt aber auch, dass Gespräche mit den Eltern, dem Klassenlehrer oder Mitarbeitern des schulischen Multiprofessionellen Teams geführt werden müssen, um den Schüler optimal unterstützen zu können. Bei Schülerfällen, die die Profession des gewöhnlichen Pädagogen/Beraters überschreiten, ist es wichtig, den entsprechenden professionellen Ansprechpartner wie den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, den Schulpsychologen, den Schulsozialarbeiter oder den Beratungslehrer zu kontaktieren.

5.4 Entwicklung von begleitenden Materialien zum Sinnbildgestützten Interview

Um das bildgestützte diagnostische Verfahren im Fallverstehen als Pädagoge oder Berater reibungslos in einem Setting durchführen zu können, wurden im Laufe des Entstehungsprozesses Begleitmaterialien entwickelt, die aus einer Fortentwicklung des bestehenden Bildkartensets zu einem Sinnbildkarten-Set: Lernen aus eigener Kraft und einem Arbeitsheft: Der kleine Kopfreimacher (Daum/Markones 2022) zur Nachbetreuung bestehen.

5.4.1 Sinnbildkarten-Set: „Lernen aus eigener Kraft“

Das im Vorfeld für die Forschung entwickelte Sinnbildkarten-Set mit den 100 Bildkarten erschien im Auswahlverfahren im Klassenverbund als sehr gut geeignet. In den Einzelsettings mit den Schülern der Forschungsgruppe 4 und nach weiteren drei Jahren der Nutzung in der Praxis zeigte sich, dass das Ausbreiten der 100 Bildkarten im Schulalltag für den Pädagogen zwar machbar, aber auch sehr zeitaufwändig ist. Gab man dem Schüler den gesamten Bilderstapel in die Hand, dann erwies sich das Aussuchen eines Bildes aus einem Bilderstapel mit 100 Bildern für den Schüler als unhandlich. Die Schüler konnten den Stapel nicht richtig in der Hand halten, wussten nicht, wohin sie in Frage kommende Bilder legen sollten, oder schauten sich gar nicht mehr alle Bilder an, weil so unweigerlich Stress im Auswahlprozess entstand. Von daher fiel aus praktikablen Gründen die Entscheidung auf ein Senken der Anzahl auf 50 Sinnbildkarten. Wobei 24 Bildkarten von Stefanie Daum und 26 Bildkarten von Tony Hofmann aus dem jeweils privaten Fotoarchiv stammen. Bei der Reduktion wurden doppelte, sowie unscharfe Bildmotive entfernt. Von den Berufsschülern häufig gewählte Motive blieben inhaltlich erhalten. Teilweise erfolgte aber ein Ersetzen durch eine verbesserte Aufnahmequalität. Zudem ging es darum, verschiedene Farbgebungen (G3, I47, Seyda, 14) sowie Abwechslung in den Motiven zu berücksichtigen. In Zusammenarbeit von Hofmann und Daum entstand ein bislang noch nicht veröffentlichtes kreatives Werkzeug, das von Pädagogen und Beratern zur Diagnostik bei Lernbeeinträchtigungen eingesetzt werden kann. Das zusammengestellte Sinnbildkarten-Set trägt den Namen: „Lernen aus eigener Kraft“ und kann in Verbindung mit dem Sinnbildgestützten Interview genutzt werden oder aber auch zur freien kreativen Arbeit mit Schülern in Einzel- und Gruppensettings.

Abbildung 18: Kreatives Werkzeug – Sinnbildkarten-Set: Lernen aus eigener Kraft (Vorabansicht Daum/ Hofmann, unveröffentlicht)

<p>Sinnbildkarten – Set: „Lernen aus eigener Kraft“</p>		
<p>Bildkartendatei: 50 Sinnbilder</p>	<p>Zusammenhalt (SD)</p>	<p>Richtung (SD)</p>

			
<p>Pause (SD)</p>	<p>Ungewisse (SD)</p>	<p>Rettungsreifen (SD)</p>	<p>Unwetter (SD)</p>

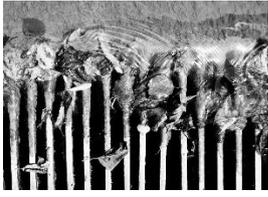
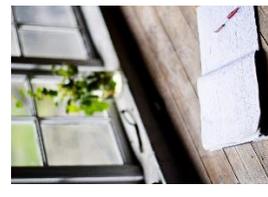
			
<p>Insel (SD)</p>	<p>Verschlossenheit (SD)</p>	<p>Verbindung (SD)</p>	<p>Neugierde (SD)</p>

			
<p>Kletterpartie (SD)</p>	<p>Frost (SD)</p>	<p>Durchsicht (SD)</p>	<p>Angst (SD)</p>

			
<p>Einsamkeit (SD)</p>	<p>Klassenklima (SD)</p>	<p>Schmelze (SD)</p>	<p>Kein Ausweg (SD)</p>

			
Flucht (SD)	Unterstützung (SD)	Schwere (SD)	Last (SD)

			
Rassismus (SD)	Durchblick (SD)	Erfroren (TH)	Die eine Schnecke (TH)

			
Das Klaer – Werk (TH)	Der Durchgang ist frei (TH)	Elisabeth (TH)	Ultimate 100 (TH)

			
Mein Name ist Neo (TH)	Die Drei (TH)	Cant let go (TH)	moon (TH)

			
Das stille Leuchten (TH)	Ein echtes Zuhause (TH)	Screen behind the mirror (TH)	Was machst du da am Morgen (TH)

			
	Networking (TH)	Paint it black (TH)	Die Wende (TH)

			
easy (TH)	Das kreative Leben (TH)	Riesenerfolg (TH)	Play the game (TH)

			
Überschussguthaben (TH)	Sinn-Suche (TH)	The voice (TH)	Ultras (TH)

5.4.2 Sprachhilfekarten zur aktiven Mitarbeit

Sollte der Erzählprozess des Schülers während der Sinnbildbetrachtung ins Stocken geraten oder beschreibt er das Bild einsilbig sowie wenig emotional, so kann der Interviewführende den Schüler durch Adjektive zum Weiterreden veranlassen bzw. mehr „Erleben“ in die Kommunikation bringen. Hierzu legt der Interviewführende nacheinander kleinformatische Adjektivkarten auf den Tisch und bittet den Schüler, sich Worte zu wählen, die seinen Empfindungen bei der Sinnbild-Ortsbegehung, entsprechen. Die Sprachhilfekarten präsentieren 30 Eigenschaften, die erlebte Gefühle in Zusammenhang mit dem Lernen und widerfahrenen Lernschwierigkeiten darstellen. Damit wird nicht nur den Sinnbildern, sondern auch den Adjektivkarten derselbe thematische Rahmen gesetzt. Einzelne Karten erzeugen beim Schüler ein Resonanzgefühl. Sie sprechen ihn an, erzeugen Emotionen und wecken Assoziationen mit dem Sinnbild. Durch die Verwendung von ausgewählten Adjektivkarten wird die Vorstellungskraft des Schülers angeregt, die Sinnbild-Ortsbegehung in weiteren Facetten auszuschmücken, bildhafter zu

beschreiben, bestehende Sichtweisen anschaulicher zu benennen, deren Inhalte zu vertiefen oder gar umzudeuten und Erzählungen nachzuspüren. Demnach kann einem Gespräch durch die Adjektive, als ein Instrument der Sprache, eine tiefgreifende, weitreichendere oder neue Richtung gegeben werden. Denn eine „Adjektiv(e)“ (Waltenberger/Kistner 2015. 9) Kommunikation ist eine Aufforderung an das Gehirn, einerseits das Innerste im Menschen aufzurütteln und es auf den Weg zu schicken sowie andererseits die Sinne zum Weiterschweben anzuregen (ebd.).

Die für das Sinnbildgestützte Interview ausgewählten Adjektivkarten sind im Rahmen einer internen Umfrage im Jahr 2019 mit Schülern innerhalb der Forschungsgruppen 1-3 entstanden. Nachfolgend werden die von den Schülern benannten Adjektive tabellarisch dargestellt.

Tabelle 21: Sprachhilfekarten - Erlebte Gefühle beim Lernen

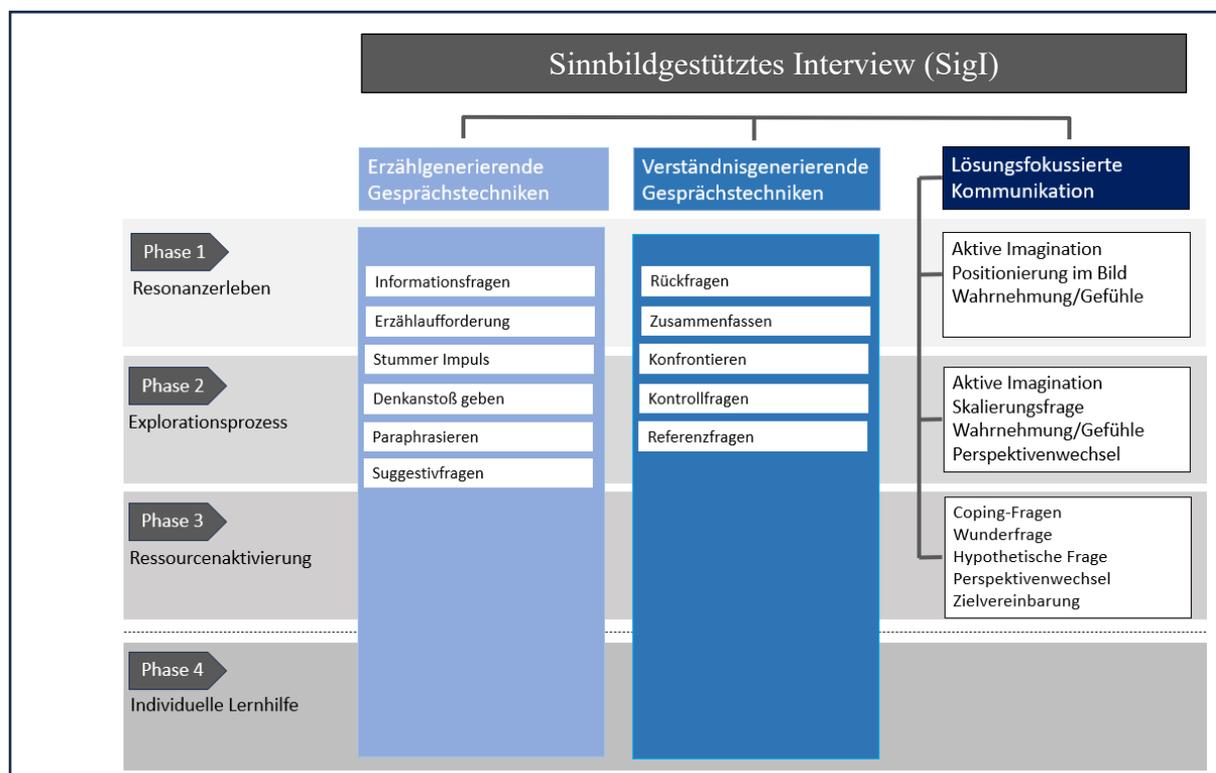
besorgt	belastend	entspannt	weit	verzweifelt
unendlich	vermeidend	überfordert	traurig	mitgerissen
erträglich	mühsam	verwirrt	schwach	müde
deprimiert	einsam	vorsichtig	gelangweilt	zufrieden
leicht	hoch	verträumt	frei	schwer
leer	ängstlich	gestresst	holprig	ablenkbar

5.4.3 Leitfragen-Katalog als Hilfsmittel für Pädagogen

Die rationale Frage nach dem Warum ist für den Interviewführenden nicht zielführend (G1_I21, Orhan 41), denn vielfach handelt es sich bei den Schülern um dem Bewusstsein nicht gegenwärtige, „emotional nicht gleich greifbare“ (Weinberger/Lindner 2011. 8) Gründe der Lerneinträchtigung. Sie spüren, wie bereits erwähnt, dass ihnen etwas im Weg steht (G1_I16, Tamara 20). Aber ihnen fehlen noch die Worte, das Gespürte zu versprachlichen. Von daher ist es für den Interviewführenden unumgänglich einen Katalog an erzähl- und verständnisgenerierenden Fragen sowie außergewöhnlichen lösungsfokussierten Kommunikationstechniken zusammenzustellen, die das „Erleben“ ankurbeln und den Schülern einen Raum geben, ihre Kreativität zu entfalten, Erinnerungen nachzuspüren, introspektives Nachdenken anzuregen und Antworten aufzuspüren (Kindl-Beilfuß 2011). Dies gelingt insbesondere dann, wenn auch der Interviewführende sich und dem Schüler genügend Freiraum lässt. Eine Zeit, in der der Schüler

zuhört, Worte nachklingen lässt, aber auch vom Interviewführenden gehört wird und sich selbst orientieren kann (Bamberger 2019). Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die vier Gesprächsphasen des Sinnbildgestützten Interviews und seine Kommunikationsstrukturen.

Abbildung 19: Gesprächsphasen und Kommunikationsstrukturen im Sinnbildgestützten Interview (Daum in Anlehnung nach Lamnek/Krell 2016; Witzel 2000)



Die Einteilung der Kommunikationsstrukturen erfolgt in erzählgenerierende sowie verständnisgenerierende Techniken und lösungsfokussierte Kommunikation. Es wird deutlich, dass sich die erzähl- und verständnisgenerierenden Fragen durch alle Gesprächsphasen des Interviews ziehen. Sie sind in keiner bestimmten Reihenfolge anzuwenden, sondern erfolgen zumeist „ad hoc“, da sie vom Gesprächsverlauf und den Aussagen des Schülers abhängig sind.

Unter erzählgenerierenden Gesprächstechniken versteht man Fragen oder Aussagen, die den Erzählfluss des Schülers anregen oder aufrechterhalten. Hierzu zählen offene Informationsfragen (W-Fragen), auf die der Schüler in ganzen Sätzen antworten kann. Oder geschlossene Informationsfragen, auf die der Schüler mit ja und nein antworten kann, um beispielsweise eine Entscheidung herbeizuführen. Die einfachste Form, den Schüler zum Sprechen zu bewegen, ist die Erzählaufforderung wie: „Erzähl mir, wie es weitergeht.“ oder durch einen stummen

Impuls, indem der Interviewführende mehrmals mit dem Finger auf das Bild tippt. Der Denkanstoß wie beispielsweise „War das schon immer so?“ hilft dem Schüler seinen Gedankenfluss in andere Richtungen zu erweitern oder eine Entscheidung zu fällen. Dahingegen hilft das Paraphrasieren von ganzen Sätzen oder Schlüsselworten (Ivey/Ivey/Zalaquett 2007; De Jong/Berg 2008) dem Schüler, vertiefend in seine Erzählungen einzusteigen. Des Weiteren ist die Suggestivfrage zu benennen, sie ist nicht dazu gedacht, dem Schüler gewünschte Antworten in den Mund zu legen, sondern eher dahingehend zu beeinflussen, dass der Schüler mit seinen Erzählungen weiterverfährt: „Sicherlich fällt dir noch mehr dazu ein?“.

Neben den erzählgenerierenden Techniken sind verständnisgenerierende Fragen für den Interviewführenden als auch für den Schüler wertvoll. Denn sie bereichern das Gespräch um weitere Informationen, lassen Sachverhalte besser verstehen und können für die Lenkung des Gespräches von Vorteil sein. Rückfragen bieten beispielsweise die Möglichkeit, genannte Sachverhalte besser zu verstehen, indem vertiefend nachgefragt wird: „Was genau verstehst du nicht?“. Zugleich verschafft die rückversichernde Frage dem Interviewführenden Zeit, um sich gedanklich zu sammeln. Das Zusammenfassen von Inhalten bringt gleich zwei Vorteile mit sich. Zum einen sammelt der Interviewführende seine Gedanken, indem er die Kernaussagen des eben Gesagten nochmals kurz zusammenfasst. Zum anderen werden die so zusammengefassten Inhalte wieder präsent und der Schüler kann seine Aussagen nochmals überprüfen. Die Konfrontation hingegen ist als eine Art Selbstoffenbarung (De Jong/Berg 2008) zu verstehen, bei der der Interviewende gegenüber dem Schüler eine selbst wahrgenommene Beobachtung äußert: „Ich habe dich im Unterricht beobachtet, es wirkt fast so, als wärst du mit deinen Gedanken abwesend“. Die Kontrollfrage wie: „Habe ich dich richtig verstanden, dass“ dient einerseits der Absicherung, ob ein Sachverhalt richtig gedeutet wurde, andererseits aber auch der Beziehungsförderung und Wertschätzung, da dem Schüler so vermittelt wird, dass der Interviewführende gut zuhört und sich für ihn interessiert. Zum Verständnis von Aussagen, die sich inhaltlich nicht in das Gesamtbild des Schülers einfügen lassen, eignet sich eine Referenzfrage, die danach fragt, woher der Schüler diese Meinung hat (Ellinger 2010).

Orientiert an dem Konzept der Lösungsorientierten Gesprächstherapie von de Shazer und Berg (De Shazer 1989) stellt die Lösungsorientierte Kommunikation einen wichtigen Aspekt der Gesprächsführung im Sinnbildgestützten Interview dar. Der Schüler soll nicht länger in der empfundenen Problemrolle verweilen. Stattdessen ist es sinnvoll, das Gespräch auf seine Wünsche und Ziele sowie auf die in ihm vorhandenen Ressourcen umgelenkt werden. Hierzu soll zunächst

die Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und das Sprechen über die eigenen Gefühle gefördert werden. Deswegen beginnt das Gespräch mit der aktiven Imagination, indem sich der Schüler in das Sinnbild hineindenkt. Er stellt sich angeleitet durch Impulse und Fragen vor, an diesem Ort zu sein, wodurch Erinnerungen, Sehnsüchte und Emotionen geweckt werden. Dieses Empfinden intensiviert sich durch Fragen nach der Wahrnehmung bzw. nach Sinneseindrücken. Durch die Frage nach der Positionierung im Bild lernt der Schüler, sich selbst einzuschätzen und bietet Auskunft darüber, wo sich der Schüler in diesem Prozess sieht: am Anfang, am Ende oder ganz mittendrin. Dies verrät eventuell schon etwas über den Charakter des Schülers, ob er beispielsweise mutig ist, zum Kämpfertyp neigt oder sich eher ausruht. Die in der Gesprächsphase 2 neu hinzukommende Skalierungsphase, bei der der Schüler den Wert eines Sachverhaltes zum Beispiel auf einer Skala von 1-100% bewerten soll, kann Aufschluss über die persönliche Wichtigkeit eines Sachverhaltes aufzeigen und die Selbsteinschätzung fördern (De Jong/Berg 2008). Der Perspektivenwechsel oder auch Beziehungsfrage genannt (ebd.) wirkt weniger direkt und hilft dem Schüler beim Formulieren einer Antwort. Hier wird danach gefragt, wie eine nahestehende Person (z.B. ein Elternteil bzw. ein Freund) ihn beschreiben oder einschätzen würde. In Gesprächsphase 3 sind Fragen von Bedeutung, die Sehnsüchte wecken, wie beispielsweise hypothetische „Was-wäre-wenn-Fragen“, bei denen der Schüler über die Zukunft nachdenkt. Hierzu gehört auch die Wunderfrage von de Jong und Berg (2008) bei der sein gegenwärtiges Handeln durch Träumen belebt wird. In dieser hoffnungsvollen Traumwelt ist das Problem verschwunden und der Schüler durchlebt das wunderbare Gefühl, frei zu sein. Im besten Fall bemerkt der Jugendliche, dass er jetzt in seinem gegenwärtigen Leben für dieses Gefühl des Freiseins kämpfen muss (Scharmer 2002). Coping-Fragen unterstützen den Schüler bei seiner Ressourcenaktivierung, indem an bisherige Erfolge des Schülers angeknüpft wird, um Mut zur Bewältigung der problematischen Lernaufgabe zu entwickeln (De Jong/Berg 2008). Zudem wird noch die Zielvereinbarung als Lösungsfokussierte Kommunikationstechnik benannt, da Ziele für den Schüler sowohl eine Orientierung als auch Sicherheit für das zukünftige Handeln bieten, wodurch die Wahrscheinlichkeit das selbstbenannte Ziel zu erreichen, steigt.

Die Lösungsfokussierte Kommunikation ist in den Phasen 1-3 zu anzuwenden. In Phase 4 wird davon ausgegangen, dass mit der Zielvereinbarung in der 3. Gesprächsphase eine Lösung gefunden wurde, an der der Schüler für sich arbeiten möchte und es keiner weiteren auf eine Lösung abzielenden Frage bedarf. Hier werden wieder erzähl- und verständnisgenerierende Fragearten angewandt.

Folgender Leitfragen-Katalog kommt zur Anwendung. Mögliche Leitfragen und Impulse sind den einzelnen Phasen des Sinnbildgestützten Interviews zugeordnet und dienen dem Interviewführenden zur Orientierung. Zugleich ist aber zu erwähnen, dass auch gerne von den Fragen beispielsweise entsprechend der Bildmotive abgewichen werden kann. Manche der Fragestellungen im Fragenkatalog weisen einen Hauch von Humor auf und zeigen, dass außergewöhnlich gestellte Fragen die Sprache der Jugendlichen sprechen. Sie sind an der Aussage von Kindl-Beilfuß (2011, 186) orientiert, die behauptet, dass charmant gestellte „Fragen [...] wie Küsse schmecken“ können.

Abbildung 20: Leitfragen-Katalog in Form eines Tischaufstellers

Einleitende Worte zur Sinnbildauswahl	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Schön, dass du da bist. Wie geht es dir heute? ▶ Wie du weißt, sind wir heute hier, um über das Lernen und Lernbeeinträchtigungen zu sprechen. ▶ Davor möchte ich aber, dass du dir erst einmal ein Bild aussuchst, das dir gefällt. ▶ Fertig? Gut, dann räume ich die übrigen Bildkarten beiseite. <p style="margin-top: 10px;">Tipp: Sprachhilfekarten griffbereit legen.</p>	

Gesprächsphase 1: Resonanzerleben	
Aktive Imagination	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stell dir vor, du bist an diesem Ort. Verweile etwas. ▶ Sicherlich hast du dir gerade einen Ort vorgestellt. Wo ist der Ort? ▶ Was machst du dort? ▶ Könntest du dir vorstellen, länger an diesem Ort zu sein? ▶ Zu welcher Jahreszeit wärst du gerne an diesem Ort? ▶ Sicherlich begleitet dich jemand an diesen Ort. ▶ Worüber würdet ihr euch unterhalten? ▶ Was fehlt dir auf diesem Bild?
Positionierung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ An welcher Stelle würdest du dich dort befinden? ▶ An welcher Stelle befindet sich deine Begleitung?
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beschreibe Farben, Gefühle, Stimmung des Ortes. ▶ Beschreibe, was du hörst, siehst oder riechst.

Gesprächsphase 2: Explorationsprozess	
Übergang (Auf das Bild anpassen).	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Du hast gerade gesagt, ... ▶ Sicherlich gibt es in der Schule, in deinem Privatleben auch...
Nachspüren von Erinnerungen oder Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Stell dir einmal vor, du schaust dir alte Fotos auf deinem Handy an. Welche Bilder laden dich ein, in Erinnerungen zu schwelgen? Welche Bilder würdest du sofort löschen? ▶ Wenn du Lernen/Schule in einem Satz beschreiben müsstest, wie würde dieser Satz lauten? ▶ Wann fing das mit den Lernschwierigkeiten an? <p>(Fragen in Anlehnung an Kindl-Beilfuß 2011.)</p>
Perspektivenwechsel	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie würde dich dein bester Freund beschreiben? ▶ Wie würde dein bester Freund dein Lernverhalten beschreiben?
Skalierungsfragen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Auf einer Skala von 1 bis 10. Wie stark würdest du sagen, dass ...
Umgang mit Misserfolgen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Was hast du bereits versucht, um damit umzugehen? ▶ Ich tröste mich mit Schokolade. Womit tröstest du dich, außer mit Bier? ▶ Bestimmt hast du auch so einen Rückzugsort wie auf dem Sinnbild. Oder vergräbst du nur den Kopf lieber unter dem Kopfkissen? <p>(Fragen in Anlehnung an Kindl-Beilfuß 2011.)</p>
Bewunderung zeigen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wahnsinn, wie schaffst du es, trotz all der Belastung (Haushalt, Arbeitszeiten, Familie, etc.) eine so gute Arbeit zu leisten? ▶ Ich bin beeindruckt. Woher nimmst du nur all die Energie? ▶ Wie schaffst du es bei all der Traurigkeit immer so fröhlich zu sein? <p>(Fragen in Anlehnung an DeJong/Berg 2008.)</p>
Wünsche und Sehnsüchte aufdecken	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Was ist aktuell dein größter Wunsch, du schreibst ihn aber nie auf einen Wunschzettel? <p>(Frage in Anlehnung an Kindl-Beilfuß 2011.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Wie wäre es, wenn du das Ziel erreichst? ▶ Stell dir vor, du wachst morgen auf und du hast dein Ziel erreicht, woran merkst du das? (Berg) ▶ Gab es in der letzten Zeit Erfahrungen, die dem Wunder ähnlich sind, das du gerade eben beschrieben hast?

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ In welchen Situationen fühlst du dich wohl, fit? ▶ Was ist in diesen Situationen anders? <p>(Fragen in Anlehnung an De Jong/Berg 2008.)</p>
--	--

Gesprächsphase 3: Ressourcenaktivierung	
Selbst-wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wenn du dich als eine Comic-Figur beschreiben müsstest, wer wärst du? ▶ Wenn du dir einen Avatar erstellen würdest, welche Eigenschaften hätte er? ▶ Wenn dein Leben verfilmt werden würde, welchen Titel trägt der Film? <p>(Fragen in Anlehnung an Kindl-Beilfuß 2011.)</p>
Coping-Fragen	<ul style="list-style-type: none"> ▶ War das denn schon einmal anders? Sicherlich kannst du dich noch an die Situation erinnern? ▶ Was war damals anders? ▶ Was hat dir damals geholfen? ▶ Was wäre hilfreich gewesen? ▶ Was machst du aktuell anders? <p>(Fragen in Anlehnung an De Jong/Berg 2008.)</p>
Perspektiven-wechsel	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Mit welchen guten Eigenschaften würde dich dein bester Freund beschreiben? ▶ Wie würde dein bester Freund deine persönlichen Stärken beschreiben?
Hypothetische Frage:	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Was wäre, wenn du über diese Brücke gehen kannst?
Wunderfrage	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Wenn du morgen früh aufwachst und ein Wunder ist passiert. Alles ist jetzt genau so, wie du es dir wünschen würdest. Woran wirst du es merken? ▶ Wenn die Dinge besser laufen, was wird dann anders sein als jetzt? ▶ Was könntest du persönlich an der Situation ändern? ▶ Was kannst du nicht beeinflussen? ▶ Wer kann dich dabei unterstützen? <p>(Fragen in Anlehnung an De Jong/Berg 2008.)</p>

Zielvereinbarung	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fasse nun bitte die wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Gespräch für dich zusammen. ▶ Mit welchem Ziel wollen wir hier aus dem Gespräch gehen?
-------------------------	---

Gesprächsphase 4: Individuelle Lernhilfen

- ▶ Reflexion der Zielvereinbarung: Loben oder ein Stück weit nachbessern.
 - ▶ Die Auswertung unseres Gespräches zeigt mir, dass deine Lernbeeinträchtigungen in der Dimension .../in den Lerndimensionen ... liegt.
 - ▶ Gemeinsames Erarbeiten einer Lösung: Was wird nötig sein, damit es wenigstens ein bisschen besser laufen wird?
 - ▶ Angebot von „Sofort“-Maßnahmen wie Atemübungen oder Struktur geben
 - ▶ Kontaktaufnahme mit einem Experten: Sozialpädagogen, Beratungslehrer, Psychologen
 - ▶ Schriftliches Vereinbaren eines weiteren Gesprächstermins
 - ▶ Danke für deine Zeit und dass ich dich ein Stück weit näher kennenlernen durfte.
- (Aussage in Anlehnung an Kindl-Beilfuß 2011.)*
- ▶ Verabschieden und den Gesprächstermin wiederholen.

5.4.4 Gesprächsbogen zum Sinnbildgestützten Interview

Der vierseitige Gesprächsbogen wurde für die Lokalisierung der Lernbeeinträchtigungen konzipiert und ist für die Unterlagen des Pädagogen oder Beraters bestimmt. Während auf den beiden Innenseiten des DIN A4 großen Bogens Notizen des Interviewführenden festgehalten werden, stellt die Vorderseite das Kernstück des Gesprächsbogens dar. Hier werden persönliche Daten erfasst und Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei Lerndimensionen in einer Tabelle verortet. Die Tabelle umfasst die einzelnen 27 Bereiche der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen. Zur Verortung der Lerndimensionen macht der Interviewführende einen Strich in die entsprechende Zelle. Somit kann er später die Anzahl der Nennungen in seiner Auswertung gewichten. Zudem besteht auf der ersten Seite des Gesprächsbogens die Möglichkeit, die aktivierten Ressourcen des Schülers, seine formulierte Zielsetzung und zukünftig geplante Lernhilfen zu notieren. Die so gestaltete erste Seite des Gesprächsbogens bietet den Vorteil, dass der Interviewführende/Mitarbeiter des Multiprofessionellen Teams oder der Pädagoge auf eine Übersicht zurückgreifen kann, die auf den ersten Blick aufzeigt, wo man mit den

individuellen Fördermaßnahmen beim Schüler ansetzen kann. Auf den Innenseiten des Gesprächsbogens können Notizen, die während des Interviewverlaufs entstehen, eingetragen werden. Die Rückseite des Gesprächsbogens dient dazu Informationen zur Nachbetreuung zu vermerken. Hierzu zählen beispielsweise die Folgetermine, Inhalte, die besprochen werden müssen, und ob weitere Professionen oder das Elternhaus einbezogen werden müssen. Ebenso dient die Rückseite der Niederschrift der geplanten individuellen Lernhilfen. Nachfolgende Abbildungen veranschaulichen die Vorder- und Rückseite des Sinnbildgestützten Interviews.

Auf die Abbildung der Bogeninnenseiten 2 und 3 (Anhang M) wird hier verzichtet, da diese - einem kariertem Schreibblock gleich- lediglich Raum für Notizen bieten.

5.5 Zusammenfassung: Nutzen des Sinnbildgestützten Interviews im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen

Es ist das „Ziel der professionell pädagogischen Intervention“ (Hechler 2010. 52), den gestoppten Lernprozess wieder oder neu in Gang zu setzen. Dabei hat der Pädagoge entweder einen konkreten Fall im Blick oder er folgt „der Frage [eher allgemein], an welchen Lernaufgaben der Mensch scheitert, kontrastiert dies mit einer Einschätzung der bisherigen Lernentwicklung und konzeptualisiert vor diesem Hintergrund die spezifische Lernhilfe“ (ebd. 52). Das Sinnbildgestützte Interview bietet nun eine Umsetzungsmöglichkeit einer solchen pädagogischen Intervention: Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen der Schüler – Einschätzung der bisherigen Lernentwicklung durch die entwicklungspädagogische Theorie im Können/Wissen/Wollen – Angebot einer auf der individuellen Lernbeeinträchtigungen basierenden Lernhilfe.

Vor dem Hintergrund einer sprachlich armen Klientel an Berufsschulen ist über den Forschungszeitraum hinweg ein bildgestütztes Verfahren entstanden, das sich sukzessive über den Forschungsverlauf weiterentwickelte. Je verfeinerter die Methode wurde, desto klarer erschien das Bild: Das Sinnbildgestützte Interview ist ein individuumgestütztes Instrument, das den Interviewführenden verstehen lässt, an welcher Lernaufgabe der Schüler scheitert. Auf Grundlage der Sinnbild-Arbeit können die in Erfahrungen gebrachten, teilweise noch unbewussten, Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen bestimmt werden. Wodurch der genaue Förderbedarf des Schülers in seiner Art und Umfang greifbar wird und eine Beschreibung zulässt.

Im Forschungsprozess zeigte sich, dass das Benennen und Verorten von Lernbeeinträchtigungen auch mit einem herkömmlichen Interview (G1_I18, Suse 2) oder durch Beziehungsarbeit erfahrbar war, indem die Schüler ihre Vermutungen nannten, mit denen sie sich selbst ihre Lernproblematik erklärten. Diese Äußerungen gingen von Faulheit (G1_I23, Levin 18), bis hin zu ausführlich durchdachten Begründungen (G1_I16, Tamara 20). Allerdings ist so nicht gesichert, ob es sich dabei um die tatsächliche Lernbeeinträchtigung handelt, die zu dem Scheitern an der problematischen Lernaufgabe führte, oder ob hinter den selbst geäußerten Vermutungen nicht doch mehr steckt, was zu einem Scheitern geführt hat (G1_I10, Vincent 12). Es könnte

demnach sein, dass die vom Schüler geäußerte Vermutung zwar zu einer Verortung der Lernbeeinträchtigungen führt, aber nicht die gewünschte Problemlösung hervorruft, weil es lediglich bei einem oberflächlichen Behandeln der Problemstelle bleibt. Durch die Nutzung eines Sinnbildes im Interview erhält das Interview andere Qualität. Das Sinnbild ist der nahrhafte Boden des diagnostischen Verfahrens. Das Bild, dem der Schüler einen Sinn zuschreibt, macht durch das Erleben und Versprachlichen innerer Vermutungen den bestehenden Boden der Gedankenlandkarte fruchtbar für eine Verhaltensänderung. Die Schüler spüren durch das Sinnbildgestützte Interview eine Art von innerer Befreiung, weil sie ihre Lernbeeinträchtigungen so aus einer anderen, distanzierten Perspektive betrachten und neu bewerten können (Roming 2020). Ein innerer Prozess wird in dem Schüler in Gang gesetzt. Wünsche und Sehnsüchte werden durch das Bild und den gezielten Einsatz einer lösungsfokussierten Kommunikation hervorgerufen, eigene Ressourcen erkannt sowie die Problemlösefähigkeit angeregt. Der innerlich angestoßene sowie erlebte Prozess führt dazu, dass der Schüler den Mut und den Willen aufbringt seine problematischen Lernaufgaben jetzt und auch in der Zukunft aus eigener Kraft anzugehen. Hier ist der entwicklungspädagogische Gedanke sichtbar, der sich hinter dem Sinnbildgestützten Interview verbirgt. Denn es geht nicht einfach nur darum, die Lernbeeinträchtigungen eines Schülers zu erkennen, sondern auch darum, den Jugendlichen in seiner Entwicklung zu einem mündigen Menschen (Kohlberg) zu unterstützen. Der Schüler erkennt mit Hilfe des Sinnbildgestützten Interviews, dass einzelne Entwicklungsprozesse gestoppt sein müssen, damit andere gelöst werden können (Havighurst) bzw. dass erst der eine Konflikt gelöst werden muss, damit ein neuer Konflikt beginnen kann (Piaget) und dass dieser gestoppte Prozess eine Krise in seinem Leben darstellt, die ihm hilft, sich weiterzuentwickeln und eine eigene Identität zu bilden (Erikson). Die Betrachtung des Sinnbildes beinhaltet Aspekte der Bedeutungszuschreibung nach Kegan, nach dem affektive Komponenten im Entwicklungsverlauf berücksichtigt werden können. Angeleitet von ihren durch die Sinnbildbetrachtung entstandenen Gefühlen und in der Wahrnehmung erinnelter Situationen werden die Schüler offen gegenüber ihrer Umwelt (Gibson) und zeigen ihren Wunsch nach einer Veränderung der problematischen Situation. Es gelingt dem Schüler, ergriffen von der Resonanz zum Bild, sich selbst als ein handelnder, denkender Problemlöser in seinem augenblicklichen Dilemma wahrzunehmen (Case). Er erkennt seine ihm eigene Selbsthilfekompetenz (Fischer) und dass in ihm selbst alles vorhanden ist, um diese Krise zu bewältigen (Rogers). Durch diese Erfahrungen im Sinnbildgestützten Interview „genährt“ und in der vertrauensvollen Beziehung zum Lernhelfer (Rogers 1973) gewinnt der Schüler zunehmend den Mut und die Kraft, um die problematische Lernaufgabe selbstständig zu bewältigen und seine Persönlichkeit zu entfalten.

Gemäß den gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Forschungsarbeit können Sinnbildgestützte Interviews für die sprachlich arme Zielgruppe der 16-41 Jahre alten Berufsschüler zur Ermittlung von Lernbeeinträchtigungen eingesetzt werden. Darüber hinaus eignet sich das Sinnbildgestützte Interview auch als ein kultur- und milieufreies Verfahren. Wenn gleich nicht allen Schülern aus prekären Familienverhältnissen oder Schülern mit einer Flucht- / und Migrationsgeschichte die Bildsprache sowie Bildmetaphern bekannt sind oder vereinzelt Bildmotiven im Heimatland eventuell eine andere Bedeutung zugeschrieben wird, so ist dies für das Sinnbildgestützte Interview nicht hinderlich. Denn bei der Auswahl der Bildkarten in dem entwickelten Sinnbildkarten-Set wurde darauf geachtet, dass es sich um eindeutige Landschaftsmotive handelt. Noch dazu ist bei der Nutzung der Bildkarten die Resonanz zwischen dem Bild und dem Betrachter bedeutend sowie die Möglichkeit, den Schüler durch Fragen anzuleiten. Genauso verhält es sich mit etwaiger Kritik, bei einer aus unterschiedlichen Gründen spracharmen Klientel primär den Kanal des Wörtlichen zu nutzen. Auch hier werden die Schüler mit Fragen angeleitet und mit Adjektivkarten im Sprachlichen unterstützt. Nachteilig bei diesem offenen Verfahren könnte jedoch ein Unsicherheitserleben bei Schülern mit sprachlichen Hürden sein, die Angst davor haben, länger zu sprechen oder bei Schülern mit einer problembehafteten Vergangenheit. Hierunter sind beispielsweise Schüler zu verstehen, die familiäre Gewalt erlebt haben. Sie könnten das Gespräch meiden, aus Angst davor, zu viel von sich und ihrer Vorgeschichte preiszugeben. Eine Vertrauensbasis, die während des Talkwalk entsteht, soll dem entgegenwirken. Aufgrund der vorliegenden Schülerinformationen ist dann abzuwägen, ob bei diesem Schüler ein standardisiertes Verfahren oder aufgrund der Komplexität der Problem- und Lernausgangslage auch das komplexere sinnbildgestützte Verfahren sinnvoll ist.

Zusammenfassend betrachtet ist das Sinnbildgestützte Interview ein komplexes diagnostisches Instrument, was bei komplexen Lernausgangslagen im Fallverstehen Anwendung finden kann. Die Kenntnis über die verorteten Lernbeeinträchtigungen und die persönlichen Informationen über die Lern- und Lebensgeschichte des Schülers unterstützen die Beratungsarbeit und bieten Ansatzpunkte für eine weiterführende Diagnostik. Der durch das Sinnbild und die lösungsfo-kussierte Fragetechnik angestoßene Wunsch nach einer Veränderung und die Erkenntnis über die dafür vorhandenen individuellen Ressourcen können dem Schüler helfen Wachstums- und Entwicklungspotenziale zu generieren. Der gestoppte Lernprozess der Entwicklungsreise nimmt wieder Fahrt auf. Somit bereichert das entwickelte Interviewverfahren in seiner Anwendung die Lerndiagnostik um ein wertvolles Instrument.

6. Verortung der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Lerndimensionen

Zumeist spüren die Jugendlichen, wenn sie beim Lernen „irgendwo in einem Thema nicht weiterkomm[en]“ (I19, Doro. 56). Wenn da etwas ist, das ihnen „im Weg steht“ (I16, Tamara. 18) und sie in ihrem „Lernfluss“ (ebd.) beeinträchtigt. Zugleich sind sie aber nicht in der Lage, das zu benennen, was ihnen im Weg steht. Mit Hilfe des Sinnbildgestützten Interviews soll das Scheitern bei problematischen Lernaufgaben vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik untersucht werden. Dabei geht es pädagogisch betrachtet nicht darum, eine einzelne für den Schüler problematische Mathematikaufgabe zu lösen, sondern (in Anlehnung an die Heilpädagogik) darum, überhaupt Lernprozesse wieder möglich zu machen oder einen vom Schüler noch nicht versuchten Lernprozess zu beginnen (Möckel 2019). Durch das Sinnbildgestützte Interview als Zugang zu den Sinnstrukturen des Schülers gelingt es dem Pädagogen im besten Fall, sich mit der Lern- und Lebensgeschichte der Schüler zu befassen (von Hentig 1993) und diese in ihrer eigenen Erfahrungswelt (Thiersch/Grunwald/Königter 2012) sowie mit den dadurch entstandenen „eigenständige[n] Sinn- und Bedeutungszuweisungen“ (Hechler 2013. Band 1) zu verstehen. Wodurch nun laut Moor (1974) eine Erziehung des Schülers überhaupt erst möglich geworden ist. Die im Interview „freigelegten“ Kontinuitäten und Brüche in der Entwicklung des Schülers, seine bislang im Umgang mit Problemen erkannten Handlungsstrategien und persönlichen Verhaltensmuster bieten eine Vielzahl an Gründen, die zu dem unerwünschten unterbrochenen Lernprozess geführt haben könnten. Dabei muss sich der Pädagoge bewusst sein, dass er sich dem wirklichen Problem immer nur annähern kann, da es zu vielschichtig sein wird, um vollends erkannt zu werden (Spiess 2012). Die pädagogische Annäherung an die Lernbeeinträchtigungen erfolgt im Rahmen der Forschungsarbeit durch die Fokussierung auf die drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen, da die komplexen Lebens- und Lernprobleme der Schüler sinnvollerweise in Entwicklungsaufgaben einsortiert werden müssen, um einen Anhaltspunkt für pädagogische Interventionen zu erhalten (Hechler 2010; Ellinger/Hechler 2021). So ist es möglich, später individuelle Lernhilfen zu generieren. Die Verortung der in den Schüleraussagen erkannten problematischen Aspekte bei Lernaufgaben erfolgte in der vorliegenden Arbeit mit Hilfe von Indikatoren. Hierbei handelt es sich um allgemeine verbale oder nonverbale Signale, die darauf hinweisen, dass den Schüler etwas in der jeweiligen Dimension „bewegt“.

6.1 Allgemeine Indikatoren als unterstützende Anhaltspunkte

Die in der Bildbetrachtung und den Interviewsituationen gezeigten verbalen sowie körper-sprachlichen Reaktionen können Anhaltspunkte auf eine emotionale Verbundenheit des Ju-gendlichen mit dem Thema sein und somit auf eine Lernbeeinträchtigung hinweisen. Wichtig ist dabei, das gesamte Interview auf solche Reaktionen hin zu überprüfen, um Aufschluss über das individuelle Verhalten des Schülers zu erhalten. Dadurch können sich in der Gesamtbe-trachtung Rückschlüsse auf eine primäre oder sekundäre Lernbeeinträchtigung ergeben.

In nachfolgender Tabelle werden die im Interview beobachteten, allgemeinen Indikatoren in die zwei Bereiche ‚verbal‘ und ‚nonverbal‘ unterschieden.

Tabelle 22: Übersicht über die in der Interviewauswertung beobachteten allgemeinen Indikatoren zur Verortung von Lernbeeinträchtigungen

Verbale Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zittern in der Stimme ▪ Versagen der Stimme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abfällige Wortwahl ▪ Sprechtempo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lachen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räuspern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausweichende Antworten
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einatmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stottern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tonalität
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Luft stark einziehen, Luft holen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwendung von Konjunktionen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wiederholung von Wörtern
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laut ausatmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhaspeln 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verwendung vieler Adjektive
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nase hochziehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verallgemeinerungen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Schnalzen mit der Zunge
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redepausen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satzfüllende Elemente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nachäffen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satzabbruch 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direktes Benennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Daumen und Zeigefinger schnippen.
Nonverbale Indikatoren	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstratives Gähnen • Drücken des Kugelschreibers 	<ul style="list-style-type: none"> • Wechsel der Sitzposition • Ausweichender Oberkörper
<ul style="list-style-type: none"> • Augenlider länger geschlossen Blickrichtung nach unten 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf den Boden treten, Füße neu positionieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Auf den Tisch/Arm/ Oberschenkel schlagen
<ul style="list-style-type: none"> • Merkliches Schlucken 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufstampfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hand oder Arm fallen lassen
<ul style="list-style-type: none"> • Kopfschütteln 	<ul style="list-style-type: none"> • Bein/Arm fest an den Ober- körper heranziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hände klatschen zusammen
<ul style="list-style-type: none"> • Zucken (Kinn, Körper, Augen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammensacken des Ober- Körpers 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegen den Tisch klopfen
<ul style="list-style-type: none"> • Zunge schiebt sich aus dem Mund 	<ul style="list-style-type: none"> • Hand liegt auf dem Herz, Brusthöhe 	<ul style="list-style-type: none"> • Finger krallen sich in den Oberarm
<ul style="list-style-type: none"> • Lippen zusammenpressen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hand am Hals 	<ul style="list-style-type: none"> • Knacken der Finger
<ul style="list-style-type: none"> • Verstärktes Kaugummi kauen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ruckartige Bewegungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermehrt körpersprachliche Bewegungen

Verbale und nonverbale Indikatoren lassen sich um sonstige Indikatoren erweitern. Diese sind einerseits ein persönlicher Ausdruck im Verhalten, können in manchen Schülerfällen aber auch Aufschluss auf bestimmte Lebens- und daraus resultierende Lernproblematiken geben. Hierzu zählen das Malen im Unterricht als Ventil, das Erscheinungsbild in Form von Kleidungsstil,

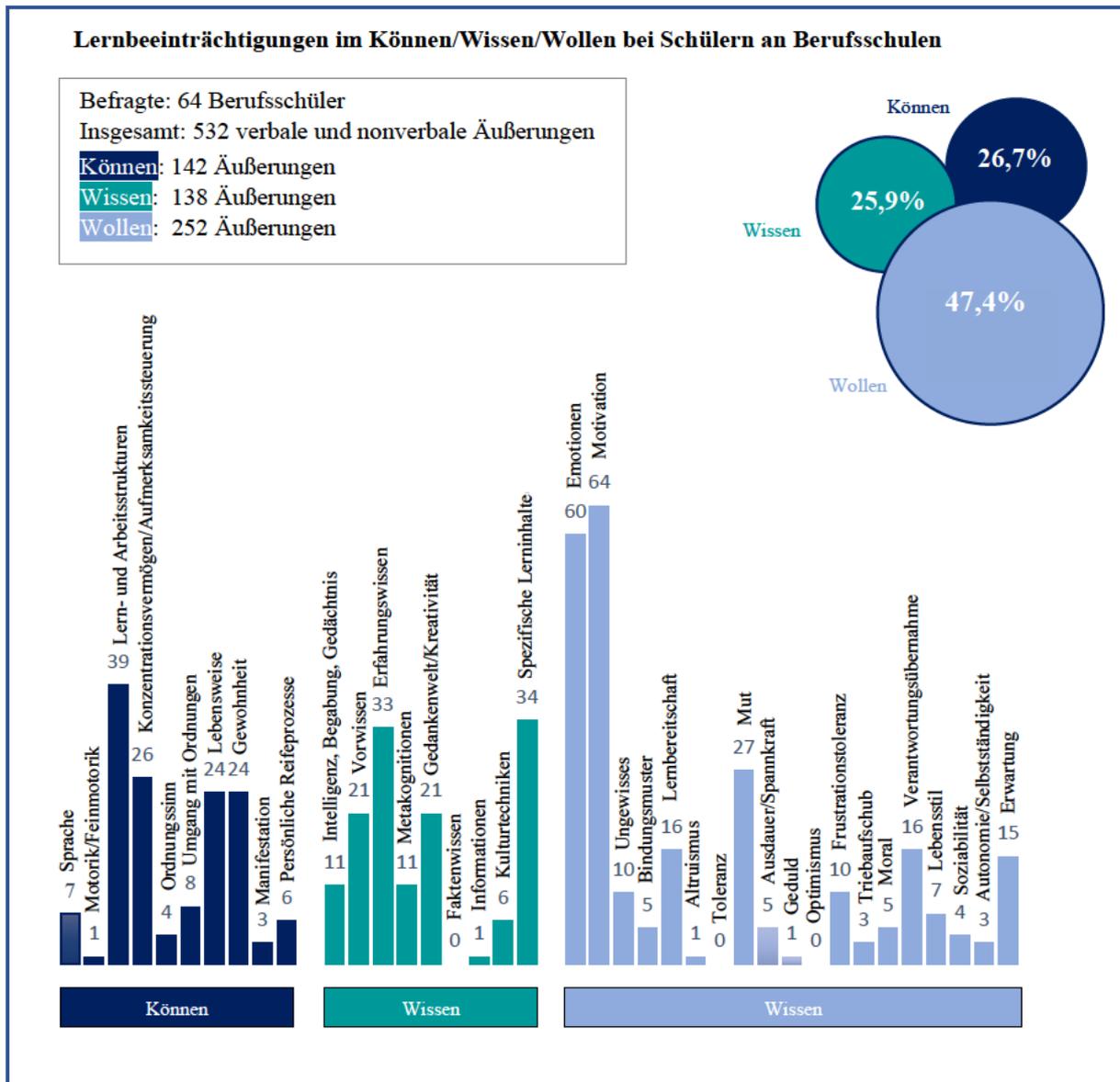
Tätowierungen und Piercings, müde oder eventuell auf Drogenkonsum hinweisende Augen und mehrfache Schulwechsel. Sonstige Beobachtungen wie gezeigte Übersprungshandlungen wie beispielsweise ein permanentes durch die Haare streichen (G1_I9, Ines) sowie das Ziehen an Kleidungsstücken (G1_I24, Liam) bleiben für die Auswertung unberücksichtigt. Diese Handlungen treten unbewusst in Stresssituationen auf und sind in der Regel keinem Phänomen zuzuschreiben.

6.2 Spezifische Indikatoren durch verbale und nonverbale Aussagen

Das Festlegen von spezifischen Indikatoren ist notwendig, damit Lehrkräfte, Berater oder Schulpsychologen in ihren Settings die einzelnen problematischen Aspekte des Lernens innerhalb der Dimensionen des Könnens, Wissens und Wollens einheitlich verorten können. Zur Festlegung von spezifischen Indikatoren wurden 532 verbale Äußerungen der 64 befragten Schüler zur Auswertung der zweiten forschungsleitenden Frage: „Wie gelingt es, die in Erfahrung gebrachten Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen zu verorten?“ herangezogen.

Insbesondere die Ganzheitlichkeit in der Betrachtung des Interviews (Sprache und körpersprachliche Signale) wie auch das Vorwissen über den einzelnen Schüler waren in der Auswertung hilfreich, um Schüleraussagen den einzelnen Bereichen der Lerndimensionen zuzuordnen. Die untenstehende Abbildung präsentiert eine Übersicht über die Zuordnung der in der Interviewauswertung gewonnenen Lernbeeinträchtigungen jugendlicher Lerner an Berufsschulen innerhalb der Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen.

Abbildung 23: Ergebnis der Auswertung: Übersicht der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen von Schülern an beruflichen Schulen (Quelle: datenbasiert)



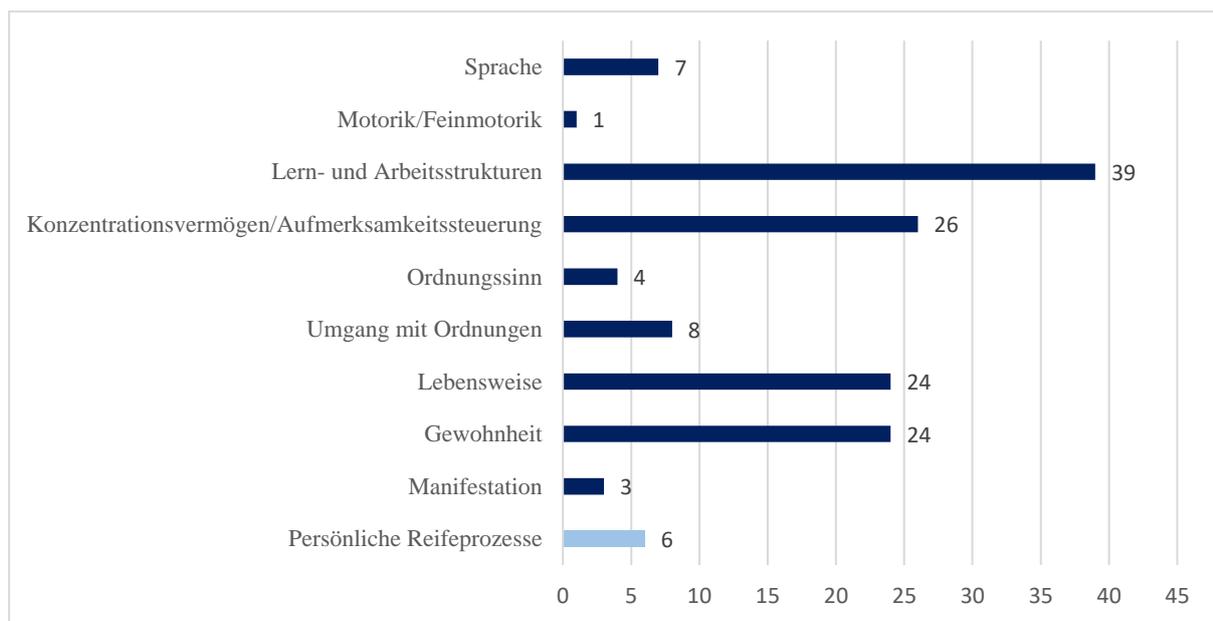
Die Darstellung zeigt deutlich auf, dass die Lernbeeinträchtigungen der beruflichen Schüler mit 47,4 % im Wollen verortet sind. Wohingegen die Lernbeeinträchtigungen im Können mit 26,7 % und im Wissen mit 25,9 % sich zwar einander zahlenmäßig annähern, aber mit mehr als 20% deutlich unter dem Wert im Wollen liegen. Die hohe Anzahl an Nennungen innerhalb der Lerndimension im Wollen bestätigt die im Jugendalter emotional-soziale Lebens- sowie Umbruchphase und lässt die schwierige Lernausgangslage erahnen, in der sich die Heranwachsenden gerade befinden. Zur ausführlichen Darlegung der Lernbeeinträchtigungen von

Jugendlichen an der Berufsschule werden im weiteren Verlauf die spezifischen Indikatoren innerhalb der 27 Teilbereiche der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen dargestellt.

6.2.1 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Können

26,7 % der in den Interviews getroffenen Aussagen konnten in der Lerndimension des Könnens verortet werden. Womit dieser Bereich der kleinste Bereich der Lernbeeinträchtigung von jugendlichen Lernern an der Berufsschule ausmacht. Nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Verortung der Schüleraussagen im Können entsprechend der Häufigkeit ihrer sprachlichen und körpersprachlichen Äußerungen.

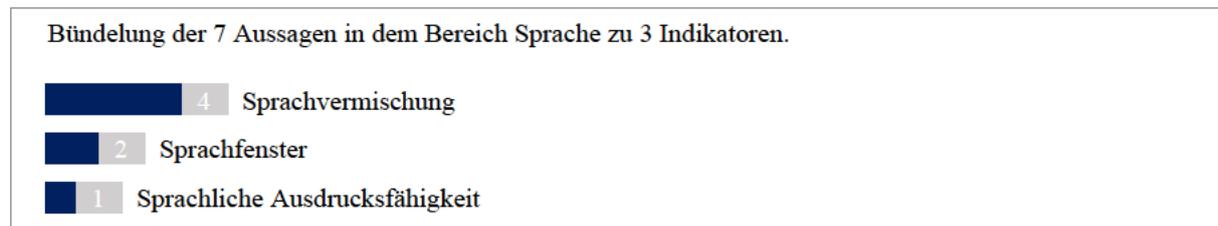
Abbildung 24: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Könnens verorteten Schüleraussagen (Quelle: datenbasiert)



Nachfolgend werden die in der Auswertung der Interviews gewonnenen Indikatoren der neun Unterkategorien der Lerndimension Können dargestellt. Die Darstellung erfolgt anhand von Diagrammen, die die Anzahl der gefundenen Indikatoren und die dazugehörige Anzahl an Nennungen präsentieren.

Können – Spezifische Indikatoren für den Bereich Sprache

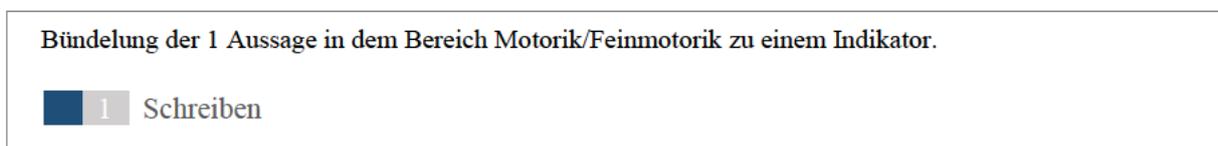
Abbildung 25: Spezifische Indikatoren für den Bereich Sprache (Quelle: datenbasiert)



Die Sprachvermischung von Muttersprache, deutscher Sprache und dem Erlernen einer weiteren Fremdsprache führt gerade bei Schülern mit Migrationshintergrund zu Lernbeeinträchtigungen. Unbewusst vermischen sie die einzelnen Sprachen miteinander und verwechseln im Deutsch- oder Fremdsprachenunterricht die Wörter (G1_I9, Ines). Auch spricht man im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Sprache von einem altersabhängigen Sprachlernfenster, das von Schülern mit Migrationshintergrund an der Berufsschule aufgrund ihres Alters bereits überschritten wurde. Ihnen fällt es zunehmend schwerer, die deutsche Sprache bzw. die Fremdsprache Englisch zu lernen (G1_I7, Vivienne). Interessant ist aber auch die abnehmende sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Schülern. Das Abkürzen oder Weglassen von Wörtern, so dass keine vollständigen Sätze mehr gebildet werden oder die Nutzung von Fäkalsprache und Jugendwörtern lassen die sonst an Wörtern so reiche deutsche Sprache „arm“ erscheinen (Müller 2008).

Können – Spezifische Indikatoren für den Bereich Motorik/Feinmotorik

Abbildung 26: Spezifische Indikatoren für den Bereich Motorik/Feinmotorik (Quelle: datenbasiert)

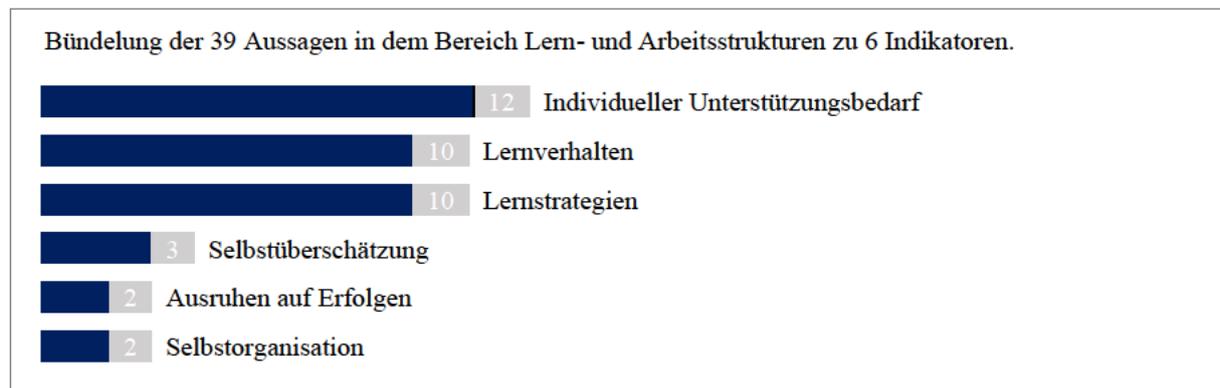


Bis auf einen Schüler mit Migrations- und Fluchtgeschichte (G2_I35, Baran 38) haben alle Schüler bereits in ihrem Heimatland das Schreiben (Handschrift) gelernt. Es ist bei dem Schüler davon auszugehen, dass seine schreibmotorischen Fähigkeiten weniger ausgeprägt sind. Ihm fehlt die Automatisierung von Schreibbewegungen, weswegen eine höhere

Anstrengungsbereitschaft und eventuell eine frühere Ermüdung der Muskulatur bzw. Schmerzen beim Schreiben einsetzen.

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lern- und Arbeitsstrukturen

Abbildung 27: Indikatoren für den Bereich Lern- und Arbeitsstrukturen (Quelle: datenbasiert)

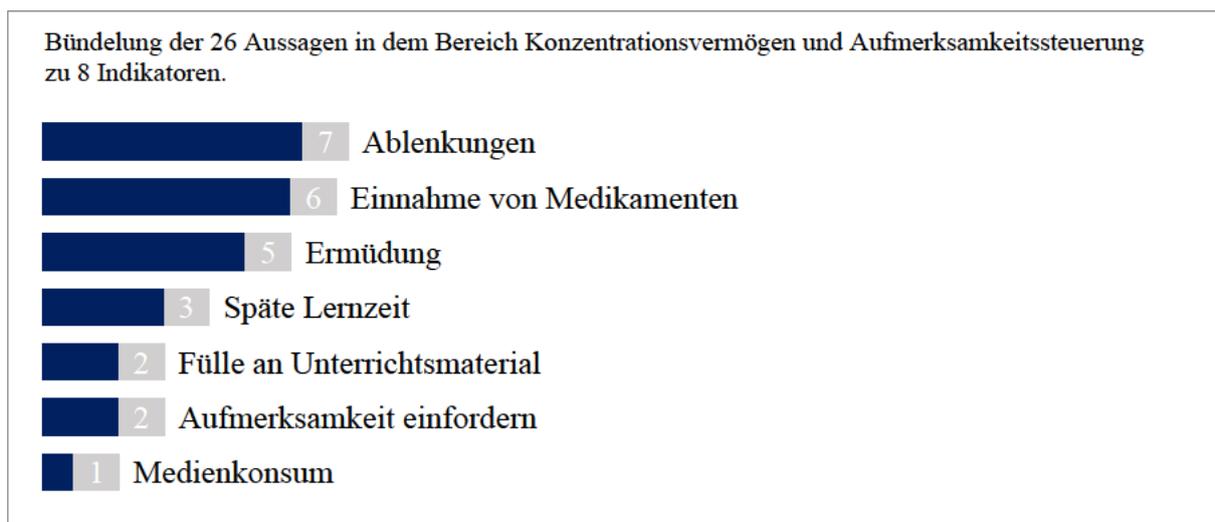


Die insgesamt größte Anzahl der Nennungen in der Lerndimension Können ergibt sich im Bereich der Lern- und Arbeitsstrukturen. In diesem Bereich sind sechs Indikatoren zu erkennen: Das bisherige Lernverhalten, der Bedarf einer individuellen Unterstützung im Lernprozess und das grundsätzliche Fehlen von Lernstrategien. Aber auch das Gefühl, sich selbst zu überschätzen (G1_I18, Suse), sich auf seinen bisherigen Erfolgen auszuruhen (G1_I4, Patrick) und der Mangel an der Fähigkeit, sich selbst zu organisieren (G1_24, Liam). Gerade der Indikator des bisherigen Lernverhaltens ist auffällig hoch. Dabei benannten die Schüler unterschiedliche Inhalte. So ergaben die Interviews, dass viele Schüler über eine mangelnde Zeitplanung verfügen und zu wenig Lernzeit für die Lernaufgaben einplanen (G1_I3, Samuel). Insgesamt scheint das mangelnde Gefühl für Zeit, die Unfähigkeit der Planung der Tages- bzw. Wochenstruktur, ergo die Selbstorganisation, ein großes Problem zu sein. Wie auch das Problem, dass Schüler auf Grundlage anderer Priorisierungen die Lernaufgaben gerne bis zum letzten Tag aufschieben, wodurch sie dann die Fülle an Aufgaben nicht mehr bewältigen können (G1_I7, Jonas). Ebenso lassen sich hinderliche, selbstentwickelte Lernstrategien (G1_I9, Ines) oder die Einnahme hinderlicher Lernorte wie beispielsweise das Bett (G1_I15, Fabienne) oder das übliche Vermeiden von häuslichen Lernaufgaben erkennen (G1_I1, Nils). Vielfach wurde aber auch das Lesen der Schulunterlagen auf der Mediathek des Smartphones benannt, das, den Schüleraussagen nach, anscheinend mit Lernen gleichzusetzen ist (G1_I8, Galina). Das ist jedoch problematisch anzusehen, da das reine Lesen nicht mit einer permanenten Wiederholung der Lerninhalte zu

vergleichen ist. Durch das Lesen bleiben deutlich weniger Inhalte im Gedächtnis. Ähnlich verhält es sich mit der Selbstüberschätzung. Hierunter sind Verhaltensweisen zu verstehen, bei denen Schüler die Lerninhalte einmal kurz mit dem Auge überblicken und dann glauben, sie könnten bereits alles und müssten sich die Lerninhalte nicht mehr durchlesen (G3_I55, Benett). Ähnlich verhält es sich mit Schülern, die an den vorherigen Schulen erfolgreich waren und sich jetzt auf den damals erreichten Erfolgen ausruhen und nichts mehr lernen (G1_I4, Patrick). Dabei bemerken sie offenbar nicht, dass sich ihr Leistungsniveau peu à peu verschlechtert und sie geradewegs auf einen Lernstopp hinsteuern. Eine große Anzahl an Schüleräußerungen weist darauf hin, dass ein individueller Unterstützungsbedarf notwendig wäre, um den Lernstopp zu beheben (G2_I37, Mortaza). Zumeist würde ihnen bereits eine andere Art der Erklärung ausreichen. Erschreckend ist jedoch die Anzahl der Schüler, die ihr Gefühl in der Lernbeeinträchtigung mit dem Gefühl der Einsamkeit beschreiben (G2_I44, Adnan). Sie kennen anscheinend Niemanden, den sie zur Lösung der problematischen Lernaufgabe fragen könnten, um ihnen diese einfach zu erklären.

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Konzentrationsvermögen und Aufmerksamkeitssteuerung

Abbildung 28: Indikatoren für den Bereich Konzentrationsvermögen und Aufmerksamkeitssteuerung (Quelle: datenbasiert)



Der vorliegende Bereich der Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung stellt mit seinen 26 Nennungen den zweitgrößten Bereich im Können dar. Die Indikatoren, anhand derer man

erkennen kann, warum Schüler sich im Unterricht nicht konzentrieren und ihre Aufmerksamkeit nur schwerlich auf die Lernaufgaben fokussieren können, sind vielfältig. Einige Schüler benennen die Einnahme von Antidepressiva, Medikamente gegen Allergien, die Müdigkeit als Nebenwirkung aufweisen oder das eigenmächtige Absetzen von Methylphenidat als Grund ihrer Beeinträchtigung im Lernen (G1_I23 Levin). Ein Großteil der Schüleräußerungen bezieht sich auf den Indikator der Ablenkungen. Dabei erfolgt das Ablenken entweder durch sich selbst (G1_I4, Fiona), indem das Lösen von Lernaufgaben durch bewusstes Ablenken oder Störverhalten vermieden (G3_I24, Liam) wird oder durch die in der Klasse vorherrschende Unruhe (G3_I59 Lutz). Vielfach wurden aber auch Äußerungen genannt, die unter dem Indikator Ermüdung zusammengefasst werden können. Hierbei ist unter einer Ermüdung durch Anstrengungen im Unterricht (G2_I40 Bundu) und unter einer körperlichen sowie geistigen Ermüdung nach der Arbeit zu unterscheiden (G3_I60 Samira). Der Indikator Späte Lernzeit beschreibt den Zustand, dass die Berufsschüler entweder vor Arbeitsbeginn oder erst nach getaner Arbeit mit dem Lernen beginnen können. Je nach Ausbildungsbetrieb und der Entfernung zwischen Ausbildungsbetrieb und Wohnort verschiebt sich der Lernbeginn oder das Bearbeiten von Lernaufgaben noch weiter nach vorne oder hinten. Für einige Schüler ist die sehr frühe bzw. späte Lernzeit jedoch nicht kompatibel mit ihrem persönlichen Biorhythmus und ihrer sich daraus ergebenden Leistungskurve (G1_I28, Christian). Des Weiteren ist die Fülle an Unterrichtsmaterial als ein Indikator für die Aufmerksamkeitssteuerung zu nennen (G3_I50 Alaa). Zu viele Arbeitsblätter und ständig wechselnde Themen führen dazu, dass sich manche Schüler überfordert fühlen und gar nicht wissen, bei welchem der Blätter sie mit dem Lernen beginnen sollen. Zudem trägt der Medienkonsum zunehmend dazu bei, dass sich Schüler nicht mehr über einen längeren Zeitraum mit Lernaufgaben befassen oder darauf konzentrieren können (G2_I44 Adnan).

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ordnungssinn

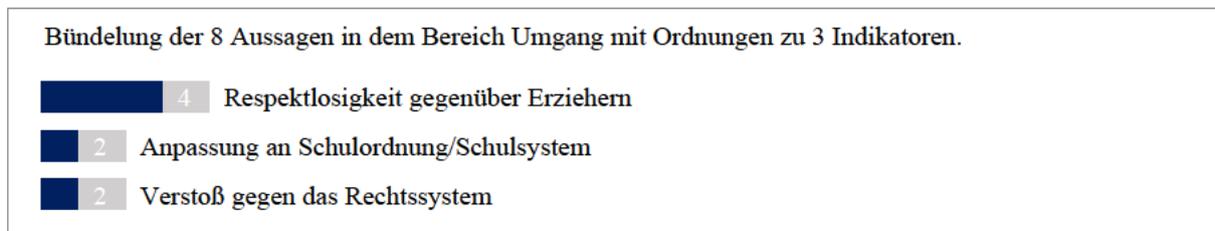
Abbildung 29: Spezifische Indikatoren für den Ordnungssinn (Quelle: datenbasiert)

Bündelung der 5 Aussagen in dem Bereich Ordnungssinn zu einem Indikator.	
5	struktur (Ordner, Arbeitstisch)

Als Indikator für den Bereich Ordnungssinn ist die Ordnerstruktur, also das ordentliche Führen des persönlichen Schulordners sowie die Ordnung auf dem Arbeitstisch zu benennen. Einige Schüler berichteten sogar davon, dass sie Arbeitsblätter oder andere Schulunterlagen nicht mehr finden konnten, weil sie nicht wussten, wo sie diese abgelegt hatten (G3_I60 Samira). Zudem ist im Unterricht zu beobachten, dass Schüler, deren Arbeitsplatz mit Motorradhelm, Essen, Körperpflegeartikeln oder anderen unterrichtsfremden Dingen belagert ist, sich weniger auf den Unterricht konzentrieren und leichter ablenken lassen (G1_I1 Nils).

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Umgang mit den Ordnungen

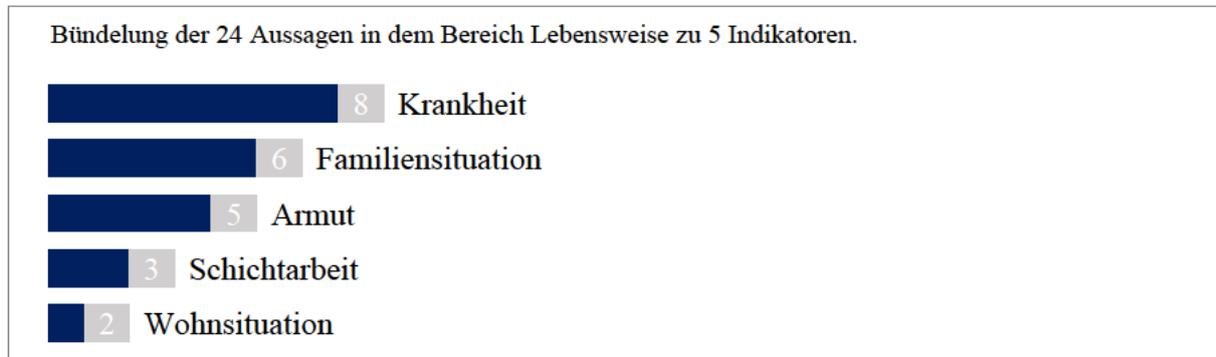
Abbildung 30: Spezifische Indikatoren für den Bereich Umgang mit Ordnungen (Quelle: datenbasiert)



Der Bereich Umgang mit Ordnungen beinhaltet sowohl Verstöße gegenüber dem Schul- sowie dem Rechtssystem, woraus sich drei Indikatoren ableiten ließen: Respektlosigkeit der Schüler gegenüber Erziehern (G1_53, Caro), Schwierigkeiten in der Anpassung an die Schulordnung bzw. das Schulsystem (G1_I29, Demian) und Verstoß gegen das Rechtssystem durch unterschiedliche Straftatbestände (G1_I59, Lutz). Diese der Lernbeeinträchtigung ursächlichen Indikatoren stehen in einem engen Zusammenhang zu den Lerndimensionen Wissen (Gedankenwelt, Vorwissen) und Wollen (Emotionen), da sich die jeweiligen Schüler aufgrund von abschweifenden Gedanken und bestehenden Emotionen wenig auf ihre Lernaufgaben konzentrieren können oder in der Schule durch Absentismus auffallen.

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensweise

Abbildung 31: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensweise (Quelle: datenbasiert)



Der Indikator Krankheit bezieht sich auf eigene Krankheiten (G2_I35 Baran) und die von Familienangehörigen (G1_I10 Vincent). Jedoch sind diese Krankheiten derart im Leben präsent, dass sie den Familienalltag dominieren bzw. überschatten. Auch die Familiensituation ist als Indikator relevant. So ist es bei Lernbeeinträchtigungen interessant, die Familiengeschichte des Schülers, hinsichtlich des Führens eines eigenen Haushaltes, Trennung der Eltern, früher Auszug von zu Hause oder den Einbezug des Jugendamtes zu betrachten (G3_I54 Mika). Denn auch diese Indikatoren können ursächlich für ein gezeigtes Lernproblem in anderen Bereichen sein. Oft genannt wurden aufgrund von Geldsorgen entstandene Lernproblematiken, die auf Armut als Indikator hinweisen (G1_I10 Vincent). In diesem Zusammenhang sei auch die oftmals durch Armut bedingte Wohnsituation zu erwähnen. Großfamilien leben teilweise auf engstem Raum zusammen, Kinder haben kein eigenes Zimmer und schlafen im Wohnzimmer (G1_51, Lea-Marie). Es fehlt ihnen schlichtweg Ruhe und ein persönlicher Rückzugsort. Zudem wird die Schichtarbeit von Schülern als Indikator benannt. Auch der Wechsel zwischen den Früh- und Spätschichten kann von den Schülern als körperlich und psychisch als belastend empfunden werden (G1_I6, Annika), da die gewohnte Tagesstruktur aus dem Gleichgewicht gebracht wird.

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Gewohnheit

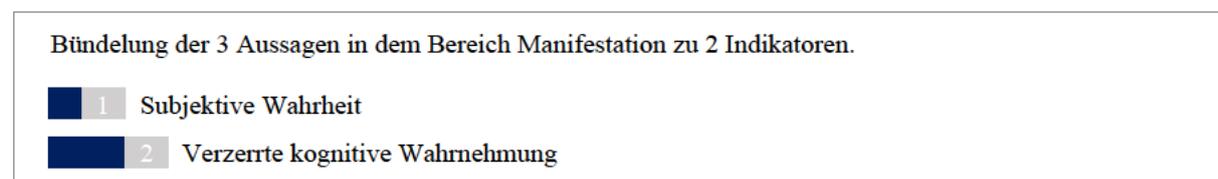
Abbildung 32: Spezifische Indikatoren für den Bereich Gewohnheit (Quelle: datenbasiert)



Mit 24 Nennungen erhält der Bereich der Gewohnheit die gleiche Stimmenanzahl wie der Bereich der Lebensweise. Beide Bereiche stellen jeweils den drittgrößten Bereich in der Lerndimension des Könnens dar. Spannend ist hierbei insbesondere, wie digitale Medien unser Lernverhalten negativ beeinflussen können. Die Mehrheit der insgesamt 20 Nennungen beziehen sich auf den Faktor Zeit. Sie beschreiben das Smartphone als eine Zeitfalle. Während man lerne, schaue man nur mal kurz auf das Handy und schon seien ein paar Minuten rum (G1_I19, Doro). Zwei Schüler mit Fluchtgeschichte beschreiben die digitalen Medien sogar als einen Faktor, der zu einer Negativentwicklung in unserer Gesellschaft führt. Ihrer Meinung nach führt die fortwährende Nutzung von Übersetzungsprogrammen und die Verwendung von Sprachnachrichten dazu, dass sich der Schrifterwerb und die Sprachentwicklung verzögere (G2_I35, Baran). Auch das Zurückfallen in gewohnte Verhaltensmuster ist als ein Indikator zu benennen (G1_I29, Demian). Selbst wenn Schüler versuchen, ihre Lebens- und Lerngewohnheiten entsprechend der guten neuen Vorsätze zu verändern, so scheint es, dass sie die Umsetzung nicht lange durchhalten und in ihre Gewohnheiten zurückfallen. Ein weiterer Indikator von Lernbeeinträchtigungen ist das Suchtverhalten. Dieses bezieht sich auf den digitalen Spielekonsum (G3_I44, Adnan), auf die Kaufsucht sowie damit einhergehend, den Umgang mit Geld (G1_I24, Liam) und auf den Konsum von Drogen (G4_I61, Ilyias).

Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Manifestation

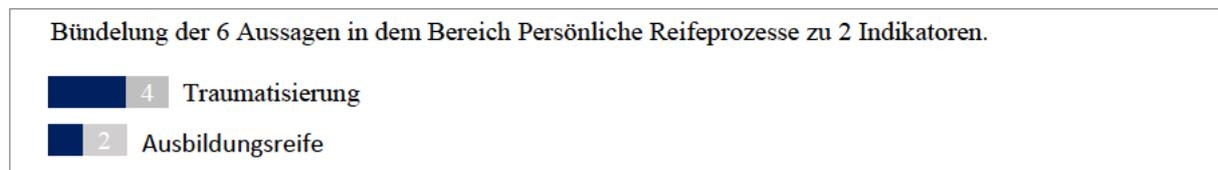
Abbildung 33: Spezifische Indikatoren für den Bereich Manifestation (Quelle: datenbasiert)



Bei der Auswertung lassen sich zwei Indikatoren ausmachen, die dem Bereich der Manifestation zuzuordnen sind. Hierzu zählt zum einen die subjektive Wahrheit. Für den Zuhörer offensichtlich als unglaubwürdige Erzählung erkennbar, scheinen diese Erzählungen im Leben des Schülers zur Wahrheit geworden zu sein. So erhebt eine in Armut lebende Schülerin ihren Vater vom Mitarbeiter zum Gründer und Geschäftsführer einer großen Aktiengesellschaft und berichtet davon, dass sie von ihren Eltern eine 7-Zimmer-Wohnung eingerichtet bekommt, obwohl sie jahrelang im Schlafzimmer der Eltern und im Wohnzimmer nächtigen musste (G3_I51, Lea-Marie). Zum anderen zählt die verzerrte kognitive Wahrnehmung in Form von verinnerlichten Glaubensgrundsätzen zur Manifestation. Der feste Glaube daran, dass man selbst von bestimmten Personen nicht gemocht wird (ebd.). Bei beiden Indikatoren steht vermutlich der Wunsch nach Selbstschutz im Vordergrund, um besser mit seinen problematischen Lern-/Lebensausgangslagen umgehen zu können.

NEU: Können: Spezifische Indikatoren für den Bereich Persönliche Reifeprozesse

Abbildung 34: Spezifische Indikatoren für den Bereich Persönliche Reifeprozesse (Quelle: datenbasiert)



An dieser Stelle sei bereits auf den Spezialfall der Traumatisierung hingewiesen. Vom Kriegserleben traumatisierte Schüler der Berufsintegrationsklassen berichten, dass sie sich aufgrund von Müdigkeit in Folge der nächtlichen Schlaflosigkeit und aufgrund von starken Kopfschmerzen, die durch die schulische Anstrengung, alles zu verstehen, entstanden sind, nicht auf den Unterricht konzentrieren können. Hinzu kommt oftmals ein plötzlicher Bewegungsdrang, um all die Gedanken aus dem Kopf zu bekommen (G2_I32, Milad). Der Schüler ist vielmehr mit sich und seinen Bedürfnissen beschäftigt, als auf das Arbeitsblatt fokussiert. Wenngleich nur 4 Aussagen zur Traumatisierung getätigt wurden, so ist dennoch von mehr Schülern mit traumatischen Erfahrungen auszugehen. Ähnliches gilt für die Schüler mit einer mangelnden Befähigung, ihren gewählten Ausbildungsberuf mit Erfolg abzuschließen bzw. zunächst einen Beruf zu finden oder überhaupt danach zu suchen.

Im Rahmen der Forschungsarbeit konnten die bislang neun Teilbereiche im Können um den weiteren Teilbereich: Persönliche Reifeprozesse ergänzt werden. Abschließend werden nun die spezifischen Indikatoren, die auf eine Lernbeeinträchtigung innerhalb einer der zehn Teilbereiche der Lerndimension Können hinweisen, in der folgenden Übersicht zusammengefasst.

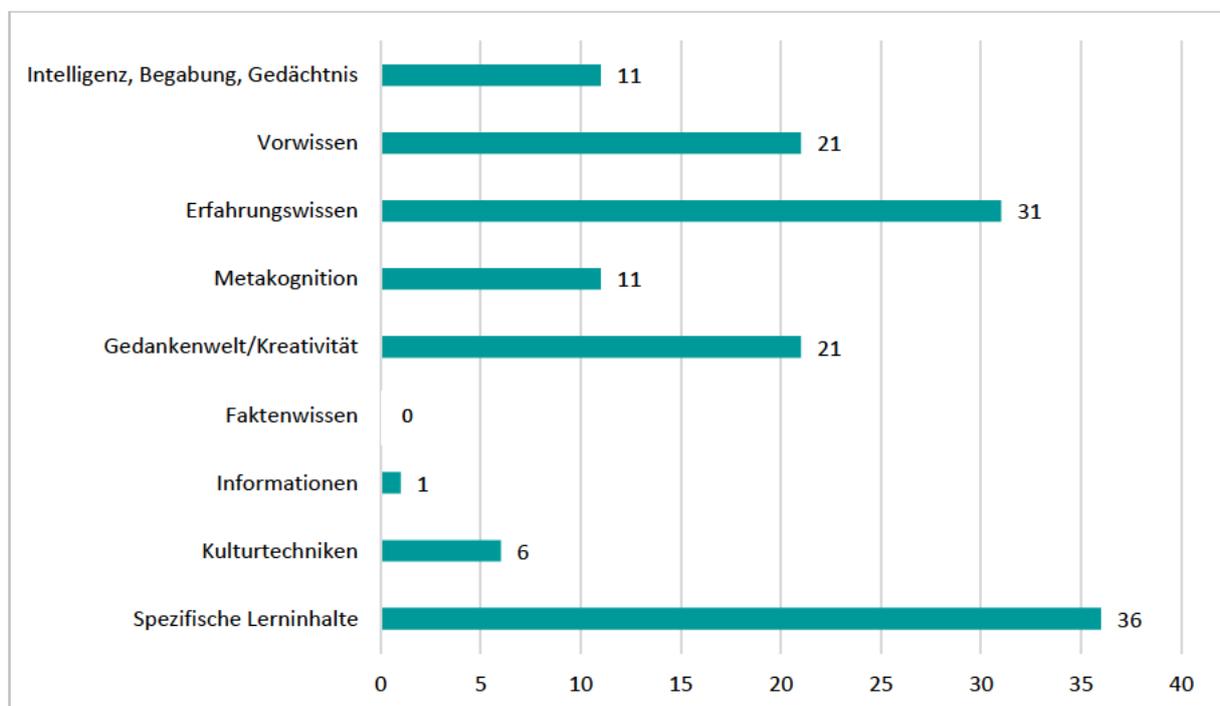
Tabelle 23: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Können

Lernbeeinträchtigungen in der Lerndimension Können	Spezifische Indikatoren, die auf eine Lernbeeinträchtigung in diesem Bereich hinweisen können.
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachvermischung • Sprachliche Ausdrucksfähigkeit • Sprachfenster
Motorik/Feinmotorik	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben
Lern- und Arbeitsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Lernverhalten • Individueller Unterstützungsbedarf • Ausruhen auf Erfolgen • Lernstrategien • Selbstorganisation • Selbstüberschätzung
Konzentrationsvermögen/ Aufmerksamkeitssteuerung	<ul style="list-style-type: none"> • Aufmerksamkeit einfordern • Einnahme von Medikamenten • Ermüdung • Fülle an Unterrichtsmaterial • Ablenkungen • Späte Lernzeit nach der Arbeit • Medienkonsum
Ordnungssinn	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur (Ordner, Arbeitstisch)
Umgang mit Ordnungen	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassung an Schulordnung/Schulsystem • Verstoß gegen das Rechtssystem • Respektlosigkeit gegen über Erziehern
Lebensweise	<ul style="list-style-type: none"> • Armut • Familiensituation • Schichtarbeit • Krankheit • Wohnsituation
Gewohnheit	<ul style="list-style-type: none"> • Digitale Medien • Zurückfallen in gewohnte Verhaltensmuster • Suchtverhalten
Manifestation	<ul style="list-style-type: none"> • Subjektive Wahrheit • Verzerrte kognitive Wahrnehmung
Neu: Persönliche Reifeprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Traumatisierung • Ausbildungsreife

6.2.2 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Wissen

Der Lerndimension des Wissens konnten 25,9 % aller im Interview getroffenen Aussagen zugeordnet werden. Damit ist die Anzahl der Lernbeeinträchtigungen im Wissen im Rahmen des Forschungsergebnisses um 0,8 % kleiner als im Können. Dabei handelt es sich aber um keine absolute Größe, sondern nur um einen Ausschnitt, der einer Stichprobe im Bereich der Forschung an Berufsschulen gleicht. Die nachstehende Abbildung veranschaulicht die Verortung der Schüleraussagen im Wissen entsprechend der Häufigkeit ihrer sprachlichen und körper-sprachlichen Äußerungen.

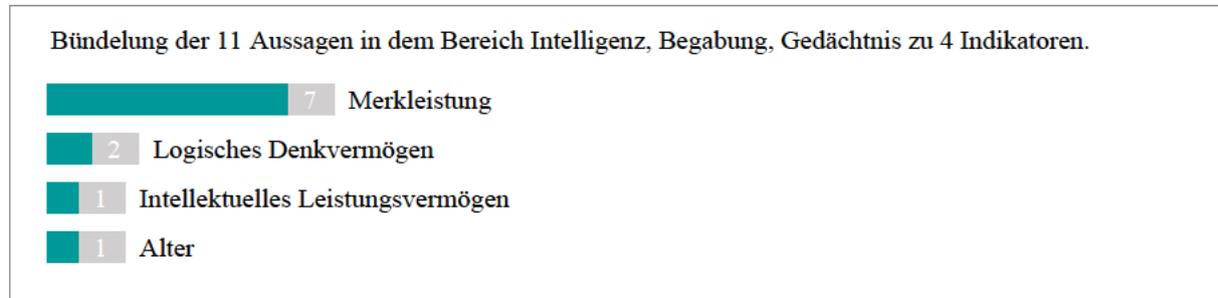
Abbildung 35: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Wissens verorteten Schüleraussagen (Quelle: datenbasiert)



Die in der Auswertung der Interviews gewonnenen Indikatoren der neun Teilbereiche innerhalb der Lerndimension Wissen werden nun einzeln dargestellt.

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Intelligenz, Begabung, Gedächtnis

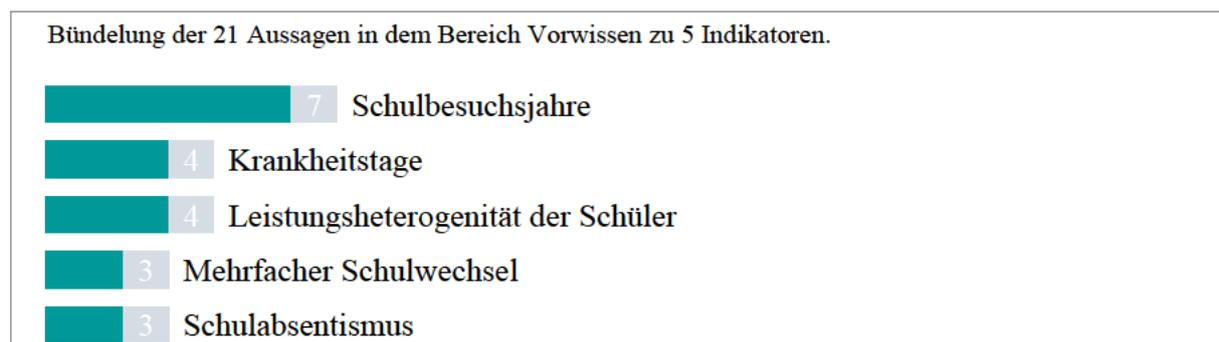
Abbildung 36: Spezifische Indikatoren für den Bereich Intelligenz, Begabung, Gedächtnis (Quelle: datenbasiert)



Elf Nennungen weisen auf Lernbeeinträchtigungen im Bereich Intelligenz, Begabung und Gedächtnis hin. Das Merken von Lerninhalten scheint bei sieben Personen problematisch (G1_I25, Karoline), wobei drei Personen davon angaben, dass ihre Merkleistung aufgrund von posttraumatischen Belastungsstörungen, aber auch durch die Einnahme von Medikamenten erschwert bzw. verzögert sei (G2_I39, Zarina). Zudem lassen sich im logischen Denkvermögen sowie im intellektuellen Leistungsvermögen Indikatoren erkennen. Zwei Schüler berichteten, dass sie Schwierigkeiten darin haben, Informationen aufzunehmen und diese im Gehirn mit anderen Inhalten zu verknüpfen, wodurch oftmals Zusammenhänge nicht erkannt werden (G1_I26, Adriana). Bei einem anderen Schüler stellte sich die Frage, ob nicht eine intelligenzdiagnostische Testung sinnvoll wäre, nachdem er bereits zum dritten Mal die einjährige Berufsintegrationsklasse wiederholt (G1_I35, Baran). Zugleich wird das Alter als eine weitere Beeinträchtigung erwähnt, da sich das Lernen und Merken von Inhalten mit zunehmendem Alter als langwierig und mühselig gestaltet (G1_I7, Vivienne).

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Vorwissen

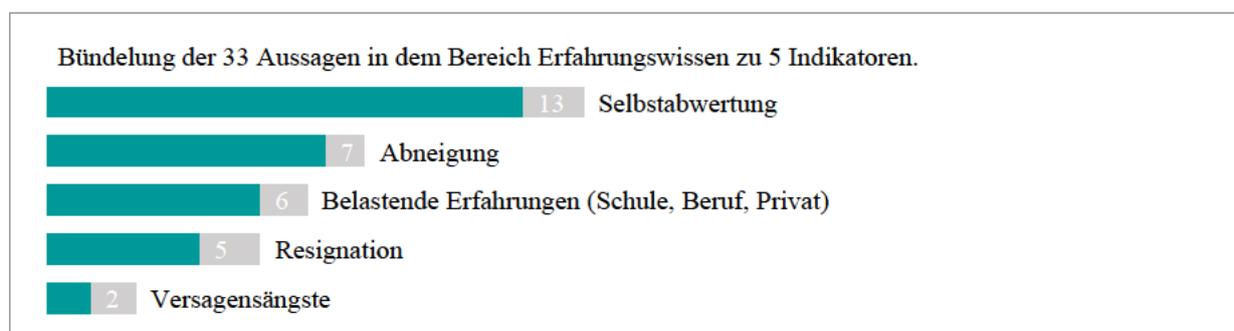
Abbildung 37: Indikatoren für den Bereich Vorwissen (Quelle: datenbasiert)



Im Vorwissen sind fünf verschiedene Bereiche benannt. Ein Drittel der Nennungen entfällt auf die Anzahl der Schulbesuchsjahre (G2_I46, Ismael). Dem liegt die hohe Anzahl der befragten Schüler mit Fluchtgeschichte zugrunde, die in ihrem Heimatland die Schule nur wenige Jahre oder aufgrund der Flucht mehrere Jahre nicht mehr besuchen konnten. Insbesondere im Fach Mathematik oder Englisch fehlen ihnen häufig die Grundlagen, um den Inhalten der neunten Klasse Mittelschule folgen zu können. Zudem kommt die Leistungsheterogenität innerhalb einer Klasse erschwerend hinzu. Gerade die Regelberufsschulklassen werden von Schülern mit unterschiedlichen Bildungsniveaus und Schulabschlüssen besucht. Die Gefahr, dass sich die Lehrkraft an dem höheren Leistungsniveau orientiert, um die Stofffülle bis zur Abschlussprüfung zu unterrichten, ist gegeben. Schüler mit niedrigerem Bildungsniveau kennen teilweise Fachinhalte noch nicht und fallen weiter zurück, verlieren den Anschluss und entwickeln, wie in den Daten sichtbar, das Gefühl dumm zu sein (G1_I15, Boris). Ein Mangel an Vorwissen ergibt sich aber auch durch mehrfache Schulwechsel von Kindern (G1_I10, Vincent). Als Umzugsgründe wurden hierfür häufig Arbeitsplatzwechsel und neue Partnerschaften der Eltern, Familienstreitigkeiten oder Armut benannt. So besuchten die Schüler immer wieder neue Klassen, die im Unterrichtsstoff unterschiedlich weit vorangeschritten waren. Aber auch eine hohe Anzahl an Krankheits- oder Fehltagen (G1_I18, Galina) durch beispielsweise Schulabsentismus (G2_I45, Lucjan) führen zu Wissensrückständen, die von manchen Schülern aufgrund der vorgegebenen Stofffülle und nicht vorhandenen Lernhilfen nicht mehr aufzuholen sind. Dieser enorme Wissensrückstand führt oftmals zu Resignation.

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erfahrungswissen

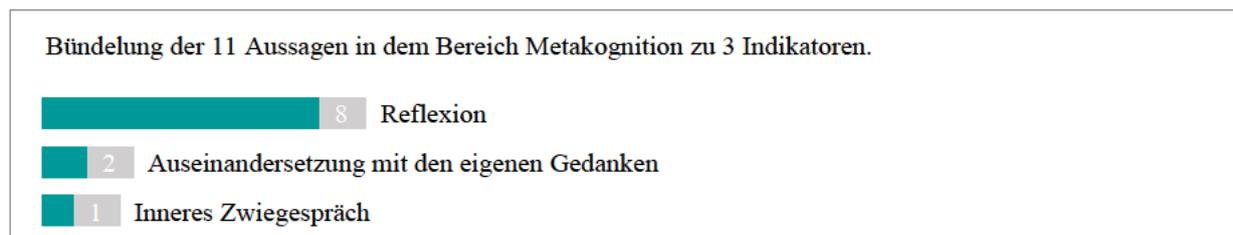
Abbildung 38: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erfahrungswissen (Quelle: datenbasiert)



Mit seinen 33 Nennungen im Erfahrungswissen, ist dieser Bereich der zweitgrößte Bereich in der Lerndimension Wissen. Grundlegend für den Bereich Erfahrungswissen sind belastend wahrgenommene Erfahrungen in der Schule, im Beruf oder im Privaten, die sich auf der Gedankenlandkarte des Schülers fest verankert haben. Sechs Personen sprachen die belastend empfundenen Erlebnisse direkt an (G3_I49, Anouk), bei den übrigen Schülern ließen sich diese in ihren Aussagen in Form von selbst abwertendem Verhalten (G1_I21, Orhan) sowie durch Abneigung und Resignation gegenüber einem Unterrichtsfach oder der Schule erkennen (G3_I48, Anna-Luisa). Bei zwei Schülern entwickelten sich aufgrund der entsprechenden Schulerfahrungen sogar Versagensängste, so dass sie in therapeutischer Behandlung sind (G4_I64, Lilli).

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Metakognition

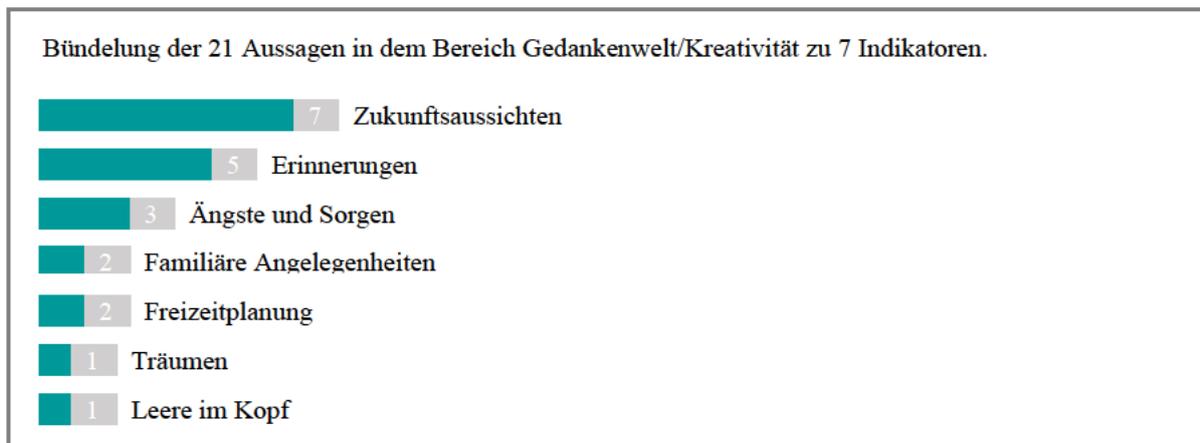
Abbildung 39: Indikatoren für den Bereich Metakognition (Quelle: datenbasiert)



Der Bereich der Metakognition wurde anhand von drei Indikatoren in den Interviews sichtbar. Vielfach reflektierten Schüler über ihr bisheriges Lernverhalten, begründeten, warum Lernen nicht funktioniert (G1_I10, Vincent) und überlegten sich, wie sie in Zukunft ein besseres Lernergebnis erreichen könnten. Bei zwei Schülern war eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken erkennbar (ebd.). Sie stellten Überlegungen an, was gewesen wäre, wenn sie dieses oder jenes anders gemacht hätten. Interessant ist auch die Form eines inneren Zwiegespräches, in dem sich eine Schülerin für ihre mangelnde Fähigkeit zu Lernen selbst rügt, antreibt sowie motiviert (G2_I39, Zarina).

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Gedankenwelt/Kreativität

Abbildung 40: Indikatoren für den Bereich Gedankenwelt/Kreativität (Quelle: datenbasiert)



Eine Beeinträchtigung im Lernen kann aber auch darin begründet sein, dass das Lernthema „nicht direkt in den Kopf rein[kommt], weil man in dem Moment [...] an was anderes denkt“ (G4_I62, Andi 272). Der Bereich der Gedankenwelt ergibt sich aus 20 verschiedenen Nennungen, die zu sieben Indikatoren zusammengefasst wurden. Viele der Schüler denken über ihre Zukunft nach. Zumeist sind diese Schüler unzufrieden mit ihrem Ausbildungsberuf oder noch auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Ein Schüler plant zudem neben der Ausbildung den Schritt in die Selbstständigkeit (G3_I58, Mehmet). Vier Schüler mit Fluchtgeschichte berichten davon, dass ihre Gedanken im Unterricht, insbesondere in Phasen der Stille, abschweifen. Sie erinnern sich an den Krieg, die Flucht und an all die lieb gewonnenen Menschen, die sie in der Heimat zurückgelassen haben. Ein weiterer Schüler wird in seinen Gedanken immer wieder von einem problembehafteten Erlebnis eingeholt (G2_I46, Ismael). Interessant ist, dass eine traumatisierte Schülerin davon berichtet, dass es in ihrem Kopf manchmal gar keine Gedanken, Erinnerungen oder Lerninhalte gebe. Sie verspüre nur noch eine innere Leere im Kopf (G2_I39 Zarina). Eng verbunden mit den Zukunftsängsten und den Erinnerungen sind auch die Gedanken um die persönlichen Ängste und Sorgen. Zwei Schüler mit Fluchtgeschichte machen sich große Sorgen um ihre Familien und haben Angst, dass es ihnen nicht gelingt, ihre Familien nach Deutschland zu holen (G2_I35, Baran). Eine Schülerin hingegen hat Angst vor der Reaktion ihres Vaters, wenn er erfährt, dass ihr der Ausbildungsberuf nicht gefällt und sie lieber an der Schauspielschule wäre. So flüchtet sie sich in Tagträume ihrer Gedankenwelt. In eine Welt, in der sie das lernen darf, was ihr Spaß macht (G3_I60, Samira). Mit gleicher Anzahl an Nennungen lassen sich noch zwei weitere Indikatoren erkennen: Freizeitplanung und familiäre

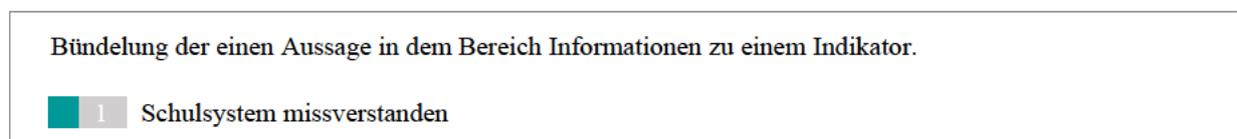
Angelegenheiten. Gerade bei Schülern, die insgesamt wenig Motivation für die Schule und das Bewältigen von Lernaufgaben aufbringen, kreisen die Gedanken um Aktionen, die in der Freizeit – einem für sie durchaus wichtigeren Thema – unternommen werden können (G1_I24, Liam). „Wenn [ein Schüler jedoch] in der Familie Probleme hat, dann ist alles andere nicht so wichtig. Dann ist [ihm] die Schule egal“ (G1_I16, Tamara, 89) und er wird mit seinen Gedanken zu den familiären konfliktbehafteten Angelegenheiten abschweifen.

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Faktenwissen

Die Auswertung der Interviews ergab keine Indikatoren für den Bereich Faktenwissen.

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Informationen

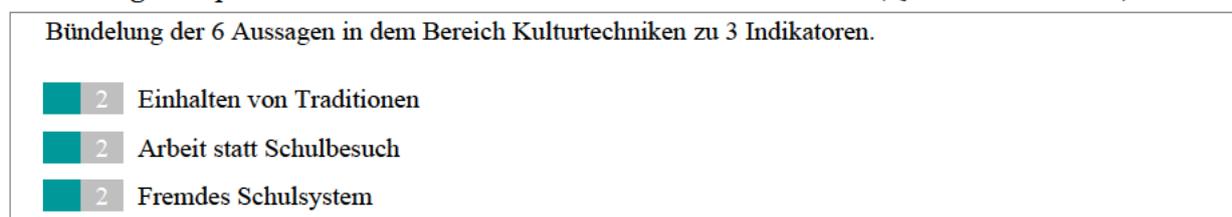
Abbildung 41: Spezifische Indikatoren für den Bereich Informationen (Quelle: datenbasiert)



Auch wenn hier nur eine Nennung zu verzeichnen ist, so scheinen im Schulalltag Informationen über das deutsche Schulsystem vermutlich mehreren Schülern und Eltern unklar. Der Schüler berichtet davon, dass er das System der Berufsintegrationsklassen nicht verstanden habe und an dieser Schule eigentlich nur sein Sprachniveau auf B2 verbessern wollte. Eine praktische Tätigkeit habe er nie ausüben wollen, weswegen er nun so oft in der Schule und im Praktikum fehle (G2_I45, Lucjan).

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Kulturtechniken

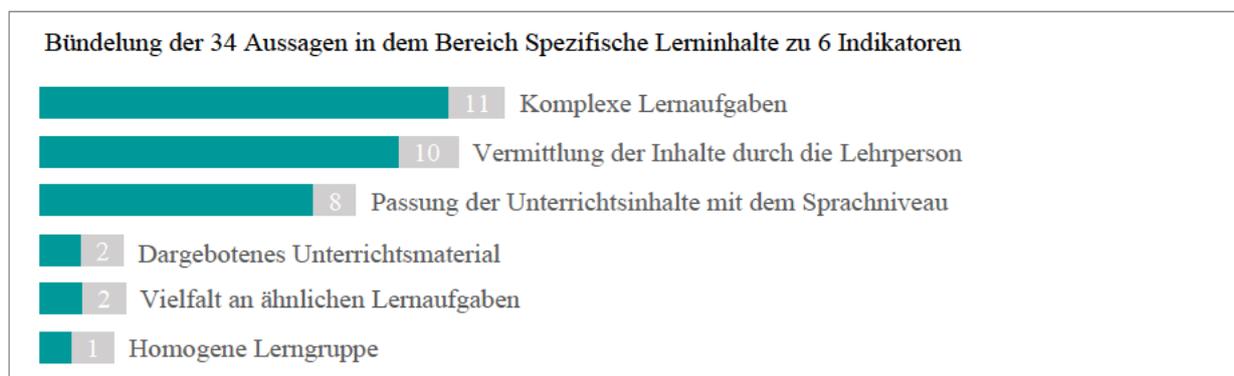
Abbildung 42: Spezifische Indikatoren für den Bereich Kulturtechniken (Quelle: datenbasiert)



Die im Bereich Kulturtechniken gewonnenen drei Indikatoren lassen sich auf 6 Nennungen zurückführen. Mitunter ist das Einhalten von Traditionen in vielen Kulturkreisen wichtiger als der Schulbesuch. So müssen Mädchen oftmals zu Hause bleiben, um sich bei Bedarf um die kleinen Geschwister oder den Haushalt zu kümmern (G1_I9, Ines). Vereinzelt Schüler verloben sich während der Berufsausbildung bzw. dem letzten Jahr in der Berufsintegrationsklasse und fehlen aufgrund von damit im Zusammenhang stehenden familiären Treffen oder Feierlichkeiten (G2_I38, Morsal). In Erwartung der Verlobungs- und Hochzeitsfeierlichkeiten erhalten junge Männer vielfach die Aufgabe, nach einer geeigneten Wohnung zu suchen und Geld zu verdienen, so dass der Schulbesuch und das Bewältigen von Lernaufgaben in den Hintergrund rückt (G1_I50, Alaa). Aber auch die Fluchtgeschichte führt dazu, dass Kinder, die auf ihrem Weg nach Deutschland beispielsweise in der Türkei als Lieferant, Bäcker oder in Fabriken arbeiteten, bereits einmal Geld verdient haben und nun auch lieber arbeiten möchten, statt in Berufsintegrationsklassen auf das Arbeitsleben vorbereitet zu werden (G2_I32, Milad). Zugleich fällt manchen Schülern die Umstellung auf ein anderes unbekanntes Schulsystem schwer (G1_I7, Vivienne). Hierbei sind Beispiele wie unterschiedliche Pausen- und Ferienzeiten, verschiedenartige Notengebungen, eine im Vergleich zum Herkunftsland weniger autoritäre Lehrerschaft bis hin zur regelmäßigen und pünktlichen Teilnahme am Unterricht zu nennen.

Wissen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Spezifische Lerninhalte

Abbildung 43: Spezifische Indikatoren für den Bereich Spezifische Lerninhalte (Quelle: datenbasiert)



In der Lerndimension Wissen beinhaltet der Bereich der Spezifischen Lerninhalte die meisten Nennungen, woraus sich sechs Indikatoren bilden ließen. Am häufigsten lassen sich Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Lernaufgaben erkennen (G1_I60, Samira). Zumeist gaben

die Schüler an, komplexe Lerninhalte nicht lösen zu können, aber die grundlegenden Inhalte zu verstehen. Verändert sich der Schwierigkeitsgrad einer Lernaufgabe, indem beispielsweise Maßeinheiten umgerechnet und Zahlen aus Textaufgaben herausgelesen werden müssen oder eine Transferaufgabe gefordert wird, gelingt es ihnen nicht mehr, die spezifischen Lernaufgaben zu bewältigen. Auch sind sie von der Vielfalt an ähnlichen Lernaufgaben verwirrt, weil sie keine inhaltlichen Unterschiede erkennen und somit die Lerninhalte immer wieder vertauschen (G1_I13, Ida). Einige der befragten Regelschüler beschrieben, dass ihre Lernbeeinträchtigung im Zusammenhang mit der Art der Vermittlung der Lerninhalte durch die Lehrperson stehe (G1_I19, Doro). Orientiere die Lehrkraft sich nur an den stärkeren Schülern, erkläre die Lehrkraft zu schnell und lasse die schwächeren Schüler nur abschreiben oder sei die Lehrkraft nicht bereit, sich die Zeit für schwächere Schüler zu nehmen, so kommt es zunächst zu einer Unterbrechung im Lernprozess. In diesem Zusammenhang wurde auch dreimal das dargebotene Unterrichtsmaterial von Lehrkräften genannt, das entweder zu klein kopiert sei, keine Struktur erkennen lasse oder zu schwer aufbereitet sei (G1_I22, Klara). Auch die Passung der Unterrichtsinhalte mit dem Sprachniveau in den Berufsintegrations- und Regelklassen ist hier zu nennen (G2_I40, Bundu). Denn die von der Bayerischen Staatsregierung geforderten Lerninhalte entsprechen der neunten Klasse Mittelschule. Nicht alle Schüler aus Afghanistan oder Somalia, die bislang kaum bis keinen Unterricht in ihrem Heimatland besucht haben, können sprachlich noch vor dem bisherigen Bildungsstand in diesen Klassen bestehen und erfahren vielmehr negative schulische Erfahrungen als ein Wohlgefühl.

Nachfolgende Übersicht zeigt spezifische Indikatoren auf, die auf bestimmte Teilbereiche der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Lerndimension Wissen hinwiesen. Dabei blieb der Bereich des Faktenwissens unberücksichtigt, da sich in der Auswertung keine Aussagen hierzu ergaben.

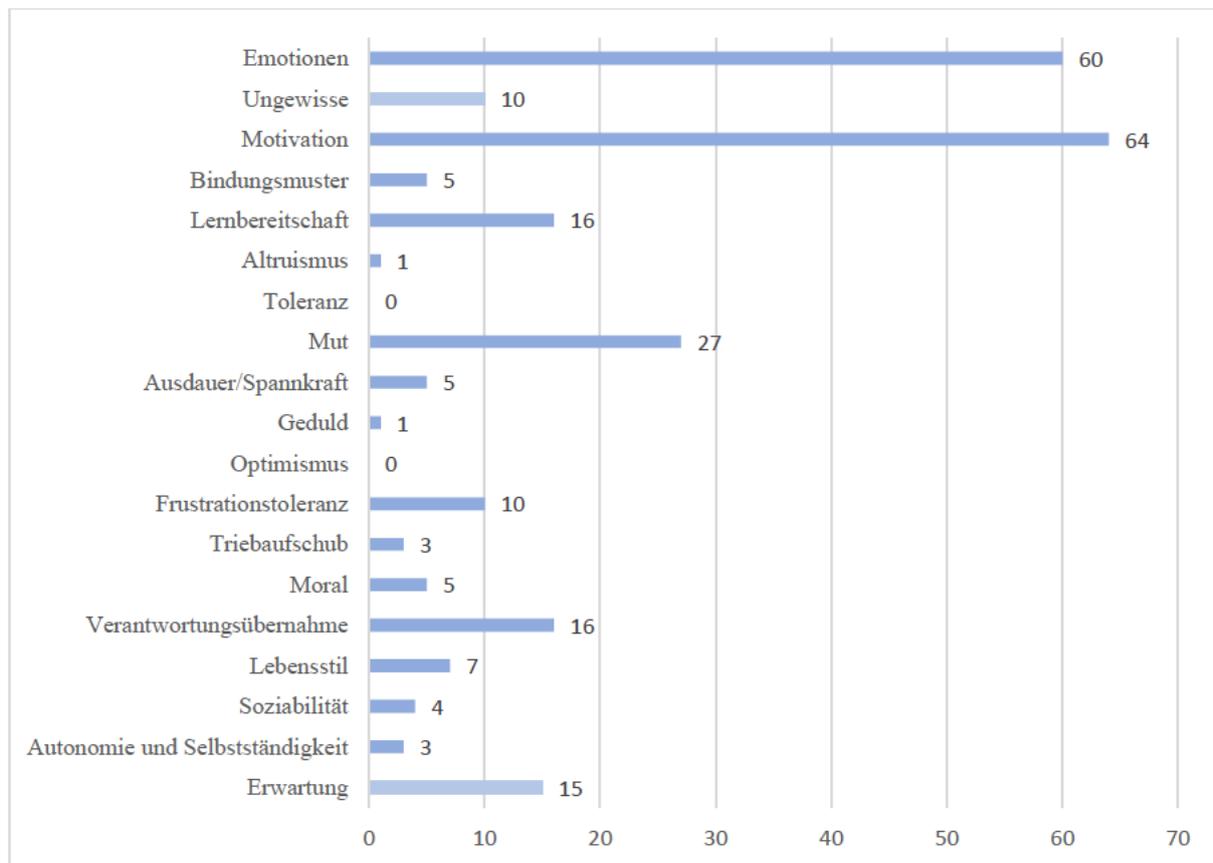
Tabelle 24: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Wissen

Lernbeeinträchtigungen in der Lerndimension Wissen	Spezifische Indikatoren, die auf eine Lernbeeinträchtigung in diesem Bereich hinweisen können.
Intelligenz, Begabung, Gedächtnis	<ul style="list-style-type: none"> • Alter • Logisches Denkvermögen • Merkleistung • Intellektuelles Leistungsvermögen
Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> • Krankheitstage • Mehrfacher Schulwechsel • Schulabsentismus • Schulbesuchsjahre • Leistungsheterogenität der Schüler
Erfahrungswissen	<ul style="list-style-type: none"> • Abneigung gegen ein Unterrichtsfach • Versagensängste • Resignation • Negative Erfahrungen (Schule/Beruf/Privat) • Selbstabwertung
Metakognitionen	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken • Reflexion • Inneres Zwiegespräch
Gedankenwelt/Kreativität	<ul style="list-style-type: none"> • Zukunftsaussichten • Träumen • Leere im Kopf • Familiäre Angelegenheiten • Erinnerungen • Ängste und Sorgen • Freizeitplanung
Informationen	<ul style="list-style-type: none"> • Schulsystem missverstanden
Kulturtechniken	<ul style="list-style-type: none"> • Tradition und Gehorsam • Fremdes Schulsystem • Arbeit statt Schulbesuch
Spezifische Lerninhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Dargebotenes Unterrichtsmaterial • Komplexe Lernaufgaben • Passung der Lerninhalte mit dem Sprachniveau • Vermittlung der Inhalte durch die Lehrperson • Vielfalt an ähnlichen Lernaufgaben • Homogene Lerngruppe

6.2.3 Spezifische Indikatoren in der Lerndimension: Wollen

Mit 47,7 % aller in der Auswertung des Interviews getroffenen verbalen und nonverbalen Aussagen präsentieren die Lernbeeinträchtigungen in der Lerndimension Wollen den größten Anteil. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Verortung der Schülersaussagen im Wollen entsprechend der Häufigkeit ihrer sprachlichen und körpersprachlichen Äußerungen innerhalb der einzelnen Teilbereiche.

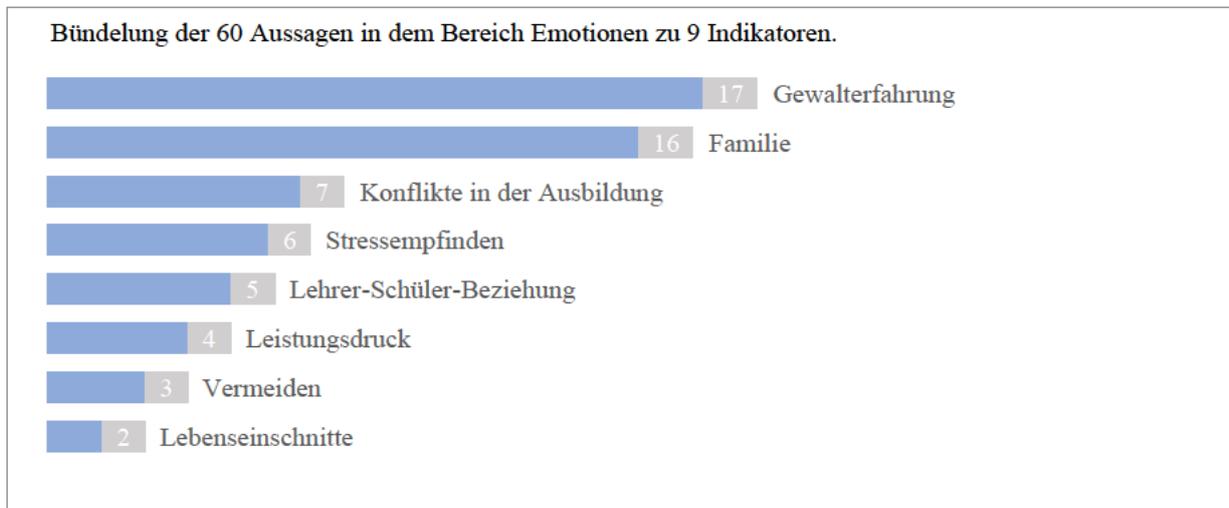
Abbildung 44: Anzahl der in den einzelnen Bereichen des Wollens verorteten Schülersaussagen
(Quelle: datenbasiert)



Die in der Auswertung der Interviews gewonnenen Indikatoren der insgesamt 17 Bereiche innerhalb der Lerndimension Wollen werden im Folgenden einzeln aufgezeigt.

Wollen: Indikatoren für den Bereich Emotionen

Abbildung 45: Spezifische Indikatoren für den Bereich Emotionen (Quelle: datenbasiert)



Der Bereich mit den zweithäufigsten Schüleraussagen sowohl innerhalb der Lerndimension des Wollens als auch innerhalb der drei Lerndimensionen, ist der Bereich Emotionen mit 60 sprachlichen wie körpersprachlichen Äußerungen. Dieses Ergebnis ist ein Beleg dafür, dass die Lernbeeinträchtigungen im Bereich Lernen und im Bereich Verhaltensstörungen oft überschneidend sind. Von den neun spezifischen Indikatoren weisen die Bereiche Familie und passive wie aktive Gewalterfahrung die meisten Aussagen auf. Betrachtet man den Familienbereich, so sind familiäre Konflikte (G3_I49, Anouk) sowie die Trennung von Freunden und Angehörigen durch die Fluchtgeschichte (G2_I32, Milad) oder Schuld- und Schamgefühle (G2_I42, Bahana) gegenüber den Eltern ein großer Auslöser für Lernbeeinträchtigungen. Der Bereich Gewalterfahrungen umfasst ein breites Spektrum. In Form von Mobbing und Ausgrenzung (G1_I14, Fiona) sowie Bedrohungen im Schulalltag (G4_I61, Ilyias) oder Vergewaltigung (G1_I20, Alina) haben Schüler selbst Gewalt erfahren. Aber auch die aktive, selbstverletzende Gewalt ist nicht zu verleugnen (G1_I27, Sina). Eine passive Gewalterfahrung ergab sich, laut der Auswertung der Interviews, primär durch schlimme Erlebnisse in ihrer durch den Krieg aufgegebenen Heimat (G2_I40, Bundu). Die Konflikte in der Ausbildung entstehen in der Zusammenarbeit mit als unangenehm empfundenen Kollegen oder Vorgesetzten (G1_Boris) sowie in der allgemeinen Unzufriedenheit im derzeitigen Ausbildungsverhältnis (G3_I60, Samira). Ebenfalls mit gleicher Anzahl an Nennungen sind die Indikatoren Lehrer-Schüler-Beziehungen und eigene Erwartungshaltung zu verzeichnen. Mehrere Äußerungen in der Interviewauswertung beschreiben das Lernen als eine belastende Beziehung zwischen Schülern und Lehrern. Dabei

werden Aussagen wie diejenige, dass man kein „Lieblingsschüler“ (G1_I18, Suse, 42.44) eines bestimmten Lehrers sei getätigt, Hass (G1_I30, Mia) oder Gleichgültigkeit gegenüber der Lehrkraft (G1_I29, Demian) ausgedrückt. Die eigene Erwartungshaltung ergibt sich aus Schüleräußerungen, bei denen sich Schüler selbst Leistungsdruck machen (G1_I25, Karoline) oder sich von dem bestehenden Leistungsniveau der Mitschüler unbewusst unter Druck setzen lassen (G1_I5, Boris). Zugleich weist eine große Anzahl an Schüleräußerungen darauf hin, dass Schule als Stressfaktor empfunden werden kann, der mit einem Überstehen des ungeliebten Schulfaches vergleichbar ist (G1_I21, Orhan; G1_I25, Karoline). Schüler mit einem solchen Empfinden könnten auf Dauer Vermeidungsstrategien entwickeln. Hierbei werden Nennungen zusammengefasst, bei denen Schüler ein Verhalten zeigen, um ihren emotionalen Beweggründen, aber gleichzeitig auch dem Lernen zu entgehen (G3_I56, Lara). Letztlich tragen noch einprägende Lebensabschnitte wie eine Abtreibung (G1_I8, Galina) oder Erfahrungen mit Krankheit und Tod zur Beeinträchtigung im Lösen von Lernaufgaben bei (G1_I23 Levin), weil der Schüler zunächst seine Emotionen der Trauer bewältigen muss.

Der Bereich Emotionen weist eine sehr hohe Anzahl an Indikatoren auf. Hierbei drängt sich die Frage auf, ob es bei Lernbeeinträchtigungen tatsächlich so oft um Emotionen geht oder ob die hohe Anzahl an Nennungen der Arbeit mit der Methode des Sinnbildgestützten Interviews geschuldet ist. Schließlich handelt es sich beim SigI um eine Methode, die im Vergleich zu standardisierten Verfahren emotional oder affektiv ansprechend ist. Wäre dies der Fall, dann könnte es auch sein, dass sich durch die gewählte Methode eine Verzerrung der Ergebnisse ergeben hat und Emotionen nur aufgrund der gewählten Methode als häufig so wichtig erscheinen. Andererseits spiegelt die hohe Anzahl der Indikatoren die oftmals verwirrende Gefühlslage der Jugendlichen wider und belegt zugleich die Erkenntnis, dass Emotionen eine Vielzahl kognitiver Prozesse beeinflussen (Pekrun 2018). Somit haben sie eine große Bedeutung auf die Leistung und das Lernen der Jugendlichen (Frenzel et. al 2011). Beispielsweise können Emotionen wie Begeisterung oder die Freude am Unterrichtsinhalt einen Lernprozess wieder oder neu in Gang setzen. Gegengleich können ein jahrelanges Misserfolgserleben (G3_I48, Anna-Luisa) sowie Angsterfahrungen (G3_I49, Anouk) einen gestoppten Lernprozess fortgesetzt behindern. Zudem beziehen sich Emotionen nicht nur auf kognitive Prozesse. Sie sind ein Teil des menschlichen Wesens, der in einem engen Zusammenhang mit der Motivation steht und das Verhalten sowie das Handeln des Jugendlichen begleitet (Brandenburger/Hascher 2018).

Neu: Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ungewisses

Abbildung 46: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ungewisses (Quelle: datenbasiert)

Bündelung der 10 Aussagen in dem Bereich Ungewisses zu einem Indikator.

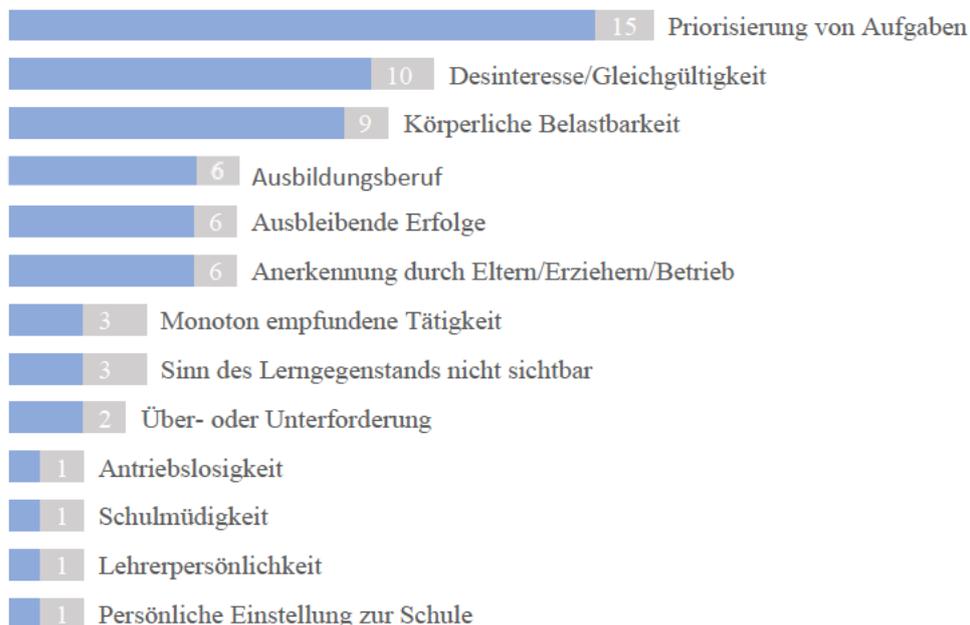


Zehn Schüler sprachen von Zukunftsängsten und Konflikten in der Ausbildung. Für sie ist im Moment nicht klar, wie ihr Lebensweg weitergehen wird. Zumeist stehen sie vor persönlichen Scheidepunkten in ihrem Leben oder warten auf Antworten in nicht beeinflussbaren Entscheidungsprozessen wie beispielsweise Abschiebungen, Gerichtsverfahren und Kündigungen. Andere wiederum sehen dem technischen Fortschritt unsicher entgegen. Alle zusammen aber erleben das Ungewisse gleich einer Art inneren Unruhe bzw. einer Angst, welche so viel Raum im Leben des Schülers einnimmt, so dass das Lernen unausweichlich beeinträchtigt wird. Wenngleich die Zukunftsängste der Jugendlichen vielfältig sind, so betrifft laut den Schüleraussagen die Mehrheit der Ängste die Unsicherheit über die potenzielle berufliche Laufbahn des Schülers (G3_I60, Samira).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Motivation

Abbildung 47: Spezifische Indikatoren für den Bereich Motivation (Quelle: datenbasiert)

Bündelung der 64 Aussagen in dem Bereich Motivation zu 13 Indikatoren.



Nicht nur in der Lerndimension des Wollens, sondern auch in der gesamten Auswertung nimmt der Bereich der Motivation den größten Raum der Lernbeeinträchtigungen ein. Insgesamt 64 Nennungen führen zu 13 Indikatoren in diesem Bereich. Der Großteil der Nennungen bestimmt den Indikator: Priorisierung von Aufgaben. Die Schüler gaben an, nicht zu lernen, weil es aufgrund ihrer Familiengeschichte, Lebenssituation oder gefühlt, „wichtigere Sachen“ (G1_I10, Vincent 12.14) gibt, die sie tun müssen oder weil sie „mit der Zeit (.) viel coolere Sachen anstellen könn[en]“ (G1_I13, Aiden 40). Ein weiterer großer Indikator der Motivation ist die falsche Berufswahl. Elf von insgesamt 64 befragten Schülern äußerten, sich im falschen Ausbildungsberuf zu befinden. Zum einen sind sie mit der Wahl ihrer Ausbildung im Allgemeinen „nicht glücklich“ (G3_I60, Samira 21) und zum anderen berichten die Schüler, dass sie auch die Ausbildungsinhalte „gar nicht interessiert“ haben (G1_I26, Adriana 54). Dadurch ergibt sich zwangsläufig eine grundlegende Unzufriedenheit in der Ausbildung. Andere Schüler haben den Ausbildungsberuf nur „[a]us der Not heraus“ (G1_I20, Alina 160) gewählt, weil sie zu dem Bewerbungszeitpunkt nichts anderes am Arbeitsmarkt gefunden haben und ihren „Traumberuf“ somit nicht erlernen konnten (G1_I20, Alina).

Ebenfalls hoch, mit 12 Nennungen, scheint der Indikator körperliche Belastbarkeit. Viele der Schüler gaben an, dass sie nach der Arbeit „einfach [...] müde [seien] und keine Lust mehr [haben] irgendwas zu machen an dem Abend, außer schlafen“ (G3_I60, Samira 90) oder „[v]on der ganzen Arbeit [...] einfach ab[zu]schalten“ (G1_I19, Doro 38).

Des Weiteren ist das Desinteresse bzw. die Gleichgültigkeit gegenüber der Schule ein großer Indikator für den Bereich der Motivation. Obwohl ein offensichtliches Desinteresse an der Schule vorliegt, was sich darin zeigt, dass sich Schüler die einzelnen Fächer- oder Lehreramen nicht merken (G1_I1, Nils), sie „gar keinen Bock [haben, sich] daheim hinzusetzen und zu lernen“ (G1_I32, Carlo 66) oder im Unterricht bzw. an einzelnen Unterrichtsfächern mitzuarbeiten, so ist bei ihnen dennoch der „Ehrgeiz [...] noch da“ (G1_I32, Carlo 71) das Schuljahr zu bestehen. Sie wollen die Ausbildung beenden und eine durchschnittliche Note im Leistungsnachweis erzielen. In der Auswertung wird sichtbar, dass die nicht vorhandene Motivation oftmals in einem langen Prozess der persönlichen Lerngeschichte entstanden ist und es nun „schwer [ist] zu lernen, wenn [man] nicht mag, nicht können will“ (G3_I48, Anna-Luisa 18), weil man nach so langer Zeit des Nichtverstehens „nicht motiviert dazu [ist], es jetzt zu können“ (G3_I48, Anna-Luisa 48). Mit gleicher Anzahl an Nennungen sind die beiden Indikatoren: Ausbleibende Erfolge und Anerkennung durch Eltern, Erzieher und Betrieb zu nennen. Der Indikator ausbleibender Erfolge ist auf Schüleraussagen zurückzuführen, bei denen Schüler angaben,

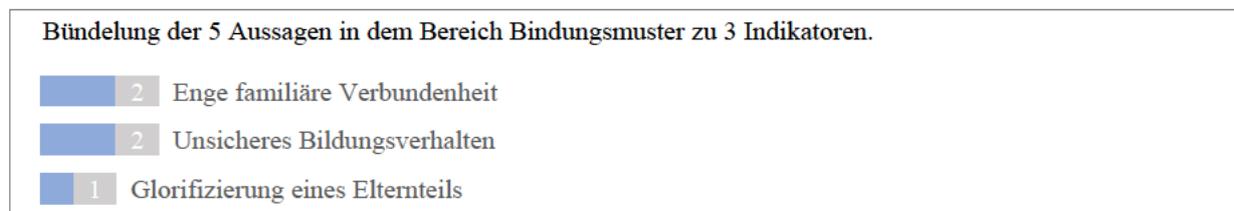
zu lernen, im Unterricht aber nicht mitkamen und schließlich die Lust am Lernen verloren hätten, weil sie nur schlechte Noten in den Leistungsnachweisen erbrachten (G3_I57, Betül). Durchaus spannend ist der Aspekt, dass manche Schüler das mit der Ausbildung in einem Zusammenhang stehende Lernen anscheinend nicht für sich tun, sondern für die Eltern, damit diese „stolz sind [...] und wissen, gut der macht was“ (G1_I59, Lutz 172), gerade weil man ihnen vielleicht in der Vergangenheit viel Kummer bereitet hat (ebd.). Ebenso verhält es sich mit Schülern, die meinen, sie lernen, um ihren Chef stolz zu machen bzw. um von ihm Anerkennung zu erlangen (G4_I64, Lilli). Vor dem Wunsch nach Anerkennung vergessen die Schüler leider zu oft ihre eigenen Bedürfnisse und merken zu spät, dass ihre Motivation in diesem Ausbildungsberuf nachlässt, weil dieser sie nicht glücklich macht.

Ebenfalls mit gleicher Anzahl an sprachlichen oder körpersprachlichen Äußerungen sind die drei nächsten Indikatoren: Schulische Über- oder Unterforderung, Sinn des Lerngegenstandes nicht sichtbar und monoton empfundene Aufgabe. Drei Schüler beschreiben eine erlebte schulische Über- oder Unterforderung im Berufsschulunterricht, welche beispielsweise auf einen höheren Schulabschluss (G3_I59, Lutz) oder auf die Fülle an Leistungsnachweisen und ausgeteilten Arbeitsblättern (G2_I32, Milad) zurückzuführen ist. Auch scheint für manche Schüler der Sinn des Lerngegenstands für das spätere Berufsleben nicht nachvollziehbar (G3_I55, Bennett), was dazu führen könnte, dass Lernen für den Schüler zu „ein[em] kritische[n] Thema“ im Leben (G3_I24, Liam 24) wird. „[I]mmer nur rumsitzen und dasselbe machen und diese Wiederholungen“ (G3_I24, Liam 26) machen Lernen zu einem „eigentlich langweilig[en]“ (ebd.) Thema, wozu man viel Motivation aufbringen müsste. Mit jeweils nur einer Nennung ließen sich weitere vier Indikatoren erkennen. So ist von einer Antriebslosigkeit auszugehen, wenn Schüler zeitweise vielmehr im Bett liegen und schlafen, anstatt in die Schule bzw. auf die Arbeit gehen zu wollen (G3_I54, Mika). Allerdings müsste bei Vorliegen dieses Indikators professionell geprüft werden, ob der Schüler nicht auf eine Depression zusteuert. Ein weiterer Indikator ist die Schulumüdigkeit. Diese Schüler sind häufig im Berufsvorbereitungsjahr anzutreffen. Sie müssen das berufsvorbereitende Jahr, entsprechend den schulischen Vorgaben, absolvieren, weil sie noch „ein Jahr Schulpflicht“ (G4_I61, Ilyias 244) haben. Sie wissen aber bereits jetzt schon, dass sie danach keine (Berufs-)Schule mehr besuchen wollen (G4_I61, Ilyias). Erfahrungsgemäß erscheinen diese Schüler anfänglich noch regelmäßig in der Berufsschule. Der Besuch der Berufsschule wird jedoch im Verlauf des Schuljahres kontinuierlich abnehmen. Die beiden letzten Indikatoren beschreiben Aussagen, die sich auf die persönlichen Grundhaltungen der Lehrer und Schüler beziehen. Wenn ein Lehrer eine angenehme Lehrerpersönlichkeit hat, dann wird es ihm auch gelingen, seine Freude am Unterricht auf den Schüler zu übertragen und

ihn zu motivieren (G4_I62, Andi). Auch die Schülerpersönlichkeit, die in der Einstellung zur Schule sichtbar wird, spielt eine grundlegende Rolle für die Motivation. So scheinen Schüler mit einer lebensbejahenden, entspannten Einstellung zur Schule weniger Probleme im Bereich Motivation zu haben (G4_I62 Andi).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Bindungsmuster

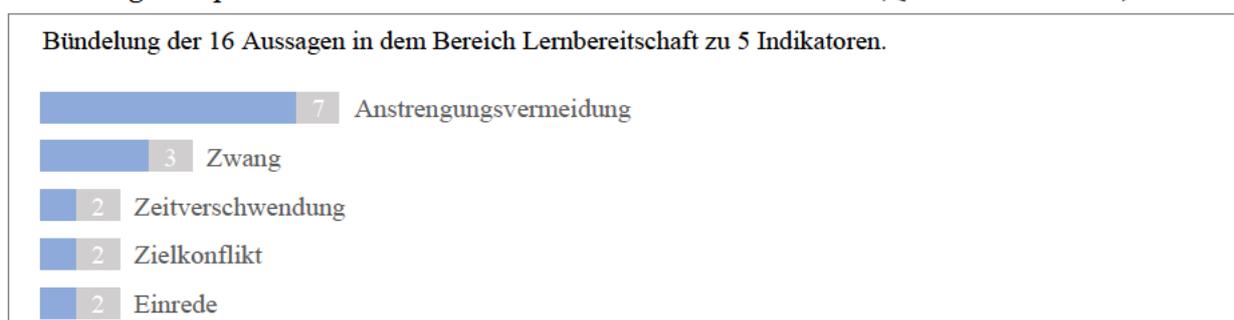
Abbildung 48: Spezifische Indikatoren für den Bereich Bindungsmuster (Quelle: datenbasiert)



Im Bereich Bindungsmuster sind drei Indikatoren in der Auswertung erkennbar. Mit jeweils gleicher Anzahl an Nennungen zeigten zwei Schüler eine sehr enge familiäre Verbundenheit, die aufgrund von gemeinsam durchlebten negativen Erfahrungen in der persönlichen Lebensgeschichte gewachsen ist (G1_I29, Demian; G1_I10, Vincent). Die beiden anderen Schüler, die in ähnlich sozial schwachen familiären Verhältnissen aufwuchsen, zeigten aggressive Verhaltensweisen sowie Unsicherheit in ihrem Bindungsverhalten (G1_I54, Mika). Die Glorifizierung eines Elternteils ist ebenfalls als ein Indikator des Bereichs Bindungsmuster zurückzuführen (G3_I51, Lea-Marie). Wenngleich die Schülerin, ausgehend von der Interviewauswertung, wenig Zuwendung vom eigenen Vater erfahren zu haben scheint, blendet sie alle negativen Aspekte der Vergangenheit aus.

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lernbereitschaft

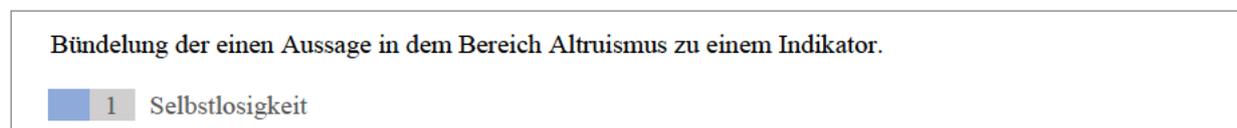
Abbildung 49: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lernbereitschaft (Quelle: datenbasiert)



Der Bereich Lernbereitschaft ist nur schwer vom Bereich Lernmotivation zu unterscheiden. Nennungen wurden diesem Bereich zugeordnet, wenn der Bereich Lernmotivation überschritten und ein Lernen aus eigener Kraft überhaupt nicht mehr möglich ist. Hierzu gehört jede Form der Anstrengungsvermeidung. Hierunter fallen beispielsweise Schüler, die minimalistisch arbeiten und nur das Notwendigste erledigen (G3_I52, Jan-Levin), weil Lernen etwas ist, was sie nervt (G1, I13, Aiden). In diesem Zusammenhang wird oftmals auch der Indikator des Einredens sichtbar. Dabei reden sich die Schüler selbst glaubhaft ein, dass sie in Zukunft etwas ändern wollen oder bereits alles können, was in der Schule unterrichtet wird. Manche Schüler sehen Lernen auch als „langweilig“ (G1_I28, Christian 92) sowie als „Zeitverschwendung“ (G1_I29, Demian, 42) an. Sie lernen aus dem Grund nicht, weil sie es nicht einsehen, sich zu Hause „hinzuhocken in der Zeit, in der [man] machen könnte, worauf [man] mehr Lust“ hat (ebd.). Bei anderen jugendlichen Lernern unterliegt die mangelnde Bereitschaft zu Lernen dem Zwang. Durch den empfundenen Druck, sich Wissen aneignen zu müssen, baut sich bei ihnen vermutlich eine innere Blockade gegen das Lernen auf, so dass Lernen zumeist nicht stattfinden kann. Der Zwang kann entweder von außen durch Eltern oder von sich selbst kommen (G1_I24, Liam 26.34.36). Ein weiterer Indikator für die mangelnde Lernbereitschaft ist ein Zielkonflikt. Schüler, die diesen Ausbildungsberuf nicht lernen wollten, Schüler, die gerade dabei sind, sich selbst eine Existenz aufzubauen oder Schüler, deren Krankheit im Vordergrund steht, sind oftmals innerlich nicht bereit, sich mit Lernen zu beschäftigen. Sie wollen zunächst ihre vordergründigen Bedürfnisse in Sicherheit wissen.

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Altruismus

Abbildung 50: Spezifische Indikatoren für den Bereich Altruismus (Quelle: datenbasiert)



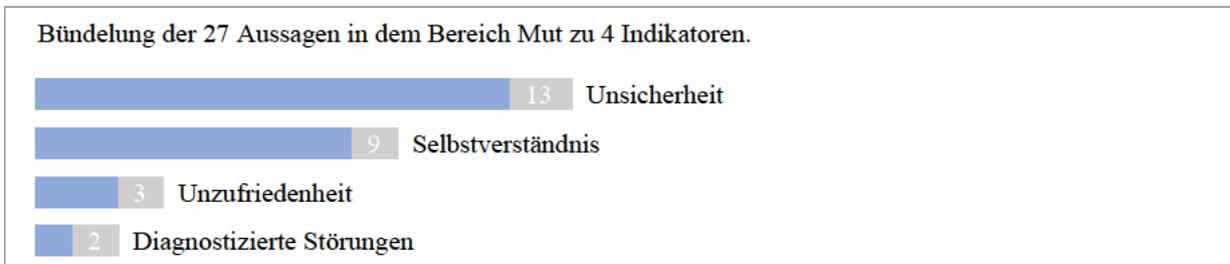
Die Auswertung ergab einen Indikator. Ein Schüler, der in ausgeprägter Selbstlosigkeit für seine an Krebs erkrankte Mutter auf sein Privatleben verzichtet und dafür auf vielfache Art dafür sorgt, dass der Alltag funktionieren kann (G1_I10, Vincent).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Toleranz

Die Auswertung der Interviews ergab keine Indikatoren für den Bereich Toleranz

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Mut

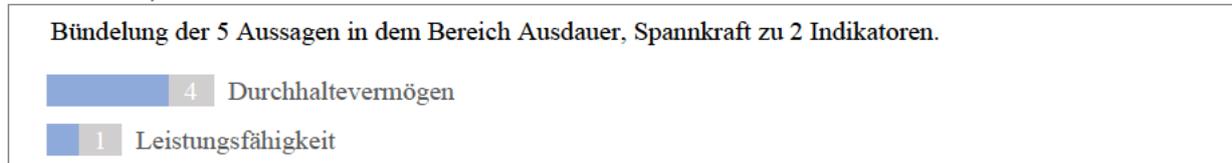
Abbildung 51: Spezifische Indikatoren für den Bereich Mut (Quelle: datenbasiert)



Der drittgrößte Bereich innerhalb der Lerndimension des Wollens ist der Mut mit 27 sprachlichen wie körpersprachlichen Äußerungen. Ungefähr die Hälfte der Äußerungen ist auf den Indikator Zurückhaltung/Unsicherheit zurückzuführen (G1_I12, Tina). Es scheint, als hätten diese Schüler wenig Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten. Ihnen fehlt der Mut, an neue Gelegenheiten heranzutreten und Dinge auszuprobieren. Sie ziehen sich bei für sie als unangenehm empfundenen Situationen gerne zurück. Oft handelt es sich hierbei um die Angst vor einer falschen Antwort auf die Lehrerfrage oder um die Angst vor der Reaktion der Mitschüler. Teilweise glauben Schüler aber auch, in der als unangenehm empfundenen Situation nicht angemessen reagieren zu können. Zudem lässt sich der Bereich Mut an dem Indikator der Angst im Allgemeinen erkennen. Hierunter wurden alle Schüleräußerungen von Schülern der BerufsinTEGRATIONSklasse zusammengefasst, die ihre Angst vor dem Sprechen benannten, sowie Äußerungen von Schülern mit diagnostizierten Angststörungen (G4_I63, Meike). Tiefgreifend ist der Indikator des Selbstverständnisses. Aufgrund von negativem Erfahrungswissen machen sich diese Schüler kleiner als sie sind. Selbst wenn sie echte Erfolge haben, sind sie oftmals nicht mehr in der Lage, dies wahrzunehmen, so stark hat sich Negativerleben in ihrem Gedächtnis verankert (G1_I21, Orhan). Aber auch die Unzufriedenheit ist ein Indikator für den Mut. Oftmals zeigen Schüler, die mit sich selbst und ihrer Lebenssituation unzufriedenen sind, ein geringes Selbstwertgefühl und lehnen Anerkennung sowie Lob ab (G2_I45, Lucjan).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ausdauer und Spannkraft

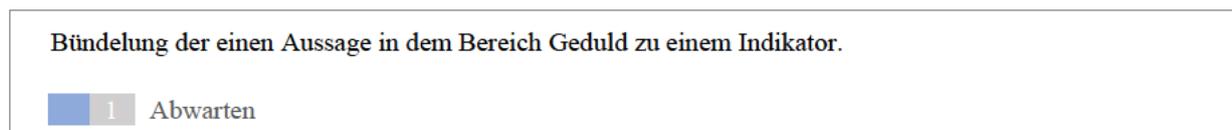
Abbildung 52: Spezifische Indikatoren für den Bereich Ausdauer und Spannkraft (Quelle: datenbasiert)



Der Bereich Ausdauer und Spannkraft weist zwei Indikatoren auf: Durchhaltevermögen und Leistungsfähigkeit. Gerade das Durchhaltevermögen und das damit verbundene Dranbleiben an Lernaufgaben gestaltet sich als schwierig für einzelne Schüler (G1_I24, Liam). Sie erzählen, dass sie spätestens nach 30 Minuten das Interesse an der Sache verlieren, sich das Hirn abschaltet (G1_I21, Orhan) und sie damit beginnen, sich selbst abzulenken (G1_I11, Marlon). Eventuell könnte dieser Sachverhalt aber auch mit ADHS in einem Zusammenhang stehen. Zudem wird deutlich, dass das Zusammenwirken von privaten Schwierigkeiten, die Arbeit im Ausbildungsbetrieb und der mit der Berufsschule verbundene Lernaufwand „wirklich zu viel“ (G4_I64, Lilli, 144) für manche Schüler ist. Eine Schülerin spricht sogar davon, dass sie sich fühlt, als falle sie mitsamt ihren Lersachen in ein dunkles Loch (G3_I47, Seyda, 14). Interessant ist, dass die zugeordneten Aussagen von gewissenhaften Schülern stammen, die sich einem selbstgemachten Leistungsdruck aussetzen. Des Weiteren ist die Leistungsfähigkeit zu benennen. Sie gibt Auskunft darüber, inwieweit ein Schüler trotz aller Widrigkeiten dennoch bereit ist, die problematischen Lernaufgaben anzugehen, durchzuhalten und sich darüber hinaus noch die Zeit nimmt, zu lernen (G1_I7, Vivienne 8).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Geduld

Abbildung 53: Spezifische Indikatoren für den Bereich Geduld (Quelle: datenbasiert)



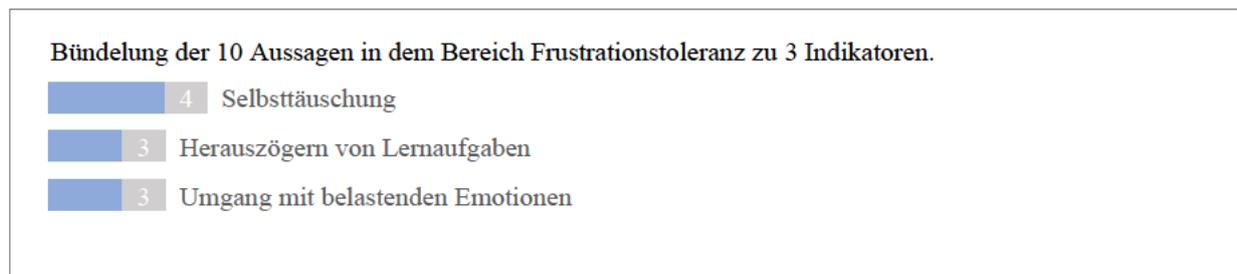
Das Abwarten ist ein Indikator für den Bereich Geduld. Manche Lernprozesse dauern aus unterschiedlichen Gründen länger. Dabei besteht die Gefahr, dass der Schüler das Warten als unangenehm empfindet, sich entmutigen lässt oder sich über sich selbst ärgert und vorzeitig den Lernprozess beendet (G1_I50, Alaa).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Optimismus

Die Auswertung der Interviews ergab keine Indikatoren für den Bereich Optimismus. Auch dieses Ergebnis kann als aussagekräftig für die Schülerschaft an der Berufsschule beschrieben werden. Die Vermutung liegt nahe, dass dieses Ergebnis in der Tatsache begründet ist, dass man an einer Berufsschule nicht „durchfallen“ kann. Jeder Schüler kommt, unabhängig seiner schulischen Leistungen zum neuen Schuljahr in die nächste Jahrgangsstufe weiter (G1_I3, Aiden).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Frustrationstoleranz

Abbildung 54: Spezifische Indikatoren für den Bereich Frustrationstoleranz (Quelle: datenbasiert)



Der mangelnden Frustrationstoleranz als eine Lernbeeinträchtigung im Wollen konnten nach Auswertung der Interviews 10 Nennungen in Form von drei Indikatoren zugeordnet werden. Um sich vor solchen Enttäuschungen zu schützen, gibt es Schüler, die Strategien der Selbsttäuschung anwenden. So gaukeln sie sich beispielsweise selbst vor, dass ein Schulabschluss ohnehin nichts bringe und man ohnehin keine ausreichende Zeit mehr dafür habe, zu lernen (G2_I44, Adnan). Andere Schüler überdecken den aufkeimenden Frust damit, zu sagen, dass sie nicht auf die Proben lernen (G3_I52, Jan-Levin) oder sich selbst vormachen, nicht lernen zu können (G1_I29, Demian). Vielfach führt aber schon der Gedanke dazu, dass eine problematische

Lernaufgabe oder private Angelegenheiten Frust auslösen könnten. Von daher gibt es Schüler, die problematische Lernaufgaben möglichst lange hinauszögern (G3_I58, Mehmet) und den Schwierigkeiten aus dem Weg gehen (G1_I24, Levin), um den sich anbahnenden Frust nicht aushalten zu müssen. Ein weiterer Indikator ist die Bewältigung von belastenden Emotionen. So berichten Schüler, dass sie „verletzlicher“ (G4_I63, Meike 202) sind als andere Schüler und die Enttäuschung so sehr an ihnen genagt hat, dass sie beispielsweise das Zimmer nicht mehr verlassen, weniger gegessen (G3_I51, Lea-Marie) und die Schule gewechselt haben (G4_I63, Meike). Bei einem anderen Schüler zeigt sich die niedrige Frustrationstoleranz in der aggressiven Bewältigung der als negativ erlebten Emotionen (G4_I61, Ilyias).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Triebaufschub

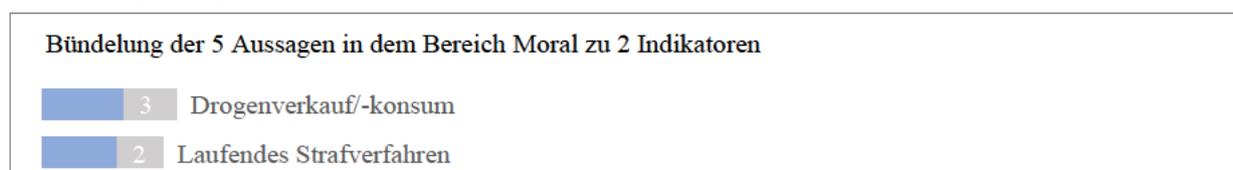
Abbildung 55: Spezifische Indikatoren für den Bereich Triebaufschub (Quelle: datenbasiert)



Der jahrelange Verzicht auf die eigenen Bedürfnisse aufgrund von beispielsweise kranken oder strengen Eltern kann dazu führen, dass Schüler mit Beginn der Volljährigkeit damit beginnen, mehr an sich zu denken und keine „Marionette“ (G3_I53, Caro. 92) mehr sein wollen.

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Moral

Abbildung 56: Spezifische Indikatoren für den Bereich Moral (Quelle: datenbasiert)



Für Lernbeeinträchtigungen, denen die Moral zugrunde liegt, wurden zwei Indikatoren gefunden. So konnte den Interviews entnommen werden, dass zwei Schüler Drogen verkauften, um Geld für die Familie in der Heimat zu verdienen (G2_I42, Bahana) oder um sich selbst ein

Leben im Wohlstand zu erarbeiten (G3_I59, Lutz) und dass ein Schüler, von seinem Freundeskreis beeinflusst, Drogen konsumiert (G4_I64, Ilyias). In allen Fällen kam es zu einem unterbrochenen Lernprozess, weil sich die Gedanken um den Konsum oder Verkauf von Drogen drehten. Einzelne Schüler begingen vorsätzlich Straftaten, um von Freunden und Mitschülern Beachtung geschenkt zu bekommen (G1_I23, Levin). Dem ähnlich ist der Indikator Diebstahl, Lügen, um einerseits Aufmerksamkeit von den Klassenkameraden zu bekommen und andererseits, um seine soziale Benachteiligung durch Armut auszugleichen (G4_I61, Ilyias).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Verantwortungsübernahme

Abbildung 57: Spezifische Indikatoren für den Bereich Verantwortungsübernahme (Quelle: datenbasiert)

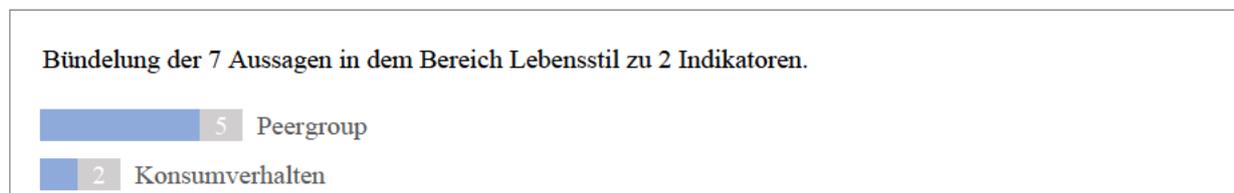


Lernbeeinträchtigungen, die im Bereich der Verantwortungsübernahme liegen, sind gemäß der Auswertung der Arbeit durch drei Indikatoren bedingt. Den größten Indikator stellt die Fürsorge dar. Diese bezieht sich bei Kindern auf das Kümmern um Elternteile, die ihren Familienalltag z.B. durch den Alleinerziehenden-Status, Krankheit (G1_I110 Vincent), Sprachprobleme oder Trunkenheit (G2_I45, Lucjan) nicht bewältigen können, aber auch auf das Kümmern, um die kleinen Geschwister (G3_I57, Betül). Bei manchen Schülern mit Fluchtgeschichte besteht das Kümmern um die Eltern darin, dass sie alles Mögliche unternehmen, um ihre Eltern nach Deutschland zu holen (G2_I35, Baran). Darunter fällt beispielsweise der Einsatz von Rechtsanwälten, die Kontaktaufnahme zur Botschaft oder das Simulieren von Krankheiten. Aber auch die Selbstfürsorge ist an dieser Stelle anzusiedeln. Hierbei ist anzumerken, dass es Schüler gibt, die um die Notwendigkeit der eigenen Fürsorge wissen und diese betreiben (ebd.). Es gibt aber auch Schüler, die sich dringend um sich selbst kümmern müssten, sich aber hinter dem „Ist-mir-egal“ (G4_I61, Ilyias 266.270) und „Ich bin in der Pubertät“-Schutzschild (G4_I61, Ilyias 268) verstecken. In allen Fällen ist die Fürsorge ein so zeitaufwendiger Aspekt, dass für ein Lernen weder Zeit, noch ein freier Kopf bleibt. Des Weiteren ist das Führen eines eigenen

Haushaltes und eine eigene Familie ein Indikator für die Verantwortungsübernahme. Dieser Indikator ergab sich aus den Aussagen von Schülern, die direkt vor der Familiengründung stehen (G2_I50, Alaa), einen eigenen Haushalt führen (G3_I58, Mehmet) oder bereits eine Familie mit Kindern gegründet haben (G1_I7, Vivienne; G2_I37, Mortaza). In diesem Zusammenhang sei noch der Familienzusammenhalt als Indikator benannt (G1_I10, Vincent). Im Beispiel des Schülerfalls übernimmt der Jugendliche die Verantwortung für einen großen Anteil des finanziellen Lebensunterhaltes der Familie.

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensstil

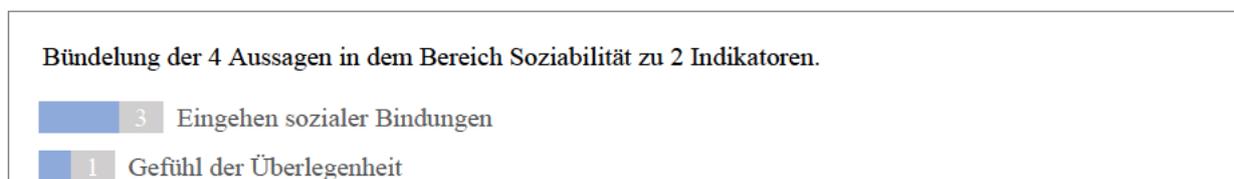
Abbildung 58: Spezifische Indikatoren für den Bereich Lebensstil (Quelle: datenbasiert)



Im Bereich Lebensstil wurden zwei Indikatoren bei der Auswertung gefunden: Peergroup und Konsumverhalten. Gleichaltrige Freunde oder der Lebenspartner nehmen einen hohen Stellenwert im Leben des Jugendlichen ein, weswegen sich dieser eventuell durch die Peergroup in seinem Handeln und Lernverhalten beeinflussen lässt, um dazuzugehören (G1_I18, Suse; G1_I23, Levin). Auch das Konsumverhalten ist ein entscheidender Hinweis. So kann der Kauf von hochwertigen Marken bei Kleidung (G1_I24, Liam) und Automobilen (G3_I57, Betül) zu einem Verschulden führen, was weitere Probleme mit sich bringt und das Lernen durch Gedanken an die durch das Kaufverhalten entstandenen Probleme überlagert.

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Soziabilität

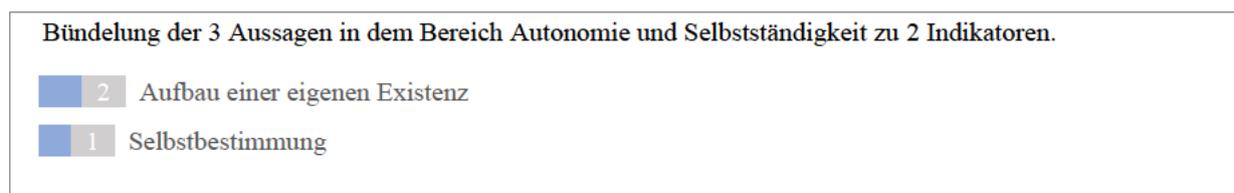
Abbildung 59: Spezifische Indikatoren für den Bereich Soziabilität (Quelle: datenbasiert)



Ebenfalls wurden zwei Indikatoren im Bereich der Soziabilität gefunden. Gerade Schüler, die aufgrund ihrer bisherigen Lebensgeschichte unsichere Erfahrungen im Bereich Bindungsmuster haben, neigen auch im Rahmen der Soziabilität dazu, Schwierigkeiten im Eingehen von sozialen Bindungen zu haben (G1_I10, Vincent). Ein weiterer Schüler zeigt kein Interesse, sich in der Klassengemeinschaft zu integrieren und Kontakt zu Gleichaltrigen aufzubauen. Wegen seines höheren Schulabschlusses fühlt er sich den anderen Mitschülern überlegen und hat Angst, dass ihre, aus seiner Sicht, niedrigere Intelligenz, „auf [ihn] abfärbt“ (G3_I59, Lutz, 104).

Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Autonomie und Selbstständigkeit

Abbildung 60: Spezifische Indikatoren für den Bereich Autonomie und Selbstständigkeit (Quelle: datenbasiert)



In diesem Bereich der Lerndimension des Wollens ergaben sich drei Indikatoren. Bei zwei der Indikatoren wissen die Schüler genau, was sie wollen: Sie wollen sich eine eigene Existenz aufbauen (G3_I50, Alaa) und ein selbstbestimmtes Leben (G3_I58, Mehmet) frei von allen institutionellen Zwängen führen. Gegenläufig ist der dritte Indikator, bei dem Schülern aufgrund von mangelnder Ausbildungsreife und großen Unsicherheiten in der Berufswahl noch jegliche Form von Selbstständigkeit fehlt (G4_I61, Ilyias).

Neu: Wollen: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erwartung

Abbildung 61: Spezifische Indikatoren für den Bereich Erwartung (Quelle: datenbasiert)



Die Aussagen im Bereich der Erwartung beziehen sich auf die Ausbildung. So berichteten neun Schüler, den gewählten Ausbildungsberuf nur zu absolvieren, um ihre Eltern nicht zu enttäuschen (G1_I29, Demian) oder dass sie einfach irgendeine, vom Elternhaus oder der Berufseinstiegsbegleitung vorgeschlagene Ausbildungsstelle annahmen (G1_I26, Adriana), die nicht ihren Wünschen entspricht (G4_I61, Ilyias).

Am häufigsten jedoch wurde der hohe Anspruch an sich selbst offenbar. Die Diskrepanz mit den eigenen Vorstellungen bzw. dem eingebrachten Lernaufwand und dem erzielten Ergebnis im schulischen Leistungsnachweis führt zu einer Verärgerung (G1_I15, Boris) oder Verzweiflung (G1_I31, Carlo) und vielfach auch dazu, dass kein Interesse mehr da ist, um weitere Lernzeit in die problematischen Lernaufgaben zu investieren (G1_I7, Vivienne, 18).

Die nachfolgende Übersicht fasst die spezifischen Indikatoren zusammen, die auf eine Lernbeeinträchtigung innerhalb der einzelnen Teilbereiche der Lerndimension Wollen hinweisen können. Im Rahmen der Forschungsarbeit konnten die bislang 15 Bereiche um Ungewisses und die Erwartung ergänzt werden. Der Übersicht fehlen die Bereiche Toleranz und Optimismus, da sich in der Auswertung keine Aussagen hierzu ergaben.

Tabelle 25: Übersicht über spezifische Indikatoren innerhalb der Lerndimension Wollen

Lernbeeinträchtigungen in der Lerndimension Wollen	Spezifische Indikatoren, die auf eine Lernbeeinträchtigung in diesem Bereich hinweisen können.
Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Gewalterfahrung • Lebensereignisse • Lehrer-Schüler-Beziehung • Stressempfinden • Vermeiden • Leistungsdruck • Konflikte in der Ausbildung
Ungewisses	<ul style="list-style-type: none"> • Unklare Zukunft
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse/Gleichgültigkeit • Über-/Unterforderung • Priorisierung von Aufgaben • Anerkennung durch Eltern/Erzieher/Betrieb • Ausbleibende Erfolge • Lehrerpersönlichkeit • Schulumüdigkeit • Persönliche Einstellung zur Schule • Körperliche Belastbarkeit • Monoton empfundene Tätigkeit • Sinn des Lerngegenstands nicht sichtbar • Antriebslosigkeit • Ausbildungsberuf
Bindungsmuster	<ul style="list-style-type: none"> • Glorifizierung eines Elternteils • Unsicheres Bindungsverhalten • Enge familiäre Verbundenheit
Lernbereitschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Anstrengungsvermeidung • Zwang • Einrede • Zielkonflikt • Zeitverschwendung
Altruismus	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstlosigkeit
Mut	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnostizierte Angststörung • Selbstverständnis • Unsicherheit • Unzufriedenheit
Ausdauer/Spannkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Durchhaltevermögen • Leistungsfähigkeit
Geduld	<ul style="list-style-type: none"> • Abwarten
Frustrationstoleranz	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit • Selbsttäuschung

	belastenden Emotionen	• Herauszögern von Lernaufgaben
Triebaufschub	• Verzicht auf eigene Bedürfnisse	
Moral	• Laufendes Strafverfahren	• Drogenverkauf/-konsum
Verantwortungsübernahme	• Fürsorge • Eigener Haushalt und Familie	• Familienzusammenhalt
Lebensstil	• Konsumverhalten	• Peergroup
Soziabilität	• Soziale Bindungen eingehen	• Gefühl der Überlegenheit
Autonomie/Selbstständigkeit	• Aufbau einer eigenen Existenz • Selbstbestimmung	• Mangelnde Ausbildungsreife
Erwartung	• Persönlicher Anspruch	• Fremderwartung

6.3 Herausforderungen in der Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen

6.3.1 Zuordnung von Indikatoren in komplexen Problemlagen

Dem Sinnbildgestützten Interview sind zahlreiche Schüleräußerungen oder Verhaltensweisen zu entnehmen, die klar einen Hinweis darauf geben, welcher einzelnen Kategorie sie sich im Können/Wissen/Wollen zuordnen lassen. Allerdings gleichen genau diese Indikatoren in sehr komplexen Problemlagen manchmal nur „Verdachtsmomenten“, was es wiederum schwer macht, sie eindeutig einer Kategorie zuzuordnen. Denn aufgrund der Verflechtung von Problemgefügen in manchen Interviewsituationen erscheint es schwierig einzuschätzen, ob der Lernbeeinträchtigung körperliche, kognitive, emotionale Faktoren oder Faktoren aus dem sozialen Umfeld zu Grunde liegen bzw. ob mehrere Faktoren parallel bestehen. Da sich die Mehrheit der Schüler weder explizit dazu äußert noch eine direkte Verhaltensweise beobachtbar ist, kann dieser Verdachtsmoment lediglich interpretativ erschlossen werden (Reinke/Heinrichs

2019). Erschwerend kommt hinzu, dass manche Äußerungen nur auf bestimmte Kategorien hindeuten, sich hinter der Aussage aber noch weitere, nicht offengelegte Informationen verbergen. So die Aussage eines Schülers, der sich wünschte, dass er in seinem Leben noch mehr Schnee sehen will und Angst hat, nie mehr in seinem Leben Schnee zu sehen (G1_I10, Vincent 22). Um dennoch eine valide Entscheidung in der Zuordnung zu treffen, muss eine Gesamtzusammenschau aller Informationen dargelegt und vor dem Hintergrund der individuellen Schülersituation ganzheitlich reflektiert werden. Hier wird wieder die von Moor beschriebene Notwendigkeit sichtbar, wie wichtig es ist, die Lern- und Lebensgeschichte des Schülers zu verstehen, bevor man ihn erziehen bzw. individuell fördern kann (Moor 1974).

6.3.2 Erkennen von beeinträchtigenden Störungen und spezifischen Kategorien

Als Pädagoge sollte dem Interviewführenden bewusst sein, dass er in der Durchführung des Sinnbildgestützten Interviews auch Schülern begegnen wird, die das Lernen beeinträchtigende Wahrnehmungsstörungen, neuronale Entwicklungsstörungen wie beispielsweise ADHS, Angststörungen oder eine Traumatisierung aufweisen. Sie sind allesamt im ICD-10, ICD-11 und DSM-5 klassifiziert. Für das Erstellen einer solchen Diagnose ist der Pädagoge nicht ausgebildet. Er sollte aber dahingehend aufmerksam sein, um den Schüler rechtzeitig an eine professionelle Stelle weiterzuleiten. Nachfolgend wird das Erkennen von Traumatisierungen und Wahrnehmungsstörungen angesprochen. Auf das Erkennen von ADHS sei an dieser Stelle verzichtet, da die Schüler aufgrund ihres fortgeschrittenen Alters bereits mit Medikamenten eingestellt sind und sich selbstständig (eigenmotiviert) in Behandlung begeben oder im Rahmen der Selbstbestimmung ihre Medikamente absetzen (G1_I23 Levin). ADHS scheint aufgrund der hohen Präsenz in unserer Gesellschaft kein Tabu-Thema mehr zu sein, so dass Schüler offen im Gespräch damit umgehen. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass bei Grundschulern die Verortung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen vielleicht sogar eine Chance der Annäherung an das Kind auf Gesprächsebene ohne Medikamente sein könnte. Dieser Gedanke drängt sich auf, da im Alltag häufig Lernschwierigkeiten, die auf einen verlangsamten Entwicklungsprozess zurückzuführen sind, scheinbar als ADHS diagnostiziert werden (Hofmann/Schmelcher 2012) (AFP 2010).

6.3.2.1 Traumatisierungen

Schüler, die eine traumatische Erfahrungen verarbeiten müssen, möchten die Erfahrung nicht unbedingt teilen. Das ist eine natürliche Schutz-Reaktion, um eine Retraumatisierung vorzubeugen. Demnach verschweigen sie diese Information dem Interviewführenden oder sie berichten dann davon, wenn sie emotional bereit dafür sind. Von daher ist es als Pädagoge schwer, den komplexen Bereich der Traumatisierung augenscheinlich zu erkennen. Komplex in dem Sinne, da je nach Lebenszeitpunkt, Intensität und Dauer des einschneidenden Ereignisses in der Vergangenheit, aber auch in Kombination mit der eigenen Resilienz und den vorhandenen inneren wie äußeren Ressourcen (Levine/Frederick 1998) des jeweiligen Schülers, vielfältige Trauma-Reaktionen auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen sichtbar werden (Weinberg 2008). So lassen sich auf körperlicher sowie auf kognitiver Ebene und auf der Gefühls-, Stimmungs- und Verhaltensebene Anzeichen erkennen (Kohler-Spiegel 2017; Levine/Kline 2010), welche sich nachhaltig auf die Lernfähigkeit auswirken können (Levine/Kline 2010). Die Schüler berichten davon, dass sie sich in der Schule nicht auf den Unterricht konzentrieren können (G2_I39, Zarina), dass ihre Gedanken vom Unterrichtsgeschehen hinweg zu Erinnerungen an die belastende Situation abdriften, von ihren Gefühlen und Zukunftssorgen im Hinblick auf zurückgelassene geliebte Personen (G2_I46, Ismael) und dass sie unter Schlafstörungen und Erschöpfungszuständen leiden (G2_I32, Milad). Auffällig oft berichten sie aber auch von einer anhaltenden inneren Leere, die dazu führt, sich nicht motivieren zu können. Im Interview zeigten sich die auf ein Trauma hinweisenden Reaktionen der Schüler in allen drei Lerndimensionen in stets denselben Unterkategorien: Können (Konzentrationsvermögen, Aufmerksamkeitssteuerung), Wissen (Metakognitionen, Gedankenwelt) und Wollen (Motivation, Emotion, Lernbereitschaft, Ausdauer, Spannkraft, Frustrationstoleranz).

Tabelle 26: Kategorien, die auf eine Traumatisierung hinweisen könnten. Veranschaulichung anhand des Modells nach Ellinger/Hechler (2021. 79)

KÖNNEN Motorik und Wahrnehmung	WISSEN Kognitive Prozesse und Kenntnisse	WOLLEN Einstellungen und Haltungen
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
Motorik und Feinmotorik Fertigkeiten	Intelligenz, Gedächtnis Vorwissen Erfahrungswissen	Motivation, Emotionen Bindungsmuster
Lernstrukturen Arbeitsstrukturen	Metakognitionen	Lernbereitschaft, Altruismus Toleranz, Mut
	Gedankenwelt, Kreativität	Ausdauer, Spannkraft Geduld, Optimismus Frustrationstoleranz
Wahrnehmungen	Kenntnisse	Haltungen
5 Sinne, primäre Sinneswahrnehmung Sprechen	Faktenwissen, Informationen	Triebaufschub, Moral Verantwortungsübernahme
Hierarchisierung von Wahrnehmungen: Konzentrationsvermögen, Aufmerksamkeitssteuerung	Kulturtechniken, spezifische Lerninhalte	Soziabilität, Lebensstil
Ordnungssinn und Umgang mit Ordnungen		Autonomie und Selbstständigkeit
Lebensweise und Umgang		

Der Heilpädagoge Hehmsoth spricht bildlich davon, dass traumatisierte Schüler „nicht wollen können“ (Hehmsoth 2021. 9). „Diesen Schülern fehlt die Kompetenz zum Wollen“ (ebd. 12). So sehr sie sich auch bemühen, sich anders zu verhalten, so sehr sind sie auch nicht in der Lage, die vorhanden persönlichen Ressourcen wahrzunehmen, noch sind sie in der Lage angebotene Hilfen anzunehmen, „weil sie so schwer verletzt wurden und ihnen kaum Ressourcen zur Verfügung stehen“ (ebd. 12). Um demnach eine traumatisierte Person zu erkennen, bedarf es des genauen Zuhörens zwischen den Zeilen der gesagten Wörter bzw. das Mitschwingen von körpersprachlichen Reaktionen sowie einer Diagnostik, die ein Gesamtbild der Lern- und Lebensgeschichte des Jugendlichen ergibt. Insbesondere Unterrichtsbeobachtungen sind erfahrungsgemäß wichtig, da Lehrkräfte zumeist mit den komorbiden Störungen der Traumatisierung wie psychosomatisch bedingte Bauch- und Kopfschmerzen, häufige Virusinfektionen, häufiges Fehlen im Unterricht, Konzentrationsschwierigkeiten, schlechte Noten oder Verhaltensauffälligkeiten in Kontakt kommen (Hehmsoth 2021. 37-56). Diese Beobachtungen können im Zusammenhang mit dem Sinnbildgestützten Interview ein wichtiger Hinweis auf eine Traumatisierung sein.

Eine alleinige Betrachtung der verorteten Symptome würde die Lern-Diagnostik in die falsche Richtung lenken. Um die Gefahr der Fehleinschätzung abzumildern, könnte sich der Pädagoge an der Vorgehensweise zur Bestimmung von ADHS orientieren und sagen: sobald sich sechs oder mehr Anzeichen (Brian Sulkes 2020) angehäuft haben, die zu dem Bild der Traumatisierung nach dem ICD-10, ICD-11 und DSM-5 passen, könnte sich hinter den vermerkten Lernbeeinträchtigungen tatsächlich eine Traumatisierung verbergen. Besteht der Verdacht, so sollte der Pädagoge das erneute Gespräch mit dem Schüler suchen. Hierbei sei angemerkt, dass bei einem Jugendlichen unter 18 Jahren die Eltern hinzugeholt werden, es sei denn, sie sind der Auslöser der Traumatisierung. In dem Gespräch wird erfragt, ob sich die Problematik schon seit mindestens 6 Monaten nachhaltig auch in anderen Umgebungen als der Schule zeigt. Zugleich soll der Pädagoge den Jugendlichen darum bitten, einen Termin bei einem professionellen Ansprechpartner zu vereinbaren, damit andere psychische Krankheiten mit ähnlichem Krankheitsbild wie beispielsweise eine im Berufsschulalltag spürbar zunehmende Angststörung ausgeschlossen werden und er eine professionelle bzw. auch medikamentöse Unterstützung bekommt. Davon ausgehend, dass der Lernprozess erst dann wieder gut oder neu gelingen kann, wenn der Prozess der Traumatisierung eine Behandlung erfährt, kann der Pädagoge im Unterricht jedoch auf den Schüler angemessen reagieren, indem er ihn beispielsweise durch Schnippen der Finger aus seiner Gedankenwelt holt, lange frontale Sprechphasen oder ruhige Einzelarbeitsphasen vermeidet.

6.3.2.2 Wahrnehmungsstörungen und motorische Entwicklungen

Größere Schwierigkeiten birgt der Zugang in dem Erkennen von motorischen, visuellen und auditiven Störungen der Wahrnehmung. Denn die reine Bildbetrachtung und das sich darum rankende Gespräch geben keine Auskunft darüber, ob und inwieweit das Gehirn des Schülers die Wahrnehmungen adäquat verarbeiten kann. Hinzu kommt, dass Defizite in der Wahrnehmung ohnehin schwer erkennbar sind, da sie oftmals durch andere Aspekte wie beispielsweise dem Vorwissen, der Erwartungshaltung oder der Kognition kompensiert werden können (Hamann 2022). Erleben Menschen dennoch regelmäßig Situationen, in denen sie sich bemühen, etwas zu verstehen und sie können die „Inhalte trotz intensiver Bemühungen nicht wahrnehmen“ (ebd. 15), kommt es zwangsläufig zu einem bedrückenden Empfinden. Dadurch können auf Dauer die Motivation, die Aufmerksamkeits- oder die Konzentrationsspanne leiden. Von daher besteht die Gefahr, aufgrund von Gesprächen und Unterrichtsbeobachtungen die geeigneten Indikatoren fälschlicherweise nur unter der Kategorie „Konzentration“ zu vermerken.

Auswirkungen einer **visuellen Wahrnehmungsstörung** zeigen sich im Schulalltag in Form von Schwierigkeiten im Lesen und Verstehen von Texten, einer Rechtschreibproblematik und einer geringen Konzentrationsspanne. Oft wird diese Störung aufgrund der sichtbaren Auswirkungen mit LRS verwechselt (Schuhmacher 2019). Nicht sichtbar bleibt, ob ein Schüler über die Fähigkeit verfügt, Raum-Lage, Form-Konstanz, Figur-Grund wahrzunehmen und Wörter visuell simultan zu erfassen oder ob ein Problem in der Steuerung der Augenbewegungen vorliegt. Letztere Störung lässt den Schüler keine Formen erkennen. Zudem verrutscht er beim Lesen andauernd in der Zeile und es ermüdet ihn schnell (ebd.).

Über das bildgestützte Verfahren im Interview erhält der Interviewführende Aufschluss über die Konzentrationsspanne und über weitere Informationen, die ihm der Schüler wissen lässt. Ob sich Hinweise auf eine visuelle Wahrnehmungsstörung erkennen lassen, könnte ansatzweise über ein „Weitermalen-lassen“ des Sinnbildes ausprobiert werden. Malt der Schüler gerne? Ist sein weitergeführtes Bild eher „grob“ gemalt? Auch könnte der Interviewführende die Augenbewegungen des Schülers (Fixieren eines Punktes, Schnelligkeit, Richtung) während der Bildbetrachtung beobachten (ebd.). Doch selbst mit Kameraaufzeichnung sind diese Beobachtungen für eine Lehrkraft, die mit Zuhören, Verarbeiten des Gesagten und der Beobachtung der Körpersprache beschäftigt ist, zu viel verlangt. Viele der hier genannten Fragestellungen lassen sich nur über geschultes Fachpersonal und entsprechende medizinische Geräte abklären, nicht jedoch durch das diagnostische Verfahren mit dem Sinnbild.

Ebenso ist es über das Sinnbildgestützte Interview nicht möglich, Auskunft über die phonologische Bewusstheit des Schülers zu erhalten oder Erkenntnisse darüber zu erhalten, wie sein auditiv-sprachliches Arbeitsgedächtnis Informationen aufnimmt, verarbeitet, speichert und abrufen. Auch erfährt man auf diese Weise nicht, ob ein Schüler beispielsweise in der Lage ist, die gesprochenen Worte des Lehrers bzw. der Mitschüler von Störgeräuschen in der Klassenzimmerumgebung zu differenzieren oder dichotisch zu hören (ebd.). So könnte es sein, dass dem Pädagogen ein Schüler aufgrund seiner niedrigen Konzentrationsspanne und des unruhigen Verhaltens auffällt. Beides ist auf eine Überforderung des Schülers zurückzuführen, die durch eine auditive Ermüdung bedingt wird. Diese Ermüdung ermöglicht dem Schüler kein Zuhören mehr (Hamann 2022. 21).

Die Überlegung, wie mittels des Sinnbildgestützten Interviews Hinweise auf motorische Entwicklungsverzögerungen gewonnen werden können, scheint unbefriedigend. Lediglich das Weiterzeichnen des Bildmotives oder das Ergänzen fehlender Bildelemente zu einem „erweiterten“ Sinnbild können minimale Informationen über die Motorik des Schülers bieten. So

könnte der Interviewführende die Stifthaltung oder den Pinzettengriff beobachten bzw. die Malqualität entsprechend des Alters beurteilen. Eventuell wäre dies eine Möglichkeit bei Schülern in Berufsintegrationsklassen, die in ihrem Leben noch keine Schule besucht haben.

Wenngleich das sinnbildgestützte Verfahren als Einstieg ins Fallverstehen angewandt werden kann, lassen sich solch spezielle Lernbeeinträchtigungen eher in der Beobachtung von alltäglichem Verhalten (ebd.) und in Kombination mit einer weiterführenden Diagnostik wie standardisierten Testverfahren und einem IQ-Test mit Zahlen und Bildreihen erkennen. Auch in diesem Fall sollten die Schüler zur Abklärung einer Wahrnehmungsstörung zu Experten wie einem Facharzt für Kinder- und Jugendmedizin, spezialisierte Augenärzte, Pädaudiologen oder Ergotherapeuten geschickt werden.

6.4 Weiterentwicklung der Theorie im Können/Wissen/Wollen (Ellinger/Hechler 2021)

6.4.1 Erweiterung der Beobachtung im diagnostischen Prozess um interaktionistisches Tun und dem Prozessgedanken

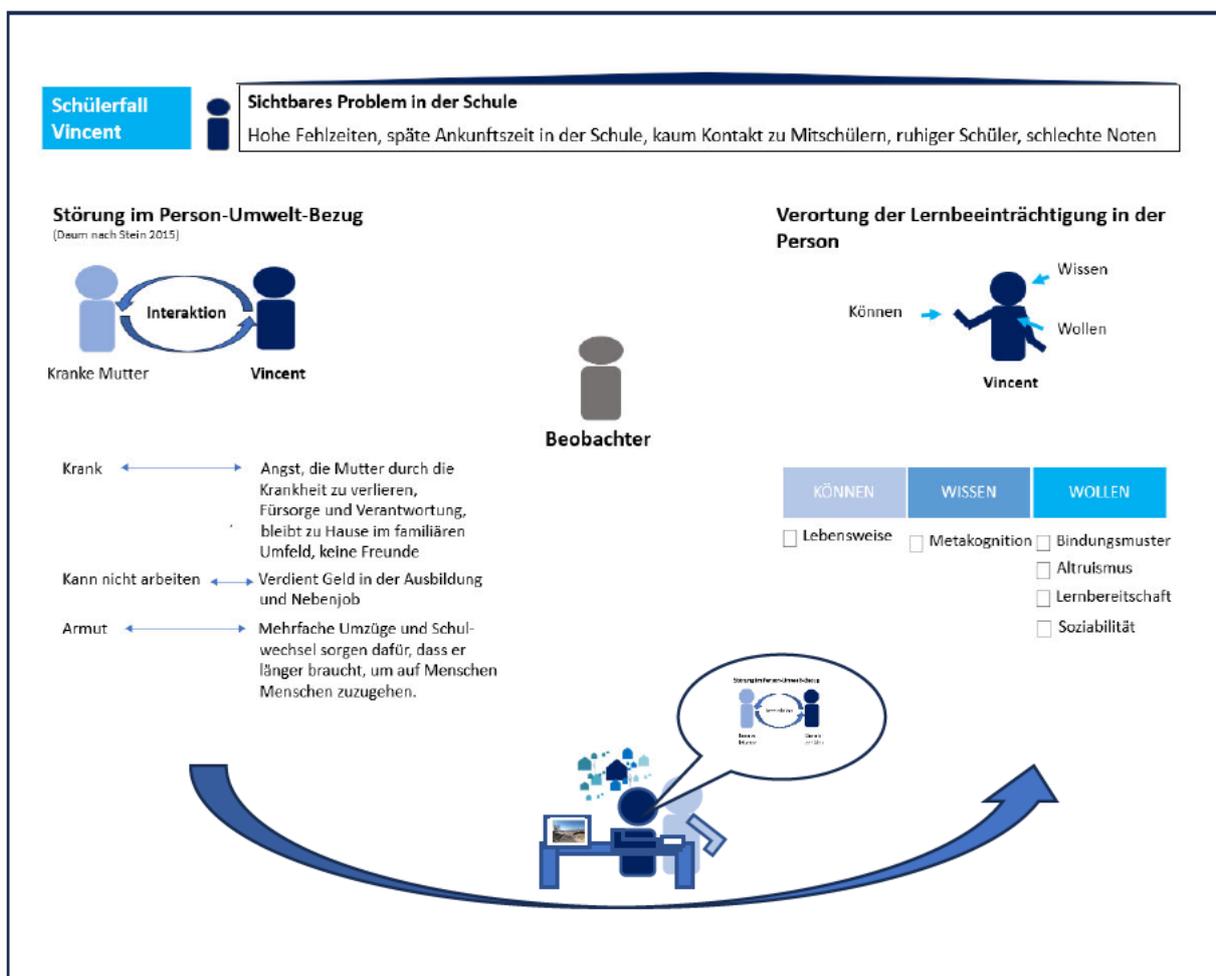
Die entwicklungspädagogische Theorie nach Ellinger/Hechler (2021) ist ein personenzentrierter Ansatz, der versucht, einzelnen Personen Lernhilfen zu geben, wenn ein Lernprozess unterbrochen ist. In ihren Grundfesten geht die Theorie des Können/Wissen/Wollen von einem Lernbegriff aus, der das Lernen als eine Dreieinigkeit von Kopf, Herz und Hand beschreibt (Prange 2005; Sünkel 2011). Zum Generieren einer individuellen Lernhilfe muss der Lernhelfer demnach die Lerndimension erkennen, in der die bestehende Lernbeeinträchtigung verortet werden kann. Allerdings hat die Auswertung der Forschungsergebnisse gezeigt, dass die Beeinträchtigung bzw. die Störung eines Lernprozesses nicht zwangsläufig personenzentriert ist, sondern auch in situativen Gegebenheiten und in der Interaktion mit der Umwelt liegen kann.

Dieser Interaktionsgedanke wird vor allem in der Entwicklungstheorie Piagets (1992) sichtbar, indem neue Umwelanforderungen Assimilationsprozesse beim Kind auslösen. Seinem Verständnis nach sind der Mensch und die Umwelt untrennbar miteinander verbunden. Auch Stein (2015) spricht davon, dass sich Diagnostik nicht nur auf den Schüler selbst fokussieren darf, da die eng miteinander verwobenen Verhaltens- und Lernproblematiken in der Interaktion zwischen einer Person und einer Umweltsituation zu verorten sind. Dabei ist die Interaktion als

eine „Wechselwirkung [zu verstehen, die] sich in der Auseinandersetzung der Person mit der Situation“ (Stein/Stein 2020) ereignet. Diese Sichtweise geht über die Theorie im Können/Wissen/Wollen, die die Lernbeeinträchtigung scheinbar rein in der Person lokalisiert, hinaus, womit die personenzentrierte Theorie an ihre Grenze stößt. Deutlich werden solche Interaktionsprozesse, wenn Schüler über die Wechselwirkungen zwischen ihnen und ihren Lehrkräften an der Berufsschule oder auch von Interaktionen zwischen ihnen, ihren Eltern oder Ausbildern berichten (G3_I60, Samira).

Das nachfolgende Beispiel am Schülerfall Vincent zeigt in der Gegenüberstellung die Interaktion mit seiner kranken Mutter auf und die sich aus der Wechselwirkung zwischen den beiden Beteiligten ergebenden Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen.

Abbildung 62: Schülerfall Vincent



Die entwicklungspädagogische Theorie nach Ellinger/Hechler (2021) erfasst die Interaktion oder die situative Gegebenheit nicht explizit. Erst durch den Einsatz des Sinnbildgestützten Interviews wird aber die Interaktion erkennbar und findet ihren Weg über die Verortung in die Theorie der drei Lerndimensionen. Dadurch, dass die Schüler in den Interviews über Interaktionen mit ihren Eltern, Freunden, Ausbildern etc. oder über situative Gegebenheiten berichten, erhält der Interviewführende im SigI einen Zugang zu den Interaktionsprozessen des Schülers und damit auch einen Zugang zu Veränderungsmöglichkeiten. So erscheint die Interaktion zwischen der kranken Mutter und dem Schüler wie eine implizite Ebene, die nun transparent ist. Mit diesem fortan sichtbaren Wissen kann man, bildlich gesprochen, Hand in Hand mit der Theorie im Können/Wissen/Wollen schauen, was die entsprechenden Interventions- bzw. Präventionsebenen für den Schülerfall sind. Das hilfreiche Wissen um die Interaktionen ermöglicht folglich eine präzisere Verortung der Lernbeeinträchtigungen Können/Wissen/Wollen. Nebenbei sei hier angemerkt, dass die im Rahmen von Interaktion stattfindende Wechselwirkung einen Verlauf bzw. eine Dynamik mit sich bringt, wodurch hier der Prozessgedanke der Entwicklungsreise wieder aufgenommen werden kann.

6.4.2 Erweiterung der Tabelle zur Verortung von Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen

Ausgehend von der Tabelle der drei Lerndimensionen (Ellinger/Hechler 2021) hat die Auswertung der Sinnbildgestützten Interviews mit der Grounded Theory weitere Aspekte ergeben, die das Lernen von Schülern an einer Berufsschule im Können/Wissen/Wollen beeinträchtigen können. Hierbei handelt es sich um die bereits unter 6.2.2.2 dargestellten persönlichen Reifeprozesse, Ungewisses und die Erwartung.

Tabelle 27: Können/Wissen/Wollen: 3 Lerndimensionen im Lernprozess bei Berufsschülern

KÖNNEN Motorik und Wahrnehmung	WISSEN Kognitive Prozesse und Kenntnisse	WOLLEN Einstellungen und Haltungen
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
Motorik und Feinmotorik Fertigkeiten	Intelligenz, Gedächtnis Vorwissen Erfahrungswissen	Motivation, Emotionen Ungewisses, Bindungsmuster
Lernstrukturen Arbeitsstrukturen	Metakognitionen	Lernbereitschaft, Altruismus Toleranz, Mut
	Gedankenwelt, Kreativität	Ausdauer, Spannkraft Geduld, Optimismus Frustrationstoleranz
Wahrnehmungen	Kenntnisse	Haltungen
5 Sinne, primäre Sinneswahrnehmung Sprechen	Faktenwissen, Informationen	Triebaufschub, Moral Verantwortungsübernahme
Hierarchisierung von Wahrnehmungen: Konzentrationsvermögen, Aufmerksamkeitssteuerung	Kulturtechniken, spezifische Lerninhalte	Soziabilität, Lebensstil
Ordnungssinn und Umgang mit Ordnungen		Autonomie und Selbstständigkeit
Lebensweise und Umgang		Erwartung
Persönliche Reifeprozesse		

Anmerkung: Die in Ellinger/Hechler (2022) im Wollen ergänzte Ambiguitätstoleranz ist im Forschungsverfahren nicht berücksichtigt.

Die Erweiterung der bestehenden Tabelle um die datenbasierten Ergebnisse führt zu einer anderen Konfiguration von Tabellenzeilen und Zellen. Der Bereich der persönlichen Reifeprozesse wird im Können aufgenommen. Die mangelnde Ausbildungsreife und Traumatisierungen hemmen bzw. stoppen Lernprozesse, so dass der Schüler nicht lernen kann. Sie unterliegen einem Prozess und führen zu „Folgereaktionen“ in den anderen Bereichen, wie beispielsweise Emotionen oder Probleme in der Konzentrations- und Aufmerksamkeitssteuerung. Im Blick auf die zunehmende Anzahl an geflüchteten Schülern aus Kriegsgebieten und Schülern in berufsvorbereitenden Klassen erscheint es wichtig, diesen Bereich in der Tabelle als einen gesonderten Bereich zu erwähnen. Zugleich wird hiermit auch der Entwicklungsgedanke in der Tabelle aufgegriffen.

Genauso relevant ist es, das Ungewisse in die Tabelle als einen Aspekt im Wollen aufzunehmen, da viele Jugendliche durch die voranschreitende Digitalisierung, die künstliche

Intelligenz, die Globalisierung sowie durch die politische Weltlage verunsichert sind. Mehr jedoch spielt die als unsicher empfundene Unklarheit über ihre (berufliche) Zukunft eine große Rolle. Insbesondere die Schüler in den Berufsintegrationsklassen, berufsvorbereitenden Klassen oder Schüler, die ihre Ausbildung abgebrochen haben, haben Bedenken, neu oder wieder auf dem Arbeitsmarkt aufgenommen zu werden (G4_I62, Andi). Andere verspüren eine Ungewissheit, weil sie nicht wissen, wie ihre teilweise ungeliebte berufliche Ausbildung weitergehen soll (G3_I60, Samira) oder sie Angst haben, weil sie nicht wissen, ob sie auch in nächster Zukunft noch aufgrund von Abmahnungen oder der schlechten wirtschaftlichen Lage ihren Ausbildungsplatz behalten können (G4_I23, Levin). Andere Schüler der Berufsschule durchleben eine Situation des Abwartens bis gerichtliche Entscheidungen über Abschiebungen oder Strafverfahren verhängt werden (G4_I24, Bahana). Da die Ungewissheit demnach sehr stark mit Emotionen verbunden ist, wird sie in der Tabelle in der Zelle neben den Emotionen integriert. Zudem sollte der Bereich der Erwartung, der die Eigen- und Fremderwartung beinhaltet, einen gesonderten Bereich Wollen erhalten. Ein Bereich, der im gesamten Lebensverlauf eines Menschen Thema ist, wird hier in den Ansprüchen an sich selbst und seinem Leistungsvermögen deutlich. Primär zeigen die Ergebnisse Schüler, die mit ihren schulisch erbrachten Leistungen überaus unzufrieden sind (G1_I31, Carlo) und dabei mit sich selbst stark ins Gericht gehen (G1_I39, Zarina), solange bis sie schließlich „keine Lust, kein Bock“ (G1_I7, Vivienne 18) mehr haben zu lernen. Teilweise ist der eigene Anspruch so hoch, dass Schüler sich selbst unter Druck setzen und von einer folgenden Lernblockade in Prüfungen sprechen (G1_25, Karoline). Hinzu kommt die Fremderwartung, die sich in der Berufsschulstufe oft darin zeigt, dass Jugendliche einen Ausbildungsberuf wählen, der ihrem aktuellen Ziel, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu haben, entspricht, nicht aber dem Traum des Schülers (G4_I61, Ilyias). Zudem werden einige Schüler von ihren Eltern (G1_I20, Alina) oder Berufseinstiegsberatern in Ausbildungen hineingedrängt, die nicht ihren Bedürfnissen entsprechen, was unweigerlich zu einem Scheitern führen muss (G1_I29, Demian; G1_I60, Samira). Wenngleich die in diesen Bereich integrierte Fremderwartung nicht personenzentriert ist, so ist sie aber im Berufsschulbereich ein entscheidender Faktor, der das Lernen beeinträchtigen kann und gleichzeitig ein Versuch den interaktionistischen Gedanken in die bestehende Theorie zu integrieren.

Durch die Aufnahme der induktiv abgeleiteten Ergebnisse in die Tabelle der drei Lerndimensionen wird eine umfassendere Sichtweise der Lernbeeinträchtigungen von Berufsschülern erreicht. Zudem ist es hilfreich, die Ergebnisse in der praktischen Anwendung noch weiter zu konkretisieren.

6.5 Zusammenfassung: Verortete Lernbeeinträchtigungen als Grundlage der individuellen Lernhilfe

In der Festlegung von allgemeinen und spezifischen Indikatoren gelang es, die in der Auswertung des Sinnbildgestützten Interviews in Erfahrung gebrachten Schüleräußerungen über ihre Lern- und Lebensgeschichte innerhalb der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen zu verorten. Es ist (für mich als Autorin) faszinierend, auf Grundlage der ausgewerteten Daten zu sehen, dass Berufsschüler, die in Leistungsnachweisen schlechte Noten erbringen, im Unterricht nicht mitarbeiten, den Unterricht durch Toilettengänge vermeiden oder Referate nicht erstellen nicht, wie von vielen Lehrpersonen vermutet und im Jugendalter begründet, einfach nur alle faul sind. Auch wenn sich manche Schüler selbst gegenüber Mitmenschen als faul betiteln (G1_I3 Aiden), so trifft das „faul sein“ vermutlich nur auf wenige Schüler zu. Es sollte in Betracht gezogen werden, ob Schüler die Faulheits-Bekundung nicht vielmehr im selbstschützenden Sinne verwenden. So könnte die Aussage zum einen darauf zurückzuführen sein, dass Schüler den sich hinter der Lernbeeinträchtigung verborgenen Kern nicht preisgeben können oder wollen (G1_I8, Galina). Zum anderen könnte diese Bekundung auch einem kritischen Blick des Schülers auf sein persönliches Selbstkonzept gleichen, das seinen Ursprung im Leistungsdenken findet (G1_I10, Vincent). Die Auswertung der Sinnbildgestützten Interviews ergab ein breites Spektrum an nachweislichen Lernbeeinträchtigungen im Können, Wissen oder Wollen, welche zu einer Unterbrechung im Lernprozess geführt haben. Eine Einordnung der Lernbeeinträchtigungen in die entwicklungspädagogische Theorie bietet nun sowohl für den Jugendlichen als auch für den Pädagogen einen Anhaltspunkt, in welchem Bereich die zukünftige, individuelle Lernhilfe generiert werden kann, um den unterbrochenen Lernprozess wieder oder neu in Bewegung zu setzen.

Auch wenn es als Pädagoge im Umgang mit Heranwachsenden erfahrungsgemäß nicht immer den Anschein hat, so hat der jugendliche Schüler dennoch ein großes Bedürfnis, in seiner Problemlage verstanden zu werden. Er hofft, dass ihm durch ein tiefgehendes Verstehen aus dieser misslichen Lage herausgeholfen wird (Spranger 1945; Loch 1979), weil es ihm allein nicht gelingt. Laut Benkmann (1998) fehlt es den Schülern dazu an „entwicklungsfördernden Angeboten“ (ebd. 24) in ihrem Leben und an „zuverlässigen Personen, die [ihnen] emotional einen stabilen Halt geben“ (ebd. 24), um die miteinander verwobenen Lern- und Wachstumsprozesse zu bewegen. Die lernbeeinträchtigten Schüler benötigen demnach eine pädagogische Begleitung in Form eines Lernhelfers, der ihnen auf einfühlsamer Gesprächsebene hilft, den Lernstopp

zunächst anzuerkennen und zu verstehen. Dem liegt zu Grunde, dass viele Schüler zwar wahrnehmen, dass etwas (mit ihnen) nicht stimmt, ihnen aber offensichtlich nicht bewusst ist, dass es tatsächlich etwas gibt, das sie in ihrem Lernen beeinträchtigt. (G1_I11, Marlon 54). Zudem leitet der Lernhelfer den Schüler an, den Lernstopp in geeigneter Weise zu überwinden und den Prozess (wieder) zu starten. Mit Hilfe der verorteten Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen der entwicklungspädagogischen Theorie nach Ellinger/Hechler (2021) richten sich die Lernhilfen nicht länger an oberflächlichen bzw. sichtbaren Problemen aus. Sie berücksichtigen nun das unterschiedliche biologische Entwicklungstempo der Jugendlichen (Kegan 2005), Informationen zur persönlichen Problem- und Lernausgangslage der Schüler sowie die durch das Resonanzerleben bewusst gewordene Lernbeeinträchtigung. Somit erhält die Bezeichnung individuelle Lernhilfe nun eine andere Qualität, weil die problematischen Aspekte des Lernens durch das Sinnbildgestützte Interview und die damit einhergehende Verortung „begreifbar“ und „sichtbar“ geworden sind. Der Pädagoge lernt den Schüler und der Schüler lernt sich ein Stück weit besser in seinem Denken, Verhalten und Handeln zu verstehen.

Zusammengefasst ist das sinnbildgestützte Verfahren als eine grundlegende Orientierung für Lehrkräfte im diagnostischen Prozess zu verstehen, die es Pädagogen ermöglicht, ihren Schülern effektiv in der Lernbeeinträchtigung zu begegnen und eine individuelle Lernhilfe zu generieren, die an der richtigen Stelle ansetzt. Unklare „Verdachtsmomente [im Fallverstehen erweisen sich] als Anhaltspunkte für [ein] weiteres systematisches Vorgehen“ (Reinke/Heinrichs 2019. 68) durch beispielsweise standardisierte Testverfahren, den Einbezug des multiprofessionellen Teams oder anderen weiterführenden Hilfen.

Tabelle 28: Möglichkeiten der individuellen Lernhilfe

Individuelle Förderung bei schulischen Schwierigkeiten	Grundlage für Weiterführende Diagnostik	Weiterführende Hilfen
<ul style="list-style-type: none"> - Erstellen von strukturgebenden Wochenplänen, gemeinsame Zeit zum Abheften der Ordner - Anpassung des Unterrichts bzw. des Unterrichtsmaterials durch Differenzierung - Vorlesen der Aufgabenstellung - Doppelbesetzung im Unterricht, z.B. Kooperationsklassen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Standardisierte Verfahren zur Lernstanddiagnostik, IQ-Test - Sonderpädagogischer Förderbedarf, MSD - Nachteilsausgleich/ Notenaussetzung in Leistungsnachweisen - Schulbegleitung. - Budgetstunden für Einzelinklusion 	<ul style="list-style-type: none"> Bei seelischen Belastungen und emotional-sozialen Problemen: - Einbezug des Multiprofessionellen Teams - Vermittlung an Sozialpädagogen, Sonderpädagogen, (Schul-)psychologen - Bei Bedarf: Einbezug des Jugendamtes oder der Agentur für Arbeit

Zudem kann das Sinnbildgestützte Interview und die damit verbundene Auswertung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen eine vorzeitige Hinweisfunktion auf beispielsweise psychische und soziale Notlagen, Wahrnehmungsstörungen, Prüfungs- und Versagensängste sein, was eventuell manche Schüler mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten vor einer späteren medikamentösen Behandlung bewahrt.

Letztlich besteht jedoch der größte Nutzen des Sinnbildgestützten Interviews in der Kombination aus Sinnbild, Verortung der Lernbeeinträchtigung sowie dem Lernhelfer. Denn durch das vom Sinnbild ausgelöste Resonanzerleben werden implizite Lernbeeinträchtigungen bewusst und können innerhalb der entwicklungspädagogischen Theorie im Können/Wissen/Wollen verortet werden. Der Lernhelfer, der den Schüler während der Bildarbeit und der Ressourcenaktivierung anleitet, kann nun eine individuelle Lernhilfe anbieten, die auf den Schüler in angemessener Qualität zutrifft. Der Schüler, der aufgrund der Sinnbildarbeit den Hintergrund seiner Lernbeeinträchtigung kennt und sich seiner persönlichen Ressourcen bewusst wurde, hat im Falle von Gelingen wieder Selbstvertrauen und Mut geschöpft, auf seine eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, um die aktuelle Krise zu bewältigen. Aus eigener Kraft setzt er, angeleitet durch den Lernhelfer, fortan gezielt an der richtigen Stelle zur Bewältigung der Lernbeeinträchtigung an und bringt den gestoppten Lernprozess allmählich wieder oder neu in Bewegung. Das Wissen, dass er es mit Anstrengung aus eigener Kraft schaffen kann, Leistungstiefs und Krisen zu bewältigen, gibt ihm die Kraft auch zukünftige problembehaftete Lernaufgaben zu bewältigen. Gerade dieses Wissen bzw. das Erleben der eigenen Kraft ist wichtig, da der Schüler in seinem zukünftigen Leben noch vor weiteren unterbrochenen Lern- und Wachstumsprozessen stehen wird, „die er beheben muss, um sein eigenes Leben arrangieren zu können“ (Ellinger/Hechler 2021. 34).

Der Schülerfall Samira:

Abschließend sei hier eine Schülerin benannt, die gerne in der Tierpflege (G3_I60, Samira 157) oder als Schauspielerin an einem Theater gearbeitet hätte, aber auf Wunsch ihrer Eltern und dem Rat der Berufseinstiegsbegleitung eines Beruflichen Förderzentrums einen „normalen“ Ausbildungsberuf als Verkäuferin gewählt hat (G3_I60, Samira 161). Der Gesprächsbogen wurde bereits unter 5.3.6.1 Verortung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen abgedruckt. Die persönliche Problemlage, tagtäglich mit Aufgaben konfrontiert zu werden, die ihr persönlich nicht liegen, führten bei der Schülerin zu einer großen emotionalen Belastung.

Ihre Gedanken schweiften immer mehr zu ihrer einzigen Kraftquelle, dem Schauspielkurs ab. Im Unterricht und im häuslichen Arbeiten gelang es ihr nicht, sich auf die Schulunterlagen zu konzentrieren. Eine Lernbereitschaft war nicht vorhanden. Das Lernen war wie blockiert, es kam zu einem Lernstopp. Dieser war für die Schülerin emotional sehr belastend, weil sie ihren Eltern gefallen wollte.

„Und ich muss irgendwie durch die Pfütze durchgehen, statt drum herum (Zeigefinger der rechten Hand simuliert den Laufweg.) [Ja.]. Kanns aber nicht“ (G2_I60, Samira 271).

Die fehlende Ordnerstruktur, der Mangel an vorhandenen Lerntechniken und das Desinteresse an den abstrakten kaufmännischen Lernaufgaben trugen dazu bei, dass die Schülerin die kaufmännischen Lerninhalte nur schwer verinnerlichen konnte. Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Lernbeeinträchtigungen und denkbare Lernhilfen im Schülerfall Samira.

Tabelle 29: Lerndimension, Schulische Erwartungshaltung innerhalb der Lerndimension, Lernbeeinträchtigung und denkbare Lernhilfe im Schülerfall Samira

Jugendalter/ Frühes Erwachsenenalter	Entwicklungsaufgabe: Ausbildung zum Verkäufer		
	Lernaufgabe: Selbstständiges Arbeiten im Unterrichtsfach Einzelhandelsprozesse		
	G3_I60, Samira		
Lerndimension	Was wird in dieser Lernsituation von dem Schüler erwartet?	Lernbeeinträchtigung der Schülerin in folgenden Bereichen der Dimension:	Denkbare Lernhilfe
Sekundäre Lernbeeinträchtigungen:			
Können	Dazu benötigt der Schüler: -Vorhandene Lern- und Arbeitsstrukturen -Konzentrationsvermögen und Aufmerksamkeitssteuerung	→ Lernstrategie Die Schülerin weiß nicht, wie sie lernen soll. → Ordnungssinn	Eltern, Lehrkraft, Mitschüler, Kollegen unterstützen die Schülerin, zeigen ihr Lernstrategien und

	-Fähigkeit, sich und sein Material hilfreich zu Strukturieren.	Ihr Schulordner ist nicht sortiert, sie findet Arbeitsblätter nicht mehr.	sortieren gemeinsam den Ordner.
Wissen	- Fachbegriffe kennen und wirtschaftlich (abstrakte) Zusammenhänge verstehen. -Inhaltliches Zurückgreifen auf Vorwissen ist notwendig.	→Spezifische Lerninhalte Die Schülerin benötigt einen Dozenten, der ihr die Inhalte erklärt, so dass sie es verstehen kann. Allein kann sie sich die Inhalte nicht erarbeiten. Die Inhalte sind ihr zu abstrakt, als dass sie etwas versteht. →Vorwissen Da die Schülerin die Lerninhalte nicht versteht, lernt sie daheim auch nicht mehr dafür. Somit entstehen zusätzlich Probleme, weil nicht auf vorhergehende Inhalte aufgebaut werden kann.	-Ein Nachhilfeinstitut konsultieren. -Mitschüler und Lehrkraft um Hilfe beim Erklären der Fachbegriffe bitten. -Unterrichtsmaterial zum Selbstlernen in einfacher Sprache anbieten oder mit Hilfe von QR-Codes Erklärvideos/-sprachnachrichten auf dem Arbeitsblatt hinterlegen. Auch ein Wechsel der Unterrichtsmethode wäre sinnvoll.
Primäre Lernbeeinträchtigung:			
Wollen	Bereitschaft zum selbstständigen Erarbeiten und Aneignen von Unterrichtsinhalten. Interesse am Themengebiet der Warenwirtschaft. Ausdauer und Selbstmotivation	→ Motivation → Lernbereitschaft Die Schülerin fühlt sich in dem Ausbildungsberuf nicht wohl. Die Themengebiete interessieren sie weder, noch sind sie für die Schülerin einfach zu verstehen. → Spannkraft → Emotionen Auch der Wunsch den Eltern zu gefallen, reicht nicht aus, um in diesem Ausbildungsberuf durchzuhalten. Die	- Gespräche mit Eltern, Lehrkräfte, Sozialpädagogen, (Schulpsychologe), Berufseinstiegsbegleitung um den Schülerfall zu besprechen. - Suche nach einem passenden Ausbildungsberuf starten. -Emotionales Stärken der Schülerin und

		bedrückende Emotion, im falschen Ausbildungsberuf zu sein, wird in den Gesprächen sicht- und hörbar.	Aufbau von Selbstvertrauen.
--	--	--	-----------------------------

Die primäre Lernbeeinträchtigung der Schülerin liegt innerhalb der Lerndimension im Wollen, weswegen zunächst Gespräche mit der Mutter, dann mit beiden Elternteilen stattfanden. In weiteren Gesprächen waren der Sozialpädagoge als auch der Schulpsychologe integriert, um bei der Schülerin eine grundlegende emotionale Stabilität zu erwirken. Im Laufe des restlichen Schuljahres verblieb die Schülerin pandemiebedingt in diesem Ausbildungsberuf. Sie erhielt Unterstützung vom Beratungslehrer, der sie in seiner Funktion als Lerncoach hinsichtlich Lernstrategien anleitete und von der Klassenlehrkraft, die die Schülerin anleitete, eine hilfreiche Ordnerstruktur zu entwickeln. Zugleich wurde in gemeinsamen Gesprächen im multiprofessionellen Team und mit der Schülerin ein neuer Ausbildungsplatz im sozialen Bereich gesucht. Mittlerweile hat sie ihre zweijährige Ausbildung zur staatlich geprüften Sozialbetreuerin und Pflegefachhelferin mit Erfolg abgeschlossen und arbeitet in der Pflege sowie in der Betreuung. Das Schauspiel hat sie als kraftgebendes Hobby beibehalten und kann es teilweise im Beruf, insbesondere in Phasen der Beschäftigung mit den Senioren anwenden.

Teil III: Ergebnisformulierung –

Sinnbilder als nahrhafter Moment im gestoppten Lernprozess

7. Sinnbildgestütztes Interview im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen – Diskussion der Ergebnisse auf handlungspraktischer Ebene

Gegenstand des letzten Kapitels ist eine abschließende Diskussion der Ergebnisse auf handlungspraktischer Ebene. Sie beinhaltet zunächst eine Zusammenfassung der Forschungsarbeit, indem der Erkenntnisgang der Sinnbilder im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik aufgezeigt und die forschungsleitende Frage beantwortet wird. Daran schließt sich eine Diskussion der Forschungsergebnisse für die praktische Umsetzung im Schulalltag der Berufsschule an und leitet über in offene Fragen für weitere Forschungsvorhaben.

7.1 Sinnbilder im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen vor dem Hintergrund der Entwicklungspädagogik

In Kapitel 1 wurde der Problemhintergrund der Forschungsarbeit dargelegt. Die Zunahme von Ausbildungsabbrüchen, heterogene Alters- und Bildungsstrukturen an Berufsschulen, eine sprachlich schwache Klientel sowie die gestiegene Anzahl an Schülern mit Förderbedarf führt dazu, dass Berufsschullehrer pädagogisch an ihre Grenzen stoßen. Sie fühlen sich, aus eigener Erfahrung, auf die zunehmende Veränderung der Schülerschaft nicht hinreichend vorbereitet. Ratlos und frustriert zugleich, weil sie mit ihren gewohnten Unterrichtsmethoden und Erklärweisen einzelnen Schülern partout nicht zum Lernen verhelfen mögen. Ihnen stellt sich demnach die Frage, welchen problematischen Lernaufgaben Schüler an der Berufsschule gegenüberstehen, die zu dem Lernversagen geführt haben und wie man einen Zugang zu diesen Informationen erlangen kann.

Kapitel 2 beinhaltet die Darstellung und Analyse von neun ausgewählten Entwicklungstheorien, die häufig im Zusammenhang mit der Entwicklungspädagogik genannt werden. Sie dienen grundlegend zum Verständnis und vermitteln den Zusammenhang zwischen Entwicklungstheorien, Entwicklungspädagogik sowie Lernbeeinträchtigungen. Zugleich wird ihr jeweiliger Beitrag für die Forschungsarbeit extrahiert. Dem folgt eine ausführliche Erläuterung der entwicklungspädagogischen Theorie der drei Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen nach Ellinger/Hechler (2021), da sie in der Forschungsarbeit als Grundlage für Verortung der Lernbeeinträchtigungen dient. Diese Theorie bietet einen ganzheitlichen Zugang zum Schüler aus pädagogischer Sicht, da sich in der Betrachtung der bisherigen Lern- und Lebensgeschichte des

Schülers Lernbeeinträchtigungen offenbaren, die im Entwicklungsprozess des Jugendlichen entstanden sind und auf bestimmte Bereiche innerhalb einer Lerndimension hinweisen. Auch wird in diesem Zusammenhang auf die Entwicklung und Lernbeeinträchtigungen im Jugendalter eingegangen.

Kapitel 3 ist der Überlegung gefolgt, wie man Informationen über Lernbeeinträchtigungen bzw. die Lern- und Lebensgeschichte des Schülers in Erfahrung bringen kann. Von daher wurde zwischen bildgestützten und standardisierten Verfahren abgewägt, eine Analyse und Bewertung von vier in der Diagnostik bewährten bildgestützten Verfahren vorgenommen sowie die Vorteile für bildgestützte Verfahren in der Diagnostik im Jugendalter herausgearbeitet. In Hinblick auf die Anwendung von Bildkarten in einem diagnostischen Verfahren bei Lernbeeinträchtigungen wird die Kraft von Bildern, denen der Schüler einen Sinn zuteilwerden lässt, beschrieben. Es wird das durch das Sinnbild hervorgerufene Resonanzerleben erläutert, das es dem Schüler ermöglicht, implizites Wissen hervorzubringen und es zu versprachlichen. So kann das benannt werden, was zu dem unterbrochenen Lernprozess geführt hat. Zudem werden in diesem Kapitel der Versuch einer Definition von Sinnbildern und Sinnbild-Kriterien vorgenommen sowie die relevanten Kriterien für das Erstellen einer Bildkartei für den Forschungsprozess dargelegt.

Die gewählte Forschungsmethode der Grounded Theory wurde in Kapitel 4 beschrieben und für das Vorgehen in der Forschungsarbeit bewertet. Die qualitative Methode schien für die Beantwortung der Forschungsfrage geeignet. Zum einen, da zunächst so viele Informationen wie möglich über die Lern- und Lebensgeschichte der Schüler in Erfahrung gebracht werden sollten, andererseits aber noch gar nicht bekannt war, wie man überhaupt an aufschlussreiche Informationen gelangen konnte. Aber auch, weil mit der Anwendung der Grounded Theory eine Theorie entsteht, die aus den erforschten Daten abgeleitet und Stück für Stück verfeinert wurde. Mit Kapitel 5 begann die praktische Durchführung der Forschungsarbeit, bei der ein bildgestütztes Interviewverfahren in 64 Schülerinterviews angewendet wird und sich sukzessive zum Sinnbildgestützten Interview (SigI) weiterentwickelt. So veränderte sich der Leitfaden des Interviews, die Fragetechnik, der Zeitpunkt des Sinnbildeinsatzes, die Bildarbeit und das eingesetzte Material immer wieder neu, solange, bis ein individuumgestützter Zugang im Fallverstehen entstanden ist, mit dessen Einsatz es Schülern gelingen kann, ihre vagen Vermutungen zu versprachlichen, die zu den Lernbeeinträchtigungen geführt haben. Aufgrund des Umfangs wird die zeitliche Entwicklung des Fallverstehens in Form einer tabellarischen Beschreibung dargestellt. Zudem wird das Instrument des Sinnbildgestützten Interviews mit seinen vier Phasen: Sinnbilddarbietung/-auswahl, Resonanzerleben, Explorationsprozess und Individuelle

Lernhilfe als Prozessmodell veranschaulicht und die zum Sinnbildgestützten Interview entwickelten Materialien aufgezeigt.

Die Verortung der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen erhielt in Kapitel 6 eine gesonderte Betrachtung. Wenngleich auf die bestehende entwicklungspädagogische Theorie der drei Lerndimensionen nach Ellinger/Hechler (2021) zurückgegriffen werden konnte, so mussten zur Verortung der Lernbeeinträchtigungen allgemeine und spezifische Kriterien festgelegt werden. Anhand dieser Merkmale konnten alle Informationen aus den Schüleraussagen nun einheitlich verortet werden, so dass bei allen lokalisierten Ergebnissen des Sinnbildgestützten Interviews die gleiche Güte vorliegt. Dabei werden die einzelnen Ergebnisse innerhalb der Lerndimensionen und in ihren Unterkategorien offengelegt sowie die Herausforderungen der Lokalisierung in komplexen Problemlagen hervorgehoben.

7.2 Forschungsfrage und Ergebnis der Forschungsarbeit

Ausgehend von dem Problemhintergrund, der eine Zunahme förderbedürftiger Schüler an der Berufsschule betont und die individuelle Förderung von Schülern in den Fokus pädagogischen Handelns rückt, sollte mit der Forschungsarbeit folgende Frage beantwortet werden:

„Wie ist eine Fokussierung auf die drei Lerndimensionen für die Unterstützung lernbeeinträchtigter erwachsener Lerner in der Berufsschule zielführend?“

Im Rahmen der Forschungsarbeit hat sich gezeigt, dass eine Fokussierung auf die drei Lerndimensionen für die Unterstützung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen an der Berufsschule umsetzbar und geeignet ist. Die Matrix der entwicklungspädagogischen Theorie nach Ellinger und Hechler bietet Pädagogen eine umfangreiche Orientierung, um problematische Aspekte beim Lernen in Kategorien einzusortieren. Dadurch gelingt es dem Pädagogen in einem scheinbaren Wirrwarr an komplexen miteinander verflochtenen Lern- und Wachstumsprozessen einen Überblick zu finden, die verorteten Lernbeeinträchtigungen in primäre und sekundäre Lernbeeinträchtigungen zu gewichten und eine schülerindividuelle Lernhilfe zu generieren.

Die Gefahr, die in der reinen Anwendung der Verortung innerhalb der drei Lerndimensionen liegt, ist die, dass Pädagogen ihre Beobachtungen und die vom Schüler geäußerten Annahmen

über ihre Lernschwierigkeiten in die Verortung übernehmen. Die Forschungsarbeit hat aber an mehreren Stellen gezeigt, dass die Schüler nicht genau wissen, worin ihre Lernbeeinträchtigung besteht, sondern dass sie nur spüren, dass da etwas ist, was ihnen beim Lernen im Weg steht. Von daher benennen sie zumeist nur offensichtliche Lernproblematiken, äußern ihre Vermutungen oder beenden die Frage nach dem „Warum“ mit der ausflüchtenden Begründung der Faulheit. Verortet man also die vermuteten Schüleräußerungen sowie die sichtbaren Problematiken in der Übersicht im Können, Wissen und Wollen, so erhält man natürlich ein Ergebnis und kann daraus eine Lernhilfe generieren. Doch das erscheint nicht zielführend, weil vermutlich nur an einem offensichtlichen, sichtbaren Problem „herumgedoktert“ wird und die eigentliche Lernbeeinträchtigung mit der generierten Lernhilfe nur oberflächlich behandelt werden kann. Vielleicht mag es sogar gelingen, die aktuelle Lernproblematik zu beheben, allerdings ist nicht davon auszugehen, dass es dem Schüler gelingen wird, auch langfristig ein adaptives Bewältigungsverhalten in problembehafteten Situationen zu zeigen, um Lern- und Wachstumsprozesse aus eigener Kraft wieder in Bewegung zu setzen.

Durch den Einsatz des Sinnbildgestützten Interviews erhält jedoch die Verortung der Lernbeeinträchtigungen im Können/Wissen/Wollen eine andere Qualität, wodurch die Fokussierung auf die drei Lerndimensionen für die Unterstützung lernbeeinträchtigter erwachsener Lerner in der Berufsschule zielführend wird. Im Sinnbildgestützten Interview wendet sich der Pädagoge nämlich der Individualität des Jugendlichen zu und versucht mit Hilfe der vom Sinnbild ausgehenden Resonanz, den Schüler in seiner Lebens- und Lerngeschichte zu verstehen. Dieses Vorgehen entspricht dem Gedankengut Moors (1974), dass man Menschen erst in ihrem Denken und Handeln verstehen muss, um sie erziehen zu können. Es beinhaltet aber auch den Gedanken, dass Pädagogen „die Heterogenität [ihrer Schüler] als pädagogischen Sachverhalt ernstnehmen“ (Hechler 2018. 19) und sich der „Individualität der Menschen, mit denen [sie] als Pädagogen in einem pädagogischen Verhältnis stehen, zuwenden“ sollen. (ebd. 19). Die besondere Qualität im Vergleich zu einem herkömmlichen Interview besteht darin, dass es dem Schüler durch das Resonanzerleben und den sich anschließenden Explorationsprozess gelingen kann, implizites Wissen zu erinnern. Somit erhält der Pädagoge wertvolle Schüleräußerungen, die auf das hinweisen können, was zu dem Lernversagen geführt hat. Werden diese Schüleräußerungen in dem entwicklungspädagogischen Konzept (Ellinger/Hechler 2021), mit Hilfe der allgemeinen und spezifischen Indikatoren verortet, so erhält der Pädagoge Aufschluss darüber, welche Lernbeeinträchtigung im Können, Wissen oder Wollen zur Unterbrechung des Lernprozesses geführt haben. Folglich sind die durch das Individuumgestützte Instrument

versprachlichten Lernbeeinträchtigungen für die Verortung zentral, um individuelle Lernhilfen zu generieren, mit denen bei Gelingen das Ziel, den Lernprozess wieder oder neu in Bewegung zu setzen, erreicht werden kann.

Damit wird erstmalig in der Forschung ein Zugang im Fallverstehen entwickelt, der es mit Hilfe von Sinnbildern ermöglicht, verborgene problematische Aspekte im Umgang mit Lernaufgaben zu erkennen und diese innerhalb der Matrix der drei Lerndimensionen im Können/Wissen/Wollen (Ellinger/Hechler 2021) zu verorten.

Die Anwendung der Matrix scheint mit einer einfach handhabbaren Auswertungstabelle einem diagnostischen Verfahren vergleichbar, mit der das Verorten von Schüleraussagen immer gelingt. So betrachtet erhält die Matrix einen starren sowie normativen Charakter, der durch den Vorgang der Verortung eine Lernbeeinträchtigung vorgibt, welche nun die hundertprozentige Lösung zu sein scheint, von der nicht abgewichen werden darf. Diese Sichtweise ist aus dem sonderpädagogischen Blickwinkel schwierig, da in der Sonderpädagogik in irgendeiner Weise immer von der Norm abgewichen wird und das Komplexe eigentlich die Normalität ist. Doch muss man zugeben, dass die schülerindividuellen Lebens- und Lernausgangslagen derart komplex und miteinander verwoben sind, dass man im Schulalltag gar nicht auf alle Eventualitäten eingehen kann. Von daher ist das „scheinbar“ starre Konzept eine notwendige, aufschlussreiche Orientierungshilfe für die Pädagogen. Der im Rahmen des SigI entwickelte Gesprächsbogen bietet die Möglichkeit, die im diagnostischen Prozess versprachlichten Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Tabelle der drei Lerndimensionen zu vermerken, wodurch sich schrittweise ein hilfreiches Gesamtbild über die Lernbeeinträchtigungen des Schülers entwickelt. Im Falle von Gelingen kann der Gesprächsbogen für das Generieren einer individuellen Lernhilfe genutzt werden.

Die im Gesprächsbogen übersichtlich dargestellten Ergebnisse im Fallverstehen sind folglich nicht nur für den jugendlichen bzw. erwachsenen Lerner zur Visualisierung und zum Anerkennen seiner Lernbeeinträchtigung bedeutsam, sondern auch für die in der Klasse unterrichtenden Lehrkräfte sowie die Beratungsarbeit des schulinternen multiprofessionellen Teams. Denn auf Grundlage der Verortung im Können/Wissen/Wollen kann die Art und der Umfang des bestehenden Förderbedarfs beschrieben werden und als Basis für eine weitere Förderplanung dienen. Zugleich stellt sie den Ansatzpunkt für eine weiterführende Diagnostik dar. Komplexe Problemlagen wie die Traumatisierung oder Wahrnehmungsstörungen gestalten sich im Erkennen jedoch als eine Herausforderung.

Die forschungsleitende Frage kann nun wie folgt beantwortet werden:

Eine Fokussierung auf die drei Lerndimensionen für die Unterstützung lernbeeinträchtigter erwachsener Lerner an der Berufsschule ist in Kombination mit dem Sinnbildgestützten Interview zielführend.

7.3 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Die Zusammenfassung der in der Forschungsarbeit gewonnenen Ergebnisse beschreibt die Arbeit mit Sinnbildern als nahrhaften Boden in einem gestoppten Lernprozess und zeigt auf, dass das Sinnbildgestützte Interview im Umgang mit lernbeeinträchtigten Schülern im Falle von Gelingen durchaus mehr ist, als eine reine Diagnostik.

7.3.1 Sinnbilder als nahrhafter Boden im gestoppten Lernprozess

Die Arbeit mit Sinnbildern im Diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen ist bereits ein kleiner Baustein auf dem Weg dorthin, dass Lernen und damit auch ein Sich-Weiterentwickeln gelingen kann. Dabei präsentiert sich das lösungs- sowie entwicklungsorientierte Verfahren des Sinnbildgestützten Interviews auf der Entwicklungsreise des Menschen als eine in Beziehung zueinander stehenden Einheit aus Lernbeeinträchtigung, potenzielle Lösung und nahrhaften Boden.

Lernbeeinträchtigung: Der Trias liegt die Annahme zugrunde, dass der Lernprozess des Schülers gestoppt ist. Irgendetwas beeinträchtigt den Schüler darin, seinen begonnenen Lernprozess fortzusetzen oder einen Lernprozess neu zu beginnen. Der Schüler erlebt den gestoppten Lernprozess als einen ihn belastenden Zustand, der ihn an sich selbst zweifeln lässt, der zu emotionalen Ausbrüchen führen kann oder ihn zur Resignation bewegt. Er spürt, dass da etwas ist, das ihn am Lernen hindert. Jedoch kann er das, was er gefühlt hat, nicht in Worte fassen.

Nahrhafter Boden: Sinnbilder sind der nahrhafte Boden, mit dem es gelingen kann, das zu finden, was dem Schüler beim Lernen tatsächlich im Weg steht. Mit der resonierenden Wirkung

der Sinnbilder können dem Schüler eigene implizite Denk- und Handlungsmuster gedanklich zugänglich gemacht und versprachlicht werden. Die im Resonanzerleben gebildeten sprachlichen Muster kommen „direkt aus dem intuitiven Gespür für das Thema“ (Hofmann 2017. 25), wodurch der Schüler das benennt, was nur er allein fühlen und spüren kann (ebd.). Der nahrhafte Boden des Sinnbildes hat bereits einen ersten nahrhaften Moment hervorgebracht: versprachlichtes Wissen.

Abbildung 63: Wirkung von Sinnbildern

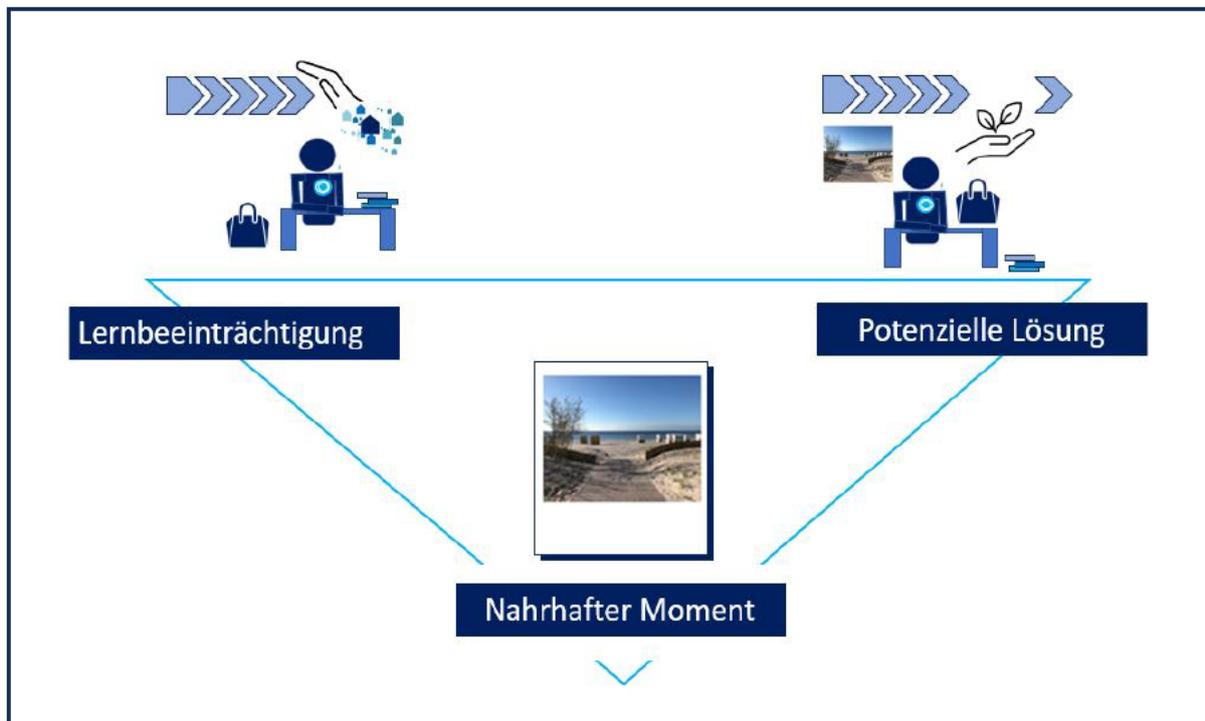


Dieses Wissen nährt den Schüler, seine Lernbeeinträchtigung und den damit einhergehenden gestoppten Lernprozess anzuerkennen und zu verstehen. Auf der anderen Seite nährt es auch den Interviewführenden, da er auf Grundlage des Wissens den weiteren Interviewverlauf ein Stück weit in eine lösungsorientierte Richtung lenken, als auch eine individuelle Lernhilfe generieren kann, die an der tatsächlichen Lernbeeinträchtigung ansetzt.

Potenzielle Lösung: Beim Sinnbildgestützten Interview, bzw. bei der Arbeit mit Sinnbildern im Allgemeinen, geht es nicht darum, die kausale Ursache der Lernbeeinträchtigung zu finden, sondern eine prozessorientierte sowie lösungsorientierte Sichtweise einzunehmen. Mit Hilfe des Sinnbildes soll das gefunden werden, was dem Schüler in seinem gestoppten Lernprozess im Weg steht. Das bedeutet, dass sich der Blick beim Finden der Lernbeeinträchtigung nicht ausschließlich nach hinten zu den Problemen richten soll, sondern vielmehr nach vorne, in Richtung einer potenziellen Lösung. Sollte also der Schüler beispielsweise nur dunkle, für ihn schwierige Bildinhalte beschreiben, so ist es Aufgabe des Interviewenden, hellere Bildaspekte in den Blick zu nehmen, um einen Prozess anzustreben, mit dem es dem Schüler gelingen kann, die problematische Lernaufgabe wieder oder neu aus eigener Kraft zu lösen.

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Trias von Lernbeeinträchtigung, potenzieller Lösung und nahrhaftem Boden.

Abbildung 64: Trias von Lernbeeinträchtigung, potenzielle Lösung und nahrhaftem Boden



Demnach können Sinnbilder im diagnostischen Prozess bei Lernbeeinträchtigungen als ein nahrhafter Boden verstanden werden, mit dem im Falle von Gelingen ein möglicher „pädagogische[r] Zugang zum Menschen“ (Ellinger/Hechler 2021) bzw. zu seinen Lernbeeinträchtigungen beschrieben wird.

7.3.2 Nahrhafte Momente - Die Arbeit mit Sinnbildern ist mehr als reine Diagnostik

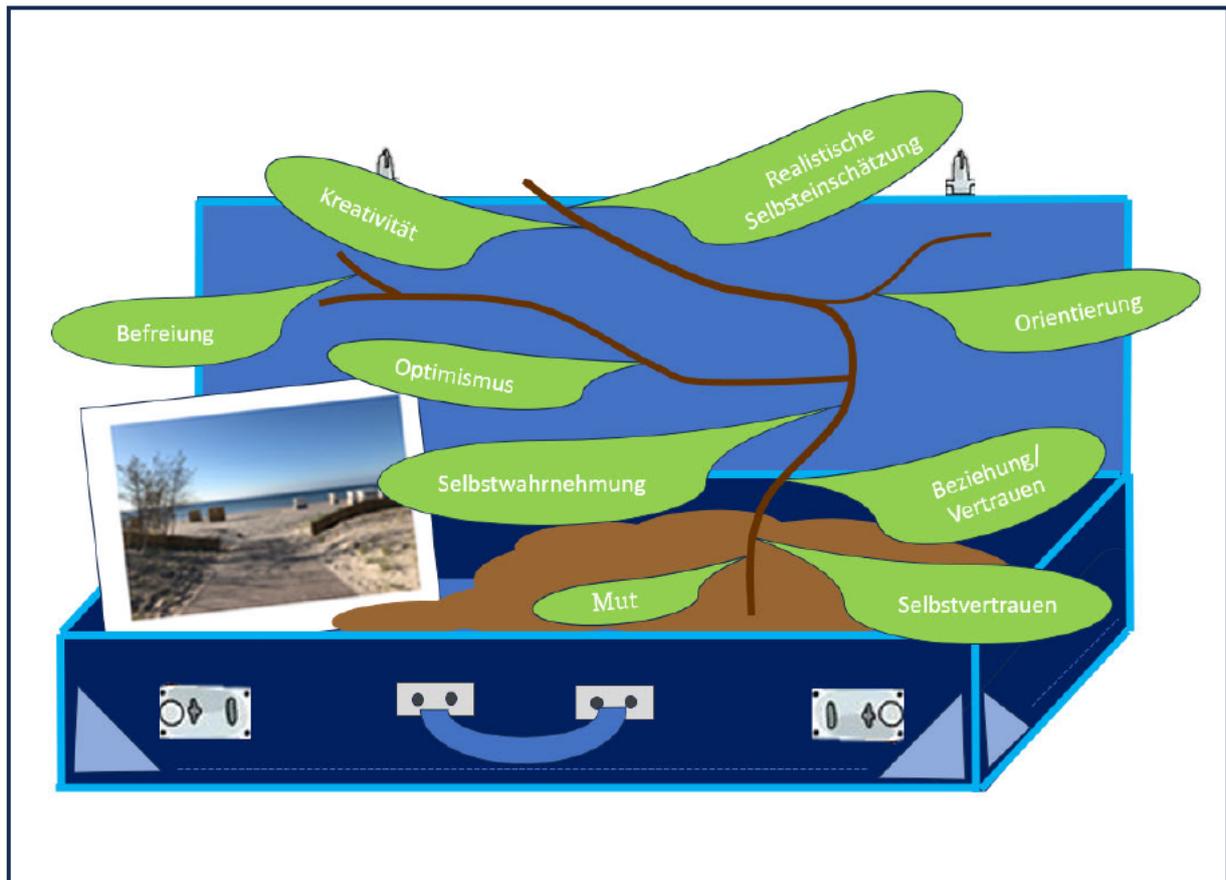
Neben der eben erläuterten nahrhaften Wirkweise von Sinnbildern ist nach Moor (1974) der Arbeit mit Bildern auch eine heilende Wirkung zuzuschreiben, da sie einen inneren Halt beim Schüler erzeugen können. Dabei versteht er unter dem Bildbegriff ein „inneres Zumutesein nach seiner qualitativen Eigenart“ (ebd. 300). Wird dieses Verständnis auf den diagnostischen Prozess übertragen, so ist hier nicht länger von dem gegenständlichen Bild auszugehen, sondern von der Vorstellung, welche das Bildmotiv oder die Farbgebung des Sinnbildes durch die Resonanz beim Betrachter auslöst. Die durch das Bild hervorgerufene Vorstellung beeindruckt im Falle von Gelingen das Innere des Schülers und führt schließlich zu einer innerlichen Umwandlung in Bezug auf das Denken und Handeln des Schülers. Die in der Betrachtung resonierenden

Gefühle tragen dazu bei, dass sich der Schüler entwickeln kann und ein innerer Antrieb entsteht (ebd. 146 f.), den unterbrochenen Lernprozess zu heilen. Vielfach ist bereits der Antrieb selbst schon das Heilende. Genau diese in der Resonanz mit der Bildbetrachtung empfangenen Gefühle machen die Sinnbildarbeit nicht nur zu einem nahrhaften Boden für das Fallverstehen, um den Lernprozess zu heilen, sondern auch zu einem nahrhaften Boden, um den Wachstumsprozess des Jugendlichen in Bewegung zu setzen, damit er sich weiter in Richtung eines selbstverantwortlichen, mündigen Menschen entwickeln kann. Denn mit Hilfe des Sinnbildgestützten Interviews kann der Heranwachsende im Falle von Gelingen Sozial- und Handlungskompetenzen erwerben, die über den diagnostischen Prozess hinausgehen. Während die Anwendung von Standardisierten Verfahren die Vorstellung verfolgt, die Wirklichkeit abzubilden, ohne den Jugendlichen dabei zu verändern, gleicht das resonanzbezogene Verfahren einer Mischform aus Diagnostik, Erziehung und Begleitung (Beratung). Wenn sich die jugendlichen bzw. erwachsenen Lerner auf das Sinnbildgestützte Interview einlassen, dann wird hier nicht nur die Wirklichkeit abgebildet, sondern zugleich ein Veränderungsprozess in dem Schüler angeregt. Dadurch, dass sie den Bildort der kreativen Methode „durchlaufen,“ werden sie „andere“, weil sie sich in ihren Denk- und Verhaltensmustern weiterentwickeln können.

Ausgehend von einem sich in der Phase des Jugendalters befindlichen vulnerablen Lerner, der an problematischen Lernaufgaben gescheitert ist, kann die gewählte Vorgehensweise in Interviewform einen ersten Halt für den Jugendlichen bieten. Indem ihm eine Person gegenüber sitzt, die ehrlich an seinen Schwierigkeiten und auch an ihm als Mensch interessiert ist, treten sie miteinander in eine pädagogisch angeleitete **Beziehungsebene**. Der Schüler lernt im besten Fall, dass es in dieser anonymen Welt noch Menschen gibt, die ihm zuhören, denen er etwas erzählen kann und baut **Vertrauen** zu sich selbst und dem Interviewführenden auf. Er fühlt sich gesehen, gehört und verstanden. In den Phasen des Resonanzerlebens und des Explorationsprozesses nimmt der Schüler viele unterschiedliche Gefühle wahr. Es kann ihm gelingen, **Kreativität** zu entwickeln, sich neue Situationen vorzustellen, Situationen nachzuempfinden, sich und seine persönlichen Grenzen zu spüren. Sobald er versteht, was es ist, das ihm im Weg stand, kann er eine innere Befreiung erfahren. Die dritte Phase des Sinnbildgestützten Interviews soll dem Jugendlichen helfen, seine Wünsche und Sehnsüchte zu kommunizieren, hilfreiche Gefühle aufzubauen und zu erleben, damit er optimistisch an die Bewältigung der problematischen Lernaufgabe herangehen kann. Das Erkennen der eigenen ihm innewohnenden Ressourcen durch die Erinnerung an bereits gut bewältigte Probleme in der Vergangenheit stärken das **Selbstvertrauen** und den **Mut**, diese Lernaufgabe und auch in Zukunft problematische

Lernaufgaben zu bewältigen. Mit der Formulierung der Zielsetzung erhält der Schüler einerseits Orientierung für zukünftiges Handeln, lernt aber auch sich selbst einzuschätzen und unter Berücksichtigung seiner eigenen Ressourcen realisierbare Ziele zu benennen. Gerade das ist eine Kompetenz, die erfahrungsgemäß vielen Schülern in berufsvorbereitenden Klassen noch fehlt.

Abbildung 65: Sinnbilder als nahrhafter Boden des Sinnbildgestützten Interviews



An dieser Stelle sei angemerkt, dass die hier beschriebenen Erkenntnisse von der in den Interviews gewonnenen Datenbasis abgeleitet wurde. Es ist nicht bekannt und auch nicht davon auszugehen, dass jeder lernbeeinträchtigte Schüler gleichermaßen nahrhafte Momente durch die Arbeit mit Sinnbildern erwirbt. Eine weitere Forschung würde danach suchen, wann und unter welchen Bedingungen bzw. in welchen Situationen der Erwerb der nahrhaften Momente eintritt.

Betrachtet man die aus dem Sinnbildgestützten Interviewverfahren gewonnenen nahrhaften Momente für den Schüler, wie Vertrauen, Beziehung, Kreativität, Selbstwahrnehmung,

Befreiung, Optimismus, Selbstvertrauen, Mut, realistische Selbsteinschätzung und Orientierung, so bekommen die von Moor den Bildern zugeschriebenen Heilungskräfte eine ganz andere Dimension. Im Falle von Gelingen des Sinnbildgestützten Interviews wird demnach nicht nur die Grundlage geschaffen, eine individuelle Lernhilfe zu generieren, sondern zugleich auch ein nahrhafter Boden angelegt, auf dem Schritt für Schritt ein lösungsorientiertes Bewältigungsverhalten aus eigener Kraft wachsen kann. Somit erscheint das Sinnbildgestützte Interview als ein entwicklungsförderndes Angebot in einem unterbrochenen Lern- und Wachstumsprozess, welches den Heranwachsenden ein Stück weit näher in Richtung Selbstverantwortung und Mündigkeit bringen kann. Dennoch gilt es, in Bezug auf den kritischen Vorwurf des Eingriffs in die Persönlichkeit (vgl. 3.7) in jedem einzelnen Fall abzuwägen, ob dieses Verfahren notwendig ist oder ob es genügt, auf ein standardisiertes Verfahren zurückzugreifen.

7.3.3 Sinnbilder im diagnostischen Prozess als Ausnahmediagnostik

„[N]iemand kann [...] das [durch ein Sinnbild hervorgerufene] Kunsterleben analysieren ohne Psychologie zu betreiben“ (Arnheim 2000. XV). Betrachtet man die bisherigen Ausführungen zu den projektiven Methoden, so könnte der Eindruck entstehen, dass der Pädagoge ein psychologisches Terrain betritt, von dem er nichts zu verstehen scheint und wofür ihm die Ausbildung fehlt. Es ist jedoch nicht das Ziel oder die Absicht des Pädagogen, eine Grenze zu überschreiten oder gar mit dem Sinnbildgestützten Interview eine psychische Schule zu betreiben (Hanselmann 1930), vielmehr müssen die Ausführungen als Überlegungen eines Pädagogen verstanden werden, der nach Möglichkeiten sucht, seinen Schülern aus ihrer Lernbeeinträchtigung zu verhelfen, weil die bisher bestehenden Methoden nicht genügend waren. Im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses im Fallverstehen steht die Frage, welche Erschwerungen im Leben des Schülers zu der bestehenden Lernbeeinträchtigung geführt haben. Der Einsatz von Sinnbildern als Form eines projektiven Verfahrens dient einzig der Absicht, dem Schüler aus seiner Lernbeeinträchtigung zu verhelfen und ihn zu einem selbst erarbeiteten Ansatzpunkt bis hin zu einem glücklichen, selbstbestimmten Leben (Hechler 2010) zu führen.

Nach Moor (1974) verstehen sich sowohl Heilpädagogische Psychologie wie auch jede Pädagogische Psychologie als ein einem bestimmten Zweck dienendes Hilfsmittel, um das Erziehungsziel zu erreichen. Weswegen Heilpädagogik nichts anderes ist als Pädagogik (ebd.). Den betrachteten, bildgestützten, psychologischen projektiven Ansätzen wird damit „ein anderer, ein pädagogischer Sinn“ (ebd. 9) gegeben. Auch wenn den Sinnbildern im Hinblick auf das

Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen eine pädagogische Bedeutung zukommt, stellt dieses Vorgehen im Blick auf das große Feld der Diagnostik eine Ausnahmediagnostik dar. Sie bietet durch Rekonstruktion eine Möglichkeit im Fallverstehen, wenn für den Pädagogen herkömmliche förderdiagnostische Methoden in den norm-, lernziel-, struktur- oder entwicklungsorientierten Bezugssystemen (Breitenbach 2014) nicht ausreichen bzw. etwas Entscheidendes fehlt und standardisierte Testverfahren auf den jeweilig zutreffenden Schülerfall nicht passend erscheinen. Von daher ist das Sinnbildgestützte Verfahren erstmal aus der Pädagogik auszugliedern. Es findet dann aber auf Grund der Matrix von Ellinger/Hechler (2021) ihren Weg wieder zurück in die Pädagogik.

7.4 Sinnbildgestütztes Interview im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen – ein Ausblick

In Anlehnung an Glaser und Strauss sei abschließend gesagt, dass die im Forschungsverfahren gewonnenen Erkenntnisse in der Generierung eines sinnbildgestützten Zugangs im Fallverstehen bei Lernbeeinträchtigungen nicht die letzten Erkenntnisse sein werden, sondern lediglich „eine Pause im nie endenden Prozess der Theoriegenerierung“ (Glaser/Strauss 2010. 58). Von daher wird nachfolgend ein Ausblick auf den weiteren potenziellen Forschungsbedarf gegeben.

Im gesellschaftlichen Diskurs ist immer wieder von ungünstigen Lernprozessen und einem absinkenden Bildungsniveau an allen Schularten in Deutschland die Rede (BMBF 2020; Heimlich/Benkmann 2018). Da die Forschungsarbeit ausschließlich an der Berufsschule durchgeführt wurde, besteht ein weiterer Forschungsbedarf darin, ob und wie Sinnbildgestützte Interviews auch schularten- und generationenübergreifend eingesetzt werden können, um unterbrochene Lernprozesse wieder oder neu aus eigener Kraft in Bewegung zu setzen. Insbesondere eine Forschung im Bereich der Grundschulen wäre bedeutsam, da Grundschüler aufgrund ihres geringen Alters vermutlich eine hohe Kreativität und Fantasie aufweisen und somit der kreativen Methode sicherlich offen gegenüberstehen. In diesem Zusammenhang müsste überlegt werden, inwieweit das entwickelte Begleitmaterial für die Anwendung auf die Grundschulklientel einer Modifizierung bedarf. Hierbei stehen folgende Fragen im Raum: Erzielen Landschaftsfotografien die gleiche Wirkung wie bei Berufsschülern oder sollte hier eher auf cartoonartiges Bildmaterial zurückgegriffen werden, das sich nur auf die wesentlichen Bildinhalte konzentriert? Ist es für eine Klientel, die teilweise noch nicht lesen kann, sinnvoll, Adjektivkarten

anzubieten oder sollten hier Bildkarten mit aussagefähigem Gesichtsausdruck dargeboten werden? Da die sprachliche Ausdrucksfähigkeit bei Grundschulern noch nicht vollständig ausgeprägt ist, wäre es auch vorstellbar, die Kinder ihr Sinnbild weiterzeichnen zu lassen oder ihnen die Möglichkeit anzubieten, die Bildkarten durch das Aufkleben von Stickern zu verändern. Zugleich könnte überprüft werden, ob die kreative Methode bei jüngeren Kindern eventuell auch als Prävention im Umgang mit Lernbeeinträchtigungen hilfreich ist.

Mit diesem Forschungsverfahren wurden erstmalig Sinnbilder im diagnostischen Prozess an der Berufsschule erforscht. Von daher handelt es sich um eine Pilotstudie, bei der nie im Kontrast herausgearbeitet wurde, was passiert, wenn man die Sinnbilder nicht einsetzt. Mit Hilfe eines A/B-Tests kann systematisch und quantitativ weitergeforscht werden, ob die Gruppe A (mit Sinnbildgestützten Interviews) klar gegenüber der Kontrollgruppe B (Standarddiagnostik ohne Bildkarten) abgegrenzt werden kann. Ferner wäre eine damit einhergehende Untersuchung der Nachhaltigkeit des Prozessmodells des Sinnbildgestützten Interviews interessant. So könnte beispielsweise nach drei Monaten und nach einem halben Jahr mit Hilfe eines narrativen Interviews in Erfahrung gebracht werden, inwieweit bei den jugendlichen bzw. erwachsenen Lernern, die durch das Sinnbildgestützte Interview erworbenen Problemlösekompetenzen – das Lernen aus eigener Kraft – auch zu einem späteren Zeitpunkt noch beim Lösen von problematischen Lernaufgaben zum Tragen kommt.

In diesem Sinne könnte man argumentieren, dass die Anwendung des Sinnbildgestützten Interviews im diagnostischen Prozess im Rahmen der Forschungsarbeit an der Berufsschule gezeigt hat, dass es gelingen kann, einen Zugang zu den Lernbeeinträchtigungen der Schüler zu erhalten und diese anschließend innerhalb der Theorie von Ellinger/Hechler (2021) zu verorten. Allerdings ist die Arbeit mit dem Sinnbildgestützten Interview bislang noch mit einem Schlüsselmoment in der Diagnostik vergleichbar, der immer wieder neu überprüft werden muss.

Literaturverzeichnis

Adler, A. (1933): Der Sinn des Lebens. Fischer. Frankfurt.

Aebli, H. (1992): Einführung. In: Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Ungekürzte Ausgabe der Originalausgabe von 1959. München.

AFP (2010): ADHS. Konzentrationsstörung ist oft nur ein Zeichen geistiger Unreife. Zeit-Online. In: <https://www.zeit.de/wissen/gesundheit/2010-08/studie-adhs> (Zugriff: 12.08.2020).

Ahlfeld, B./Thommesen, L. (2016): Körpersprache und NLP. Erfolgreich nonverbal kommunizieren. 2. Auflage. Norderstedt.

Albers, T. (2008): Armut in der Schule. Zur Bewältigung des Phänomens der Kinderarmut in der Förderschule. In: Fördermagazin 3. 5-8.

Albisser, S./Buschor, B. C./Keller-Schneider, M. (2011): Entwicklungsaufgaben und Bildungsgang. In: Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler. 17-59.

Amler, F. (2023): Indische Pflegekräfte kommen an deutsche Kliniken. Personalnot im Gesundheitswesen. In: <https://www.tagesschau.de/wirtschaft/indien-pflegekraefte-100.html> (Zugriff: 15.08.2023).

Aristoteles (1981): Metaphysik. Schriften zur Ersten Philosophie. Stuttgart.

Aristoteles (2017): De anima. Hamburg.

Arnheim, R. (2000): Kunst und Sehen. Eine schöpferische Psychologie des Auges. 3., überarbeitete Auflage. eBook. Berlin.

Arnold, V. (2020): Ein Bild ohne Rahmen ist wie eine Seele ohne Körper. In: <https://www.prontopro.de/blog/ein-bild-ohne-rahmen-ist-wie-eine-seele-ohne-koerper/> (Zugriff: 31.08.2020).

Baldwin, J. M. (1906): Das soziale und sittliche Leben – erklärt durch die seelische Entwicklung. Leipzig.

Bamberger, G. G. (2001): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim.

Bamberger, G. G. (2005): Lösungsorientierte Beratung. 3. Auflage. Weinheim.

Bamberger, G. G. (2019): Lösungsorientierte Beratung. In: Diouani-Streck, M./Ellinger, S.: Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. 4., überarbeitete Auflage. Oberhausen. 109-135.

Baumann, Z. (2006): Verworfenes Leben. Hamburg.

Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt a.M.

- Begemann, E. (1970):** Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der >>Hilfsschulpädagogik<<. Hannover.
- Benkmann, R. (1998):** Entwicklungspädagogik und Kooperation. Sozial-konstruktivistische Perspektiven der Förderung von Kindern mit gravierenden Lernschwierigkeiten in der allgemeinen Schule. Weinheim.
- Benkmann, R. (2007):** Kinderarmut und Lernbeeinträchtigung. Zur Ungleichheit sozialer Beteiligungschancen in der Kinderwelt. In: Salzberg-Ludwig, K./Grüning, E. (Hrsg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart. 79-92.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (2018):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt.
- Blanke, S./Glatte, J. (2018):** Die Lichter der Welt – Weg vom Automatikmodus. eBook. Rödermark.
- Blos, P. (2015):** Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. 7., veränderte Auflage. Stuttgart.
- BMBF (2020):** Bildungsbericht 2020. In: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf (Zugriff: 17.08.2020).
- Brandenburger, C. C./Hascher, T. (2018):** Emotionen und Lernen im Unterricht. In: Huber, M./Kraus, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden. 289-310.
- Braun, K.-H. (2018):** Entwicklungspädagogische Theorien. Konzepte und Methoden. Kinder und Kindheit. Wiesbaden.
- Breckner, R. (2010):** Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.
- Breitenbach, E. (2014):** Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Breuer, F./Muckel, B./Dieris, B. (2019):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Brian Sulkes, S. (2020):** Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität (ADS, ADHS). In: MSD Manual für medizinische Fachkreise. In: <https://www.msmanuals.com/de-de/profi-pädiatrie/lern-und-entwicklungsstörungen/aufmerksamkeitsstörung-und-hyperaktivität-add-adhd#:~:text=DSM-5%20diagnostische%20Kriterien%20für%20ADHS%20Zu%20den%20diagnostischen,von%20mindestens%20einer%20Gruppe.%20Die%20Symptome%20müssen%20auch> (Zugriff: 23.07.2023).
- Brömßer, N. (2019):** Bild - Präsenz - Symbol. Susanne Langers Philosophie des Bildes. Berlin.
- Buber, M. (1983):** Ich und Du. Lizenzausgabe. Dietzingen.
- Buchholz, S./Hofäcker, D./Mills, M./Blossfeld, H.-P. (2009):** Life Courses in the Globalization Process. European Sociological Review. 25. 53-71.

Buchmann, M./Kriesi, I. (2011): The Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37. 481-503.

Calmbach, M./Borgstedt, S./Borchard, I./Thomas, P. M./Flaig, B. B. (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.

Case, R. (1999): Die geistige Entwicklung des Menschen: Von der Geburt bis zum Erwachsenenalter. Heidelberg.

Cook-Greuter, S. (2008): Selbst-Entwicklung-neun Stufen des zunehmenden Erfassens. Detaillierte Beschreibung von 9 Stufen der Selbst-Entwicklungstheorie- einschließlich der konstruktbewussten und unitären Stufen. Übersicht über die Erweiterung des Selbst-Bewusstseins von der Geburt bis zur Ich-Transzendenz. In: *integral informiert*. Online-Journal der Integralen Bibliothek für die integrale Lerngemeinschaft. Nr. 14. eBook.

Corbin, J./Strauss, A. (2008): Basics of Qualitative Research: Techniques und Procedures for Developing Grounded Theory. 3rd edition. Thousand Oaks.

Daum, S. (2021): Projekt "Sinnbild-Kunstaussstellung". Durch Sinnbilder Zugang zu Lernenden gewinnen. In: *BDK-Mitteilungen* 3. 15-19.

Daum, S./Markones, B. (2022): Der kleine Kopffreimacher. Durch eigene Kraft herausfordernde Situationen in Schule, Beruf oder Alltag bewältigen. Höchberg.

Decovic, M./Noom, M. J./Meeus, W. (1997): Expectations regarding development during adolescence. In: *Journal of Youth and Adolescence* 26. 253-272.

De Jong P./Berg I. K. (2008): Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Systemische Studien. 6., Auflage. Dortmund.

De Shazer, S. (1989): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg.

Deutscher Paritätischer Gesamtverband (2020): Anmerkungen zum Armutsbericht 2020 im Kontext der Corona-Krise. In: <https://www.der-paritaetische.de/themen/sozialpolitik-arbeit-und-europa/armut-und-grundsicherung/armutsbericht> (Zugriff: 25.08.2021).

DIHK (2019): Ausbildung 2019 – Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. <https://www.dihk.de/de/themen-und-positionen/fachkraefte/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildung-2019-dihk-online-unternehmensbefragung-13048> (Zugriff: 17.04.2020).

Diouani-Streek, M. (2019): Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In: Diouani-Streek, M./Ellinger, S.: *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern*. 4., überarbeitete Auflage. Oberhausen. 11-34.

Dürrach, F. (2019): Fotografische Bildgestaltung. Handbuch für starke Bilder. Heidelberg.

Ellinger, S. (2002): Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken. Plausibilitätsstrukturen als wesentlicher Bedingungsfaktor. Rieden.

- Ellinger, S. (2003):** Grounded Theory als methodischer Zugang für Werteforschung in der Lernbehindertenschule. In: Vernooij, M. A./Wittrock, M. (Hrsg.): *Beziehung (-s) Gestalten*. Oldenburg. 95-116.
- Ellinger, S. (2010):** Kontradiktische Beratung. Vom effektiven Umgang mit persönlichen Grenzen. Stuttgart.
- Ellinger, S. (2013a):** Förderung bei sozialer Benachteiligung. Kohlhammer. Stuttgart.
- Ellinger, S. (2013b):** Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. In: Einhellinger, C./Ellinger, S./Hechler, O./ Köhler, A./Ullmann, E.: *Studienbuch Lernbeeinträchtigungen*. Band 1: Grundlagen. Oberhausen. 17 - 99.
- Ellinger, S. (2015a):** Kapitel 29. Grundsätzliche Überlegungen zum qualitativen Forschungsprozess. In: Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen, 229-234.
- Ellinger, S. (2015b):** Kapitel 32. Grounded Theory. In: Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Göttingen. 247-253.
- Ellinger, S. (2019):** Entwicklungspädagogik in der Grundschule: Zur Bedeutung primärer und peripherer Lerndimensionen. In: Kahlert, J. (Hrsg.): *Die inklusionssensible Grundschule: Vom Anspruch zur Umsetzung*. Stuttgart. 70-83.
- Ellinger, S. (2022):** Pädagogik des Lernens. Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess. Bielefeld.
- Ellinger, S./Hechler, O. (2012):** Beratung und Entwicklungspädagogik. Zur Begründung einer pädagogischen Handlungsform. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 7. 268 - 278.
- Ellinger, S./Hechler O. (2013):** Pädagogisches Sehen, Denken und Handeln. In: Brumlik, M./Ellinger, S./Hechler, O./Prange, K. (Hrsg.): *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns*. Stuttgart. 96-116.
- Ellinger, S./Hechler, O. (2021):** Entwicklungspädagogik –Erzieherisches Sehen, Denken und Handeln über den Lebenslauf. Stuttgart.
- Einhellinger, C. (2018):** Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Erkennen, fördern, unterrichten. Stuttgart.
- Engels, D. (2006):** Lebenslagen und soziale Exklusion. Thesen zur Reformulierung des Lebenslagenkonzepts für die Sozialberichterstattung. In: *Sozialer Fortschritt*. 5/2006. 109-117.
- Erich, R. (2005):** Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik – Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Unterricht. In: *Spuren-Sonderpädagogik in Bayern*. 48. Jahrgang. 4/2005. 5-19.
- Erikson, E. H. (1988a):** Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt.
- Erikson, E. H. (1988b):** Jugend und Krise. Weinheim.
- Erikson, E. H. (2020):** Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.

- Eschenbeck, H./ Knauf, R.-K. (2018):** Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lo-haus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin. 23-50.
- Fend, H. (2005):** Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3. überarbeitete Auflage. Wies-baden.
- Fischer, J. (2016):** Exzentrische Positionalität. Studien zu Helmuth Plessner. Weilerwist.
- Fischer, K. W. (1980):** A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. In: Psychological Review. Vol 87(6). 11/1980. 477-531.
- Fischer, K. W./Hand, H. H./ Russell, S. (1984):** The development of abstractions in adoles-cence and adulthood. In: Commons, M.L./ Richards, F.A./ Armon, C. (Hrsg.): Late adolescent and adult cognitive development. 43-73.
- Fischer, K. W. (1987):** Relations between Brain and Cognitive Development. In: Child De-velopment. Vol. 58. No. 3. 623-632.
- Fischer, K. W./Hogan, A. E. (1989):** The Big Pictures for Infant Development: Levels and Variations. In: Lockmann, J. J./ Hazien, N. L. (Hrsg.): Action in Social Context. Perspectives on Early Development. New York.
- Fischer, K. W./Shaver, P. R./Carnochan, P. (1990):** How emotions develop and how they organize development. Cognition and Emotion. Psychology Press. 4/1990. 81-127.
- Flammer, A. (2010):** Entwicklungstheorien. In: Krüger, H. H./Grunnert, C. (Hrsg.): Hand-buch der Kindheits- und Jugendforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden. 43-64.
- Flammer, A. (2015):** Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Ent-wicklung. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bern.
- Fowler, J. (1991.):** Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn. Gütersloh.
- Freeman, M. (2014):** Der fotografische Blick. Ein grafischer Ansatz. Heidelberg.
- Frenzel, A.C./Goetz, T./Stephens, E.J./Jacob, B. (2011):** Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrated perspective and empirical test. In: Schutz, P.A./Zemylas, M. (Hrsg.): Advances in teacher emotion research. Heidelberg. 129-151.
- Freud, S. (1990):** Psychoanalyse - Ausgewählte Schriften zur Neurosenlehre, zur Persönlich-keitspsychologie, zur Kulturtheorie. Stuttgart.
- Freud, S. (2000):** Triebe und Tribschicksale. Psychologie des Unbewußten. Studienausgabe. Band III. Frankfurt am Main.
- Freund, A. M. (2004):** Entwicklungsaufgaben. In: Kruse, A./Martin, M. (Hrsg.): Enzyklopä-die der Gerontologie. 304-313.
- Friedel, H. (Hrsg.) (2007):** Wassily Kandinsky. Gesammelte Schriften 1889-1916. München.
- Garz, D. (1986):** Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: Kegan, R. (2005): Die Entwicklungs-stufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Erlangen.

- Gehlen, A. (1986):** Der Mensch. 13. Auflage. Wiesbaden.
- Gendlin, E. T. (2020):** Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Hamburg.
- George, C./West, M./Kißgen R. (2009):** Diagnostik der Bindungsqualität im Jugendalter – Das Adult Attachment Projective (AAP). In: Julius, H./Gasteiger-Klicpera, B./Kißgen R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen.
- Gibson, E. (1969):** Principles of Perceptual Learning and Development. New York.
- Gibson, E./Levin, H. (1989):** Die Psychologie des Lesens. Frankfurt.
- Grawe, K. (1998):** Psychologische Psychotherapie. Göttingen.
- Gläser, J./Laudel, G. (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden.
- Glaser, B. (1978):** Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley.
- Glaser, B./Strauss, A. (2010):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Görtz, A. (2007):** Phänomenologische Diagnostik mit dem TAT bei Jugendlichen. In: Existenzanalyse. 2. Wien. 65 - 75.
- Goffmann, E. (1967):** Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt.
- Greve, W./Leipold, B. (2018):** Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim. 579-594.
- Grünke, M./Grosche, M. (2014):** Lernbehinderung. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.) Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen. 76-89.
- Guldimann, T. (2000):** Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern.
- Hammann, Claudia (2022):** AVWS. Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung bei Schulkindern. Ein Ratgeber für Lehrer, Betreuer, Angehörige und Betroffene. 4., Auflage. Rheinbreitbach.
- Hanselmann, H. (1930):** Einführung in die Heilpädagogik. Praktischer Teil. Für Eltern, Lehrer, Anstalterzieher, Jugendfürsorger, Richter, Ärzte. Erlenbach-Zürich. Leipzig.
- Havighurst, R. J. (1953):** Human development and education. London.
- Havighurst, R. J. (1972):** Developmental Tasks and Education. Third edition. Newly revised. New York.

Hechler, O. (2010): Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels. Stuttgart.

Hechler, O. (2013): Sozialisationsbedingungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung. In: Einhellinger, C./Ellinger, S./Hechler, O./Köhler, A./Ullmann, E. (Hrsg.): Studienbuch: Lernbeeinträchtigungen. Band 1. Grundlagen. Oberhausen. 157-179.

Hechler, O. (2018): Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsförderung – Lernerfolg. Stuttgart.

Hegel, G. F. W. (1988): Die Phänomenologie des Geistes. Hamburg.

Hehmsoth, C. (2021): Traumatisierte Kinder in Schule und Unterricht. Wenn Kinder nicht wollen können. Stuttgart.

Heimlich, U. (2016): Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. 2., Auflage. Bad Heilbrunn.

Heimlich, U./ Benkmann, R. (2018): Einleitung. In: Benkmann, R./Heimlich, U. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. Stuttgart. 11-13.

Hein, Kerstin (2006): Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Kultur und soziale Praxis. Bielefeld.

Heinrichs, K./ Reinke, H./ Ziegler, S. (2018): Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität. In: Zinn, B. (Hrsg.): Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Stuttgart. 221-239. 95-98.

Heiß, R. (1950): Die diagnostischen Verfahren in der Psychologie. Teil I. Psychologische Rundschau. 1/1950. 266 - 275.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4., Auflage. Wiesbaden.

Herbart, J. F. (1976): Allgemeine Pädagogik. Aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 5., Auflage. Bochum.

Hiller, G. G. (2016): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: Heimlich, U./Wember, F. B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. 41-55.

Hof, C. (2009): Lebenslanges Lernen. Eine Einführung. Stuttgart.

Hoffart, E.-M./Möhrlein, G. (2014): Förderung bei Traumatisierung. In: Einhellinger, C./Ellinger, S./Hechler, O./Köhler, A./Ullmann, E. (Hrsg.): Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 2. Förderansätze. Oberhausen. 219-245.

Hoffmann, D. (2012): Entwicklung und Erziehung. Beiträge zur Erneuerung der Entwicklungspädagogik. Hamburg.

Hofmann, T. (2016): Experienzielle Kommunikation – Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen. In: <https://tonyhofmann.com/wp-content/uploads/2017/02/Tony-Hofmann-Experienzielle-Kommunikation-Online.pdf> (Zugriff: 18.08.2020).

Hofmann, T. (2017): SINN-Bilder. Basis-Set II. Höchberg.

Hofmann, T. (2023): Freiräume statt Lösungen! Ein focusingorientiertes Kaskadenmodell für den professionellen Umgang mit Ungewissheit. In: Person 2023. Vol. 27. Internationale Zeitschrift für Personenzentrierte und Experienzielle Psychotherapie und Beratung. 36-48.

Hoffman, C./Schmelcher, A. (2012): Ritalin gegen ADHS. Wo die wilden Kerle wohnten. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/ritalin-gegen-adhs-wo-die-wilden-kerle-wohnten-11645933.html> (Zugriff: 12.08.2020).

Holtmann, S./Hofmann, T. (2018): Prozess – Interaktion – Erleben. Gütekriterien für eine gelingende sonderpädagogische Diagnostik. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Emotional-soziale Entwicklung kompakt. 27-31.

Hoppe-Graff, S. (2014): Denkentwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin. Heidelberg. 148-173.

Hüther, G. (2010): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 10., Auflage. Göttingen.

Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13., überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel.

ISB (Hrsg.) (2008): Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag. Grundlageninformation mit Anregungen für die Praxis. München.

Ivey, A. E./Ivey, A. M./Zalaquett, C. P. (2007): Intentional Interviewing und Counseling – Facilitating counseling: facilitating client development in a multicultural society. 7., Auflage. Belmont USA. In: Intentional interviewing and counseling: facilitating client development in a multicultural society/Ivey, Allen E.; Ivey Mary Bradford; Zalaquett, C. P./download (book.asia) (Zugriff: 21.01.2021).

Julius, H. (2009): Diagnostik der Bindungsqualität im Grundschulalter – Der Separation Anxiety (SAT). In: Julius, H./Gasteiger-Klicpera, B./Kißgen R. (Hrsg.): Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen. Göttingen.

Kärner, T. (2015): Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht. Analyse pädagogischer, Psychologischer und physiologischer Aspekte. Frankfurt.

Kant, I. (1964): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Kant, I.: Werke in sechs Bänden. Darmstadt. 53-61.

Kanter, G. O. (1970): Neuere Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und ihre Konsequenzen für die Didaktik und Methodik der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 248-264.

Kanter, G. O. (1977): Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Kanter, G. O./Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Band 4. Berlin. 34-64.

Kegan, R. (2005): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Erlangen.

Kimmelmann, N. (2010): Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Aachen.

Kindl-Beilfuß, C. (2011): Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragestellungen für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg.

Kiper, H. (2010): Schülerinnen mit Lernschwierigkeiten. In: Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim. 173-184.

Kirchner, K. (2005): Identitätsbildung durch Sammeln, Ordnen, Bauen, Basteln, Konstruieren. In: Gaus-Hegner, E./Mätzler Binder, R. (Hrsg.): Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich 2005. 2-49.

Klauer, K. J. (1977): Lernbehindertenpädagogik. 8., Auflage. Berlin.

Klauer, K. J./Lauth, G. W. (1997): Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: Vester, M./Von Oertzen, P./Geiling, H./Herrmann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Wandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt.

Klessmann, E. (1997): Besonderheiten der Arbeit mit dem Katathymen Bilderleben bei Kindern und Jugendlichen. In: Leuner, H./Horn, G./Klessmann, E. (Hrsg.): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. München. 41-54.

KMK (2004): Beschluss der KMK vom 16.12.2004. In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. Pdf. (Zugriff: 17.05.2023).

Kobi, E. E. (1975): Die Rehabilitation bei Lernbehinderten. München.

Koch, K. (2004a): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation. 49 (1). 181-200.

Koch, K. (2004b): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung. Integration und pädagogische Rehabilitation. 49 (2). 411-428.

Koch, K. (2007): Soziokulturelle Benachteiligung. In: Walter, J. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen. 104-116.

- Kohlberg, L. (1996):** Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt.
- Kohler-Spiegel, H. (2017):** Traumatisierte Kinder in der Schule. Verstehen – auffangen – stabilisieren. Ostfildern.
- Konrad, K./König, J. (2018):** Biospsychologische Veränderungen. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin. 23-50.
- Kranert, H.-W./ Stein, R. (2017):** Berufliche Bildung in „inkluisiven Zeiten“. Eine Betrachtung aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Kranert, H.-W./Eck, R./Ebert, H./Tutschku, U. (Hrsg.): Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken. Bielefeld. 121-126.
- Kratz, F./Brüderl, J. (2021):** In welchem Lebensabschnitt sind die Deutschen am glücklichsten. Ein Interview über die glücklichste Zeit im Leben. In: <https://www.lmu.de/de/die-lmu/struktur/zentrale-universitaetsverwaltung/kommunikation-und-presse/press-room/pressemitteilung/in-welchem-lebensabschnitt-sind-die-deutschen-am-gluecklichsten.html>. (Zugriff: 17.08.2023).
- Krause, F./Storch, M. (2006):** Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell – ZRM. In: Psychologie in Österreich 1: Coaching. Wien. 32 - 43. In: <http://www.frankkrause.net/media/PIOEcoach.pdf>. (Zugriff: 15.08.2020).
- Kretschmann, R. (2007):** Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In: Walter, J. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen. 4-32.
- Krohne, J./ Tillmann, K.-J. (2006):** „Sitzenbleiben“ – Eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: Schulverwaltung spezial. 4/2006. 6-9.
- Lauth, G. W./ Brunstein, J. C./Grünke, M. (2014):** Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In: Lauth, G. W./Grünke, M./Brunstein, J. C. (Hrsg.): Intervention bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016):** Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel.
- Lerner, R. M./ Busch-Rossnagel, N. A. (1981):** Individuals as producers of their development. A Life-Span Perspective. eBook. New York. London.
- Leuner, H. (1957):** Symboldrama, ein aktives nicht analysierendes Vorgehen in der Psychotherapie. In: Zeitschrift für Psychotherapie und Medizinische Psychologie 6. 221-238.
- Leuner, H. (1997):** Das Katathyme Bilderleben in der Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen: Methodische Grundlagen. In: Leuner, H./Horn, G./Klessmann, E. (Hrsg.): Katathymes Bilderleben mit Kindern und Jugendlichen. 4., Auflage. München. 15-40.
- Leuner, H. (1980):** Grundlinien des Katathymen Bilderlebens aus neuerer Sicht. In: Katathymes Bilderleben. Ergebnisse in Theorie und Praxis. Bern. 10-56.

- Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2020):** Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2020): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim.
- Levine, P. A./Frederick, A. (1998):** Trauma-Heilung. Das Erwachen des Tigers. Unsere Fähigkeit traumatische Erfahrungen zu transformieren. Essen.
- Levine, P. A./Kline, M. (2010):** Verwundete Kinderseelen heilen. Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können. 5., Auflage. München.
- Libellud-Verlag (2021):** DiXit. Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. Grundspiel. Poitiers.
- Loch, W. (1965):** Pädagogik des Mutes. In: Bildung und Erziehung 18 (1). 1-15.
- Loch, W. (1979):** Lebenslauf und Erziehung. Essen.
- Loch, W. (1995):** Grundbegriffe einer biographischen Erziehungstheorie. In: Leonhard, H.-W./Liebau, E./Winkler, M. (Hrsg.): Pädagogische Erkenntnis. Weinheim. 109-129.
- Lösel, F./Weis, M. (2015):** Sozialisation und Problemverhalten. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8., Auflage. Weinheim. Basel. 537-556.
- Lütz, M. (2020):** Neue Irre! Wir behandeln die Falschen. 4., Auflage. München.
- Maar, C./Obrist, H. U./Pöppel, E. (Hrsg.) (2000):** Weltwissen. Wissenswelt. Das globale Netz von Text und Bild. Köln.
- Maslow, A. H. (1954):** Motivation and Personality. New York.
- Matschnig, M. (2016):** Körpersprache: Gestik, Mimik & Haltung: Sicher auftreten. Menschen gewinnen. München.
- Matthäus-Evangelium (1985):** Matthäus 25, Vers 29. In: Die Bibel. Die Bibel nach der Einheitsübersetzung Martin Luthers. Neues Testament. Stuttgart. 35ff.
- Matzner, M. (2012):** Kinder und junge Menschen aus Einwanderungsfamilien. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel. 252-272.
- Mead, G. H. (1973):** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt.
- Merten, J. (2003):** Einführung in die Emotionspsychologie. Stuttgart.
- Meuser, M./Nagel, U. (2013):** Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Pregel, A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim. Basel. 457-471.
- Mey, G./Mruck, K. (2011):** Grounded Theory Reader. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Köln.
- Miosch, S. (2019):** Qualitative Interviews. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Oldenburg.

- Möckel, A. (1982):** Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und Ursprünge der Heilpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 33 (2). 77-86.
- Möckel, A. (1988):** Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart.
- Möckel, A. (2019):** Das Paradigma der Heilpädagogik. Würzburg.
- Montada, L./Lindenberger, U./Schneider, W. (2018):** Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim. Basel. 27-28.
- Moor, P. (1960):** Heilpädagogische Psychologie. Band 1 und Band 2. Bern.
- Moor, P. (1969):** Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 2. Auflage. Stuttgart.
- Moor, P. (1974):** Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 3. Auflage. Bern. Stuttgart. Wien.
- Moor, P. (1981):** Reifen Glauben Wagen – Menschwerdung durch Erziehung. Zürich.
- Moor, P. (1999):** Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Studienausgabe. 2., Auflage. Bern.
- Müller, T. (2008):** Innere Armut. Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss. Wiesbaden.
- Müller, T. (2015):** Kapitel 30. Rekonstruktive Sozialforschung. Wie kann ich subjektives Erleben von Personen erforschen. In: Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Göttingen. 235-241.
- Müller, T. (2018):** Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule. München.
- Musil, R. (2014):** Der Mann ohne Eigenschaften. Erstes und zweites Buch. Neuausgabe. Reinbeck bei Hamburg.
- Myschker, N./Stein, R. (2018):** Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. 8., erweiterte und aktualisierte Auflage. Stuttgart.
- Nickolaus, R./Mokhonko, S./Behrendt, S./Vetter, D./Méliani, K. (2018):** Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem. Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln. In: Zinn, B. (Hrsg.): Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Stuttgart. 95-98.
- Nicht, J./Müller, T. (2009):** Kompetenzen als Humankapital. Über die Wahlverwandtschaft zweier Leitkonzepte zeitgenössischer Bildungsreform. In: Berliner Debatte Initial 20. 3/2009. 30-44.
- Nitsche, M./Rockenstein, G. (2005):** Imaginatives Kreativitätstraining. Eine ergänzende Therapie für Kinder und Jugendliche mit Teilleistungsstörungen und Lernblockaden. Essen.

- OECD (2018):** Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris. In: <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>. (Zugriff: 01.09.2021).
- Oerter, R./Dreher, E. (2008):** Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6., Auflage. Weinheim. 271-332.
- Opp, G./Fingerle, M./Freitag, A. (1999):** Erziehung zwischen Risiko und Resilienz: Neue Perspektiven für die heilpädagogische Forschung und Praxis: In Opp, G./Fingerle, M./Freitag, A. (Hrsg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München. 9-21.
- Parziale, J. (2002):** Observing the dynamics of construction. In: Granott, N./Parziale, J.: Microdevelopment. Transition Processes in Development. New York. eBook. 157-180.
- Pekrun, R. (2018):** Emotionen, Lernen und Leistung. In: Huber, M./Kraus, S. (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden. 215-231.
- Pessoa, F. (1987):** Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. Frankfurt am Main.
- Petermann, F./Petermann, U. (2007):** HAWIK-IV. Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-IV. Manual-Bern.
- Piaget, J. (1973):** Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt.
- Piaget, J. (1992):** Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Ungekürzte Ausgabe der Originalausgabe von 1959. München.
- Platon (1994):** Nomoi (Gesetze). Buch I-III. Übersetzung und Kommentar von Klaus Schöpsdau. Göttingen.
- Pohl, B./Gottmann, M. (2004):** Elternfragebogen für Kinder mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten. EF-KLV. Bern.
- Poustka, F./Schmidt, M. H. (2017):** Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10. Mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 und DSM-V. Göttingen.
- Prange, K. (2000):** Plädoyer für die Erziehung. Baltmannsweiler.
- Prange, K. (2005):** Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Pröller, F./Al-Dawaf N./Thomas, J. (2020):** Entwicklung eines bildbasierten nonverbalen Verfahrens zur Erfassung der psychischen Befindlichkeit und motivationalen Voraussetzungen von Geflüchteten. In: Stiftung Bildungspakt Bayern. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Ergebnisse und Empfehlungen. München. 61-71.
- Rapp, T./Wagner, C. (2006):** Wissen und Bildung in der antiken Philosophie. Stuttgart.

- Rauchfleisch, U. (1989):** Der Thematische Apperzeptionstest (TAT). In: Diagnostik und Therapie. Eine psychoanalytische Interpretationsmethode. Stuttgart.
- Reinke, H./Heinrichs, K. (2019):** Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In: Heinrichs, K./Reinke, H.: Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld. 64-77.
- Renn, K. (2006):** Dein Körper sagt dir, wer du werden kannst. Focusing – Wege der inneren Achtsamkeit. Freiburg im Breisgau.
- Retzer, A. (1994):** Familie und Psychose. Zum Zusammenhang von Familieninteraktion und Psychotherapie bei schizophrenen, schizoaffektiven und manisch depressiven Psychosen. Stuttgart.
- Revers, W. J. (1973):** Der Thematische Apperzeptionstest (TAT). Bern.
- Ricking, H. /Hagen, T. (2016):** Schulabsentismus und Schulabbruch. Stuttgart.
- Rifkin, J. (2022):** Das Zeitalter der Resilienz. Leben neu denken auf einer wilden Erde. Frankfurt.
- Römerbrief (1985):** Der Brief des Paulus an die Römer. In: Die Bibel. Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart. 179-195.
- Rogers, C. R. (1942):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt am Main.
- Rogers, C. R. (1973):** Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus Sicht eines Therapeuten. Stuttgart.
- Rogers, C. R. (1989):** Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Köln.
- Rogers, C. R. (1991):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Stuttgart.
- Rogers, C. R. (2012):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt.
- Rombach, H. (1994):** Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. Freiburg im Breisgau
- Roming, A. (2020):** Das ist Vergangenheit. In: Psychologie Heute. Die Seele stärken. Für sich einstehen. Resilienter werden. Zuversicht schöpfen. Heft 62. Weinheim. 76-79.
- Rosa, H. (2016):** Resonanz. Soziologie der Weltbeziehung. Berlin.
- Rosa, H. (2020):** Unverfügbarkeit. Residenz-Verlag. Wien.
- Rosa, H./Endres W./Beljan, J. (2017):** Resonanz im Klassenzimmer. 48 Impulskarten zur Resonanzpädagogik Beltz-Verlag. Weinheim.
- Rosenzweig, S. (1960):** The Rosenzweig Picture-Frustration Study. Childrens-Form. In: A. I. Rabin/ M. Haworth (Hrsg): Projective Techiques with children. New York. 149-176.

- Roth, H. (1966):** Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.
- Roth, H. (1969):** Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4. Stuttgart.
- Rothgang, G.-W. (2009):** Entwicklungspsychologie. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart.
- Rubinstein, S. L. (1958):** Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin.
- Russel, J. A. (1980):** A circumplex model of affect. Journal of Personality and Social Psychology. 39(6). 12/1980. 1161-1178.
- Sabic, M. (2006):** Picture Frustration Test – Darstellung des Verfahrens von der Entstehungsgeschichte bis zur Evaluation. Norderstedt.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2013):** Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., Auflage. Wiesbaden. 81-97.
- Schanz, H. (2006):** Institutionen in der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Scharmer, C. O. (2002):** Presencing – Soziale Technologie der Freiheit. Werner A. Leeb im Gespräch mit Dr. Claus Otto Scharmer (Interview). Workpaper. Trigon. Thermen, In: <https://ottoscharmer.com/publications>. (Zugriff: 23.07.2023)
- Scheffer, B. (1993):** Alltags-Halluzinatorik. Landschaftserfindung. Bildende Kunst und Radikaler Konstruktivismus. In: BDK-Mitteilungen. 1/1993. 4-10.
- Scheuch, E. K. (1975):** Die Jugend gibt es nicht. Zur Differenziertheit der Jugend in heutigen Industriegesellschaften. In: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium. München. 54ff.
- Schmidt, H. (1977):** Religionsunterricht im Spiegel der Lehrpläne. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 12. Frankfurt. 499-511.
- Schmidt-Atzert, L./Amelang, M. (2018):** Psychologische Diagnostik. 5., überarbeitete Auflage. Berlin.
- Schoonhoven, D. (2017):** Praxisbuch Kreative Naturfotografie. Naturmotive mit anderen Augen sehen und fotografieren. Heidelberg.
- Schroeder, J. (2015):** Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart.
- Schroeder, J./Seukwa, L. H. (2007):** Flucht – Bildung – Arbeit. Fallstudien zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen. Karlsruhe.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2017):** Strukturen der Lebenswelt. 2. Auflage. Konstanz.
- Schuhmacher, Heike (2019):** Fehler muss man sehen! LRS und visuelle Wahrnehmungsstörungen erkennen und behandeln. 2., Auflage. Ahrensburg.

Schultheiss, O./Strasser, A. (2012): Referential processing and competence as determinants of congruence between implicit and explicit motives. In: S. Vazire/T. D. Wilson (Hrsg.): Handbook of self-knowledge. New York. 39-62.

Schwarzer, G./Degé, F. (2014): Theorien der Wahrnehmungsentwicklung. In: Ahnert, L. (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin. Heidelberg. 94-121.

Seiffge-Krenke, I. (1984): Formen der Problembewältigung bei besonders belastenden Jugendlichen. In: Olbrich, E. /Todt, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Berlin. 353-386.

Seiffge-Krenke, I. (2009): Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin.

Severing, E. (2014): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld. 5-10.

Shell Deutschland Holding (2019) (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim. Basel.

Siegler, R./Saffran, J. R./Gershoff, E. T./Eisenberg, N. (2021): Die Entwicklung der Geschlechter. In: Siegler, R./Saffran, J. R./Gershoff, E. T./Eisenberg, N. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. 5., Auflage. Berlin. 619-672.

Sieland, B./Siebert, M. (1979): Klinische Psychologie für Pädagogen. Eine Einführung. Braunschweig.

Solga, H. (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, H./Wilisch, A. (Hrsg.): Das Problem der Exklusion. Ausgrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg. 121-146.

Spieß, W. (2012): Beratung. Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell. Hamburg.

Spitzer, M. (2006): Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. Filmdokumentation. Weinheim.

Spranger, E. (1945): Lebenserfahrung. Tübingen und Stuttgart.

Stahl, S. (2015): Das Kind in dir muss Heimat finden. Der Schlüssel zur Lösung (fast) aller Probleme. München.

Stamm, M. (2004): Hochbegabt und „nur“ Lehrling? Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und strategische Perspektiven zur beruflichen Begabtenförderung aus jugend- und berufspädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 100 (2). 175-194.

Statista (2020): Vertragslösungsquote bei Berufsausbildungen in Deutschland von 2009 bis 2018. In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/257419/umfrage/vertragsloesungen-bei-berufsausbildungen-in-deutschland/> (Zugriff: 17.08.2020).

Statista (2023): Armutsquote von Kindern in Deutschland bis 2022. In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/785520/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-in-deutschland/> (Zugriff: 22.09.2023)

Statistisches Bundesamt (2022): Bildung. Forschung und Kultur. Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf. In: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/schueler-foerderung-tabelle.html> (Zugriff: 07.08.2023).

Stavemann, H. H. (2007): Sokratische Gesprächsführung in Therapie und Beratung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim.

Stein, R. (2015): (Sonder-)pädagogisches Diagnostizieren: Möglichkeiten und Grenzen. IBB-Frühjahrstagung. Rummelsberg. In: https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/03/Diagnostik-Prof_Stein.pdf (Zugriff: 23.08.2023).

Stein, R./Stein, A. (2020): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 3.Auflage. Bad Heilbrunn.

Stein, R./Kranert, H. W./Wagner, S. (2016): Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern. Bielefeld.

Stein, R./Kranert, H. W. (2020): Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin.

Stötzner, H. E. (1963): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zu Begründung derselben. Vollständiger Nachdruck der Originalausgabe. Berlin.

Storch, M. (2003): Das Geheimnis kluger Entscheidungen. Von somatischen Markern, Bauchgefühl und Überzeugungskraft. Zürich.

Storch, M./Krause, F. (2017): Selbstmanagement-ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. 6., überarbeitete Auflage. Bern.

Storch, M./Cantieni, B./Hüther, G./Tschacher, W. (2022): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. 4., überarbeitete Auflage. Bern.

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Strobel, M. /Warnke, A. (2007): Das medizinische Paradigma. In: Walter, J./Wember, B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Band 2. Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen. 65-80.

Strüber, D. (2010): Geschlechtsspezifisches Verhalten aus Sicht der Hirnforschung. In: Matzner, M./Wyrobnik, I. (Hrsg.): Handbuch Mädchen-Pädagogik. Weinheim. 62-78.

Stumm, G./Keil, W. W. (2002): Das Profil der Klienten-/Personenzentrierten Psychotherapie. In: Keil, W.W./Stumm, G. (Hrsg.): Die vielen Gesichter der personenzentrierten Psychotherapie. Wien. 1-64.

Sünkel, W. (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1. Weinheim. München.

SWR Fernsehen (2022): Auszubildende aus dem Ausland wirken Fachkräftemangel entgegen. Stand: 27.10.2022. In: www.swrfernsehen.de/landesschau-rp/auszubildende-aus-dem-ausland-wirken-fachkraeftemangel-entgegen-100.html (Zugriff: 15.08.2023).

Tellegen, P. J./Laros, J. A./Petermann, F. (2012): SON-R6 40. Non-verbaler Intelligenztest. Göttingen.

Thiersch, H./Grundwald, K./Köngeter, S. (2012): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In: Thole, W. (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Wiesbaden. 175-196.

Tietzmann, P. F./Silbereisen, R. K. (2012): Acculturation or development? Autonomy expectations among ethnic German immigrant adolescents and their native German age-mates. In: Child Development. 83. 1640-1654.

Trillhaas, U. (2005): Die Dynamic Skill Theory nach Kurt W. Fischer. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahreszeitschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre 4/2005. 403-414.

Tutschner, R./Haasler, S. R. (2012): Meister der Methode. Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In: Ulmer, P./Weiß, R./Zöllner, A. (Hrsg.). Berufliches Bildungspersonal - Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld. 97-116.

Ullmann, E. (2014): Entwicklungsaufgabe Schulanfang – Übergang vom Kindergarten in die Schule. In: Einhellinger, C./Ellinger, S./Hechler, O./Köhler, A./Ullmann, E. (Hrsg.): Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 2. Handlungsfelder und Förderansätze. Oberhausen. 13-40.

Verra, S. (2009): Die Körpersprache im Verkauf. Überzeugend wirken – mitreißend kommunizieren. 2. Auflage. Wien.

Verres-Muckel, M. (1974): Lernprobleme Erwachsener. Befunde und Konzepte für die praktische Arbeit. Stuttgart.

von Foerster H. (2001): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick, P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München. 16-38.

von Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Weinheim. Basel.

von Leixner, O. (1905): Der Weg zum Selbst. Ein Buch für das deutsche Volk. Berlin.

Wagner-Winterhager, L. (1980): Jugendliche in der Schule – Versuch einer aktuellen Typologie. In: Jugend in der Gegenwartsgesellschaft. Gegenwartskunde Sonderheft 1980. 55ff.

- Waltenberger M.G./Kistner S. (2015):** Dein Adjektives Sprachbuch. Wie bildhafte Sprache dich und andere motiviert und dir noch mehr Charisma verleiht. Norderstedt.
- Weichold, K./Silbereisen R. K. (2018):** Jugend (1-20 Jahre). In: Schneider, W./Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 8., überarbeitete Auflage. Weinheim. 239-263.
- Weinberg, D. (2008):** Traumatherapie mit Kindern. Strukturierte Trauma-Interventionen und traumabezogene Spieltherapie. 3., Auflage. Stuttgart.
- Weinberger, S./Lindner, H. (2011):** Personenzentrierte Beratung. Stuttgart.
- Weinberger, S./Papastefanou, C. (2008):** Wege durchs Labyrinth. Personenzentrierte Beratung und Psychotherapie bei Jugendlichen. Weinheim.
- Wember, F. B. (1986):** Piagets Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik. Untersuchung zur kognitiven Entwicklung und zum schulischen Lernen bei Sonderschülern. Heidelberg.
- Werning, R./Lütje-Klose, B. (2016):** Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. 4., überarbeitete Auflage. München.
- Wiekling, S. (2022):** Selbstkonzept und Selbstbild nach Carl Rogers. Personenzentrierte Theorie: Erzieherkanal. Video. In: <https://www.bing.com/videos/search?q=Carl+Rogers+inkongruenz+unbewusst&&view=detail&mid=19BD9B1E3B2E12AFBAF019BD9B1E3B2E12AFBAF0&&FORM=VRDGAR&ru=%2Fvideos%2Fsearch%3Fq%3DCarl%2BRogers%2Bin-kongruenz%2Bunbewusst%26FORM%3DHDRSC4> (Zugriff: 26.08.2023).
- Wienand, F. (2019):** Projektive Diagnostik bei Kindern, Jugendlichen und Familien. Grundlagen und Praxis. Ein Handbuch. 2., Auflage. Stuttgart.
- Winter, R. (2020):** Jungen & Pubertät. In Beziehung bleiben, wenn alles anders wird. Weinheim. Basel.
- Winterhoff, M./Thielen, I. (2010):** Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen. Gütersloh.
- Wolfert, S./Quenzel, G. (2019):** Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft. In: **Shell Deutschland Holding (2019)** (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim. Basel. 134-161.
- Witzel, A. (2000):** Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, (1(1)). In: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (Zugriff: 03.10.2000).
- Wottawa, H./ Hossiep, R. (1987):** Grundlagen psychologischer Diagnostik. Göttingen.
- Zimmermann, P./Iwanski, A. (2013):** Entwicklung der Emotionsregulation in Kindheit und Jugend. In: In-Albon, T. (Hrsg.): Emotionsregulation und psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen, Forschung und Behandlungsansätze. Stuttgart. 27-45.

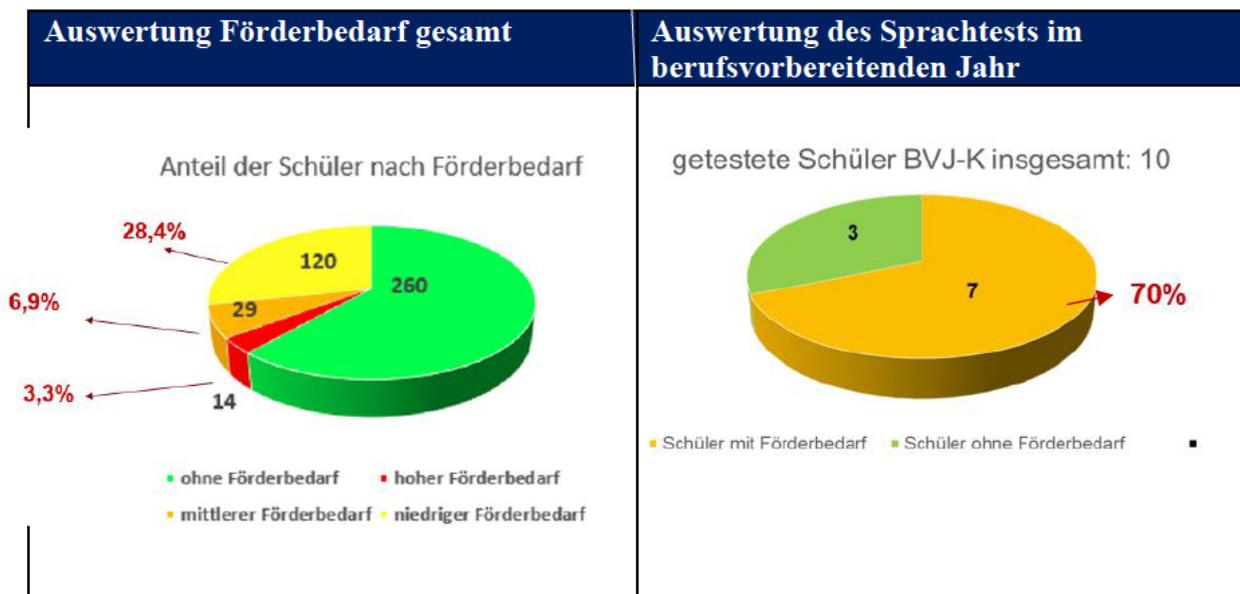
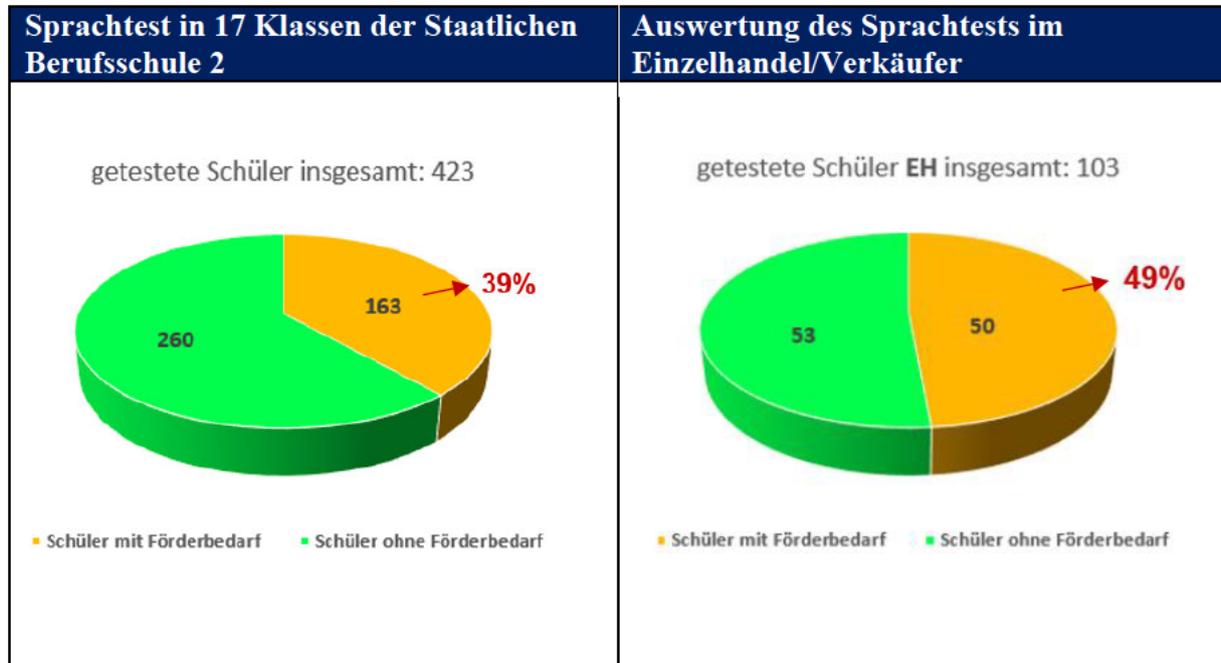
Anhang

Anhang A:	Förderbedarf Deutsch – Staatliche Berufsschule 2 Aschaffenburg
Anhang B:	Probandenstatistik
Anhang C:	Vorgehensweise zur Erstellung einer Bildkarten-Datei
Anhang D:	Bildkarten-Datei
Anhang E:	Beobachtungsbogen für Lehrkräfte
Anhang F:	Auswertungsbogen (Hofmann 2017)
Anhang G:	Auswertungsbogen in einfacher Sprache im Ringbuchformat
Anhang H:	(1) Interviewleitfaden zu Beginn des Forschungsprozesses
Anhang I:	(2) Erweiterter Interviewleitfaden
Anhang J:	(3) Fragenkatalog für Sinnbildgestützte Interviews
Anhang K:	(1) Übersicht zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen
Anhang L:	(2) Erweiterte Übersicht zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen
Anhang M:	(3) Gesprächsbogen zur Auswertung von Sinnbildgestützten Interviews (SigI)
Anhang N:	Forschung: Kodierprozess – Entstehen eines Zugangs im Fallverstehen (Gruppe 1-4)
Anhang O:	Forschung: Lokalisierung der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der Lerndimensionen (Gruppe 1-4)
Anhang P:	Forschung: Übersicht verbaler, nonverbaler und sonstiger Indikatoren
Anhang Q:	Präsentation zur Sensibilisierung für das Thema Lernbeeinträchtigungen

Anmerkung: Die transkribierten Interviews der Probanden befinden sich in einem gesonderten Anhang der Forschungsarbeit.

Anhang A: Förderbedarf Deutsch – Staatliche Berufsschule 2 Aschaffenburg

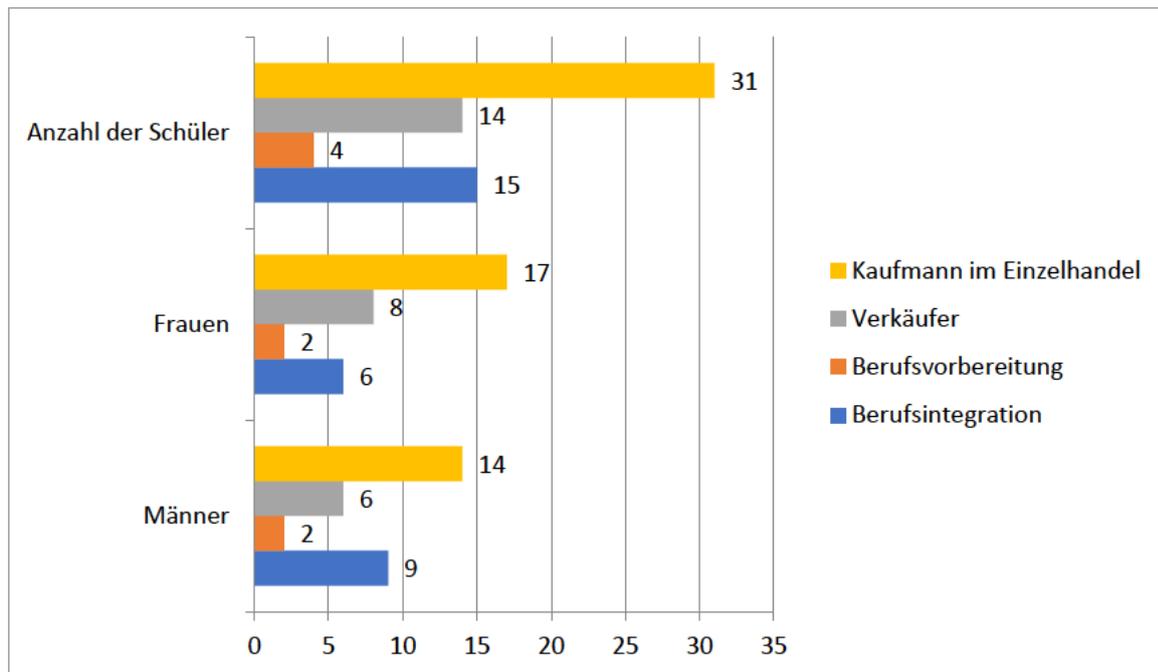
Unveröffentlichtes Material der Staatlichen Berufsschule 2, Aschaffenburg (Stand Oktober 2021)



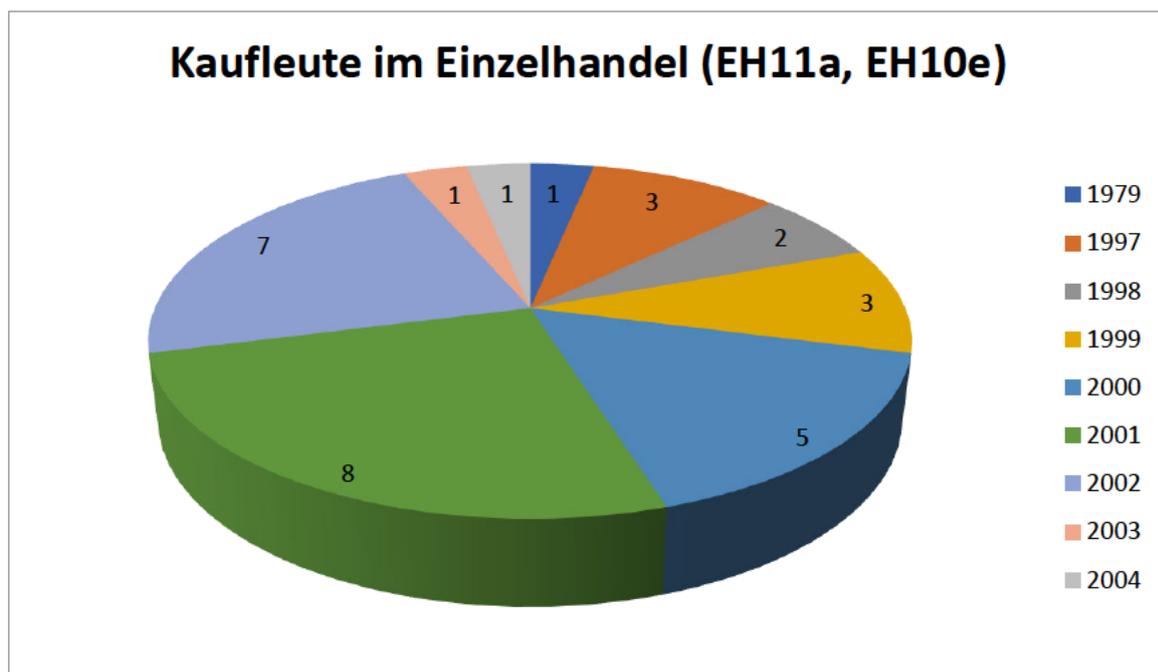
Anmerkung:

Alle Schüler der 10. Klassen der Staatlichen Berufsschule 2 in Aschaffenburg nehmen am Schuljahresanfang an einem von der Schule entwickelten Sprachtest teil. Schüler mit einem hohen und mittleren Förderbedarf werden von den Klassenlehrern aufgefordert, den freiwilligen Förderkurs Deutsch zu besuchen.

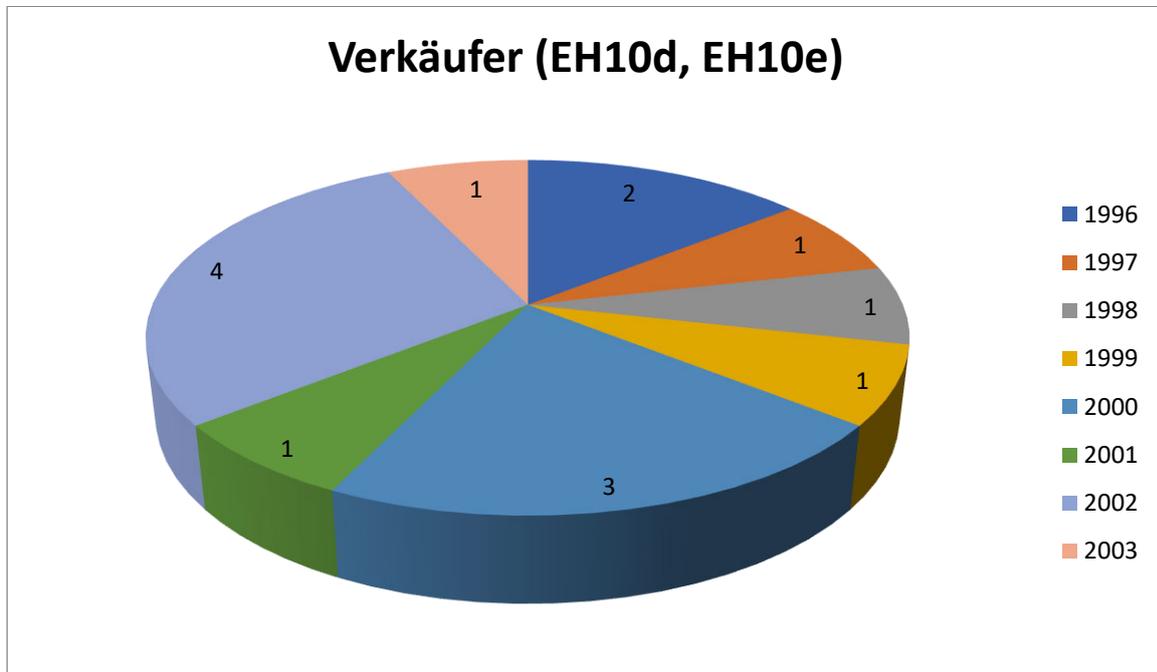
■ Aufteilung der 64 Probanden nach Geschlecht



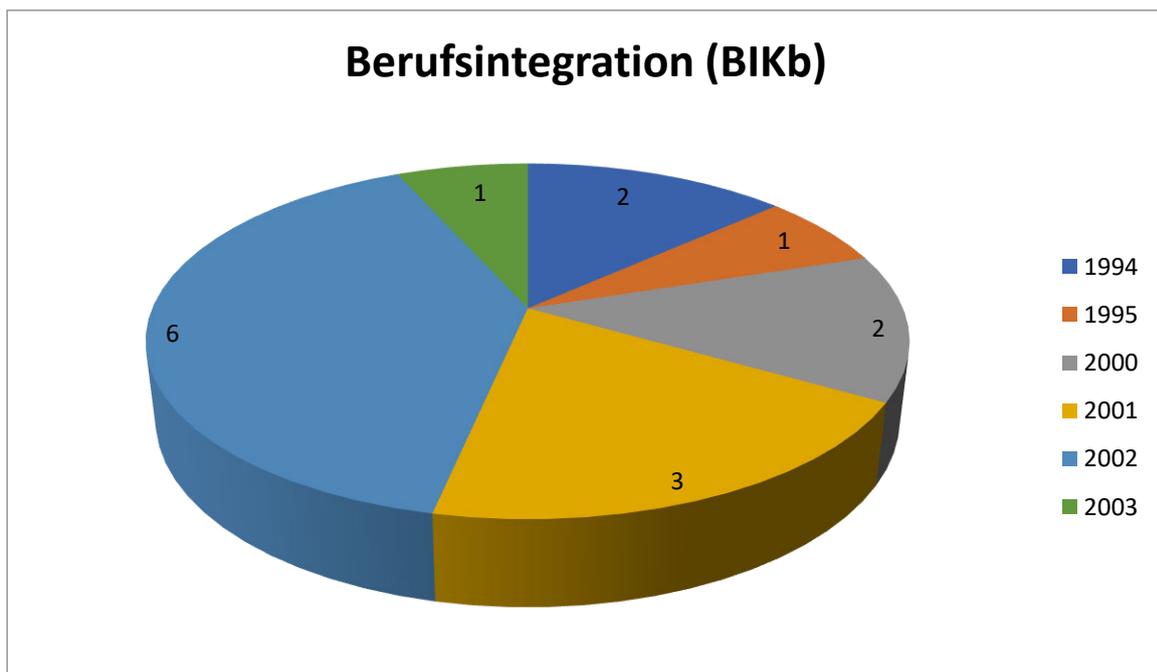
■ Auswertung der Probanden nach dem Geburtsjahr (März 2020)



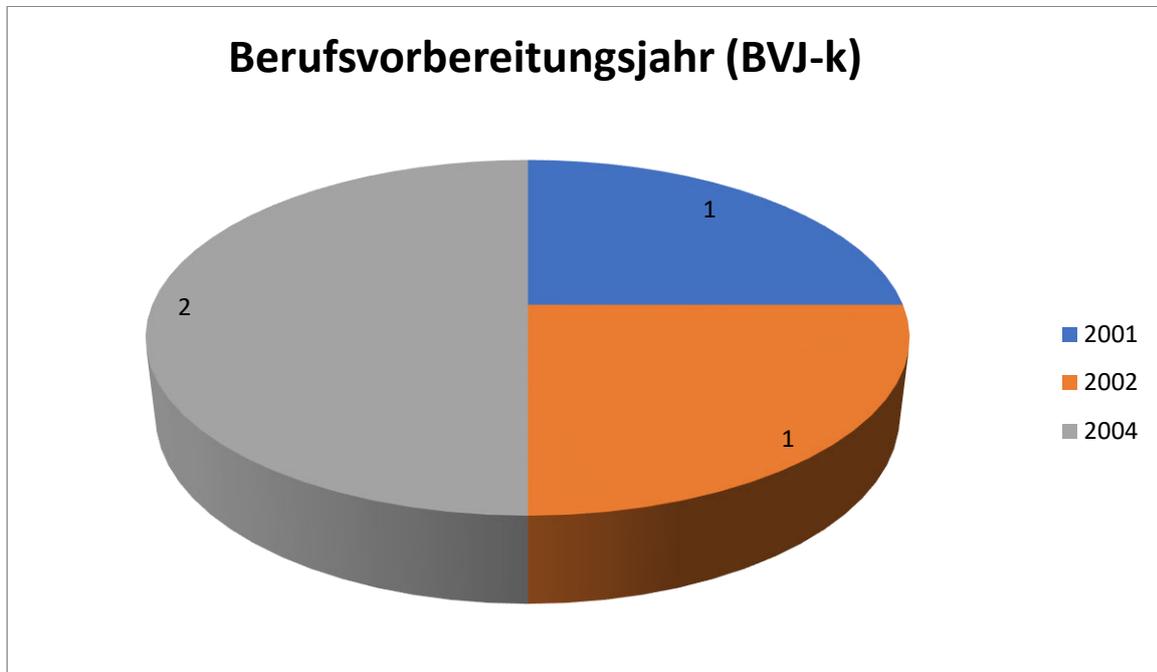
■ Auswertung der Probanden nach dem Geburtsjahr (März 2020)



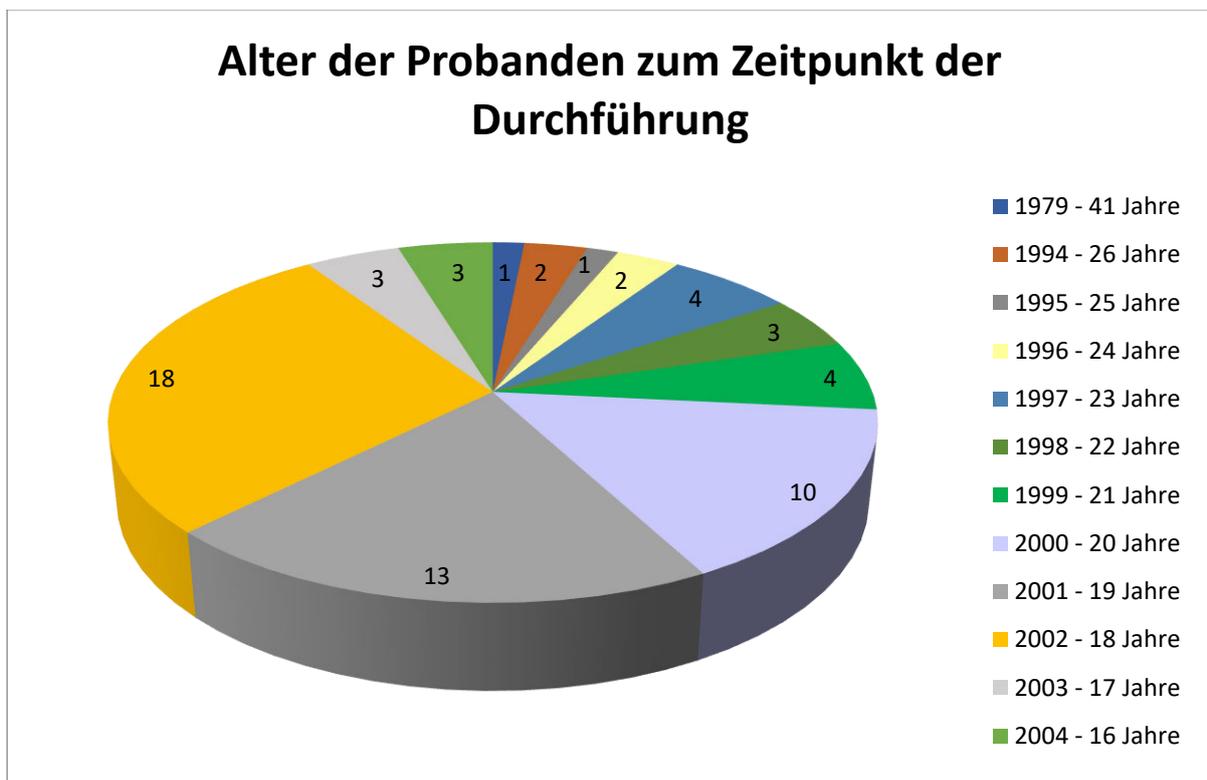
■ Auswertung der Probanden nach dem Geburtsjahr (März 2020)



■ **Auswertung der Probanden nach dem Geburtsjahr (März 2020)**

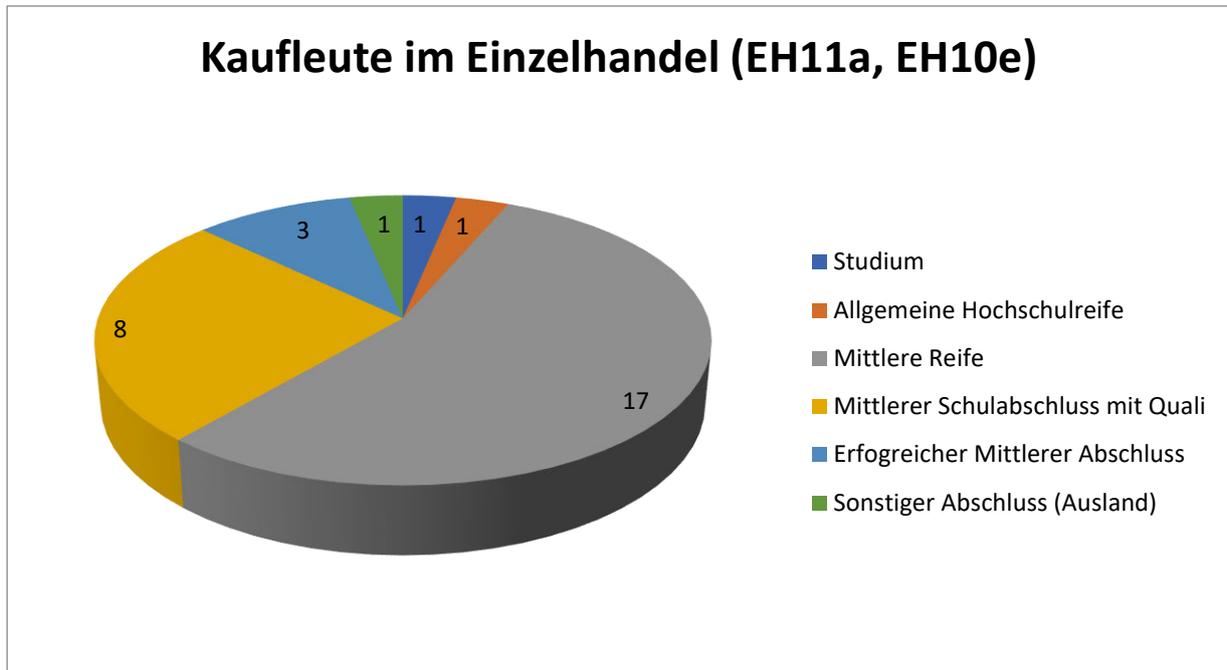


■ **Darstellung der Probanden nach ihrem Alter zum Zeitpunkt der Durchführung**

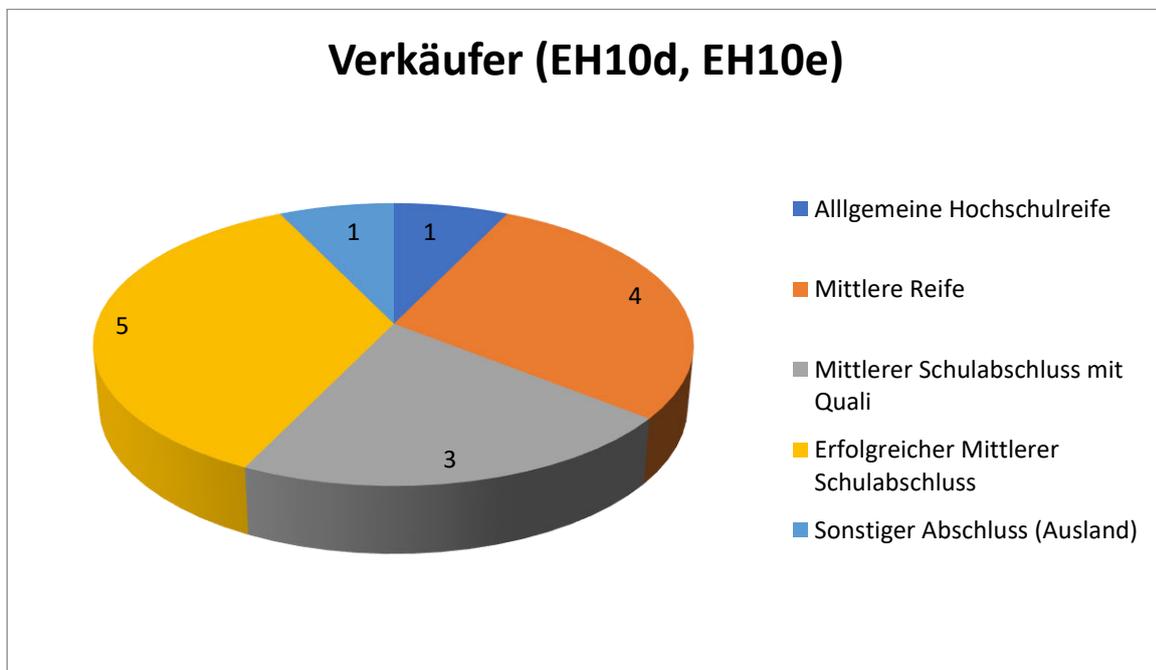


Auswertung nach Bildungsstand/Abschluss

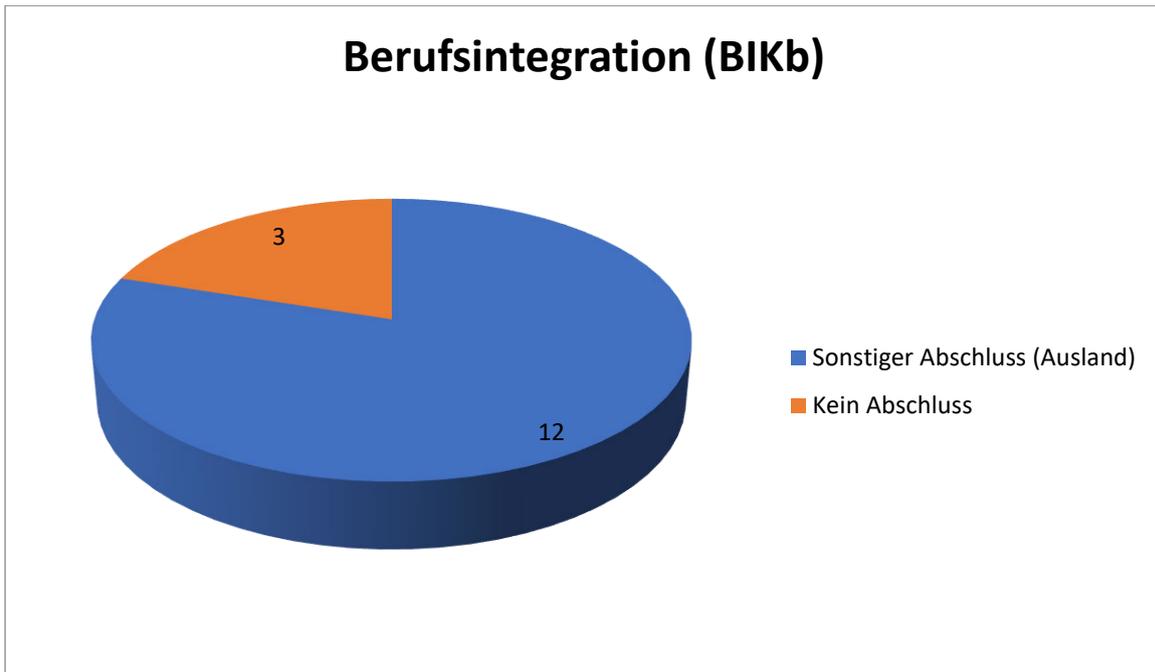
■ **Auswertung nach Bildungsabschluss:** 31 Probanden der Kaufleute im Einzelhandel-Klassen



■ **Auswertung nach Bildungsabschluss:** 14 Probanden der Verkäuferklasse

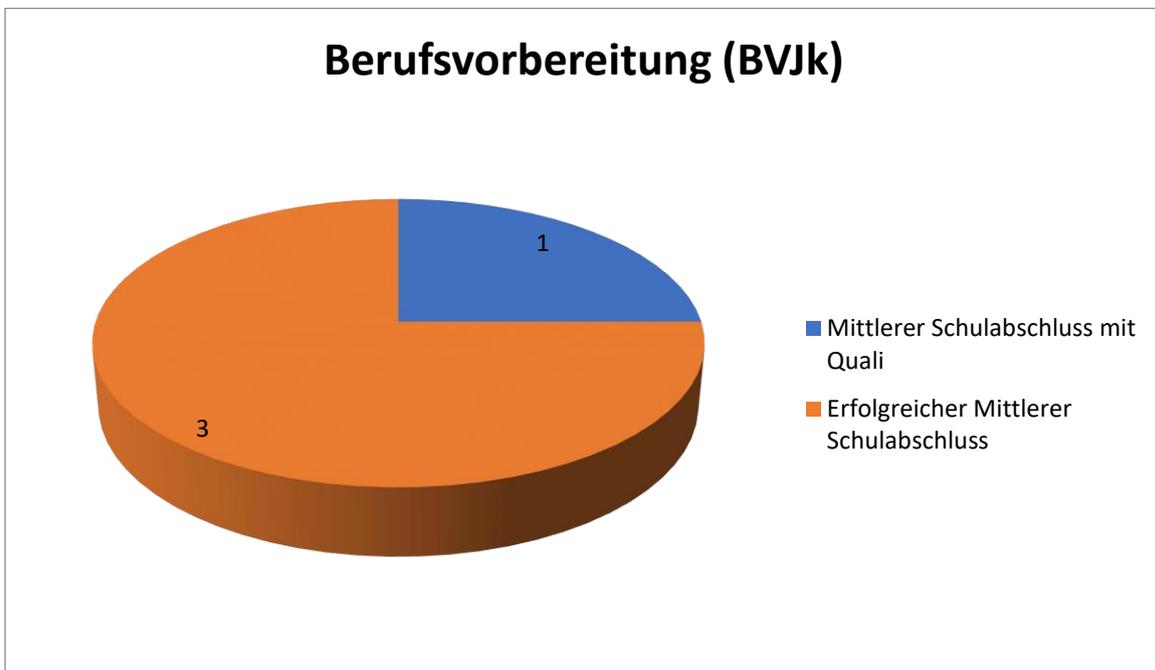


■ **Auswertung nach Bildungsabschluss: 15 Probanden der Berufsintegrationsklasse**

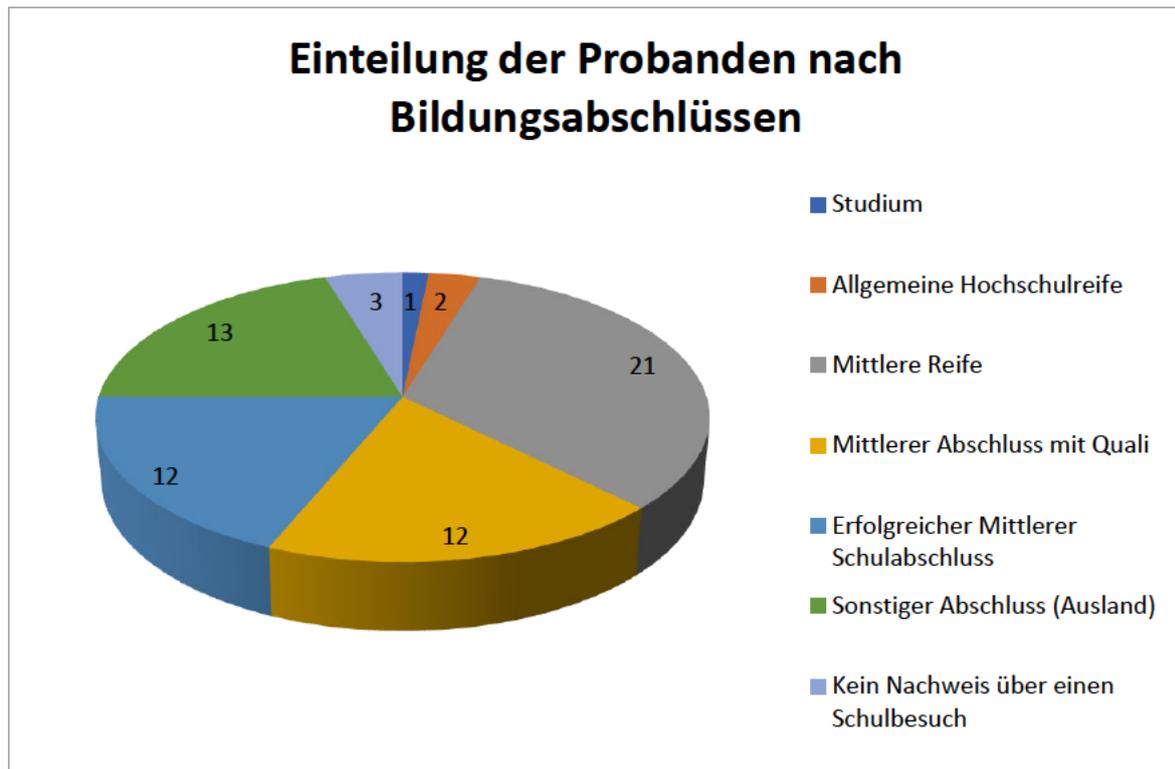


Leider liegen in Bezug auf die Berufsintegrationsklassen keine Informationen vor, wie lange die Schüler tatsächlich eine Schule besucht haben, wie viele Jahre der Schulbesuch dauerte oder welche Abschlüsse in Wahrheit vorliegen. Viele Schüler aus Afghanistan oder afrikanischen Ländern berichten, dass sie kaum die Schule besuchten und dass man Zeugnisse auch gegen Bezahlung erwerben konnte.

■ **Auswertung nach Bildungsabschluss: 4 Probanden der Berufsvorbereitungsklasse**

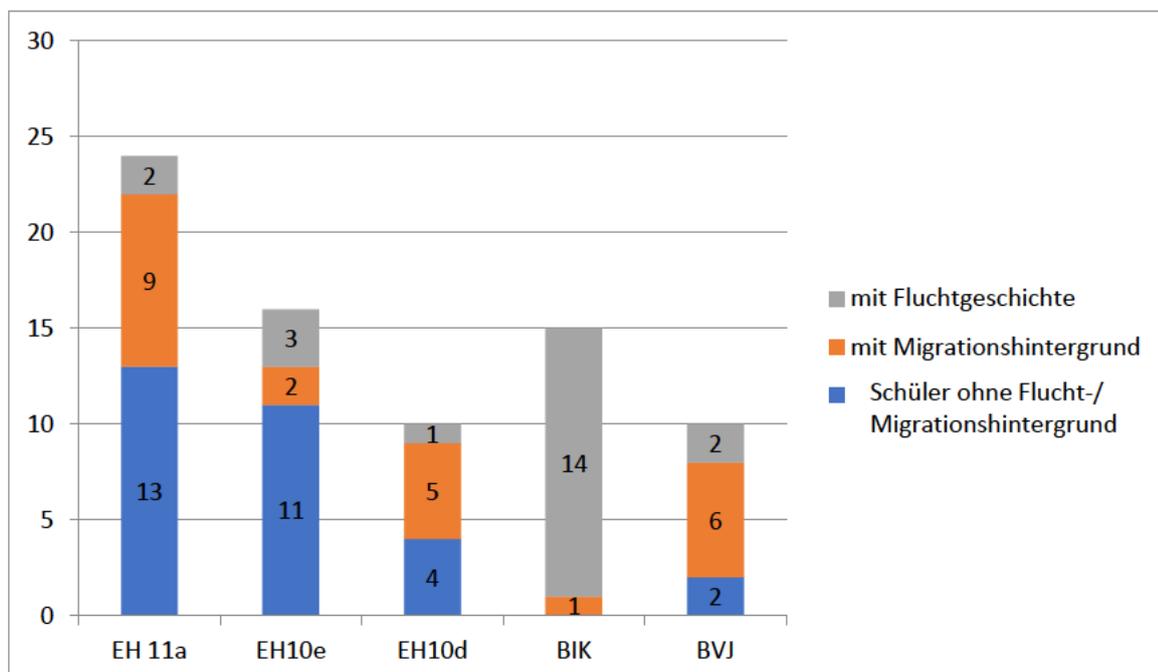


■ Übersicht über die Bildungsabschlüsse aller 64 Probanden



■ Auswertung der Probanden nach Migrations- und Fluchtgeschichte

In dieser Grafik werden nicht die vier Vergleichsgruppen gegenübergestellt, sondern die fünf verschiedenen Klassen in ihrer ursprünglichen Form. Wodurch sich eine Gesamtzahl von 75 Schülern ergibt.



Anhang C: Vorgehensweise zur Erstellung einer Bildkarten-Datei

Nachfolgende Darstellungen zeigen den Weg zur Erstellung einer Bildkarten- Datei auf.

Vorgehensweise: Die Schüler der Klasse EH11a, BIK und BVJ-k erhielten den Arbeitsauftrag Lernmetaphern zu ihren bisherigen Lernerfahrungen (A) zu kreieren und ihre Gefühle beim Lernen (B) zu beschreiben. Das Brainstorming erfolgte jeweils via Mentimeter.com. Die Ergebnisse werden zu Themengebieten kategorisiert (C) und dienen als Grundlage zur Gestaltung der Bildkartei.

Tabelle A und B stellen eine Zusammenfassung aller Einzelnennungen dar. Die Inhalte wurden um Aussagen der forschenden Lehrkraft ergänzt sowie grammatikalisch verbessert. **Doppel- bzw. Mehrfachnennungen sind fett hervorgehoben.**

A. Lern-Metaphern: (Unsortierte Gedankensammlung von Schülern und Frau Daum der kaufmännischen Berufsschule Aschaffenburg)

LERNMETAPHERN SIND FÜR MICH...	Den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen	Vor einer weißen Wand stehen.	Rudern gegen den Strom	Keinen Durchblick mehr haben
Lernen ist eine Brücke bauen	Lernen heißt, ein Hindernis überwinden	Einen Stein aus dem Weg räumen	Dumm wie ein Schaf sein	An einer Sache wachsen
Einen Abgrund überqueren	Gegen einen Löwen kämpfen	Lernen ist ein steiniger Weg	Der Lernfluss ist gestoppt	Ein Brett vor dem Kopf haben
Gegen eine Wand laufen	Auf einen Berg klettern/steigen	Lernen ist ein sehr langer Weg	Lernen ist wie gegen eine Wand laufen	Free fall aus dem Flugzeug
Bulimie-Lernen.	Auto/Motorrad fahren	Hilflosigkeit	Couch, Bett, Sessel	Sich Mühe geben
schwimmen	Klettern mit Höhenangst	Rennen	Schwächen überwinden	2. Weltkrieg
Wissen ist verwurzelt	Den Überblick verlieren	Wettessen um Chips	Eine Blockade haben	Im Lernfluss sein
Die Note 6	Spaß	Zeit am Schreibtisch	Sterben und Tod	Lernfähigkeit besitzen
Zeitverschwendung	Lesen	Schlag ins Gesicht	Erwartungsdruck	Lustlosigkeit
Gegen die Strömung	Schmutz	Das Leben verbessern	Beraubung der Freizeit	Scheiße
So wie Steine	Einsamkeit	Kopfschmerzen	Nicht gut, wallah	Lernen, was ist das?

B. Lern-Gefühle: (Unsortierte Gedankensammlung von Schülern der kaufmännischen Berufsschule Aschaffenburg)

spaßig	interessant	zeitintensiv	wundervoll	langweilig
niederbringend	traurig	depressiv	müde	anstrengend
beschissen	genervt	überfordert	herzzerbrechend	schmerzhaft
nervös	nervig	hungrig, durstig	stressig	hassenswert
nicht nützlich	einsam	sauer	ätzend	unmotiviert

C. Kategorisierung: Bilden von inhaltlichen Gruppen der genannten Lernmetaphern.

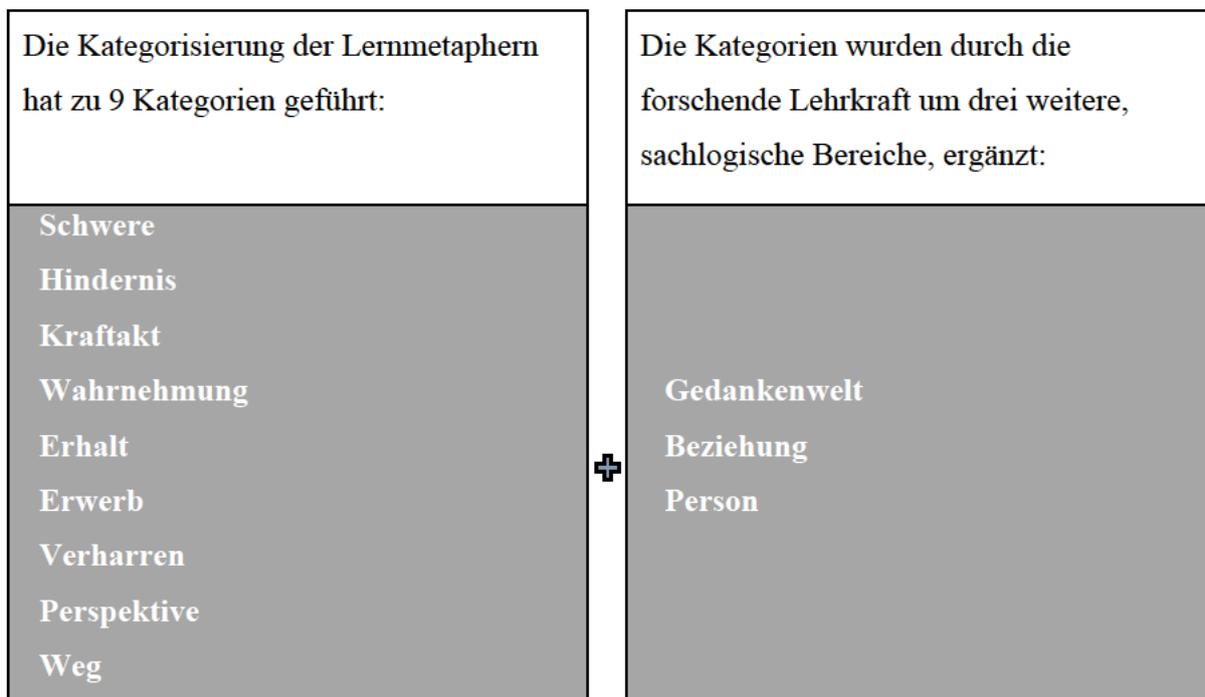
Tabelle C nimmt eine Kategorisierung der von den Schülern gefundenen Lernhemmungen vor.

Schwere	Hindernis	Kraftakt	Wahrnehmung	Erhalt	Verharren
Einen Stein aus dem Weg räumen (1)	Vor einer weißen Wand stehen.	Gegen einen Löwen kämpfen	Dumm wie ein Schaf sein.	Wissen ist verwurzelt.	Der Lernfluss ist gestoppt.
Erwartungsruck	Lernen heißt, ein Hindernis überwinden.	Rudern gegen den Strom.	Bulimie-Lernen.	Die Note 6.	Couch, Bett, Sessel
So wie Steine	Eine Blockade haben.	Einen Stein aus dem Weg räumen (1)	Hilflosigkeit		Lustlosigkeit (4)
2. Weltkrieg	Ein Brett vor dem Kopf haben.	Lernen ist ein steiniger Weg.	Klettern mit Höhenangst (3)		Sterben und Tod
	Gegen eine Wand laufen.	Auf einen Berg klettern/steigen (2)	Free fall aus dem Flugzeug		
	Auf einen Berg klettern/steigen (2)	Sich Mühe geben	Beraubung der Freizeit		
	Schwächen überwinden	schwimmen	Zeitverschwendung		
	Einen Abgrund überqueren	Klettern mit Höhenangst (3)	Schlag ins Gesicht		
		Rennen	Lustlosigkeit (4)		

Weg		Wettessen um chips	Schmutz	Erwerb	Perspektive
Lernen ist ein sehr langer Weg.		Lernfluss	Kopfschmerzen	Lesen	Keinen Durchblick mehr haben.
Einen Stein aus dem Weg räumen (1)			Nicht gut, wallah.	Zeit am Schreibtisch	Lernfähigkeit besitzen
Auto/Motorrad fahren			Einsamkeit (5)	Lernen ist eine Brücke bauen.	Den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sehen.
Einsamkeit (5)					Den Überblick verlieren.

Hinweis: Die Aussagen „Spaß“ und „Leben verbessern“ wurden bei der Kategorisierung nicht berücksichtigt, da sie positiv besetzt sind. Die ursprüngliche Idee dahinter war, dass die Bildkartenkartei in der Motivauswahl die Emotionen von lernbeeinträchtigten Schülern widerspiegelt.

ERGEBNIS:



Die 12 Kategorien für Sinnbilder werden im Forschungsvorhaben zur Auswahl von bestehenden Fotografien und zum Suchen neu zu fotografierender Bildmotive genutzt. In einem subjektiven Auswahlverfahren entsprechend den grundlegenden und spezifischen Kriterien, wurde ein Sinnbild-Karten-Set mit 100 Bildkarten zu Forschungszwecken erstellt.

ZUSAMMENSCHAU DER SINNBILDER und SINNBILDKARTEN-SET

Themenbereich A: Schwere	Themenbereich B: Beziehung	Themenbereich C: Gedanken
A1 Belastung A2 Druck A3 Unverrückbarkeit A4 Brandung A5 Gewicht A6 Verschüttet A7 Entscheidung A8 Fülle	1 B1 Liebe 2 B2 Beziehung 3 B3 Ausgrenzung 4 B4 Bindung 5 B5 Langsamkeit 6 B6 Narzissmus 7 B7 Zerrissenheit 8 B8 Ablehnung	C1 Träumen C2 Verschlossen C3 Nachdenken C5 Überwindung C6 Offen C7 Fokussiertheit C8 Welle C9 Unbehaglichkeit
Themenbereich D: Hindernis	Themenbereich E: Weg	Themenbereich F: Kraft
D1 Überwindung D2 Verriegelung D3 Blockade D4 Wegsperrung D5 Weiße Wand D6 Unordnung D7 Hürde D8 Einschränkung	E1 Straße E2 Waldweg E3 Wegbiegung E4 Stolpersteine E5 Staub E6 Gasse E7 Matschiger Weg E8 Kehren	F1 Windstill F2 Werkstatt F3 Auf und ab F4 Sich im Kreis drehen F5 Schwierigkeit F6 Lernfluss F7 Zurückdrängung F8 Wasserkraft
Themenbereich G: Erwerb	Themenbereich H: Erhalt	Themenbereich I: Verharren
G1 Verbindung G2 Menge G3 Selbsttäuschung G4 Weite G5 Inhalte G6 Hoffnungslosigkeit G7 Amortisation G8 Einsamkeit G9 Anschluss G10 Schnelligkeit	H1 Lücken H2 Spärlichkeit H3 Rinnsal H4 Dürre H5 Vergessenheit H6 Wurzeln H7 Schneedecke H8 Abblättern H9 Kälte H10 Geplätscher	I1 Rast I2 Ruhepause I3 Entfernung I4 Gefangenschaft I5 Restaurierung I6 Stillstand I7 Unterbewusstsein I8 Antriebslosigkeit
Themenbereich J: Wahrnehmung	Themenbereich K: Perspektive	Themenbereich L: Person
J1 Balanceakt J2 Gratwanderung J3 Überforderung J4 Leere J5 Verwirrung J6 Einbruchgefahr J7 Mühe J8 Ausweg	K1 Unklare Sicht K2 Kurzsicht K3 Anschauungsweise K4 Sichtfenster K5 Unschärfe K6 Abstand K7 Nebelfront K8 Dunkles Tal	L1 Überwindung L2 Unsicherheit L3 Andere Berge L4 Selbstbewusstsein L5 Träumerei L6 Orientierungslosigkeit L7 Attribuierung L8 Fassade

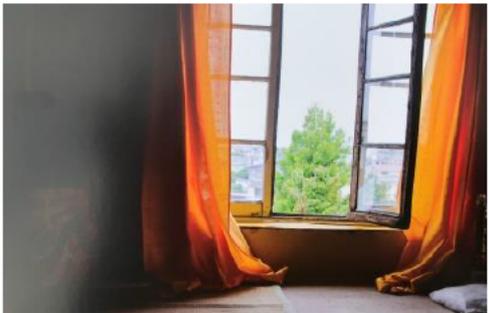
THEMENBEREICH A: Schwere

<p>A1</p> 	<p>A2</p> 
<p>Belastung: Schwerer Kopf, durchhängen, Abbruch, Last, zerbrechen, Kraft, Stütze, abgestorbenes Fachwissen (Hennig, A: Nambia)</p>	<p>Druck: Überall Schwierigkeiten, Gefühl erdrückt zu werden, Ziel, Belastung, Dunkelheit (Hennig, A: Nambia)</p>
<p>A3</p> 	<p>A4</p> 
<p>Unverrückbarkeit: Bedrohende Mauer, steht im Weg, Free-Soloklettern, Linien zeigen Zwischenziele, schwer zu bezwingen (Capshaw, A.: USA)</p>	<p>Brandung: Starke Gischt, schwere Steine, unsicher, Wellen können Felsen überspülen</p>
<p>A5</p> 	<p>A6</p> 
<p>Gewicht: Steine hohlen den Sand aus, kleine Steine zu schwer um vom Wasser weggetragen zu werden, Wasser umspült den Stein (Hofmann, T. 2017: 155)</p>	<p>Verschüttet: Ausweg, Durcheinander, Belastung, Zacken zeigen Gefahr, schwer sich zu befreien, auf Befreiung angewiesen, alles fällt in sich zusammen</p>
<p>A7</p> 	<p>A8</p> 
<p>Entscheidung: Erinnerungen, schwierige Entscheidungen, Unsicherheit, Verwirrung, Angst, Entscheidungsfreude</p>	<p>Fülle: Viele schulische Inhalte, viel privates Erleben, erdrückendes Gefühl, muss an der Fülle vorbei, um den Berg zu erreichen (Bergeleh, M.: Syrien)</p>

THEMENBEREICH B: Beziehung

<p>B1</p> 	<p>B2</p> 
<p>Liebe: Steiniger Weg, Beziehung, Freunde, Familie, leichtes Rinnsaal, Prioritäten, Stufe, Freiheit</p>	<p>Beziehung: Familie, Freunde, klare Flecken, verdeckte Gefühle, Schnee schmilzt, Gemeinschaft, Zusammenhalt, gegenseitige Hilfe, Spaß</p>
<p>B3</p> 	<p>B4</p> 
<p>Ausgrenzung: Gefangen in einem Tal, keine Fluchtmöglichkeit, zusammengehörige Gruppe, Einsamkeit, Mobbing</p>	<p>Bindung: Trostloser Weg, Dreck, Pfützen und Regen, Mutterschaf passt auf ihre beiden Lämmer auf, Unsicherheit (<i>Joldis, I.: Rumänien</i>)</p>
<p>B5</p> 	<p>B6</p> 
<p>Langsamkeit: Langsame Wissensaneignung, nicht alleine, Hilfe von außen, Ablenkung durch andere Person (<i>Hofmann, T. 2017 184</i>)</p>	<p>Narzissmus: Mobbing, geringe Selbstwirksamkeit, geringes Selbstbewusstsein, Bewunderung einer anderen Person, Unterdrückung</p>
<p>B7</p> 	<p>B8</p> 
<p>Zerrissenheit: Einsamkeit, Gedanken wehen weg, jemand zieht an mir, jemanden gerecht werden, Ablenkung</p>	<p>Ablehnung: (Alltags-)Rassismus, Unsicherheit, Träume, Mauer, kaputt, in Deutschland leben, chancenlos, neue Freundschaften, Zusammenhalt, Integration</p>

THEMENBEREICH C: Gedankenwelt

<p>C1</p> 	<p>C2</p> 
<p>Träumen: Gedanken fliegen davon, Tagtraum, spannendere Dinge, Flucht, Freefall</p>	<p>Verschlossen: Blick nach draußen, dichter Nebel, trostlose Aussicht, schlechte Erfahrungen, etwas nicht wollen, eingesperrt sein, Schutzfunktion</p>
<p>C3</p> 	<p>C4</p> 
<p>Nachdenken: Erkennbare Ziele, viele kleine Einzelziele, Gedankengebäude, viele einzelne Probleme ohne festen Stand, wackelig</p>	<p>Überwindung: Schwere Steine sehen, Ruhe, verschwommene Sicht, Inhalte oder Probleme sind nicht fassbar, zu kalt, frische Gedanken/Ideen</p>
<p>C5</p> 	<p>C6</p> 
<p>Offen: Freiheit, Ruhe, Ablenkbarkeit, Abschweifende Tagträume, Natur, Heimat, Unbeschwertheit, Erinnerungen (Hofmann, T. 2017. 29)</p>	<p>Fokussiertheit: Viele Probleme in meinem Leben, Spuren hinterlassen, verweht, Leichtigkeit, lenken der Gedanken,</p>
<p>C7</p> 	<p>C8</p> 
<p>Welle: Freiheit, wegspülen, treiben lassen, untergehen, schnell, immer wiederkehrend, überspült werden, Angst, Bedrohung, Entspannung (Hofmann, T. 2017. 96)</p>	<p>Unbehaglichkeit: Düster, durch Nebel verdeckt, Höhen und Tiefen, keine klare Sicht, Angst, Orientierungslosigkeit, Berge bezwingen, See aus Wolken und Nebel, Weite, Unendlichkeit</p>

THEMENBEREICH D: Hindernis

D1



Überwindung: Ziel, viele Hürden (schwimmen, laufen, klettern), Überwindung, Entfernung, *schwer erreichbar, Glück, (Jafari, R.: Afghanistan)*

D2



Verriegelung: Tür, von innen verschlossen, ausgesperrt sein, klettern, Sichtfenster, Schlüssel, Stufen, Bewältigung *(Daum, S: Türkei)*

D3



Blockade: Gletschergestein, Schwere, unverrückbar im Fluss, Weg, kleine und große Probleme, schönes Erleben

D4



Wegsperrung: Unerwartet, inmitten des Weges geht es nicht mehr weiter, Zaun hindert, Tür ist verschlossen, Ziel ist sichtbar in der Nähe

D5



Weißer Wand: Vergessen, alles ist plötzlich weiß, Langeweile, keine Ahnung, verstehen, Nichts getan, Gefühl des Abrutschens

D6



Unordnung: Altes Wissen, Wille, lernen, angefangene Themen, Unordnung im Schulordner oder Privatem, Lernen bleibt verschlossen, Heimat, Erinnerung *(Bergeleh, M: Syrien)*

D7



Hürde: Sicherer Raum, Weite, Ungewissheit, ängstlich, kein Ent- oder Weiterkommen, Unsicherheit, viele Hürden, leere Fläche, Ziel in weiter Entfernung

D8



Einschränkung: Innenleben, kognitive Dissonanz, persönliche Schwierigkeiten, Schutzhülle *(Hofmann, T 2017. 6)*

THEMENBEREICH E: Weg

E1



Straße: Lernen als langer, harter Weg, Ziel ist weit entfernt, Weite, Hoffnungsschimmer (Hofmann, T. 2017.100)

E2



Waldweg: Hohe Erwartungen, Inhalte, vom eingeschlagenen Weg abweichen, weicher Boden federt meine Schritte, Ende ist nicht in Sicht (Hofmann, T. 2017.127)

E3



Wegbiegung: Breiter Weg, Biegung, Ferne, weiterer Weg ist unklar, Ahnung

E4



Stolpersteine: Schwieriger Weg nach oben, Steine liegen im Weg, Konzentration, stolpern, Anstrengung

E5



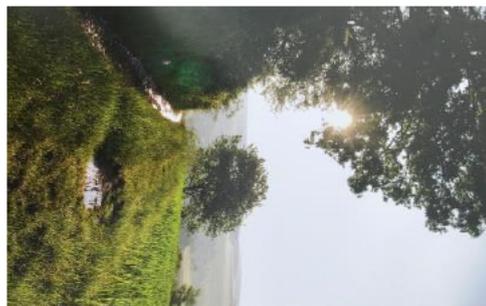
Staub: Schwäche, etwas nicht können, unerträglich, Zuschreibung negativer Gefühle, Hoffnung, Wissen ist verdeckt, staubig (Hennig, A: Spanien)

E6



Gasse: Wissen fließt davon, Eingrenzung, muss den Weg gehen, unangenehm, schlittern, erdrückendes Gefühl (Daum, S: Spanien)

E7



Matschiger Weg: Weicher Boden, der Boden gibt nach, hinfallen, stecken bleiben, Ziel ist nicht sichtbar, helles Licht, mühsames Vorankommen (Hofmann, T. 2017.14)

E8



Kehren: Niemals enden wollende Geschichte, kein Ziel in Sicht, Anstrengung, unerwartete Wendungen nehmen, andere fahren an mir vorbei, entgegengesetzte Richtung (Hofmann, T. 2017. 138)

THEMENBEREICH F: Kraftakt

F1



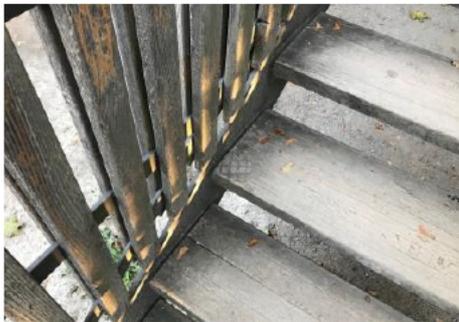
Windstill: Windstill, warten, Bewegung, Rudern mit dem Segel, kommt nicht vorwärts, abgetrieben, kommt nicht mehr an Land zurück, Wellenbrecher

F2



Werkstatt: Ständiges Arbeiten, viel Aufwand, gleiche Arbeitsabläufe, Überprüfen alter Werkstücke, Nachbesserung (Homann T. 2017. 62)

F3



Auf und ab: Verbindung mit Ziel, mühsam, Schritte hoch- und runtergehen, alte Holzplatten, wenig helle Momente

F4



Sich im Kreis drehen: Permanente Wiederholungen, vergessen, Bewegung, schwimmen, stilles Wasser, Gefühl, selbst das Rad zum Drehen zu bringen, Mauer muss bezwungen werden (Alawad, M.: **Syrien**)

F5



Schwierigkeit: Windungen, Verwirrung, Schwindelgefühle, Anstrengung, schulische Themen sind verworren, Angst (Hofmann, T. 2017.133)

F6



Wasserkraft: Reißender Bach zieht mich weg, Kampfgeist, Wehrlosigkeit, wegtreiben, ankämpfen

F7



Zurückdrängung: Berg bezwingen, Ziel erreichen, klettern, steiniger Weg, zurückgetrieben werden, Gelerntes fließt weg

J18



Unerreichbarkeit: Kein Ausstieg, schwimmen, sich über Wasser halten, umringt von Lernproblemen, Kleiner Fels als Halt (Suksap, W. **Thailand**)

THEMENBEREICH G: Erwerb

<p>G1</p> 	<p>G2</p> 
<p>Verbindung: Verbindung, „sonniges“ Ziel, überqueren, Brücke führt abwärts, alte Holzbalken, weiterer Weg erkennbar, Inhalte sind miteinander verwoben</p>	<p>Menge: Unzählige Lerninhalte oder Probleme, ein Inhalt reiht sich an das nächste Thema, schöne, uninteressante Themen (Suksap, W.: Thailand)</p>
<p>G3</p> 	<p>G4</p> 
<p>Selbsttäuschung: Verbindung schaffen, alte Brücke, Sicherheit, unter der Brücke durchgehen, nicht den direkten Weg gehen, sich durchmogeln, sich etwas vormachen</p>	<p>Weite: Hindernisse im Hintergrund, Berge erklimmen, abgestorbenes Wissen, Weite, Leere, Lichtstrahlen für helle Momente, Einsamkeit (Hennig, A.: Namibia)</p>
<p>G5</p> 	<p>G6</p> 
<p>Inhalte: Knorrige alte Schulinhalte, weit entferntes Licht, lange Schatten, lebenslanges Lernen, Ziel, Wurzeln verklumpt, abgestorben, erhellende Momente</p>	<p>Hoffnungslosigkeit: Einsinken, Einsamkeit, Temperaturschwankungen gleichen Lernschwankungen, keine Vegetation, Hoffnungslosigkeit, dunkle Flecken, heller Fleck, Spuren erkennbar (Hennig, A.: Namibia)</p>
<p>G7</p> 	<p>G8</p> 
<p>Amortisation: Leben erwächst in Trockenwüste, Ertrag, aus eigenen Antrieb etwas schaffen, wenige Früchte tragen (Erbo Mudi, M.: Äthiopien)</p>	<p>Einsamkeit: Verlassen, alleine, Hoffnungslosigkeit, Sanddünen erklimmen, Orientierungslosigkeit, verlaufen, Verwehungen, Unerreichbarkeit (Hennig, A.: Namibia)</p>

G9



Anschluss: Viele Wege, Anschlag, verzweigte Möglichkeiten, auf Zug aufspringen, Unentschiedenheit, Besuch, Anschluss verpasst (Hofmann, T. 2017. 148)

G10



Schnelligkeit: Rasantes Tempo, Wissen schmilzt, Schmelzen lässt sich nicht aufhalten, Unterrichtsinhalte sind steinig und schwer zu erwerben, Wegrutschen, verkümmertes Wissen

THEMENBEREICH H: Erhalt

<p>H1</p> 	<p>H2</p> 
<p>Lücken: mangelhaftes Wissen, vereinzelte Rettunginseln. Wissen in Teilbereichen ist vertrocknet, Wissen ist vereinzelt vorhanden (Hennig, A: Botswana)</p>	<p>Spärlichkeit: Große Wissenslücken, vergessen, spärliches Wissen, Krankheit (Haidt, Irina: Russland)</p>
<p>H3</p> 	<p>H4</p> 
<p>Rinnsal: Versickertes Wissen, schwach, es bleibt nichts hängen</p>	<p>Dürre: Vergessen, wie ausgetrocknet, Schulbesuch ist lange her, nur sporadisches Vorwissen, nur Bruchstücke erhalten (Gitteh, B: Ghana)</p>
<p>H5</p> 	<p>H6</p> 
<p>Vergessen: Lernen, in der Prüfung ist alles weg, viel Wissen, Wissen ist abgerissen, fester Wissensbestand (Hofmann, T 2017.181)</p>	<p>Wurzeln: Verankertes Wissen, Erinnerung, starkes präsentenes Wissen, Langzeitgedächtnis, schmale Wurzeln als Zeichen für weniger präsentenes Wissen (Hofmann 2017. 31)</p>
<p>H7</p> 	<p>H8</p> 
<p>Schneedecke Wissen ist teilweise bedeckt, noch große Wissensdefizite, mühsam, Wolken als Ausreden/Gedanken (Jafari, R.: Afghanistan)</p>	<p>Abblättern Gelerntes bleibt nicht hängen, immer wieder neu anfangen, kleines bestehendes Wissensfenster, Merkleistung ist unsicher (Hofmann, T. 2017.9)</p>

H9



Kälte: Vorhandenes Wissen, spärlich bedeckt, eingefroren, es fällt partout nichts ein, auf Wissen kann nicht zurückgegriffen werden (Hofmann, T. 2017. 66)

H10



Geplätscher: Langsamer Lernfluss, Erinnerungsvermögen, Steine bremsen die tägliche Übung aus, den Weg an den Steinen vorbei finden

THEMENBEREICH I: Verharren

I1



Rast: Bewusste Auszeit, Entspannung, Aussicht, buntes Leben, kein Weiterlaufen geplant, sich freudigen Dingen im Leben zuwenden

I2



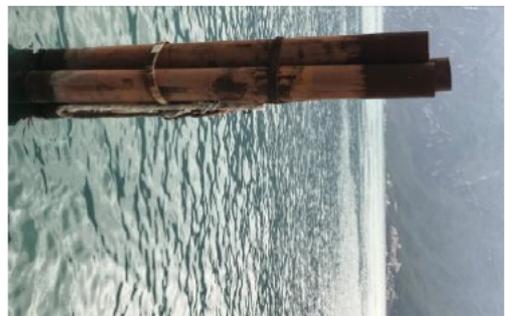
Ruhepause: Anhalten, hinsetzen, zurücklegen. Kurzer Halt, bevor es weitergeht, alles mit Abstand betrachten, träumen (*Daum, S.: Italien*)

I3



Entfernung: Direkter Weg, Weg ist deutlich sichtbar, unbeweglich, sich ablenken lassen, Stille, von der Straße entfernen heißt schwimmen. Erholung (*Daum, S.: Mexiko*)

I4



Gefangenschaft: Um mich herum ist Bewegung, Unfähigkeit zur Bewegung, festhalten, Zwang

I5



Restaurierung: Ungenutzt, keine Bewegung, unfähig zur Fahrt, lange Pause, renovierungsbedürftig, Pause

I6



Stillstand: Festgebunden, auf dem Wasser treiben, ruhig, Bewegung im geringen Radius, Urlaub, Freude, nachdenken (*Hofmann, T. 2017. 7*)

I7



Unterbewusstsein: Flacher tiefer See an Wissen, steht still, nachdenken, auf sein Leben/Probleme blicken, positive und negative Gefühle

I8

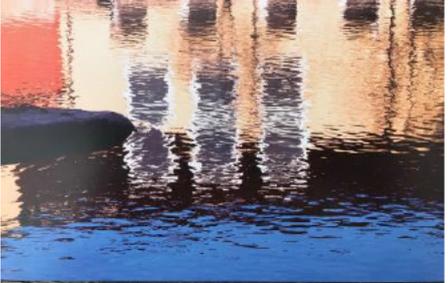


Antriebslosigkeit: Vor lauter Arbeit nicht wissen, wo man anfangen soll, Verzweiflung, Weg zu einer kleinen Lichtung, nicht mehr wollen, alleine sein

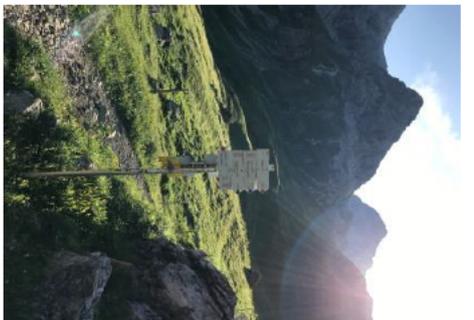
THEMENBEREICH J: Wahrnehmung

<p>J1</p> 	<p>J2</p> 
<p>Balanceakt: Viel Arbeit, wenig Entspannung, Stress, inneres Gleichgewicht, fehlende Sicherheit, Freude, Erinnerung</p>	<p>Gratwanderung: Auf einem unsicheren Weg laufen, Absturzgefahr, Fehltritt, Angst, Nervenkitzel</p>
<p>J3</p> 	<p>J4</p> 
<p>Überforderung: Lernketten, Problemketten, Familienketten, Jeder Tannenzapfen birgt eine Aufgabe, Undurchsichtigkeit, große Menge, Überforderung. (Weiß, J.: Polen)</p>	<p>Leere: Einsamkeit, keine Empfindungen mehr, nur noch funktionieren, kein fruchtbarer Boden mehr da, orientierungslos, alles egal. (Hennig, A.: Namibia)</p>
<p>J5</p> 	<p>J6</p> 
<p>Verwirrung: Willig zu lernen, falscher Weg, unsichere Vorgehensweise, feststecken, lange Dauer, anstrengend, Erinnerung an Kindheit</p>	<p>Einbruchgefahr: Ziele greifbar nah, laufen auf der Schneedecke, innen ausgehöhlt, Unsicherheit, Gefahr, droht einzubrechen, weißer Schnee von Schmutz bedeckt</p>
<p>J7</p> 	<p>J8</p> 
<p>Mühe: Filigranes Gebilde, mühevoller Arbeit, kann schnell zerstört werden (Lernen, Freundschaft, Familie), vernetzte Lerninhalte (Hofmann, T. 2017. 190)</p>	<p>Ausweg: Filigranes Gebilde, verfangen, Angst, Ausweg, Gefahr, Bedrohung durch Sucht, Ausbilder, Lehrer, Eltern (Hofmann, T. 2017. 196)</p>

THEMENBEREICH K: Perspektive

<p>K1</p> 	<p>K2</p> 
<p>Unklare Sicht: Wissen verdunstet, keine klare Sicht auf Lerninhalte, träumen, etwas nicht verstehen, von anderen Inhalten überlagert (Hofmann, T. 2017. 197)</p>	<p>Kurzsicht: Dichtes Wissen, Lichtblick, Hoffnungsschimmer, Lernen für das Kurzzeitgedächtnis, dunkle Zeiten, Wissen verschwindet im Nebel, vergessen (Hofmann, T. 2017. 187)</p>
<p>K3</p> 	<p>K4</p> 
<p>Anschauungsweise: Tropfen auf dem heißen Stein, wertvoll, Bestehendes Wissen und Können ist wertvoll, Blick auf Ziel werfen, Durchblick, Tränen (Hennig, A: <i>Südafrika</i>)</p>	<p>Sichtfenster: Schüsseloch, dem der Schlüssel fehlt, Freiheit ist sichtbar, gefangen, reißender Gebirgsbach, Überwindung, Ausbruch, schwimmen, klettern</p>
<p>K5</p> 	<p>K6</p> 
<p>Unschärfe: Verschwommene Sicht, Etwas ist nicht greifbar, nicht begreifbar, schwammige Inhalte (Hofmann, T. 2017. 153)</p>	<p>Abstand: Problem aus anderem Blickwinkel betrachten, angestautes Wissen inmitten der Dürre (Adam Farah, S.: <i>Somalia</i>)</p>
<p>K7</p> 	<p>K8</p> 
<p>Nebelfront: Fluss, verschlafen, weiter Blick, zusteuern auf Nebelfront, Nebel nimmt Sicht, sicheres Ufer</p>	<p>Dunkles Tal: Rundum ist Helligkeit, Sonne kommt nicht in das Tal, schwer aus dem Tal zu kommen, ausweglos, sich selbst aufgegeben, (Hennig, A: <i>Botswana</i>)</p>

THEMENBEREICH L: Person

<p>L1</p> 	<p>L2</p> 
<p>Überwindung: Höhenangst, Angst, Blick in den Abgrund, Sturz, Ziel ist schwer erreichbar, Angebot der Hilfe, wackeln</p>	<p>Unsicherheit Ziel ist sichtbar, alleine, Hilfe, Unterstützung, Angst, durchhängen, fallen, klettern, Halt</p>
<p>L3</p> 	<p>L4</p> 
<p>„Andere“ Berge: Schule ist ohne Sinn für mich, Freizeit, Freiheit, Berge stehen für den Aufenthaltsstatus, Behördengänge (<i>Alawad, M.: Syrien</i>)</p>	<p>Selbstbewusstsein: Ein Haufen an Blättern, verrotten, alte Blätter, vom Wind verweht, bunte Farben, leicht und schwer</p>
<p>L5</p> 	<p>L6</p> 
<p>Träumerei: Helles, klares Wasser, zur Ruhe kommen, Tagträume, vereinzelte Steine im Weg, nachdenken (<i>Daum, S.: Mexiko</i>)</p>	<p>Orientierungslosigkeit: Berufswahl, Hin- und Hergerissen sein, Sonnenstrahlen weißen den Weg, mehrere Ziele</p>
<p>L7</p> 	<p>L8</p> 
<p>Attribuierung: Ich kann das nicht, konnte das noch nie, entscheiden, orientieren, reflektieren, überfordert sein, sich Verschiedenes zuschreiben</p>	<p>Fassade: Aufrecht halten, umknicken, welken, innere Schönheit, äußerliche Fassade, Innenleben, positive und negative Sicht (<i>Hofmann, T. 2017. 43</i>)</p>

Fotografien, ohne gesonderte namentliche Benennung des Fotografen, entstammen dem Privatarchiv von Stefanie Daum und wurden in Deutschland aufgenommen.

Anhang E: Beobachtungsbogen für Lehrkräfte

Den Beobachtungsbogen erhielten die Lehrkräfte zum Ausfüllen per Mail. Der Bogen wurde in Anlehnung eines bestehenden Beobachtungsbogens der Robert-Limpke-Berufsschule (Sonderpädagogischer Förderschwerpunkt Lernen) in Ansbach erstellt.

Schülerbeobachtungsbogen im SJ 2019/2020

Bitte markieren Sie alle Bezeichnung, die Sie bei dem Schüler in dem Schuljahr 2019/20 beobachtet haben, **fett**. Sollten Sie den Beobachtungsbogen ausgedruckt haben, markieren Sie bitte die entsprechenden Wörter mit **Textmarker**. Nobody is perfect. Sollte ich bei den Aufzählungen von Fähigkeiten, Fertigkeiten oder besonderen Auffälligkeiten etwas Entscheidendes vergessen haben, bitte ich Sie, diese unter „**Eigene Anmerkungen**“ zu ergänzen.

Name:	Klasse:	Zeitraum:
Lernbereich: Sprache (Deutsch und Englisch)		
Mündlicher/schriftlicher Ausdruck, Schreibtempo, Wortschatz, neue Vokabeln (Verständnis, Anwendung), Leseverständnis		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Lernszenario		
Merkfähigkeit, Auffassungsvermögen, Wortschatz, neue Vokabeln, Interesse, Mitarbeit, Vorwissen		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Mathematik		
Kopfrechnen, Grundrechenarten, logisches Denken, Umgang mit dem Geodreieck, Zahlenraum bis ...		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Datenverarbeitung		
Vorwissen, Umgang mit dem PC, Motorik, selbstständiges Arbeiten, Transferfähigkeit		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Sport		
Erscheint regelmäßig, hat Sportsachen dabei, beteiligt sich engagiert, Grobmotorik, Feinmotorik, Hand-Auge-Koordinationsfähigkeit,		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Arbeits- und Lernverhalten		
Mitarbeit, Zuverlässigkeit, Interesse, Motivation, Aufmerksamkeit, Konzentration, Merkfähigkeit, Regelbeachtung, Arbeitstempo, Selbstständigkeit, zeigt Durchhaltevermögen, Lernwille vorhanden, kann mit Prüfungssituationen umgehen, kann sein Leistungsvermögen richtig einschätzen, hat einen Ordner, hält Ordnung im Ordner, Pünktlichkeit, rasches Auffassungsvermögen, intrinsische/extrinsische Motivation, verliert sich in Details, Abstraktionsfähigkeit, Transferfähigkeit, kann sein Verhalten im Lernprozess reflektieren.		
Eigene Anmerkungen:		
Lernbereich: Soziales Verhalten		
Hilfsbereitschaft, Teamfähigkeit, Freundlichkeit, Ehrlichkeit, Kritikfähigkeit, kann mit Misserfolgen umgehen, Konfliktfähigkeit, Kontaktfähigkeit, hält Vereinbarungen und Vorgaben ein, Pünktlichkeit, respektvoller Umgang mit Mitschülern und Lehrern, mangelndes Selbstwertgefühl		
Eigene Anmerkungen:		

Datum:

Zuordnung:

Auswertungsbogen für die Arbeit mit Sinn-Bildern

Thema:

1. Bildnummer

Wählen Sie eine Karte, die sich am ehesten so anfühlt, wie das, was Sie sagen wollen. Wenn eine Karte allein nicht alles umfasst, was Ihnen wichtig erscheint, können Sie auch mehrere Karten wählen.

2. Bilddetails

Listen Sie alle relevanten visuellen Details des Bildes auf. Beschreiben Sie das, was zu sehen ist, ohne zu interpretieren!

3. Interpretation der Details

Interpretieren Sie nun jedes einzelne Detail gesondert. Stellen Sie sich dazu jeweils die Frage: Was an dem (bildhaften) Detail ist so, wie das, was ich (sprachlich) in meinem Thema aussagen will?

4. Kernaussage

Unterstreichen Sie die drei oder vier wichtigsten Begriffe aus Schritt 3. Dann verwenden Sie diese Begriffe, um einen prägnanten Satz zu formulieren, der alles Bisherige bündelt. Fragen Sie sich: Was ist die Essenz?

5. Folgeprozesse

Falls notwendig, fragen Sie sich: Was ist noch unklar? In welchem spezifischen Aspekt möchte ich weiterarbeiten? Mit welchem Gedanken möchte ich eine neue Schleife drehen?



Seite 1:

Suche dir ein Bild aus.
Das Bild soll genau beschreiben,
wie du dich beim Lernen fühlst.

Seite 2:

Schreibe **alles** auf, was du auf
dem Bild siehst.

(Schreibe Begriffe, z.B. Haus)

Seite 3:

Warum passen die Begriffe zu
deinem Gefühl beim Lernen?

(Schreibe zu jedem Begriff etwas
auf.)

Seite 4:

Unterstreiche die 3-4 wichtigsten
Begriffe. Bilde je einen Satz aus
den unterstrichenen Begriffen.

(Kernaussage)

Seite 5:

Frage dich selbst: Woran möchte
ich weiterarbeiten?

INTERVIEWLEITFADEN

Fragen zur Herkunft und Familie

- Wie viele Personen leben in deinem Haushalt?
- Übernimmst du Aufgaben im Haushalt?
- Bist du hier in Deutschland geboren?
- Sind deine Eltern in Deutschland geboren?
- Wann bist du nach Deutschland gezogen?
- Welche Sprache spricht Ihr zuhause?
- Bist du zweisprachig aufgewachsen?

Fragen zum Sinnbild - Auswertungsbogen (Hofmann 2017)

- **Welches Bild** hast du dir gewählt?
- **Bilddetails:** Beschreibe mir bitte alles, was du auf dem Bild siehst.
- **Interpretation der Bilddetails:** Wie würdest du die einzelnen Bilddetails interpretieren?
- Kannst du diese Interpretation auf das Thema Lernen übertragen?
- **Kernaussage:** Welche Kernaussage hat das Bild – im Hinblick auf das Thema Lernbeeinträchtigungen - für dich?

Fragen zum Lernverhalten im Dualen System

- Wann lernst du?
- Wie lernst du?
- Gibt es etwas, was dich vom Lernen abhält?
- Worin siehst du den Unterschied zum Lernen hinsichtlich der zuvor besuchten Schule?
- Hat sich dein Lernverhalten im Dualen System verändert?

Folgeprozesse: Was möchtest du in Zukunft ändern?

FRAGEN, die Leben ins Gespräch bringen...

-Hilfestellung für Pädagogen-

DEN ORT BESCHREIBEN

1. Was machst du dort?
2. Seit wann bist du an diesem Ort?
3. Wo stehst du in diesem Bild?
4. Bist du dort alleine? Ist da noch jemand bei dir?
5. Wie fühlst du dich an diesem Ort? Beschreibe deine Gefühle
6. Warum bist du gerade an diesem Ort? Und nicht an einem anderen Ort?

NEBENASPEKTE DES ORTES EINBEZIEHEN

7. Welche Bedeutung könnten die Sonnenstrahlen, die Schneefelder haben?
8. Warum ist es denn an deinem Ort so dunkel/hell/nass/trocken...?

DAS ZIEL ERKENNEN

9. Welches Ziel hast du?
10. Warum willst du dieses Ziel erreichen? (Brücke überqueren, Weg gehen)
11. Wie würde es sich anfühlen, dieses Ziel zu erreichen?
12. Kannst du dein Ziel erreichen? (Brücke überqueren, Weg gehen)
13. Gibt es etwas in deinem Leben, das dich hindert, dein Ziel zu erreichen?

DAS ZIEL GREIFBAR MACHEN

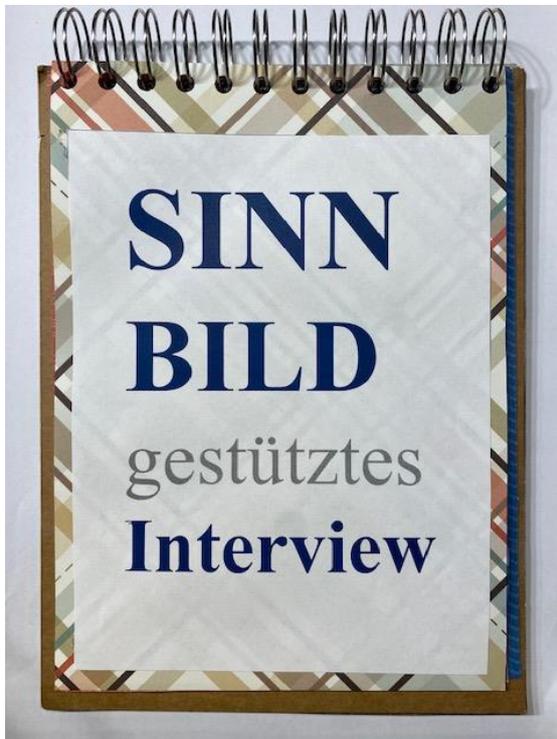
14. Was könnte dir helfen, dein Ziel zu erreichen?
15. Worin liegt deine Stärke, um diesen Ort zu verlassen.
16. Kannst du dein Ziel alleine erreichen? Reicht deine Stärke aus?
17. Wer könnte dir helfen, dein Ziel zu erreichen?
18. Wie würdest du dich fühlen, wenn dir jemand hilft, dein Ziel mit dir zu erreichen? (Hinlenken zu Nachhilfe, Sozialpädagogen, Psychologen, etc.)
19. Sammle nun alle deine Gedanken und Gefühle. Schau dir den Ort noch einmal an. Was kannst du abschließend zu dem Bild und dem bevorstehenden Ziel sagen? Wie geht es weiter?

MOTIVATION – BESTÄTIGUNG, DASS DAS ZIEL ERREICHBAR IST

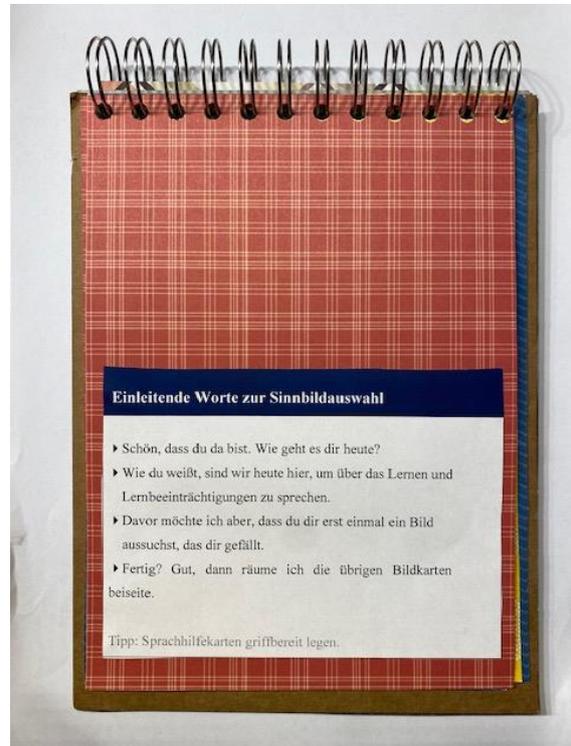
20. Ich finde es toll, was du gerade geleistet hast und ich glaube fest daran, dass du es nun schaffen wirst, ... diese Brücke zu überqueren... den Weg zu gehen! Und wenn du mal ehrlich zu dir selbst bist, dann erscheint dein Ziel (die Brücke) doch schon viel näher (niedriger und vor allem kürzer.).

Anhang J: (3) Fragenkatalog für Sinnbildgestützte Interviews (SigI)

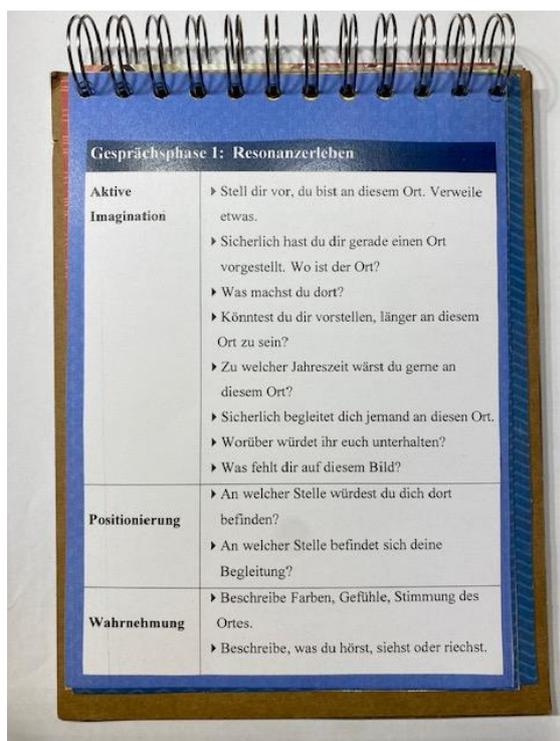
Deckblatt



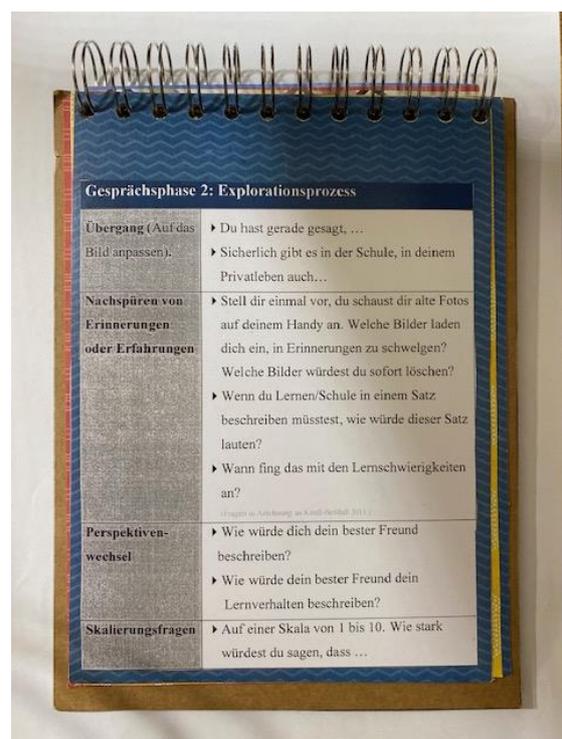
Seite 1



Seite 2



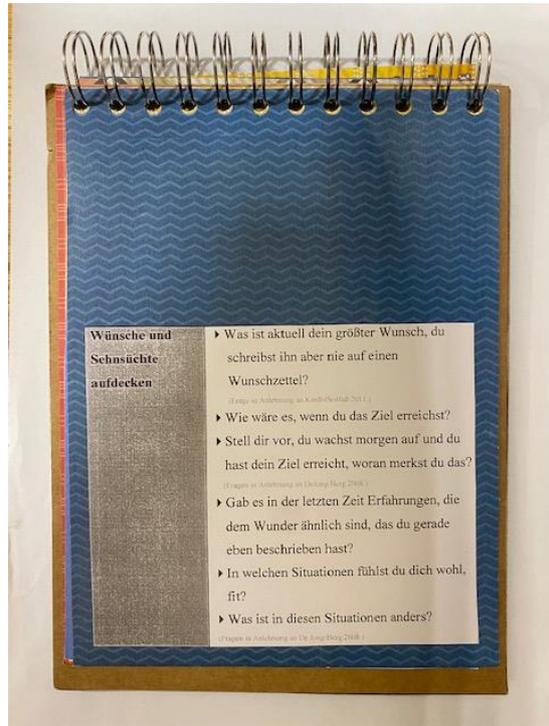
Seite 3



Seite 4



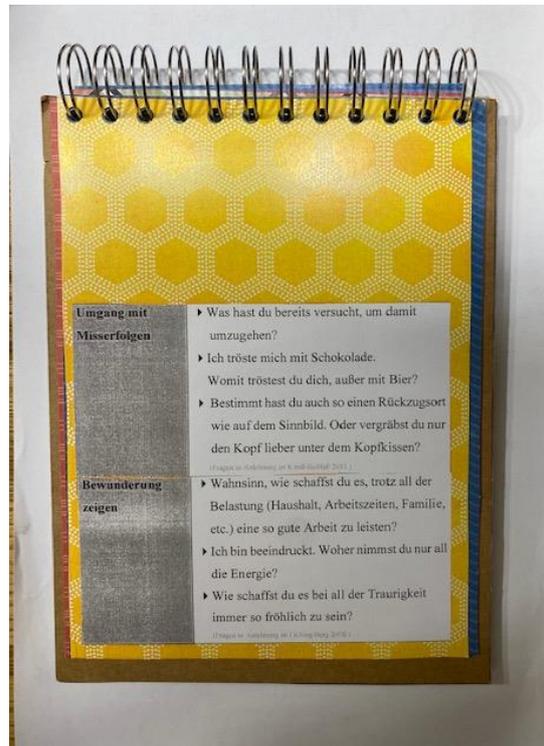
Seite 5



Seite 6



Seite 7



Seite 8



Anhang L: (2) Erweiterte Übersicht zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen

Lokalisierung der aus dem Interview gewonnenen Aspekte innerhalb der drei Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen	Name:
	Datum:

- ➔ Ordnen Sie entscheidende Aussagen des Schülers, die auf eine mögliche Hemmung im Lernprozess hinweisen, den einzelnen Situationen im Können/Wissen/Wollen zu. Kreuzen Sie diese an und notieren Sie die Aussage in Stichpunkten.

Tab.: Können – Wissen – Wollen: Drei Dimensionen im Lernprozess (nach Ellinger/Hechler 2021. 79)

KÖNNEN Motorik und Wahrnehmung	WISSEN Kognitive Prozesse und Kenntnisse	WOLLEN Einstellungen und Haltungen
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
<input type="checkbox"/> Motorik und Feinmotorik <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Fertigkeiten <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Intelligenz, Begabung, Gedächtnis <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Vorwissen <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Erfahrungswissen <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Motivation, Emotionen <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Bindungsmuster <hr/> <hr/>
<input type="checkbox"/> Lern- und Arbeitsstrukturen <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Metakognitionen <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Lernbereitschaft, Altruismus <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Toleranz, Mut <hr/> <hr/>
	<input type="checkbox"/> Gedankenwelt, Kreativität <hr/> <hr/>	<input type="checkbox"/> Ausdauer, Spannkraft <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Geduld, Optimismus <hr/> <hr/> <input type="checkbox"/> Frustrationstoleranz <hr/> <hr/>

Anhang M: (3) Gesprächsbogen zur Auswertung von Sinnbildgestützten Interviews

SIGI – Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen

Auswertung des SINNBILDGESTÜTZTEN INTERVIEWS	Datum:
	Name:
	Schule:
	Klasse:
	Klassenlehrer*in:

Übersicht über die lokalisierten Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei Lerndimensionen Können/Wissen/Wollen nach Ellinger/ Hechler (2021):

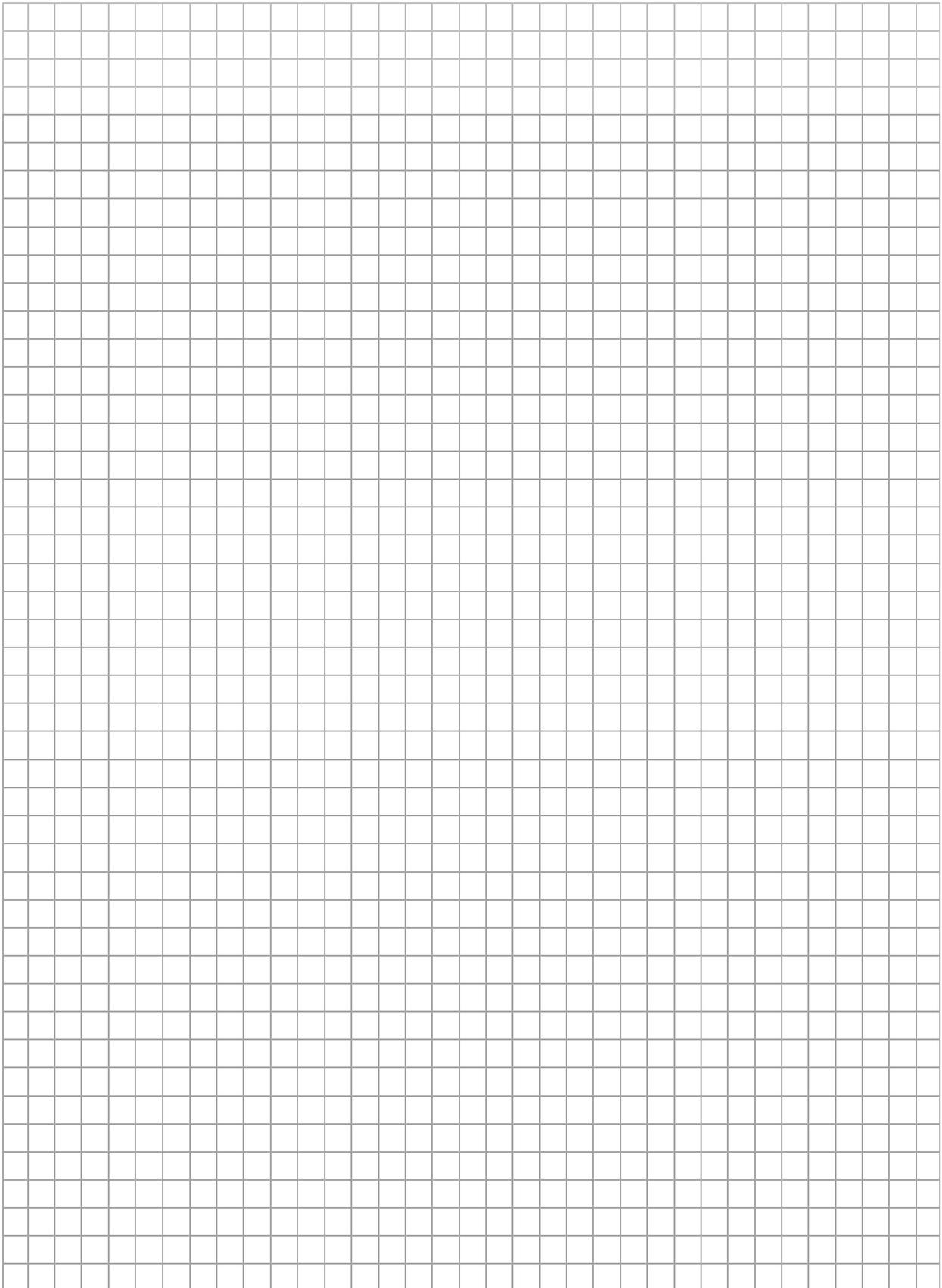
Sinnbild-Nr.

KÖNNEN Motorik und Wahrnehmung	WISSEN Kognitive Prozesse und Kenntnisse	WOLLEN Einstellungen und Haltungen
Motorik	Kognitive Prozesse	Einstellungen
<input type="checkbox"/> Motorik und Feinmotorik <input type="checkbox"/> Fertigkeiten <input type="checkbox"/> Lern-/Arbeitsstrukturen	<input type="checkbox"/> Intelligenz <input type="checkbox"/> Gedächtnis <input type="checkbox"/> Vorwissen <input type="checkbox"/> Erfahrungswissen <input type="checkbox"/> Gedankenwelt <input type="checkbox"/> Kreativität <input type="checkbox"/> Metakognitionen	<input type="checkbox"/> Motivation <input type="checkbox"/> Emotionen <input type="checkbox"/> Ungewisses <input type="checkbox"/> Bindungsmuster <input type="checkbox"/> Lernbereitschaft <input type="checkbox"/> Altruismus <input type="checkbox"/> Ausdauer, Spannkraft <input type="checkbox"/> Geduld <input type="checkbox"/> Optimismus <input type="checkbox"/> Frustrationstoleranz <input type="checkbox"/> Mut <input type="checkbox"/> Toleranz
Wahrnehmungen	Kenntnisse	Haltungen
<input type="checkbox"/> 5 Sinne, Sinneswahrnehmung <input type="checkbox"/> Sprechen <input type="checkbox"/> Konzentrationsvermögen <input type="checkbox"/> Aufmerksamkeitssteuerung <input type="checkbox"/> Ordnungssinn <input type="checkbox"/> Umgang mit Ordnungen <input type="checkbox"/> Lebensweise <input type="checkbox"/> Manifestation/Gewohnheit <input type="checkbox"/> Persönliche Reifeprozesse	<input type="checkbox"/> Faktenwissen <input type="checkbox"/> Informationen <input type="checkbox"/> Kulturtechniken <input type="checkbox"/> spezifische Lerninhalte	<input type="checkbox"/> Triebaufschub, Moral <input type="checkbox"/> Verantwortungsübernahme <input type="checkbox"/> Soziabilität <input type="checkbox"/> Lebensstil <input type="checkbox"/> Autonomie und Selbstständigkeit <input type="checkbox"/> Erwartung

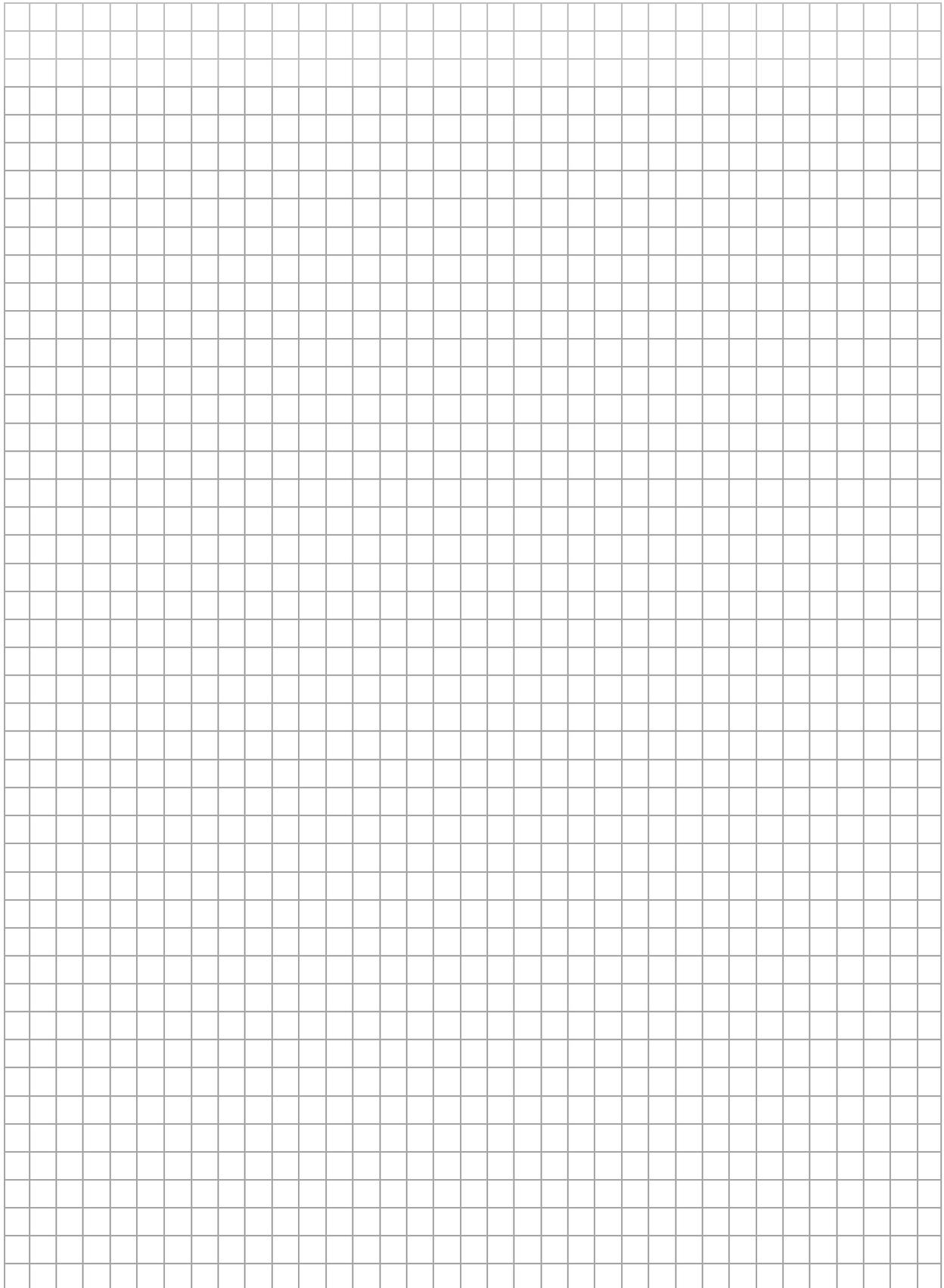
▶ **Ressourcen des Schülers/ der Schülerin**

▶ **Geplante Lernhilfe**

Raum für Notizen (Interaktionen, Situative Gegebenheiten)



Raum für Notizen (Interaktionen, Situative Gegebenheiten)



Offenes Kodieren und axiales Kodieren

Durchgang 1: Kaufmann im Einzelhandel

Durchgang 2: Berufsintegration

Durchgang 3: Verkäufer

Durchgang 4: Berufsvorbereitende Klasse kooperativ

Nachfolgende Ausarbeitung ist die Fortschreibung der in den Durchgängen 1,2 und 3 gewonnen Konzepte um die Erkenntnisse der im Durchgang 4 gewonnen Konzepte. Sie stellt die in den einzelnen Durchgängen gewonnen Kategorien und ihre dazugehörigen **Konzepte, nach Bereinigung um Redundanzen**, dar.

Name der Kategorie

Konzept (Nummer)	Bezeichnung der Konzepte	Gruppe, Interview, Name Textpassage
---------------------	--------------------------	--

Kategorie I: Organisatorischer Rahmen des Interviews

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Organisatorischer Rahmen des Interviews** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Hintergrundwissen im Vorfeld einholen oder ins Gespräch integrieren	G1_I9, Ines 29 G4_I62, Andi Interview G4_I63, Meike Interview
(2)	Einführende Erläuterungen	Die einführenden Erläuterungen erfolgten zumeist auf dem Weg vom Klassenzimmer zum Besprechungszimmer. In Einzelfällen, insbesondere bei schwächeren Schülern oder Schülern mit schlechten Deutschkenntnissen wurde direkt vor Interviewbeginn der Grund des Interviews erneut erläutert. G1_I1, Nils 1 G1_I2, Samuel 1 G1_I3, Aiden 1 G1_I6, Annika 1 G1_I10, Vincent 1 G1_I15, Fabienne 1 G1_I23, Levin 1 G2_I34, Rona 1 G2_I36, Rahija 1 G2_I37, Mortaza 1 G2_I38, Morsal 1 G2_I39, Zarina 1 G2_I40, Bundu 1 G2_I42, Bahana 1 G2_I43, Zekije 1 G3_I50, Alaa 1.3
(3)	Störungsfreier Raum	G1_I11, Marlon 23.69

		G1_I17, Jonas 113 G1_I23, Levin 115 G1_I31, Carlo 142 G2_I39, Zarina 4 G3_I58, Mehmet 391 G3_I59, Lutz 414
(4)	Dritte Person im Interview	G1_I14, Fiona 92.97.99.101.128 G1_I13, Ida Interview G1_I7, Vivienne Vorabinformationen G1_I6, Annika Vorabinformationen G1_I8, Galina Vorabinformationen G1_I9, Ines Vorabinformationen
(5)	Gesprächsdauer	G2_I33, Shazad Vorabinformation (6:17) G4_I63, Meike Vorabinformationen (47:49) Ø 24,5 Minuten (gerundet)

Kategorie II: Verhalten des Interviewführenden

Diese Konzepte wurden zu der Kategorie **Verhalten des Interviewführenden** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Bestärken des Schülers	Motivierende Aussagen G1_I5, Boris 69 G4_I63, Meike 269 G4_I64, Lilli 259.387 Stärken der Selbstwirksamkeit G1_I23, Levin 225 G1_I20, Alina 187 G1_I10, Vincent 35 G1_I25, Karoline 87.99 G1_I29, Demian 169 G1_I31, Carlo 141 G2_I39, Zarina 41.63.65 G2_I34, Rona 63.73.83 G2_I41, Tamin 172 G2_I44, Adnan 123 G2_I45, Lucjan 19.27.63.119 G2_I32, Milad 61 G3_I51, Lea Marie 27.61.105.169 G4_I62, Andi 345 Kraft und Mut spenden G1_I20, Alina 299 G1_I23, Levin 225 G1_I25, Karoline 85 G2_I42, Bahana 155.165.167 G3_I58, Mehmet 299 G3_I60, Samira 282 Loben G2_I40, Bundu 75 G2_I33, Shazad 13 G2_I36, Rahija 9 G2_I43, Zekije 95 G2_I38, Morsal 51.77.107.117 Bewunderung G2_I51, Lea-Marie 81 G4_I64, Lilli 449
(2)	Empathie zeigen	Verständnis/Mitgefühl zeigen G1_I20, Alina 327.329 G3_I59, Lutz 99 Persönliche Erfahrungen G1_I23, Levin 225 G1_I10, Vincent 27 G1_I12, Tina 105 Wir-Gefühl vermitteln G1_I23, Levin 221.229.231

		Aktives Zuhören Nutzen von Stereotypen wie „Okay“ oder „Mhm“ in allen Interviews.
(3)	Fehlerhaftes Verhalten	Negative Stimmung durch Halten in der Problemrolle – „Problemtalk“ G1_I8, Galina 41 G1_I20, Alina 248 G1_I31, Carlo 42. Vorabinformation G4_I64, Lilli 216 Eigene Vermutungen G1_I20, Alina 153.155.157 Belehren G1_I2, Samuel 35 Stigmatisierung /Vorschnelle Urteile G1_I12, Tina 111 G1_I25, Karoline 115 Nicht ausreden lassen G3_I47, Seyda 48

Kategorie III: Gesprächstechniken im Interview

Die Kategorie **Gesprächstechniken im Interview** wurde aus den beiden Subkategorien **Fragetechnik** und **erzählgenerierende Techniken** zusammengeführt:

Kategorie III, Subkategorie a: Fragetechnik

Informationsfragen am Anfang führen dazu, dass man zu spät in das Gespräch einsteigt. Sehr langes Abklappern von Fragen. Stellt man die Fragen am Ende (G3_I60, Samira) dann hat man keinen runden Abschluss des Gesprächs. Ein Vorgespräch an einem anderen Tag wäre eine gute Lösung, um sich in dem Interview rein auf das Gespräch zu konzentrieren und das Wissen nutzen zu können.

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Informationsfragen	Diese Fragen wurden zu Beginn der Interviews von G1, G2 und G3 gestellt: Nachfolgende Angaben zu Schülern und Textaussagen sind mögliche Ankerbeispiele: Fragen nach (früherem) Lernverhalten G1_I1, Nils 23.27 G1_I23, Levin 13.15 G1_I11, Marlon 57.59 G1_I5, Boris 115 G1_I2, Samuel 41 G1_I19, Doro 35 G1_I16, Tamara 13 G2_I43, Zekije 29.33.65.71.89 G2_I37, Mortaza 33 G2_I42, Bahana 61 G2_I46, Ismael 23 G2_I40, Bundu 3.47.67 G3_I48, Anna-Luisa 33 G3_I50, Alaa 19 G3_I59, Lutz 13 G3_I58, Mehmet 11 Fragen nach einer Ablenkung vom Lernen

	<p>G1_I20, Alina 191 G1_I19, Doro 103 G1_I30, Mia 65 Fragen zur Doppelbelastung durch das Duale System G1_I18, Suse 11 G1_I30, Mia 19 Körperliche Belastbarkeit nach der Arbeit G1_I24, Liam 23 G1_I30, Mia 21 Fragen zur Familie und nach der Herkunft: G1_I5, Boris 1.3 G1_I16, Tamara 1.3 G1_I24, Liam 5.7 G1_I11, Marlon 1.3 G1_I18, Suse 13.15 G1_I19, Doro 1.3 G1_I23, Levin 1.3 G1_I30, Mia 1.3 G3_I47, Seyda 1.3.5 G3_I48, Anna-Luisa 1.3 G2_I49, Anouk 1.3.5 G3_I52, Jan-Levin 1.3 G3_I51, Lea-Marie 1.3 G3_I53, Caro 3.5 G3_I55, Benett 1.3 G3_I56, Lara 1 G3_I57, Betül 1.3 G3_I59, Lutz 1 G3_I54, Mika 1.3.5 Fragen zur Heimat und Fluchtgeschichte G2_I43, Zekije 15 G2_I42, Bahana 5 G2_I45, Lucjan 3.5 G2_I40, Bundu 147 Fragen zum Schulbesuch in der Heimat und in Deutschland G2_I36, Rahija 33 G2_I43, Zekije 7 G2_I35, Baran 13 G2_I37, Mortaza 9 G2_I38, Morsal 7 G2_I42, Bahana 27.51 G2_I44, Adnan 13.57.61 G2_I45, Lucjan 11.13.23 G2_I40, Bundu 27.53 G2_I50, Alaa 3.5.11 G3_I58, Mehmet 51 G4_I61, Ilyias 1.3.5.7.9 Fragen zur Soziabilität G2_I42, Bahana 7.9 Fragen zur Lebenszeit in Deutschland G2_I45, Lucjan 1 G2_I33, Shazad 1.5 G2_I34, Rona 3 G2_I36, Rahija 5 G2_I43, Zekije 1.5 G2_I35, Baran 3.5.7 G2_I37, Mortaza 1 G2_I38, Morsal 1 G3_I58, Mehmet 1.3 Fragen zur Wohn- und Familiensituation G1_I11, Marlon 7 G1_I23, Levin 5.9 G1_I24, Liam 9.15 G1_I16, Tamara 5 G1_I21, Orhan 11</p>
--	--

		<p>G1_I19, Doro 11.15 G1_I30, Mia 3.7.15 G2_I32, Milad 17.23.27.77 G3_I48, Anna-Luisa 7 G3_I49, Anouk 5.7.11 G3_I50, Alaa 15 G3_I52, Jan-Levin 5.9.15 G3_I51, Lea-Marie 5 G3_I53, Caro 7 G3_I55, Benett 5.7 G3_I56, Lara 9 G3_I57, Betül 5.7.9.13 G3_I59, Lutz 3.7 G3_I54, Mika 7.9</p> <p>Der Vollständigkeit halber werden nachfolgend Textstellen notiert, die nicht als Ankerbeispiele dienen.</p> <p>Einleitende Fragen vor dem Sinnbild G1_I29, Demian 1.3.11.19.35 G1_I26, Adriana 1 G1_I31, Carlo 1.5.9 G1_I25, Karoline 1.3.5 G1_I27, Sina 1.3.7 G1_I28, Christian 1.5.17.21</p> <p>Einleitende Fragen zum Schluss G3_I60, Samira 244-255 G4_I64, Lilli 397-449</p> <p>Einleitende Frage weglassen G1_I9, Ines Interview G4_I62, Andi Interview G4_I64, Lilli Interview</p>
(2)	Rückfragen	<p>Nachfragen zum Verständnis G1_I5, Boris 9 G1_I20, Alina 157.175 G1_I23, Levin 25.37 G2_I37, Mortaza 5 G2_I38, Morsal 87 G2_I40, Bundu 13.29.83 G2_I39, Zarina 11.31 G2_I44, Adnan 23 G3_I59, Lutz 99</p> <p>Informationen hinterfragen G1_I5, Boris 33 G1_I23, Levin 41.57.75.119.141.167 G2_I37, Mortaza 43.49.57.61 G2_I41, Tamin 7.9 G2_I45, Lucjan 7.9 G2_I34, Rona 7.9.13.35.39 G2_I36, Rahija 37.45 G2_I43, Zekije 21.23.35.39.57.59 G2_I44, Adnan 5.7.29.33.51.53 G4_I63, Meike 17.19.21.25.27.51 G4_I64, Lilli 13.21.37.107</p> <p>Bildaussagen hinterfragen G2_I32, Milad 43.45.47 G2_I46, Ismael 19.151.153</p> <p>Alternativfragen G2_I43, Zekije 77.91 G2_I33, Shazad 9 G2_I35, Baran 9 G2_I45, Lucjan 15 G2_I40, Bundu 83.93 G2_I41, Tamin 17.21.29</p> <p>Kontrollfragen G2_I44, Adnan 23.57.71</p> <p>Suggestivfragen</p>

		G4 I64, Lilli 17
(3)	Emotionale Fragen – Gefühle wecken	G1_I21, Orhan 99 G1_I11, Marlon 53 G1_I30, Mia 49 G1_I23, Levin 185 G2_I33, Shazad 11 G2_I38, Morsal 53 G3_I57, Betül 109 G3_I59, Lutz 25 G3_I60, Samira 46
(4)	Wunderfragen – Sehnsucht wecken Bewunderung	G1_I18, Suse 29 G2_I45, Lucjan 67 G2_I41, Tamin 73 G3_I54, Mika 91 G3_I57, Betül 109.111 G3_I60, Samira 132.134 G4_I64, Lilli 69
(5)	Fragen zum Bild	Anregung des Vorstellungsvermögens G4_I64, Lilli 3.27 G3_I58, Mehmet 193.231.232 Positionierung im Bild G2_I45, Lucjan 65.74 G2_I46, Ismael 41.44 G2_I42, Bahana 25 G3_I55, Benett 25 G3_I56, Lara 71 G3_I60, Samira 76 G4_I62, Andi 5.11.111 G4_I64, Lilli 65 Frage nach der Tätigkeit in dem Bild G4_I63, Meike 19.21 Frage nach einer Begleitperson G3_I63, Meike 17 G4_I64, Lilli 75 Frage nach der Sinneswahrnehmung G4_I62, Andi 17 G4_I64, Lilli 59 Skalierungsfrage G4_I64, Lilli 187
(6)	Fehlerhafte Fragetechnik	Kettenfragen G1_I21, Orhan 85.129 G1_I2, Samuel 51 G1_I19, Doro 43 G2_I44, Adnan 49 G2_I41, Tamin 89 Vorgabe von Antwortmöglichkeiten (z.B. Alternativfrage) G1_I21, Orhan 11 G1_I23, Levin 167 G1_I5, Boris 9 Frage nach den Noten G1_I15, Fabienne 6.25 G1_I16, Tamara 27.65 G1_I11, Marlon 83 G1_I21, Orhan 77 G1_I19, Doro 81 G2_I32, Milad 15 G3_I48, Anna-Luisa 27 G3_I49, Anouk 15 Frage nach der Ursache G1_I3, Aiden 29 G1_I23, Levin 31 G1_I5, Boris 77 G1_I21, Orhan 41 G1_I2, Samuel 23 G1_I24, Liam 61.139 G1_I30, Mia 35.51

		<p>G2_I37, Mortaza 31 G2_I38, Morsal 85 G2_I42, Bahana 37 G2_I43, Zekije 55 G3_I55, Benett 65</p> <p>Weiter fehlerhaftes Verhalten: -Frage nach selbst gewählter Lernbeeinträchtigung: G1_I9, Ines 1. -Kein vertieftes Nachfragen in Bezug auf das SB: G2_I143, Zekije 53.</p>
--	--	--

Kategorie III, Subkategorie b: Erzählgenierende Technik

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Impuls geben	<p>Direkter Impuls G1_I5, Boris 9.15.35 G1_I16, Tamara 9 G1_I18, Suse 5 G2_I40, Bundu 1 G2_I44, Adnan 45 G3_I50, Alaa 29 G3_I50, Lea-Marie 19 Direkte Erzählaufforderung G1_I16, Tamara 19 G1_I5, Boris 11 G2_I42, Bahana 15 G2_I34, Rona 19 G2_33, Shazad 45 Wiederholung der Worte G1_I5, Boris 61</p>
(2)	Denkanstoß geben	<p>Vermutung anstellen G1_I1, Nils 17 G1_I23, Levin 9 Behauptung/Provokation/Unterstellung G1_I23, Levin 69 G1_I18, Suse 27 G1_I1, Nils 25 G1_I19, Doro 55 G1_I11, Marlon 47 G2_I44, Adnan 59 G2_I40, Bundu 153.155</p>
	Sprachhilfe-Karten	<p>Adjektivkarten-Karten G4_I63, Meike 35.71 G4_I64, Lilli 79 G4_I62, Andi 35-70.181 G2_I46, Ismael 6 G3_I60, Samira 1.50 Adjektive helfen beim Übergang von Lebensgeschichte auf Lerngeschichte G4_I63, Meike 71.76.80.84 Nutzung von Verbkarten G2_I46, Ismael Vorabinformation G4_I64, Lilli 323.325.327.328.330.332. 336.340.342.344.348.349. 352</p>
(3)	Zusammenfassung	<p>Interviewführende sammelt seine Gedanken G1_I1, Nils 35 Abschluss eines inhaltlichen Bereichs G1_I21, Orhan 103 G4_I62, Andi 109 Absicherung zum eigenen Verständnis G1_I5, Boris 29.55 G1_I28, Christian 139 G2_I41, Tamin 97 G4_I64, Lilli 361.363.365</p>

Kategorie IV: Sinnbildkarten darbieten

Die Kategorie **Sinnbildkarten darbieten** wurde aus den beiden Subkategorien **Auswahl der Bildkarte**, **Auswertungsbogen** und **Einbindung der Bildkarte im Interview** zusammengeführt:

Kategorie IV, Subkategorie a: Auswahl der Bildkarte

Diese Konzepte wurden unter der Subkategorie **Auswahl der Bildkarte** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Metapher für Lernbeeinträchtigung	Symbol für Lernbeeinträchtigung G1_I2, Samuel 36 G1_I7, Vivienne 10 G1_I21, Orhan 34 G1_I27, Sina 22 G1_I6, Annika 5 G1_I25, Karoline 50
(2)	Bildauswahl unabhängig von der Vorgabe der Lernbeeinträchtigung	Nach Gefallen ausgewählt G1_I10, Vincent 6.10 G2_I45, Lucjan 40 G2_I46, Ismael 4 G2_I34, Rona 20 G3_I60, Samira 71.73 G4_I63, Meike 4.12.24.46 Aufgrund von Sehnsucht ausgewählt G2_I45, Lujcan 37. 38 G3_I51, Bettül 34.38 Aufgrund von Erinnerungen ausgewählt G2_I38, Morsal 24 G3_I50, Alaa 24 G4_I62, Andi 22 Innere Einstellung G2_I35, Baran 74 Grundstimmung G3_I49, Anouk 80.82
(3)	Fokussierung auf einen bis wenige Bildinhalte	Fokussierung auf einen Bildinhalt G1_I1, Nils 14.37.38 G1_I2, Samuel 34.36 G1_I10, Vincent 22 G1_I5, Boris 30 Mehrere Bildinhalte sind relevant G2_I36, Rahija 18 G2_I39, Zarina 32.34 G3_I56, Lara 58 G3_I58, Mehmet 160.249.252 G3_I54, Mika 51
(4)	Verweigerung der Bildauswahl	G1_I29, Demian 35.36
(5)	Bild als Nebensache	G1_I18, Suse 2
(6)	Wunsch nach zwei Bildkarten	G1_I17, Jonas 58 G3_I60, Samira 6
(7)	Themenvorgabe ist hinderlich Themenvorgabe in G1, G2, G3	Lernproblem selbst benennen G1_I16, Tamara 17.18 G1_I4, Patrick 42.43 G1_I27, Sina 21 G1_I28, Christian 87 G3_I47, Seyda 11 G3_I48, Anna-Luisa 13 G3_I52, Jan-Levin 25 G4_I61, Ilyias 151.157 Bildauswahl entsprechend Lernproblem G2_I36, Rahija 13

		G2_I43, Zekije 43 G2_I34, Rona 17 G2_I38, Morsal 21 G2_I41, Tamin 33 G2_I44, Adnan 15 G3_I51, Lea-Marie 19 Bildauswahl, weil ich etwas reininterpretieren konnte G3_I54, Mika 49.80. 98
--	--	---

Kategorie IV, Subkategorie b: Auswertungsbogen

Diese Konzepte wurden unter der Subkategorie **Auswertungsbogen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Durchführung im Klassenverband	Ankerbeispiel: G1_I20, Alina, Vorabinformation Die Schüler jeder Forschungsgruppe füllen in einer Unterrichtsstunde einen Auswertungsbogen aus. Diesen Bogen sammelt der Interviewführende ein und bringt ihn zum Interviewtermin mit.
(2)	Ungleiche Fähigkeit, Gedanken in Worte zu fassen	G1_I1, Nils Vorabinformation G1_I2, Samuel Vorabinformation.14.60 G1_I8, Galina Vorabinformation G1_I14, Fiona Vorabinformation G1_I5, Boris 12 G2_I37, Mortaza Beobachtungsbogen
(3)	Zeitspanne zwischen Ausfüllen und Interview	G1_I12, Tina 27.28.33 G1_I15, Fabienne 12 G1_I31, Carlo 58.60 G3_I56, Lara 46 G3_I57, Bettil 34.102.136
(4)	Arbeit mit Auswertungsbogen statt mit Bild	G1_I5, Boris 10-16 G1_I31, Carlo 41.62 G2_I33, Shazad 39.41 G3_I57, Bettil 101
(5)	Unterschiedliche Handhabe für fehlende Schüler	G1_I10, Vincent Vorabinformationen G1_I23, Levin Vorabinformationen G2_I46, Ismael Vorabinformationen G3_I54, Mika Vorabinformationen G3_I58, Mehmet Vorabinformationen G3_I59, Lutz Vorabinformationen G4_I61, Ilyias Vorabinformationen

Kategorie IV, Subkategorie c: Einbindung der Bildkarte im Interview

Diese Konzepte wurden unter der Subkategorie **Einbindung der Bildkarte im Interview** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Arbeit mit dem Sinnbild	Sinnbild als Leitmotiv/Anker G2_I45, Lucjan 75.211 G3_I54, Mika Interview G3_I58, Mehmet Interview G3_I59, Lutz Interview G3_I60, Samira Interview G4_I63, Meike Interview G4_I64, Lilli Interview Mehrfache Einbindung durch Rückbezug auf das Sinnbild G1_I1, Nils 29

		<p>G1_I19, Doro 60.62.66.68 G1_I5, Boris 29-36 G1_I24, Liam 135.136 G1_I23, Levin 19.21.24.157 G1_I13, Ida 29.30.40.42 G2_I36, Rahija 18.57-62 G3_I52, Jan-Levin 135 G3_I55, Benett 119 G3_I57, Bettil 37.38.68.101-112 G3_I59, Lutz 15-25.28.37-43.56.58.78.80.386.387.389.404.416 G3_I54, Mika 77.81.83.88.137 G3_I60, Samira Interview G4_I62, Andi Interview G4_I64, Lilli Interview</p> <p>Positionierung „im“ Bild/Hineindenken G1_I13, Ida 42 G3_I55, Benett 25 G3_I58, Mehmet 161 G3_I60, Samira 8.9.12.15.17.19 G4_I62, Andi 111 G4_I63, Meike 19 G4_I64, Lilli 65.115</p> <p>Ausführlichere Interpretation der Bildkarte G1_I20, Alina 102-108 G1_I8, Galina 9-14.45.46 G2_I43, Zekije 46.48.50 G2_I37, Mortaza 20.22.42.44.48</p> <p>Beschreibung der Lernbeeinträchtigung mithilfe des Bildes G2_I32, Milad 37.38 G3_I47, Seyda 13 G3_I48, Anna-Lusia 24 G3_I52, Jan-Levin 27 G3_I59, Lutz 17.20.22</p> <p>Beschreibung der Gefühle innerhalb der Lernbeeinträchtigung G3_I47, Seyda 14. 24 G3_I55, Benett 31</p> <p>Aufzeigen vergessener Bildinhalte G1_I5, Boris 15</p>
(2)	Bildkarte erfährt wenig Beachtung	<p>Sinnbildverweigerung G1_I29, Demian Vorabinformation Sinnbild wird nicht beachtet G1_I28, Christian 87</p> <p>Imaginäre Verbindung zwischen Bild und Lernbeeinträchtigung fehlt G1_I28, Christian 90</p> <p>Sinnbild wird wenig beachtet/Arbeit mit Auswertungsbogen G1_I17, Jonas 57 G1_I12, Tina, 48 G1_I15, Fabienne 14 G1_I7, Vivienne 11.24 G1_I4, Patrick 28.29 G1_I3, Aiden 13 G1_I24, Liam 39 G1_I16, Tamara 45 G1_I9, Ines Interview G1_I14, Fiona 38 G1_I30, Mia 34 G2_I41, Tamin 45</p>
(3)	Bild ins Gespräch bringen	<p>Gespräch auf das Bild lenken G1_I3, Aiden 7 G1_I12, Tina 47 G1_I28, Christian 87 G3_I49, Anouk 13 G3_I53, Caro 89</p>

		G3_I55, Benett 23 G3_I56, Lara 45 G3_I57, Bettil 31.133 G3_I59, Lutz 15 G3_I58, Mehmet 155. 159 Erzählstart durch den Schüler G1_I1, Nils 14 Mit dem Bild das Gespräch beginnen G2_I46, Ismael 1 G3_I60, Samira 6.8
(4)	(Unklarer) Zeitpunkt der Sinnbildnutzung	Problem: Gespräch über Lernbeeinträchtigungen vor Nutzung des Sinnbilds G1_I24, Liam 24.25.37 G1_I14, Fiona 15ff.37 G1_I19, Doro 46 G1_I21, Orhan 33 G1_I4, Patrick 27 Direkter Beginn erzeugt Stress G1_I15, Fabienne 11.12 Einbindung des Sinnbildes nach Vorgespräch (ausgewählte Beispiele) G1_I21, Orhan 1 G1_I10, Vincent 1 G1_I6, Annika 1 G1_I2, Samuel 1 G1_I9, Ines 4 (keine Fragen, da bekannt) G1_I30, Mia 28.30 Späte Einbindung des Sinnbildes G1_I20, Alina 102-108 G1_I17, Jonas 57 G1_I12, Tina 47
(5)	Übertragen der Aussagen von der Bildkarte zum Lernen misslingt (sprachlich)	G2_I35, Baran 76.78.80 G2_I32, Milad 46.50.52.54 G2_I37, Mortaza 20.21.22.39.40.42.44.45.48.49.50
(6)	Vom Sinnbild zur Lernbeeinträchtigung überleiten	G3_I60, Samira 142 G4_I62, Andi 98.102 G4_I63, Meike 61-85 G4_I64, Lilli Interview
(7)	Einstieg direkt über das Bild	G4_I62, Andi 1.3 G4_I63, Meike 1 G4_I64, Lilli 1 G3_I60, Samira 6

Kategorie V: Anregung zum Erzählen durch Resonanzerfahrung

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Anregung zum Erzählen durch Resonanzerfahrung** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Sinnbild als Hilfsmittel zum Erzählen	Türöffner zum Erzählen G1_I6, Annika 6 G1_I23, Levin Interview.19.20.24 G1_I24, Liam 62.64.88 (Situative) Erinnerungen als Erzählstart G2_I35, Baran 94 Leitmotiv der Erzählung G1_I20, Alina 102.108 G1_I9, Ines 5.24 G1_I5, Boris 10-16.29-36 G1_I19, Doro 60.62.66.68 G1_I10, Vincent 6-12.22 G3_I60, Samira Interview G4_I62, Andi Interview G4_I63, Meike Interview

		G4_I64, Lilli Interview
(2)	Resonanz zwischen Bild und Schüler	G1_I10, Vincent 10 G2_I35, Baran 94 G2_I38, Morsal 28 G2_I37, Mortaza 50 G2_I46, Ismael 6.10.48 G3_I60 Samira 43 G4_I63, Meike 12.14.16.24.46 G4_I64, Lilli 12.20.30.32.54.56.58.62.90.92
(3)	Bildhafte Kommunikation sorgt für Abstand zum Thema	G1_I9, Ines 5 G1_I13, Ida 43 G1_I5, Boris 10-16.29-36 G3_I58, Mehmet 193.231.232
(4)	Erzählstopp bei sehr problematischen Erlebnissen	G1_I8, Galina 33-36 G1_I28, Christian 68 G1_I31, Carlo 134.146.148

Kategorie VI: Zugang zu Sinnstrukturen

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Zugang zu Sinnstrukturen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Bild auf eigene Lebensgeschichte beziehen – Gedankenlandkarte	G1_I10, Vincent 12 G1_I23, Levin 27. 44, 56 G3_I53, Caro 92 G3_I56, Lara 48.74.76 G3_I54, Mika 62.84 G3_I60, Samira 43.73.263.267.270.271.279
(2)	Bild ruft Erinnerungen hervor	G2_I35, Baran 46 G4_I63, Meike 50
(3)	Sinnbild(-farbe) gibt Grundstimmung der Schüler wieder	G1_I10, Vincent G3_I60, Seyda 14 G3_I49, Anouk 80

Kategorie VII: Erleben vager Vermutungen

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Erleben vager Vermutungen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Resonanz lässt Erleben/innere Vermutungen zu	G1_I10, Vincent 10 G1_I23, Levin 120.122.124.126.136 G3_I52, Jan-Levin 140 G3_I60, Samira 43.71.73.133.139.261.263.267.269.279 G4_I63, Meike 26.48.342 G4_I64, Lilli 206.208.240.270.318
(2)	Aufdecken von inkongruenten Aussagen	G2_I41, Tamin 18.22.42
(3)	Körpersprachliche Beobachtungen	G1_I29, Demian 89 (gähnen) G3_I55, Benett 28.30 G4_I62, Andi 164 (bestätigen)

Kategorie VIII: Versprachlichung vager Vermutungen

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Versprachlichung vager Vermutungen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Versprachlichung von inneren Vermutungen	Versprachlichung von Sinnstrukturen G1_I10, Vincent 16 G1_I23, Levin 44.46.56

	Oder hier: Versprachlichung von Sinnstrukturen?	Versprachlichung von Ängsten G1_I10, Vincent 28.32 Versprachlichung innerer Konflikte G1_I10, Vincent 26.40 Versprachlichung von Sehnsüchten G1_I10, Vincent 22.38.54 G2_I46, Ismael 6.14.20.22
--	---	---

Kategorie IX: Erkennen von Wünschen und wecken von Sehnsüchten

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Erkennen von Wünschen und wecken von Sehnsüchten** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Tatsachen sehen, eigene Wünsche erkennen und Sehnsüchte wecken	G1_I10, Vincent 48 G1_I23, Levin 28.56.60.62 G2_I45, Lucjan 24.67.68 G3_I60, Samira 134.135 G4_I62, Andi 122.328 G4_I63, Meike 334 G4_I64, Lilli 70.102.104
(2)	Weiterentwicklung des Bildes	G1_I10, Vincent 22

Kategorie X: Reflexion

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Reflexion** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Reflexion des eigenen Lernverhaltens	Beschreiben und Bewerten G1_I21, Orhan 94.120.124.142. G1_I10, Vincent 12.14.16 G1_I23, Levin 26.33.38.75.76 G1_I4, Patrick 42 G1_I16, Tamara 74 G4_I63, Meike 330 Versuch der Ursachenklärung G1_I1, Nils 13 G1_I24, Liam 158
(2)	Reflexion von Gefühlen in der erinnerten Situation	G1_I11, Marlon 54 G1_I10, Vincent 38 G1_I23, Levin 152 G1_I6, Annika 16
(3)	Selbstreflexion, Bilden einer eigenen Meinung	G1_I5, Boris 72 G1_I20, Alina 102-108 G1_I10, Vincent 10.12.16 G1_I3, Aiden 15.16 G3_I58, Mehmet 186.188

Kategorie XI: Ressourcen

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Ressourcen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Notwendigkeit von Ressourcen	G1_I24, Liam 174 G1_I23, Levin 180.182 G1_I28, Christian 195 G2_I45, Lucjan 211 G4_I61, Ilyias 295 G4_I64, Lilli 370.371
(2)	Zurückerrinnern an „bessere“ Zeiten	G1_I20, Alina 111
(3)	Durch Sinnbild auf vorhandene Ressourcen hinweisen	G1_I25, Karoline 51.107 G3_I60, Samira 48.49 G3_I54, Mika 93

	G4 I64, Lilli 155.157.194.381
--	-------------------------------

Kategorie XII: Kernaussage bilden und Zielsetzung definieren

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Kernaussage bilden und Zielsetzung definieren** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Fehlerhaftes Beenden des Gesprächs	Abruptes Gesprächsende G1_I18, Suse 68.69 G1_I21, Orhan 27-48.59-74.118-122.171 Beenden des Interviews nach reinem Problemgespräch G1_I10, Vincent 55 G1_I11, Marlon 93
(2)	Persönliche Erkenntnis zusammenfassen und zukunftsgerichtete Gedanken	Zusammenfassung persönliche Erkenntnis: G1_I7, Vivienne 24 G1_I24, Liam 169 G3_I55, Benett 131 G3_I57, Betil 191.194 G3_I59, Lutz 391.404 Zukunftsgerichtete Gedanken: G1_I10, Vincent 32.40 G1_I24, Liam 172.173.174 G1_I23, Levin 151 G1_I16, Tamara 85 G1_I9, Ines 6.35 G1_I7, Vivienne 26 G3_I60, Samira 260 Persönliches Ziel benennen G1_I10, Vincent 48 G1_I6, Annika 38.40 G3_I61, Ilyias 23 G4_I62, Andi 327
(3)	Lernen aus eigener Kraft - Entwicklung eines eigenen Lösungsweges	G3_I58, Mehmet 204.233.234.236.248 G3_I60, Samira 130. 131. 139.261. 271 G4_I62, Andi 327.328.334.341 G4_I63, Meike 323.328.334 G4_I64, Lilli 302.358

XIII: Sinnbilder als Hilfsmittel zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Sinnbilder als Hilfsmittel zur Lokalisierung von Lernbeeinträchtigungen** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Bild als Metapher für die Lernbeeinträchtigung	Bildkarten präsentieren Metaphern G1_I20, Alina 108 G1_I14, Fiona 38 G1_I3, Aiden 12 G1_I6, Annika 6 G1_I23, Levin 20-26 Lernproblem durch Bild veranschaulichen G1_I8, Galina 14 G1_I13, Ida 42 G1_I22, Kathrin 2.35 G1_I30, Mia 31 G2_I40, Bundu 37.40 G2_I33, Shazad 37 G2_I39, Zarina 14.27.28. G3_I55, Benett 24 Übertrag der Sinnbildwahrnehmung auf die Lernbeeinträchtigung G1_I5, Boris 33.34

		<p>G3_I50, Alaa 21 Hilfsmittel zur Lokalisierung G1_I25, Karoline 47 G1_I10, Vincent 6-12.22</p>
(2)	Übertragen der Lernbeeinträchtigung auf das Bild	<p>Wortverständnis: Lernhemmung G1_I26, Adriana 8 G1_I29, Demian 38 Imaginärer Zusammenhang SB und LB nicht klar G2_I37, Mortaza Interview G1_I28, Christian 90 Selbstgewählte Lernbeeinträchtigung bestimmt die Bildauswahl G1_I1, Nils 11.13 G1_I2, Samuel 13 G1_I3, Aiden 7 G1_I4, Patrick 22 G1_I5, Boris 5 G1_I6, Annika 5 G1_I7, Vivienne 7 G1_I8, Galina 9 G1_I9, Ines 1 G1_I10, Vincent 5 G1_I11, Marlon 37 G1_I12, Tina 23.25 G1_I13, Ida 29 G1_I14, Fiona, 15 G1_I15, Fabienne 13 G1_I16_Tamara 17 G1_I17, Jonas 51.55.69 G1_I18, Suse 17 G1_I19, Doro 55 G1_I20, Alina 99 G1_I21, Orhan 25 G1_I22, Klara 31.35 G1_I23, Levin 19 G1_I24, Liam 37 G1_I25, Karoline 43.47 G1_I26, Adriana 7 G1_I27, Sina 21 G1_I28, Christian 87 G1_I29, Demian 37 G1_I30, Mia 27 G1_I31, Carlo 41.57 G2_I32, Milad 29.31 G2_I33, Shazad 37 G2_I34, Rona 15.17 G2_I35, Baran 17 G2_I36, Rahija 23 G2_I37, Mortaza 11 G2_I38, Morsal 13 G2_I39, Zarina 1 G2_I40, Bundu 3.5 G2_I41, Tamin 33.39 G2_I42, Bahana 11 G2_I43, Zekiye 31.41 G2_I44, Adnan 15 G2_I45, Lucjan 31 G3_I47, Seyda 11 G3_I48, Anna-Luisa 13 G3_I49, Anouk 13 G3_I50, Alaa 21 G3_I51, Lea-Marie 19 G3_I52, Jan-Levin 25.27 G3_I54, Mika 49 G3_I55, Bennet 21 G3_I56, Lara 45 G3_I57, Betül 31</p>

		G3_I58, Mehmet 123.155 G4_I61, Ilyias 151
(3)	Übertragung der Bildinhalte auf die Lern- und Lebensgeschichte des Schülers	G2_I46, Ismael 41 G3_I60, Samira Interview G4_I62, Andi 14.18.30.70.84.312.88.96.91.93 G4_I63, Meike 71 G4_I64, Lilli 99.101

Kategorie XIV: Nachbetreuung

Diese Konzepte wurden unter der Kategorie **Nachbetreuung** zusammengeführt:

		Gruppe, Interview, Name, Textpassage
(1)	Notwendigkeit der Nachbetreuung	G1_I19, Doro 105.106 G1_I23, Levin 144.175.176 G1_I27, Sina 42
(2)	Handlungsmöglichkeiten aufzeigen	Schulisches Unterstützungsangebot G1_I10, Vincent 43 G1_I23, Levin 221 G3_I50, Alaa 79.94.95 G3_I60, Samira 231.241 G3_I54, Mika 309 Professionellen Ansprechpartner aufzeigen G1_I20, Alina 337 G1_I23, Levin 60.62.122.126.139 G1_I28, Christian 179.197 G1_I31, Carlo 145 Angebot von Entspannungstechniken G1_I20, Alina 123.124.133.134 G1_I31, Carlo 149 G4_I64, Lilli 265 Nach persönlichen Wünschen fragen G2_I33, Shazad 69 Einbringen der Geschichte des Interviewführenden G3_I60, Samira 234
(3)	Weiteren Gesprächstermin vereinbaren	G1_I25, Karoline 119

Sonstiges:

	Bedanken für das Gespräch	G3_I58, Mehmet 420
--	---------------------------	--------------------

Lokalisierung der Lernbeeinträchtigungen innerhalb der drei Lerndimensionen (G1, G2, G3, G4)

Feststellung von Indikatoren innerhalb der einzelnen Bereiche der Lerndimensionen.

Die Indikatoren ergaben sich aus einer Bündelung von inhaltlich ähnlichen verbalen und non-verbalen Aussagen innerhalb eines Bereiches. Sollte ein Schüler mehrere Aussagen zu demselben Indikator getroffen haben, so werden diese Aussagen lediglich als eine Aussage gewertet.

Die Auswertung der Interviews ergab 532 Aussagen zu der Forschungsfrage: Warum lernen Schüler an der Berufsschule nicht?

Können: 142 Aussagen (26,7%)

Wissen: 138 Aussagen (25,9%)

Wollen 252 Aussagen (47,4%)

Können
Motorik und Wahrnehmung
Motorik

Können – Sprache (7)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_Interview, Name Textpassage
1	Sprachvermischung (4)	G1_I8, Galina 10 G1_I9, Ines 4 G1_I19, Doro 16 G2_I37, Mortaza 14.16
2	Sprachfenster (2)	G1_I17, Vivienne 8 G2_I35, Baran 74
3	Sprachliche Ausdrucksfähigkeit (1)	G4_I61, Ilyias 48.134

Können – Motorik/Feinmotorik (1)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_Interview, Name Textpassage
-----	-------------	------------------------------------

1	Schreiben (1)	G2_I35, Baran 38
---	---------------	------------------

Können – Lern- und Arbeitsstrukturen (39)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_Interview, Name Textpassage
1	Lernverhalten (10)	<p>Mangelnde Zeitplanung</p> <p>G1_I3, Samuel 42.46 G1_I5, Boris 104 G1_I12, Tina 16 G1_I16, Tamara 14.16 G1_I19, Doro 36 G3_I47, Seyda 22</p> <p>Hinderlicher Lernort</p> <p>G1_I14, Fiona 66 G1_I15, Fabienne 36.38</p> <p>Vermeiden von häuslichen Lernaufgaben</p> <p>G1_I1, Nils 20.24 G1_I5, Boris 102.112.114</p>
2	Lernstrategien (10)	<p>Fehlen einer Lernstrategie</p> <p>G1_I3, Aiden 18.20 G1_I14, Fiona 72 G2_I41, Tamin 24.38.54.66.98</p> <p>Hinderliche Lernstrategie</p> <p>G1_I9, Ines 20</p> <p>Lesen der Lerninhalte</p> <p>G1_I3, Aiden 32 G1_I8, Galina 54 G1_I15, Fabienne 50 G1_I21, Orhan 86.88.90 G2_I41, Tamin 110 G3_I48, Anna-Luisa 34</p>
3	Individueller Unterstützungsbedarf (12)	<p>Erneute Erklärung</p> <p>G1_I19, Doro 46.70.90 G1_I22, Klara 46.54 G2_I37, Mortaza 52 G2_I45, Lucjan 34.84</p> <p>Gefühl der Einsamkeit</p> <p>G1_I15, Fabienne 18 G1_I21, Orhan 66 G2_I43, Zekije 71.72 G2_I44, Adnan 18.20.22.26</p>

		G3_I48, Anna-Luisa 36 G3_I52, Jan-Levin 204 G3_I56, Lara 146 G4_I62, Andi 166.168.170.174.214.218.258.260
4	Selbstorganisation (2)	G1_I7, Vivienne 20 G1_I24, Liam 44.48
5	Ausruhen auf Erfolgen (2)	G1_I1, Nils 14.16 G1_I4, Patrick 20.42
6	Selbstüberschätzung (3)	G1_I1, Nils 22.24.34 G1_I18, Suse 72 G3_I55, Benett 22

Können – Konzentrationsvermögen und Aufmerksamkeitssteuerung (26)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Aufmerksamkeit einfordern (2)	G1_I1, Nils 4.8.Team G2_I36, Rahija 46.50.58
2	Ablenkungen (7)	Vermeidungsverhalten G1_I14, Fiona 44.66.68 G1_I19, Doro 104 G1_I28, Christian 46 Unruhe in der Klasse G3_I59, Lutz 112.114 Sich selbst ablenken G1_I21, Orhan 136 G1_I24, Liam 158.160 G3_I32, Milad 81.82.84.118
3	Einnahme von Medikamenten (6)	G1_I23, Levin 58. 66 G1_I27, Sina 22.26.28 G2_I35, Baran 151 G2_I37, Mortaza 34.54.56.64.73 G2_I42, Bahana 52 G2_I45, Lucjan 114
4	Späte Lernzeit nach der Arbeit (3)	G1_I4, Patrick 63.64 G1_I24, Liam 16.24 G1_I28, Christian 94
5	Körperliche und Schulische Ermüdung (5)	Im Unterricht G2_I40, Bundu, 262.264 G3_I52, Jan-Levin 72 Nach der Arbeit G1_I5, Boris 112

		G3_I50, Alaa 38.47 G3_I60, Samira 53.55.95.99.189
6	Medienkonsum (1)	G2_I44, Adnan 116
7	Fülle an Unterrichtsmaterial (2)	G2_I32, Milad 212 G3_I50, Alaa 20

Können – Persönliche Reifeprozesse (6)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Spezialfall: Traumatisierung (3) Schlafstörungen, starke Medikamente Gedanken, Anstrengungen, kann sich schlecht was merken.	Müdigkeit, Kopfschmerzen G2_I39, Zarina 4.8.10.14.30 Müdigkeit, Bewegungsdrang G2_I32, Milad 72.74.81.84.102.104.118 G2_I42, Bahana 70.78.80.88 G2_I46, Ismael 146.156.160.162.178
2	Ausbildungsreife	G1_I29, Demian 52.58.66.170 G4_I61, Ilyias 33-36

Können – Ordnungssinn (4)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Struktur (Ordner, Arbeitstisch) (4)	G1_I1, Nils Team G1_I17, Jonas 56.124 G3_I56, Lara 110 G3_I60, Samira 124.195.197.199.201

Können – Umgang mit Ordnungen (8)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Anpassung an Schulordnung/Schulsystem (2)	G1_I29, Demian 174.178.180 G2_I45, Lucjan 124
2	Respektlosigkeit gegenüber Erziehern (4)	G1_I8, Galina Team G1_I23, Levin Team G3_I53, Caro 84.92 G3_I59, Lutz 212.214.218.220
3	Verstoß gegen das Rechtssystem (2)	G1_I23, Levin 76 G3_I59, Lutz 240.246

Können – Lebensweise (24)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
-----	-------------	------------------------------------

1	Armut (5)	G1_I10, Vincent 34.38.54 G1_I23, Levin 82 G3_I54, Mika 262.278.282 G3_I58, Mehmet 176 G4_I61_Ilyias 228.230.302
2	Krankheit (8)	Krankheit der Eltern G1_I10, Vincent 34 G1_I23, Levin 120.122.124.126 Eigene Krankheit G2_I35, Baran 149.151.159.169 G2_I37, Mortaza 54.56.58.62.74 G2_I45, Lucjan 96.100 G3_I53, Caro 62.68 G4_I63, Meike 8.98.104.108 G4_I64, Lilli 201.202.204.206
3	Familiensituation (6)	G1_I3, Aiden 6 G1_I7, Vivienne 8 G1_I23, Levin Vorabinformationen G3_I51, Lea-Marie 120 G3_I54, Mika 156.148.150.212.214.254.262 G3_I56, Lara 14.63.64
4	Wohnsituation (2)	G3_I51, Lea-Marie 8.10.100 G3_I57, Bettil 34.46.48
5	Schichtarbeit (3)	G1_I6, Annika 34 G3_I51, Lea-Marie 14.18 G3_I56, Lara 136

Können – Gewohnheit (24)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Digitale Medien (17)	Zeitfalle G1_I6, Annika 40 G1_I8, Galina 54 G1_I13, Ida 72 G1_I14, Fiona 66 G1_I15, Fabienne 36.50 G1_I19, Doro 104 G1_I22, Klara 70.72.76 G1_I25, Karoline 108 G1_I26, Adriana 70 G2_I44, Adnan 28.30.52

		G3_I47, Seyda 38 G3_I57, Betül 40.68 G3_I60, Samira 55 G4_I63, Meike 310 G4_I64, Lilli 166 Verzögerung von Schrifterwerb und Sprachentwicklung G2_I35, Baran 94.102 G2_I46, Ismael 170
2	Zurückfallen in gewohnte Verhaltensmuster (2)	G1_I29, Demian 52 G2_I35, Baran 24.Vorabinformationen
3	Suchtverhalten (5)	Digitale Spiele G2_I44, Adnan 32.116 G3_I52, Jan-Levin 124 Drogenkonsum G3_I59, Lutz 318 G4_I61, Ilyias 310.318 Kaufsucht G1_I24, Liam 94.116.122.126.128

Können – Manifestation (3)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name, Textpassage
1	Subjektive Wahrheit (1)	G23_I51, Lea-Marie 50.52.64.82.86.88.104 112.120.144.150.154.190.196.208.210.212
2	Verzerrte kognitive Wahrnehmung (2)	G3_I51, Lea-Marie 28.36.38.44.138 G3_I59, Lutz 206

Wissen
Kognitive Prozesse und Kenntnisse
Kognitive Prozesse

Wissen – Intelligenz, Begabung, Gedächtnis (11)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name, Textpassage
1	Alter (1)	G1_I7, Vivienne 8
2	Merkleistung (7)	Probleme in Merken von Inhalten G1_I4, Patrick 28.38 G1_I5, Boris 48 G1_I6, Annika 6.22

		G1_I25, Karoline 60.90 G1_I30, Mia 30 G2_I39, Zarina 4.8.10.18.24.28.66 (Trauma) G2_I42, Bahana 38.46.48.50.52.54 (Trauma)
3	Logisches Denkvermögen (2)	G1_I5, Boris 80 G1_I26, Adriana 10.14
4	Intellektuelles Leistungsvermögen (1)	G2_I35, Baran 35. Testung MSD

Wissen – Vorwissen (21)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name, Textpassage
1	Krankheitstage (4)	G1_I8, Galina 38.41 G1_I20, Alina 12 G3_I52, Jan-Levin 108 G3_I54, Mika 122.124.128.142
2	Mehrfacher Schulwechsel (3)	G1_I9, Ines 4.8 G1_I28, Christian 28.36 G1_I10, Vincent 28
3	Leistungsheterogenität der Schüler (4)	G1_I9, Ines 38 G1_I5, Boris 40.56.82.84 G1_I21, Orhan 48 G1_I26, Adriana 30.32.38
4	Schulbesuchsjahre (7)	G2_I35, Baran 28.46.128 G2_I39, Zarina 4 G2_I40, Bundu 36 G2_I41, Tamin 98.100.128.129.133.135.149 G2_I42, Bahana 28.42.44 G2_I44, Adnan 62 G2_I46, Ismael 60.72.76.98.120
5	Schulabsentismus (3)	G2_I32, Milad 65.66 G2_I45, Lucjan 130 G4_I61, Ilyias Team

Wissen – Erfahrungswissen (33)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name, Textpassage
1	Abneigung gegen ein Unterrichtsfach (7)	G1_I14, Fiona 48.50 G1_I21, Orhan 100 G1_I24, Liam 140.142 G1_I25, Karoline 76

		G1_I26, Adriana 32 G3_I47, Seyda 16.24.30 G3_I48, Anna-Luisa 44.48.56
2	Belastende Erfahrungen (6) (Schule/Beruf/Privat)	G1_I12, Tina 88 G1_I16, Tamara 38.40.50 G2_I34, Rona 12 G2_I35, Baran 46 G2_I41, Tamin 114.116.118.119.176 G3_I49, Anouk 22.34.40.48.52.56
3	Versagensängste (2)	G4_I63, Meike 332.334.342 G4_I64, Lilli 44.66.102. 222.228.230.232.236. 244.246.252.264. 270.318
4	Selbstabwertung (13)	Schulisches Misserfolgserleben G1_I3, Aiden 42 G1_I13, Ida 36.46.44.50.54.56 G1_I14, Fiona 48.54 G1_I21, Orhan 64.100 G1_I29, Demian 38 G1_I24, Liam 24.142 G1_I23, Levin 36.172 G1_I25, Karoline 46.64.70.72.74.76.77.78.80.88 94.96.102. 134 G1_I26, Adriana 16.26.32 G3_I47, Seyda 16.20.30 G4_I63, Meike 146.148.154.156.158.172 Standardisierte Testverfahren G1_I21, Orhan, 142.144 G1_I29, Demian, 86.88
5	Resignation (5)	G1_I24, Liam 172 G1_I29, Demian 90 G3_I47, Seyda 30.36 G3_I48, Anna-Luisa 14.56 G3_I60, Samira 149.153

Wissen – Metakognitionen (11)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name Textpassage
1	Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken (2)	G1_I10, Vincent 12.38 G3_I58, Mehmet 160.244.252
2	Inneres Zwiegespräch (1)	G2_I39, Zarina 4.24.38

3	Reflexion (8)	G1_I3, Samuel 11.16.24.28 G1_I10, Vincent 28 G1_I23, Levin 38 G1_I24, Liam 158.160 G1_I28, Christian 128 G2_45, Lucjan 210 G3_I58, Mehmet 362 G3_I60, Lutz 26
---	---------------	--

Wissen – Gedankenwelt, Kreativität (21)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Zukunftsansichten (7)	Private und berufliche Entwicklung G1_I20, Alina 176 G1_I23, Levin 88.152.204.220 G2_I32, Milad 172.178.242 G2_I39, Zarina 30 G3_I60, Samira 79 G4_I64, Lilli 166. 188 Aufbau einer eigenen Existenz G3_I58, Mehmet 218.344.346.392.398
2	Erinnerungen (5)	Erinnerungen an die Heimat/Flucht G2_I32, Milad 81.84.108.134.144 G2_I39, Zarina 4 G2_I46, Ismael 156.158.160.162.166.167.178. 180.182 G3_I58, Mehmet 120 Erinnerungen an problembehaftete Erlebnisse G3_I59, Lutz 296
3	Träumen (1)	G3_I60, Samira 51
4	Ängste und Sorgen (3)	G2_I35, Baran 32.169 G2_I37, Mortaza 32.34.Team G3_I60, Samira 51.55
5	Leere im Kopf (1)	G2_I39, Zarina 22.28.42
6	Freizeitplanung (2)	G1_I24, Liam 66 G3_I59, Lutz 48.50
7	Familiäre Angelegenheiten (2)	G1_I16, Tamara 89 G1_I27, Sina 22.34.46.50 G3_I56, Lara 87.92.96.98

Wissen – Faktenwissen (0)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	/	/

Wissen – Informationen (1)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Schulsystem missverstanden (1)	G2_I45, Lucjan 194

Wissen – Kulturtechniken (6)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Einhalten von Traditionen (2)	G1_I9, Ines 34 G3_I50, Alaa, 88.Vorabinformationen
2	Fremdes Schulsystem (2)	G1_I7, Vivienne 8 G2_I40, Bundu 10.12.16.20
3	Arbeit statt Schulbesuch (2)	G2_I32, Milad 66 G2_I35, Baran 24.32

Wissen – Spezifische Lerninhalte (34)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Dargebotenes Unterrichtsmaterial (2)	G1_I22, Klara 46 G1_I24, Liam 154.156
2	Vermittlung der Inhalte durch die Lehrperson (10)	G1_I1, Nils 26 G1_I11, Marlon 38 G1_I12, Tina 36.42 G1_I13, Ida 56.62 G1_I19, Doro 50.74 G1_I21, Orhan 66.130 G1_I22, Klara 36.38.52.56 G1_I24, Liam 50.136 G3_I51, Lea-Marie 24 G3_I60, Samira 113.117.147
3	Komplexe Lernaufgaben (11)	G1_I3, Aiden, Unterrichtsbeobachtung G1_I8, Galina 10 G1_I14, Fiona 18.22.26 G1_I19, Doro 84 G1_I21, Orhan 48.110.120 G1_I24, Liam 140.142

		G2_I43, Zekije 42.56.59.60.78.87.88 G3_I51, Lea-Marie 20 G3_I54, Mika 68.72.74 G3_I60, Samira 67 G4_I63, Meike 76.136.140.142.146.164.178. 290.292
4	Vielfalt an ähnlichen Lernaufgaben (2)	G1_I13, Ida 30 G1_I9, Ines 4.26
5	Passung der Unterrichtsinhalte mit dem Sprachniveau (8)	G2_I39, Zarina 20 G2_I45, Lucjan 34-36 G2_I46, Ismael 120 G2_I36, Rahija 24.26 G2_I33, Shazad 30.32.48 G2_I40, Bundu 8 G2_I34, Rona 16.34 G3_I50, Alaa 20.48
6	Homogene Lerngruppe (1)	G2_I34, Rona 4.6.8

Wollen
Einstellungen und Haltungen
Einstellungen

Wollen – Emotionen (60)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Familie (16)	Familiäre Konflikte G1_I1, Nils 18 G1_I16, Tamara 20.30.89 G1_I18, Suse 36.40 G1_I20, Alina 272 G1_I22, Klara 93.94 G1_I27, Sina 22.34.46 G1_I28, Christian 54.60.62 G1_I31, Carlo 14.18.30.34.36.42. 44.56.128 G3_I49, Anouk 70 G3_I56, Lara 34.36 G4_I63, Meike 232.234.236.238 Schuld und Scham G2_I42, Bahana 152 G3_I59, Lutz 312

		Trennung von der Familie G2_I32, Milad 90.92 G2_I46, Ismael 120.123.125.126.128.130 G3_I58, Mehmet 316.318.320.322.324
2	Stressempfinden (6)	G1_I21, Orhan 34.100 G1_I25, Karoline 134 G1_I29, Demian 90 G3_I47, Seyda 14 G3_I53, Caro 88 G4_I64, Lilli 130.140.142.144.272.280.282. 284.296.298
3	Gewalterfahrung (17)	Vergewaltigung G1_I20, Alina 28.116.138.280.344 Mobbing/Ausgrenzung G1_I14, Fiona 90 G1_I18, Suse 20.36 G1_I27, Sina 18 G1_I29, Demian 118. 138.154.156 G3_I20, Lea-Marie 42.44.46.76.80 G3_I50, Alaa 38.40.42 G4_I63, Meike 188.198.202.252.254 Bedrohung/Stalken G1_I20, Alina 278.280 G3_I20, Lea-Marie 186.192.196.200 G4_I61, Ilyias 126 Gefangennahme des Vaters G2_I40, Bundu 96.112 Selbstverletzung G1_I23, Levin 62 G1_I27, Sina 46.50 G3_I51, Lea-Marie 82 Krieg in der Heimat G2_46, Ismael 156.158.160.162.164.166 G3_I50, Alaa 52.68
4	Lehrer-Schüler-Beziehung (5)	G1_I18, Suse 36.42.44 G1_I23, Levin 106 G1_I29, Demian 106 G1_I30, Mia 86.88 G3_I51, Lea-Marie 28.32
5	Lebenseinschnitte (2)	G1_I8, Galina 32.34

		G1_I23, Levin 20.21.22.32.34.122.126.132.136.154.174
6	Konflikte in der Ausbildung (7)	G1_I20, Alina 40.48.164.168 G1_I29, Demian 98.104 G1_I5, Boris 18.20.26 G3_I53, Caro 38 G3_I57, Betül 112.122.124 G3_I49, Anouk 70 G4_I64, Lilli 112.118.120.124
7	Leistungsdruck (4)	G1_I5, Boris 56 G1_I6, Annika 16 G1_I13, Ida 46.48 G1_I25, Karoline 78.134.136
8	Vermeiden (3)	G1_I18, Galina 26 G1_I23, Levin 30.32.34 G3_I56, Lara 22.38

Wollen – Ungewisses (10)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Zukunftsängste (10)	G1_I18, Suse 46 G1_I20, Alina 12.167 G1_I23, Levin 188.190.204.208 G1_I27, Sina 51 G1_I29, Demian 58.92.94.110.172 G2_I24, Bahana 94.138.148 G3_I58, Mehmet 190.238.240.242 G3_I60, Samira 21.23 G4_I62, Andi 122.328.330 G4_I64, Lilli 208.212.252

Wollen – Motivation (64)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Desinteresse/Gleichgültigkeit (10)	G1_I1, Nils 20 G1_I3, Aiden 46 G1_I13, Ida 30 G1_I4, Patrick 16.20 G1_I23, Levin 106 G1_I29, Demian 106

		G1_I31, Carlo 66.67 G3_I47, Seyda 36 G3_I48, Anna-Luisa 16.18.48 G4_I64, Lilli 136.164
2	Ausbildungsberuf (6)	Unzufriedenheit in der Ausbildung G1_I5, Boris 6.26 G1_I23, Levin 224 G1_I26, Adriana 54 G1_I29, Demian 98 G3_I50, Alaa 58 G3_I54, Mika, 22. 24
3	Über- oder Unterforderung (2)	G2_I32, Milad 212 G3_I59, Lutz 14.32.74.78.98.100.102
4	Körperliche Belastbarkeit (9)	G1_I11, Marlon 24 G1_I17, Jonas 120 G1_I19, Doro 36.38 G1_I20, Alina 84 G1_I25, Karoline 34.38.78.134 G1_I30, Mia 22 G3_57, Betül 28.30 G3_I60, Samira 99 G4_I62, Andi 206.260
5	Priorisierung von Aufgaben (15)	G1_I3, Aiden 40 G1_I4, Patrick 58 G1_I8, Galina 50 G1_I10, Vincent 12.14.28 G1_I12, Tina 54.58.60 G1_I23, Levin 26 G1_I24, Liam 64 G1_I26, Adriana 44 G3_I48, Anna-Luisa 68 G3_I50, Alaa 17.38.74.81-86 G3_I52, Jan-Levin 44.88 G3_I54, Mika 232.238 G3_I56, Lara 76 G3_I55, Benett 68 G3_I58, Mehmet 158.174.180.200.202.230
6	Monoton empfundene Tätigkeit (3)	G1_I24, Liam 24.26 G3_I52, Jan-Levin 28.30.34.36.42.46.50.54. 138.140 G3_55 Benett 84

7	Anerkennung durch Eltern/Erzieher/Betrieb (6)	G1_I3, Aiden 42 G1_I24, Liam 64 G1_I29, Demian 58.172 G3_I59, Lutz 140.152.172.210.322.324.326.328.330.410.412 G3_I60, Samira 47.83.157 G4_I64, Lilli 310.312.318
8	Sinn des Lerngegenstands nicht erkennbar (3)	G1_I5, Boris 168 G1_I29, Demian 54.92 G3_I55, Benett 42.44.50.66.88
9	Ausbleibende Erfolge (6)	G1_I5, Boris 64 G3_I48, Anna-Luisa 42.45.48 G3_I53, Caro 88.90 G3_I57, Bettil 144.154.156.168.170 G3_I60, Samira 143 G4_I61, Ilyias 160.166.272
10	Antriebslosigkeit (1)	G3_I54, Mika 88.104.116.220.240
11	Schulmüdigkeit (1)	G4_I61, Ilyias 18.244.254
12	Lehrerpersönlichkeit (1)	G4_I62, Andi 140.142.144.146.148.150
13	Persönliche Einstellung zur Schule (1)	G4_I62, Andi 118.120.134.146.186.312

Wollen – Bindungsmuster (5)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Glorifizierung eines Elternteils (1)	G3_I51, Lea-Marie 120.122.124.126.136.138.144.228
2	Enge familiäre Verbundenheit (2)	G1_I10, Vincent 12.54 G1_I29, Demian 64.66.162
	Unsicheres Bindungsverhalten (2)	G3_I54, Mika 286.288 G4_I61, Ilyias 233.Team

Wollen – Lernbereitschaft (16)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Anstrengungsvermeidung (7)	G1_I1, Nils 28 G1_I21, Orhan 90 G1_I3, Aiden 22.26-38.48 G1_I24, Liam 62.64 G1_I29, Demian 100 G3_I52, Jan-Levin 94.120.128.186

		G3_I59, Lutz 20.22.28.40.44.64.70
2	Einrede (2)	G1_I18, Suse 72 G1_I29, Demian 52
3	Zwang (3)	G1_I24, Liam 26.34 G1_I29, Demian 40.48 G3_I52, Jan-Levin 34.128.182.186.194
4	Zeitverschwendung (2)	G1_I29, Demian 38.42.50.114 G1_I28, Christian 92
5	Zielkonflikt (2)	G3_I49, Anouk 16.18.20.70 G3_I58, Mehmet 64.74.134

Wollen – Altruismus (1)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Selbstlosigkeit (1)	G1_I10, Vincent 8.14.34.40

Wollen – Toleranz (0)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	/	/

Wollen – Mut (27)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Diagnostizierte Störungen (2)	G4_I63, Meike 26.36.38.228.342.310 G4_I64, Lilli 42.44.194.201.206.208
2	Unsicherheit (13)	G1_I12, Tina 78.94 G1_I13, Ida 48 G1_I5, Boris 70.74.124 G1_I6, Annika 10 G1_I9, Ines 18 G1_I21, Orhan 34.42.74.98.100.118 G2_I32, Milad 32.34.36.60.62 G2_I34, Rona 38.44.46.52.56.60.62.66.70 G2_I38, Morsal 34.38.46.54.58. 67.71.72.74. 80.88.96.102.106 G2_I39, Zarina 38.42.44.46.50.52 G2_I43, Zekije 96 G3_I49, Anouk 22.28.30.63 G3_I55, Benett 102

3	Selbstverständnis (9)	G1_I3, Aiden 34 G1_I5, Boris 48.50.52 G1_I6, Annika 16 G1_I23, Levin 46 G1_I21, Orhan 142.144.158 G1_I29, Demian 38.86.88 G2_I45, Lucjan 86.94 G3_I51, Lea-Marie 88 G3_I55, Benett 138
5	Unzufriedenheit (3)	G1_I23, Levin 164.190.198.224.226 G2_I45, Lucjan 17.18.63.75.76.219 G4_I61, Ilyias 44.169.170

Wollen – Ausdauer, Spannkraft (5)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Durchhaltevermögen (4)	G1_I11, Marlon 22 G1_I21, Orhan 136 G1_I24, Liam 36 G3_I53, Caro 18
2	Leistungsfähigkeit (1)	G1_I7, Vivienne 8

Wollen – Geduld (1)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Abwarten (1)	G3_I50, Alaa 34.36

Wollen – Optimismus (0)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	/	/

Wollen – Frustrationstoleranz (10)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Selbsttäuschung (4)	G1_I29, Demian 40.42.48.52 G2_I41, Tamin 46.52.54 G2_I44, Adnan 82.86 G3_I52, Jan-Levin 84
2	Herausögern von Lernaufgaben (3)	G1_I24, Levin 34

		G1_I17, Jonas 70 G3_I58, Mehmet 156.158.160.166
3	Umgang mit belastenden Emotionen (3)	G3_I51, Lea-Marie 44 G4_I61, Ilyias 88.92.95.96 G4_I63, Meike 188.202.204.208.214.226. 228.240

Wollen Einstellungen und Haltungen
Haltungen

Wollen – Triebaufschub (3)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name Textpassage
1	Verzicht auf eigene Bedürfnisse (3)	G1_I10, Vincent 28.32.38.40 G1_I23, Levin 44.68 G3_I53, Caro 92

Wollen –Moral (5)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name Textpassage
1	Laufendes Strafverfahren (2)	G1_I23, Levin 76.84.94.98 G4_I61_Ilyias 214.222
2	Drogenverkauf/-konsum (3)	G2_I42, Bahana 154.158 G3_I59, Lutz 154.156.160.274.278 G4_I61_Ilyias 238.310

Wollen – Verantwortungsübernahme (16)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name Textpassage
1	Fürsorge (10)	Kümmern um Mutter und Geschwister G1_I10, Vincent 22.26 G1_I28, Christian 113.118.122.146.150.152.156. 166.170.180.194 G3_I57, Betül 18.26 Trunksucht des Vaters G2_I45, Lucjan 12.124.148.151.162.168.178 Eltern nach Deutschland holen G2_I35, Baran Vorabinformation

		G3_I58, Mehmet 274.276.282.296.312.338 Selbstfürsorge G2_I37, Mortaza 54.56.58.74 G2_I42, Bahana 146 G3_I53, Caro 40.44.50.82 G4_I61, Ilyias 236.268.266
2	Eigener Haushalt und Familie (5)	G1_I7, Vivienne 8 G1_I20, Alina Vorabinformationen G2_I37, Mortaza 75.76.78 G3_I50, Alaa Vorabinformationen G3_I58, Mehmet 40.106.262
3	Familienzusammenhalt (1)	G1_I10, Vincent 10.16.22.26.40

Wollen – Lebensstil (7)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Konsumverhalten (2)	G1_I24, Liam 74.82.88.94.104.138 G3_I57, Betül 58.62
2	Peergroup (5)	G1_I1, Patrick 38.66 G1_I23, Levin 66.73.74.82.84 G1_I18, Suse 56 G2_I42, Bahana 130.136.140 G4_I61, Ilyias 178.180

Wollen – Soziabilität (4)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Gefühl der Überlegenheit (1)	G3_I59, Lutz 104.350.352
2	Eingehen sozialer Bindungen (3)	G1_I10, Vincent 28.32.48 G3_I54, Mika 286.292 G4_I61, Ilyias 40.62.64.70.110.190.198.202

Wollen – Autonomie und Selbstständigkeit (3)

Nr.	Indikatoren	Gruppe Interview, Name Textpassage
1	Aufbau einer eignen Existenz (2)	G3_I50, Alaa 74.Vorabinformationen G3_I58, Mehmet 28.212.220.222
2	Selbstbestimmung (1)	G3_I58, Mehmet 8.266.272

Wollen – Erwartungen (15)

Nr.	Indikatoren	Gruppe_ Interview, Name Textpassage
1	Persönlicher Anspruch (6)	G1_I5, Boris 88 G1_I7, Vivienne 6.8.16 G1_31, Carlo 71 G2_I39, Zarina 8.24.38 G2_I45, Lucjan 54.56.58.60 G3_I25, Karoline 90.150
2	Fremderwartung (9)	G1_I20, Alina 14.38.160 G1_I29, Demian 172 G3_I49, Anouk 18.70 G3_I52, Jan-Levin 148 G3_I53, Caro 28.32 G3_I54, Mika 28 G3_I59, Lutz 162.170.174.190.362 G3_I60, Samira 21.27.29.31.79.93.149 G4_I61, Ilyias 286

Anhang P: Forschung; Übersicht verbaler, nonverbaler und sonstiger Indikatoren

Nachfolgende Übersicht unterscheidet die Indikatoren in drei Bereiche: Verbale, Nonverbale und sonstige Indikatoren. Die Ergebnisse beruhen auf Beobachtungen innerhalb der Gruppe 1. Sie steht stellvertretend auch für G2, G3 und G4, da hier keine weiteren Indikatoren gefunden wurden.

Verbale Indikator	Ankerbeispiele
Lachen Weglachen, Verlegenheitslachen, Nasales Lachen, lautes Lachen, Auflachen	G1_I1, Nils 8.18.24.27.32.34 G1_I3, Aiden 26 G1_I12, Samuel 18 G1_I15, Boris 48.68.70.74 G1_I6, Annika 6.24 G1_I21, Orhan 40.64.68.100 G1_I12, Tina 78.79.96 G1_I13, Ida 30.44 G1_I16, Tamara 30 G1_I17, Jonas 18.22.56-59.70.74 G1_I19, Doro 62.63.85 G1_I22, Klara 48 G1_I28, Christian 28 G1_I24, Liam 40 G1_I20, Alina 96 G1_I25, Karoline 48.50.52.54.64.72.76.78.80.88.90.108.138 G1_I29, Demian 88.98
Laut einatmen	G1_I4, Patrick 42 G1_I1, Nils 24 G1_I7, Vivienne 4 G1_I8, Galina 32 G1_I16, Tamara 39.50 G1_I25, Karoline 90.144 G1_I24, Liam 22.38.64.154.173 G1_I26, Adriana 42.43 G1_I27, Sina 7.15.17.31.33.38.46 G1_I29, Demian 94.104.140.154.156.168 G1_I31, Carlo 87 G1_I20, Alina 6.10.14.16.18.22.30.100.151
Einatmen (und Ausatmen)	
Luft stark einziehen Luft holen	G1_I20, Alina 14.138 G1_I27, Sina 50 G1_I29, Demian 57
Laut ausatmen	G1_I4, Patrick 38.66 G1_I3, Aiden 25 G1_I15, Boris 56.165.167 G1_I7, Vivienne 18 G1_I8, Galina 41 G1_I12, Tina 88 G1_I19, Doro 58 G1_I24, Liam 33.60.90.94.136 G1_I23, Levin 62.75.99.122.131.170 G1_I20 Alina 40.132.150 G1_I25, Karoline 94 G1_I29, Demian 58 (Felt Sense) G1_I31, Carlo 128

	G1_I10, Vincent 32 (auspusten) G1_I21, Orhan 48 (aufstöhnen) G1_I28, Christian 26 (ausschnaufen)
Nase hochziehen	G1_I16, Tamara 74 G1_I20, Alina 164
Redepausen Länge, Häufigkeit	G1_I1, Nils 14 G1_I20, Alina 24.116 G1_I26, Adriana 30 G1_I28, Christian 120
Satzabbruch	G1_I4, Patrick 14.20.38 G1_I24, Liam 62
Zittern in der Stimme	G1_I14, Fiona 90.94.106
Versagen der Stimme	G1_I27, Sina 38
Räuspern	G1_I25, Karoline 51.107 G1_I1, Nils 4.10.21.24.26.27.28.39 G1_I31, Carlo 20.132
Stottern	G1_I15, Boris 158 G1_I29, Demian 54
Kloß im Hals, Versagen der Stimme	G1_I12, Tina 82
Verallgemeinerungen „nie“, „immer“, „geht einfach nicht“, „egal was“, „Ich kann das nicht.“ „Ich krieg einfach nicht“, „Ich kriegs genauso nicht.“, „Ich kriegs einfach nicht hin.“	G1_I21, Orhan 44 G1_I12, Tina 54 G1_I25, Karoline 46.50.54.60.74.76.80.90.91 G1_I29, Demian 38.42 G1_I31, Carlo 56.60
Satzfüllende Elemente „Ich sag mal so.“, „Sag ich mal so“, „ähm“	G1_I1, Nils 14.26.32 G1_I21, Orhan 120.126.130
Direktes Benennen	G1_I9, Ines 18 G1_I20, Alina 116
Zum Lernen „gezwungen“	G1_I24, Liam 26
Abfällige Wortwahl „war die“ (Mutter)	G1_I31, Carlo 14
Veränderung des Sprechtempos	G1_I15, Boris 68.166 G1_I10, Vincent 38
Ausweichende Antworten	G1_I8, Galina 36
Veränderung der Tonalität	Harte Aussprache: G1_I4, Patrick 12 Langegezogene Aussprache: G1_I3, Aiden 38 G1_I15, Boris 52 Betonen: G1_I26, Adriana 26 G1_I7, Vivienne 18 G1_I14, Fiona 56,110 G1_I25, Karoline 80.90 G1_I29, Demian 98 Lautes Sprechen G1_I25, Karoline 78 Leises Sprechen G1_I26, Adriana 10.18.68 Leiern: G1_I26, Adriana 18 G1_I31, Carlo 62
Häufige Wiederholung des Themas oder eines Wortes	G1_I13, Ida 30.34.36.44.48 G1_I24, Liam 154

„immer“, „alle“, „nie“, „Kann ich nicht“ „Geht einfach nicht“, „unübersichtlich“	
Verhaspeln	G1_I25, Karoline 72
Schnalzen mit der Zunge	G1_I17, Jonas 32
Nachäffen, prusten, herausschreien	G1_I24, Liam 94 G1_I20, Alina 86
Daumen und Mittelfinger schnippen	G1_I24, Liam 40

Nonverbale Indikatoren	Ankerbeispiele
Augenlider länger geschlossen Blickrichtung nach unten	G1_I3, Aiden 38 G1_I12, Samuel 24 G1_I8, Galina 32.36 G1_I27, Sina 34.38.39.41 G1_I26, Adriana 10.12.14.26.30.38 G1_I29, Demian 27.52
Wechsel der Sitzposition	G1_I15, Boris 150 G1_I29, Demian 50.92.101.160.166
Hand liegt auf dem Herz, Brusthöhe	G1_I15, Boris 60.82 G1_I12, Tina 88 (auch ausatmen)
Hand am Hals	G1_I13, Ida 44 G1_I27, Sina 46
Merkliches Schlucken	G1_I1, Nils 19 G1_I15, Boris 81.156 G1_I13, Ida 60 G1_I24, Liam 39.80.160 G1_I20, Alina 28.138 G1_I27, Sina 46 G1_I29, Demian 50 G1_I31, Carlo 48
Ausweichender Oberkörper (Starke Neigung zur Seite) Ausschlagende Handbewegung	G1_I8, Galina 36 G1_I29, Demian 89 G1_I28, Christian 92
Zunge schiebt sich nach vorne	G1_I1, Nils 25.34.40 G1_I12, Samuel 38 G1_I25, Karoline 85 G1_I29, Demian 20.38.40
Hand oder Arm fallen lassen	G1_I3, Aiden 12
Verstärktes Kaugummi kauen	G1_I3, Aiden 22
Vermeehrt körpersprachliche Bewegungen	G1_I3, Aiden 25.26 G1_I15, Boris 26.104.148.152.156ff.164 G1_I8, Galina 10.32 G1_I9, Ines 12.28.34 G1_I10, Vincent 16 G1_I11, Marlon 54 G1_I12, Tina 83 G1_I22, Klara 48 G1_I24, Liam 40.58.62.88.156 G1_I31, Levin 62.68.82.98.122.134.135f.138.188. 190 G1_I25, Karoline 50 G1_I26, Adriana 32.54 G1_I27, Sina 22.34.46.50 G1_I29, Demian 48.66.92 G1_I31, Carlo 18.20.30.34.43.44.60.74.86.87.88. 92.100.138
Drücken des Kugelschreibers	G1_I10, Vincent 10.12.25-28.34.46

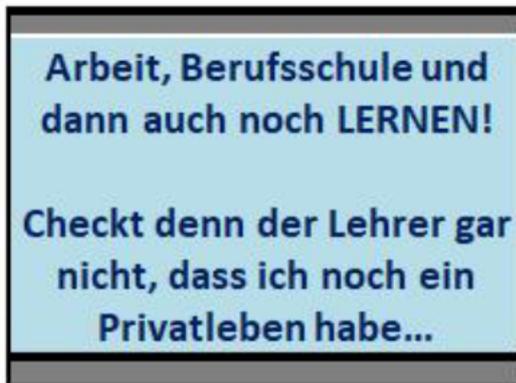
Auf den Tisch/Arm/Oberschenkel schlagen Hände klatschen zusammen Gegen den Tisch klopfen	G1_I9, Ines 28 G1_I21, Orhan 34.40 G1_I15, Fabienne 38 G1_I16, Tamara 20.38 G1_I17, Jonas 22.24 G1_I24, Liam 94.104.116.122 G1_I10, Vincent 48 G1_I31, Levin 32.44.60.76.82.120.190 G1_I20, Alina 22 G1_I27, Sina 34.38 G1_I31, Carlo 42
Kopfschütteln	G1_I13, Ida 16.30.34.46
Finger krallen sich in den Oberarm	G1_I24, Liam 64
Auf den Boden treten, Füße neu positionieren	G1_I31, Levin 66
Bein/Arm fest an den Oberkörper heranziehen	G1_I31, Levin 133 G1_I31, Carlo 30
Aufstampfen	G1_I27, Sina 56
Lippen zusammenpressen	G1_I26, Adriana 17 G1_I28, Christian 160.179.183 G1_I29, Demian 40.54.154.155
Zucken (Kinn, Körper, Augen)	G1_I28, Christian 26 G1_I29, Demian 51
Zusammensacken des Oberkörpers	G1_I29, Demian 52
Demonstratives Gähnen	G1_I29, Demian 89
Ruckartige Bewegungen	G1_I29, Demian 38.42.48.107 G1_I31, Carlo 66
Knacken der Finger	G1_I31, Carlo 97

Sonstige Indikatoren:	Ankerbeispiele
Aussehen: Kleidungsstil, Tätowierung, Piercing	G1_I26, Adriana (mehrfach tätowiert und gepierct)
(Mehrfache) Schulwechsel	G1_I10, Vincent 28.34 G1_I14, Fiona 112.114 G1_I17, Jonas 16 G1_I28, Christian 33.36
<i>Malen im Unterricht (als Ventil)</i>	<i>Nicht bei den Probanden, aber in anderen Klassen beobachtet.</i>
<i>Augen (Drogen, Übermüdung)</i>	<i>Nicht bei den Probanden, aber in anderen Klassen beobachtet.</i>

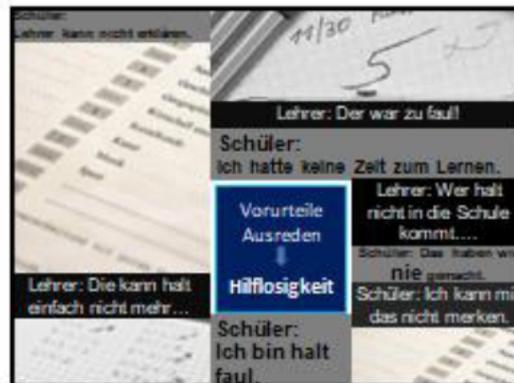
Beobachtbare Übersprungshandlungen:

Permanentes durch die Haare streichen	G1_I9, Ines; G1_I14, Fiona
Ziehen an Kleidungsstücken	G1_I24, Liam; G1_I29, Demian

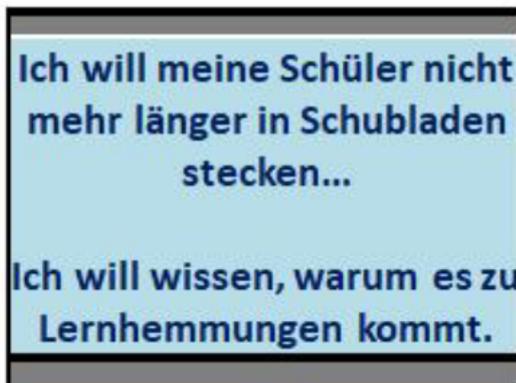
Anhang Q: Präsentation zur Sensibilisierung für das Thema Lernbeeinträchtigungen



1



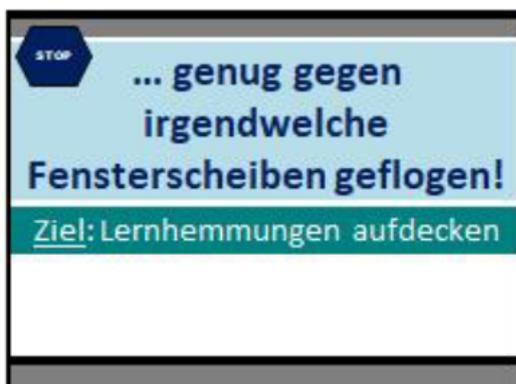
2



3



4



5



6

Quellenangabe für Fotos

https://www.google.de/search?tbm=isch&sa=1&ei=Tii9XZOIKsTfwQK2gbjwBQ&q=Fenster&oq=Fenster&gs_l=img.3...87488.88244..88412...0.0.0.0.....0....1..gws-wiz-img.khL-Ebed89c&ved=0ahUKewiThKuCcr-1AhXEb1AKHbYADl4Q4dUDCAY&uact=5#imgrc=0qDSWBae5oD3ZM: (Zugriff: 01.11.2019)

<https://prezi.com/6py3tf9z-iw8/klasse-6/> (Zugriff: 01.11.2019)

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, vorliegende Arbeit eigenständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen und Materialien verfasst zu haben.

Stockstadt am Main, den 27.09.2023

Stefanie Daum

