



Leseprobe aus: Berg, Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule - Beruf

ISBN 978-3-7799-4538-3 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4538-3>

## Einleitung

„Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ lautet eine von acht Entwicklungsaufgaben, die Dreher/Dreher (1985a) vor nunmehr zwanzig Jahren im Anschluss an R.J. Havighurst (1948) für das Jugendalter und damit verbunden die Statuspassage vom Jugendlichen zum Erwachsenen formulierten. Die erfolgreiche Bewältigung einer jeden Entwicklungsaufgabe – so auch die der Vorbereitung für die Ausübung eines Berufs – verspricht „Glück und Erfolg bei späteren Aufgaben“ (Dreher/Dreher 1985b, S. 30). Dagegen verheißt eine misslingende Bewältigung Unglück und „Mißbilligung durch die Gesellschaft und [...] Schwierigkeiten mit späteren Aufgaben“ (1985b, S. 30 – A.B.). Auch wenn das psychologische Konzept der Entwicklungsaufgaben wie auch die jugendtheoretischen Konzepte der Transition und vor allem des Moratoriums heute unter Jugendforschern kontrovers und gerade aufgrund ihrer normierenden Inblicknahme von Jugend als nicht mehr zeitgemäß diskutiert werden, kommen in diesen dennoch – früher ebenso wie heute – „allgemein gültige und explizit ausformulierte soziale und kulturelle Erwartungen“ (Hurrelmann 2012, S. 96) der Gesellschaft oder der Erwachsenengeneration an die nachwachsenden Generationen zum Ausdruck. Darüber hinaus zeigen sie auf, wie weitreichend die Konsequenzen von Erfolg und Scheitern sein können und dass die Jugendlichen aufgefordert sind, selbstaktiv zu werden. Die Gesellschaft fordert sie auf, sich zu entwickeln, sich zu entfalten, sich zu bilden oder zu lernen; Jugendliche sollen sich – im Sinne von realitätsverarbeitenden Akteuren (Hurrelmann 2012) – produktiv mit sich selbst, der Welt und Anderen auseinandersetzen; sie sollen nicht nur biographisch sein (Moratorium), sondern auch biographisch werden (Transition) (Reinders/Wild 2003); sie müssen die verschiedensten Aufgaben und Übergänge bewältigen (Schröer et al. 2013), um nicht nur zum persönlichen Glück zu finden, sondern vor allem gesellschaftlich integriert zu werden. In Bezug auf den Übergang Schule-Beruf wird „[n]ormativ [...] von jedem Heranwachsenden erwartet, dass er [irgendwann] berufstätig ist, um sich über ein Erwerbseinkommen seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich zu sichern“ (Gusinde/Hildebrandt 2014, S. 568 – A.B.). Und die Jugendlichen nehmen diese Erwartungen, diese Forderung an, einen normalbiographischen Lebenslauf, in dessen Zentrum die Erwerbstätigkeit steht, zu realisieren und betrachten

„die Vorbereitung auf den Beruf als die wichtigste Entwicklungsaufgabe“ (Reinders 2006, S. 148).

Diese lern- oder bildungsbezogene progressive Perspektive auf Jugend entwickelte sich im Zuge der in den 1980er Jahren aufkommenden gesellschafts- und modernisierungstheoretischen Zeitdiagnosen, die durch Begriffe wie Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilisierung und Biographisierung flankiert sind (vgl. Helsper/Krüger/Sandring 2015, S. 12). Während einerseits die vielfältigen Chancen und Möglichkeiten dieser gesellschaftlichen Entwicklungen diskutiert und in den 1990er Jahren das Bild eines „Jugendlichen als ein aktives, individualisiertes Handlungszentrum“ (ebd.) oder das eines „individualisierten, hybriden Identitätsbastlers“ (ebd., S. 13) gezeichnet wurden, wurde sich andererseits auch den ‚Schattenseiten‘ dieser Individualisierungsprozesse in Gestalt von Desorientierung, Destabilisierung und Desintegration angenommen (vgl. ebd.), sodass Jugend zunehmend ambivalenztheoretisch und durch Ambivalenzen und Antinomien bestimmt wurde (und wird) (vgl. ebd., S. 14; Helsper 2012). Auch Arbeit und Beruf wurden dahingehend in ihrer Bedeutung für das Jugendalter hinterfragt (z.B. Mansel/Kahlert 2007; Wiezorek/Stark 2011). Entsprechend dieser gesellschaftlichen Entwicklung und der zunehmenden Komplexität der Lebensbewältigung heißt eine Entwicklungsaufgabe für Jugendliche heute nicht mehr bloß „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“, sondern nun gänzlich umfassender „Qualifizieren“ (Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 36 f.; vgl. Quenzel 2010, S. 125 ff.). Die Heranwachsenden sollen sich intellektuelle und soziale Fähigkeiten aneignen, um die Leistungs- und Sozialanforderungen in der Schule und später im Beruf sowie ihre Rolle als Schüler und später die „gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Berufstätigen“ erfüllen zu können (Hurrelmann 2012, S. 95). Und so zeigt sich, dass Jugendliche zunehmend „als lernende oder sich selbst bildende Subjekte bzw. als zu bildende und qualifizierende Akteure in unterschiedlichen Lern- und Bildungskontexten“ (Gaupp/Lüders 2015, S. 61 – A.B.) in Erscheinung treten. Damit werden auch jugendliches Handeln, die Alltagspraxen und Beziehungen von Jugendlichen „als potenziell relevant für Bildungsprozesse rekonstruiert“ (ebd.). Ihre Lebenswelten – auch die von bildungsfernen Jugendlichen – werden als bedeutsame Lern- und Bildungsorte funktionalisiert (vgl. ebd.), was sich nicht nur am Konzept des informellen Lernens oder informeller Bildung zeigt.<sup>1</sup> Auch mit Bezug auf subjekttheoretische Ansätze wird der einzelne Jugendliche als intrinsisch motiviertes (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012, S. 37) und „eigenverantwortliches ‚Lernselbst‘“ (Helsper 2015, S. 136) konzipiert, sodass über die sozial-kontextuelle Seite

---

1 In Bezug auf Erwachsene handelt es sich dann um das Konzept des lebenslangen Lernens.

hinaus auch die „identitätsbezogene Seite“ von Lern- und Bildungsprozessen in den Blick gerät (Grunert/von Wensierski 2008b, S. 10).

Die Frage der Relevanz von außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen wird oftmals immer noch – auch wenn damit grundlegend deren Anerkennung verbunden ist – normativ gestellt; also inwiefern sich außerschulisch erworbenes Wissen und Können messen, bewerten, attestieren und damit für die Schule in einem funktionalen und qualifikatorischen Sinn nutzen lassen (vgl. Fahrenwald 2005, S. 243). Deshalb stellt sich die Frage nach einem Lernbegriff (in der Jugendforschung), mit dem sich die Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen fern der normativen Verfasstheit – und unabhängig ihrer schulablehnenden oder -annehmenden Bildungsorientierungen – fassen lassen. Die Betrachtung dieser auf Erfahrungen aufbauenden Prozesse aus einer subjektorientierten biographischen Perspektive kann diese Normativität weitestgehend umgehen, da Lern- und Bildungsprozesse in ihrer biographischen Relevanz – so in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung – in den Blick genommen werden. Insofern wird sich mit der vorliegenden Arbeit für einen biographischen Lernbegriff, der in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung in einigen Ansätzen mehr oder weniger differenziert vorliegt (z.B. Schulze 1993, 2003, 2006, 2007, 2009; Ecarius 1998, 2006, 2008; von Felden 2008a, 2008b), ausgesprochen und ein solcher – im Sinne eines (Forschungs-)Konzeptes biographischer Lernprozesse – für die empirische Studie theoretisch ausgearbeitet. Dabei findet „der Weg des Lernens als Weg der Erfahrung“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 54) insbesondere Berücksichtigung, sodass Lernergebnisse und -prozesse in ihrer (Erfahrungs-)Aufschichtung auch dahingehend in den Blick geraten, „wie frühere Lernerfahrungen danach folgende Lernaneignungen steuern“ (von Felden 2006, S. 79). In diesem Sinne löst ein prozessorientierter biographischer Lernbegriff Lern- und Bildungsprozesse aus den unmittelbaren Bezügen zu den Institutionen (vgl. von Felden 2008b, S. 111), ordnet sie ins soziale Umfeld der zentralen Interaktionen (vgl. Ecarius 2006, S. 99 f.) und ermöglicht aufzuzeigen, wie unterschiedliche Lernprozesse in verschiedenen lebensgeschichtlichen Kontexten aufeinander bezogen sind (vgl. Faulstich 2013, S. 163; Alheit/von Felden 2009, S. 11), da biographische Lernprozesse „in Bezug zur Gesamtheit des erfahrenen Lebens“ (Ecarius 2006, S. 103) stehen. Insofern lassen sich auch (spannungsreiche) Beziehungen zwischen Schule und Familie aufzeigen – vor allem dann, wenn davon ausgegangen wird, dass sich durch biographische Lernprozesse Selbstbilder, Weltverhältnisse, Orientierungen, Einstellungs- und Handlungsmuster sowie Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften formen.

Vor dem Modernisierungs- und Individualisierungshintergrund kristallisierten sich ‚Lernen‘ und ‚Bildung‘ in letzter Zeit folglich auch als ein großer

Gegenstandsbereich der Jugendforschung heraus, der sich mit Feldern der Bildungsforschung überschneidet (vgl. Pfaff 2015, S. 43 f.; 2011, S. 535 f.). Insofern ist eine Jugendforschung, die sich mit Bildungsinstitutionen, Bildungsverläufen und Übergängen im Bildungssystem oder Lern- und Bildungsprozessen in institutionellen oder außerschulischen Kontexten befasst, als ‚bildungsbezogene Jugendforschung‘ zu verstehen (vgl. Pfaff 2015, S. 43 f.). Überschneidungen mit der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung finden sich auch hier (vgl. Krüger 2012). Der Übergang Schule-Beruf stellt insofern ein Thema der ‚bildungsbezogenen‘ Jugendforschung dar, weil sich in dessen Kontext scheinbar mit Lern- und Bildungsprozessen auseinandergesetzt wird. Betrachtet man aber einige Hand- und Lehrbücher oder Überblicksliteratur der Jugendforschung (bspw. Schäfers/Scherr 2005; Grunert/von Wensierski 2008a; Krüger/Grunert 2010; Ecarius et al. 2011), dann fällt auf, dass dem Forschungsthema ‚Jugend-Schule-Beruf‘ und ‚Übergang Schule-Beruf‘ lediglich eine Randstellung zukommt, obwohl das Thema etwa aufgrund des Konzepts der Entwicklungsaufgaben jugendtheoretisch verankert ist (vgl. Berg/Ecarius/Höfl 2012, S. 48). So gab es zwar schon früher Forschungsarbeiten (bspw. Heinz 1984, Heinz et al. 1987), aber erst kürzlich nimmt der Übergang von der Schule in den Beruf neben der Schule im Allgemeinen und Bildung(sverläufen) im Speziellen einen prominenteren Platz unter den Forschungsthemen der (bildungsbezogenen) Jugendforschung ein (vgl. Gaupp/Lüders 2015, S. 68; siehe auch Walther/Stauber 2013; Kreher/Lempp 2013; Kramer/Helsper 2013).<sup>2</sup>

Hierbei fällt wiederum auf, dass qualitative Forschungsarbeiten, die die subjektiven Übergangsverläufe im Sinne von biographischen Lern- und Bildungsverläufen und die im Kontext des Übergangs Schule-Beruf relevanten Lern- und Bildungsprozesse in den Blick nehmen, weniger Beachtung finden und umgesetzt werden als jene, die sich den objektiven Übergangsverläufen und gesellschaftlichen Übergangsbedingungen annehmen (bspw. das DJI-Übergangspanel oder die BIBB-Übergangsstudie). Dieses gilt insbesondere für die Untersuchungen und Evaluationen von Erfolgsbedingungen und Auswirkungen von berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems und von Fördermaßnahmen in der allgemeinbildenden Schule wie etwa Praxisklassen. Die Biographien der SchülerInnen und der jugendli-

---

2 Auch das allgemeine Interesse an Übergängen und Übergangsprozessen steht im Zusammenhang mit den Modernisierungs-, Individualisierungs-, Differenzierungs- und Entgrenzungsprozessen. Übergänge rücken deshalb ins Forschungsinteresse, weil in ihnen in besonderer Weise die Beziehung zwischen institutionellen Strukturen, Vorgaben und Bedingungen und den biographischen Lebenskonstellationen und individuellem Handeln der Subjekte – die subjektive Bewältigung von Übergängen also – zum Ausdruck kommt (vgl. Schröer et al. 2013; Schröer 2013).

chen TeilnehmerInnen stehen in ihrer Prozesshaftigkeit und Komplexität nur äußerst selten im Forschungsfokus, sodass hier von einem Forschungsdesiderat nicht nur der Jugend(biographie)forschung, sondern auch der Schul- und Übergangsforschung gesprochen werden kann, das mit der vorliegenden Arbeit aufgegriffen wird. Der Blick wendet sich – aus biographischer Perspektive – auf die Lern- und Bildungsprozesse als sich aufschichtende Erfahrungs(verarbeitungs)prozesse der Jugendlichen, die sich im Übergang Schule-Beruf befinden. Untersucht werden die langfristigen bzw. – in einem biographischen Sinne – nachhaltigen Auswirkungen einer Praxisklasse auf die Lernbiographien von bildungsbenachteiligten Jugendlichen. In diesem Sinne werden die Lebensgeschichten der Jugendlichen, wie Krüger (2006, S. 16; auch Krüger/Deppe 2010, S. 61) sie bezeichnend für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung benennt, als „Lerngeschichten“ verstanden. Mit Blick auf ‚das‘ biographietheoretische Konzept des biographischen Lernens können diese ebenso als *Lernbiographien* bezeichnet werden.<sup>3</sup> Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens und der Probleme von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf kann aber auch von ‚Risikobiographien‘ gesprochen werden (Spies/Tredop 2006).

## Zur qualitativ-empirischen Studie

Vor dem Hintergrund dieser jugend- und biographietheoretischen Verortung wurde eine empirische Studie konzipiert, die den Übergang von der Schule in den Beruf aus subjektiv-biographischer Perspektive in den Blick nimmt und auf die biographischen Lernprozesse fokussiert. Sie ist explizit in der qualitativen, ‚bildungsbezogenen‘ Jugendforschung zu verorten, bewegt sich zugleich aber auch im Forschungsbereich der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung und weist Überschneidungspunkte zur Schul- und auch subjektorientierten Übergangsforschung (Stauber/Pohl/Walther 2007) auf. Insofern schließt sie aufgrund ihrer Schnittmengen an Arbeiten der Schülerbiographieforschung (Helsper/Bertram 2006) an, die sich mit den schulischen Verläufen Jugendlicher in ihrem lebensgeschichtlichen Zusammenspiel aller jugendlichen Lebensbereiche befasst (vgl. Helsper 2008a, S. 151 f.; 2008b, S. 927). Damit steht die Untersuchung nicht nur im Kontrast zu quantitativ-empirischen Analysen, die Eingliederungsbilanzen vorlegen, Übergangs- und Erwerbsverläufe erstellen und deren

---

3 Dazu passend nennen Oerter/Dreher (1998, S. 236 ff.) Entwicklungsaufgaben auch „Lernaufgaben“ innerhalb des lebenslangen Lernprozesses.

Ergebnisse für die Weiterentwicklung des Schul-, Berufsausbildungs- und Übergangssystems bedeutsam sind, sondern auch in Differenz zu kompetenzbilanzierenden Forschungen zur Evaluation von Maßnahmen, zur Bewertung des Erfolgs sowie der Effektivität schulischer und vorberuflicher Bildung. Im Mittelpunkt der Studie stehen somit die Jugendlichen als biographische Subjekte mit ihren individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Mit Bezug auf ‚das‘ Konzept biographischen Lernens wird rekonstruiert, wie sie geworden sind, was sie erfahren haben, welche Relevanzstrukturen sie aufgebaut haben und inwiefern ihr soziales Umfeld daran beteiligt war (vgl. Ecarius 2006, S. 103). Vor diesem Hintergrund werden schließlich die individuellen biographischen Auswirkungen des Besuchs der Praxisklasse aufgezeigt.

Als Feldzugang wurde die schulische, berufsvorbereitende Fördermaßnahme „SchuB – Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ gewählt, die im Bundesland Hessen ab dem Schuljahr 2004/2005 vorzugsweise in Haupt-, aber auch Gesamt- und Förderschulen angeboten wurde (HKM 2005). Da sich die zweijährigen SchuB-Klassen in die allgemeinbildenden Schule (8./9. Schuljahr) eingliedern, zählt das Konzept formal betrachtet nicht zum Übergangssystem, sondern zu den Förderangeboten in der Pflichtschulzeit – auch als Praxisklassenkonzepte benannt –, weist aber konzeptionelle Analogien zu den vielfältigen Maßnahmen des Übergangssystems auf (Braun/Richter/Marquardt 2007): Lernortkooperation (3 Tage Schule und 2 Tage Betrieb), Langzeitpraktika und sozialpädagogische Begleitung. Oberstes Ziel für die SchülerInnen, die aufgrund ihrer Abschlussgefährdung (freiwillig) ins achte Schuljahr der SchuB-Klasse wechseln, ist der Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Da nicht die kurzzeitigen Auswirkungen und schulischen Erfolge der Teilnahme an der Praxisklasse und die hierfür erforderlichen Bedingungen während der Fördermaßnahme im Fokus des Forschungsinteresses stehen, sondern darüber hinausgehend die langfristigen und nachhaltigen Auswirkungen – anknüpfend an Ansätze zum biographischen Lernen – und die (schüler-)biographische Relevanz von SchuB, wurde sich für eine gesamtbiographische Forschungsperspektive entschieden. Um dieser forschungsmethodisch gerecht zu werden, wurden die Jugendlichen nicht während oder kurz nach dem Ende der Förderung in der SchuB-Klasse befragt. Da der Besuch der Fördermaßnahme gewissermaßen am Beginn des biographischen Projektes des Übergangs Schule-Beruf steht, wurden Befragungsinstrument und -zeitpunkt so gewählt, dass eine größere biographische Zeitspanne und damit die lebensgeschichtlich bedeutsamen Lern- und Bildungsprozesse der Jugendlichen eingefangen werden konnten. Um die komplexen und prozesshaften gesamtbiographischen Erfahrungs- und Lernzusammenhänge rekonstruieren und im Zuge dessen die langfristigen

Veränderungen der Jugendlichen und die nachhaltigen bzw. lebensgeschichtlichen Auswirkungen durch SchuB aufzeigen zu können, wurden die Jugendlichen eineinhalb bis zwei Jahre nach Beendigung der schulischen Fördermaßnahme befragt. Hierfür wurde ein narrativ-biographisches (Leitfaden-)Interview – aufbauend auf dem narrativen Interview nach Fritz Schütze (1983), das mit dem problemzentrierten Interview nach Witzel (1985) in Kombination einer biographisch-narrativen Gesprächsführung (Rosenthal et al. 2006) ergänzt wurde – konzipiert. Dies ermöglichte den empirischen Zugang zu den subjektiven Perspektiven der Jugendlichen auf ihr Leben und ihre Teilnahme an SchuB, zu ihren biographischen Erfahrungen und zu den – in den Prozess der Erfahrungsaufschichtung eingelagerten – biographischen Lern- und Bildungsprozessen. Insgesamt wurden 20 dieser Interviews mit ehemaligen SchuB-Jugendlichen aus sieben verschiedenen SchuB-Klassen an fünf Schulen und im Alter von 17 bis 20 Jahren geführt. Davon konnten 15 für die Auswertung genutzt werden. Diese orientierte sich ebenfalls an Schütze (1983), der für die Analyse narrativer Interviews das narrationsstrukturelle Verfahren entwickelt hat. Entlang dieses Verfahrens erfolgten zunächst umfassende biographische Einzelfallrekonstruktionen. Am Prozess der Erfahrungsaufschichtung wurden die biographischen Lernprozesse und, mit diesen verwoben, die individuelle (schüler-)biographische Relevanz von SchuB aus subjektiver Perspektive rekonstruiert. Im Zuge der anschließenden komparativen Analysen der Einzelfälle zeigten sich schließlich sowohl Analogien als auch Unterschiedlichkeiten der schulbiographischen Verläufe und der „lebensgeschichtlichen Wirksamkeit“ (Schütze 1983, S. 288) von SchuB. Infolge dessen konnte eine fallbezogene Typologie (vgl. Rosenthal 2005, S. 74 ff.; Nohl 2013b, S. 23 ff.) von Schülerbiographien entwickelt werden, in der die schülerbiographischen Verläufe *vor* und *ab* SchuB zueinander in Beziehung gesetzt wurden. Die drei Typen lassen sich – mit Blick auf (nicht) rekonstruierte (schüler-)biographische Wendepunkte (durch SchuB) und deren Auswirkungen – mit den Begriffen „Umbruch“ (Typ A), „Wegebung“ (Typ B) und „Stabilisierung“ (Typ C) fassen. Sowohl auf Basis der Einzelfall- als auch der vergleichenden Analysen konnten schließlich verschiedene Formen biographischer Lernprozesse der Jugendlichen konturiert und damit das Konzept biographischen Lernens erweitert werden.

## Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus drei Teilen, die sich auf die unterschiedlichen Arbeitsschritte der qualitativ-empirischen Studie beziehen und diese darlegen.

*Teil I* umfasst die Beschreibung des Untersuchungsrahmens und der Forschungsfrage. In *Kapitel 1* erfolgt zunächst eine begriffstheoretische Bestimmung in Bezug auf die Thematik der (Bildungs-)Benachteiligung. Da die individuelle Biographie und damit das subjektiv-biographische Werden der Jugendlichen immer auch vor dem Hintergrund soziohistorischer, gesellschaftlicher und objektiver Gegebenheiten zu betrachten ist (Krüger/Marotzki 2006; Berg/Höfl 2011), schließt sich – im Sinne einer Strukturanalyse des Übergangsgeschehens (Walther/Stauber 2013) – eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Herausforderungen an. Sie werden hinsichtlich der mit ihnen verbundenen biographischen Risiken für (benachteiligte) Jugendliche auf dem Weg von der Schule in den Beruf diskutiert. In diesem Zusammenhang werden schließlich auch Praxisklassenkonzepte sowie das Übergangssystem im Allgemeinen kritisch erörtert und das SchuB-Konzept im Speziellen vorgestellt. In *Kapitel 2* werden die Forschungsstände zu drei verschiedenen Forschungsbereichen geprüft, zu denen diese Arbeit in Bezug steht. Zuerst werden Forschungsaktivitäten und -ergebnisse bezüglich der schulpädagogischen Fördermaßnahmen für Schulabschlussgefährdete bzw. Praxisklassenkonzepte – vor allem zu SchuB – gesichtet. Als Zweites werden schülerbiographische Arbeiten besprochen und damit aufgezeigt, dass die Schülerbiographieforschung für die vorliegende Arbeit einen empirischen Referenzrahmen bietet. Im dritten Teilkapitel werden Untersuchungen und deren Ergebnisse vorgestellt, welche sich auf das Übergangssystem – den dritten Sektor des Berufsbildungssystems neben dem Dualen und dem Schulberufssystem – beziehen. Da in diesem Bereich – entsprechend der annähernden Unübersichtlichkeit des Übergangssystems – eine große Anzahl an mehr oder weniger empirisch-methodisch fundierten Forschungsprojekten zu verzeichnen ist, wird bei der Betrachtung der Schwerpunkt auf biographisch orientierte Arbeiten gesetzt. Die in diesen drei Bereichen vorliegenden Forschungsergebnisse und -defizite verweisen schließlich auf empirische Desiderate, welche mit dieser Arbeit aufgegriffen werden. In einer zusammenfassenden Diskussion werden aus diesen deshalb einerseits die Fragestellung und andererseits der empirisch-theoretische Zugang der Arbeit abgeleitet.

*Teil II* dient im Anschluss daran der Darstellung sowohl der theoretischen als auch der methodischen Anlage der vorliegenden Forschungsarbeit. Daher wird in *Kapitel 3*, unter Sichtung verschiedener Sichtweisen auf Lernen, ein Lernbegriff entfaltet, der einer subjektorientierten biographischen Forschungsperspektive zuträglich ist, welche die Biographien der Jugendlichen „in ihrer Komplexität und Prozesshaftigkeit“ (Ecarius/Friebertshäuser 2005, S. 16) in den Forschungsfokus rückt. Vordergründig wird sich mit den Lernbegriffen und -theorien auseinandergesetzt, die Jutta

Ecarius, Theodor Schulze und Heide von Felden im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung anbieten. Zudem werden weitere erziehungswissenschaftliche Ansätze diskutiert, in denen Lernen (ansatzweise) eine biographische Rahmung erhält. Das Kapitel abschließend wird das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis biographischen Lernens bzw. biographischer Lernprozesse – im Sinne eines biographietheoretischen Forschungskonzepts – formuliert. Vor diesem Hintergrund widmet sich *Kapitel 4* einerseits der method(olog)ischen Rahmung der qualitativen empirischen Studie, welche die Lernbiographien von Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf in den Blick nimmt. Andererseits werden – entsprechend dem Explikations-Prinzip qualitativer (Sozial-)Forschung (vgl. Lamnek 2005, S. 24) – zur Nachvollziehbarkeit der durchgeführten Untersuchung das Forschungsdesign in den einzelnen methodischen Schritten und die Untersuchungsmethoden erläutert.

*Teil III* widmet sich den empirischen Befunden der qualitativen Studie. Die zentralen Ergebnisse zur Bedeutung von biographischen Lernprozessen und von SchuB in den Schülerbiographien werden in *Kapitel 5 und 6* präsentiert und theoretisch diskutiert bzw. rückgebunden. Während schülerbiographische Einzelfallrekonstruktionen Inhalt des fünften Kapitels sind – es werden die Fälle Andi, Cora und Tom vorgestellt, die exemplarisch für je einen Typus der Typologie stehen –, werden im sechsten Kapitel die Ergebnisse aus den Fallvergleichen erörtert. Zuerst wird die Typologie zur biographischen Relevanz von SchuB entfaltet. Daran anschließend werden verschiedene biographische Lernprozesse konturiert, die abschließend nochmals resümiert und im Hinblick auf ihre schülerbiographische Bedeutung diskutiert werden.