pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

März, Renée

Transition von Förder- und Gesamtschule in Ausbildung. Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Erwachsener im Bildungsverlauf

Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 233-239. - (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung)

Quellenangabe/ Reference:
März, Renée: Transition von Förder- und Gesamtschule in Ausbildung. Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Erwachsener im Bildungsverlauf - In: Schindler, Florian [Hrsg.]; Greiten, Silvia [Hrsg.]; Heyl, Vera [Hrsg.]; Janz, Frauke [Hrsg.]; Köb, Stefanie [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Transitionen und Übergänge in Bildungsverläufen. Zwischen Teilhabe, Selektion und pädagogischer Verantwortung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 233-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-367430 - DOI: 10.25656/01:36743; 10.35468/6252-26

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-367430
https://doi.org/10.25656/01:36743

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Renée März

Transition von Förder- und Gesamtschule in Ausbildung. Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Erwachsener im Bildungsverlauf

Abstract

Junge Menschen von Förder- und Gesamtschulen mit und ohne Hauptschulabschluss nehmen Herausforderungen des Übergangs in Ausbildung individualisiert als eigene Schwächen wahr. Zudem ist diese Phase der Transition offener und länger, somit zu einer eigenen Lebensphase geworden, was die Jugendlichen ebenfalls individuellen Defiziten zuschreiben. Diese Übergangsphase ist jedoch von sozialer und Bildungsungleichheit sowie dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorstrukturiert. Mit welchen Perspektiven der Selbstwahrnehmung begegnen junge Menschen im Übergang in Ausbildung dieser Diskrepanz? Der Beitrag gruppiert und skizziert diese Perspektiven, um hieraus Implikationen für eine pädagogische Praxis abzuleiten.

Keywords: Selbstwahrnehmung, Übergang, Ausbildung, Förderschule, Gesamtschule

1 Ausgangslage – offener und länger gewordene Transition

Die Transition von der Gesamt- oder Förderschule in Ausbildung ist länger und offener geworden (Kühnel, 2016, S. 34). Dieser Prozess hat sich zu einer „eigenen Lebensphase" (ebd.) ausdifferenziert. Junge Menschen, die mit oder ohne Hauptschulabschluss die Gesamt- oder Förderschule verlassen, haben häufig jedoch eine – von einer früheren Normalität geprägte – Vorstellung des direkten Übertritts (ebd.). Diese Diskrepanz stellt eine Herausforderung in der Selbstwahrnehmung dar und ist besonders im Übergangssystem zu beobachten. Das Übergangssystem dient jungen Menschen in dieser Transitionsphase zwischen Schule und Ausbildung über ein bis mehrere Jahre als Brückenlösung (Dohmen et al., 2021, S. 10).

Im Folgenden werden die Perspektiven der Selbstwahrnehmung junger Menschen im Übergangssystem skizziert. Dabei handelt es sich um eine aus dem Datenmaterial gewonnene Kategorie der Studie März 2025, welche im Rahmen dieses Beitrags in den Fokus genommen wird. Im Rahmen der Studie wurden

doi.org/10.35468/6252-26

21 episodische Interviews (Flick, 2021, S. 238–247) der Bildungsbiografie von November 2021 bis Februar 2023 in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) sowie der Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung (BÜA) erhoben und entlang der Grounded Theory ausgewertet (Strauss & Corbin, 1996). Anschließend an die Darstellung der Perspektiven der Selbstwahrnehmung werden hieraus Implikationen für die pädagogische Arbeit an Gesamt- und Förderschulen sowie im Übergangssystem abgeleitet.

2 Individualisierte Perspektive

Die skizzierte Ausgangslage wird von den jungen Menschen individualisiert wahrgenommen. So begründen die Interviewten ihre Bildungs- und Berufschancen ausschließlich individuell, entlang eigener Defizite. Dabei zeigt sich ein Gefühl von Frustration bis hin zu Chancenlosigkeit, darüber hinaus aber keine Begründung entlang struktureller Benachteiligung, wie eigene Flucht- und Migrationserfahrungen, Schulausfälle durch Krieg und die COVID-19-Pandemie, soziale Ungleichheit oder ein Bezug zum aktuellen Arbeits- und Ausbildungsmarkt (März, 2025a, S. 318 f.).

Diese individualisierte Perspektive wird dabei durch das Schulsystem mit der ihr inhärenten individuellen Leistungsbewertung sowie dem an arbeitsmarktlich verwertbaren Kompetenzen ausgerichtetem Übergangssystem mitproduziert (März, 2025a, S. 319 f., 503; Buschhorn, Humme & Wazlawik, 2018, S. 407). Bei Förderschüler:innen zeigt sich zudem eine Wahrnehmung des Förderschulbesuchs als Trennung von Freund:innen sowie eine Absonderung vom sozialen und räumlichen Umfeld. Auch hierfür wird eine individualisierte Begründung entlang der eigenen Förderbedarfe angeführt (März, 2025a, S. 503). In keinem der erhobenen Interviews werden angeführte strukturelle Mechanismen der sozialen und Bildungsungleichheit oder des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes bezogen auf den Verlauf der eigenen Schulzeit oder des beruflichen Übergangs angeführt (ebd., S. 320 f.).

Dabei belegt der folgend kursorisch ausgeführte theoretische und empirische Diskurs den Einfluss dieser strukturellen Ungleichheitsmechanismen auf die Bildungs- und Berufsbiografie durchaus. So zeigt beispielsweise van Essen in Bezug auf den Förderschwerpunkt Lernen, dass mit einem Zeugnis der Förderschule Stigmatisierungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (ebd., 2013, S. 127) sowie „enorme [ ] Zugangsschwierigkeiten mit Blick auf Duale Ausbildungen" (ebd., S. 129) einhergehen. Außerdem stellen sich die jungen Menschen im Übergangssystem eher als kapitalschwach dar (Lannert & Tenberg, 2021, S. 8). Neben diesen Ungleichheitsfaktoren sind 32,7 % der jungen Menschen in der BÜA migriert (ebd., S. 4). Imdorf schließt, dass der Ausbildungsmarkt nicht für alle jungen Menschen gleichermaßen zugänglich ist, demnach deutlich durch strukturelle Ungleichheit vorstrukturiert ist (ebd., 2010, S. 198).

Aus dieser Ausgangslage länger und offener gewordener Übergangsprozesse, in Verbindung mit der individualisiert an eigenen Defiziten begründeten Perspektive

doi.org/10.35468/6252-26

auf strukturelle Ungleichheit, stellt sich die Frage nach der daraus resultierenden Selbstwahrnehmung. Diese Perspektive der jungen Menschen, ohne das Einbeziehen struktureller Begründungen der eigenen Situation, löst eine hohe Belastung aus, die es anhand der Perspektiven auf die eigene Situation im beruflichen Übergang zu bewältigten gilt. Diese Bewältigung wird nachfolgend entlang ausgewählter Interviewausschnitte umrissen.

2.1 Zukunftsorientiert

Die Perspektive der Selbstwahrnehmung richtet sich auf die Zukunft und gibt damit Potenzial für positive Entwicklungen der derzeitigen Bildungs- und Berufschancen. Diese kann weniger konkret als Hoffnung oder konkret orientiert an eigenen Ressourcen, Stärken und Lernprozessen sein. Hierzu wird sich reflexiv mit der bisherigen Bildungsbiografie auseinandergesetzt, oder diese im Falle unkonkreterer zukunftsorientierter Perspektiven genutzt, um weniger über die vergangene und derzeitige Situation nachzudenken (ebd., S. 354 f.).
Exemplarisch lässt sich für erstere – der lernprozessorientierten, reflexiven Auseinandersetzung mit der bisherigen Bildungsbiografie – die 16-jährige Oliwia (BÜA) zitieren, die ihre früheren schulischen Erfahrungen vor ihrem Hauptschulabschluss reflektiert: „Mit mir selber lerne[n], dass ich weiß, dass ich auch Fehler mache, dass ich aber zu den Fehlern stehen soll und es immer eine Chance gibt, besser zu werden. […] du kannst dich noch ändern!“ (Oliwia/122)
Diese zukunftsgerichteten Perspektiven können mit großer Hoffnung auf gelingende Bildungsprozesse einhergehen, wie der 19-jährige Yassin, der nach der BÜA die BvB besucht, zeigt. In dieser erwarb er nach der Förderschule den Hauptschulabschluss und äußert in Bezug auf seine angestrebte Ausbildung zum Koch über die berufliche Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit: „Heute denke ich über mich, dass ich es ETWAS geschafft habe, dass ich noch die Kurve bekommen habe, eine Ausbildung kriege äh, dass ich hoffe noch, dass ich Ausbildung fertigkriege und normalerweise als Koch weiterarbeite.“ (Yassin/281)
Als weniger konkrete zukunftsorientierte Perspektive der Selbstwahrnehmung ist auch das Narrativ auffindbar, in welchem junge Menschen für sich festmachen, dass sie ein Bildungs- oder Berufsziel schaffen, würden sie es versuchen. Dieser Versuch erfolgt jedoch nicht. So äußert Yassin in Bezug auf einen künftigen Erwerb der Mittleren Reife: „Also wenn ich SICHER bin, dass ich es schaffen werde, dann würd ich es probieren, (..) dann würde ich es schaffen. Also ja natürlich!“ (Yassin/295)
Das Richten der eigenen Perspektive auf eher in weiter Zukunft liegende Ziele, ohne weitere Konkretisierung, kann das Selbstbild ebenfalls stärken, wie der 16-jährige David, der ohne Schulabschluss die BvB besucht, in Bezug auf einen eigenen Handwerksbetrieb beschreibt: „Am Ende ich hab kein Abschluss aber hab dann eine eigene Firma, meine Angestellten und keine Ahnung“ (David/122)

doi.org/10.35468/6252-26

2.2 Eigener Lernfortschritt

Auch eine in die bildungsbiografische Vergangenheit gerichtete Perspektive mit positiv ausfallendem Vergleich der derzeitigen Situation stärkt die Selbstwahrnehmung der jungen Menschen. So betrachtet die 17-jährige Didem, die nach dem Hauptschulabschluss auf der Gesamtschule die BÜA besucht, das Interview lernprozessorientiert (März, 2025a, S. 355):

> „Also NORMALERWEISE werde ich es NIE machen, also, weil ich einfach sehr schüchtern bin. Ich denke so alte Didem würde denken: ‚Sie redet/ (.) sorry, aber sie redet scheiße Deutsch und sie will ein INTERVIEW MACHEN?!' Und jetzt denk ich mir: ‚Naja vielleicht redet ich scheiße Deutsch, aber (..) trotzdem kann ich mich verbessern.'" (Didem/76)

Auch Yassin zieht einen solchen stärken- und lernprozessorientierten Vergleich mit seiner vergangenen Bildungsbiografie: „Und ich war wirklich damals ein (..) SCHLIMMER Schüler, aber (..) nach einer Zeit wird man natürlich älter und kriegt man bisschen natürlich Kopf und äh weiß natürlich, was für Fehler man gemacht hat und die man verbessern will." (Yassin/82)
Während Didem diese Entwicklung eher als eigene Leistung beschreibt, begründet Yassin seine Entwicklung mit dem Älterwerden. Die Formulierung „natürlich" (Yassin/82) lässt darauf schließen, dass er weniger aktive eigene Anteile an dieser Entwicklung wahrnimmt.
Ebenfalls lernprozessorientiert zeigen sich die Perspektiven, welche die Abgeschlossenheit einer Schwierigkeit hervorheben und so ebenfalls den Prozess der eigenen Weiterentwicklung betonen. So hat der 18-jährige Pascal, der sich nach seinem Förderschulbesuch in der BÜA befindet und bereits eine Ausbildungsstelle als Bäcker in Kombination mit ausbildungsbegleitenden Hilfen in Aussicht hat, seine Selbstwahrnehmung, er sei „zu doof" (Pascal/202), für das Lesen abgelegt (ebd.). Auch Zain (17 Jahre) grenzt seine Konzentrations- und Aggressionsprobleme mit den Worten „wo ich klein war" (Zain/4) ab, erzählt jedoch im Weiteren von seinem diesbezüglichen Förderschulbesuch bis zur 8. Klasse.
Darüber hinaus werden vergangene Herausforderungen oder schwierige Phasen auch retrospektiv positiv umgedeutet, um deren schwächende Wirkung auf das Selbstbild zu mildern. Exemplarisch kann hier Davids Perspektive auf seine Arbeitslosigkeit nach der Gesamtschule angeführt werden, welche er zum einen als belastend und perspektivlos, zum anderen als „Jackpot" (David/60) beschreibt: „NICHTS gemacht, einfach (..) den Tag/ einfach in den Tag reingelebt einfach als wärs mein letzter gewesen so einfach. (..) Irgendwie (.) die Zeit rumgeschlagen einfach." (David/62)

2.3 Relativieren

Verallgemeinerungen werden herangezogen, um eigenes im Schulkontext nicht erwünschtes Handeln zu relativieren, gegebenenfalls auch, um damit bildungsbiografische Konsequenzen in der Selbstwahrnehmung zu reduzieren (März, 2025a,

doi.org/10.35468/6252-26

S. 355). Beispielhaft rechtfertigt David sein Nichtbesuchen des Onlineunterrichts während der Pandemie, indem er es auf alle Schüler:innen verallgemeinert: „Ich denk mal so wie jeder Schüler, hab ich das dann so gemacht, dass ich dann reingegangen bin, mich auf stumm gestellt hab und dann (..) WEITERgeschlafen hab oder gezockt hab oder gegessen hab oder IRGENDwas." (David/82)
Zudem nehmen die jungen Menschen ihre eigenen schulischen und beruflichen Unterstützungsbedarfe nicht wahr, wenn hierfür keine (außer)familiäre Unterstützung verfügbar scheint. Sie relativieren Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe, da sie nicht erwarten, diese bewältigen zu können (März, 2025a, S. 357 f.). So beispielsweise der 16-jährige Nathan (BÜA), der gefragt danach, wer ihn bei seinen Schwierigkeiten der Berufsorientierung unterstützen kann, antwortet: „Keine Ahnung. (...) Ich will lieber selber gucken!" (Nathan/141)

2.4 Eigene Passivität

Gründe für wahrgenommenes Scheitern werden ausschließlich im Außen gesucht, um keinen Anteil der Verantwortung hieran zu empfinden. Häufig werden keine weiteren individualisiert wahrgenommenen Erfahrungen des Scheiterns mehr ertragen, sodass die Selbstwahrnehmung der jungen Menschen durch diese Perspektive geschützt wird (ebd., S. 356). So beschreibt Pascal (18 Jahre) die Ursachen für seine bis in den Übergang in seine Ausbildungsstelle anhaltenden Schwierigkeiten mit dem Lesen wie folgt: „Keiner hat mir das Lesen beigebracht (.) richtig. Und ich hab immer noch Schwierigkeiten mit dem LESEN (.)" (Pascal/4)
Im Selbstbild der interviewten jungen Menschen finden sich neben solchen Versuchen des Aufrechterhaltens und Stärkens der Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung der eigenen Situation im Bildungs- und Berufskontext auch Perspektiven, in welchen eine Stärkung nicht funktioniert und sich Resignation zeigt. In diesen Perspektiven werden die eigenen Schwierigkeiten wie eingangs hergeleitet ausschließlich als individuelle Schwächen gedeutet und in die Selbstwahrnehmung integriert. Sie sind als festgeschriebene Aussagen über eigene Fähigkeiten zu finden, wie bei Yassin (19 Jahre) über seinen vorangegangenen Förderschul- und BÜA-Besuch: „Ich hab über mich selbst gedacht, dass aus Mathe NICHTS wird. Das mit der Mathe wirklich/ Mathe egal wies man mir erklärt, ich werds (.) nie/ ich weiß, dass ichs nicht verstehen werde." (Yassin/279)
Diese Resignation und die Begründung ausschließlich entlang eigener Defizite kann sich in der Selbstwahrnehmung der jungen Menschen zentralisieren. So äußert der 17-jährige Till über sich während seines Förderschulbesuchs: „Dass ich auf jeden Fall der (...) jenige bin, der (.) NICHTS kann, der immer der Schlechteste sein muss (..) in allem." (Till/150)

3 Implikationen

Skizzierte Selbstwahrnehmungen legen nahe, dass strukturelle Perspektiven in der pädagogischen Arbeit an Gesamt- und Förderschulen sowie im Übergangssystem aufgegriffen werden müssen. Eine solche Thematisierung von sozialer

doi.org/10.35468/6252-26

Ungleichheit, dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt, ebenso wie die Transition von Schule in eine Ausbildung als offener und länger gewordener Prozess, muss dabei sorgfältig konzeptualisiert werden. So werden junge Menschen bereits im Verlauf ihrer Bildungsbiografie befähigt, selbst Kritik an ihrer Situation zu äußern, was die Selbstwahrnehmung entscheidend prägen kann (März, 2025a, S. 501, 533). Daran anschlussfähig gilt es aus pädagogischer Perspektive, den Übergang in Ausbildung als Lebensphase zu betrachten. Die frühere Normalität eines direkten Übertritts wurde von einer länger andauernden offenen Lebensphase abgelöst und sollte pädagogisch begleitet werden. Hier bietet sich insbesondere Biografiearbeit an, dabei wird die bereits in den Perspektiven der jungen Menschen angelegte Zukunftsperspektive der Einordnung in die eigene Vergangenheit und Prozessorientierung aufgegriffen. Diese sollte im Schul- und Übergangssystem verankert werden und so auch Räume bieten, sich abseits schulischer und arbeitsmarktlicher Logiken ganzheitlich und ressourcenorientiert zu erleben.

Nicht zuletzt gilt es darauf zu verweisen, dass eine pädagogische Arbeit auch an diesen ungleichen strukturellen Bedingungen ansetzen muss und nicht ausschließlich auf der Individualebene verhaftet bleiben sollte. Sonst würde eben diese individualisierte Perspektive reproduziert (März, 2025b, S. 127). Hier legt das Relativieren eigener Schwierigkeiten der jungen Menschen bei nicht erwarteter Unterstützung bereits einen Ansatzpunkt offen. Unterstützung bei Herausforderungen in Schule und Übergang sollte institutionalisiert für alle jungen Menschen verfügbar sein, um eben nicht auf den jeweiligen privaten Kontext verwiesen zu sein.

Literatur

Buschhorn, C., Humme, M. & Wazlawik, M. (2018). Normierungsprozesse im Lebenslauf. In J. Stehr, R. Anhorn & K. Rathgeb (Hrsg.), *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit* (S. 397–415). Band 30. Springer.

Dohmen, D., Hurrelmann, K. & Yelubayeva, G. (2021). Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. *FiBS-Forum, 76*(1), 3–59.

Essen, F. van (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Springer Fachmedien.

Flick, U. (2021). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–221). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühnel, W. (2016). Das Übergangssystem als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In W. Kühnel & D. Zifonun (Hrsg.), *Übergangspraxis: zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Beltz Juventa.

Lannert, C. & Tenberg, R. (2021). *Wer sind die Schüler*innen der BÜA? Soziodemografie, Sozialkapital, berufliche Orientierung und Eigenverantwortlichkeit der Schüler*innen der Eingangsstufe des Schulversuchs „Berufsfach schule im Übergang zu Ausbildung"*. Technische Universität Darmstadt.

doi.org/10.35468/6252-26

März, R. (2025a). *Bildungsbiografische Bewältigungsstrategien Jugendlicher mit einem Hauptschulabschluss im Übergang in Ausbildung zum Erleben von Selbstwirksamkeit.* Socialnet Verlag.
März, R. (2025b). Die Coronapandemie als Brennglas der Bildungsungleichheit. Jugendliche mit Hauptschulabschluss im beruflichen Übergangssystem. In M. Staats, D. Wassermann, B. Friele, M. Kart, H. Knothe, J. Rieger & B. Schomers (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Krise und Kritik* (S. 116–129). Beltz Juventa.
Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.

Autorin

März, Renée, Dr.
Dozentin Hochschule RheinMain, Leitung Fachschule für Sozialwesen der Pädagogischen Akademie Elisabethenstift Darmstadt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung, Bildungsungleichheit, Bewältigung und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen
renee.maerz@web.de

doi.org/10.35468/6252-26