

Taiga BRAHM & Dieter EULER
(Universität St. Gallen)

**Resilienzförderung als Beitrag
zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang
in Ausbildung und Beruf**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 24 | Juni 2013

Didaktik beruflicher Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Martin Fischer & Tade Tramm**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2013

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

Online: www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf

Eine Vielzahl von Jugendlichen mündet nach der obligatorischen Schulzeit in das so genannte Übergangssystem mit dem Ziel, möglichst ohne Zeitverlust eine qualifizierte Berufsausbildung zu absolvieren. (z. B. BRAHM et al. 2012). Dabei lässt sich häufig feststellen, dass den Jugendlichen für die Aufnahme einer Berufsausbildung nicht nur fachliche, sondern auch soziale wie personale Kompetenzen fehlen. Das Übergangssystem stellt sich folglich als ein praktisch hoch bedeutsames Feld der beruflichen Bildung dar, welches gleichzeitig bis dato – trotz zunehmender Bemühungen – als relativ wenig erforscht bezeichnet werden kann. Mit dem vorliegenden Beitrag wird diese Forschungslücke aufgegriffen. Auf Basis der Resilienztheorie wird erörtert, inwieweit Interventionen zur Persönlichkeitsförderung einen Beitrag dazu leisten können, dass Jugendliche (besser) mit überfachlichen Kompetenzen ausgestattet ihre Berufsausbildung erfolgreich absolvieren können. Mit Resilienz wird dabei beschrieben, dass sich Menschen trotz widriger Bedingungen positiv entwickeln, d. h. ohne psychische Probleme oder problematische Verhaltensmuster leben können (vgl. FINGERLE 2011, 210). Im Beitrag werden drei Interventionen (Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und Konfliktkompetenz) erörtert, die im Rahmen eines designbasierten Forschungsprozesses in verschiedenen Brückenangeboten im Schweizer Kanton St. Gallen erprobt wurden. Auf Basis der Untersuchung wird auch diskutiert, inwieweit die Resilienzförderung (im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung) einen Beitrag zu einer erweiterten Didaktik beruflicher Bildung leisten kann.

Resilience support as a further goal of vocational education in the transition system

A large number of young people enter into the so-called transition system after compulsory schooling, with the goal of completing a vocational education training qualification, and losing as little time as possible (see, for example, BRAHM et al. 2012). In the process, it can often be established that the young people are not only lacking the subject-related competences for embarking on a vocational training course, but also the social and personal competences. The transition system therefore represents a highly significant area of vocational education, which can also, until now – in spite of increasing efforts – be described as an area where there has been relatively little research. The current paper takes up this gap in the research. On the basis of resilience theory the paper describes the extent to which interventions on promoting the personality can contribute to helping young people to successfully complete their vocational education and training, (better) equipped with generic competences. Resilience describes how people can develop themselves positively, despite adverse circumstances, that is to say that they can live without psychological problems or problematic patterns of behaviour (see FINGERLE 2011, 210). The paper describes three interventions (self-effectiveness, causal attribution and conflict competence) which were tested in the context of a design-based research process in various bridging opportunities in the Swiss canton of St. Gallen. On the basis of the investigation the paper also discusses the extent to which resilience support (in the sense of a developing of the personality) can make a contribution to a broadened didactics of vocational education.

Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf

1 Problemstellung

Eine Vielzahl von Jugendlichen mündet nach der obligatorischen Schulzeit in das so genannte Übergangssystem mit dem Ziel, möglichst ohne Zeitverlust eine qualifizierte Berufsausbildung zu absolvieren. Im Jahr 2011 befanden sich beispielsweise ca. 294.000 Jugendliche in einer Maßnahme des Übergangssystems (BIBB 2012, 224). Dazu kommen ca. 145.000 Auszubildende in einer der öffentlich geförderten außerbetrieblichen Ausbildungsformen (BIBB 2012, 108) sowie ca. 26.000 Jugendliche, die eine Berufsausbildung ebenfalls nicht im Rahmen des dualen Systems, sondern an Berufsfachschulen mit einem Abschluss gemäß BBiG/HWO absolvieren (BIBB 2012, 216). Der demographische Wandel wird zwar dazu führen, dass sich zukünftig weniger Jugendliche in Übergangsmaßnahmen befinden. Dennoch ist davon auszugehen, dass ohne Veränderungen oder Interventionen bis 2025 weiterhin etwa 238.000 Jugendliche im Übergangssystem sein werden (EULER 2010). Das Übergangssystem stellt sich folglich als ein praktisch hoch bedeutsames Feld der beruflichen Bildung dar, welches gleichzeitig bis dato – trotz zunehmender Bemühungen – als relativ wenig erforscht bezeichnet werden kann (AUTORENGRUPPE BIBB/ BERTELSMANN STIFTUNG 2011). Mit dem vorliegenden Beitrag wird diese Forschungslücke aufgegriffen. Auf Basis der Resilienztheorie wird erörtert, inwieweit Interventionen zur Persönlichkeitsförderung einen Beitrag dazu leisten können, dass Jugendliche (besser) mit überfachlichen Kompetenzen ausgestattet ihre Berufsausbildung erfolgreich absolvieren können. Im Beitrag werden drei Interventionen erörtert, welche im Rahmen eines designbasierten Forschungsprozesses in verschiedenen Brückenangeboten im Schweizer Kanton St. Gallen erprobt wurden. Im Folgenden wird die Ausgangslage in Schweizer Brückenangebote kurz skizziert, daraufhin wird als Rahmen des Beitrags die Resilienztheorie eingeführt und es werden die drei Interventionen beschrieben. Im Anschluss werden der Forschungsprozess sowie erste Ergebnisse erörtert, um abschließend zu diskutieren, inwieweit die Resilienzförderung (im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung) einen Beitrag zu einer erweiterten Didaktik beruflicher Bildung leisten kann.

2 Ausgangslage: Brückenangebote in der Schweiz

Brückenangebote sind das schweizerische Pendant zum deutschen Übergangssystem. Zum besseren Verständnis werden die darunter fallenden Angebote im Folgenden kurz skizziert: Prinzipiell können schweizweit vier Typen unterschieden werden (dabei ist anzumerken, dass sich das schweizerische Bildungssystem durch seine vergleichsweise dezentrale, föderale Verankerung kennzeichnen lässt, entsprechend sind auch die Brückenangebote je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet):

- 1.) berufswahlorientierte Angebote: eher allgemein ausgerichtete schulische Vollzeit-Angebote, bei denen ein großer Schwerpunkt auf der Berufswahl liegt
- 2.) berufsfeldorientierte Angebote: in der Regel verknüpft mit einem Praktikum in einem Betrieb, z.T. auch bereits auf ein bestimmtes Berufsfeld ausgerichtet
- 3.) Motivationssemester: Angebote für Jugendliche, die bereits von Arbeitslosigkeit betroffen sind
- 4.) sprachbezogene Integrationsangebote für ausländische Jugendliche, denen es noch an den Landessprachkenntnissen mangelt.

Hinter den einzelnen Maßnahmentypen verbirgt sich je nach Kanton eine Vielfalt von Angeboten und Institutionen mit multiplen Bezeichnungen. So unterscheidet beispielsweise der Kanton St. Gallen zwischen 1.) dem allgemeinen Berufsvorbereitungsjahr, 2.) der allgemeinen Vorlehre, 3.) dem Motivationssemester und 4.) dem Integrationskurs. Den Unterschieden ist gemein, dass sich die einzelnen Angebotstypen vom Grundsatz her jeweils an bestimmte Zielgruppen richten. So sprechen berufswahlorientierte Angebote (1) Jugendliche an, die sich nochmals mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen wollen, während an berufsfeldorientierten Angeboten (2) eher Jugendliche teilnehmen, die sich bereits für ein bestimmtes Berufsbild oder -feld entschieden haben, aber bislang bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz nicht erfolgreich waren. Dem Motivationssemester (3) werden Jugendliche nach einem Beratungsgespräch mit der Regionalen Arbeitsvermittlung (RAV) zugeteilt, d. h. es handelt sich um Jugendliche, die weder eine direkte Anschlusslösung noch ein berufswahl- oder berufsfeldorientiertes Angebot gefunden oder die bereits eine Ausbildung abgebrochen haben. Die Integrationskurse (4) richten sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die die Landessprache lernen möchten, um auf diese Weise einen besseren Zugang zur Arbeitswelt zu erhalten. Auch innerhalb dieser auf bestimmte Zielgruppen ausgerichteten Maßnahmen sind sehr unterschiedliche Teilnehmende zu finden (z. B. BRAHM et al. 2012). Sie unterscheiden sich u.a. in folgenden Aspekten:

- Ursachen für die Teilnahme an einem Brückenangebot,
- kognitive Leistungsfähigkeit,
- Vorwissen,
- soziale Integration,
- Motivationslage.

Unabhängig von der Ausprägung der individuellen Lebenssituation gilt für die meisten der Jugendlichen, dass sie in dem Übergang in Ausbildung und Beruf mit besonderen Gefährdungen und Belastungen konfrontiert sind. Im Folgenden wird die Resilienztheorie grundgelegt, auf deren Basis drei Interventionen entwickelt wurden, um die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen in Brückenangeboten zu unterstützen.

3 Theoretischer Hintergrund: Resilienzförderung in Theorie und Praxis

3.1 Theoretischer Bezugsrahmen

Resilienz bezeichnet das Phänomen, dass sich Menschen trotz widriger Bedingungen positiv entwickeln, d. h. ohne psychische Probleme oder problematische Verhaltensmuster leben können (FINGERLE 2011, 210). So beschreiben GORDON/ COSCARELLI (1996, 15) Resilienz als „the capacity to thrive, mature, and increase competence in the face of adverse circumstances.“ Dabei werden als widrige Bedingungen ganz unterschiedliche Situationen angesehen, beispielsweise Arbeitslosigkeit, der Verlust eines Verwandten oder Partners, Scheidung oder Krankheit. Auch der erschwerte Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung, der mit Absagen nach Bewerbungen verbunden ist, kann als eine Risikosituation angesehen werden, weil damit von Beginn an der berufliche Sozialisationsprozess negativ beeinflusst ist (OSER et al. 2004).

Im Hinblick auf die Situation von Jugendlichen in Brückenangeboten ist insbesondere bedeutsam, dass es sich bei der Resilienz bzw. den daraus abgeleiteten Teilkonstrukten um eine Kompetenz des Menschen handelt, die sich auch (weiter-) entwickeln lässt¹. So versteht WELTER-ENDERLIN (2006) unter Resilienz die „Fähigkeit von Menschen ..., Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche oder sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (13). Das Konzept der Resilienz hat sich parallel in verschiedenen Disziplinen wie der Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Sozialarbeit entwickelt, entsprechend sind auch die Bezeichnungen, Definitionen und Messmethoden sehr vielfältig (ATKINSON et al. 2009). So finden sich in der deutschen Diskussion beispielsweise Begriffe wie „Stressresistenz, psychische Robustheit, psychische Elastizität“ (WUSTMANN 2005, 6).

Ein auch praktisch bedeutsames Merkmal besteht ferner darin, dass eher die Stärken eines Menschen als dessen Schwächen im Mittelpunkt stehen (ATKINSON et al. 2009). Die Bewältigung von Risiko- und Stresssituationen steht im Fokus, z. B. der Umgang mit dem Fehlen eines Ausbildungsplatzes (WUSTMANN 2009). Trotz dieser Betonung von positiven Aspekten wurde bisher davon ausgegangen, dass psychische Ressourcen (so genannte Schutzfaktoren) immer im Zusammenspiel mit Risikofaktoren zum Tragen kommen (FINGERLE 2011, 211)². Obwohl sich die Forschungen zu den Schutz- und Risikofaktoren hinsichtlich methodischer Vorgehensweise und inhaltlichem Fokus unterscheiden, gibt es große Übereinstimmungen zu den Faktoren, welche Resilienz fördern bzw. deren Entstehung

¹ In der Literatur besteht eine intensive Debatte darüber, inwieweit es sich bei Resilienz um eine Persönlichkeitseigenschaft oder um eine Kompetenz handelt (vgl. ATKINSON et al. 2009). Inzwischen wird angenommen, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die sich aufgrund ungünstiger Lebensumstände entwickelt (RUTTER 2007; WUSTMANN 2005; FINGERLE 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Entwicklung in jedem Lebensalter möglich ist (GILLEPSIE et al. 2007).

² In diesem Zusammenhang hat sich eine weitere wissenschaftliche Diskussion entwickelt, deren Ergebnis darin besteht, dass nur dann von Schutzfaktoren gesprochen werden soll, wenn diese im Zusammenhang mit einem Risikofaktor vorliegen, ansonsten aber latent blieben (für weitergehende Informationen dazu vgl. FINGERLE 2011, 211). Auf diese Diskussion soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

unterstützen (WUSTMANN 2005, 7). Dabei kann unterschieden werden zwischen personalen Ressourcen einer Person sowie sozialen Schutzfaktoren wie etwa in der Familie oder im sozialen Umfeld (FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE 2009, 28). Für eine erfolgreiche Berufsausbildung werden als soziale Schutzfaktoren beispielsweise eine Vertrauensperson, unterstützende Peers und ein autonomieförderndes Familienmilieu als relevant erachtet (HÄFELI/ SCHELLENBERG 2009, 49, 127). Als personale Schutzfaktoren gelten Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen (insbesondere konstruktiver Umgang mit Konflikten und Offenheit), ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Berufswahl- bzw. Übergangskompetenzen (vgl., ebd., 124, 126). Allerdings ist es bei einzelnen personalen Ressourcen auch möglich, dass diese zu Risikofaktoren werden. Sie haben somit ein „Doppelgesicht“ (LÖSEL/ BENDER 2007, 64). FINGERLE (2009, 212) nennt hier beispielsweise die i. d. R. als positiv erachtete Wirkung eines hohen Selbstwertgefühls, das bei einer zu starken Ausprägung auch zu Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Entsprechend ist bei der Klassifizierung einzelner Faktoren als Ressource bzw. Risikofaktoren Vorsicht geboten. Nichtsdestotrotz kann diese Klassifikation als Orientierung dienen und wird im Folgenden auch zu diesem Zwecke genutzt.

Bei Resilienz handelt es sich nicht um eine „lebenslange Fähigkeit“ (WUSTMANN 2005, 7), d. h. es besteht auch bei Vorhandensein bestimmter Ressourcen kein dauerhafter Schutz gegenüber Risikofaktoren (HÄFELI/ SCHELLENBERG 2009). Resilienz ist weiterhin situationsspezifisch entwickelbar, was gleichzeitig auch bedeutet, dass eine einfache Übertragung auf andere Lebensbereiche schwierig ist (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ziel einer Förderung von Resilienz in der Stärkung der Ressourcen eines Menschen (i. S. einer Kompetenzentwicklung) besteht und gleichzeitig die Verminderung von Risikofaktoren umfasst (WUSTMANN 2005). Dabei ist mit Blick auf die Brückenangebote davon auszugehen, dass eine solche Resilienzentwicklung weitgehend durch die personalen Ressourcen zu erfolgen hat, da Schutzfaktoren in der Familie bzw. im sonstigen sozialen Umfeld i. d. R. eher schwieriger zugänglich und weniger beeinflussbar sind. Im Folgenden werden drei Interventionen beschrieben, welche im Rahmen des Projekts „Youth in Transition“ in Brückenangeboten im Kanton St. Gallen eingesetzt wurden.

3.2 Drei ausgewählte Interventionen

Die Ziele und Themenbereiche der drei Interventionen wurden ausgewählt, weil es sich dabei um – für eine erfolgreiche Berufsausbildung relevante – personale Schutzfaktoren handelt (HERZOG et al. 2006; HÜSLER/ WERLEN 2006; IMDORF 2007; MOSER 2004; MÜLLER 2006; OSER 2004; OSER/ DÜGGELI 2008).

Es handelt sich dabei um eine Intervention zur Ursachenzuschreibung, zur Selbstwirksamkeit und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten. Die Interventionen werden jeweils in zwei

Teilen skizziert: a) Theoretischer Hintergrund (inkl. empirischer Studien, sofern verfügbar), b) Implementierung der Intervention³.

3.2.1 Intervention zur Ursachenzuschreibung

Theoretischer Hintergrund. Das Handeln wird (neben anderen Faktoren) dadurch beeinflusst, wie Menschen ihre Erlebnisse und Erfahrungen bestimmten Ursachen zuschreiben. Auf Basis der so genannten Attributionstheorie (WEINER 2000) kann davon ausgegangen werden, dass die Ursachenzuschreibung einer Person ihre Hoffnung auf Erfolg bzw. Angst vor Misserfolg in einer bestimmten Situation leitet. Entsprechend erklärt der Attributionsstil einer Person, wie sie sich die Ursache einer Erfahrung erklärt. Dabei können drei Dimensionen unterschieden werden (WEINER 2000):

- Mit dem Ort der Kontrolle wird bezeichnet, ob eine Person ihren Erfolg bzw. Misserfolg eher internen oder externen Ursachen zuschreibt. Interne Ursachen können die eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen sein; externe Ursachen können die Schwierigkeit der Aufgabe oder der Zufall sein.
- Kausale Stabilität umfasst, inwieweit die Ursache nur einer bestimmten Situation zugeschrieben wird, also als temporär betrachtet wird (z.B. Zufall), oder ob sie als dauerhaft und für alle Lebensbereiche als gültig angesehen wird (z.B. mathematische Fähigkeiten).
- Kontrollierbarkeit besagt schließlich, dass die Ursachen entweder als stabil und nicht veränderbar aufgefasst werden (z.B. Intelligenz) oder als veränderbar (z.B. Anstrengung).

Für Jugendliche im Übergangssystem bilden die bereits erfahrenen Misserfolge bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz einen sinnvollen Ausgangspunkt, um kausale Attributionen zu identifizieren (OSER/ DÜGGELI 2008). Um Ursachenzuschreibungen zu adressieren, ist es zunächst notwendig, den Jugendlichen ihren eigenen Attributionsstil bewusst zu machen, und sie im zweiten Schritt zu unterstützen, alternative Erklärungsmuster zu entwickeln. Zu diesem Zweck wird i. d. R. ein Attributionstraining genutzt, bei dem die Lehrperson das Verhalten des Lernenden kommentiert und dazu verschiedene Übungen durchführt (ZIEGLER/ STOEGER 2004). Im Folgenden wird dargestellt, wie das Attributionstraining für die vorliegende Zielgruppe ausgestaltet wird:

Design der Intervention. Aufbauend auf der Attributionstheorie und auf empirischen Untersuchungen zum Attributionstraining wurde folgende dreistufige Intervention entwickelt.

³ An der Entwicklung und Implementierung der Interventionen waren Daniel Steingruber, Anja Gebhardt und Tobias Jenert vom Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen maßgeblich beteiligt.

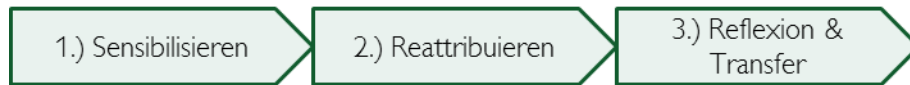


Abb. 1: Intervention zur Ursachenzuschreibung im Überblick
(Quelle: eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt (Phase 1: *Sensibilisieren*) werden die Jugendlichen für das Thema Ursachenzuschreibung sensibilisiert. Anhand eines Textes zu einem emotional berührenden Thema (z. B. Schicksale jugendlicher Straftäter/innen) üben sich die SuS zunächst daran, unterschiedliche Ursachen für die beschriebenen (Erfolgs- bzw. Misserfolgs-)Ereignisse und Situationen zu differenzieren. Anschließend werden die Ursachen während eines Lehrgesprächs im Klassenverband unterschiedlich attribuiert (internal – external, stabil – veränderbar, allgemein – situationsbezogen). Auf diese Weise entwickeln die Jugendlichen zunächst ein Gespür für die Unterschiedlichkeit von Ursachen, die zu einem bestimmten Ergebnis bzw. einer Situation führen.

Die nächste Phase bildet das *Re-Attributionstraining* mit dem Ziel der Veränderung ungünstiger Ursachenzuschreibungen. Im Rahmen der nächsten Lektionen werden den SuS nacheinander verschiedene Videos gezeigt. Zu sehen sind dabei für die SuS bedeutsame Persönlichkeiten – Sportler/innen, Musiker/innen etc. – nach einer Erfolgs- oder Misserfolgssituation (Sieg/Niederlage, Castingserfolg/-misserfolg usw.). Die SuS werden aufgefordert, mithilfe eines Arbeitsblatts die Ursachen, welche von der jeweiligen Person genannt werden, zu notieren. Anschließend werden diese Ursachen danach unterschieden, ob sie sich die Person selbst (internal) oder anderen Personen/Umständen (external) zuschreibt. Schließlich beurteilen die SuS, inwiefern sie diese Zuschreibungen als realistisch erachten bzw. welche Ursachen sie selbst anders zuschreiben würden (Re-Attribution).

Ähnliche Videos wurden als erfolgreiche Instrumente zur Veränderung des Attributionsstils (e.g. VAN OVERWALLE/ DE METSENAERE 1990; LUZZO et al. 1996) eingesetzt. Beispielsweise wurden in einer Untersuchung mit 379 SuS einer neunten Klasse eines bayrischen Gymnasiums deren internale Attributionen für ihren Erfolg im Fach Chemie gestärkt (was zu Motivationssteigerungen führte), während externale Attributionen bei Erfolg reduziert werden konnten. Zusätzlich schrieben die Lernenden die Ursachen häufiger kontrollierbarer Ursachen zu (ZIEGLER/ STOEGER 2004).

Um die Wirkungen der Phasen 1 und 2 zu stabilisieren und zu transferieren (Phase 3: *Reflexion und Transfer*), erhalten die SuS ein Arbeitsblatt, mit welchem sie ihre schulischen sowie berufsbezogenen (Schnupperlehre, Praktika, Bewerbungen) Erfahrungen begleiten können. Das Arbeitsblatt zeigt die einfache Zeichnung eines Kuchens, der in verschiedene Stücke aufgeteilt ist (OSER/ DÜGGELI 2008, 58). Auf dem Arbeitsblatt tragen die Lernenden die Gründe für ihre Erfolge und Misserfolge über drei Monate ein. Sie sollen dort auch farblich markieren, welche der Gründe (also welche Kuchenstücke) internal bzw. external und welche

veränderbar bzw. stabil sind. Die Lehrperson sammelt die ausgefüllten Arbeitsblätter regelmäßig ein und gibt Feedback darauf.

Parallel dazu führt die Lehrperson etwa einmal im Monat ein „Mini-Projekt“ mit den SuS durch: Jede/r Schüler/in setzt sich zu Beginn einer Schulwoche selbst ein beliebiges Ziel („Ich möchte regelmäßig meine Hausaufgaben machen.“, „Ich möchte vermeiden, mich mit meinen Geschwistern zu streiten.“) und protokolliert, an wie vielen Wochentagen der Vorsatz eingehalten oder nicht eingehalten wurde. Am Ende der Woche reflektieren die SuS, wie erfolgreich sie ihr persönliches Mini-Projekt absolviert haben. Schließlich werden Ursachen für den Miss-/Erfolg ermittelt und entweder sich selbst oder anderen Personen/Umständen zugeschrieben. Im Klassenverband werden diese Attributionen diskutiert.

Am Ende des Attributionstrainings führen die SuS gemeinsam ein Abschlussprojekt durch: Ein/e ehemalige/r SchülerIn wird eingeladen, von den Erfahrungen im Brückenangebot und dem Weg in eine erfolgreiche Berufstätigkeit zu berichten. Die SuS bereiten dieses Treffen in Form eines Interviews vor. Ihr Auftrag ist, die Ursachen, die einen erfolgreichen Übergang der/des Ehemaligen in den Beruf befördert bzw. behindert haben zu erfragen und zu dokumentieren. Die SuS bilden im Vorfeld Teams z. B. zur Vorbereitung des Interviews, zur audiovisuellen Dokumentation sowie zur Diffusion (z. B. als Zeitungsartikel). Nach Abschluss des Projekts reflektieren die SuS gemeinsam über das Ergebnis des Projekts sowie über die Ursachen für einen erfolgreichen oder weniger erfolgreichen Projektverlauf.

3.2.2 Intervention zur Förderung der Selbstwirksamkeit

Theoretischer Hintergrund. Selbstwirksamkeit kann definiert werden als “peoples’ judgment of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performance” (BANDURA 1986, 391). Es wird angenommen, dass Selbstwirksamkeit über drei Mechanismen das Handeln beeinflusst: a) durch die Wirkung auf die Zielsetzung (Annäherung versus Vermeidung), b) durch eine höhere Qualität der Leistung und c) durch gesteigertes Durchhaltevermögen, insbesondere im Falle von Widerständen (BANDURA 1986, 1997). Studien zeigen beispielsweise, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung Menschen unterstützt, Phasen der Arbeitslosigkeit zu überwinden (WIE-NER/ OEI 1999).

Implementation. Die meisten der im Projekt beteiligten Schulen ermöglichen den SuS heute bereits, im Rahmen der Maßnahme ein längerfristiges und ggf. eigenständiges Projekt durchzuführen. Beispielsweise erhalten die Lernenden im Berufsvorbereitungsjahr im Kanton St. Gallen den Auftrag, ein interessantes Unternehmen in der Region zu finden und dort den CEO, einen Auszubildenden und einen anderen Mitarbeiter zu interviewen. Als Ergebnis präsentieren sie dieses Interview ihren Mitschülern/-innen. Ein solches Projekt kann gut für eine Intervention zur Selbstwirksamkeit genutzt werden. Damit die SuS dieses Projekt hinsichtlich der Selbstwirksamkeit nutzen können, ist eine Vorbereitung der SuS notwendig, die im Folgenden beschrieben wird.

Zunächst ist es notwendig, dass die SuS sich ihrer eigenen Stärken bewusst werden, sich beispielsweise an Situationen erinnern, in denen diese Stärken zum Ausdruck kamen. Im Sinne eines Lernens am Modell kann die Selbstwirksamkeit in einem zweiten Schritt dadurch unterstützt werden, dass die SuS aus den Erfahrungen anderer Personen, z. B. erfolgreicher Auszubildender lernen. Für das darauffolgende Projekt ist es wesentlich, dass die Lernenden sich selbst Ziele setzen, Maßnahmen zur Zielerreichung festlegen und die Zielüberprüfung vornehmen können. Weiterhin stellt das Geben von Feedback eine wichtige Kompetenz für die Projektdurchführung dar. Folgende Abbildung zeigt das Gesamtkonzept im Überblick:

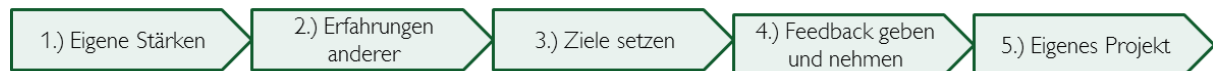


Abb. 2: Intervention zur Selbstwirksamkeit (Quelle: eigene Darstellung)

3.2.3 Intervention zum kompetenten Umgang mit Konflikten

Theoretischer Hintergrund. Konflikte können als eine allgegenwärtige Herausforderung im beruflichen wie privaten Leben angesehen werden. Es wird allerdings häufig als unerwünscht wahrgenommen, Konflikte offen anzusprechen. Anstatt konstruktiv mit Konflikten umzugehen, werden diese häufig vermieden oder durch Einschüchterungs-, Bedrohungs- oder Machtstrategien unterdrückt (KELLER 2008). Im Gegensatz dazu stellen STEVAHN und Kollegen (2002, 305) fest: “managing conflicts constructively is one of the most important competencies that children, adolescents, and young adults need to master.”

Im Übergang in Ausbildung und Beruf können Konflikte auf verschiedenen Ebenen auftreten: Konflikte zwischen Mitschülern/-innen, zwischen Lernenden und Lehrpersonen resp. der Schulleitung. Im Zusammenhang mit Praktika können Konflikte außerdem zwischen SuS und Kollegen sowie zwischen Lernenden und Verantwortlichen in den Praktikumsbetrieben entstehen. Die Kompetenz zur konstruktiven Konfliktlösung wird als wesentlich für Jugendliche angesehen, da Konflikte eine der häufigsten Gründe für Ausbildungsabbrüche darstellen (ALTHOFF 2003; WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG 2006a). Solche Abbrüche sollten vermieden werden, da sie häufig die Entwicklung des Jugendlichen beeinträchtigen und auch den Beginn eines dauerhaften Ausstiegs aus der Berufsausbildung darstellen können. Dies kann letztlich zu dauerhafter ungelernter Arbeit führen, die i. d. R. mit einem höheren Risiko von Arbeitslosigkeit verbunden ist (ebd.).

Ein Beispiel für eine in das Curriculum integrierte Intervention mit ähnlicher Zielgruppe bieten STEVAHN und Kollegen (2002). Diese Intervention basiert auf dem Konfliktlösungs- und Mediationsprogramm von JOHNSON/ JOHNSON (1995). Daher erscheint es naheliegend, das Programm als Grundlage des folgenden Konzepts zu nutzen.

Implementation. Die Intervention hat zum Ziel, die Kompetenz zur kooperativen Konfliktbesprechung zu entwickeln. Damit sind das Wissen um einen konstruktiven Lösungsprozess, entsprechende Fertigkeiten und eine positive Einstellung gegenüber Konfliktbewältigung

verbunden (KELLER 2008). Die Intervention adressiert typische Konflikte im Rahmen einer Berufsausbildung (WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG 2006b), aber auch private Konflikte. Die Intervention basiert auf einem Spiralcurriculum, an dessen Anfang zunächst die Frage steht, was einen Konflikt ausmacht. Dabei wird zunächst basierend auf verschiedenen Fällen diskutiert, durch welche Kriterien ein Konflikt definiert ist. Im Folgenden wird die kooperative Konfliktbesprechung (KELLER 2011, 104) in vier Durchgängen durchlaufen (siehe folgende Abbildung). Dabei werden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt (anfangs beispielsweise auf der Gesprächseröffnung, später auf der Argumentation und auf Vereinbarungen). Für das Durchlaufen der Konfliktbesprechungen werden sowohl vorliegende Konflikte der SuS als auch fiktive Konflikte (z. B. aus Videos oder Zeitungsartikeln) genutzt.

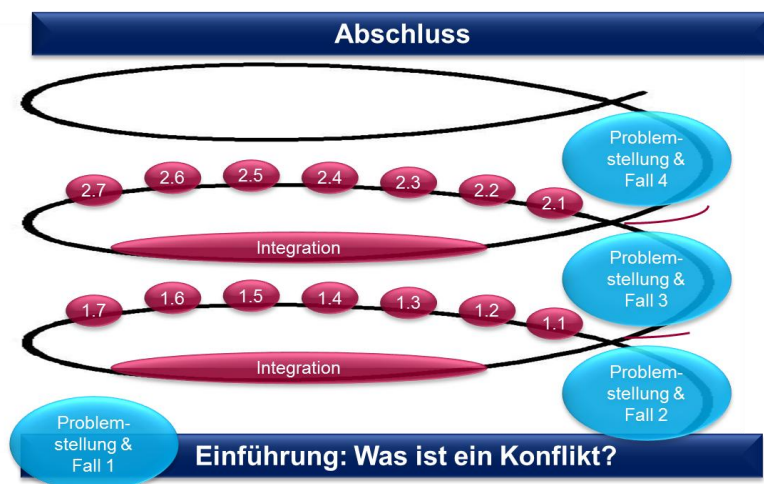


Abb. 3: Intervention zum kompetenten Umgang mit Konflikten
(Quelle: eigene Darstellung)

4 Forschungsdesign

Design based research. Das Projekt wird methodologisch im Rahmen des „Design-Based-Research“-Ansatzes (DBR) durchgeführt. Als Ausgangspunkt der Forschung wird nicht gefragt, ob eine bestehende Intervention (synonym: Design, Maßnahme, Problemlösung) wirksam ist, sondern es wird gefragt, wie ein erstrebenswertes Ziel (hier: Resilienzförderung) in einem gegebenen Kontext (hier: Brückenangebote) am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte. Im Rahmen dieses Ansatzes sollen didaktische Probleme nicht im Kontext von Laborexperimenten, sondern in realen Umgebungen untersucht werden. Damit verbindet sich die Zielsetzung, dass die Forschung zur Entwicklung von „innovative educational environments“ (BROWN 1992, 141) beiträgt und gleichzeitig praxisrelevante Theorien entwickelt. „The challenge for design-based research is in flexibly developing research trajectories that meet our dual goals of refining locally valuable innovations and developing more globally usable knowledge for the field“ (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003, 7). Unter Forschungskriterien handelt es sich um eine

Intervention in der unmittelbaren Praxis „to find out what works in practice“ (COLLINS 1999). Das Profil von DBR kann über folgende Merkmale beschrieben werden (vgl. DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003):

- Die Gestaltung von Lernumgebungen und Erkenntnisgewinnung werden miteinander verknüpft. Gestaltung und Forschung finden in wiederholten Zyklen aus Design (i. S. v. Entwicklung), Erprobung (i. S. v. Umsetzung), Analyse und Re-Design statt. Innerhalb dieser Zyklen erfolgt schrittweise eine Optimierung der Lernumgebung, zugleich werden die Entwicklungsprozesse und -prinzipien beschrieben und erklärt.
- DBR soll erklären, wie Entwicklungen in authentischen Umgebungen funktionieren. Dabei sollen auch die Rahmenbedingungen deutlich werden, unter denen die Theorie funktioniert.
- DBR strebt nicht nur nach einer Erklärung der Wirkung von Lernunterstützung in einer spezifischen Lernumgebung, sondern es wird versucht, so genannte "Prototheorien" des Lernens mittlerer Reichweite bzw. bereichsspezifische Theorien zu formulieren, die in einem breiteren Kontext zutreffen (vgl. auch COBB u. a. 2003, 10f.).
- DBR greift bei der Überprüfung von Entwicklungen auf Methoden zurück, die eine Verbindung zu den angestrebten Ergebnissen herstellen. Dabei ist eine Vielfalt von Methoden zugelassen, die zu einem großen Teil auch in anderen Forschungsansätzen verwendet werden. DBR "relies on techniques used in other research paradigms, like thick descriptive datasets, systematic analysis of data with carefully defined measures, and consensus building within the field around interpretations of data" (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003, 7).
- Forscher und Praktiker arbeiten zusammen, woraus sich spezifische Zugänge zur Untersuchung von Praxisfeldern ergeben.

Erhebungsmethoden. Im Erprobungsprozess wurde eine Vielzahl von Daten erhoben. An allen Schulen wurden in verschiedenen Klassen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um die kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen der SuS besser erfassen zu können. Im Nachgang zu jeder Unterrichtseinheit haben die Lehrpersonen ein Protokoll ausgefüllt. Dieses bildet das reichhaltigste Datenmaterial für die Überarbeitung der Konzepte und wurde in den regelmäßigen Sitzungen mit den beteiligten Lehrpersonen (und z. T. den Angebotsleitenden) ausgewertet. Ziel dieser Sitzungen war somit einerseits der Austausch über die Interventionskonzepte, andererseits die Generierung von Ideen zu deren Weiterentwicklung. Daneben wurden auch organisatorische Fragen thematisiert. Als weitere Datenerhebungsmethode wurden bzw. werden die SuS – im Sinne einer ersten Wirksamkeitsmessung – in einem Pre-Test, einem Post-Test und einem Follow-Up-Test zu ihrem Attributionsstil, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrem Umgang mit Konflikten befragt. Diese Datenerhebung ist bis dato noch nicht abgeschlossen, weswegen die unten stehende Ergebnisdarstellung auf den qualitativen Daten basiert.

Datenbasis. Die Interventionen wurden an drei verschiedenen Schulen durchgeführt. Die Implementation erfolgte zur besseren Generalisierbarkeit der Ergebnisse bewusst sowohl im

Berufsvorbereitungsjahr (Vollzeit-Angebot) als auch in der Vorlehre (Unterricht nur an einem Tag pro Woche). Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der SuS und die Anzahl der Klassen bzw. unterschiedlicher Lehrpersonen je Intervention.

Tabelle 1: Stichprobe der ersten Implementierung

Intervention	Anzahl Klassen	Anzahl Lehrpersonen	Durchschnittliche Anzahl SuS
Ursachenzuschreibung	1x Berufsvorbereitungsjahr 5x Vorlehre	4	70
Selbstwirksamkeit	1x Berufsvorbereitungsjahr 2x Vorlehre	3	48
Konfliktbewältigung	2x Berufsvorbereitungsjahr 3x Vorlehre	4	62

5 Erste Ergebnisse zum bisherigen Stand der Erprobung

Die ersten Erprobungen der Interventionen sind nahezu abgeschlossen. Da die Datenauswertung zurzeit noch andauert, werden im Folgenden die Ergebnisse der Auswertungen durch und mit den Lehrpersonen zugrunde gelegt (siehe oben). Die Ergebnisdarstellung umfasst dabei zwei Bereiche:

- mögliche Wirkungen von Interventionen zur Persönlichkeitsförderung,
- Rahmenbedingungen zur Implementierung von Interventionen zur Persönlichkeitsentwicklung.

Die Ergebnisse werden i. d. R. über alle drei Interventionen hinweg aggregiert, um daraus auch für die Didaktik beruflicher Bildung entsprechende Schlüsse ziehen zu können.

Schulbesuche sowie der regelmäßige Austausch mit den Lehrpersonen zeigten, dass die SuS in vielen Fällen interessiert an den Themen der Persönlichkeitsentwicklung waren und die Interventionen von den SuS angenommen wurden. Dies war erkennbar an der Beteiligung der SuS im Unterricht, an der Art, wie viele SuS die Arbeitsblätter ausfüllten, und an einzelnen Schüler-Rückmeldungen. Eine Schülerin, die an der Intervention zum konstruktiven Umgang mit Konflikten teilgenommen hatte, drückte dies beispielsweise wie folgt aus „Am Anfang dachte ich mir, was ist denn das für ein Mist jetzt. Inzwischen habe ich aber festgestellt, dass das ja schon etwas ist, was man auch im Privatleben gut gebrauchen kann.“

Da es sich bei allen drei Interventionen um Themengebiete handelt, für die es einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Unterricht bedarf, ist für die Umsetzung ein hohes Maß an methodischer und inhaltlicher Variabilität erforderlich. Diese Voraussetzung

wurde sowohl von den Lehrpersonen als auch von den SuS zurückgemeldet. Fehlt die Abwechslung, so entsteht insbesondere bei den SuS leicht der Eindruck einer Wiederholung. Sie empfinden die intensivere Auseinandersetzung als „immer das Gleiche“ (Schülersage). Da die Themenbereiche aber ein Einüben und Transferieren des Gelernten erfordern, ist es notwendig, die SuS über andere methodische Umsetzungen und z. T. auch neue Inhalte weiterhin für die Themen zu motivieren.

Ein anderes von uns im Rahmen der Erprobung identifiziertes Problemfeld ist der Wechsel von Aktionsphasen im Unterricht hin zu Reflexionsphasen. Im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts (AEBLI 1994) bildet die Reflexion von konkreten Erfahrungen die Grundlage für die Entwicklung von Handlungskompetenzen (EULER/ HAHN 2007, 459). Im Rahmen der Interventionen wurden die aktionsorientierten Lernphasen methodisch, beispielsweise durch die filmische oder auch erzählende Aufnahme oder durch das Inszenieren von Praxis-situationen, z. B. im Rollenspiel, umgesetzt. Die Filme, Erzählungen und aktive Umsetzung bereitete den SuS und auch den Lehrpersonen viel Freude („da waren sie mit viel Engagement bei der Sache“). Die eher reflexionsorientierten Phasen – Ausfüllen der Arbeitsblätter, Rückmeldungen zu Rollenspielen anderer Gruppen, eigenständige Reflexion des Gelernten – wurden von den Lehrpersonen als mühsamer und weniger wirkungsvoll beschrieben. Beispielsweise beschrieb ein Lehrer seine SuS wie folgt: „Die Schüler waren recht aktiv – auch wenn es einigen noch lästig ist, über sich selbst nachzudenken“. Ein anderer berichtet „Der Transfer auf die eigene Person hat nicht funktioniert“.

Dieser Aspekt leitet über zu den Rahmenbedingungen zur Implementierung von Interventionen zur Persönlichkeitsentwicklung. Dabei kann unterschieden werden zwischen den personellen Voraussetzungen und den strukturellen Voraussetzungen. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Interventionen zur Persönlichkeitsentwicklung – insbesondere mit den Schwerpunkten der Ursachenzuschreibung und der Selbstwirksamkeit – um ein tendenziell neues Terrain für die Lehrpersonen. Die Art zu unterrichten unterscheidet sich vom Fachunterricht wie Mathematik oder Deutsch. Da ein Teil der Lehrpersonen in unserem Projekt auch als Coaches in den Brückenangeboten eingesetzt wird und über entsprechende Kompetenzen verfügt, konnten wir hier auf ein gutes Fundament zurückgreifen. Für die Einführung in weiteren Klassen oder Schulen ist eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für diese Art des Unterrichts notwendig. Um die fachliche Sicherheit im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung sicher zu stellen, stellt eine Lehrerfortbildung den Ausgangspunkt einer Implementierung dar. Über diese kann auch ein erstes Commitment der Lehrpersonen für die Interventionen erzeugt werden.

Zur Absicherung des Commitments sind aber auch strukturelle Maßnahmen notwendig. Zuallererst müssen die notwendigen Zeitgefäße zur Umsetzung von Persönlichkeitsentwicklung in den Brückenangeboten zur Verfügung gestellt werden. Wenn die Lernziele des Fachunterrichts nicht erreicht werden können, ist es für Lehrpersonen schwer nachvollziehbar, wie darüber hinausgehende Ziele erreicht werden können. In diesem Zusammenhang ist auch die Unterstützung der Leitungspersonen an den verschiedenen Schulen zu erwähnen. Wenn diese die Ziele der Persönlichkeitsentwicklung nicht vertreten können, werden sie den Lehrperso-

nen auch nicht die entsprechende Wertschätzung für ihren Einsatz in einem neuen Feld entgegen bringen.

6 Implikationen für die Didaktik beruflicher Bildung

Interventionen in Bildungsangeboten des Übergangssystems können prinzipiell aus zwei Perspektiven betrachtet werden.

- (1) Aus einer *ordnungspolitischen Perspektive* stellt sich die Frage, ob mit den betroffenen Jugendlichen in dedizierten Maßnahmen abseits einer Berufsausbildung an der vermeintlichen Kompensation ihrer ‚Defizite‘ gearbeitet werden sollte, oder ob ein diagnostizierter Förderbedarf nicht besser mit einer betrieblichen bzw. subsidiär einer außerbetrieblichen Berufsausbildung verbunden werden sollte. Für die letztgenannte Option spricht, dass darüber der Gefahr einer Stigmatisierung und Exklusion der Jugendlichen entgegengewirkt werden kann. Dazu sind jedoch flexible Konzepte erforderlich, die eine reguläre Ausbildung mit individuellen Fördermaßnahmen verbinden und die Jugendlichen – ggf. im Rahmen einer verlängerten Ausbildung – zu einem regulären Ausbildungsabschluss führen (vgl. EULER 2012).
- (2) Aus einer *didaktischen Perspektive* erfordern die spezifischen Rahmenbedingungen der Jugendlichen in Maßnahmen des Übergangssystems Konzepte, die im Regelsystem von Ausbildung und Schule zumeist nicht gefordert sind. Vor diesem Hintergrund bieten insbesondere Projekte mit innovativen Ansätzen in der Gestaltung von Lehren und Lernen interessante Modelle, die auch auf den Transfer in andere Bildungskontexte reflektiert werden können.

Im Hinblick auf die didaktische Perspektive können mit Blick auf einen potenziellen Transfer auf andere Bereiche der beruflichen Didaktik die folgenden ‚Besonderheiten‘ hervorgehoben werden:

- Bildungsprozesse werden nicht unter dem Defizit-, sondern dem Potenzialaspekt betrachtet. Es geht nicht darum, Schwächen zu betonen und zu beseitigen, sondern Potenziale zu erkennen und zu stärken.
- Damit verbunden ist das Bestreben, nicht isolierte Lücken zu schließen, sondern den Jugendlichen ganzheitlich in seiner Persönlichkeit zu stärken. Obwohl sich dies an spezifischen Themen und Situationen konkretisiert, sind die Lernprozesse nicht engfunktional auf die Bewältigung spezifischer Einzelprobleme (z. B. Verfassen eines Bewerbungsschreibens) gerichtet. Zwischen beiden Schwerpunkten besteht nicht unbedingt ein Widerspruch, doch erscheint wesentlich, dass mit dem beschriebenen Ansatz die Persönlichkeitsförderung in konkrete Bildungsprozesse überführt wird.
- Die Konzepte erlauben in einem starken Maß das Arbeiten an für die Jugendlichen lebensnahen Fragestellungen, wodurch ihr Interesse gestärkt und die Schule aus einer anderen Perspektive wahrgenommen werden kann. Gleichzeitig sind die Jugendlichen ungleich intensiver gefordert, was schon aufgrund der Ungewohntheit bei vielen

Jugendlichen (und teilweise auch bei den Lehrenden) flexible didaktisch-methodische Ansätze erfordert.

- Auch wenn die didaktischen Konzepte in Bildungsangeboten des Übergangssystems erprobt und untersucht wurden, so erscheinen sie prinzipiell auch sowohl für die allgemein bildenden Schulen (beispielsweise im Rahmen der Berufsorientierung) als auch für die Berufsausbildung von Bedeutung. In den allgemein bildenden Schulen wird beispielsweise seit vielen Jahren mit mehr oder weniger begrenztem Erfolg versucht, die Jugendlichen auf eine realistische Ausbildungs- bzw. Berufsentscheidung vorzubereiten. In der Berufsausbildung sind Prozesse der Attribuierung, Selbstwirksamkeitsförderung und Konfliktklärung etwa dann zentral, wenn Konflikte mit Kollegen und Vorgesetzten oder Misserfolge zu bewältigen sind.
- Eine zentrale didaktische Herausforderung in Schule und Berufsausbildung stellt der Umgang mit Heterogenität dar. In einigen Bildungssystemen werden diese Unterschiede durch Formen der äußeren Differenzierung sowie Versuche einer Anpassung der Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts aufgenommen. Wenn diese beiden Zugänge versagen, dann werden die Jugendlichen häufig als nicht reif für die Schule bzw. Ausbildung beurteilt. Heute werden zunehmend Formen der inneren Differenzierung mit einer gezielten individuellen Förderung der Jugendlichen propagiert, d. h. nicht die Anpassung der Lernenden an den Unterricht, sondern die Anpassung des Unterrichts an die Bedingungen der Lernenden steht im Vordergrund. Für diese Diskussion bietet das Projekt neue Erfahrungsgrundlagen.

Literatur

AEBLI, H. (1994): Denken: das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. 2. Aufl. Stuttgart.

ALTHOFF, H. (2003): Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Bielefeld.

ATKINSON, P. A./ MARTIN, C. R./ RANKIN, J. (2009): Resilience revisited. In: Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 16, 137-145.

AUTORENGRUPPE BIBB/ BERTELSMANN STIFTUNG (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6613> (16-05-2013).

BANDURA, A. (1986): Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn.

BRAHM, T./ EULER, D./ STEINGRUBER, D. (2012): ‚Brückenangebote‘ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 2, 194-216.

BROWN, A. L. (1992): Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. In: The Journal of the Learning Sciences, 2, No. 2, 141-178.

COLLINS, A. (1999): The changing infrastructure of education research. In: LAGEMANN, E.C./ SHULMAN, L. S. (eds.), Issues in education research: Problems and possibilities. San Francisco, 289-298.

COBB, P./ CONFREY, J./ DISESSA, A./ LEHRER, R./ SCHAUBLE, L. (2003): Design experiments in educational research. In: Educational researcher, 32, No. 1, 9-13.

DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003): Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. In: Educational researcher 32, No. 1, 5-8.

EULER, D. (2010): Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

EULER, D. (2012): Modularisierung in der beruflichen Bildung – ein Ansatz zur sozialen Inklusion gefährdeter Jugendlicher. In: Sozialer Fortschritt, 61, 265-272.

EULER, D./ HAHN, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. Bern.

FINGERLE, M. (2011): Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In: ZANDER, M. (Hrsg.). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden, 208-218.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./ RÖNNAU-BÖSE, M. (2009): Resilienz. München.

GORDON, K.A./ COSCARELLI, W.C. (1996): Recognizing and Fostering Resilience. In: Performance Improvement, 35, No. 1, 14-17.

HÄFELI, K./ SCHELLENBERG, C. (2009): Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern.

HERZOG, W./ NEUENSCHWANDER, M. P./ WANNACK, E. (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern.

HÜSLER, G./ WERLEN, E. (2006): Supra-f. Ein Sucht-Präventions-Forschungsprogramm. Schlussbericht. Granges-Paccot. Online: <http://edudoc.ch/record/24439> (15-05-2013).

IMDORF, C. (2007): Lehrlingsselektion in KMU. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.

JOHNSON, D. W./ JOHNSON, R. (1995): Teaching students to be peacemakers. 3rd ed. Edina, MN.

KELLER, M. (2008). Konfliktklärung als didaktische Herausforderung. Subjektive Handlungskonzepte zur Bewältigung von Konfliktsituationen. Wiesbaden.

KELLER, M. (2011): Konfliktbewältigung: Praxisnaher Leitfaden für Führungskräfte. Altstätten.

LÖSEL, F./ BENDER, D. (2007): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In OPP, G./ FINGERLE, M. (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel, 57-78.

LUZZO, D. A., JAMES, T./ LUNA, M. (1996): Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behavior of college students. In: Journal of Counseling Psychology, 43, No. 3, 415-422.

MOSER, U. (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Bern.

MÜLLER, R. (2006): Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher im Vergleich. Bern.

OSER, F./ GAMBONI, E./ DÜGGELI, A./ MASDONATI, J. (2004): Die Zeitbombe des "dummen" Schülers. Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Bern/Aarau.

OSER, F./ DÜGGELI, A. (2008): Zeitbombe "dummer" Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim, Basel.

STEVAHN, L./ JOHNSON, D. W./ JOHNSON, R. T./ SCHULTZ, R. (2002): Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum. In: The Journal of Social Psychology, 142, No. 3, 305-331.

VAN OVERWALLE, F./ DE METSENAERE, M. (1990): The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. In: British Journal of Educational Psychology, 60, No. 3, 299-311.

WEINER, B. (2000): Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. In: Educational Psychology Review, 12, No. 1, 1-14.

WELTER-ENDERLIN, R. (2006): Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: WELTER-ENDERLIN, R./ HILDENBRANDT, B. (Hrsg.), Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg, 28-42.

WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG (2006a): Konfliktfähigkeit fördern - Ausbildungsabbrüche vermeiden. Online: http://www.handwerk-nrw.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/hp_whkt/downloads/aus-weiterbildung/ziellauf-brosch_berufskolleg_download.pdf&t=1325586653&hash=47338745c16f94507aae4688b9d5346193cd6bd1 (02-01-2012).

WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG (2006b): ... muss ich mir das bieten lassen? Typische Konflikte aus dem Ausbildungsalltag. Available at http://www.handwerk-nrw.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/hp_whkt/downloads/aus-weiterbildung/ziellauf-brosch_muss-ich-mir-das-bieten-lassen_download.pdf&t=1325586653&hash=8294bbf842d85319d86418efd78a12c526e07d7a (02-01-2012).

WIENER, K. K./ OEI, T. P. (1999): Predicting job seeking frequency and psychological well-being in the unemployed. In: Journal of Employment Counseling, 36, No. 1, 67-81.

WUSTMANN, C. (2005): Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In: BOHN, I. (Hrsg.), Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht. Dokumentation einer Fachtagung am 13.09.2005 in Frankfurt/Main. Online: http://www.iss-fm.de/downloads/tagungsberichte/doku_ft_resilienz_2006_09.pdf (30-09-2011).

WUSTMANN, C. (2009): Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim.

ZIEGLER, A./ STÖGER, H. (2004): Evaluation of an attributional retraining (modeling technique) to reduce gender differences in chemistry introduction. In: High Ability Studies, 15, No. 1, 63-83.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: ☒ **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BRAHM, T/ EULER, D. (2013): Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 24, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf (25-06-2013).

Die AutorInnen



Ass.Prof. Dr. TAIGA BRAHM

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen
Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

E-mail: [taiga.brahm \(at\) unisg.ch](mailto:taiga.brahm@unisg.ch)

Homepage: www.scil.unisg.ch



Prof. Dr. DIETER EULER

Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen
Dufourstrasse 40a, CH-9000 St. Gallen

E-mail: [dieter.euler \(at\) unisg.ch](mailto:dieter.euler@unisg.ch)

Homepage: www.scil.unisg.ch