

KOOPERATIVE BILDUNGSSETTINGS

Die Bildungsqualität betrieblicher Angebote
im allgemeinbildenden Schulwesen
aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. phil.
des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Stephan Goik

Gießen, 2012

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen meinen Dank aussprechen, die an der Entstehung dieser Arbeit mitgewirkt und mich während dieser Zeit begleitet haben.

Zuvörderst gilt mein Dank meinem Betreuer Prof. Dr. Jochen Wissinger, der sich stets mit konstruktiver Kritik einbrachte, um die Qualität der Arbeit immer noch ein wenig mehr zu steigern. Er hat mich, in meinem Wunsch zu promovieren, bestärkt und die Finanzierung sichergestellt. Für das in mich gesetzte Vertrauen möchte ich mich ganz ausdrücklich bedanken. Für viele hilfreiche Anregungen und die Bereitschaft zur Übernahme des zweiten Gutachtens danke ich Prof. Dr. Ludwig Stecher.

Die Arbeit wurde im Rahmen des Forschungsnetzwerks „Empirische Unterrichts- und Bildungsforschung“ mittels eines Stipendiums gefördert, für das ich dem Direktorium des Zentrums für Lehrerbildung an der Justus-Liebig-Universität ebenfalls sehr dankbar bin. Ganz herzlich möchte ich mich bei Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter bedanken, die mir mit Rat und Tat in einer turbulenten Zeit zur Seite stand. Weiterhin gilt mein Dank den Mitarbeitern der Statistikberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen Dr. Johannes Herrmann und Stefan Horni. Meinen Kolleginnen Anke Fuchs-Dorn und Corinna Heyd möchte ich dafür danken, dass sie immer ein offenes Ohr für mich hatten.

Nicht zuletzt danke ich den Schülern und Schülerinnen, die sich bereit erklärt haben, an der Befragung teilzunehmen. Ohne sie würde es diese Arbeit nicht geben. Auch den beteiligten Schulen sowie den Lehrerinnen und Lehrern sei gedankt. Ferner danke ich Prof. Dr. Hartmut Ditton für die Bereitstellung seiner Daten.

Schließlich möchte ich meiner gesamten Familie und meinen Freunden für geduldiges Zuhören und ihre Unterstützung danken. Vielen Dank auch für die wohlmeinende Mahnung daran, dass es noch ein Leben neben der Wissenschaft gibt. Für die Korrektur der Dissertation danke ich Karolin Freund und meiner Frau Sophia Gröschke.

Inhalt

1	Einleitung	6
2	Das Verhältnis von Jugend und Schule	10
2.1	Doppelte Passungsprobleme	11
2.2	Exkurs: Bourdieus Arbeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheit	14
2.3	Passungsprobleme als Folge fehlender Anerkennung	18
2.4	Schule zwischen Allokation und Sozialisation	21
3	Das hessische SchuB-Klassen-Konzept	27
3.1	Darstellung des SchuB-Konzeptes.....	27
3.2	Sozialisationstheoretische Betrachtung des SchuB-Konzeptes	30
3.3	Motivationstheoretische Aspekte im SchuB-Konzept	32
3.4	Lernortkooperation	34
3.5	Kooperative Bildungssettings als Schnittstelle von formalem und informellem Lernen	37
4	Historische und systematische Einbettung des Lernens im Betrieb	41
4.1	Historischer Abriss.....	41
4.1.1	Reformpädagogische Ansätze zu einer bürgerlichen Arbeitsschule.....	42
4.1.2	Litt und die Herausforderungen der modernen Arbeitswelt	44
4.1.3	Polytechnische Bildung	45
4.1.4	Das Erbe der institutionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung: Die Entwicklung der Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland	47
4.2	Systematische Einordnung	50
4.2.1	Primat der allgemeinen Bildung	51
4.2.2	SchuB und ähnliche Förderkonzepte	52
5	Bildungsqualität kooperativer Bildungssettings	58
5.1	Ein Annäherungsversuch	58
5.2	Bildungsqualität als Forderung im Gefolge von Leistungsvergleichsstudien	59
5.3	Schuleffektivitätsforschung – Bildungsqualität als Modellvorstellung	61
5.3.1	Das Qualitätsmodell der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)	62

5.3.2	Das Modell der Bildungsqualität der Fördermaßnahme SchuB	68
6	Forschungsstand	71
6.1	Evaluationsstudien von Förderkonzepten kooperativer Bildungssettings	71
6.1.1	SchuB	71
6.1.2	Hamburger Schulversuch „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“	77
6.1.3	Brandenburger Modellversuch „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“	82
6.1.4	Bayerische Praxisklassen	84
6.1.5	Kritik an der berufsorientierenden Funktion der Praxislertage	85
6.1.6	Zusammenfassung	87
6.2	Betriebspraktikum	87
6.2.1	Übergangsvorbereitung in der Schule	88
6.2.2	Kritik am Praktikum und Reformvorschläge	91
6.2.3	Zusammenfassung	97
6.3	Berufsbildungsforschung	97
6.3.1	Berufliche Benachteiligtenförderung	98
6.3.2	Qualität der beruflichen Ausbildung	101
6.3.3	Zusammenfassung	106
7	Fragestellungen	108
7.1	Input	109
7.2	Prozessqualität	110
7.3	Wirkungsqualität	112
7.4	Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung	113
7.5	Ziele	114
8	Forschungsdesign	115
8.1	Datenerhebung	115
8.1.1	Schülerperspektive	115
8.1.2	Fragebogen	117
8.1.3	Stichprobe	118
8.2	Datenauswertung	123
9	Ergebnisse	126
9.1	Die SchuB-Schüler/-innen	126
9.2	Die Qualität der Gestaltung der Betriebspraktika im Bildungssetting SchuB	138
9.3	Effekte des Praktikums	169

9.4	Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung.....	180
9.5	Exkurs: Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden.....	187
10	Zusammenfassung und Diskussion	191
10.1	Zusammenfassung.....	191
10.1.1	Input	191
10.1.2	Prozess	191
10.1.3	Wirkung	194
10.2	Diskussion.....	196
10.2.1	Schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen.....	196
10.2.2	Der Qualitätsansatz	198
10.2.3	Erklärungsansätze zur Wirksamkeit.....	199
10.2.4	Berufsorientierung	201
10.2.5	Empfehlungen zur Weiterentwicklung von SchuB.....	203
	Literaturverzeichnis	205
	Anhang	217
A.	Fragebogen.....	217
B.	Tabellen.....	228
C.	Abbildungsverzeichnis.....	234
D.	Tabellenverzeichnis	235

1 Einleitung

Wer an der Schule scheitert, d. h. wer seine Schullaufbahn ohne ein Zertifikat verlässt, der ist später einer erhöhten Gefahr ausgesetzt, (dauerhaft) ohne Erwerbsarbeit zu bleiben (vgl. dazu Solga 2005). Diese Jugendlichen finden ebenso wie Jugendliche mit Hauptschulabschluss überproportional häufig keinen Ausbildungsplatz und wechseln daher in das *Übergangssystem*, welches unter den Stichworten *Auffangbecken*, *Warteschleife* und *Maßnahmenkarriere* kontrovers diskutiert wird. Etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und drei Viertel der Jugendlichen ohne Abschluss soll in diesen Maßnahmen nachqualifiziert werden (Friese 2011), um die betrieblichen Anforderungen an die Jugendlichen, z. B. bezüglich Ausdrucksvermögen oder Rechenkenntnissen (vgl. Schulz 2011), zu erfüllen. Diejenigen, die nach der Schule arbeitslos bleiben, sehen einer besonders prekären Zukunft entgegen. Aus Sicht der einzelnen Schüler/-innen geht mit dem Scheitern an der Schule also die erhöhte Gefahr einer Exklusionskarriere einher. Aus Sicht der Institution Schule ist damit auch ein Legitimationsproblem aufgeworfen, da sie offensichtlich die ihr gesellschaftlich zukommende Allokationsfunktion – i. e. die Zuweisung von Statuspositionen aufgrund erworbener Zertifikate – nicht erfüllen kann. Diese Legitimationskrise ist im Falle der Hauptschule noch verschärft, da ihre Absolventen und Absolventinnen konkurrieren bei der Ausbildungsplatzsuche inzwischen nicht mehr nur mit Realschulabgänger/-innen, sondern auch mit Abiturienten und Abiturientinnen konkurrieren. Daraus ziehen immer mehr Jugendliche und ihre Eltern den Schluss, dass sich der Besuch einer Hauptschule nicht mehr lohne. Trotz regionaler Unterschiede, lässt sich deshalb konstatieren, dass die Nachfrage nach einem Hauptschulabschluss tendenziell abnimmt. Angesichts des Bildungsauftrages der Hauptschule, welcher explizit eine verstärkte Berufsorientierung und Hinwendung zur Praxis vorsieht, ist diese Entwicklung als dramatisch zu bezeichnen. Gerade weil sie ihrem Anspruch immer weniger gerecht wird, wird sie zunehmend infrage gestellt. Der Hauptschulbesuch ist deshalb in der Regel nicht das Ergebnis eines bewussten Entscheidungsprozesses, sondern die Folge eines negativen Selektionsprozesses (Gudjons 2008). Wo die Hauptschule noch von relativ vielen Schüler/-innen eines Jahrgangs besucht wird, gibt es auch bessere Anschlussmöglichkeiten als in Regionen, wo nur noch ein geringer Anteil an Schüler/-innen in diesem Bildungsgang unterrichtet wird.

Aktuelle schulpolitische Entwicklungen scheinen angesichts des zunehmend negativen Images das Ende der Hauptschule als eigenständige Schulform zu besiegeln. Das kann man begrüßen oder auch nicht. Sicherlich trägt es dazu bei, bestimmte Probleme, die sich z. B. aus der Entwertung des Hauptschulzertifikates ergeben, zu lösen. Was mit der Systemfrage aber nicht aus dem Blick geraten darf, ist Folgendes: Wie kann man Jugendlichen – und zwar gerade denen, die sich mit schulischen Anforderungen schwer tun – einen guten Start ins Berufsleben ermöglichen und dieses Problem nicht an nachgelagerte Bildungsinstitutionen weiter reichen? Die Bildungspolitik betont in diesem Zusammenhang die Reduzierung der Abbrecherquote als wichtiges Ziel und hat in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedliche Ansätze zur Erreichung desselben entwickelt.

Das in dieser Studie untersuchte Förderkonzept SchuB (Lernen und Arbeiten in **Schule und Betrieb**) wurde zum Schuljahr 2004/2005 von der hessischen Landesregierung aufgelegt. Es richtet sich an Hauptschüler/-innen, die aufgrund schlechter schulischer Leistungen und negativer schulischer Erfahrungen mit hoher Wahrscheinlichkeit keinen Schulabschluss erlangen werden (Hessisches Kultusministerium (HKM) 2005). Diesen abschlussgefährdeten Jugendlichen soll es ermöglicht werden, einen Hauptschulabschluss zu erwerben, um so auch einen Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten. Damit wird die eigentliche Kernaufgabe der Hauptschule zur besonderen Innovation. Kern des Konzeptes bilden Langzeitbetriebspraktika, die an zwei Tagen pro Woche stattfinden, wodurch ein Lernortwechsel strukturell verankert wurde. Innerhalb und außerhalb des Unterrichts werden die Schüler/-innen außerdem sozialpädagogisch betreut. Konzeptionell steht SchuB für die Kooperation mehrerer Akteure, weshalb das Besondere dieses und ähnlicher Konzepte hier mit dem Begriff des *kooperativen Bildungssettings* gefasst werden soll, weil damit zum Ausdruck gebracht wird, dass mehrere Akteure – im Falle von SchuB sind das Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte und betriebliche Mentorinnen und Mentoren – an der schulischen Bildung der Jugendlichen beteiligt sind. Diese institutions- und schulentwicklungstheoretisch bedeutsame Form der Zusammenarbeit führt bislang im allgemeinbildenden deutschen Schulwesen ein Nischendasein.

Dem SchuB-Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass sich die abschlussgefährdeten Schüler/-innen am Lernort Betrieb profilieren können, weil sie im Betrieb die Möglichkeit haben, Fähigkeiten zu demonstrieren, die in der Schule unbeachtet bleiben. Durch den Lernortwechsel sollen die Jugendlichen Erfahrungen machen können, die ihren Selbstwert und ihre Motivation steigern, was sich wiederum positiv auf ihr schulisches Handeln auswirken soll. Das SchuB-Konzept lässt allerdings die Frage nach Art und Güte der betrieblichen Erfahrungen offen. Trotz der Plausibilität der Annahme des SchuB-Konzeptes ist die Integration von Betrieben in Förderkonzepte wie SchuB weder selbstevident, noch kann sie auf eine breite theoretische Basis rekurrieren. Auch die Forschungsliteratur zum Betriebspraktikum liefert keine empirisch gesicherten Anhaltspunkte für die Gestaltung eines gelungenen Praktikums durch den Betrieb. Es wird vielmehr eine nicht näher spezifizierte Erfahrung aufseiten der Jugendlichen betont, die sich positiv auf deren Entwicklung auswirken soll. Im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von jungen Menschen ist nur wenig untersucht, was Jugendliche im Laufe ihrer Praktika erleben und lernen. Das Betriebspraktikum im allgemeinbildenden Schulwesen wird in der didaktischen Forschung bislang zu sehr aus der schulischen Perspektive gesehen und geht vor allem der Frage nach, was können die Schule und die Lehrkräfte tun, um die Funktion eines Praktikums sicherzustellen. Das, was im Betrieb passiert, stellt aber für die schultheoretische und didaktische Forschung eine Blackbox dar und wurde deshalb in dieser Studie untersucht.

Aufbau der Arbeit

I. Theorie

Der theoretische Teil artikuliert im zweiten Kapitel ein Problem im Verhältnis zwischen Jugend und Schule als Ergebnis einer doppelten Nicht-Passung: erstens zwischen den An-

forderungen der Schule und den jugendkulturellen Orientierungen sowie zweitens zwischen dem schulischen Habitus und den milieuspezifischen Habitus¹ der Schüler/-innen. Dies führt aufseiten der Jugendlichen zu schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen, die mit der Gefahr einhergehen, die Schule abzubrechen und am Übergang ins Erwerbsleben zu scheitern. Die antiinstitutionellen Einstellungen entwickeln sich in Auseinandersetzung mit der Schule, der insofern ein wesentlicher Beitrag zur Herausbildung derselben zukommt. Dies wird unter Bezugnahme auf Theorien zur Reproduktion der sozialen Ungleichheit durch die Schule erläutert. Das hessische SchuB-Konzept wird folglich als Versuch gesehen, solche Nicht-Passungen zu überwinden und die Jugendlichen zu einem Hauptschulabschluss zu führen.

Im dritten Kapitel wird das SchuB-Konzept ausführlich dargestellt und seine impliziten Annahmen werden unter Rückgriff auf verschiedene Theorien expliziert. Dabei kommen u. a. Sozialisations- und Motivationstheorien zur Anwendung. Kerngedanke kooperativer Bildungssettings ist jedoch die Verbindung von formalen und informellen Lernprozessen. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beide Lernprozesse gegenseitig bedingen und informelles Lernen allein, vor allem das Erfahrungslernen, Gefahr läuft, situativ zu verbleiben und keine umfassende Kompetenzentwicklung zu befördern (Dehnbostel 2004; Hellmer 2007).

Im vierten Kapitel wird die Geschichte des betrieblichen Lernens nachgezeichnet. Ausgehend von Arbeitsschulkonzepten und Ansätzen zur polytechnischen Bildung wird die Entwicklung beruflicher/technischer Bildung bis zum heutigen Stand der Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulwesen dargestellt. Dabei wird die These vertreten, dass der marginalisierte Stand vorberuflicher Bildung systematische Gründe hat, die in der Differenz von Technik und Wissenschaft liegen. Dieses Kapitel schließt mit einer systematischen Darstellung des aktuellen Standes berufsorientierender Bildungsangebote.

Im fünften Kapitel wird auf der Grundlage der Schuleffektivitätsforschung ein Rahmenmodell zur Bildungsqualität (vgl. Stecher, Radisch, Fischer & Klieme 2007) des SchuB-Konzeptes entwickelt. Von den dort beschriebenen Prozessqualitätsdimensionen – die Unterstützungs- und Orientierungsdimension, die Strukturdimension sowie die Herausforderungs- und Aktivierungsdimension – wird angenommen, dass sie für alle möglichen Bildungssettings relevant sind. Der Forschung kommt deshalb die Aufgabe zu, deren Beitrag für die Bildungsprozesse der Jugendlichen zu eruieren (vgl. Radisch, Stecher, Klieme & Kühnbach 2007).

II. Forschungsstand

Das sechste Kapitel gibt einen Überblick über den Forschungsstand. Dieser fokussiert auf drei Forschungsstränge zum betrieblichen Lernen. Erstens liegt inzwischen eine ganze Reihe von Evaluationsstudien zu ähnlichen Förderkonzepten vor, deren Ergebnisse dargestellt und kritisch reflektiert werden. Zweitens weist die Forschung zum regulären Betriebspraktikum einige Unzulänglichkeiten dieses Instrumentes nach. Deshalb ist es sinnvoll, danach zu fragen, welche Funktionen ein Praktikum realistischerweise erfüllen kann und wie es

¹ Habitus wird hier sowohl in der Einzahl als auch in der Mehrzahl gebraucht. Die Begriffe unterscheiden sich lediglich in der Aussprache (Mehrzahl mit langem *u*).

organisiert sein muss, um bestimmte Wirkungen herbeizuführen. Drittens dient die Berufsbildungsforschung – vor allem Befunde aus der beruflichen Benachteiligtenförderung sowie zur Qualität der dualen Ausbildung – dazu, die teilweise überhöhten Erwartungen an das Praktikum zu relativieren und auf empirischer Basis einzuschätzen. Es wird insgesamt deutlich werden, dass Praktika sehr heterogene Lerngelegenheiten darstellen, die nicht per se förderlich wirken.

III. Fragestellungen und Forschungsdesign

Die Dissertation geht der Qualität des Betriebspraktikums im kooperativen Bildungssetting SchuB nach. In Kapitel 7 der Arbeit werden dazu folgende Fragestellungen entwickelt:

1. Wie ist das betriebliche Angebot im Rahmen des SchuB-Klassenprojektes gestaltet?
2. Welche Wirkung haben die Betriebspraktika aus Sicht der Jugendlichen?
3. Wie beurteilen die Jugendlichen die Prozessqualität im Hinblick auf ihre individuelle Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung?

Ziel dieser Studie ist es, anhand der Prozessqualitätsmerkmale zu untersuchen, wie der Praxisanteil in SchuB konkret zum Gelingen der Maßnahme beiträgt. Die Studie zielt im empirischen Teil auf Aussagen zu Prozessen und Wirkungen des betrieblichen Angebotes.

Im achten Kapitel wird das Forschungsdesign dargestellt. Die Untersuchung wurde quantitativ angelegt und mittels eines standardisierten Fragebogens zum Ende des Schuljahres 2009/2010 durchgeführt. Die SchuB-Schüler/-innen einer zufälligen Auswahl von SchuB-Schulen wurden befragt. Die Einschätzung der Angebotsqualität erfolgt demnach aus Sicht der Schüler/-innen. Diese Perspektive verspricht in zweifacher Hinsicht einen Erkenntnisgewinn. Die Jugendlichen sind direkt am Prozess beteiligt und können als einzige über ihre Erfahrungen im Betrieb berichten. Demnach können sie Einblick in die Organisation und Ausgestaltung des betrieblichen Angebotes geben. Außerdem besteht der wesentliche Vorteil der Schülerperspektive darin, dass ihre Aussagen ein guter Indikator für die Wirksamkeit eines Bildungsangebotes sind. Zusammenfassend werden in diesem Kapitel die Art der Stichprobenziehung, die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes sowie die Durchführung der Studie beschrieben. Des Weiteren wird die Auswertung der Daten dargestellt.

IV. Ergebnisse

Im letzten Teil werden zunächst die Ergebnisse als Antworten auf die Forschungsfragen formuliert. Im Zentrum steht dabei die Faktorenstruktur der Prozessqualität. Dadurch sollen Aussagen über die Allgemeingültigkeit der im Modell benannten Prozessqualitätsdimensionen gemacht werden können. Anschließend wird die Wirkung anhand der beiden Wirkungsbereiche Rück-Wirkung und Berufsorientierung vorgestellt. Schließlich wird untersucht, ob zwischen der Prozess- und der Wirkungsqualität Zusammenhänge bestehen. Im Schlusskapitel werden die Daten unter Bezug auf die theoretische Fundierung der Studie diskutiert.

2 Das Verhältnis von Jugend und Schule

Regelmäßig wird in Negativschlagzeilen über Schule berichtet, wobei die Themen von lustlosen, schulverdrossenen und schwierigen Schülern mit mangelnden Grundfähigkeiten über fernseh- und computergeschädigte Kids oder leistungsgestresste und zunehmend kränker werdende Kinder bis zu Gewalt und Mobbing reichen. Gleichzeitig wird über wachsende Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt und über prekäre Übergänge in Ausbildung und Beruf, selbst bei guten Bildungsabschlüssen, [...] berichtet. (Schubarth & Speck 2008, S. 965)

Das hierdurch skizzierte mediale Bild berührt in vielerlei Hinsicht die Frage nach der Bildungsqualität der Institution Schule, denn diese muss sich daran messen lassen, wie gut es ihr beispielsweise gelingt, Kompetenzen aufzubauen und zu entwickeln, oder die Jugendlichen auf Ausbildung und Beruf vorzubereiten. Der PISA-Schock machte klar, dass nicht wenige Schüler/-innen zum Teil erhebliche Kompetenzrückstände im Vergleich zu Schüler/-innen anderer OECD-Staaten aufweisen. Außerdem ist der Zusammenhang von Schulerfolg und sozialer Herkunft in Deutschland besonders ausgeprägt (ebd., S. 965). Die Frage nach der Bildungsqualität des deutschen Schulsystems stellt sich aber nicht im luftleeren Raum, da Bildungsprozesse stets sozial und kulturell verankert sind. Deshalb ist es zunächst notwendig den Hintergrund der Bildungsqualität zu beleuchten und das Verhältnis zwischen Jugend und der Institution Schule zu bestimmen. Hierbei wird insbesondere eine ungleichheitsorientierte Forschungstradition aufgenommen, da erstens solche Jugendlichen in den Blick genommen werden, die aufgrund negativer Selektionsprozesse den Weg an die Hauptschule und in SchuB gefunden haben und die zweitens imstande ist, nicht nur die Institution Schule kritisch zu hinterfragen, sondern die Problematik schulunwilliger Schüler/-innen gesamtgesellschaftlich zu verorten.

Mack (1995) spricht angesichts der – an Hauptschulen in „sozialen Brennpunkten“ kumulierenden – Probleme davon, „daß sich die ‚Geschäftsgrundlagen‘ für die Institution Schule grundlegend verändert haben und Schule in ihrer bisherigen Form und im traditionellen Rollenverständnis dadurch in Frage gestellt wird. [...] Die Schule und die Jugendlichen, die diese Schule besuchen, passen nicht mehr zueinander“ (S. 28). Empirische Erhebungen verweisen auf ein „nicht unbeträchtliches Ausmaß an Unzufriedenheit mit der Schule [...] und eine gewisse Schuldistanz sowie den Einfluss problematischer Interaktions- und Organisationsstrukturen auf das schulische und gesundheitliche Wohlbefinden von Schülern und auf die Gewaltbelastung an Schulen“ (ebd., S. 979-980).

Dorn, Priore und Wissinger (2010) fragen deshalb danach, wie die Institution Schule im Angesicht ihres gesetzlichen Auftrages, der Schulpflicht, mit dem Problem der Nicht-Passung zwischen schulischem Angebot und dem Bedarf der Schüler/-innen umgehen soll und welche Möglichkeiten zur Überwindung der Nicht-Passungen bestehen. Aufbauend auf der Schulabsentismusforschung greifen sie dabei auf den sonderpädagogischen Begriff des *schulaversiven Verhaltens* zurück, welches in der Interaktion der Schüler/-innen mit den Leistungs- und Verhaltensanforderungen der Institution Schule entsteht: „Er steht für Verhaltensmuster, die die Abneigung oder Abwendung gegen Elemente des Systems Schule

ausdrücken [...] und die negativ von gesellschaftlichen, bzw. schulischen Normen abweichen [...] und die als subjektiv problemlösendes Verhalten verstanden werden können“ (ebd., S. 139). Der Begriff umfasst im Gegensatz zum Schulschwänzen „sämtliche Verhaltensweisen, die den Unterricht und den Lernerfolg der Schüler beeinträchtigen“ (ebd.). Insgesamt sehen Dorn et al. (2010) schulaversives Verhalten als Ergebnis des Zusammenspiels individueller *und* institutioneller Faktoren.

Das Verhältnis von Jugend und Schule wird im Folgenden theoretisch fundiert. Dabei wird gezeigt, dass Jugend als eigenständige Lebensphase ohne die Institution der Schule nicht denkbar ist, weshalb dieser Lebensabschnitt auch als Bildungsmoratorium bezeichnet wird. Da die Jugendphase aber auch eine Zeit der Selbstfindung und -verwirklichung ist, kommt es zu Spannungen zwischen den Ansprüchen der Schule und den jugendkulturellen Orientierungen der Adoleszenten. Diese werden als schlechtes Passungsverhältnis definiert, wobei sich dieses generelle Passungsproblem milieuspezifisch unterschiedlich darstellt. Passungsschwierigkeiten verweisen aufseiten der Jugendlichen auf ein Distanzverhältnis zur Schule aufgrund schulaversiver Einstellungen und Verhaltensweisen. Aufseiten der Schule ist ein nicht adäquates Angebot auszumachen, woraus sich schlussendlich die Forderung ergibt, nach Möglichkeiten zur Überwindung der Passungsprobleme zu suchen (vgl. Dorn et al. 2010). Eine solche Möglichkeit wird in dem hier untersuchten SchuB-Konzept gesehen.

2.1 Doppelte Passungsprobleme

Die Jugendphase konstituiert sich als Ergebnis der Verlängerung der Pflichtschulzeit und der seit der Bildungsexpansion zunehmenden Bedeutung weiterführender Schulen als ein von Erwerbsarbeit und Familiengründung entlasteter Zeitraum. Sie dient gesellschaftlich gesehen dem Bildungserwerb und ist in dieser Hinsicht ein Bildungsmoratorium, welches mit der Erwartung einhergeht, dass die Jugendlichen diese Zeit nutzen, um sich der Schule zu widmen. Dies geht mit spezifischen Ansprüchen an schuladäquate Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen einher (vgl. Dorn et al. 2010) und soll einen reibungslosen Reproduktionsprozess ermöglichen. Krüger und Grunert (2010) sehen speziell seit den 1970er Jahren eine Verallgemeinerung, Verlängerung und Entstrukturierung der Jugendphase (S. 642), welche nicht mehr primär als Durchgangsstadium in das Erwachsenenleben konzipiert ist, sondern als eine eigenständige Lebensphase mit eigenem Recht und eigenen Gestaltungsmöglichkeiten gilt. Diese Veränderung der Jugendphase ist eine Folge des Modernisierungsprozesses, der durch eine Individualisierung der Lebenslagen und pluralisierte Lebensformen gekennzeichnet ist (Mack 1995). „Jugendlichen eröffnet sich ein Gewinn an Freiheit und größere Möglichkeiten zur Selbstentfaltung, zugleich nehmen aber auch die individuelle Verantwortung und Risiken des Scheiterns in einem neuen Ausmaß zu, vor allem, wenn traditionelle Sicherungssysteme und Bindungen wegfallen“ (ebd., S. 25). Diese neuen Entfaltungsmöglichkeiten der Jugendlichen verknüpft mit einem modernisierten Wertesystem – so die Argumentation – stehen im Widerspruch zur Institution Schule und führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen Jugend und Schule.

Dieses Spanungsverhältnis äußert sich unter anderem in sinkender Schulfreude im Laufe des Besuchs weiterführender Schulen, die sich trotz gesteigerter Bildungsaspirationen nachweisen lässt. Reinders (2005) führt die Abnahme auf die Konkurrenz von schulischem Lernen und Freizeitaktivitäten zurück. Im Gegensatz zu Zinnecker (1987), der das Bildungsmoratorium als „Erwerb von Bildungskapital“ (Reinders 2005, S. 552) einerseits und als sozio-kulturell eigenständig auszugestaltende Lebensphase andererseits definierte, unterscheidet Reinders (2005) ein Bildungs- von einem Freizeitmoratorium. Das Bildungsmoratorium dient gesellschaftlich gesehen dem Erwerb von Bildungskapital mit dem Ziel einer möglichst optimalen Platzierung in der Gesellschaft. Es ist aufseiten der Jugendlichen mit einer hohen Transitionsorientierung verbunden, d. h. gegenwärtige Bedürfnisse werden zur Erlangung schulischer Bildungstitel zurückgestellt, die Jugendphase wird als Übergangsstadium zum Erwachsenenalter definiert. Die durch das Bildungsmoratorium bewirkte Freistellung für Bildung geht zugleich mit mehr Freiräumen für jugendliche Selbstentfaltung einher, dem sogenannten Freizeitmoratorium. Jugendliche mit hoher Verbleibsorientierung sind vorrangig an der Nutzung der dadurch ermöglichten Wohlbefindensangebote interessiert, auch weil die Rendite der Investitionen in Bildung unsicher ist. Reinders (2005) postuliert, dass Jugendliche mit hoher Transitionsorientierung aufgrund vermehrten Investments in Bildung bessere Schulnoten haben als Jugendliche mit ausgeprägter Verbleibsorientierung. Empirisch zeigt er, dass Jugendliche, die beide Orientierungen aufweisen die schlechtesten Schulnoten haben.

Allerdings weist der Autor ebenfalls darauf hin, dass die Unterschiede in den Schulnoten nur gering ausfallen, so dass es fraglich ist, welchen Erklärungswert ein Freizeitmoratorium hat oder ob damit nicht insgeheim ein Blick auf Jugend geprägt wird, die sich eher für Shopping- als für Lernangebote begeistern kann – also ein genuin defizit-orientierter Blick. Des Weiteren ist es zunehmend schwerer, Freizeit als Gegenstück zu Bildung zu konzipieren, wie an der Diskussion um die Scholarisierung von Freizeit und die Entscholarisierung von Schule deutlich wird. Zum einen ist die Schule ein Ort des Auslebens der Jugendkultur und ein wichtiger Ort für Peerkontakte. Zum anderen verweisen Krüger und Grunert (2010) zu Recht darauf, dass Freizeit nicht mehr als Negativdefinition von Arbeit gilt, sondern heute viele strukturelle Ähnlichkeiten zur Arbeit aufweist, weil es Elemente wie Lernen, Leistung und Erfolg beinhaltet (S. 651). Außerdem erhöhen bestimmte Freizeitaktivitäten den eigenen ‚Marktwert‘ und tragen dazu bei, den Übergang in das Erwerbsleben zu vereinfachen.

Bleibt man deshalb wie Helsper (2008) – der sich explizit auf Zinnecker (1987) beruft – beim Konzept eines dualen Bildungsmoratoriums (anstelle eines Bildungs- und eines Freizeitmoratoriums), so bildet die Dualität von „bildungsorientierter ‚Leistungsaskese‘“ und „jugendkultureller ‚Erlebnisekstase‘“ (S. 138) den Grundstein eines Spanungsverhältnisses zwischen den Ansprüchen der Schule – Bildungs- und Kompetenzerwerb – an die „Lebensform Schüler“ (S. 137) und spezifischen jugendkulturellen Orientierungen. Mit dem Hineintragen der Jugendkultur in den schulischen Raum geht eine „jugendkulturelle, sinnlich-expressive, erotisch-sexuelle Durchdringung“ (S. 138) der Schule einher. Aufgrund der unterschiedlichen Passungen der verschiedenen Jugendkulturen zur Schulkultur wird Jugend zur Herausforderung für die Schule. Insofern ist es der Passungsgedanke, der es er-

möglichst, nicht nur den Jugendlichen bzw. die Jugend in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus nach dem Angebot und der Aufgabe der Schule zu fragen.

Auf diese Weise stellt auch Helsper (2008) einen Zusammenhang zwischen der Abnahme der Schulfreude und dem Eintritt in die Adoleszenz, mithin dem Beginn der Jugendphase, her. Die Schule ist auf dieses Ereignis nicht vorbereitet – sie reagiert jedenfalls nicht darauf. Im Gegensatz zur Neustrukturierung des Verhältnisses zwischen Jugendlichen und ihren Eltern im familiären Raum, verpasst die Schule die Chance, das Passungsverhältnis neu zu justieren und verstärkt auf diese Weise die Spannungen. Das Verhältnis zwischen Schule und Jugend ist zwar strukturell bedingt immer durch Ambivalenz gekennzeichnet, weil Jugendliche in der Institution mit heteronomen Leistungsanforderungen und Wertsystemen konfrontiert sind. Die daraus resultierenden Spannungen sollten die Schule aber eher dazu anspornen, solche Spannungsmomente aufzulösen, um auf diese Weise Bildungsprozesse in Gang bringen zu können (Helsper, Busse, Hummrich & Kramer 2008, S. 206).

Die ungleichheitsorientierte Sozialisationsforschung betont außerdem den sozialen Hintergrund der individuellen Schüler/-innen, um einer defizitären Sicht auf die Schüler/-innen zu entgehen. Helsper (2008) sieht schulischen Erfolg oder Misserfolg über die im Bildungsmoratorium angelegte Spannung hinaus durch die Passung zwischen dem „individualisiert-leistungszentrierten“ (S.143) Habitus der Schule und dem in der Familie erworbenen milieuspezifisch strukturierten Habitus der Schüler/-innen beeinflusst – eine Passung, die er nicht statisch versteht, sondern die „sich über die Schülerbiografie hinweg ausgestaltet und im Rahmen je konkreter Schulkulturen transformieren kann“ (S. 143). Insofern spricht Helsper (2008) von einer doppelten Passungsschwierigkeit, weil zu dem Spannungsverhältnis zwischen den Jugendkulturen und der Schule, das sich aus der Dualität des Moratoriums ergibt, milieuspezifische Passungsschwierigkeiten treten können. Schon Mack (1995) machte auf diese zwei Ebenen der fehlenden Passung von Schule und Schülerinnen bzw. Schülern aufmerksam. Auf einer ersten Ebene stellt Mack (1995) einen Wandel der Jugendphase infolge des allgemeinen Modernisierungsprozesses fest. Die Möglichkeiten der Selbstentfaltung nehmen dabei ebenso zu, wie das Risiko zu scheitern. Auf einer zweiten Ebene wird das Spannungsverhältnis als kulturelles Distanzverhältnis milieuspezifisch verstärkt, weil die Schule ihrer Kultur oder ihrem Habitus ferne Schüler/-innen benachteiligt. Jugendliches Risikoverhalten fasst Mack (1995) als Strategie zur Bewältigung dieser Benachteiligung auf.

Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg (2007) setzen sich mit Passungsverhältnissen von lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen auseinander. Diese Unterscheidung ermöglicht zum einen die Beschreibung differenter Bildungsmilieus, welche durch den engen Fokus auf institutionalisierte Bildung verdeckt werden. Zum anderen trägt sie dazu bei, den Bildungsprozessen gerade in (schul-)bildungsfernen Milieus einen eigenen Wert zuzuschreiben. Grundmann et al. (2003, 2007) wollen zeigen, dass es die im Vergleich mit dem schulischen Bildungsverständnis differenter und nicht defizitären Bildungsstrategien der Jugendlichen sind, die es zu beachten gilt. Sie sehen im standardisierten Leistungskriterium der Schule den Grund für eine „unüberbrückbare Differenz“ (Grundmann et al. 2007, S. 47) zwischen Jugendlichen und Schule, weil es bestimmte Milieus in systematischer Weise benachteiligt. Die Leistungsbewertung ist somit an das System sozialer Ungleichheit gekoppelt (Grundmann 2002, S. 47). Die in dieser Tradition stehende

bildungssoziologische Forschung betont daher die sozialen Entstehungsbedingungen schulferner Einstellungen und sieht das Problem in einer fehlenden Passung zwischen milieuspezifischen Bildungsstrategien und den institutionalisierten Bildungsprozessen.

Statt schulfernen Milieus also einen Bildungsanspruch abzusprechen, gehen Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer und Bauer (2003) davon aus, dass jedes Milieu über Bildungsstrategien und Handlungswissen verfügt, welche außerhalb der Schule erworben wurden und an den dortigen Erfordernissen orientiert sind. Grundmann et al. (2007) beschreiben Bildung im Sinne eines „Prozesses der Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen“ (S. 45) als eine Genese von Handlungsbefähigung. Diese vollzieht sich – sozialisationstheoretisch gesehen – zunächst in der Familie. Bildungsprozesse sind in das tägliche Miteinander eingebunden und damit abhängig von der „Qualität familialer Beziehungsformen“ (S. 46). Milieu- und lebensbereichsspezifische (Familie, Peers, Schule) Anerkennungsverhältnisse korrespondieren auf diese Weise mit der Entwicklung bildungsrelevanter Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften. Im Sinne eines *Habitus-Shapings* wird das wahrscheinlicher ausgebildet, wofür es mehr Anerkennung gibt. Heranwachsende erfahren sich in den Beziehungen mit signifikanten Anderen als handlungsmächtige Akteure (Grundmann 2002). Die Aneignung erfahrungsweltlicher Bildung ist somit an Interaktionserfahrungen in der Familie – später auch der Peergroup – gebunden und mündet in spezifische Handlungsstrategien. Erfahrungsweltliche Bildungsprozesse lassen sich demzufolge nicht ohne Bezug auf das Herkunftsmilieu beschreiben. Herkunftsspezifische Bildungschancen können dann als Ausdruck milieuspezifischer Bildungsrationalitäten interpretiert werden (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer 2003), weil sie entweder in Übereinstimmung oder in Diskrepanz zur schulischen Auffassung von Bildung stehen.

Der Abstraktionsgrad schulischer Bildungsinhalte sowie deren didaktische Präsentation stellen sich als „Mittelschichtbias“ (Grundmann et al. 2007, S. 47) der Institution dar und erweisen sich für schulbildungsferne Milieus als Hindernis. Deren „praktische Handlungs-rationalität“ (ebd.) vermag keinen unmittelbaren Nutzen aus diesen Inhalten zu ziehen. Wenn aber nur abstraktes Wissen und kognitiv geprägte Kompetenzen als Bildung legitimiert sind, wird die Schule zum Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung all jener, denen diese Bildung fremd ist. Erfahrungen des Scheiterns und darauf folgende Frustration und fehlende Motivation können somit zu einer Abkehr von der Schule führen.

Der Passungsansatz ist somit ein Mittel, um eine defizit-orientierte Sicht auf Jugendliche im Allgemeinen und schulbildungsferne Jugendliche im Besonderen zu vermeiden. Darüber hinaus lenkt er den Blick sowohl auf die Rolle des milieuspezifisch verankerten Individuums als auch auf die Verantwortung der Institution Schule.

2.2 Exkurs: Bourdieus Arbeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheit

Zur Einbettung der Passungsthese in eine übergeordnete Rahmentheorie wird im Folgenden ein kurzer Einblick in Bourdieus Theoriegebäude unter besondere Berücksichtigung der Rolle der Schule für die Reproduktion sozialer Ungleichheit gewährt. Bourdieus Theorie eignet sich deshalb in besonderer Weise, weil sie erstens den Passungsgedanken expliziert.

Zweitens macht sie deutlich, dass die unterschiedliche Kapitalienausstattung der Schüler/-innen mit der Eröffnung und Versagung von bestimmten Gestaltungsräumen einhergeht, die nicht nur über Erfolg und Misserfolg in der Schule, sondern auch über den Verlauf des Übergangs von der Schule in den Beruf entscheiden. Das Habituskonzept macht außerdem verständlich, dass Entscheidungen nicht nur individuell, sondern auch milieuspezifisch beeinflusst sind. Schließlich stellt sich drittens auf der Grundlage von Selbstselektionsprozessen die für die Schulentwicklung bedeutsame Frage, wie soll die Schule – auch im Angesicht der bildungspolitischen Vorgabe, die Abbrecherquote zu reduzieren – mit den Jugendlichen umgehen, die im Laufe des Schulbesuchs nur allzu gut von ihrer Nutzlosigkeit überzeigt wurden. Diese Jugendlichen verfügen weder über die notwendigen Kompetenzen noch über die Motivation, ihre weitere Lebensgestaltung aktiv in die Hand zu nehmen.

Bourdieu unterscheidet zunächst ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Er definiert Kapital als „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983, S. 183) und nutzt die Kapitalakkumulation, um die Möglichkeitsräume der Akteure in der sozialen Welt zu erklären. Als etwas Angehäuftem ist dem Kapital ein Moment der Trägheit eigen, welches dafür sorgt, dass sich gesellschaftliche Strukturen reproduzieren können: Das Kapital wird vererbt. Eine besondere Bedeutung in Bourdieus Theorie kommt dem kulturellen Kapital zu, welches drei Formen annehmen kann (vgl. ebd.):

1. In inkorporiertem Zustand sind es dauerhafte Dispositionen – Bestandteile des Habitus. Es kann nur durch die Investition von Zeit persönlich erworben werden und wird im Deutschen als Bildung bezeichnet. Die Besonderheit dieser Kapitalform liegt darin, dass es nicht kurzfristig von einer an die nächste Generation weitergegeben werden kann. Dies bedeutet allerdings nicht, dass es nicht zur Ungleichheit beiträgt. Ganz im Gegenteil, da es über den Umweg der Zeit und mithilfe des Bildungssystems erlangt wird, ist es nur die am besten verschleierte Form der Vererbung. Schließlich beginnt die Bildungsgeschichte nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Familie. Durch diesen Umstand erscheint diese Form des Kapitals oftmals als ‚natürliche‘ Begabung oder Fähigkeit. Des Weiteren ist dieses Kapital die Voraussetzung zur Nutzung der zweiten Form kulturellen Kapitals, weil es seinen Träger mit den dafür nötigen Codes ausstattet.
2. In objektiviertem Zustand bezeichnet kulturelles Kapital manifeste Dinge, z. B. Gemälde, Bücher, Maschinen usw. in denen sich Kultur niederschlägt. Diese Form des kulturellen Kapitals kann ohne Probleme vererbt werden.
3. In institutionalisiertem Zustand liegt kulturelles Kapital in Form von durch legitime Institutionen vergebenen Titeln vor, z. B. Zeugnisse. Diese sind insofern vom inkorporierten kulturellen Kapital unabhängig, als sie „aus einem Kontinuum von minimalen Leistungsunterschieden dauerhafte, brutale Diskontinuitäten *produzier[en]*“ (Bourdieu 1983, S. 190). Titel dienen als Tauschmittel auf dem Arbeitsmarkt, man tauscht sie gegen einen Arbeitsplatz und dessen Verdienst. Außerdem verleihen sie dem Träger symbolischen Profit in Form von Prestige. Im Zuge der Bildungsexpansion allerdings kam es zu einer regelrechten Titelinflation: Bourdieu (1987) spricht von der „geprellte[n] Generation“ (S. 241). Die Schule erfüllt qua Titelvergabe zwar ihre Reproduktionsfunktion, kann aber den Wert der Titel nicht festlegen. In Zeiten

hoher (Jugend-)arbeitslosigkeit sind ihre Anerkennung und Legitimation deshalb gefährdet. Das gilt heute besonders für die Hauptschule, die immer seltener weder von Jugendlichen noch ihren Eltern freiwillig gewählt wird und in jüngster Zeit auch politisch als Auslaufmodell gilt. Der Wert eines Hauptschulabschlusses hat demnach deutlich eingebüßt. Titeln lastet die Schwierigkeit an, dass sie nicht an die nachfolgende Generation weitergegeben werden können, weil sie – zumindest offiziell – an das inkorporierte Kapital gebunden sind. Hier muss der Weg über das Bildungssystem genommen werden, um diese Kapitalform weiterzugeben (Bourdieu 1983, S. 198).

In jüngerer Zeit entwickelten Dravenau und Groh-Samberg (2005) auf dieser Grundlage eine heuristische Typologie *institutionellen Kapitals*. Dieses ist nicht nur Ausdruck der milieuspezifischen Vertrautheit mit institutionellen Kulturen, sondern zudem von den Interaktionserfahrungen mit einer Institution geprägt. Institutionelles Kapital wird als Einstellung zur und Verhalten gegenüber der Schule sichtbar. Im vorliegenden Kontext sind insbesondere die mit Bezug auf Paul Willis' Studie *Learning to Labor* (1977) beschriebenen antiinstitutionellen Orientierungen von Interesse, „die auf eine explizite Zurückweisung institutioneller Leistungsanforderungen und Autoritäten zielen“ (Dravenau & Groh-Samberg 2005, S. 124). Weiterhin definieren die Autoren einen Beschränkungssinn, der ebenfalls eine Distanz zur Institution ausdrückt und entweder auf einem wahrgenommenen Status- oder einem Leistungsdefizit basiert. Im Gegensatz zu Jugendlichen mit antiinstitutionellen Orientierungen sind Jugendliche mit Beschränkungssinn weiterhin an der Schule orientiert.

Die Schule ist für Bourdieu (1971) der Ort, an dem soziale in Bildungsunterschiede umgedeutet werden (S. 217). Jedes moderne Bildungssystem unterliegt einer funktionalen Duplizität: Einerseits sorgt es für die Vererbung des kulturellen Kapitals und erfüllt somit seine soziale Funktion der Reproduktion, andererseits muss es gleichzeitig eine ideologische Funktion erfüllen, i. e. die Tarnung seiner sozialen Funktion. Dies wird dadurch erreicht, dass es sich selbst als autonom setzt, indem es sich als neutral und damit legitim propagiert. Mittels der Eigenfunktion der Bildungsinstitutionen, dem Lehren, gelingt es, die Frage nach den äußeren Funktionen obsolet erscheinen zu lassen und gleichzeitig ist sie das Mittel, um die äußere Funktion zu erfüllen (ebd., S. 209).

Bourdieu (2001) definiert also als (äußere) Funktion des Bildungssystems die Aufrechterhaltung der sozialen Unterschiede unter dem Deckmantel der formalen Gleichheit. Dieser schulische Reproduktionsmodus wurde nach dem Verzicht auf formale Zugangsschranken notwendig. Indem die Schule die gesellschaftlich bedingte Ungleichheit der Kinder ignoriert, führt sie diese fort. Die hierfür genutzte Begabungsideologie, nach der jeder die gleichen Chancen auf Bildung (Kompetenzen und Zertifikate) hat, wenn er begabt genug ist, fördert insgeheim die Chancenungleichheit. Im Prinzip ist die „meritokratische Leitfigur“ (Solga 2005) – deren Grundgedanke in der „Ersetzung sozialer Schichtung nach ständischer Herkunft durch eine soziale Schichtung nach individueller Leistung“ (S. 34) besteht – die Richtschnur, an der sich das Bildungssystem messen lassen müsste. Stattdessen ist diese lediglich ein (notwendiger) „Mythos“ (S. 46), weil die Schule eben nicht nur das bewertet, was sie zu vermitteln vorgibt. Stattdessen sanktioniert sie bereits vorhandenes kulturelles Kapital, indem sie es durch Zertifikate und Abschlüsse legitimiert. Die Begabungsideologie verhindert es, den Einfluss des Elternhauses (bzw. deren Position im sozialen Raum) zu

berücksichtigen, weil sie die sozialen Entstehungsbedingungen der individuellen ‚Leistung‘ negiert und dadurch die bildungsfernen Klassen entwertet. Die Perfidität besteht gerade in der Zuarbeit der Exkludierten, die sich dadurch als selbstbestimmt wahrnehmen (Solga 2005; Bourdieu & Passeron 1973), weil sie die meritokratische Rhetorik dafür verwenden können, sich selbst als faul und nicht als dumm zu begreifen. Außerdem ermöglicht sie ihnen, an dem Glauben festzuhalten, ihren eigenen Status durch Leistung verbessern zu können (vgl. Solga 2005, S. 44-45).

Diese Umstellung auf einen schulischen Reproduktionsmechanismus hat die Schule zur „Chancenzuteilungsapparatur“ (Schelsky) mit eingebauter Selbstverantwortungslogik“ (Grundmann & Hoffmeister 2007, S. 136) degradiert. Dabei spielt die relative Autonomie der Schule eine besondere Rolle. Bourdieu (1971) sieht darin einen wesentlichen Beitrag der Schule zur Verschleierung ihrer Reproduktionsfunktion: Indem sie sich selbst als autonom darstellt, fällt es ihr umso leichter, die meritokratische Leitfigur aufrechtzuerhalten. Positiv gewendet bedeutet die relative Autonomie, um die eben nicht gekämpft werden muss, auch, dass sich die Schule von den Erfordernissen des Wirtschaftssystems frei machen kann, um – was nicht vergessen werden darf – ihrer Qualifizierungsfunktion nachzukommen.

Wie die Reproduktion funktioniert, kann aber nur mithilfe des Habituskonzeptes verstanden werden. Als zentrales Element von Bourdieus Strukturationstheorie beschreibt es, wie Bourdieu sich den Zusammenhang von Akteur und Struktur vorstellt. Der Habitus ist „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 154). Dieses Dispositionssystem umfasst „Denk- und Sichtweisen, Wahrnehmungsschemata [und] die Prinzipien des Urteilens und Denkens“ (Krais & Gebauer 2002, S. 5). Strukturiert ist der Habitus, weil er sich aus der Vergangenheit und insofern das Resultat der Sozialisation ist, in der zugleich die kollektive Geschichte einer Klasse präsent ist. Strukturierend meint, dass der Habitus das Erzeugungsprinzip sozialer Praxis ist, da er sowohl das Denken als auch das Verhalten der Akteure beeinflusst. Die strukturierte Struktur kann zwar als das Wirken der Kapitalien bzw. der Stellung im sozialen Raum auf den Akteur verstanden werden, erlangt ihre Bedeutung aber erst dadurch, dass sie durch die Praxis, die strukturierende Struktur, aufrechterhalten wird und nicht in einem deterministischen Sinne die Handlungen der Akteure bestimmt.

Jenkins (2002) unterstellt Bourdieu zwar, dass es bei dieser „Struktur-Akteur-Kopplung“ (Bauer & Vester 2008, S. 191) zu einem folgenschweren Determinismus kommt, welcher die Akteure nur immer in Einklang mit den äußeren Gegebenheiten handeln lässt, so dass sich der Habitus nur verändert, wenn sich zuerst die strukturellen Bedingungen ändern (Jenkins 2002, S. 82). Der Vorwurf ist nicht ganz unberechtigt, denn der Habitus bringt Handlungen hervor, die den Bedürfnissen der Struktur entsprechen und reproduziert in diesem Sinne die Strukturen, denen er seine Herkunft verdankt. Krais und Gebauer (2002) halten aber dagegen, dass dem Habitus eine kreative Komponente zukommt, welche das Individuum dazu befähigt, seine Umwelt zu beeinflussen. Da die soziale Praxis nur unzureichend determiniert ist – jede Reproduktionsbewegung muss auf die Veränderungen der Rahmenbedingungen von Sozialisation bezogen sein (Bauer & Vester 2008) – kann der

Habitus situativ unterschiedliche Handlungen hervorbringen, die sich nicht vorhersehen lassen.

Der Habitus manifestiert sich in Lebensstilen und Geschmackspräferenzen, wie der Wahl der Kleidung oder der Speisen, der Sicht auf die Welt, in Bewertungen usw. Vermittels dieser Manifestation des Habitus' werden Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen überhaupt erst sichtbar und füllen auf diese Weise theoretische Konstrukte wie *Klasse* oder *Milieu* mit Leben (Bourdieu 1992, S. 140-141). Diese Unterschiede transformieren sich, vermittelt über Identifizierungs- und Abgrenzungsphänomene, sodann in Ungleichheiten. Der Geschmack sorgt dafür, dass Handlungen und Kapital zu „distinkten und distinktiven Zeichen“ umgewandelt werden, mithin „geraten die Unterschiede aus der *physischen Ordnung* der Dinge in die *symbolische Ordnung* signifikanter Unterscheidungen“ (Bourdieu 1987, S. 284). Jede Klasse hat ihre eigenen Vorstellungen vom richtigen und guten Handeln – vom richtigen Sein. Die Existenzbedingungen, unter denen die Akteure leben, formen den Habitus und sorgen dafür, dass die durch den Habitus hervorgebrachten Praktiken ohne ausdrückliche Kommunikation und ohne den Rückgriff auf eine Norm einander entsprechen. Der Habitus verkörpert dann eine gleiche, eine gemeinsame Geschichte, wobei diese nicht durch Austausch, sondern ähnliche – homologe – Erfahrungen in ähnlichen Situationen gegeben ist, deren Auftreten wiederum durch strukturelle Merkmale wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher ist (Bourdieu 1993a, S. 97-98).

Wie Jugendliche mit der Schule umgehen und wie die Schule mit ihnen umgeht, ist nach Bourdieu von ihrem Habitus abhängig. Infolge ihrer doppelten Benachteiligung (Entfernung zur Schulkultur und geringe Neigung, diese zu erwerben) urteilen die schulbildungsfernen Schichten über die Schule: „Das ist nichts für uns“ (Bourdieu 2001, S. 32). Ihnen fehlt der „Ethos des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach Erfolg“ (ebd., S. 33). Diese Selbstexklusion ist als Vorwegnahme der Sanktionen, welche die Schule ohnehin verhängt hätte, zu verstehen. Die Schule schafft es durch die Verbreitung der Illusion, der Habitus sei allein ihr Werk, obwohl sie eigentlich milieuspezifische Habitus unterschiedlich sanktioniert, der Perpetuierung der Kräfteverhältnisse entscheidend zuzuarbeiten. Unter Anwendung symbolischer Gewalt exkludiert die Schule der herrschenden kulturellen Willkür ferne Schüler/-innen (Bourdieu & Passeron 1973). Dadurch wird die Schule ein Ort der sozialen Konservierung (Bourdieu 1971, S. 222). Sind Formen der Selbstexklusion im Sinne Bourdieus (2001) erst am Werk, ist es schwierig, die Schüler/-innen im Schulsystem zu halten, die aufgrund ihrer bisherigen schulischen Erfahrungen nur allzu gut von ihrer Nutzlosigkeit überzeugt wurden. In der Auflösung von Passungsproblemen qua verändertem schulischen Angebot wird folglich eine Möglichkeit gesehen, solchen Jugendlichen die Nutzung schulischer Bildung zu ermöglichen.

2.3 Passungsprobleme als Folge fehlender Anerkennung

So fragt Helsper (2008) beispielsweise, ob nicht die an manchen Hauptschulen anzutreffende Kultur der sozialen Anerkennung überhaupt erst einen positiven Schulbezug und damit Bildungsprozesse ermöglicht. Wenngleich sich durch eine solche Kultur die strukturellen Probleme dieses Bildungsganges nicht lösen lassen, so eröffnet diese Sichtweise doch den

Blick auf die Frage, ob es der Schule gelingt, den differenten Ausgangslagen ihrer Schüler/-innen Rechnung zu tragen.

Theoretisch greift diese Annahme auf die Reformulierung der institutionalisierten pädagogischen Beziehung zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen als Anerkennungsverhältnis zurück, wie sie von Helsper, Sandring und Wiezorek (2005) vorgelegt wurde. Dabei nehmen sie vorrangig Bezug auf die drei Dimensionen der Anerkennung, wie sie von Axel Honneth formuliert wurden:

1. emotionale Anerkennung – Liebe,
2. kognitiv-moralische Anerkennung – Achtung/Recht und
3. soziale Anerkennung – Wertschätzung/Solidarität.

Alle drei Anerkennungsmodi lassen sich in pädagogischen Beziehungen finden, wobei diese nur analytisch zu trennen sind, in der Realität aber Wechselwirkungen aufweisen.

Während in den konkreten und vorrangig durch emotionale Anerkennung geprägten Beziehungen innerhalb der Familie der Grundstein für gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gelegt wird, geschieht in der Schule die Heranführung an universelle gesellschaftliche Erwartungen. Die pädagogische Interaktion ist dabei durch den Modus der kognitiv-moralischen Anerkennung gerahmt. Diese Rechtsbeziehung ist symmetrisch, weil sich Schüler/-innen und Lehrer/-innen als Träger von Rechten und Pflichten begegnen, die sie auch von ihrem Gegenüber einfordern könnten. „Der Verpflichtung des Schülers zum Schulbesuch steht die Verpflichtung der Gesellschaft – die diese am Lehrer ‚personifiziert‘ – gegenüber, für die Persönlichkeitsentwicklung des Schülers Sorge zu tragen“ (Helsper et al. 2005, S. 184).

Gleichzeitig ist das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden in der Schule durch den Modus der sozialen Wertschätzung – der „Bewertung von Eigenschaften und Fähigkeiten einer Person innerhalb des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft“ (ebd., S. 185) – organisiert. Diese Bewertung bezieht sich zum einen auf die ganze Person des Jugendlichen mit dem Ziel, aus ihm einen mündigen Bürger zu machen. Zum anderen sollen die Jugendlichen mit bestimmten Kompetenzen ausgestattet werden, die sie später – vor allem im Beruf – handlungsfähig machen. Mittels Noten erhalten die Schüler/-innen Rückmeldung zu ihrem Erfolg bei dieser schulischen Sozialisationsarbeit. Die Jugendlichen können sich dieser Bewertung nicht entziehen, vielmehr wird von ihnen erwartet, sich den Lehrpersonen unterzuordnen. Dadurch entsteht eine Asymmetrie zwischen den Akteuren: „Der Schüler soll den Lehrer als denjenigen ansehen, der das Recht hat, Forderungen zu stellen, denen er selbst nachzukommen hat“ (ebd., S. 186). Diese Unterordnung bildet die Grundlage für die Wissensvermittlung. Während die Lehrperson also die Jugendlichen für ihre Fortschritte anerkennt, erkennen die Jugendlichen die Lehrperson „als den kenntnisreichen Anderen“ (ebd.), der sie selbst (noch) nicht sind, an. Insofern gründet die asymmetrische Beziehung nicht auf der generativen Differenz von Erwachsenem und Kind, sondern auf der „Idee des Wissenstausches“ (ebd., S. 187).

Schließlich – und das veranschaulicht die Verwobenheit der drei Anerkennungsdimensionen – ist das Verhältnis auch durch emotionale Anerkennung gekennzeichnet. Schüler/-innen treffen in der Institution Schule nämlich nicht auf abstrakte gesellschaftliche Anforderungen, sondern auf konkrete Andere, die sie bei ihrer Individuation und Sozialisation unterstützen. Die dafür nötige kontinuierliche Beziehungsstruktur bezieht sich eben auch

auf emotionale Anerkennung, weil dadurch „Bindungsmomente induziert“ (ebd., S. 188) werden, die den Lehrenden großen Einfluss auf den Individuierungsprozess einräumen. Wie sich eine solche emotionale Anerkennung in professionellen pädagogischen Beziehungen darstellt und wo die Grenze zu ziehen ist, lässt Honneths Theorie indes offen (vgl. ebd., S. 188-189).

Die Verwobenheit von rechtlicher Anerkennung und sozialer Wertschätzung, die sich insbesondere an der schulischen Leistungsbeurteilung zeigt, halten Helsper et al. (2005) für ein spezifisches Charakteristikum der Institution Schule und nennen sie daher institutionelle Anerkennung (S. 191). Die institutionelle Anerkennung ist in der Schule abhängig von Leistung und Bildungserfolg. Denjenigen, die eine bestimmte – als universell gedachte, von der Individualität der Lernenden unabhängig geltende – Norm nicht erfüllen, wird die Anerkennung verweigert. Diese Abwertung beziehen Schüler/-innen aber nicht nur auf ihre Schülerrolle, sondern sie wird als Ablehnung der ganzen Person gedeutet (ebd., S. 192). Negative Bewertungen stellen deshalb nicht nur eine Belastung für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden dar, sondern auch die Loyalität der Lehrpersonen bei der Unterstützung der Sozialisation infrage (ebd., S. 193). Demgegenüber besteht für Lehrpersonen das Problem darin, „unter faktischer ‚Nichtgleichbehandlung‘ die Schüler in ihrem *unterschiedlichen Entwicklungsstand, der dazu führt, dass ihre Kompetenzen in einem unterschiedlichen Grad entwickelt sind*, anzuerkennen und ihnen damit ‚gleiche‘ Rechte zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zur gleichberechtigten Teilhabe an Bildungs- und Partizipationsprozessen zu verschaffen“ (ebd., S. 194).

Erfahrungen nicht gewährter Anerkennung gehen nicht nur mit der Gefahr beeinträchtigender Sozialisationsprozesse, sondern auch gesellschaftlicher Exklusion einher. Das lässt sich wiederum an der Leistungsbewertung in der Schule verdeutlichen. Wie bereits bei der meritokratischen Leitfigur gezeigt, kreist das Prinzip der individuellen Leistung in der Institution Schule einerseits um die „Idee der Durchsetzung der Fähigsten“ (ebd., S. 199) und andererseits um das Konzept des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung. Dabei wird ausgeblendet, dass „es letztlich keine universalistische Form der Leistung gibt“ (ebd.), was sich in der Privilegierung von Kindern aus bildungsnahen Milieus und der Exklusion bildungsferner Milieus durch die Institution Schule zeigt. Die Passungsthese lässt sich insofern als Anerkennungsproblematik reformulieren, da die soziale Wertschätzung in der Schule abhängig ist von der Milieuzugehörigkeit. Der in den Milieus durch Anerkennungsprozesse herausgebildete Habitus (Habitus-Shaping, vgl. auch Grundmann 2002) kann in der Schule wiederum auf Anerkennung oder Ablehnung stoßen. Gleiches kann für unterschiedliche Jugendkulturen angenommen werden.

Eine besondere Problematik ergibt sich nach Helsper et al. (2005) für Schüler/-innen, die außerhalb der Schule nur wenig soziale Wertschätzung erfahren und eine große Distanz zum schulischen Habitus aufweisen. Sie sind „besonders auf soziale Anerkennung angewiesen und stehen zugleich in der Gefahr, die deutlichste Zurückweisung zu erfahren“ (S. 201). Durch den Rückgriff auf das individuelle Leistungsprinzip erscheinen diese Schüler/-innen nicht in der Lage, das schulische Bildungsangebot zu nutzen oder nutzen zu wollen, was einer Behinderung von Bildungsprozessen gleichkommt (ebd.). Dieser Effekt ist wesentlich von einer gegebenen Schulkultur abhängig, z. B. davon wie sehr die soziale Wertschätzung an den Schulleistungen hängt oder wie viel Anerkennung schulbildungsferne

kulturelle Praktiken finden. Helsper et al. (2005) sehen außerdem das Problem konfligierender Praxen sozialer Anerkennung in antischulisch orientierten Milieukontexten, sprich Familie und Peers, und der Schule. Die Schule dient dann nur noch als „Inszenierung symbolischer Kämpfe um Schul- oder Peerdominanz“ (ebd., S. 202). Wie im Falle der Selbstexklusion können die Jugendlichen in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt daraus hervorgehen. Zugleich bedeutet dies aber den Ausschluss von weiterführender Bildung und verschlechtert die Chancen auf einen guten Start ins berufliche Leben.

Yosso (2005) verbindet die Anerkennungsproblematik mit Bourdieus Kapitalientheorie, indem sie eine Engführung in der Verwendung des kulturellen Kapitals konstatiert. Während Bourdieu den Schulerfolg unterschiedlicher Milieus mittels Rückgriff auf kulturelles Kapital – „an accumulation of cultural knowledge, skills and abilities“ (S. 76) – zu erklären sucht, wurde seine Theorie dazu benutzt, die soziale Welt in kulturell Reiche und kulturell Arme zu teilen. De facto führt das zur Herausbildung einer Norm, die als Bewertungsgrundlage aller möglichen Kulturkapitalkonfigurationen dient. Insofern verfügen kulturkapitalstarke Gruppen nicht einfach nur über kulturelles Kapital, sondern sie verfügen über das einzig *anerkannte* kulturelle Kapital. „In other words, cultural capital is not just inherited or possessed by the middle class, but rather it refers to an accumulation of specific forms of knowledge, skills and abilities that are *valued* by privileged groups in society“ (ebd.). Dies führt implizit zur Nichtbeachtung und Abwertung aller anderen möglichen Formen von Kulturkapital.

Die Relevanz der Anerkennung kulturellen Kapitals besteht zum einen darin, die Schule für die soziale Wertschätzung der Schüler/-innen zu sensibilisieren. Zum anderen eröffnet es den Blick ‚über den Tellerrand‘ des in der Schule anerkannten kulturellen Kapitals. In diesem Sinne ist das konsequente und kontinuierliche Lernen im Betrieb auch eine Erweiterung der Vorstellung von Schule, deren Nutzung durch und Wirkung auf die anvisierte Schülerschaft allerdings wenig empirisch geklärt ist. Vielmehr basieren solche kooperativen Bildungssetting wie SchuB auf der Annahme, dass Betriebspraktika ein adäquates Angebot an diese Jugendlichen darstellen.

2.4 Schule zwischen Allokation und Sozialisation

Strukturfunktionalisten betonen, dass die Schule ein Funktionserfordernis moderner Gesellschaften ist, für welche sie gewisse Leistungen erbringen muss (Fend 2006; Hurrelmann 1978). Dabei lässt die Allokationsfunktion, welche die Schule für das Wirtschaftssystem ausübt, im Zuge der Debatte um Abbrecherquoten und den Übergang von der Schule in den Beruf, zunehmend die anderen Funktionen (Enkulturations-, Qualifikations-, und Integrationsfunktion) in den Hintergrund treten. Alle Funktionen sollten der Integration des Individuums in die Gemeinschaft dienen, wobei der kritische Punkt in der sich immer wieder vollziehenden Reproduktion sozialer Ungleichheit mit wenig Aufstiegsmobilität besteht, was faktisch Chancenungleichheit bedeutet. Der eigentliche Leitgedanke hinter der Allokationsfunktion ist hingegen Leistungsgerechtigkeit, aus der sich individuell das Gefühl entwickeln soll, dass man für sein Leben selbst verantwortlich ist (Fend 2006).

So sehr das individuelle Verhalten der Jugendlichen bei der Betrachtung des Verhältnisses von Jugend und Schule berücksichtigt werden muss, haftet diesem Gedanken die Gefahr der Stigmatisierung schulbildungsferner Gruppen an, da es den Mythos der natürlichen Begabung (vgl. oben) aufrechterhält. Die dahinter stehende Selbstverantwortungslogik entspringt Rational-Choice-Ansätzen, welche schlechte Bildungschancen als Resultat unkluger (irrationaler) individueller Entscheidungen sehen. Demnach wird das Defizit auf Seiten der Schüler/-innen verortet, denn handelten sie rationaler, wären sie in der Schule erfolgreicher. Als Beispiel wird häufig angeführt, dass Bildungsferne eine Übergangsempfehlung zum Gymnasium öfter ausschlagen als Angehörige schulbildungsnaher Milieus. Daraus wird dann der Schluss gezogen, dass diese Jugendlichen offensichtlich nicht an höherwertigen Abschlüssen interessiert sind. Sie entscheiden sich selbstverantwortlich gegen diese Möglichkeit. Diese Argumentation blendet aber erstens aus, dass die Jugendlichen aus einem Milieu stammen, dessen Zugang zum schulischen Habitus erschwert ist und zweitens, dass die Schule aktiv an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt ist und nicht nur eine Kontextvariable für individuelle Entscheidungen darstellt (Dravenau & Groh-Samberg 2005, S. 107). Trotz der Gelegenheit zum Bildungsaufstieg wäre das Risiko, zu scheitern, für diese Milieus ungleich größer, was es wiederum rational nachvollziehbar macht, sich zu verweigern. Der Rational-Choice-Ansatz fasst es aber als falsche Entscheidung auf, weil er keine milieuspezifische Rationalität kennt, sondern Rationalität nach gesellschaftlich anerkannten Normen bewertet.

Bedingt durch das hierarchische Bildungssystem ist jede schulische Sozialisation notwendigerweise Selektion, aber nicht auf diese reduzierbar. Die Allokationsfunktion und die mit ihr verbundene Selektion bilden zusammen mit der Sozialisationsfunktion das Grunddilemma der Schule. Einerseits soll sie Kompetenzen an möglichst alle Schüler/-innen vermitteln und insofern auch emanzipatorisch wirksam werden, andererseits muss sie Chancen versagen, um die Zuteilung zu ungleich prestigeträchtigen Berufen zu legitimieren. Der Wiedereinzug der Selektionsproblematik in den wissenschaftlichen Diskurs stellt gerade an die Schulforschung hohe Anforderungen. Schließlich ist die Institution Schule dadurch mit außerordentlichen Legitimationszwängen konfrontiert, welche in Zeiten des Selbstverantwortungsparadigmas – nach der Devise „Jeder ist seines Glückes Schmied.“ – schon fast als obsolet galt. Bauer und Grundmann (2007) sehen das Problem darin begründet, dass den Selektionsprozessen der Vorrang vor Sozialisationsprozessen eingeräumt wird, d.h. was letztendlich zählt, ist nicht die Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Sozialisationskontext, sondern die Verwertbarkeit der erworbenen Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt. Dies führen sie auf eine doppelte Bewertungslogik von Sozialisation, Bildung und Erziehung zurück: Einerseits lässt sich diese Triade danach bewerten, inwiefern damit Wissen von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. Hier liegt der Fokus auf der Kultivierung des Zusammenlebens und der Gestaltung von Lebensräumen, mithin der handlungsbefähigenden und somit emanzipatorischen Komponente von Bildung. Andererseits kommt es verstärkt zu einer normativen Aufladung dieser Begriffe mit ökonomisch geprägten Gedanken. Gelingen ist Sozialisation in diesem Sinne nur, wenn „die Individuen die ihnen zur Verfügung stehenden Handlungsressourcen, hier vor allem soziales und kulturelles Kapital [...], für sich nutzen, indem sie es selbsttätig in gesellschaftlich anerkannte ‚Werte‘ ummünzen“ (Grundmann & Hoffmeister 2007, S. 137). Bildung wird somit zum Selektionsin-

strument, ihr sozialisatorischer Aspekt, den „mündigen Aktivbürger“ (ebd., S. 134) hervorzubringen, gerät ins Hintertreffen.

Aufgrund der Bedeutung der Schule für den weiteren Lebensweg ist hiermit ein über den schulischen Bereich hinausweisendes Problem angesprochen. In Bildungsgesellschaften wie der unseren, die vor allem „Zeugnisgesellschaften“ und keine „Kompetenzgesellschaften“ (Solga 2005, S. 30) sind, ist mit einem fehlenden Schulabschluss die erhebliche Gefahr verbunden, am Übergang Schule-Beruf zu scheitern. Jugendliche ohne Abschluss finden seltener eine Ausbildungsstelle und erwerben oft keinen Ausbildungsabschluss (Weil & Lauterbach 2009, S. 332-334). Stattdessen finden sie sich häufiger im Übergangssystem wieder. Dadurch wird der Eintritt in das Erwerbssystem auf nicht absehbare Zeit verzögert, was nicht nur den Selbstwert der Jugendlichen belastet, sondern darüber hinaus das Risiko einer Exklusionskarriere mit wenigen Partizipationsmöglichkeiten erhöht. Trotzdem haben 2008 etwa 65.000 Schüler/-innen die Schule verlassen, ohne zumindest einen Hauptschulabschluss zu erwerben. Das entspricht 7,5% der 15- bis 17-Jährigen (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 90) und weist auf eine Vertrauenskrise bezüglich des Heilsversprechens durch Schulbildung hin. Einschränkend muss ein rückläufiger Trend festgestellt werden, der nicht nur mit demografischen Veränderungen zu erklären ist. Außerdem stammen etwa 55% der Schulabgänger/-innen ohne Abschluss aus Förderschulen, an denen es nicht immer möglich ist, einen Abschluss zu erwerben. Die rückläufigen Zahlen lassen sich als Hinweis auf einen – bis in schulferne Milieus hineinreichenden – Anstieg der Bildungsaspirationen und einer daraus resultierenden verlängerten Verweildauer im Schulsystem deuten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die prekäre Lage auf dem Arbeitsmarkt und die Rolle des Übergangssystems auf die Schule und ihre Schüler/-innen zurückwirken, wodurch das Bildungsmoratorium ein Stück weit seinen entlastenden Charakter verliert. Schulleistungen bekommen dadurch eine immense Bedeutung für die berufliche Zukunft, ohne dass mit dem Erreichen eines Schulabschlusses ein nahtloser Übergang in das Erwerbssystem gesichert wäre. Mack (1995) geht in Bezug auf die Hauptschule sogar soweit, dass er von einem Verlust der sie legitimierenden Allokationsfunktion spricht (S. 28).

Vor dem Hintergrund der Übergangsproblematik liegt es deshalb nahe, davon auszugehen, dass das Bildungsmoratorium zunehmend zu einem Zwangsmoratorium wird (Helsper 2008). War Bildung ehemals vor allem ein Privileg, hat es inzwischen auch Zwangscharakter, denn es gilt, möglichst gute schulische Bildungstitel zu erlangen. Die dafür erforderliche verstärkte Investition in Bildung ist aber für traditionell schulferne Milieus, die früher die Schule frühzeitig verlassen haben, um einem Beruf nachzugehen, mit einer besonderen Gefahr verbunden. Die Gruppe der Schüler/-innen, deren Passung zur Schule sich problematisch gestaltet, sind wegen des Erfordernisses, für den eigenen beruflichen Werdegang schulische Abschlüsse zu erwerben, einer besonderen Gefahr ausgesetzt. Diese von Bourdieu und Champagne (1997) als „intern Ausgegrenzte“ bezeichneten Schüler/-innen werden nicht nur innerhalb des Bildungssystems in entwertete Bildungsgänge mit entwerteten Abschlüssen gedrängt, sondern

wenn sie scheitern, was für sie noch das wahrscheinlichste Schicksal darstellt, dann sind sie zu einer zweifelsfrei stigmatisierenden und noch totaleren Ausgrenzung verurteilt, als in der Vergangenheit: In dem Maße stigmatisierender, als sie anscheinend ‚ihre Chance‘ gehabt haben und als die Institution Schule immer ausschließlicher die soziale Identität definiert; noch totaler in dem Maße, als ein immer größer werdender Anteil der Plätze auf dem Ar-

beitsmarkt von den immer zahlreicheren Inhabern eines Diploms besetzt wird (was erklärt, dass Schulversagen heute immer häufiger bis in die Unterschichten-Milieus hinein als eine Katastrophe erlebt wird). (S. 529-530)

Während die Selbstexklusion im Sinne Bourdieus oder die Gegenkultur der „lads“ (Willis 1977) noch psychologische Momente der Selbstbestimmung und Selbstbehauptung enthalten, macht das Bild der intern Ausgegrenzten deutlich, warum mit zunehmender Ausdehnung der Schulzeit und wachsender Bedeutung der schulischen Zertifikate das negative Erleben der Schule steigt (Krüger & Grunert 2010). Teilweise lässt sich dieses zwar durch die Dualität des Bildungsmoratoriums erklären, tritt aber in dieser milieuspezifischen Variante noch akzentuierter in Erscheinung. Dass insgesamt weniger Schüler/-innen ohne Abschluss die Schule verlassen, deutet also nicht auf eine Überwindung der fehlenden Passung hin, sondern belegt nur die geringen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt für all diejenigen, die mit dem Angebot der Schule nichts anzufangen wissen und möglicherweise kein schulisches Zertifikat erlangen werden.

Eigentlich wäre es Aufgabe der Schule solche Gefahren abzuwenden und den Schüler/-innen bei der Entwicklung einer Zukunftsperspektive zu unterstützen. Dies gilt vor allem für das Bildungsprogramm der Hauptschule. Mack (1995) betrachtet aber gerade deren Angebot kritisch. Es sei für sozial benachteiligte Schüler/-innen nicht adäquat, weil es nicht dazu imstande ist, die Jugendlichen in ihrer Situation zu unterstützen und ihre Entwicklung zu fördern. Im Gegenteil, die Schule trägt aktiv zur Verunsicherung, Entwertung und Ausgrenzung ihrer Schüler/-innen bei. Auch Helsper (2008) sowie Solga und Wagner (2007) sehen in Hauptschulen selektionsbedingte Entwicklungsumwelten. Die Mehrgliedrigkeit des deutschen Bildungssystems geht mit einer „herkunftsabhängigen Kanalisierung, [...] die zu einer herkunftsspezifischen Differenzierung von sozialen Lernumwelten sowie schulischen Leistungsentwicklungsmilieus“ (Solga & Wagner 2007, S. 187) führt, einher. Die Reduzierung der Hauptschülerzahlen führte zu einem „sozialen creaming out“ (ebd., S. 192), so dass die Hauptschule heute die soziale homogenste Schulform ist (ebd., S. 188). Entgegen der Annahme eines durch die Bildungsexpansion bedingten Fahrstuhleffektes argumentieren Solga und Wagner (2007), dass dies nur mit Blick auf den Zugang zu höherer Bildung gilt. Die Hauptschüler/-innen sind indes zurückgelassen worden (S. 191). Durch die damit einhergehende Homogenisierung der Schülerschaft veränderte sich der Sozialisationskontext der Hauptschule. Die Schultypen unterscheiden sich demnach nicht nur durch Inhalte, Anspruchsniveaus und Abschlüsse, sondern auch aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft und stellen insofern unterschiedliche Erfahrungsräume mit unterschiedlichen Anregungsniveaus dar. Solga und Wagner (2007) sehen Mitschüler/-innen als zusätzliche Ressourcen, die qua Beobachtungslernen auf die Lerneinstellungen und Lernhaltungen einwirken können, wobei sie einen positiven Effekt vorrangig den Jugendlichen aus schulbildungsnahen Milieus zuschreiben. Aufgrund der sozialen Ähnlichkeit der Hauptschüler/-innen gehen die Autorinnen deshalb davon aus, dass den Jugendlichen an Hauptschulen zunehmend Modelleffekte der Schüler/-innen höherer sozialer Schichten fehlen. Die Homogenisierung wirkt sich auf diese Weise nicht nur negativ auf die Schulleistungen aus, sondern beeinflusst zum Beispiel auch die Bildungsaspirationen der Heranwachsenden. Insofern führt der schulische Sozialisationskontext zu einer Verstärkung familiär bedingter Benachteiligung. Zugegeben läuft die Argumentation dem Differenzgedanken von Grundmann et al. (2003) und Yosso (2005) in gewisser Weise entgegen, allerdings

warnen schon Bittlingmayer und Bauer (2006) vor einer „Verherrlichung nicht verherrlichungswürdiger Verhältnisse“ (S. 219), weil die Wertschätzung milieuspezifischer Kulturen Grenzen hat. Nichtsdestotrotz bleiben die Potentiale der Hauptschüler/-innen ausgeblendet. Außerdem verdeckt der Fokus auf die anregungsarme Lernumwelt Hauptschule, welchen Beitrag Lehrpersonen zur Anregung der Hauptschüler/-innen leisten können.

Ideen zur Veränderung der Probleme von Hauptschulen lassen sich reichlich finden. Einerseits finden sich regelmäßig große Reformvorschläge. Mack (1995) fordert z. B. die Einführung einer solidarischen Jugendschule, die sich nicht nur „auf die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen im unteren Fünftel oder Drittel des Bildungssystems ernsthaft ein[lässt]“ (S. 30), sondern es sich zur zentralen Aufgabe macht, die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt zu schaffen sowie das zur Bewältigung des Alltags nötige Wissen und die nötigen Kompetenzen zu vermitteln (S. 30). Mit einem solch großen Reformvorschlag ist in der Bildungswirklichkeit aber meist wenig gewonnen. Aus Macks (1995) Forderung, in den „Lebensentwürfen dieser Kinder und Jugendlichen auch die ihr eigene Dignität [zu] erkennen“ (S. 30) – welche auch vor dem Hintergrund Bourdieus und der Sozialisationsforschung durchaus begrüßenswert ist – leitet sich nämlich kein Programm zur konkreten Ausgestaltung des schulischen Angebotes ab. Außerdem haben große Reformen in der deutschen Bildungslandschaft nur geringe Chancen, flächendeckend umgesetzt zu werden.

Andererseits kann die Bildungspolitik nicht tatenlos zusehen. Die Anzahl der Zertifikatlosen – quasi als Kollateralschaden der Reproduktionsfunktion – und die Entwertung des Hauptschulabschlusses rufen zwangsläufig das politische und das wirtschaftliche System, für welche die Institution Schule ihre Funktionen erfüllt, auf den Plan. Bildung – hier vor allem in Form von Nachweisen – gilt als wichtige Ressource und wird als Standortfaktor angesehen. Die Wirtschaft verlangt nach qualifiziertem Nachwuchs. Für die Politik ist die Reduzierung der Zertifikatlosen ein Mittel zur Prävention, um die Zahl der Empfänger von staatlichen Transferleistungen so gering wie möglich zu halten. Außerdem steht sie gegenüber ihren Wählern in der Pflicht, für ein gerechtes Schulsystem zu sorgen. In verschiedenen Bundesländern reagierte die Bildungspolitik daher pragmatisch mit Schulversuchen, um zumindest die Anzahl der Zertifikatslosen zu reduzieren. Das hessische SchuB-Klassenkonzept (vgl. Kapitel 3) kann insofern als Versuch gesehen werden, die Strukturen der Schule aufzubrechen, indem es systematisch auf außerschulische Ressourcen in Form von sozialpädagogischen Fachkräften und Betrieben zurückgreift. Der Einbezug mehrerer Akteure erfolgte möglicherweise als Reaktion auf die oben dargestellte komplexe Problemlage und das Gefühl, dass es der Institution Schule allein nicht gelingt, diese zu beheben. Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen ist damit die Hoffnung verknüpft, Nicht-Passungen zwischen schulischen und jugendkulturellen bzw. milieuspezifischen Habitus zu überwinden. Die Installierung eines solchen Bildungsversuchs neben dem Angebot der Hauptschule ist zum einen nicht der Gefahr ausgesetzt, sich in bildungspolitischen Grabenkämpfen um das beste Schulsystem zu verlieren, sondern geht pragmatisch bei der Problemlösung vor. Zum anderen ist damit die Chance verknüpft, einer bestimmten Schülerklientel einen erfolgreichen Abschluss ihrer Schullaufbahn zu ermöglichen und diesen Versuch wissenschaftlich zu begleiten.

Auch Dorn et al. (2010) verstehen besondere schulische Settings als Ansatz zur Überwindung der fehlenden Passung und als Inklusionsengagement der Schule, da die so geförderten Schüler/-innen formal im Regelschulsystem bleiben. Einerseits nimmt sich die Schule des Problems der schulaversiven Schüler/-innen an und schiebt diese nicht in den Verantwortungsbereich der Sozialpädagogik ab. Andererseits hat jedes besondere schulische Setting dennoch Exklusionscharakter, weil Schüler/-innen separat unterrichtet werden. Dorn et al. (2010) sehen deshalb in der Beschulung in besonderen schulischen Settings eine „doppelte Ambivalenz“ (S. 135): Institutionell betrachtet werden die Schüler/-innen zwar im Schulsystem gehalten, aber nur um den Preis ihrer Aussonderung. Individuell betrachtet wird dadurch der Typus des „*schulambivalenten* Schülers“ (S. 145) produziert: Die vom Schüler gemachten Kontrasterfahrung können zwar zu einer Einbindung in schulische Settings führen. Das bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass dies auch zu einer Veränderung der schulaversiven Einstellungen führt. Vielmehr wird die Einbindung durch eine „Rücknahme schulischer Verhaltens- und Leistungsanforderungen“ (Dorn et al. 2010, S. 150) bewirkt. Die Autoren fordern abschließend dazu auf, dass schulaversive Schüler/-innen als Herausforderung an die Schule zu verstehen sind, der sie sich nicht verschließen darf. Wenngleich sie die Notwendigkeit einer Diskussion über den Umgang mit schulaversiven Jugendlichen anmahnen, scheinen sie im Festhalten an schulischen Leistungsanforderungen eine unverrückbare Mindestanforderung zu sehen. Außerdem formulieren sie einen klaren Forschungsbedarf bezüglich der Erfolgsbedingungen sowie der langfristigen Wirkungen besonderer schulischer Settings. Dies macht darauf aufmerksam, dass besondere schulische Settings kein ‚Allheilmittel‘ sind, sondern dass es nötig ist, sie theoretisch zu fundieren und in ihren Prozessen und Wirkungen empirisch zu untersuchen.

3 Das hessische SchuB-Klassen-Konzept

Das betriebliche Angebot in kooperativen Bildungssettings wurde in der vorliegenden Studie anhand des hessischen SchuB-Klassen-Konzeptes untersucht, welches im Folgenden vorgestellt wird. Förderkonzepte wie SchuB sind in der Regel nur subjektiven Theorien der Konzeptverantwortlichen verpflichtet, weshalb im Anschluss an die Beschreibung eine theoretische Reflexion der Konzeptbausteine erfolgt.

3.1 Darstellung des SchuB-Konzeptes

Kurz zusammengefasst handelt es sich bei dem hessischen Förderkonzept SchuB, welches zum Schuljahr 2004/2005 eingerichtet wurde, um eine zweijährige Maßnahme, bei der Haupt- und Förderschüler/-innen in sogenannten SchuB- bzw. Praxis-Klassen in der achten und neunten Klassenstufe unterrichtet werden. Diese Klassen sollen 12-15 Schüler/-innen umfassen. Der Kern des Konzeptes besteht darin, dass die Jugendlichen drei Tage pro Woche in der Schule und zwei Tage im Betrieb lernen.

Mit SchuB wird die Zielgruppe der sogenannten *abschlussgefährdeten Schüler/-innen* (HKM 2004) anvisiert, d. h. solcher Schüler/-innen, die in der Gefahr stehen, am Ende ihrer Schullaufbahn keinen Abschluss zu erwerben. Das Konzept ist außerdem offen für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, soweit diese erkennen lassen, dass sie erfolgreich an der Maßnahme teilnehmen können. Es wird erwartet, dass die SchuB-Schüler/-innen die deutsche Sprache beherrschen. Die Prognose über ein erfolgreiches Absolvieren der Abschlussprüfung soll zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe durch die Klassenleitung erfolgen und bildet die Grundlage für eine Beratung der Lehrerkonferenz. Diese entscheidet, welchen Schülern und Schülerinnen die Maßnahme angeboten wird (HKM 2006). Nach ausführlicher Beratung der Eltern und Jugendlichen sollen letztere sich freiwillig um die Aufnahme in eine SchuB-Klasse bewerben. Die Entscheidung darüber obliegt der Schulleitung der aufnehmenden Schule zusammen mit dem SchuB-Team. Im Konzept wird explizit davon ausgegangen, dass die Aussicht auf einen Abschluss bei den Jugendlichen mit einem Motivationsschub einhergeht, der die Jugendlichen durch die Maßnahme ‚trägt‘. Zugleich sollen die Jugendlichen mit der aktiven Bewerbung ihren ‚festen Willen [demonstrieren, d. V.], diese Chance auch für sich nutzen zu wollen‘ (HKM 2006, S. 3). Durchhaltevermögen bildet insofern eine Grundvoraussetzung zur Aufnahme, denn SchuB sieht sich nicht als Konzept für ‚schwer erziehbar[e]‘ (HKM 2005, S. 3) Jugendliche. Diese müssten die SchuB-Klasse wieder verlassen (HKM 2005).² Neben der generellen Anstren-

² Im Laufe der Feldphase zeigte sich im Gespräch mit den SchuB-Verantwortlichen, dass konzeptuelle Überlegungen bei der Aufnahme in eine SchuB-Klasse nicht immer leitend sind. Da dies aber nicht Gegenstand der Studie war, kann an dieser Stelle nur auf die Diskrepanz von Plan und Ausführung verwiesen werden. Welche Motive dabei eine Rolle spielen und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, kann aber nicht weiter erörtert werden.

gungsbereitschaft sollen die Jugendlichen außerdem ein „Mindestmaß an Beschäftigungs- und Ausbildungsfähigkeit und die Bereitschaft zu praktischer Tätigkeit“ (HKM 2004, S. 1) mitbringen. Dies wird von Thielen (2011a) als paradoxe Anspruchshaltung bezeichnet, denn die Jugendlichen sollen einerseits „zwar förderungsbedürftig sein, andererseits jedoch nur in einem bestimmten Maße“ (S. 176).

Aus Sicht der Konzeptverantwortlichen ist die Zielgruppe durch Probleme in der Lern- und Leistungsentwicklung gekennzeichnet, die Anlass zu der Vermutung geben, dass ein Hauptschulabschluss nicht erreicht werden kann. Abschlussgefährdung ist laut SchuB-Beschreibung (HKM 2005) ein Resultat der durch die Leistungsschwäche verursachten negativen Erfahrungen mit der Institution Schule. Die Schüler/-innen bewältigen den daraus resultierenden Frust mittels schulaversiver Einstellungen und Verhaltensweisen. Insgesamt werden die Jugendlichen als resigniert und mit wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten angesehen. Außerdem verfügen diese Jugendlichen nicht über familiäre Ressourcen zur Bewältigung ihrer schulischen Probleme und es mangelt ihnen an beruflicher Orientierung und Zielvorstellungen, die ihre Motivation stärken könnten. Mit Blick auf die Übergangsproblematik handelt es sich um Schüler/-innen, die als „schwer vermittelbar“ (ebd., S. 2) gelten. Hier deutet sich also eine individualisierende Problemsicht an, was zum Beispiel darin deutlich wird, dass die Rolle der Familie auf die Funktion einer Ressource reduziert wird. Damit einher geht die psychologische Deutung der Schulaversion als Bewältigungsstrategie von Schulfrust und die Fokussierung auf die Motivation der Jugendlichen. Auf der Grundlage dieser psychologischen Argumentation wird ein zentrales Ziel in der Förderung der Persönlichkeit durch Stärkung des Selbstwertes gesehen (ebd.). Die Arbeit der SchuB-Akteure ist deshalb auch der Vermeidung einer defizit-orientierten Arbeitsweise verpflichtet: Statt der Schwächen der Jugendlichen sollen ihre Potenziale in den Vordergrund gestellt werden, um Motivation statt noch mehr Frust zu erzeugen (ebd.). Fehlende Passung, womit gerade das Wechselverhältnis von Jugendlichen und Schule betont würde, lässt sich jedenfalls nicht in der Argumentation finden.

Die Rolle des Betriebes ist laut HKM (2004, 2005) wie folgt festgelegt: Die Schüler/-innen sollen während ihres zweijährigen SchuB-Durchgangs mindestens drei Berufsfelder kennenlernen, wobei sie drei bis sechs Monate an einem Praxislernort verbringen. Die Betriebe können frei gewählt werden. Im Betrieb sollen die SchuB-Schüler/-innen Arbeitsabläufe und -aufgaben kennen und dokumentieren lernen. Der Betrieb hat die Aufgabe, an den Zielen des Konzeptes mitzuwirken. Dafür sollen die Jugendlichen im Betrieb eine feste Kontaktperson (betriebliche Mentoren und Mentorinnen) haben, die bei Problemen helfen kann und den Jugendlichen sinnvolle Aufgaben überträgt. Nach Abschluss des Praktikums sollen die Jugendlichen durch den Betrieb bewertet werden. Die Bewertung soll sich auf die sogenannten Sekundärtugenden – Arbeitshaltung, Arbeitsweise und Sozialverhalten – beziehen, von denen angenommen wird, dass sie für die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis von zentraler Bedeutung sind. Das Praktikum dient insofern auch dazu, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Teamfähigkeit sowie selbstständiges und verantwortungsvolles Arbeiten zu demonstrieren, um auf diese Weise einen Ausbildungsvertrag in einem Betrieb zu erhalten.

Das SchuB-Konzept (HKM 2004, 2005) sieht ferner eine sozialpädagogische Fachkraft im Umfang von mindestens einer halben Stelle pro Klasse vor. Der sozialpädagogische Akteur bildet zusammen mit der Lehrkraft das SchuB-Team, welches eine Vertrauens- und Bera-

tungsfunktion zur Lern- und Lebensbegleitung der Schüler/-innen ausübt. Die Aufgaben des Teams umfassen Einzelfallhilfe, Krisenintervention, Elternarbeit, Förderung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen sowie den Austausch mit den betrieblichen Betreuungspersonen. Ferner ist das Team verantwortlich für die Überprüfung der Eignung der Praxislernorte sowie für die Betreuung und Qualitätssicherung des Praktikums. Dafür erfolgen Besuche in den Betrieben. Zudem lässt sich dabei der Lernfortschritt der Jugendlichen in Erfahrung bringen und der Einblick in den betrieblichen Alltag bietet die Möglichkeit, das betriebliche Lernen in die Unterrichtsgestaltung aufzunehmen.

Der schulische Teil des Förderkonzeptes ist durch individuelle Förderpläne sowie handlungs- und projektorientierten Unterricht gekennzeichnet (HKM 2004, 2005). Die individuelle Förderung, welche durch die geringe Schüleranzahl pro Klasse begünstigt wird, basiert auf dem sonderpädagogischen Instrument der Förderpläne. Förderpläne halten zunächst den Ist-Zustand der Jugendlichen fest. Die eingehende Diagnostik umfasst z. B. das Sozial- und Arbeitsverhalten, die schulischen Fähigkeiten oder Berufswünsche, welche in Form von Tests, mittels Dokumenteneinsicht (z. B. Zeugnisse) oder in Gesprächen mit den Jugendlichen und ihren Eltern gewonnen werden. Die Ergebnisse dieser Analysen bilden die Grundlage für Zielvereinbarungen, die zusammen mit den Jugendlichen geschlossen werden sowie die Entwicklung von adäquaten Fördermaßnahmen. Hauptschullehrkräften fehlt oft die Erfahrung mit solchen Förderplänen, weshalb im Konzept die Zusammenarbeit mit Förderschullehrkräften oder sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren empfohlen wird und Fortbildungen angeboten werden sollen. In handlungs- und projektorientiertem Unterricht wird die Möglichkeit gesehen, die Interdependenz theoretischer Kenntnisse und der Praxis zu verdeutlichen. Gerade Jugendlichen, denen es schwerfällt, an fünf Tagen pro Woche dem Unterricht zu folgen, soll damit geholfen sein. Im Konzept ist die Hoffnung formuliert, dass die Praxis, genauer gesagt die praktische Anwendbarkeit des Wissens, den Sinn schulischen Lernens verdeutlicht (HKM 2005, S. 5). So dient der Unterricht vorrangig der Reflexion der betrieblichen Erfahrungen in Form von Präsentationen der Arbeitsergebnisse, Erfahrungsaustausch oder Darstellung betrieblicher Arbeitsabläufe. Dies soll fachliche, sprachliche und methodische Kompetenzen fördern.

Tabelle 3-1: Die Zielsetzung des SchuB-Konzeptes

schülerbezogene Ziele	allokationsspezifische Ziele
- Stärkung der Persönlichkeit	- Berufsorientierung qua Praxiserfahrung
- Steigerung der Leistungsmotivation durch Schaffung von Erfolgserlebnissen	- Erhöhung der Beschäftigungs- und Ausbildungsfähigkeit
- Förderung persönlicher Fähigkeiten und Ausbau des Wissens	- Reduzierung der Schul- und Ausbildungsabbrüche sowie Verhinderung von Warteschleifen
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen	- Vermittlung in Ausbildung/Arbeit
	- Hauptschulabschluss ermöglichen
	- Reduzierung der Zahl der Zertifikatslosen

Im SchuB-Erlass (HKM 2004) werden zehn Ziele formuliert, von denen vier auf schülerbezogene Merkmale abzielen und die übrigen sechs die Allokationsfunktion der Institution Schule berühren (vgl. Tabelle 3-1).

Mittelfristig zielt das SchuB-Konzept (vgl. HKM 2005) – als Ausdruck eines bildungspolitischen Willens – auf die Reduzierung der Abbrecherquoten bei gleichzeitiger Steigerung der Hauptschulabschlüsse. Außerdem sollen die Jugendlichen auf eine Ausbildung vorbereitet werden. Langfristig sollen von SchuB Reformimpulse für den Unterricht an Haupt- und Förderschulen ausgehen. Vor allem das Zusammenwirken von schulischem Unterricht und betrieblicher Praxis soll dabei wegweisend sein. Die Favorisierung dieses Modells wird vorrangig damit begründet, dass klassisches Schulwissen mit Blick auf die Vermittlung in Ausbildung und Arbeit an Bedeutung verliert. Demgegenüber wird die Zukunft in Ansätzen wie SchuB gesehen, die neben Mathematik- und Deutschkenntnissen auf die Vermittlung fachlicher, persönlicher, sozialer und methodischer Kompetenzen setzen (HKM 2005, S. 9). Die Lernortkooperation soll also erstens für Praxisnähe sorgen und zweitens die berufliche Orientierung fördern. Drittens soll die Bedeutung eigener Fähigkeiten und Interessen durch die selbst gesteuerte Wahl des Praktikumsplatzes zunehmen. Viertens sollen im Betrieb Erfolgserlebnisse für praktisch Begabte ermöglicht werden, denn SchuB ist ein Förderansatz, in dem sich Schüler/-innen „mithilfe von Fähigkeiten profilieren [können], denen im traditionellen Schulunterricht wenig oder keine Beachtung geschenkt wird“ (HKM 2005, S. 9). Die dadurch erreichte Stärkung des Selbstwertes und der Motivation soll die Jugendlichen zu mehr schulischem Engagement anspornen, was schließlich zu einem Hauptschulabschluss führen soll.

Trotz des formulierten Anspruchs, eine Defizitsicht auf die Jugendlichen zu vermeiden, kennzeichnet sich der hier nachgezeichnete Diskurs durch seinen systemerhaltenden Impetus. Gerade durch die Fokussierung des einzelnen Individuums und ‚seiner‘ Probleme wird die „Gültigkeit symbolischen Kapitals“ (Jobst & Skrobanek 2008, S. 43), i. e. als wertvoll anerkanntes kulturelles, ökonomisches und soziales Kapital, nicht problematisiert. Die Jugendlichen bleiben in dieser Hinsicht eben doch defizitär, auch wenn dieses Defizit – der fehlende Schulabschluss – lediglich antizipiert wird. Damit geht es letztlich vorrangig darum, sich „symbolische Kapitalien“ – hier in Form institutionalisierten Kulturkapitals – „anzueignen oder [diese, d. V.] zu besitzen. Unter welchen Voraussetzungen diese angeeignet werden (können) und welche Bedeutung alternative Kapitalien haben, spielt keine Rolle“ (ebd., S. 47). Die Orientierung an der schulischen Norm des Abschlusserwerbs bleibt das vorherrschende Motiv des SchuB-Ansatzes. Damit sollen aber nicht die möglicherweise negativen Folgen eines fehlenden Abschlusses geleugnet werden. Vielmehr geht es darum, deutlich zu machen, dass ein solches Ziel nicht voraussetzungslos gegeben, sondern Ausdruck der gegebenen „Macht-, Herrschafts- und Anerkennungsverhältnisse“ (ebd., S. 43) ist.

3.2 Sozialisationstheoretische Betrachtung des SchuB-Konzeptes

SchuB ist ein Förderansatz, der eine breite Zielpalette abdeckt und dessen Zielgruppe auf ein komplexes Problem hinweist. Der Komplexität des Problems wird durch die Beteiligung und Kooperation mehrerer Akteure zu begegnen versucht (vgl. Kapitel 2.4). Da die im SchuB-Erlass (HKM 2004) formulierte Zielsetzung für alle Akteure gilt, muss davon ausgegangen werden, dass sie nur durch die Komposition des kooperativen Bildungssettings erreicht werden kann. Folglich kommt dem betrieblichen Akteur und dem betrieblichen

Lernort eine bedeutende Rolle dabei zu, die Schüler/-innen qua Kompetenzvermittlung und -erfahrung zu fördern. Mit Blick auf Schroeder und Thielen (2009), welche lediglich die ersten beiden Akteure als „multiprofessionelle[s] Team“ (S. 205) bezeichnen, wird sogleich die Frage virulent, in welcher Weise das Angebot des betrieblichen Akteurs einen Beitrag zur Korrektur der schulischen Bildungslaufbahn von abschlussgefährdeten Jugendlichen leisten kann. Trotz vielfältiger Ansprüche an den betrieblichen Akteur – schließlich soll er an den SchuB-Zielen aktiv mitarbeiten – ist die Integration von Betrieben in Förderkonzepte wie SchuB weder selbstevident noch kann sie auf eine breite theoretische Basis rekurrieren.

In Abgrenzung zu einer professionstheoretischen Perspektive mit den professionellen (Sozial-)Pädagogen und Pädagoginnen einerseits und den nicht-professionellen betrieblichen Akteuren andererseits wird SchuB hier als kooperatives Bildungssetting begriffen. Kooperation umfasst dabei nicht nur die Nutzung mehrerer räumlicher Settings – die Verzahnung von schulischem und betrieblichen Lernort –, sondern auch die Zusammenarbeit mehrerer Akteure: Lehrer/-innen, sozialpädagogische Fachkräfte und der Betrieb sind an der Bildung der Jugendlichen beteiligt. Kooperative Bildungssettings stellen eine strukturelle Besonderheit im deutschen Schulwesen dar und mit ihnen ist die Hoffnung verknüpft, ein adäquates Angebot zu unterbreiten und Momente fehlender Passung auszugleichen. Dies zeigt sich z. B. auch bezüglich der Hoffnungen zur Egalisierung der Bildungschancen unterschiedlicher sozialer Milieus, die mit dem Ausbau und der Entwicklung von Ganztagschulen verbunden sind (vgl. Brake 2011), welche ebenfalls kooperative Bildungssettings darstellen. Wenn man SchuB als kooperatives Bildungssetting begreift, rücken damit auch die je spezifischen räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen in den Fokus.

Dieser holistischen Perspektive gemäß ist es jedenfalls angebracht, auch den Betrieb als Sozialisationsinstanz zu verstehen. Als Sozialisation wird gemeinhin die Persönlichkeitsgenese in „wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Geulen & Hurrelmann 1980, zitiert nach Tillmann 2001, S. 10) verstanden. Damit verbunden sind „Prozesse der Weitergabe von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Generation zur nächsten“ (Grundmann 2009, S. 63) mit der interdependenten Zielsetzung der Integration des Individuums in die Gemeinschaft einerseits und der aktiven Herausbildung von Handlungsbefähigung andererseits. Der Prozess der Persönlichkeitsgenese ist – wenngleich durch vorhergehende Person-Umwelt-Interaktionen beeinflusst – prinzipiell entwicklungs offen und kann deshalb durch die Akteure gestaltet werden (Bauer & Vester 2008, S. 190-191). Die ungleichheitsorientierte Sozialisationsforschung betont, dass die Sozialisationsinstanz Schule ein wirkungsvoller Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist: „Schulversagen bezeichnet aus dieser Perspektive [...] das Resultat einer unzureichenden ‚Passung‘ zwischen den individuellen Bildungsstilen und den schulischen Anforderungen“ (Bauer & Vester 2008, S. 187). Dieser Sachverhalt stellt ein Hemmnis für die Sozialisation von Jugendlichen dar, die nicht zur Schule passen.

Das SchuB-Konzept lässt sich daher als Möglichkeit verstehen, dieser drohenden Benachteiligung zu begegnen. Konzeptuell fungiert der Betrieb als Lernort, der Jugendlichen die Gelegenheit bietet, ihre in der vorhergehenden Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Interessen, die bislang im schulischen Raum unbeachtet bleiben, zu demonstrieren. Dies soll zu einer günstigeren Passung beitragen. Insofern stellt SchuB einen Förderansatz dar,

der sich positiv auf die Entwicklung der Jugendlichen auswirkt, weil das schulische Angebot – Unterricht und Interaktion mit Lehrenden – durch betriebliche und sozialpädagogische Elemente ergänzt wird. Die damit verbundenen selbstwertstärkenden und motivationsfördernden Funktionen des kooperativen Bildungssettings zielen darauf, die in der regulären Hauptschule benachteiligten Schüler/-innen, im Schulsystem zu halten resp. sie wieder an die Institution Schule heranzuführen (HKM 2005). SchuB soll also einen positiven Schulbezug überhaupt erst möglich machen. Diese im Konzept angelegte psychologisch orientierte Deutung des Schulversagens ist unter Rückgriff auf die Passungsthese durch eine soziologisch orientierte Herangehensweise zu erweitern. Der Betrieb ist in dieser Hinsicht eine sozialisatorische Instanz, die Anknüpfungspunkte für den Habitus der Jugendlichen aufweist und deren Spielregeln von den Jugendlichen verstanden werden können.

3.3 Motivationstheoretische Aspekte im SchuB-Konzept

Auch der psychologisch orientierte Ansatz des SchuB-Konzeptes gründet auf einer subjektiven Theorie, die im Folgenden durch die *Self Determination Theory* (SDT) von Deci und Ryan (2009) fundiert werden soll. Die SDT postuliert drei „basic and universal psychological needs“: competence (Kompetenz), relatedness (soziale Einbettung) und autonomy (Autonomie) (Deci & Ryan 2009, S. 441). Diese sind wie folgt definiert:

1. „[Competence is, d. V.] a propensity to have an effect on the environment as well as to attain valued outcomes within it“ (Deci & Ryan 2000, S. 231). Außerdem: „To engage optimal challenges and experience mastery or effectance in the physical and social worlds“ (ebd., S. 252).
2. „Relatedness refers to the desire to feel connected to others – to love and care, and to be loved and cared for“ (ebd., S. 231).
3. „Autonomy refers to volition – the organismic desire to self-organize experience and behavior and to have activity be concordant with one’s integrated sense of self. [...] For us, however, autonomy concerns the experience of integration and freedom, and it is an essential aspect of healthy human functioning“ (ebd., S. 231).

Die Grundannahme der SDT ist eine „organismic dialectal metatheory“ (Deci & Ryan 2000). Organismisch drückt dabei eine angeborene Tendenz menschlicher Aktivität in Richtung psychologischen Wachstums und Entwicklung des Selbst aus. „The starting point for SDT is the postulate that humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures“ (ebd., S. 229). Dieser Prozess kann nur aufrecht erhalten werden, wenn die drei angeborenen psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden: „[...] [N]eeds specify innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being. [...] [T]heir satisfaction is thus hypothesized to be associated with the most effective functioning“ (ebd.). Menschen werden daher eher geneigt sein, in Situationen zu agieren, die eine Bedürfnisbefriedigung ermöglichen, als in solchen, die diese verhindern. Der organismische Integrationsprozess geschieht also in Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der sozialen Umwelt und wird deshalb als dialektisch bezeichnet. Auf diesem Sachverhalt basiert auch das Argument im SchuB-Konzept: Die Jugendlichen fühlen sich deshalb vom betrieblichen Angebot in

Schub angesprochen, weil sie dort ihre psychologischen Grundbedürfnisse befriedigen können. Ob die Bedürfnisbefriedigung auch auf die Schule wirkt, ist nicht gesichert.

Die SDT nimmt ferner an, dass die psychologischen Bedürfnisse angeboren, grundlegend (basic) und universell sind. Das bedeutet, sie sind – ebenso wie physiologische Bedürfnisse nach Schlaf, Nahrung usw. – essenziell für das Wohlbefinden und Gedeihen jedes Menschen (Deci & Ryan 2009, S. 441). Bedürfnisbefriedigung ist damit der wesentliche Ansatzpunkt der SDT zur Erklärung menschlichen Handelns unter Rückgriff auf die Motivation. Handlungsziele werden danach ausgesucht, ob sie der Bedürfnisbefriedigung dienen oder nicht. Generell gilt für den dialektischen Einfluss der sozialen Umwelt auf die Motivation: Die Befriedigung der Grundbedürfnisse führt zu autonomeren Formen der Motivation, während die Frustration der Bedürfnisse zu kontrollierter Motivation oder zur Demotivation führt (z.B. sogenannter *Korruptionseffekt*). Intrinsische und extrinsische Motivation sind dabei die Endpunkte eines Kontinuums erlebter Selbstbestimmung. Intrinsische Motivation ist der interessen geleitete und insofern autonome oder selbstbestimmte Vollzug einer Handlung: „[...] [D]oing an activity because the activity itself is interesting and spontaneously satisfying. [...] In contrast, extrinsic motivation refers to doing an activity because it is instrumental to some operationally separable consequence. The classic instance of extrinsic motivation is doing an activity because it is expected to lead to a reward or the avoidance of punishment“ (Deci & Ryan 2009, S. 442). Je extrinsischer eine Handlung motiviert ist, desto mehr außerhalb des Individuums liegende Handlungsanreize müssen gegeben sein, um eine Handlung auszuführen.

Aus pädagogischer Sicht stellt sich die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um den Lernenden die Internalisierung von zunächst als fremdbestimmt wahrgenommenen Lern- und Unterrichtszielen zu ermöglichen, so dass sie sich bei den darauf bezogenen Lernhandlungen als selbstbestimmt erleben (Wild, Hofer & Pekrun 2001, S. 233). Eine solche Gestaltung ist deswegen zentral, weil empirische Forschungsergebnisse immer wieder den positiven Einfluss autonomerer Formen der Motivation auf Performanzkriterien wie kognitive Flexibilität, Lernstrategien, schulische Leistungen und schulisches Engagement sowie auf das psychologische Wohlbefinden generell hervorheben (Deci & Ryan 2009). Es kann nur in Lernumwelten erreicht werden, die den Lernenden die Möglichkeit bieten, sich als autonom, kompetent und sozial eingebunden wahrzunehmen.

Die SDT postuliert also, dass die Qualität des Lernens abhängig von der Befriedigung der Grundbedürfnisse ist und spezifiziert damit Merkmale lernförderlicher Umwelten. So weist eine Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) auf den wesentlichen Einfluss der Motivation beim informellen Lernen hin. Die befragten Jugendlichen suchen sich vor allem solche Freizeitaktivitäten, die ihren Interessen entsprechen und aktives Handeln erfordern. Sie verbinden Spaß und Leistung (vgl. Overwien 2009, S. 30). Der Einfluss individueller, motivationaler Elemente soll deshalb – trotz Rückgriffs auf die eher soziologisch orientierte Passungsthese – keineswegs negiert werden, sondern sollte in die Überlegungen zur Wirkungsweise und Wirksamkeit von kooperativen Bildungssettings, mithin ihrer Qualität einfließen.

3.4 Lernortkooperation

Der aus der Berufsbildungsforschung stammende Begriff der *Lernortkooperation* bezieht sich ähnlich wie der hier verwendete Begriff des kooperativen Bildungssettings auf die Zusammenarbeit verschiedener Akteure und die Verzahnung unterschiedlicher Lernorte und wird in der Regel für die Lernorte Berufsschule und Betrieb innerhalb des dualen Ausbildungssystems verwendet. Da die Berufsbildungsforschung auf eine lange Tradition an Forschungsaktivitäten zur Lernortkooperation zurückblicken kann, sollen deren Erkenntnisse in die Betrachtung des SchuB-Konzeptes einfließen. Dabei wird nur der Einfachheit halber von zwei Lernorten gesprochen. Im eigentlichen Sinne handelt es sich um zwei Institutionen (vgl. Euler 2004, S. 16) mit je spezifischen Lernorten. Im Betrieb finden sich zum Beispiel der Arbeitsplatz oder die Lehrwerkstatt (Euler 2004; Walden 2006).

Der Begriff *Lernort* wurde 1974 durch den Deutschen Bildungsrat in seinen Empfehlungen zur „Neuorientierung der Sekundarstufe II – Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichen Lernen“ definiert als eine „im Rahmen des öffentlich-rechtlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung [...], die Lernangebote organisiert“ (zitiert nach Münch 1995, S. 96). Begründet wurde die Notwendigkeit mehrerer Lernorte damit, dass die Schule als einziger Lernort auch für rein schulische Bildungsgänge fragwürdig geworden ist. Vor dem Hintergrund der damaligen Entwicklungen im Berufsbildungssystem – Forderung nach vollzeitschulischen Ausbildungsgängen – erfüllte der Lernortbegriff eine doppelte Funktion: „[E]rstens diente er der Abwendung einer Verschulung der Berufsausbildung, zweitens signalisierte er das Zugeständnis an eine Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung“ (Zimmer 1995). Mit Lernorten wird nicht nur ein bestimmter Raum oder eine Institution sowie die in ihr wirkenden Akteure, sondern ein Arrangement von Lerngelegenheiten bezeichnet. Die Unterscheidung verschiedener Lernorte lenkt den Blick auf deren unterschiedliche Funktionen in Bezug auf ein (gemeinsam) zu erreichendes Lernergebnis. Es wird also die Frage aufgeworfen, wo „unter welchen Bedingungen für welche Zielgruppen ‚am besten‘ gelernt werden [kann]“ (Münch 1995, S. 95).

In der Berufsbildungsforschung wird zwar die Notwendigkeit der Lernortkooperation betont, auch deren Aufgaben werden diskutiert, ein komplexes Theoriegebäude fehlt indes (Walden 2006). Die Notwendigkeit zur Lernortkooperation wird daraus abgeleitet, dass beide Partner im Dualen System ein gemeinsames Ziel verfolgen, i. e. Kompetenzentwicklung und ein erfolgreicher Abschluss der Ausbildung. Im Zuge der Neuordnung des Berufsbildungssystems in den 1990er Jahren aufgrund veränderter Anforderungen an die berufliche Ausbildung wurde die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz zum zentralen Inhalt (Walden 2006). Die eindeutige Funktionsaufteilung, nach der der Betrieb für die Praxis und die Berufsschule für die Theorie zuständig ist, gilt seitdem als überwunden (Heidegger & Rauner 1995). „Neue Ausbildungsziele wie ganzheitliches Denken, Teamfähigkeit und Selbstständigkeit lassen sich an einzelnen Lernorten nicht isoliert erreichen, sondern machen eine intensivere Lernortkooperation erforderlich“ (Walden 2006, S. 257). Der Wert des Betriebes ist im „Ernstcharakter dort ermöglichter Lernerfahrungen“ (Thielen 2011b, S. 72) begründet. Dies wird in der Regel mit dem Argument eines stärkeren Realitätsbezuges außerhalb des „Schonraums“ Schule verbunden (Heidegger & Rauner 1995). Die Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung – wobei in der Berufsbildungs-

forschung auf die gegenseitige Bedingtheit formaler und informeller Lernprozesse verwiesen wird (vgl. Dehnbostel 2004; s. unten) – soll nicht nur einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und beruflichen Sozialisation dienlich sein, sondern im Kontext des Berufsbildungssystems einen Beitrag zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen – allen voran der beruflichen Handlungsfähigkeit – leisten.

Darüber hinaus stellt die Lernortkooperation ein spezifisches Charakteristikum der beruflichen Benachteiligtenförderung dar (Thielen 2011b; vgl. auch Bojanowski, Dederling & Feig 1996). Dies geht auf das Ziel zurück, benachteiligten Jugendlichen durch das Lernen im Betrieb den Übergang in das Erwerbssystem zu ermöglichen. Darüber hinaus ist die Sozialisation im Betrieb durch „ein höheres Maß an Mitverantwortung und Mitgestaltung [gekennzeichnet, d. V.] und [ermöglicht] zudem Kontakte zu Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und Qualifikation“ (Thielen 2011b, S. 72). Diesen Möglichkeiten betrieblichen Lernens steht die Befürchtung gegenüber, die Jugendlichen könnten als billige Arbeitskräfte ausgebeutet werden, indem sie Tätigkeiten übernehmen, bei denen sie nichts lernen. Außerdem stellt der Lernort Betrieb ein sehr heterogenes Angebot dar (Goik, Fuchs-Dorn & Wissinger 2011, S. 256). Einerseits gibt es Betriebe, die ein stark strukturiertes, didaktisch aufbereitetes Angebot haben und über entsprechend professionalisiertes Ausbildungspersonal verfügen. Andererseits lassen sich Betriebe finden, in denen das Lernen im hohen Maße von den Bedingungen des jeweiligen Arbeitsplatzes abhängt und kein dezidiert pädagogisches Vorgehen auszumachen ist (vgl. Thielen 2011b). Inwiefern sich diese unterschiedlichen Voraussetzungen auf die Förderung der mit SchuB anvisierten Zielgruppe auswirken, lässt sich nur schwer abschätzen.

Zur Beschreibung der Lernortkooperation gibt es in der Berufsbildungsforschung verschiedene Typologien. Buschfeld und Euler (1994, zitiert nach Euler 2004) unterscheiden drei Intensitätsstufen: Informieren, Abstimmen (arbeitsteilige und eigenverantwortliche Umsetzung gemeinsam vereinbarter Maßnahmen) und Zusammenwirken (unmittelbare Zusammenarbeit). Pätzold (1995, zitiert nach Euler 2004) differenziert mit Bezug auf das zugrunde liegende Kooperationsverständnis ein pragmatisch-formales (Kooperation, weil Kooperation vorgeschrieben ist), ein pragmatisch-utilitaristisches (Kooperation folgt Nützlichkeitsabwägungen), ein didaktisch-methodisch und ein bildungstheoretisch begründetes Verständnis. Erstgenannte sind dabei die Beschreibung des Status quo und die Letztgenannten sind das anzustrebende Ideal (vgl. Euler 2004, S. 15), so dass diese Typologie nicht nur deskriptiven, sondern auch normativen Charakter hat. Eine empirisch ermittelte Typologie liefern Berger und Walden (1995, zitiert nach Walden 2006). Sie identifizierten fünf Typen, die sich dadurch unterscheiden, ob keine, sporadische, kontinuierlich-probleminduzierte, kontinuierlich-fortgeschrittene oder kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten vorliegen.

Walden (2006, S. 258-259) konstatiert resümierend, dass die Praxis der Kooperation trotz langjähriger Etablierung hinter dem (berufs-)pädagogisch Wünschbaren zurückbleibt. Hindernisse sieht er vor allem in strukturellen (Duales System als Nebeneinander zweier autonomer Systeme), institutionellen (z. B. unterschiedliche Arbeitsbedingungen der Akteure) und individuellen Faktoren (z. B. Interesse an Kooperation, Rollenverständnis der Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen). Vorschläge zur Verbesserung der Kooperation umfassen vor

allem die Verbesserung der Rahmenbedingungen durch die Bildungspolitik, aber auch methodisch-didaktische Ansätze wie das Instrument der Lern- und Arbeitsaufgaben.

Dies bedeutet für das SchuB-Konzept zunächst, dass es sich nicht auf eine ausgereifte Theorie der Lernortkooperation berufen kann. Der Blick in die Berufsbildungsforschung macht aber deutlich, dass Kooperationen voraussetzungsreich sind. So ist es für die Umsetzung des SchuB-Konzeptes nötig, eine ausreichend große Anzahl an Betrieben zu finden. Laut Konzept soll es sich dabei möglichst um Ausbildungsbetriebe handeln, was einerseits die Voraussetzung für die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis bildet. Andererseits „könnte hinter diesem Vorschlag die Überlegung stehen, dass in Ausbildungsbetrieben systematische Lernerfahrungen eher erwartet werden, da hier Anleiter arbeiten, die über Erfahrung in der Betreuung von Jugendlichen verfügen“ (Thielen 2011b, S. 75-76). Außerdem müssen die beteiligten Akteure Wege zur Gestaltung der Lernortkooperation erproben und die unterschiedlichen Interessen miteinander vereinen, so dass es nicht den Jugendlichen selbst überlassen bleibt, eine Verknüpfung zwischen den Lernorten herzustellen. Dies bildet gerade für die Schule ein neues Terrain und eine zu bedenkende Herausforderung.

Die Diskussion um die Reform des allgemeinbildenden Schulwesens durch praktisches Lernen kann an dieser Stelle auf ein generelles Problem hinweisen (vgl. Goik et al. 2011): Arbeit wird in pädagogischen Konzepten häufig als „der Weg des Menschen zu sich selbst“ (Kemper 1993, S. 838) aufgefasst. Dieser „gutartige“ (ebd.) Begriff von Arbeit – als Überwindung der Differenz von Leben und Lernen³ – und die Annahme ‚Heil durch Praxis‘ hat häufig mit der Realität nicht viel gemein. Das liegt daran, dass die in solchen „Konzepten unterstellte wechselseitige Höherentwicklung von Arbeits- und individuellen Bewußwertungsprozessen nicht als Voraussetzung gegeben [ist]“ (Kemper 1993, S. 843), sondern erst hergestellt werden muss. Das bedeutet, dass eine hingebungsvolle und sachliche Ausführung einer Arbeit keinesfalls hinreichend ist, um positiv wirken zu können. Stattdessen bedarf es einer „systematische[n] Vermittlung zwischen schulischen und außerschulischen Erfahrungs- und Lernprozessen“, um die Heranwachsenden „für eine bewußte und differenzierte Wahrnehmung der Entfremdungsphänomene und Sinnprobleme in modernen Industriestaaten aufzuschließen“ (S. 848). Ziel ist hierbei die Überwindung des Spannungsverhältnisses von wissenschaftlichem und lebenspraktischem Wissen. Die Öffnung der Schule ist demnach „das Problem und noch nicht schon seine Lösung“ (S. 851) – ein Problem, das es zu lösen gilt. Es stellt sich z. B. die Frage, wie sich unterschiedliche institutionelle Gegebenheiten und deren Interdependenz auf die Handlungsmöglichkeiten und den Bildungsprozess von Heranwachsenden auswirken.

Wenngleich die Lernortkooperation als Vorbild für die Förderung im SchuB-Konzept angesehen werden muss, kann dieses Konzept aufgrund des in der Berufsbildungsforschung herrschenden Theoriedefizits kaum etwas zur theoretischen Fundierung von SchuB beitragen. Daher wird im Folgenden der Versuch unternommen, das Konzept des Formalisierungsgrades dafür fruchtbar zu machen.

³ Diese Differenz ist konstitutiv für die Schule (Kemper 1993, S. 846), was auch in der Auffassung der Schule als Bildungsmoratorium zum Ausdruck kommt.

3.5 Kooperative Bildungssettings als Schnittstelle von formalem und informellem Lernen

Die Diskussion um schulische und außerschulische Lernorte sowie schulisches und außerschulisches Lernen wird in der Literatur unter den Schlagworten formales (bisweilen auch formelles) und informelles Lernen geführt. Overwien (2006, 2009) verdanken wir eine differenzierte historische und analytische Darstellung der internationalen Diskussion und Forschungslage zum informellen Lernen. Als „informal education“ vermutlich von John Dewey Anfang des 20. Jahrhunderts eingeführt, der darin die Grundlage formaler Bildungsprozesse sah, findet der Begriff seit den 1950er Jahren Anwendung in der Erwachsenenbildung. Seit den 1970er Jahren ist ein zunehmendes Interesse internationaler Organisationen zu verzeichnen (z. B. UNESCO, OECD), die damit auf bislang ungenutzte Bildungsreserven aufmerksam machen. Zudem wird die Forderung artikuliert, die unterschiedlichen Modi des Lernens – formal, non-formal und informell – im Zusammenhang zu sehen. Ende des 20. Jahrhunderts wird deshalb nicht nur eine Wende von einem Verständnis des Lernens als Wissenserwerb hin zu einem Verständnis des Lernens als Kompetenzentwicklung gefordert, sondern auch die Verzahnung informellen und formalen (institutionalisierten) Lernens. Dafür soll die Schule an das Lernen im Alltag anschließen – eine Forderung die auch von Ungleichheitsforschern erhoben wird, um der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu begegnen.

Für den Begriff des *informellen Lernens* hat sich aber bisher keine einheitliche Definition durchsetzen können, weshalb im Folgenden die verschiedenen Ansätze dargestellt werden sollen (vgl. Overwien 2006, 2009). Der Begriff informelles Lernen scheint sich gegenüber dem Begriff *informelle Bildung* tendenziell durchzusetzen. Aufgrund der impliziten Intentionalität des Bildungsbegriffs wird informelle Bildung als „gezielte Intervention, bezogen auf informelles Lernen“ (Overwien 2006, S. 40) verstanden. Es gibt zwar Möglichkeiten, informelles Lernen zu fördern, z. B. durch die Schaffung von Lerngelegenheiten. Diese Maßnahmen führen aber zwangsläufig zu einer Formalisierung des Lernens.

Informelles Lernen wird in der Regel mit Bezug auf die Organisationsform (institutionell vs. nicht institutionell) definiert, wobei informelles Lernen zwar außerhalb der Curricula, aber keinesfalls außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet. Die Europäische Kommission greift bei ihrer Definition nicht nur auf die Organisationsform, sondern auch auf den Grad der Zielgerichtetheit zurück. Sie unterscheidet formales von informellem Lernen nicht nur danach, wo es stattfindet (institutioneller vs. alltäglicher Kontext sowie Zertifizierung) und wie es organisiert wird (Grad der Strukturiertheit), sondern auch, ob es aus Sicht der Lernenden zielgerichtet oder beiläufig abläuft (vgl. Overwien 2009, S. 26). Häufig wird *inzidentelles Lernen* – verstanden als „beiläufiges Lernen, bei dem neben den intendierten auch noch andere Inhalte gelernt werden“ (Overwien 2009, S. 24) – als Teilbereich des informellen Lernens angesehen. Manche Autoren rechnen auch Sozialisation zum informellen Lernen. Der Status des *impliziten Lernens* – einem Prozess, der „von den Lernenden nicht bewusst wahrgenommen wird“ (ebd.) – und die Beziehungen zwischen den Lernformen sind bislang theoretisch nicht hinreichend geklärt worden.

In dieser Arbeit kommt folgende Definition zum Einsatz, wobei die einzelnen Lernformen als Teil eines Kontinuums gedacht sind und SchuB explizit als Ansatz verstanden wird, der unterschiedlich formalisierte Lernformen integriert:

Formales Lernen: Dieses Lernen ist institutionell organisiert und führt in der Regel zum Erwerb eines anerkannten Bildungszertifikats. Es ist ferner durch einen hohen Grad an Didaktisierung und Strukturierung charakterisiert – Stecher (2005) spricht von pädagogischer Inszenierung. Die Lernziele sind vorher festgelegt und es erscheint dem Lernenden bewusst als Lernprozess.

Non-formales Lernen: Das non-formale Lernen bezeichnet Lernsituationen außerhalb der großen Bildungsinstitutionen (Schule, Berufsschule) und weist einen geringeren Grad an pädagogischer Vorstrukturierung auf. Es ist in der Regel freiwillig und hebt auf spezifische Lerninhalte und -formen ab. Ein typisches Beispiel ist die Kinder- und Jugendhilfe (Stecher 2005) sowie das Lernen in Kursen.

Informelles Lernen: Diese Lernform beschreibt einen durch individuelles Interesse gesteuerten, bewussten oder unbewussten Prozess, der in der Regel beiläufig, implizit und nicht intentional, „jedenfalls nicht institutionell organisiert [ist], d.h. ein (freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns. Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure“ (Rauschenbach et al. 2004, S. 29).

Kritik wird vor allem an der Verwendung des informellen Lernens im Kontext der Arbeitswelt laut. Es wird eine „Kolonialisierung der Lebenswelten“ im Rahmen einer ökonomischen Nutzbarmachung des informellen Lernens“ befürchtet. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen diene dann vorrangig wirtschaftlichen Interessen und einer verbesserten Stellung auf dem Arbeitsmarkt. Gleichzeitig „kann [sie] aber auch denjenigen Menschen nützen, die innerhalb formaler Lernwege eher Probleme hatten und für sich alternative Lernwege gefunden haben“ (Overwien 2009, S. 24). Das Potential der Anerkennung informeller Bildungsprozesse liegt darin, dass sich sozial benachteiligte Menschen ihrer vorhandenen Fähigkeiten bewusst und dadurch in ihrem Selbstwert gestärkt werden (Overwien 2006, S. 35). Die Anerkennung und Gleichstellung informeller Kompetenzen ist ein Ziel der beruflichen Bildungsforschung. Hierzu wurden verschiedene Maßnahmen zur Kompetenzfeststellung erdacht (z. B. ProfilPASS).

Mit dem Konzept des informellen Lernens geht aber eine „Entgrenzung des Lernens“ (Rauschenbach, Düx & Sass 2006, S. 9) einher, weil sich dieser Prozess auf alle Lebensbereiche erstreckt und über die gesamte Biografie ausdehnt. Damit ist nicht nur die Chance verbunden, sich stetig weiterzuentwickeln, sondern – vor allem im Berufsleben – auch der Zwang, sich fortzubilden und alle möglichen Kenntnisse zertifizieren zu lassen (ebd.). Die Anerkennung informeller Lernorte ist insofern als positiv zu betrachten, weil der Blick auf informelles Lernen und informelle Lernorte zum Verständnis einer umfassenden Kompetenzentwicklung beiträgt. Es ist aber zu befürchten, dass die Anerkennung zu einer „Formalisierung und Instrumentalisierung noch bestehender informeller, lebensweltlicher Bereiche des Lernens“ (Rauschenbach et al. 2006, S. 9) führt, wodurch es seiner Eigenart beraubt würde. Außerdem ist mit der Ausweitung des Bildungssystems, z.B. durch die Ganztagschule, eine „Pädagogisierung informeller Lernorte“ (Overwien 2009, S. 29) verbunden.

Informelles Lernen könnte dadurch an Bedeutung verlieren, weil es in eine „Sub- oder Nischenkultur gedrängt“ würde oder „nur noch als nicht intendierte Nebenwirkungen anderer Prozesse und Aktivitäten zu Stande“ käme (Rauschenbach et al. 2006, S. 9).

Zum Verständnis des SchuB-Konzeptes ist – über die Definitionsschwierigkeiten hinaus – die Beziehung von informellem und formellem Lernen fundamental. Dehnbostel (2004) greift diesen Aspekt für den Bereich der beruflichen Weiterbildung auf: „Betriebliches Lernen kann grundsätzlich als formelles oder informelles Lernen stattfinden“ (S. 54). Formelles Lernen ist organisiert und dem Lernenden als Lernvorgang bewusst. Es führt zu Theoriewissen. Informelles Lernen findet im Prozess der Arbeit statt und zielt nicht bewusst auf ein vorgegebenes Lernziel. Es wird unterschieden in implizites, d. h. „unreflektiert und unbewusst“ (S. 55) stattfindendes, und reflexives Lernen, was er auch Erfahrungslernen nennt. Dieses erfolgt „über die reflektierende Verarbeitung von Erfahrungen [...]. Dies setzt allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind“ (ebd.), auf die der Lernende reagieren muss. Informelles Lernen führt zum Aufbau von Erfahrungswissen. Theorie- und Erfahrungswissen zusammen führen zum Ziel des betrieblichen Lernens: der reflexiven Handlungskompetenz. Der Nachteil informellen Lernens liegt in seiner Kontextabhängigkeit und Zufälligkeit. Deshalb folgert Dehnbostel (2004): „Erfahrungslernen ohne berufspädagogische Arrangements, Organisation und Zielorientierung läuft Gefahr, zufällig und situativ zu verbleiben und dann den Anforderungen einer umfassenden Kompetenzentwicklung zu widersprechen“ (S. 56). Er spricht sich deshalb für eine Integration von formellen und informellen Lernprozessen aus, indem das „ungeplante und zufällige Lernen in der Arbeit durch ein bewusst selbstgesteuertes und aktiv-konstruktives Lernen erweitert“ (S. 61) wird.

Hellmer (2007) überträgt diesen Ansatz auf das allgemeinbildende Schulwesen, speziell auf einen Hamburger Schulversuch, der ähnlich wie das SchuB-Konzept drei Tage Schule und zwei Tage Betrieb für die Jugendlichen vorsieht. Sie beschreibt Schule und Betrieb als strukturell unterschiedliche Lernorte. Schulisches Lernen klassifiziert sie als formal, d. h. es ist durch einen hohen Grad an Institutionalisierung, Didaktisierung und Strukturierung gekennzeichnet. Das Lernen im Betrieb hingegen beschreibt sie als (didaktisch) ziellos, ungeplant und im betrieblichen Alltag stattfindend – weshalb sie auch von informellem Lernen spricht. Den Sinn der Lernortkooperation verdeutlicht sie wie folgt: „Die Zufälligkeit und Situiertheit des informellen Lernens soll durch Organisation und Zielorientierung sowie Integration in pädagogische Arrangements produktiv genutzt werden“ (ebd., S. 242). Im Betrieb sind die Schüler/-innen mit Anforderungen konfrontiert, bei denen sie nicht auf ihre bislang gültigen schulisch-institutionellen Handlungsroutinen zurückgreifen können. Dies beschreibt Hellmer (2007) als krisenhafte Erfahrung, bei der es darauf ankommt, in der neuen Struktur einen Anknüpfungspunkt für die individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen zu finden. Lassen die Jugendlichen sich auf die Situation ein, eröffnet die Bewältigung der Erfahrungen die Möglichkeit, Kompetenzen zu entwickeln sowie sich selbst differenziert wahrzunehmen und den zukünftigen Lebensweg selbstverantwortlich zu gestalten. Die Schüler/-innen werden dabei aber nicht allein gelassen, sondern befinden sich nach wie vor im ‚geschützten‘ Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems. Die Funktion der Schule sieht Hellmer (2007) folglich darin, die Erfahrungsbearbeitung zu unterstützen, indem die

informellen betrieblichen Erfahrungen sprachlich gefasst und zu verallgemeinerungsfähigem, „reflexivem Erfahrungswissen transformiert werden“ (S. 243).

Mit dem Diskurs um informelles Lernen ist ein theoretisches Gerüst zum Verständnis des SchuB-Konzeptes gegeben, wobei mittels des Formalisierungsgrades die unterschiedliche Bedeutung und Funktion der Lernorte verdeutlicht werden kann. Der Gewinn der Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen liegt darüber hinaus darin, dass die Frage nach den Erfolgsbedingungen einer Fördermaßnahme wie SchuB nicht allein auf das Angebot und die Leistungen der Institution Schule, sondern zugleich auf den zweiten, bedeutsamen Akteur in diesem Bildungssetting, den Betrieb, und die Bildungsqualität der betrieblichen Angebote im allgemeinbildenden Schulwesen fokussiert werden kann (vgl. Kapitel 5.3.2).

4 Historische und systematische Einbettung des Lernens im Betrieb

„Arbeit als pädagogisches Moment ist keineswegs ein neuer Gedanke in der Geschichte der Erziehung“ (Skiera 2010, S. 103). Besonderes Augenmerk wird dabei seit jeher auf das Verhältnis von theoretischer Durchdringung und praktischem Tun gelegt, welches sich programmatisch in der Formel des „Lernen und Arbeiten“ zusammenfassen lässt. Viele große Pädagogen und Pädagoginnen, allen voran Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), haben sich diesem Thema gewidmet. Seit dem 18. Jahrhundert fand es in Form verschiedener Konzeptionen und Schulversuche Eingang in den Schulalltag. Maßgeblich für Überlegungen zu einer *Arbeitsschule* war die durch die Reformpädagogen und Reformpädagoginnen angestoßene Kritik an der bisherigen Beschulung. Besondere Relevanz kommt dem Arbeiten außerdem in der polytechnischen Bildung in sozialistisch geprägten Ländern wie der DDR oder der Sowjetunion zu.

Trotz dieser historischen Tradition und der darin enthaltenen vielfältigen bildungstheoretischen Begründungen für die bildenden Funktionen des Arbeitens nimmt es heute einen eher marginalen Stellenwert innerhalb der deutschen Schullandschaft ein. Dies hat vorrangig systematische Gründe, die sich aus der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem ergeben. Dennoch gibt es inzwischen eine ganze Reihe von Konzepten, die ähnlich dem SchuB-Konzept in der Kooperation von Lernen in der Schule und Arbeiten im Betrieb eine Möglichkeit sehen, insbesondere schulaversiven Jugendlichen den Übergang in das Erwerbssystem zu erleichtern und ihre Kompetenzen optimal zu fördern. Ein systematischer Überblick über aktuelle Ansätze zur arbeitsorientierten Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem wird die Vielfalt illustrieren. Damit soll die Basis für eine Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen des SchuB-Konzeptes geschaffen werden.

4.1 Historischer Abriss

Ein wichtiger historischer Vorläufer der Verbindung von Lernen und Arbeiten ist die *Industrieschule*, die im 18. Jahrhundert weite Verbreitung fand. Laut Dederling (1996) handelt es sich dabei um das bedeutendste Schulprojekt der Aufklärungspädagogik, „die auf eine Erziehung des Menschen zur Vernünftigkeit durch Ausbildung der Verstandeskräfte zum Zwecke der Wohlfahrt der Menschen zielte“ (S. 255). In der Industrieschule wurden nicht nur grundlegende Kompetenzen, wie Lesen und Rechnen, sondern auch praktische Fertigkeiten, wie Weben oder Nähen, vermittelt. Die Schüler/-innen sollten dadurch zur *Industriösität* erzogen werden. Damit war eine durch die Philanthropen propagierte, utilitaristische Haltung zur Arbeit gemeint, die auf Arbeitsamkeit, Fleiß und die Bereitschaft, sein Wirken in den Dienst des Arbeitsergebnisses zu stellen, abzielte. Dieses Verhältnis zur Arbeit stand in krassem Widerspruch zu einem bis dato gültigen religiös geprägten Verständnis von Arbeit als Plage und Wiedergutmachung der Erbsünde (vgl. Sesink 2007). Die In-

industrieschule bedeutete aber auch ein nicht zu unterschätzendes Ausmaß an Kinderarbeit (Zenke & Wissinger 2011), obwohl Dederling (1996) darauf hinweist, dass die Not vieler Schüler/-innen durch die Entlohnung ihrer Arbeit sank und die Zahl bettelnder Kinder abnahm. Wesentliche Impulse verdankte die Industrieschule Pestalozzi, der in der Formel „Kopf, Herz und Hand“ die Konstituenten einer elementaren Bildung sah, nämlich die Förderung kognitiver Kompetenzen, sittlich-moralischer Einstellungen sowie praktischer Fähigkeiten (vgl. Dederling 1996). Die Industrieschule zielte aber nicht nur auf die Vermittlung arbeitsrelevanter Fähigkeiten, sondern zugleich auf eine umfassende Persönlichkeitsbildung. Da diese aber stark auf den Gedanken der nützlichen Arbeitskraft, der Hervorbringung williger Arbeiter/-innen und dem neuen Selbstverständnis von Arbeit aufbaute, lässt sich resümieren, dass Industrieschulen stark von ökonomischen Interessen geprägt waren, was nicht zuletzt an der zunehmenden Bedeutung des Warenhandels lag (vgl. Sesink 2007). Friese (2011) konstatiert außerdem, dass in der „Industriepädagogik geschlechtlich codierte Linien angelegt werden, indem analog zur technischen Erziehung der jungen Männer die hauswirtschaftliche Erziehung für junge Frauen als Ersatz der Arbeits- und Berufsbildung konzipiert wird“ (S. 6).

4.1.1 Reformpädagogische Ansätze zu einer bürgerlichen Arbeitsschule

Arbeit als pädagogische Kategorie in der allgemeinbildenden Schule tauchte in der Zeit der Reformpädagogik als Mittel zur Veränderung der Schule wieder auf. Hier war es Georg Kerschensteiner (1854-1932), der sein Konzept der *Arbeitsschule*, dessen Besonderheit in der „Verschränkung von Theorie und Praxis, Denken und Tun“ (Hörner 1993, S. 174) bestand, verwirklichte. Kerschensteiner ging es dabei um die Reform der Buchschule durch selbsttätiges Arbeiten, z. B. durch Werken als Unterrichtsfach oder in Schülerexperimenten (Dederling 1996). Nach Hörner (1993) nimmt Kerschensteiner Bezug auf John Dewey (1859-1952), wenn für ihn der „Ursprung alles Denkenwollens im praktischen Tun [liegt]“ (Kerschensteiner 1965, zitiert nach Hörner 1993, S. 173) – der Lernprozess des Kindes also durch den Wunsch angetrieben wird, praktische Zweck-Mittel-Beziehungen mittels theoretischer Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu begreifen. Zugleich verweist Kerschensteiner darauf, dass „eine manuelle Betätigung mit noch so viel Interesse [...] verbunden sein [mag], Arbeit im pädagogischen Sinn kann sie erst werden, wenn sie Ausfluß einer geistigen Vorarbeit ist“ (Kerschensteiner 1925, zitiert nach Kaiser 1996, S. 242).

Die Aufgabe der Schule besteht erstens in der Vorbereitung der Berufsbildung sowie zweitens einer Versittlichung der Berufsbildung und drittens einer Versittlichung des Gemeinwesens. Damit gilt es nicht nur bestimmte Fertigkeiten zu vermitteln, sondern eine bestimmte Sozialerziehung voranzutreiben. Die Erfahrung allgemeingültiger Werte – von Kerschensteiner Sachlichkeit genannt – ist besonders gut durch manuelle Arbeiten zu erreichen, da deren korrektes Ausführen nicht nur besonders leicht durch die Schüler/-innen selbst zu überprüfen ist, sondern zudem eine gewissenhafte Arbeitsweise voraussetzt.

Kerschensteiner stimmt mit Eduard Spranger (1882-1963) darin überein, dass Allgemeinbildung eine Synthese aus elementarer und beruflicher Bildung darstellt und der Beruf ein „bildendes Kulturgut“ (Hörner 1993, S. 175), wie z. B. die Literatur, ist. Spranger (1918) konkretisiert dies in seiner Drei-Stufen-Theorie, wonach sich an die Phase der grundlegen-

den Bildung die Phasen der Berufs- und schließlich der Allgemeinbildung anschließen: „Der Weg zur höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1918, zitiert nach Hörner 2008, S. 28). „Wer für seinen Beruf gebildet wird, lernt ihn gegenüber allen Einzelleistungen in einem größeren Kulturzusammenhang aufzufassen und geistig über ihm zu stehen“ (Hörner 2008, S. 28). Bildenden Charakter hat nur die Arbeit, zu der man sich innerlich berufen fühlt:

Denn nur in diesem Falle haben wir es mit Berufsarbeit im pädagogischen Sinne zu tun, zu der der Einzelne einesteils innerlich berufen ist und die anderenteils nicht bloß eine beliebige Wirkung, sondern eine Bildungswirkung auf sein Selbst auszuüben imstande ist. Nur im Verfolge solcher Arbeit liegt die Möglichkeit, durch die Arbeit auch zu einem höheren Sein zu gelangen und jene Eigenschaften zu erwerben, die auch dann nicht versagen, wenn das spätere Leben zu Betätigungen zwingt, die nicht dem eigenen Zwecksystem, sondern der früher erworbenen Vertragstreue und bereits gewecktem Pflichtbewußtsein entsprechen. (Kerschensteiner 2010, S. 321)

Die innere Berufung ist Ausdruck der Anlagen eines Menschen, d.h. Bildung kann nur dann gelingen, wenn sie der Lebensform der Heranwachsenden gemäß ist. Kerschensteiner greift dabei auf das Vorhandensein verschiedener psychologischer Typen zurück, die er durch seinen Freund Spranger kennenlernte (vgl. Arnold & Gonon 2006, S. 141). Aufgrund dieser Annahme wird „der Erziehungsprozess [...] zunehmend als Entwicklung der Anlagen verstanden und verfolgt das Ziel, Berufsneigungen und -orientierungen zu entwickeln, die an ‚Anlagen‘ gebunden sind und nicht aus ‚Interesse‘ oder ‚Nachahmungssucht‘ entstehen. [...] Das ‚Prinzip‘ dieser Pädagogik heißt ‚Wachsen-Lassen‘“ (Benner & Brüggem 2004, S. 203).

Kerschensteiners Arbeitsbegriff weist zudem einen verengten Fokus auf Berufe in Handwerk, Industrie und Maschinenteknik auf (Dedering 1996). Insgesamt läuft diese Vorstellung aufgrund des „statischen Begabungsverständnis[s]“ und der „Standesideologie des Handwerks“ auf eine sozial konservierende Bildungstheorie hinaus (Hörner 1993, S. 176). Schon Gaudig kritisierte Kerschensteiner dafür, sich zu sehr auf das Berufsleben zu konzentrieren und andere Lebensbereiche auszublenden. Außerdem sah er die Gefahr, dass die voranschreitende Industrialisierung immer weniger Bedarf für manuell Tätige haben wird und bezweifelte den Erkenntniswert manueller Tätigkeiten, die rasch an die Grenzen der Anschaulichkeit stoßen (vgl. Arnold & Gonon 2006, S. 139-140).

Noch problematischer ist Kerschensteiners idealistisches Staatsverständnis. Die Schule hat demnach die Aufgabe, brauchbare Staatsbürger zu erziehen, wozu ganz zentral die Ausübung eines Berufs gehört. Den Staat versteht er per se als gut und folgert daraus einen unbedingten Gehorsam ab, so dass im Ergebnis seine Vorstellung eher einem „Obrigkeits- und Machtstaat“ (ebd., S. 178; Kaiser 1996) als einem demokratisch verfassten Staat entspricht.

Aloys Fischer (1880-1932) versuchte in seinem Aufsatz „Die Krisis der Arbeitsschulbewegung“ einige Probleme derselben auszuräumen. Arnold und Gonon (2006, S. 153) machen deutlich, dass er versuchte, den Arbeitsbegriff stärker formal auszulegen und ihn dadurch aus seiner ökonomischen Vereinnahmung und einem stark am Handwerk orientierten Verständnis herauszulösen. Arbeit dient nach Fischer nicht primär der Hervorbringung eines angepassten Arbeiters, sondern der Persönlichkeitsbildung. Methodisch-didaktisch vollzieht

sich der Bildungsprozess in vier Schritten: 1. Problembewusstsein wecken, 2. eigener Versuch, 3. Arbeitsausführung und schließlich 4. die reflektierende Rückbesinnung.

Scheibe (1999) fasst den Ertrag der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung in sieben Grundgedanken zusammen:

1. Die Prinzipien der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit im Bildungsprozeß, die auf der Aktivität des zu Erziehenden beruhen.
2. Die Entwicklung der manuellen Kräfte zur Erlangung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch zielgerichtete vorhandwerkliche Übung.
3. Der Arbeitsunterricht im manuellen, geistig-manuellen und rein geistigen Sinne als methodisches Verfahren des Schülers unter Benutzung von Arbeitsmitteln und bei laufender Selbstkontrolle.
4. Die Kooperation in der Gruppe mit zweckmäßiger Arbeitsteilung im Dienste eines gemeinsamen Vorhabens.
5. Die Vorbereitung auf die von der Wirtschaft und Technik bestimmte Arbeitswelt in ihren elementaren Formen als Aufgabe bereits der Schule.
6. Die Berufsbezogenheit schulischer Bildung und Ausbildung anstelle ausschließlich allgemeiner Bildung.
7. Die Berufsschule als eine die Berufsausbildung begleitende Pflichtschule. (S. 210)

Die Ideen der Arbeitsschulbewegung wirken demnach bis in die Gegenwart hinein und haben „sowohl das frühe Volksschulwesen als auch die Lehrpläne der Arbeitslehre und das Berufsschulwesen“ (Frieze 2011, S. 7) nachhaltig geprägt.

4.1.2 Litt und die Herausforderungen der modernen Arbeitswelt

Nach dem zweiten Weltkrieg stellt Theodor Litt (1880-1962) – allerdings ohne bildungspraktische Wirkung zu entfalten – weitreichende Überlegungen zum Verhältnis von klassischer Bildungstheorie und moderner Arbeitswelt an. Wie Eduard Spranger nimmt er dabei Bezug auf das Theorem der Allgemeinbildung nach Wilhelm von Humboldt.

Litt stellte sich nach dem Ende des 2. Weltkrieges die Frage, wie sich eine zeitgemäße Bildung in Anbetracht einer zunehmenden Bedeutung von Naturwissenschaft und Technik darstellen sollte. Nach Hörner (1993, S. 179-190) setzte er bei einer Kritik der klassischen Bildungstheorie nach Humboldt an. Litt kritisiert am neuhumanistischen Ansatz vor allem die Trennung von Innerem und Äußerem mit einer deutlichen Präferenz für ersteres, eine Konzentration auf das Subjekt, das sich weder durch einen Stand noch durch die Erfordernisse einer industrialisierten, arbeitsteilig organisierten und technisierten Welt einengen lassen sollte. Litt sah in dieser anthropozentrischen Haltung keine Möglichkeit zur Lösung gegenwärtiger Probleme. Wenngleich Litts Analyse auf einer simplifizierenden Humboldt-Rezeption basiert, die Humboldts Werk nicht gerecht wird – „Die Idee der allgemeinen Bildung wendet sich nicht gegen die Praxis, sondern gegen deren bewußtlose Vermittlung“ (Sachs 1979, zitiert nach Hörner 1993, S. 181) – so ist sie doch plausibel angesichts der historischen Entwicklung nach Humboldt: die Auslegung seiner Bildungsreform durch das Bildungsbürgertum sowie der faktischen Ausgestaltung gymnasialer Bildung. Litt kommt zu dem Schluss, dass die humanistisch geprägten Ansichten „das zeitgenössische pädagogische Denken daran hindern, sich auf die industrielle Arbeitswelt und ihre wissenschaftlichen Voraussetzungen als fundamentale Lebensbedingungen der Gegenwart einzustellen“ (Klafki 1982, zitiert nach Hörner 1993, S. 183). Er unterscheidet zwei Beziehungsmodi zur

Welt: einen vorwissenschaftlichen, den er „Umgang“ nennt und einen mathematisch-naturwissenschaftlichen. Umgang bezeichnet dabei eine erlebnishaft, sinnliche und emotional geprägte Beziehung zur Welt. Dieses Verhältnis ist aber nicht als passives gedacht, sondern meint auch einen handelnden Zugang zur Welt. Handwerk zählt Litt dabei explizit zu diesem vorwissenschaftlichen, nicht-technischen Bereich, wodurch er eine enge Definition von Technik favorisiert, die unmittelbar mit der Naturwissenschaft zusammenhängt. Der methodisch-wissenschaftliche Weltzugang stellt dagegen einen Versachlichungsprozess dar, bei dem die Welt zum Objekt und der Mensch zum „Subjekt des Erkenntnisprozesses“ (Hörner 1993, S. 183) wird. Das Subjekt-Objekt-Verhältnis ist nun mit dem harmonisierenden Totalitätsverständnis des Humanismus nicht vereinbar, weil eine Reduzierung auf „die Sache“ einen Widerspruch zur Totalität menschlicher Möglichkeiten darstellt. Litt sieht eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen Naturwissenschaft und Technik, wo die einen Ursache-Wirkungs-Relationen untersuchen, befassen sich die anderen mit Zweck-Mittel-Beziehungen. Litt kritisiert die humanistische Annahme, dass „äußere“ Mittel auch „äußere“ Zwecke verfolgen müssen und sieht darin die Herausforderung für ein wahrhaft humanistisches Bildungsverständnis, dass auch das naturwissenschaftliche Denken einbezieht: Die Technik stellt nur die Mittel bereit, wodurch der Mensch „auf sich selbst als die Instanz der Zwecksetzung zurückgeworfen“ (Litt 1964, zitiert nach Hörner 1993, S. 186) wird.

Nun geht es Litt aber nicht um eine bloße Anpassung an die „wissenschaftliche Arbeitsorganisation“ – Stichwort: Taylorisierung (vgl. Hörner 1993, S. 187) – bei der der Einzelne kaum mehr einen Überblick über den Gesamtzusammenhang hat und es infolgedessen zu einer Entfremdung von seiner Tätigkeit kommt, sondern um deren Bewältigung. Dazu ist es notwendig die Antinomie, verstanden „als Spannung zwischen der ganzheitlichen Person und der Selbstbeschränkung dieser Person im Vollzug der arbeitsteiligen Berufstätigkeit“ (ebd., S. 188), zum Gegenstand von Bildungsprozessen zu machen. Hierfür hat Litt als Mittel die Reflexion auserkoren. Diese hebt den Widerspruch zwar nicht auf, kann aber auf den Arbeitsprozess zurückwirken, indem sie die Funktionalisierung des Menschen dadurch durchbricht, dass sie Einblick in „Sinn und Struktur seiner Arbeitsfähigkeit im Aufbau des Ganzen“ (ebd., S. 189) gibt.

Eine Sicht auf die Produktionsverhältnisse im Lichte der Versachlichung verkennt zwar die Verwertungsinteressen der Wirtschaft. Dennoch ist es Litts Verdienst, „eine systematische theoretische Begründung gegeben zu haben, warum Bildung heute nur noch als eine Weise des Welt- und Selbstverständnisses verstanden werden kann, die Technik und industrielle Arbeit in ihren Horizont einbezieht“ (ebd., S. 190).

4.1.3 Polytechnische Bildung

Mit Bezug auf Karl Marx (1818-1883) wurde in vielen ehemals sozialistischen Ländern die Einführung polytechnischer Bildung begründet. Aus der Bedrohung der Arbeiter/-innen im Kapitalismus, jederzeit ersetzt werden zu können, wurde eine „absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse“ (Marx & Engels 2006, S. 537) abgeleitet. Deshalb sollte Bildung „geistig, körperlich und polytechnisch sein“ (Hörner 1996, S. 664). Polytechnische Bildung sollte dazu beitragen, ein grundlegendes Verständnis für die Plan-

wirtschaft im sozialistischen System zu schaffen und jeden in die Lage zu versetzen, verschiedene Arbeiten verrichten zu können.

Pawel Blonsky (1848-1941) entwickelte zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf dieser Basis das Konzept der *Produktionsschule*, welche ebenfalls den bildenden Wert realer Arbeit unterstrich. „Arbeitserziehung vollzieht sich am günstigsten in der Industrie selbst, denn nur hier kann die Arbeit ‚zur Quelle intensiver und umfassender Bildung werden‘. [...] Deshalb soll die Schule in die Fabrik integriert und selbst zur Produktionsstätte werden“ (Dedering 1996, S. 259).

Hörner (1996) beschreibt die polytechnische Bildung in der DDR wie folgt: Bildungstheoretisch zielte sie darauf, „diejenigen Persönlichkeitsaspekte zu entwickeln, die von den abstrakten Fächern vernachlässigt werden“ (S. 679). Ihr kommt eine Allgemeinbildungsfunktion, eine Erziehungsfunktion (sozialistischer Prägung) und eine Berufseingliederungsfunktion zu. Dies sollte durch eine Verbindung von Schule und Produktion erreicht werden, die sich als durchgängiges Prinzip in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule fand. Die Klassen 1-6 erhielten Werk- und Schulgartenunterricht, die Klassen 7-10 wurden in den Fächern „Technisches Zeichnen“, „Einführung in die sozialistische Produktion“ (ESP) und „Produktive Arbeit“ (PA; bis 1971 „Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion“) unterrichtet. Technisches Zeichnen und ESP fanden in der Schule statt und waren theoretisch angelegt, PA hingegen wurde in den Betrieb verlagert. Allerdings waren reale Produktionserfahrungen nur älteren Schülerinnen und Schülern vorbehalten, die Klassen 7 und 8 wurden in Polytechnischen Zentren, ähnlich einer Lehrwerkstatt, unterrichtet. Dies bedeutete eine Teil-Didaktisierung der produktiven Arbeit. Der alle zwei Wochen stattfindende Tag außerhalb der Schule schien bei den Jugendlichen deshalb besonders beliebt zu sein, weil er „als willkommene Abwechslung erlebt und der Ernstcharakter der Produktion – selbst im Polytechnischen Zentrum – als Aufwertung ihrer Persönlichkeit empfunden wurde“ (ebd., S. 684). Das größte Problem der PA bestand in der Monotonie der auszuführenden Arbeiten, woraus sich auch deutliche ideologische Probleme ergaben, da sich die reale Produktion nicht in Deckung mit dem vermittelten Bild einer sozialistischen Gesellschaft bringen ließ. Manche Polytechnik-Theoretiker sahen in den Erfahrungen von Monotonie hingegen einen Vorteil: „Der Einsatz auch bei wenig interessanten Tätigkeiten sollte die Schüler daran gewöhnen, aus gesellschaftlicher Verantwortung ohne Sträuben jede beliebige Arbeit anzunehmen, die gesellschaftlich für notwendig erachtet wurde“ (ebd.). Das Berufswahlverhalten sollte durch die PA in der Weise beeinflusst werden, dass die Schüler/-innen für Facharbeiterberufe interessiert werden sollten. Die Schüler/-innen schätzten zwar die Möglichkeit, Zeit außerhalb der Schule zu verbringen, ohne jedoch eine nähere Beziehung zu dem Beruf aufzubauen, so dass das Prestige dieser Berufe – gerade auch in den Augen der Mädchen – nichts dazugewinnen konnte. Die ideologisch fundierte Beeinflussung der Schüler/-innen war nach der ‚Wende‘ auch der größte Hemmschuh für eine Diskussion über das Erhaltenswerte dieser Bildungsprogrammatis. „Versteht man polytechnische Bildung in einem stärker etymologischen Sinn allgemeiner als Befähigung zum Lernen in einer vielfältig technisierten Welt [...], in der die Arbeit [...] einen, aber nicht den einzigen Sektor bildet, dann wird eine so verstandene polytechnische Bildung weiterhin eine pädagogische wie gesellschaftliche Bedeutung haben“ (ebd., S. 688).

4.1.4 Das Erbe der institutionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung: Die Entwicklung der Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland

Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Bildungsreformen setzten grundlegend auf die institutionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung, welche „zur Überwindung der berufsständisch geordneten Gesellschaft des Spätabsolutismus beitragen [sollte], die sich bis dahin als gegen grundlegende Reformversuche resistent erwiesen hatte“ (Dammer 2002, S. 36). Daraus lässt sich prinzipiell keine Abwertung beruflicher Bildung ableiten. Vielmehr war auch Humboldt der Ansicht, dass allgemeine Bildung zur Aufnahme einer Arbeit vorbereiten sollte und insofern an der Arbeitswelt zu orientieren ist (Hörner 1993). Dennoch – so Dammer (2002) – führten Humboldts Vorschläge und seine Rezeption schließlich dazu, dass Bildung zum Distinktionsmerkmal wurde, indem Bildungszertifikate dem Bürgertum ein Mittel gegen die Vorrangstellung des Adels an die Hand gaben. Nicht mehr die Geburt sollte über den Platz in der Gesellschaft entscheiden, sondern die durch das Bildungszertifikat dokumentierte Leistung. Das Gymnasium beanspruchte dabei den Rang des ‚Gralshüters‘ höherer und damit wahrer Bildung, „wobei sich unter der Hand der Akzent von der emphatisch beschworenen Persönlichkeitsbildung als dem eigentlichen Bildungszweck auf die Fächer des gymnasialen Kanons verschob, die für Humboldt lediglich ein Mittel zur Bildung waren“ (Dammer 2002, S. 37). Die Herausbildung der hegemonialen Stellung der Allgemeinbildung und die damit einhergehende Verdrängung beruflicher Bildung aus den allgemeinbildenden Schulen vollzogen sich nach Dammer (2002) in drei Schritten und sind eng mit der Rolle der Schule als Berechtigungswesen verknüpft:

1. Die zu Beginn des 19. Jahrhunderts stattfindende Aufspaltung in Volksschule für fast alle Schüler/-innen und Gymnasium, das etwa 3 % eines Jahrgangs besuchten, führte zu einer wertenden Trennung in ‚höhere‘ und ‚niedere‘ Bildung. Dem Abschlusszertifikat des Gymnasiums kam deshalb so hohe Wertung zu, weil dessen Besitz den Übergang zur Universität und damit zu einflussreichen und prestigeträchtigen Positionen ermöglichte.
2. Im Zuge der Industrialisierung und der damit einhergehenden Veränderung beruflicher Anforderungen wurde eine Neu-Ausrichtung schulischer Bildung gefordert, was in der Etablierung von Mittel- und Realschulen mündete. Das Streben des Wirtschaftsbürgertums sowie des Mittelstandes in die Schaltstellen der Macht führte zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwar zur Umwandlung von Realschulen in Realgymnasien aber nur „um den Preis der Entberuflichung der Inhalte in den aufstrebenden Schulformen“ (ebd., S. 40). Die Volksschule wurde in dieser Zeit ebenfalls neu ausgerichtet, so dass jeder alphabetisiert war und die Bedeutung der Religion in den Hintergrund trat, eine stärkere Orientierung an den Anforderungen von Industrie und Handwerk fand jedoch nicht statt.
3. In der Weimarer Republik wurde schließlich ein dreigliedriges Schulsystem geschaffen. Die Volksschule wurde um ein weiteres freiwilliges Jahr verlängert, das explizit der Berufsvorbereitung dienen sollte. Dammer (2002) sieht in dieser Struktur sowie dem Prestige gymnasialer Bildung den Grund dafür, dass Berufsvorbereitung fast ausschließlich ein Thema für die Hauptschule wurde und sich nicht flächendeckend an allen Schulformen etablieren konnte. Zu diesem Stigma trägt bei, dass sich be-

rufswahlorientierende Angebote vor allem an solche Jugendlichen richten, die entweder keinen oder nur einen schlechten Abschluss erreichen (werden) und für die wenig Hoffnung besteht, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Auch die Forschung hat „ihren Arbeitsschwerpunkt von den allgemeinen Bedingungen und Realisierungsmöglichkeiten einer beruflichen Orientierung für alle Jugendlichen auf die eher sozialpädagogisch motivierte Integration gefährdeter Randgruppen des Ausbildungssystems verschoben“ (Dammer 2002, S. 47), wodurch es zu einer noch stärkeren Stigmatisierung schulischer Angebote zur Berufsorientierung gekommen ist.

Im Folgenden soll die Entwicklung der Öffnung der Schule zur Arbeitswelt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die eine Fortsetzung der Marginalisierung darstellt, nachgezeichnet werden.

Zentralen Stellenwert in der nachkriegszeitlichen Entwicklung des Bildungssystems in der BRD nahm der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ ein. In seinen Empfehlungen und Gutachten betont er angesichts sich wandelnder Arbeitsanforderungen „die allgemein notwendige ökonomische Grundbildung, die Befähigung zu beruflicher Disponibilität und zu kultureller wie sozialer Mobilität, fordert die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ein und unterstreicht (schon damals!) die Bedeutung von – wie man heute sagen würde – ‚Schlüsselqualifikationen‘.“ (Zenke & Wissinger 2011, S. 23). Zunächst schlägt der Ausschuss die Einführung eines verbindlichen neunten Volksschuljahres vor, um die Jugendlichen auf einen Beruf vorzubereiten. Diese Einschränkung auf die Zielgruppe der „praktisch Begabten“ (Dedering 2002, S. 18) sollte sich bis heute erhalten, wobei stets davon ausgegangen wird, dass diese sich in den ‚unteren‘ Bildungsgängen befinden.

In den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ (1964) werden die ersten Pläne weiter verfolgt. Nun soll eine bis zum 10. Schuljahr dauernde Hauptschule die Volksschule ersetzen, so dass sich an eine vierjährige Grundschule und einer – für alle Schüler/-innen vorgesehenen – zweijährigen Förderstufe ein vierjähriger Hauptschulbesuch anschließen soll. Die Hauptschule wird dabei als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens“ betrachtet, die den „Beruf als didaktisches Zentrum“ hat. Möglich wird das durch die „selbstständige Unterrichtsform“ Arbeitslehre: „Eine bildungswirksame Hinführung zur Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die Arbeitslehre ist deshalb elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung“ (Deutscher Ausschuss 1964, zitiert nach Dedering 2002, S. 19 und Dedering 2000, S. 4).

Die Arbeitslehre zielt nicht auf eine Berufsreife, die erst in der Berufsausbildung erlangt werden soll, sondern hat berufswahlvorbereitenden Charakter. Hier nehmen Betriebspraktika eine zentrale Position ein. Dedering (2002) sieht in den Ausführungen des Deutschen Ausschusses kein „besonderes Inhaltsangebot für das postulierte Ziel der ‚Berufswahlreife‘“ (S. 19), so dass es in der Folgezeit zu verschiedenen didaktischen Entwürfen und Positionspapieren bildungspolitischer Institutionen gekommen ist. Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt 1969 die Etablierung eines Unterrichtsfeldes „Hinführung zur Berufswahl“ als Teil des Arbeitslehreunterrichts, so dass die Schüler/-innen am Ende der Schullaufbahn zu einer „revidierbaren Berufsfeldentscheidung“ (KMK 1969, zitiert nach Dedering 2002) kommen können. Der Deutsche Bildungsrat sieht in einer Berufsbildungs-

beratung eine wichtige Aufgabe des Bildungswesens. Außerdem ist die Bundesanstalt für Arbeit durch den § 32 des Arbeitsförderungsgesetzes (1969) zur Zusammenarbeit mit der Schule zum Zwecke der Berufswahlvorbereitung verpflichtet worden. Kritisch sieht Dederling (1996) an der Arbeitslehre, wie sie vom Deutschen Ausschuss gefordert wurde, dass sie von einem traditionell-handwerklichen Berufsbegriff sowie einem „engen technischen Arbeitsbegriff“ (S. 260) ausgeht. Zudem wird die Anpassungsfunktion zulasten eines kritisch-reflexiven Ansatzes zu stark betont und die Differenzierung einer Fachdidaktik der Arbeitslehre angemahnt (Friese 2011). Demgegenüber wird von wissenschaftlicher Seite die Verbindung von „allgemeiner und beruflicher Bildung durch das Fach Arbeitslehre und die Implementierung der Berufswahlvorbereitung in der Pflichtschule“ (ebd., S. 8) positiv herausgestrichen.

In den 1980er Jahren wird eine theoretische Neu-Ausrichtung der Arbeitslehre als notwendig erachtet. Nicht nur die Bedürfnisse der Jugendlichen, sondern auch die Anforderungen der Arbeitswelt hatten sich inzwischen gewandelt (Dederling 2002). So findet in der Berufsbildung eine Kompetenzwende statt, wobei „im Kompetenzbegriff subjektive und gesellschaftliche Aspekte beruflicher Bildung vereint werden“ (Friese 2011, S. 8). Neue didaktische Leitlinien, die mit den Begriffen „Handlungsorientierung und Subjektbezug“ (ebd.) umrissen werden können, entstehen. Außerdem wurde zum Beispiel das Betriebspraktikum in den 1970er Jahren kontrovers diskutiert, so dass auch Stimmen zu dessen Abschaffung laut wurden (vgl. Zenke & Wissinger 2011). Ein Vorschlag zur Reform des Praktikums war das Bielefelder Praktikumsmodell nach Feldhoff et al. (1985; vgl. Zenke & Wissinger 2011, S. 25). Dieses zielte auf eine allgemeine und kritische Berufsorientierung, die „für die sozialen und politischen Bedingungen lohnabhängiger Erwerbsarbeit sensibilisier[t]“ (ebd.). Die Praktika sollten fächerübergreifend organisiert und durch einen Lernortverbund aus Schule, Betrieben, Gemeindezentren u. a. begleitet werden. Ein weiterer Vorschlag kommt von Dammer, der Berufswahlorientierung als „zentrale Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz“ (Dammer 1997, zitiert nach Dederling 2002, S. 25) versteht. Er schlägt einen schulformübergreifenden, kooperativen Ansatz vor, der sich an alle Schüler/-innen der Sekundarstufe I richtet.

Wenngleich die KMK 1987 ihre Empfehlungen zur Arbeitslehre von 1969 aktualisiert und diese auf die gesamte Sekundarstufe I erweitert sowie 1993 die „Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt“ zur verbindlichen Aufgabe aller Schulformen macht, bleibt es vorrangig ein Thema der Haupt-, Gesamt- und Förderschulen (vgl. Dederling 2002, S. 26-27). Daran ändert auch die 1998 empfohlene Neubestimmung des Faches als Lernfeld nichts. Alle Empfehlungen werden nämlich von den einzelnen Bundesländern höchst unterschiedlich umgesetzt, sodass die Arbeitslehre als „eigenständiges Fach, als Fächerverbund oder als Teil von bestehenden Fächern“ (Friese 2011, S. 8) in Erscheinung tritt.

Dederling (1996) konstatiert nach einem Überblick über die Entwicklung der Arbeitslehre, dass „sich noch keine konsensfähige, verallgemeinerbare und zukunftsorientierte Arbeitslehretheorie und -praxis herausgebildet hat. Die vorliegenden Konstrukte haben den Status von Ansätzen, die meist heftig umstritten sind“ (S. 264). Friese (2011) führt als Hauptkritikpunkte die Unterschiedlichkeit der länderspezifischen Konzeptionen sowie die „curriculare Heterogenität“ des Faches Arbeitslehre an. Gleichzeitig sieht sie in dem von der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft erarbeiteten Kerncurriculum Arbeitslehre so-

wie in der Entwicklung von Bildungsstandards Ansätze zur Vereinheitlichung. Neben den Problemfeldern Fachorganisation, institutionelle Verankerung, inhaltliche Ausgestaltung und Aufgabe der Berufswahlvorbereitung sieht er in der Verbindung von Theorie und Praxis folgende Schwierigkeiten: Die methodischen Ansätze, allen voran das Betriebspraktikum, zielen auf eine Verbindung von Reflexion und Handlung. Die besondere Bedeutung des Praktikums ergibt sich dabei aus der „originale[n] Begegnung mit der realen Arbeitswelt“, die den Jugendlichen „eine authentische Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage“ (ebd., S. 273) bietet. Das Problem besteht darin, dass die postulierte Verbindung nur selten erreicht wird. In Realschule und Gymnasium dominiert ein theoretisch-reflexiver Zugang. Der mehr praktische Zugang der anderen Schulformen, v. a. der Hauptschule, weist zwei Mängel auf: Zum einen handelt es sich oft um wenig anspruchsvolle Aufgaben, bei denen nicht klar ist, was die Schüler/-innen dabei lernen sollen. Zum anderen wird die Schülerarbeit zu selten in einen umfassenden Zusammenhang der Arbeitswelt eingeordnet, d.h. es mangelt an theoretischer Reflexion. Sowohl ein Mangel an Theorie als auch an Praxis – so Dederling (1996) – verweisen auf das Problem einer „unzulänglichen Persönlichkeitsförderung“ (S. 274).

Es wurde deutlich, dass verschiedentlich in theoretischer und didaktischer Hinsicht über die Bedeutung des Arbeitsweltbezuges und des betrieblichen Lernens nachgedacht wurde. Allen Ansätzen gemein ist die Kritik an der Vernachlässigung praktischen Tuns in der Schule. Die geschichtliche Entwicklung zeigt aber, dass auch elaborierte Entwürfe schwierig umzusetzen sind und zu einer großen Heterogenität in der Ausgestaltung der Arbeitslehre geführt haben. Jedenfalls bleibt – wie sich an der heutigen Bedeutung von Konzepten wie SchuB ablesen lässt – die Idee, der Arbeit bildenden Charakter zuzuschreiben, bestechend.

4.2 Systematische Einordnung

Heute stellt sich die Situation so dar, dass berufliche Bildung Aufgabe des Berufsbildungssystems ist und vorrangig auf die Vermittlung von berufsspezifischen Kompetenzen zielt. In didaktischer Hinsicht wird unter Lernortkooperation in der Berufsbildung „ein Mittel zur effektiven Gestaltung von handlungs- und transferorientierten Lehr-/Lernprozessen in Schule und Betrieb verstanden“ (Hellmer 2007, S. 22). Dabei stehen das Zusammenwirken der beteiligten Akteure sowie die Funktion jedes Lernortes für das Gesamtergebnis bzw. im Prozess der Ausbildung im Fokus. Wie in Kapitel 3.4 ausführlicher beschrieben, handelt es sich bei dieser Kooperation um eine nicht zu unterschätzende „Gestaltungsaufgabe“ (ebd., S. 23).

Die allgemeinbildende Schule ist hingegen mit *vorberuflicher* Bildung befasst, welche die Jugendlichen im Berufswahlprozess unterstützen soll. Im engeren Sinne bezieht sich Berufsorientierung auf „Maßnahmen der Berufsfindung“ (Dederling 2006, S. 217), die die Schüler/-innen in die Lage versetzen sollen, eine fundierte und begründete Berufswahlentscheidung zu treffen. Diese Fähigkeit, auch Berufswahlkompetenz genannt, ist insofern das Resultat der schulischen Berufswahlvorbereitung. Dabei sollen einerseits die subjektiven „Berufswünsche und -erwartungen sowie die allgemeinen Lebensvorstellungen“ (ebd.) der Jugendlichen berücksichtigt werden. Andererseits gilt es, eine Auseinandersetzung mit der

objektiv gegebenen Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation sowie dem Verhältnis dieser beiden Seiten anzuregen. Dieser Prozess ist von vielen „Unwägbarkeiten“ (Pätzold 2008, S. 596) begleitet, die es zumindest fragwürdig erscheinen lassen, ob die Jugendlichen die subjektiven und objektiven Bedingungen umfassend überschauen können. Im weiteren Sinne ist Berufsorientierung als Arbeitsorientierung definiert und bezieht sich auf die Arbeitswelt, wobei Erwerbsarbeit nur eine mögliche Form der Arbeit darstellt (vgl. Dederling 2006). Die Arbeitsorientierung zielt auf Kompetenzen, die zum Verständnis der Arbeitswelt nötig sind und zu dessen Mitgestaltung befähigen. Dazu zählt z. B. die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen. Die schulische Berufsorientierung basiert auf der Prämisse, dass der Berufswahlprozess didaktisch beeinflusst werden kann. Sie ist schulformspezifisch unterschiedlich ausgeprägt. Der Berufswahlprozess ist darüber hinaus wesentlich durch die Vorstellungen sowie das kulturelle Kapital der Eltern und der Peers bestimmt.

Die schulischen Bildungsbemühungen sind auf die Gestaltung des Überganges von der Schule in die Ausbildung orientiert. Dabei lassen sich mit Schulz (2011) „bildungsseitige und arbeitsmarktseitige Anforderungen“ (S. 1) unterscheiden. In der Schule dominiert der Fokus auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen zur Bewältigung des Übergangs, ihre Lebensentwürfe und „Lebenswirklichkeiten vor dem Hintergrund der vorfindbaren Dynamik technologischer, ökonomischer und globaler Veränderungen“ (ebd.). Den Referenzrahmen der Betriebe und anderer Ausbildungseinrichtungen bilden demgegenüber „Kriterien zur Ausbildungsreife und Berufseignung, den Anforderungen aus dem globalen Wandel des Wirtschaftens, der Informatisierung und Höherqualifizierung insbesondere bezogen auf fachliche und personale Kompetenzen“ (ebd.). Auf dieser Perspektive basiert der von den Betrieben beklagte Mangel an qualifiziertem Nachwuchs, der zu einem Verdrängungswettbewerb führte, aus dem „Schüler/innen mit keinem oder schlechtem Abschluss als Verlierer/innen“ (ebd., S. 2) hervorgehen. Die Differenz dieser beiden Referenzsysteme macht es für die Institution Schule umso schwerer allgemeine und (vor-)berufliche in Einklang zu bringen. Ein möglicher Weg wird deshalb in der Ermöglichung von betrieblichen Erfahrungen bereits im allgemeinbildenden Schulwesen in Form von Betriebspraktika gesehen. Aufgabe und Ziel dieses Blickes in die berufliche Praxis ist es, die Jugendlichen in die Lage zu versetzen, eine informierte, durch eigene Erfahrungen angereicherte Entscheidung über die Berufswahl zu treffen sowie sich der betrieblichen Anforderungen bewusst zu werden.

4.2.1 Primat der allgemeinen Bildung

Der Primat der allgemeinen Bildung, der sich besonders in der Verweigerung des Gymnasiums gegenüber (vor-)beruflicher Bildung manifestiert, wurde bislang nur historisch gedeutet. Hörner (1993) hingegen kommt in seiner vergleichend angelegten Untersuchung der Bildungssysteme Deutschlands, Frankreichs, Englands, der Sowjetunion und der DDR zu dem Ergebnis, dass es vielmehr systematische Widerstände der Institution Schule gibt, die sich gegen die Einführung technischer Lerninhalte wenden.

In seiner Analyse des deutschen Bildungssystems stellt er fest, dass technische Bildung in Form der Arbeitslehre nur etwa 30 % der Schüler/-innen betrifft, wobei er „ein spezifisches Mißverhältnis“ ausmacht „zwischen einer hohen Zahl differenzierter bildungstheoretischer

Begründungen sowie theoretisch anspruchsvoller didaktischer Konzeptionen einerseits und einem geringen praktischen Einfluß dieser didaktischen Entwürfe auf die Schulpraxis in den ‚höherwertigen‘ Schultypen andererseits“ (ebd., S. 306). Den Grund für die Marginalisierung der Arbeitslehre sieht er – wie Dammer (2002) – im dreigliedrigen Bildungssystem begründet. Das geringe Prestige der Abschlüsse der Hauptschule scheint sich insofern auf die Inhalte dieses Bildungsganges zu übertragen, was einer allgemeinen Verbreitung abträglich ist. Die tatsächliche Funktion der Technik in der Hauptschule sieht Hörner (1993) weniger in einem bildenden Kulturgut, wie es Kerschensteiner und Spranger forderten. Vielmehr wird es lediglich als Mittel der vorberuflichen Sozialisation, der Hinführung zu einem Beruf, verstanden. Insofern ist Berufswahlorientierung schon eine Einschränkung des großen bildungstheoretischen Ansatzes zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung. Aufgrund ihrer großen Bedeutung im dualen System der Berufsausbildung wird die „Vermittlung technischer Kompetenz“ nur mit diesem außerschulischen Bildungsbereich assoziiert, so dass die Anerkennung in der Berufsbildung „paradoxe Weise“ die Anerkennung im allgemeinbildenden Bereich erschwert.

Der Grund für die Widerstände gegen die Einführung technischer Bildung, so zeigt der internationale Vergleich, kann nicht in der spezifischen Geschichte oder der spezifischen Struktur der verschiedenen Bildungssysteme gesehen werden. Auch die ideologische Ausrichtung der untersuchten Staaten spielt nur eine untergeordnete Rolle. Hörners (1993) Erklärungsmodell basiert dagegen auf der „Dichotomie von wissenschaftlichem und technischem Denken“ (S. 326):

Die **Wissenschaft** als Bezugssystem der Schule besitzt eine analytische Denkstruktur, die disziplinär organisiert ist. Ihr Gegenstand ist das Herausfinden von Ursache-Wirkungs-Relationen [...]. Sie hat primär Explanationsfunktion. Von daher ist sie in ökonomischer Hinsicht allenfalls mittelbar vorgegebenen Zwecken unterworfen, die jedoch im Zusammenhang ihrer Eigenschaft, Bezugssystem für die Schule zu sein, nicht in Erscheinung treten.

Die **Technik** dagegen, als theoretisches Bezugssystem der Produktion, besitzt eine eher synthetische (integrative) Denkstruktur, die zwangsläufig multidisziplinär angelegt ist, d.h. Theorien aus mehreren Disziplinen zusammenführen muß. Ihr Ziel besteht nämlich in der Lösung komplexer Probleme. Gegenstand der Technik ist das Herausfinden optimaler Zweck-Mittel-Relationen oder die Suche nach Wirksamkeit (Effizienz). [...] Ihr Leitziel ist die Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, was ihr in ökonomischer Hinsicht einen unmittelbar zweckgerichteten Charakter verleiht. (S. 320-321)

Versucht das Wirtschaftssystem technische Inhalte in der Schule zu platzieren, so greift ein weiterer Mechanismus. Da sich die Schule dem Wissenschaftssystem verpflichtet fühlt, sieht sie darin ein „Eindringen [system-]fremder Elemente“ (S. 326). Die funktionale Autonomie der Schule, die sich aus der funktionalen Autonomie der Wissenschaft ergibt, ermöglicht es dem Schulsystem, „daß es die neuen Inhalte auf seine Weise seiner eigenen Logik anpaßt oder sie marginalisiert“ (ebd.). Die Marginalisierung der neuen Inhalte geschieht entweder durch Prestigeverweigerung oder Auslagerung in außerschulische Bereiche.

4.2.2 SchuB und ähnliche Förderkonzepte

Trotz allem hat das betriebliche Lernen eine hohe Anziehungskraft, weil es mit dem Versprechen einhergeht, Jugendliche auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten und sie auf einen Beruf zu orientieren. SchuB und ähnliche Konzepte sind dabei Ausdruck eines

Trends⁴ zu einer verstärkten Kooperationsaktivität der allgemeinbildenden Schule mit außerschulischen Partnern. Die zeitliche Ausdehnung des betrieblichen Anteils kann als Reaktion auf die Kritik am regulären Praktikum verstanden werden, welche die geringe Wirkung darin begründet sieht, dass weder die zu verrichtenden Tätigkeiten noch der zeitliche Umfang einen der beruflichen Orientierung förderlichen Einblick in den betrieblichen Alltag erlauben (vgl. Hellmer 2007, S. 25). Außerdem zielen solche Konzepte häufig auf die Vermittlung von Kompetenzen, die zwar die Vermittlung in Arbeit erleichtern, aber auch für die gesamte weitere Lebensgestaltung relevant sind:

Im Zuge der vielfältigen aktuellen Schulmodelle und Initiativen⁵, die Schüler(innen) auf den Übergang in das Erwerbsleben verbessert vorbereiten wollen und dabei Konzepte der Öffnung von Schule und eine Kooperation mit außerschulischen, betrieblichen Akteuren umsetzen, öffnet sich das Konzept der Berufsorientierung also hin zu einer Lebens- und Berufsweplanung, die die individuelle Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit einer Schülerin oder eines Schülers in den Blick nimmt. (ebd., S. 25)

Dieser Blick auf die Gesamtbiografie und nicht nur auf den Übergang nach der Schule macht Folgendes deutlich: Das Lernen in betrieblichen Settings erschöpft sich demnach nicht in der Vermittlung schulaversiver Jugendlicher in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis, sondern soll darüber hinaus die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung befördern. Aus Sicht der Schulpädagogik stellt sich dann die Frage,

in welchem Maße sich ein Konzept wie SchuB mit der Öffnung zur Wirtschaft hin am Qualifikationsinteresse der Jugendlichen sowie an Bildungszielen wie Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Erwerbsleben orientiert und sich bewusst oder unbewusst auf mögliche Verwertungsinteressen der Betriebe (Rekrutierung von geeigneten Auszubildenden) einlassen darf, ohne die umfassenden, sich durchaus widersprechenden Bildungsziele des allgemeinbildenden Schulwesens zu vernachlässigen. (Zenke & Wissinger 2011, S. 26)

In ihrer synoptischen Zusammenschau der berufsorientierenden Ansätze in den Bundesländern identifizieren Schroeder und Thielen (2011) drei unterschiedliche Herangehensweisen:

1. Zwei Bundesländer setzen auf bildungsgangspezifische Angebote zur beruflichen Orientierung. In Bremen werden den Schülerinnen und Schülern der Oberschule⁶ je nach individuellem Bildungsweg Praktika, Werkstattphasen oder Praxistage angeboten. In Thüringen sind im Schuljahr 2011/2012 137 Regel- und Gesamtschulen (etwa 18.000 Schüler/-innen) am Projekt „Berufsstart plus“⁷ beteiligt, das nach der Förderphase durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) zumindest für zwei Schuljahre durch das Land Thüringen umgesetzt und zusammen mit dem Bundesministerium für

⁴ Dieser Trend ist auch nicht auf Deutschland beschränkt. In den Niederlanden wird seit dem Jahr 2001 in der vorberuflichen Bildung verstärkt auf sogenanntes „workplace learning“ (Onstenk 2009, S. 192) zurückgegriffen. Allerdings beschränkt sich diese Verbindung von Lernen und Arbeiten auf den berufsbildenden Sekundarschulgang (VMBO). Dieser bildet neben einem auf die Universität vorbereitenden schulischen Bildungsgang (VWO) und einer allgemeinen Sekundarbildung (HAVO) die dritte weiterführende Schulform in den Niederlanden. Dies soll eine Basis für die Berufsausbildung legen, die Schulabbrecherquote senken und zur Erhöhung der „chances of obtaining a basic qualification by offering them [den Jugendlichen, d. V.] an education that puts more emphasis on working and learning in practice“ (Onstenk 2009, S. 192) beitragen.

⁵ Das Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung förderte in der Zeit seines Bestehens (1999 bis 2007) 47 Projekte in ganz Deutschland (http://www.swa-programm.de/swa_programm.html). Das DJI widmet Maßnahmen zur beruflichen Integration einen eigenen Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Allein im Handlungsfeld „Betriebspraktikum“ listet die Datenbank PRAXIMO des DJI 54 Projekte auf.

⁶ <http://bildung.bremen.de/fastmedia/13/Schulentwicklungsplan.pdf> [07.12.2011]

⁷ <http://www.berufsstartplus-thueringen.de/files/Berufsstart%20Konzept%2011-13.pdf> [07.12.2011]

Bildung und Forschung (BMBF) sowie den Thüringer Arbeitsagenturen weiterfinanziert wird. Das Projekt startet in der 7. Klasse und setzt auf Bildungsbegleitung, Berufsberatung sowie Betriebspraktika.

2. Eine zweite Gruppe von Bundesländern (Baden-Württemberg, Saarland und Schleswig-Holstein) richtet ihre berufsorientierenden Maßnahmen speziell an benachteiligte Jugendliche. Dabei werden unterschiedliche Strategien verfolgt, z. B. die Zusammenarbeit mit dem Berufsvorbereitungsjahr in Baden-Württemberg oder Werkstatt-Schulen im Saarland (vgl. Schroeder & Thielen 2011, S. 36).
3. Die übrigen elf Bundesländer haben alle Maßnahmen zur schulischen Berufsorientierung entwickelt, die ab der achten Klassenstufe wöchentliche Praxistage in außerschulischen Lernorten vorsehen (vgl. Tabelle 4-1). Drei dieser Konzepte bestehen zwar seit den 1990er Jahren, aber nur zwei – das Duale Lernen in Berlin sowie der Praxislerntag in Hamburg – gehören zum Regelangebot. Trotzdem erreichen manche der Angebote, wie in Bayern, Nordrhein-Westfalen oder Hessen, eine Vielzahl der Schüler/-innen, so dass sie mehr oder weniger zum Regelangebot gehören. Bei den durch den ESF finanzierten Projekten bleibt allerdings abzuwarten, ob sie nach der Förderperiode weitergeführt werden (Schroeder & Thielen 2011, S. 39).

Tabelle 4-1: Berufsorientierende Konzepte im allgemeinbildenden Schulwesen – Stand Frühjahr 2010 (aus Schroeder & Thielen 2011, S. 37)

	Bundesland	Bezeichnung	Seit	Status	Verbreitung (Schulform)
1.	Bayern	Praxisklasse	1999	Förderung durch ESF	110 Schulen (Hauptschule)
2.	Berlin	Produktives Lernen Duales Lernen	1996 2010	Schulversuch Regelsystem	zunächst 12 Schulen 104 Schulen (Sekundarschule)
3.	Brandenburg	Produktives Lernen	2002	Förderung durch ESF	7 Schulen (Gesamt- und Oberschule)
4.	Hamburg	Praxislerntag	2000	Nach Schulversuch Regelangebot	über 50 Schulen (Ganztags-, Gesamt- u. Förderschule)
5.	Hessen	SchuB (Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb)	2004	Förderung durch ESF	120 Schulen (Förder-, Haupt-, Real- u. Gesamtschule)
6.	Mecklenburg-Vorpommern	Produktives Lernen	2005	Schulversuch	5 Schulen (Regionalschule)
7.	Niedersachsen	Berufsstarterklasse/ Praxisklasse	2007	Modellprojekt	46 Schulen (Hauptschule)
8.	Nordrhein-Westfalen	BUS (Betrieb und Schule)	2001	Förderung durch ESF	300 Schulen (Förder-, Haupt- u. Gesamtschule)
9.	Sachsen	Produktives Lernen	2009	Schulversuch	7 Schulen (Mittelschule)
10.	Sachsen-Anhalt	Produktives Lernen in Schule und Betrieb	2009	Schulversuch	23 Schulen (Mittelschule)
11.	Rheinland-Pfalz	Arbeitsweltklasse	1997	Förderprojekt	30 Schulen (Haupt- und Regionalschule)

Länder wie Berlin und Brandenburg, die zunächst auch auf eine Förderung der leistungsschwachen und benachteiligten Schüler/-innen setzten, haben aufgrund ihrer Erfahrungen beschlossen, weniger exkludierende Angebote zu unterbreiten. So wird im Rahmen des Dualen Lernens⁸ in Berlin das Ziel verfolgt, alle Schüler/-innen ab der 7. Klasse – auch die des Gymnasiums – mit berufsorientierenden Angebote zu erreichen. Dazu zählen Betriebspraktika, Werkstatt-Tage oder Schülerfirmen. Die Schulen entscheiden selbst darüber, welche Angebote sie machen. Das Lernen an bis zu drei Tagen außerhalb des Unterrichts ist allerdings besonders für leistungsschwächere Schüler/-innen vorgesehen. Brandenburg hat die in Modellversuchen gemachten Erfahrungen mit außerschulischen Lernorten in die Gestaltung der seit 2005 bestehenden Oberschule⁹ einfließen lassen. Das Praxislernen erfolgt dort im Rahmen wöchentlicher Praxistage oder als Blockpraktikum. Diese eher inklusiv angelegten Bildungsprogramme verzichten auf eine Beschulung in besonderen Settings und favorisieren eine berufsorientierende Perspektive für alle Schüler/-innen (vgl. Schroeder & Thielen 2011, S. 39), wobei Praxistage auch hier als Mittel zur Förderung leistungsschwacher Schüler/-innen angesehen werden. Es ist allerdings zu befürchten, dass diese Ansätze letztlich nichts an der marginalisierten Stellung berufsorientierender Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen ändern werden.

Nach Schroeder und Thielen (2011) unterscheiden sich die von ihnen verglichenen Konzepte durch die Dauer (ein oder zwei Jahre), die einbezogenen Klassenstufen (8.-10. Klasse) und die angestrebte Klassengröße (in Abhängigkeit der Adressatengruppe keine Reduzierung oder maximal 12-15 Schüler/-innen) und danach, ob zusätzliches Personal vorgesehen ist, z. B. Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte oder Schulsozialarbeit. Gemeinsam ist allen, dass sie mit betrieblichen Praxislernorten kooperieren, wobei der Umfang der Praxistage bis zu drei Tage pro Woche beträgt. Darin spiegelt sich die stärkere konzeptuelle Ausrichtung entweder an der beruflichen Anschlussoption oder dem Erwerb eines Schulabschlusses wider (ebd., S. 42). Da SchuB explizit auf den „klassischen Ansatz der Benachteiligtenförderung“ (ebd., S. 48) setzt, i. e. die Einmündung in das Erwerbssystem mittels eines schulischen Zertifikats, erscheint es den Autoren als „vorwiegend schulisches Bildungsangebot“ (ebd.). Die damit verbundene Abschlussorientierung steht im Gegensatz zu einer Anschlussorientierung, wie sie beispielsweise im Projekt BUS (Betrieb und Schule) in Nordrhein-Westfalen vorgesehen ist. Dort werden die Schüler/-innen auch nach der Schulzeit durch die Lehrkräfte weiter betreut.

Die verschiedenen Ansätze machen klar, dass eine verstärkte Berufsorientierung vorrangig als Konzept für Bildungsbenachteiligte gesehen wird. Zugleich drückt sich in den Modellen häufig ein bildungspolitischer Wille zur Optimierung des Übergangs aus, um möglichst viele Schüler/-innen in das Erwerbssystem zu bringen. Schroeder und Thielen (2011) machen auf drei offene Fragen in der Diskussion über eine optimale „schulisch-berufliche Förderung“ (S. 49) aufmerksam: Erstens herrscht Uneinigkeit über die Frage, ob benachteiligte Jugendliche in separaten schulischen Settings besser gefördert werden können oder ob berufliche Orientierung eine Aufgabe für alle Schüler/-innen einer Schule sein sollte. Zweitens ist unklar, ob die Jugendlichen stärker von einer Abschlussorientierung – primäres Ziel: schulischer Abschluss – oder einer Anschlussorientierung – primäres Ziel: berufliche

⁸ <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/duales-lernen/> [08.12.2011]

⁹ http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/schule/oberschule/pdf/IOS_01.pdf [08.12.2011]

Integration – profitieren. Die gewählte Orientierung hat Auswirkungen auf die didaktische Konzeption und die Rolle der Sozialpädagogik. Wenn der Abschluss im Mittelpunkt steht, liegt ihr Fokus auf der Ermöglichung eines reibungslosen Ablaufs des Unterrichts. Ist man hingegen um die berufliche Integration bemüht, gewinnen Fragen der Betreuung während des Übergangs eine wesentlich größere Bedeutung. Damit ist schließlich auch viertens die Frage berührt, welches der ideale Weg des Übergangs in das Erwerbssystem ist. Wenn man diesen in einer dualen Berufsausbildung sieht, dann kommen als Praxislernorte vorrangig Ausbildungsbetriebe in Frage. Demgegenüber bietet die Vielfalt des Arbeitsmarktes auch andere Möglichkeiten arbeitsweltlicher Teilhabe, die durch einen solchen Fokus verdeckt bleiben.

In ihrer kritischen Analyse des SchuB-Konzeptes machen Zenke und Wissinger (2011) auf weitere Probleme aufmerksam:

1. Die Zielsetzung und die anvisierte Zielgruppe fügen das SchuB-Konzept in eine Reihe ähnlicher schulischer Förderkonzepte der Benachteiligtenförderung, weisen aber auch Gemeinsamkeiten zu außerschulischen Förderkonzepten auf. Dies – sowie die Projektbeschreibungen aus SchuB-Klassen – deuten darauf hin, dass sich SchuB nur noch teilweise dem Bereich der Arbeitslehre zuordnen lässt. Vielmehr macht es darauf aufmerksam, worin die Verantwortlichen den Förderbedarf der SchuB-Schüler/-innen sehen: das sind Persönlichkeitsstärkung, Orientierung auf die Arbeitswelt sowie die Vermittlung von Arbeitstugenden. Die Verzahnung der Lernorte soll hier einen entscheidenden Beitrag leisten. Die Autoren weisen aber darauf hin, dass das Konzept keine Auskunft darüber gibt, wie die Zusammenarbeit gestaltet werden muss, um die Ziele zu erreichen. Vielmehr attestieren sie dem Konzept eine mangelnde „Differenzierung in die Lebenslagen und biografischen Perspektiven unterschiedlicher ‚Klassenlagen‘ innerhalb der Schülerschaft“ (ebd., S. 28).
2. In Bezug auf die Kooperation an sich und angesichts der Tatsache, dass die Jugendlichen eine beträchtliche Zeit im Praktikum verbringen, bleibt das Konzept eher schwammig. Es gibt weder eine gesetzliche noch eine vertragliche Bindung der Kooperationspartner, die eine Zusammenarbeit formal regeln würden. Die freiwillige Mitarbeit der Betriebe wird einfach vorausgesetzt.
3. Im Konzept wie auch bei den historischen Vorläufern dokumentiert sich „die Hoffnung, durch Bezüge zum werktätigen Lernen und durch die Teilhabe an der Realität gesellschaftlicher Arbeit könnten schulische Instruktionen über Arbeit, Beruf und Wirtschaft durch Anschauung vertieft werden, die Reflexion der Schüler/innen über die eigene berufsbezogene Lebensplanung angeregt und eine erste Selbsterprobung in Arbeitsprozessen ermöglicht werden“ (ebd., S. 29-30). Insgesamt wird der in der Reformpädagogik sowie vom Deutschen Ausschuss formulierte Grundgedanke der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung für alle Jugendlichen nicht verstanden und durch die Bildungspolitik auf eine marginalisierte Randgruppe beschränkt. Die konkrete pädagogisch-didaktische Ausgestaltung der Verknüpfung zweier Lernorte bleibt zudem eher implizit. Zenke und Wissinger (2011, S. 31) fordern schließlich eine Erweiterung solcher Bildungsangebote um „Handlungskompetenzen für die Bewältigung von Ausbildung und Alltag unter erschwerten Bedingun-

gen“ einerseits sowie eine „Differenzierung der Lehr-Lernkonzepte“ unter Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft andererseits.

Die Problematisierungen machen deutlich, dass ein Konzept wie SchuB sich in historischer wie systematischer Perspektive in einem schwierigen Umfeld bewegt. Die historisch bedingte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die Orientierung der Schule am Wissenschaftssystem führten zur Abwertung beruflicher Bildung innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens. Dies drückt sich darin aus, dass sich vorberufliche Bildung fast ausschließlich auf den Hauptschulbildungsgang beschränkt. Erschwerend kommt hinzu, dass berufliche Bildung – ganz besonders in Form von Praktika – als Thema der schulbildungsfernen Milieus wahrgenommen wird und als ein Instrument in der Benachteiligtenförderung gilt, was seine allgemeine Akzeptanz weiter erschwert.

5 Bildungsqualität kooperativer Bildungssettings

Mit dem Konzept *Bildungsqualität* werden im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs ganz unterschiedliche Zielsetzungen verbunden, was in der Konsequenz zu einer sehr uneinheitlichen Verwendung des Begriffs führt. Im Folgenden werden daher die verschiedenen Herangehensweisen kurz dargestellt. Auf dieser Grundlage wird im Anschluss ein für diese Arbeit tragfähiges Konzept der Bildungsqualität entwickelt.

5.1 Ein Annäherungsversuch

Die Verwendung des Begriffs Bildungsqualität ist dadurch geprägt, dass sich bislang keine allgemein gültige Definition durchsetzen konnte. Was Bildungsqualität bezeichnet und an welchen Kriterien sich diese messen lässt, wird oft nicht klar formuliert. Dennoch lässt sich allerorten der Ruf nach ihrer Steigerung vernehmen, ohne explizit zu machen, wie das geschehen soll. Bildungsqualität und ihre Steigerung sind per se als gut definiert und scheinen jede kritische Nachfrage obsolet zu machen. Deshalb soll in einer ersten Annäherung versucht werden, die Bedeutungsvielfalt des Konstruktes Bildungsqualität näher zu beleuchten.

Ribolits (2009) sieht im Begriff Bildungsqualität ein „Plastikwort“ (S. 8), das weniger aufgrund seiner präzisen Definition als vielmehr aufgrund seines Assoziationsreichtums wirkt. Es ist dadurch offen für unterschiedliche Zielsetzungen verschiedener Interessengruppen. Aufgrund dieser Flexibilität wird die Forderung nach mehr Bildungsqualität zur allgemeinen Losung, mit dem Ziel, den als defizitär gekennzeichneten Zustand des Bildungssystems zu verändern. Jedem Zweifler kann man sogleich vorhalten, den Fortschritt zu behindern, weil der positive Impuls, der damit angestoßen wird, von niemandem ernsthaft infrage gestellt werden darf. Will man diese, vor allem in der Bildungspolitik vorherrschende, Verwendung überwinden, dann muss zunächst bestimmt werden, auf welcher Grundlage von Bildungsqualität gesprochen werden kann.

Ribolits (2009) stellt klar, dass die Beurteilung von Qualität keineswegs eine neutrale – und damit unangreifbare – Einschätzung der Güte einer Sache oder eines Sachverhaltes ist, sondern mehr oder weniger bewusst das Interesse der beurteilenden Instanz widerspiegelt:

Von Qualität lässt sich nur reden auf Basis einer [...] Bezugnahme auf Beurteilungskriterien, die *aus einer bestimmten Interessenslage generiert* wurden. Die Beurteilungskriterien ergeben sich nicht aus der zu beurteilenden Sache selbst, sondern aus einer *wertenden Stellungnahme* zu dieser Sache, die auf der Grundlage entscheidungsabhängiger Wertungs- oder Beurteilungskriterien erfolgt. (S. 11)

Damit wird deutlich, dass sich nicht von der Bildungsqualität reden lässt, sondern Bildungsqualität eine kriteriengeleitete Beurteilung ist, deren Grundlage prinzipiell infrage gestellt werden kann. Für einen wissenschaftlichen Gebrauch des Begriffs ist das unverzichtbar, da es insbesondere in einer empirischen Wissenschaft keine letztgültigen Antwort-

ten geben kann. Dass Bildungsqualität eine „wertende Stellungnahme“ (Ribolits 2009, S. 11) ist, spielt für die Erziehungswissenschaft vor allem dann eine große Rolle, wenn es darum geht, diese zu operationalisieren und ist deshalb von besonderer Bedeutung im Zusammenhang von Evaluationen. Jede Operationalisierung von Bildungsqualität ist insofern Machtausübung, als durch das Festlegen von Kriterien zugleich bestimmt wird, was als Qualität gilt und was nicht. Ribolits (2009) fürchtet daher, dass eine unreflektierte Verwendung des Begriffs nur dem Erhalt des gesellschaftlichen Status quo dient und eben nicht zu einer Verbesserung der Lernbedingungen führt. Stattdessen wird „das Bildungsqualitätsargument zum optimalen Katalysator für eine den Maßgaben der verschärften Konkurrenz im fortgeschrittenen Kapitalismus entsprechende ‚Modernisierung‘ des Bildungswesens“ (ebd., S. 14). Die bildungspolitische Sorge um Bildungsqualität gerät dadurch unter den Verdacht, einer nur an der Verwertung von Humankapital interessierten Marktideologie zu huldigen. Qualität und ökonomischer (Tausch-)Wert drohen zu Synonymen zu werden (ebd., S. 13), weil es in einer kapitalistischen Logik letztlich nur einen Maßstab für Qualität geben kann: „das Kriterium des gewinnbringenden Verkaufs“ (ebd.). Um die impliziten Konnotationen des Begriffs nicht unhinterfragt zu übernehmen, sollte die Verwendung von Kriterien deshalb möglichst transparent dargestellt werden.

Es bleibt festzuhalten, dass der Begriff der Bildungsqualität nicht als einheitliches Gedankengebäude bezeichnet werden kann. Allein der implizite Steigerungsgedanke scheint allgemein konsensfähig zu sein. Aus empirischer Sicht stellt Bildungsqualität immer auch ein messtheoretisches Problem der Operationalisierung dar. Die Interessenbezogenheit dieser Operationalisierung gilt es bei der Auswahl von Kriterien zu berücksichtigen. Im Folgenden wird daher auch weniger versucht, den Begriff erschöpfend zu definieren, als vielmehr dargelegt, in welcher Hinsicht das Konzept der Bildungsqualität in dieser Arbeit verwendet werden soll.

5.2 Bildungsqualität als Forderung im Gefolge von Leistungsvergleichsstudien

Der Ruf nach mehr Bildungsqualität scheint immer dann besonders virulent zu werden, wenn das Resultat internationaler Leistungsvergleichsstudien als optimierungsbedürftig eingestuft wird und es etwas ‚aufzuholen‘ gilt. Terhart (2002) identifiziert zwei bedeutende Anlässe für eine breite Qualitätsdebatte: 1. Ergebnisse der Schulsystemvergleiche in den 1970er Jahren deuten darauf hin, dass es viel größere Unterschiede zwischen einzelnen Schulen als zwischen verschiedenen Schultypen gibt. Daraufhin wurde der Fokus auf Merkmale einer guten Schule gerichtet. 2. Die Position Deutschlands in internationalen Bildungsrankings, wie PISA und TIMSS, entfachte eine Diskussion um die Leistungsfähigkeit der Schule und einen effektiven Ressourceneinsatz im Bildungssystem. „Qualität und Qualitätssicherung werden zu den Leitbegriffen einer an Produkten bzw. an Wirkungen festgemachten vergleichenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit [...]“ (S. 63).

Als Leitbegriff der Debatte um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems muss Bildungsqualität ein Plastikwort (s. oben) bleiben. „Nun sind [...] Leitkategorien nie als präzise definierte und empirisch abgesicherte Landmarken innerhalb der Diskussion um Bildung und Schule zu betrachten, sondern viel eher als begriffliche Verdichtungen breit gefächerter

Bündel von Argumenten, Zielsetzungen, Überzeugungen und Verfahrensvorschlägen. Immanente Ungereimtheiten und ausfransende Bedeutungen gehören dazu“ (Terhart 2002, S. 42). Einziges konstantes Merkmal des Begriffs ist die positive Konnotation. Schließlich ist die Plastizität durchaus funktional: Jeder kann der Forderung zustimmen, ohne explizieren zu müssen, worin Aufgabe und Ziel von Bildung bestehen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist aber entscheidend, wie man Qualität definiert und wie sich hohe von niedriger Qualität unterscheiden lässt. Terhart (2002) weist deshalb ähnlich wie Ribolits (2009) bei seiner Definition darauf hin, dass Qualität auch immer durch den Beurteiler mitbestimmt wird:

Qualität ist nie eine stabile, dem Objekt ‚an sich‘ zukommende Eigenschaft, sondern eine auf einer impliziten oder expliziten Beurteilung beruhende zugeschriebene Eigenschaft oder Eigenschaftskombination und insofern immer relativ zum Beobachter bzw. zum Beurteiler – wobei diese nie allein, sondern in sozialen Kontexten entsteht. (S. 51)

Die derzeitige Bildungsqualitätsdebatte sieht Terhart (2002) eng verknüpft mit dem Einzug ökonomischer Denkmodelle im Bildungswesen. Effizienz (Leitfrage: Werden Bildungsziele so ressourcenschonend wie möglich erreicht?) und Effektivität (Leitfrage: Werden die gesetzten Ziele erreicht?) sind die Eckpfeiler dieses Ansatzes. Ein Ausdruck der Etablierung dieses Paradigmas ist die Wende zur Outputsteuerung: Qualitätssicherung meint dann die Überprüfung des Lernfortschritts mithilfe evaluativer Maßnahmen. Damit ist die Hoffnung verbunden, die Qualität zu steigern. Außerdem dient sie der Rechtfertigung des Einsatzes finanzieller Mittel. Die Outputsteuerung hat auch wesentlich dazu beigetragen, das Interesse auf empirische Instrumente zu richten, die Bildungsqualität erfassen sollen.

Innerhalb des Bildungsdiskurses unterscheidet Terhart (2002) vier Zugangsweisen zum Qualitätsbegriff:

1. Normative Bestimmungsversuche: Bildungsqualität wird notwendigerweise dann normativ bestimmt, wenn es darum geht, Standards für ein Bildungssetting festzulegen. Die Diskussionen um die normative Ausrichtung von Qualität (=Ziele und Aufgaben von Bildung) sind Bestandteil des Bildungsdiskurses.
2. Analytische Bestimmungsversuche: Diese Ansätze arbeiten die Bedeutungsvielfalt des Qualitätsbegriffs im Diskurs heraus und verweisen dabei auf Konsequenzen, Engführungen und Missverständnisse.
3. Empirische Bestimmungsversuche: Eine empirische Herangehensweise versucht die Interdependenzen von Input, Prozess und Wirkung zu erforschen und kann sowohl qualitativ als auch quantitativ vorgehen. Als bedeutende – quantitativ orientierte – Vertreterin gehört die Schuleffektivitätsforschung zu diesen Versuchen.
4. Operative Bestimmungsversuche: Diese Versuche sind bestrebt die Frage zu beantworten, welche Strategien und Instrumente zum Erhalt oder zur Förderung der Qualität führen.

Bisher wurde vor allem eine analytische Bestimmung des Bildungsqualitätsbegriffes verfolgt, um in kritischer Absicht unterschiedliche Dimensionen aufzudecken. Dabei wurde vor allem auf die Interessenbezogenheit dieses Konstrukts verwiesen. Im Folgenden wird das Gewicht stärker auf den empirischen Bestimmungsversuchen liegen, da ein solcher in dieser Arbeit zum Tragen kommen wird.

5.3 Schuleffektivitätsforschung – Bildungsqualität als Modellvorstellung

Qualität wird in Studien wie PISA vor allem an der Qualität der Ergebnisse festgemacht. Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft eingerichtete Schwerpunktprogramm BIQUA – „Die Bildungsqualität von Schule“ – fragt darüber hinaus nach den Ursachen und Interventionsmöglichkeiten, indem dort nach Erklärungen für die Ergebnisse gesucht wird. Das Schwerpunktprogramm steht damit in der Tradition der Schulqualitätsforschung als einem prominenten Teilbereich der Bildungsqualitätsforschung, welche in der Regel quantitativ angelegt ist. Ihren Anfangspunkt bilden angloamerikanische Studien – auch bekannt als *school effectiveness approach* – in den 1970er Jahren, die „bis heute kontinuierlich Beiträge zur Beurteilung von Schulqualität, sowohl zur Prozess- als auch zur Wirkungsqualität, geliefert“ (Holtappels 2005, S. 34) haben. Der Fokus dieses Forschungsstranges liegt auf der Einschätzung der Wirksamkeit schulischer Kontextmerkmale hinsichtlich unterschiedlicher Zielvariablen: „Effectiveness can now be described as the extent to which the desired level of output is achieved“ (Scheerens & Bosker 2008, S. 4). Auch wenn keine Einigkeit bezüglich des gewünschten Outputs – oftmals als schulische Leistungen operationalisiert – angenommen werden kann, so verweist die Aussage doch darauf, dass diesem Ansatz, ebenso wie den internationalen Vergleichsstudien, eine outputgesteuerte Perspektive zugrundeliegt. Effektivität bemisst sich dabei vorrangig am Kriterium der Produktivität, d. h. des bestmöglichen Einsatzes vorhandener Ressourcen: „productivity criterion is the predominant criterion in actual research practice“ (ebd., S. 32).

Grundlegend für die Effektivitätsforschung ist eine Modellannahme zum Zusammenhang von Wirkungen (effects), Ursachen (causes) und Prozessen (means, vgl. Scheerens & Bosker 2008, S. 13). Scheerens und Bosker (2008) definieren „causal models of educational outcomes“ als Kern von *educational effectiveness* und charakterisieren diese wie folgt: „[...] [I]t uses an outcome measure as its criterion that is adjusted for prior achievement and/or other relevant student background characteristics“ (S. 26). Dieses als „value added“ bezeichnete Verfahren soll den Anteil der nicht durch Schule beeinflussten Entwicklung rechnerisch eliminieren. „The supposed causal relationship between malleable conditions of schooling and (adjusted) outcomes [...] is another distinguishing characteristic in the operational definition of school effectiveness“ (S. 27). Das Konzept der Schuleffektivität ist im Prinzip inhaltlich leer, da es nicht festlegt, welche Prozessvariablen und Wirkungskriterien zur Messung der Effektivität (Qualität) herangezogen werden müssen (ebd.).

Erst in den 1990er Jahren – so konstatiert Holtappels (2005) – findet diese Forschungsrichtung auch in Deutschland Nachahmer. Allen voran ist es Andreas Helmke, der sich der Erforschung der Schul- und Unterrichtsqualität widmet. Zeitgleich werden immer elaboriertere Theoriemodelle entwickelt (z. B. Scheerens (1990) integratives Modell der Schuleffektivität; in Scheerens & Bosker 2008, S. 46), für die auch neue statistische Auswertungsmodelle verfügbar sind (z. B. Mehrebenen-Analyse; vgl. Holtappels 2005, S. 36). Neuere Forschungsbemühungen – wie z. B. das DFG-Schwerpunktprogramm „Die Bildungsqualität von Schule“ (BIQUA) oder die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) – arbeiten mit solchen Modellen. Im Gegensatz dazu sind einfache Klassifikationssysteme von Qualitätskriterien (z. B. Fend 2008, S. 199) eher einem normativen Bestimmungsversuch

zuzuordnen. Sie benennen die Kriterien bloß, ohne Variablenzusammenhänge zu spezifizieren.

5.3.1 Das Qualitätsmodell der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)

Bei der Modellierung der Qualität muss vor allem berücksichtigt werden, dass SchuB ein kooperatives Bildungssetting ist, in dem unterschiedliche Akteure unterschiedlich formalisierte Lernangebote machen. Kooperative Bildungssettings sind aber kein Alleinstellungsmerkmal solcher Fördermaßnahmen, sondern allgemein mit einer Öffnung von Schule und den damit verbundenen Schulentwicklungsprozessen verknüpft. So vereinen auch Ganztagschulen schulische und außerschulische Angebote in der Kooperation unterschiedlicher Akteure. Zweitägige Langzeitpraktika in einem Betrieb als Bestandteil der Schulausbildung gehen zwar deutlich über die oft freiwilligen Angebote der Ganztagschulen hinaus. Beide Ansätze sind sich aber darin ähnlich, dass die Kooperation mit anderen Akteuren dazu beitragen soll, die Schüler/-innen in einem umfassenderen Sinne zu befördern, als es die Schule allein vermag. Aufgrund dieser strukturellen Gemeinsamkeit wurde in der vorliegenden Studie das Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) für das SchuB-Konzept adaptiert.

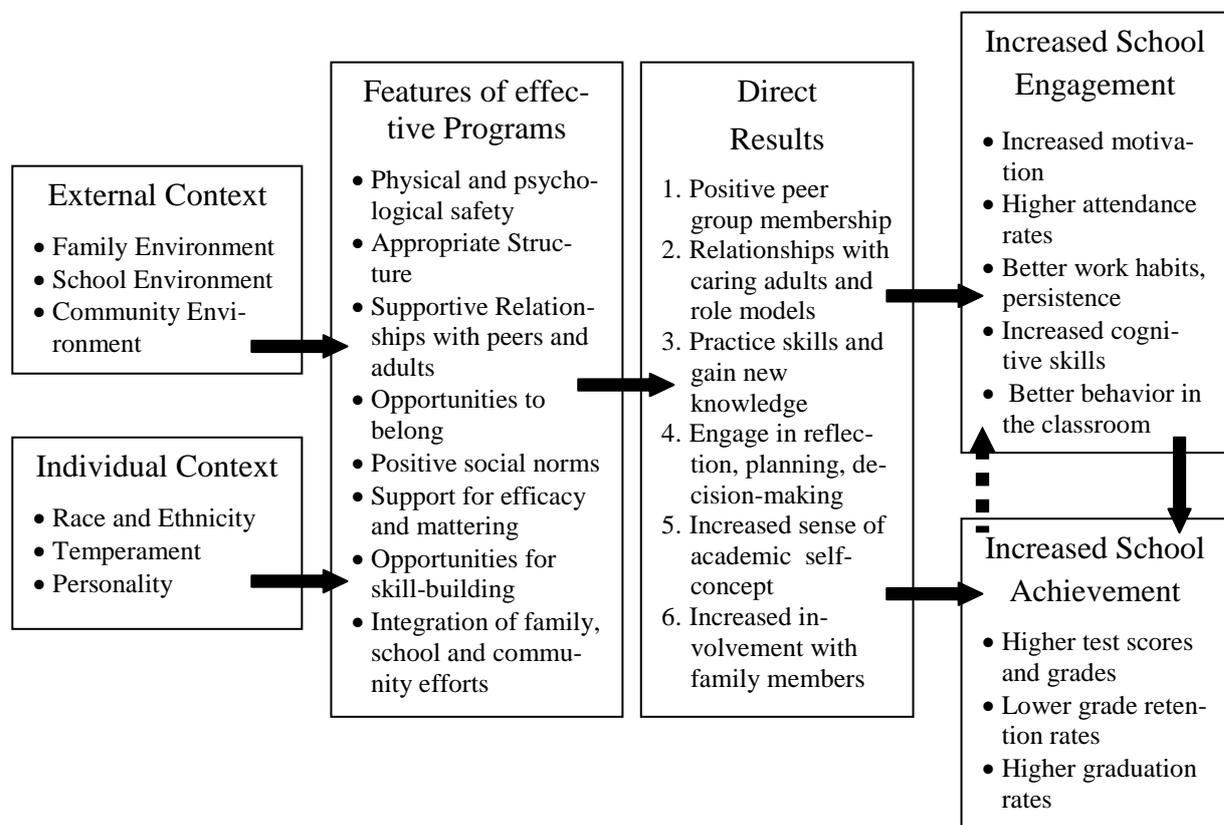
Das in dieser Studie verwendete Modell sollte außerdem folgenden Überlegungen Rechnung tragen:

1. Der Ausschnitt an Bedingungsvariablen (Input) sollte zum einen Merkmale des Betriebes erfassen sowie seine Rolle als Praktikumsanbieter reflektieren. Zum anderen werden sowohl Schüler/-innen- (z. B. Alter, Geschlecht und Einstellungen zur Schule) als auch Familienmerkmale (sozio-kultureller Hintergrund) als wichtige Inputfaktoren betrachtet.
2. SchuB als kooperatives Bildungssetting kann Effekte in der fachlichen, der außerfachlichen und der außerschulischen Kompetenzentwicklung entfalten. Ein Rahmenmodell sollte diese Wirkungsvielfalt berücksichtigen, wobei die postulierten Wirkungen im Kontext von SchuB plausibel sein sollten. Außerdem ist es von besonderem Interesse, welchen Effekt das Angebot eines Akteurs auf die Wahrnehmung eines anderen hat.
3. Die Bildungsqualität entscheidet sich letztlich in der Interaktion der Schüler/-innen mit den Personen und Gegebenheiten vor Ort, so dass in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf den proximalen Bedingungen liegt.
4. Klieme und Tippelt (2008) konstatieren einen zweiten Wandel in der Bildungsqualitätsforschung: Während der erste Wandel den Blick vom Input auf den Output richtete, befassen sich neuere Forschungsarbeiten zunehmend mit der Prozessperspektive. Es „scheint sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion die Erkenntnis durchgesetzt zu haben, dass Bildungsqualität zuvorderst an der Qualität von Prozessen festzumachen ist“ (S. 9). Auch in dieser Studie wird das Hauptaugenmerk auf den Prozessen liegen.
5. Damit einhergehend wird die Formulierung geeigneter Prozessmerkmale notwendig. Die notwendigerweise normative „Setzung von Gütekriterien, die nicht wahr oder falsch sein kann, sondern nur unterschiedlich gut legitimierbar oder nützlich“ (ebd.),

muss dem unterschiedlichen Formalisierungsgrad der betrieblichen Angebote in SchuB gerecht werden.

Alle diese Kriterien sind durch das Modell der Bildungsqualität, wie es in StEG entwickelt wurde erfüllt. Bevor die Eignung des Modells weiter expliziert wird, soll aber zunächst die Entwicklung des StEG-Modells nachvollzogen werden. Radisch et al. (2007) greifen bei der Entwicklung ihres Modells auf das Wirkungsmodell außerschulischer und extracurricularer Programme von Miller (2003) (vgl. Abbildung 5-1) zurück, die darin „die umfangreichen US-amerikanischen Forschungsergebnisse zur pädagogischen Qualität und der entwicklungsfördernden Wirkung von ‚organized activities‘ zusammen[fasst]“ (Stecher et al. 2007, S. 350). Ihr Modell, das wiederum auf Modelle der Schuleffektivitätsforschung zurückgreift, konzentriert sich auf die Wirkungen außerunterrichtlicher Programme auf schulisches Engagement und schulische Leistungen.

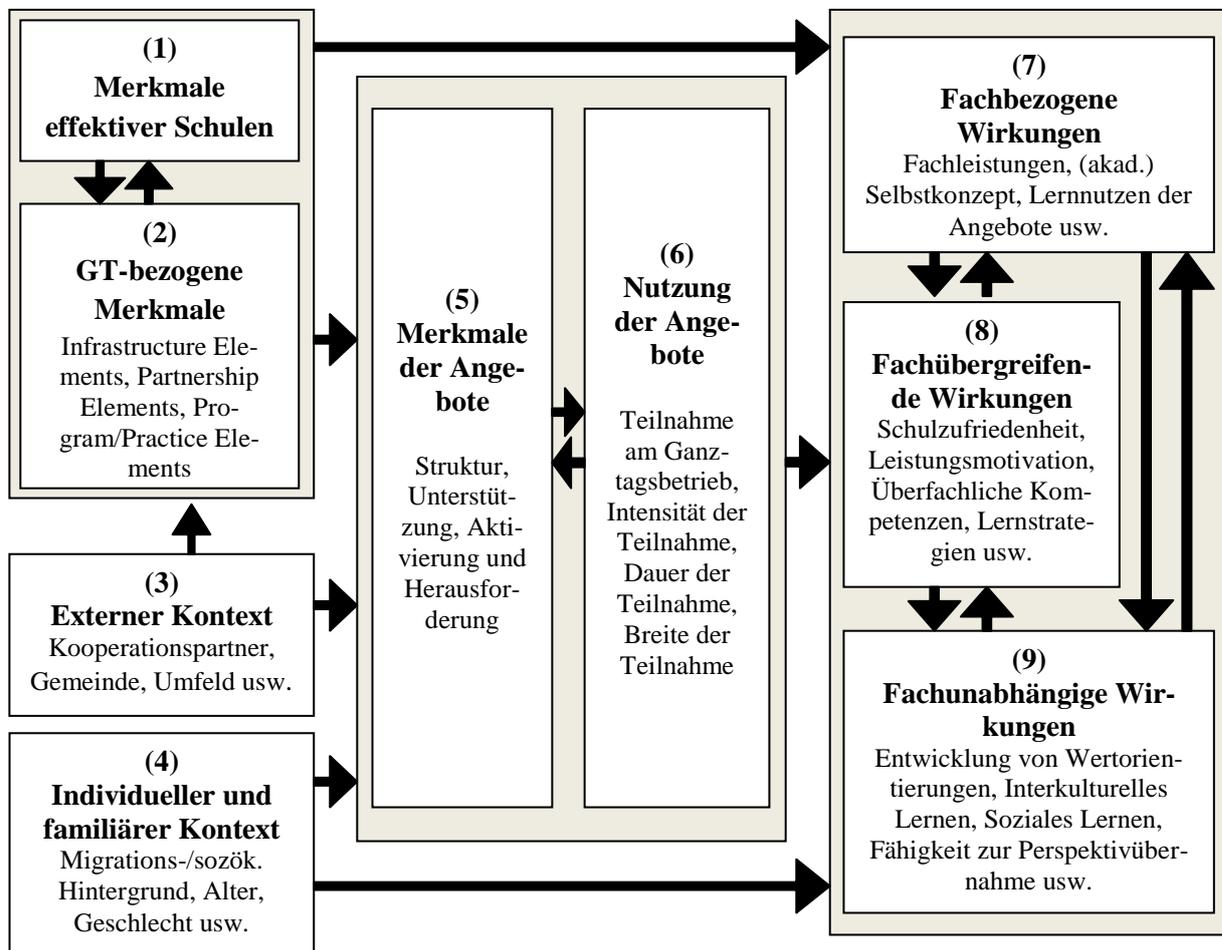
Abbildung 5-1: Modell von Miller (2003, S. 43)



Miller (2003) versteht ihr Modell als Ausdruck einer „Theory of Change“, d. h. sie fragt danach, wie Veränderungen zustande kommen: „Theories of change can be helpful in depicting the underlying assumptions about how things connect, allowing us to test ideas so that we can see whether the theory works“ (S. 40). Das Modell fokussiert die Entwicklung der Schüler/-innen in der Schule in Abhängigkeit des individuellen und des externen Kontextes (Input) sowie der als *Features of effective Programs* (Prozessmerkmale) bezeichneten entwicklungsfördernden Eigenschaften eines außerschulischen Bildungsangebotes. Die Wirkung sieht sie moderiert durch direkte Effekte der Programme. Radisch (2009) führt zusätzlich ein ähnliches Modell von Moore et al. (2000) an, welches neben schulbezogenen

Wirkungen auch andere Wirkungsebenen mit einbezieht und die (zeitliche) Nutzung des Angebotes als Prozessvariable benennt (S. 84-86).

Abbildung 5-2: Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule von Radisch (2009, S. 87)



Beide Modelle fließen in die Entwicklung eines Modells der Bildungsqualität für die Ganztagschule (vgl. Abbildung 5-2) ein. Wie bei den Schuleffektivitätsmodellen üblich, ist das Modell unterteilt in Input (Felder 1-4), Prozess (Felder 5 und 6) und Wirkung (Felder 7-9). Damit sollen Aussagen möglich werden, wie die Schüler/-innen Unterricht im Vergleich zu außerunterrichtlichen Angeboten einschätzen und wie sich die ganztägige Schulorganisation auf die Schüler/-innen auswirkt. Zentral ist für Radisch (2009) die Annahme, dass sich die Prozessqualität von Unterricht und von außerunterrichtlichen Angeboten anhand dreier Dimensionen abbilden lässt, was die Adaption empirischer Instrumente, die ursprünglich zur Erfassung der Schul- und Unterrichtsqualität entwickelt wurden, für die Erforschung außerunterrichtlicher Angebote rechtfertigt. Wie schon bei Miller (2003) formuliert, sieht auch Radisch (2009) das Modell als theoretischen Rahmen für „differenzierte und fokussierte Untersuchungen“ (S. 95) über die Wirkmechanismen. Damit soll die Frage beantwortet werden, welche Faktoren auf welchen Ebenen die Effektivität beeinflussen.

Input-/Kontextebene

„Die Prozessqualität sowie die Wirkungen von Angeboten können nur in Abhängigkeit von externen Faktoren realistisch betrachtet werden“ (Radisch 2009, S. 94). Radisch (2009) unterscheidet drei Kontextbereiche:

1. Schulische Kontextmerkmale (Feld 1 und 2): Die Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung hat wesentliche Merkmale wirksamer Schulen benannt (z. B. Scheerens & Bosker 2008), die für alle Schulen gelten. Darüber hinaus beeinflussen ganztags-schulspezifische Merkmale die Qualität. Als „Infrastructure Elements“ nennt Radisch (2009) z. B. den Ausbaugrad sowie den Organisationstyp des Ganztagsbetriebes, „Partnership Elements“ zielen auf die Zusammenarbeit mit den Familien der Schüler/-innen sowie mit der Gemeinde und die „Program/Practice Elements“ umfassen die Beziehung zwischen Anbieter und Teilnehmenden, eine angemessene Programmstrukturierung und die Entwicklung und Nutzung alters- und entwicklungsangemessener Aktivitäten und Materialien. Diese Differenzierung stellt keine theoretisch fundierte Aufzählung dar, sondern hat sich bei der Erforschung von *after-school programs* als bedeutsam erwiesen.
2. Externer Kontext (Feld 3): Zum externen Kontext zählen „Merkmale des Sozialraums (Vorhandensein entsprechender Kooperationspartner, soziales Umfeld, Schülerklientel usw.)“, welche die Gestaltungsmöglichkeiten der Schule beeinflussen.
3. Den individuellen und familiären Kontext bilden Merkmale wie Geschlecht und Alter der Schüler/-innen, ihr Migrationshintergrund oder ihr sozioökonomischer Status.

Wirkungsebene

Auf der Wirkungsebene werden mögliche Effekte benannt. Diese können sich einerseits aus bildungspolitischen oder gesellschaftlichen Erwartungen speisen. Andererseits finden sich Wirksamkeitskriterien in der Zielsetzung eines Angebotes oder sie ergeben sich aufgrund theoretischer Erwägungen (Radisch 2009, S. 86).

Mit Bezug auf Fends (2006) „pädagogische Wirkungsforschung“ (S. 101) unterscheidet Radisch (2009) in seinem Modell fachbezogene (Feld 7), fächerübergreifende (Feld 8) und fachunabhängige Wirkungen unterschieden (Feld 9).

Nutzungsperspektive

Diese Perspektive ist eine Neuerung gegenüber Millers (2003) Modell und wird vorrangig als zeitliche Nutzung verstanden. Im Gegensatz zum Unterricht sind die außerunterrichtlichen Angebote der Ganztagschule nicht verpflichtend für die Schüler/-innen. Insofern spielt es durchaus eine große Rolle bei der Einschätzung der Bildungsqualität, ob die Schüler/-innen teilnehmen, in welchem Umfang (Anzahl der Stunden bzw. Tage pro Woche) sie teilnehmen, wann die Teilnahme begonnen hat (Dauer) und welcher Art die besuchten Angebote sind, d. h. ob es sich um „lernbezogene oder freizeitbezogene Angebote“ handelt (Radisch 2009, S. 93).

Prozessperspektive

Der Fokus des Modells liegt auf den Prozessmerkmalen. Diese sollen der Heterogenität der außerunterrichtlichen Angebote in der Ganztagschule gerecht werden und sind deshalb als universell zu verstehen. Das heißt, sie sind in jedem Bildungssetting relevant. Die empirische Basis der drei Prozessdimensionen bilden Ergebnisse amerikanischer Evaluationsstudien: Mahoney, Larson und Eccles (2005) sowie Miller (2003) benennen acht Features of effective Programs (vgl. Tabelle 5-1).

Tabelle 5-1: Zusammenführung der Features of effective Programs (Mahoney 2005; Miller 2003) und der Merkmale guten Unterrichts (Klieme 2006) (vgl. Radisch 2009, S. 91)

Features of effective Programs	Merkmale guten Unterrichts
Physical and psychological safety Opportunities for skill-building	Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung
Supportive Relationships Opportunities to belong Positive social norms	Akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen
Support for efficacy and mattering Appropriate Structure Integration of family, school and community efforts	Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten

Diese Merkmale effektiver Programme finden sich deshalb nicht im Modell, weil Radisch et al. (2007) für ihr Modell Prozessmerkmale adaptieren, die ursprünglich aus der Analyse der Qualität von Unterrichtsprozessen stammen und inzwischen als Merkmale guten Unterrichts gelten. Sie gehen davon aus, dass sich die drei folgenden, u. a. von Klieme (2006) beschriebenen, Konstrukte auch zur Beschreibung der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote eignen und damit einen universellen Gültigkeitsanspruch erheben können:

- Verlässlichkeit, Sicherheit und Strukturiertheit der Lernumgebung, ablesbar unter anderem an angemessenen und konsistenten Regeln und an klarer, altersangemessener Führung durch Erwachsene = **Strukturdimension**.
- Akzeptierende und respektvolle Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und zu Erwachsenen, die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen = **Unterstützungs- und Orientierungsdimension**.
- Herausforderungen und Gelegenheiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten = **Herausforderungs- und Aktivierungsdimension**. (Radisch 2009, S. 88-89; Hervorhebungen nicht im Original)

Grundlage der Übereinstimmungsthese, wonach sich diese Dimensionen für die Untersuchung schulischer und außerschulischer Settings eignen, ist die Annahme, dass es sich bei den „(Lern-)Angeboten um pädagogisch gestaltete Lernumgebungen handelt, die unter der Aufsicht und Verantwortung der Schule stattfinden und auf bestimmbare [...] Lernziele ausgerichtet sind“ (Radisch 2009, S. 89). Der Rückgriff auf Unterrichtsqualitätsmerkmale zielt, wie bereits gesagt, auf die Rechtfertigung einer Adaptierung empirischer Instrumente aus der Unterrichtsqualitätsforschung.

In Tabelle 5-1 wurden die soeben genannten Dimensionen den Features of effective Programs gegenübergestellt. Die Zuordnung spricht für die Annahme der Allgemeingültigkeit der drei Dimensionen – und somit deren Unabhängigkeit vom Formalisierungsgrad. Letztlich bleibt es aber fraglich, ob es nicht für non-formale sowie informelle Kontexte spezifische Qualitätsdimensionen gibt und ob man sich durch die Verwendung der aus der Unterrichtsforschung stammenden Dimensionen der Möglichkeit beraubt, solche spezifischen Qualitätsdimensionen zu entdecken (Radisch et al. 2007). Trotz dieses berechtigten Einwands wird zum Beispiel im Nationalen Bildungspanel (NEPS) die Position vertreten, dass mit dem Modell der Bildungsqualität ein Mittel gegeben ist, um die Leistungen unterschiedlich formalisierter Lernumwelten vergleichen zu können. Ebenso wie in NEPS wird in der vorliegenden Studie die von Radisch et al. (2007) gestellte Forderung ernst genommen, die drei Grunddimensionen „Struktur, Unterstützung, Orientierung und Herausforderung“ durchgängig als Qualitätsmerkmale von unterrichtlichen, außerunterrichtlichen, auch außerschulischen und familiären Lernumgebungen zu betrachten und deren Potenzial für Bildungsprozesse zu bestimmen“ (S. 230). Dafür werden die Dimensionen in der Untersuchung der informellen Lernumwelt Betriebspraktikum genutzt.

Der Zusammenhang von Formalisierungsgrad und Bildungsqualität wurde bisher unter dem Aspekt der Legitimation der Übernahme bestimmter Instrumente aus der Schul- und Unterrichtsforschung beleuchtet. Die Diskussion um informelles Lernen verweist aber ebenfalls auf die Notwendigkeit, die Qualität informeller Lernprozesse zu bestimmen (vgl. Kapitel 3.5).

Rauschenbach et al. (2006) sehen in der Hinwendung zu informellem Lernen eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studien – ähnlich wie es für den Bildungsqualitätsdiskurs gilt. Die sich daraus ergebende Kernfrage lautet: Wo und wie erwerben junge Menschen die für „ein selbstbestimmtes und sozial verantwortliches Leben notwendigen Erfahrungen und Kompetenzen in einer sich beschleunigt verändernden Gesellschaft“ (ebd., S. 8)? Die mit der Diskussion der PISA-Ergebnisse einhergehende Kritik an der Schule und einem zunehmenden „Unbehagen“ (ebd.) am formalisierten Lernen führte in der Folge zur Suche nach und einem verstärkten Interesse an alternativen Formen und Orten des Kompetenzaufbaus. Aus empirischer Sicht drängt sich aber wiederum die Frage nach der Erfassung der unterschiedlichen Lernformen auf. Rauschenbach et al. (2006) limitieren die Möglichkeiten empirischer Forschung auf die Untersuchung der Ergebnisse informellen Lernens, weil der Lernprozess empirisch schwer zugänglich ist. Wirkungskriterien, wie z. B. Toleranz oder Empathie, bereiten zudem Probleme bei der Operationalisierung.

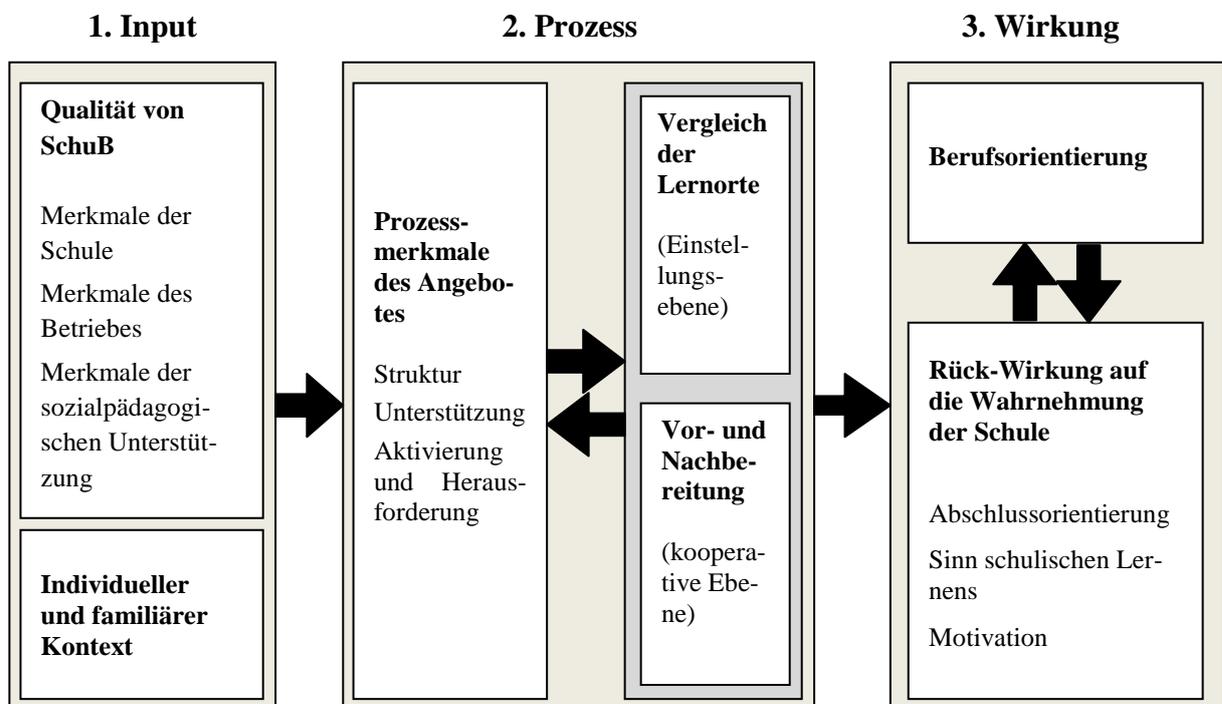
Um diesem Problem zu begegnen wird in dieser Arbeit auf den Bildungsqualitätsansatz im Allgemeinen und das Bildungsqualitätsmodell von Radisch (2009) im Besonderen zurückgegriffen, weil damit eine Möglichkeit gegeben ist, nicht nur die Ergebnisse, sondern auch die Prozesse des informellen Lernens im Betrieb zu untersuchen. Die Verknüpfung von Formalisierungsdiskurs und Qualitätsforschung bietet somit einen Ansatzpunkt, um eine der drängenden und noch unbeantworteten Fragen, die sich aus der Debatte um informelles Lernen ergeben, zu beantworten. Das ist die Frage nach der Qualität außerschulischer Lernprozesse (Overwien 2009; Dehnbostel 2004).

5.3.2 Das Modell der Bildungsqualität der Fördermaßnahme SchuB

Die Allgemeingültigkeit der Prozessqualitätsdimensionen und die damit verbundene Eignung für kooperative Bildungssettings sind ausschlaggebend für die Adaption des Bildungsqualitätsmodells von Radisch (2009) für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand. Der wesentliche Vorteil dieses Modells der Bildungsqualität liegt darin begründet, dass es die Bildungsqualität eines Angebotes unabhängig von dessen Formalisierungsgrad zu erfassen hilft. Insofern bietet es nicht nur einen universellen Rahmen, der verschiedene Forschungsrichtungen vereinen kann, sondern ist speziell für die Untersuchung der durch Heterogenität gekennzeichneten betrieblichen Angebote sehr gut geeignet. Außerdem liefert es mit den Features of effective Programs einen empirisch gesicherten Anhaltspunkt für die Analyse der Prozessqualität. Wengleich damit noch kein getestetes Instrument zur Erfassung der Bildungsqualität des betrieblichen Angebotes vorliegt, so ist doch mit den bei Radisch (2009) benannten Dimensionen zumindest die Richtung bei der Fragebogenkonstruktion vorgegeben.

Im Folgenden wird ein Modell der Bildungsqualität der Betriebspraktika in SchuB (vgl. Abbildung 5-3) auf der Grundlage des Modells von Radisch (2009) entworfen, mit dem Ziel, Wirkungsmechanismen aufzuzeigen, Hypothesen zu generieren und Instrumente zu entwickeln. Die Nutzung des Modells sichert zudem die Anschlussfähigkeit an die aktuelle Diskussion über die Leistungen unterschiedlich formalisierter Lernumwelten.

Abbildung 5-3: Modell der Bildungsqualität von Betriebspraktika in SchuB (in Anlehnung an das Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote von Radisch (2009, S. 87))



Das Modell unterscheidet:

1. eine Input-/Kontext-Ebene, die Kontextmerkmale beschreibt, welche die Prozess- und Produktqualität beeinflussen. Dazu gehören neben individuellen und familiären Merkmalen der Schülerschaft auch schulische und betriebliche Merkmale sowie die Kooperation von Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften und betrieblichen Betreuungspersonen.
2. eine Prozess-Ebene, welche den Kern des Modells bildet. Auf dieser Ebene wird erstens die Gestaltung des Angebotes des betrieblichen Lernarrangements anhand der Struktur-, der Unterstützungs- und Orientierungs- sowie der Herausforderungs- und Aktivierungsdimension thematisiert. Zweitens spielt bei SchuB die Vor- und Nachbereitung des betrieblichen Angebotes in der Schule eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung. Damit wird auch deutlich, dass das Praktikum, obwohl es vom Betrieb organisiert wird und an diesem Lernort stattfindet, auch durch die beiden anderen Akteure mit beeinflusst wird. Drittens ist die Nutzung von der vergleichenden Einstellung der Jugendlichen gegenüber den beiden Lernorten Schule und Betrieb abhängig.

Als Grundlage der Allgemeingültigkeit der Dimensionen definieren Radisch et al. (2008), dass es sich um „pädagogisch gestaltete Lernumgebungen“ (S. 279) handelt. Es kann aber nicht a priori davon ausgegangen werden, dass jeder Betrieb das Setting in einem pädagogischen Sinne gestaltet. Dennoch haben die Betriebspraktika eine pädagogische Zielsetzung und finden unter der Federführung der Schule statt. Außerdem sollen die Dimensionen gerade für weniger formalisierte Bildungssettings relevant sein.

3. eine Wirkungsebene. Die hier formulierten Wirkungen eines Angebotes sind abhängig von der Prozessqualität und der Inputebene. Im Falle des Betriebspraktikums in SchuB wird zum einen die Wirkung im Bereich der Berufsorientierung untersucht. Es soll z.B. die Frage geklärt werden, ob die Praktika dabei helfen, einen Berufswunsch zu entwickeln. Zum anderen ist die Rück-Wirkung auf den Lernort Schule eine wichtige Wirkungsvariable. Schließlich soll – laut SchuB-Konzept – das Betriebspraktikum dazu beitragen, einen Hauptschulabschluss zu erlangen und die schulische Motivation der Jugendlichen zu steigern.

Das soeben vorgestellte Modell nimmt damit die Grundstruktur des Modells von Radisch (2009) auf und übernimmt die zentralen Prozessqualitätsdimensionen. Das Modell spezifiziert Wirkungszusammenhänge und setzt die Qualitätsmerkmale, anhand derer Qualität bestimmt werden soll. Dabei handelt es sich um einen empirischen und nicht um einen normativen Bestimmungsversuch von Bildungsqualität.

Das ist deshalb noch einmal zu betonen, weil Bildungsqualität als Güte eines Lernprozesses nicht einheitlich definiert ist und immer auch durch den Beobachter mitbestimmt wird. Die angelegten Kriterien gelten demnach nicht per se, sondern aufgrund der Wertmaßstäbe des Beobachters. Weil dieser Sachverhalt bei der als selbstverständlich geltenden Forderung nach mehr Bildungsqualität infolge der Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien zu leicht in Vergessenheit gerät, wurde in diesem Kapitel an die Vielschichtigkeit des Konstruktes Bildungsqualität und der verschiedenen Möglichkeiten, diese zu bestimmen, erinnert.

Empirische Modellvorstellungen – wie sie für diese Arbeit leitend sind – sind inhaltlich offen, für das, was durch Bildungsprozesse erreicht werden soll. Ihr Fokus liegt vor allem darauf, das Zusammenwirken verschiedener Variablen auf unterschiedlichen Ebenen zu spezifizieren. Es obliegt den Forschenden, plausible Wirkungen in ein Modell aufzunehmen und der Scientific Community, diese zu akzeptieren oder zu kritisieren. Der Vorteil dieser Herangehensweise liegt darin, dass man keine letztgültige Antwort darauf geben möchte, was Bildungsqualität ist. Vielmehr wird versucht zu klären, welche Qualitätsmerkmale sich hinsichtlich bestimmter Wirkungsvariablen als effektiv erweisen. Diesem Ansatz verdanken wir das hier in Adaption zum Einsatz kommende Modell der Bildungsqualität von Radisch (2009). Die darin formulierten Prozessqualitätsdimensionen – Strukturdimension, Unterstützungs- und Orientierungsdimension, Herausforderungs- und Aktivierungsdimension – sind nicht normativ festgelegt, sondern haben sich im Rahmen empirischer Forschungsarbeiten (Mahoney et al. 2005; Miller 2003), die sich mit der Frage der Wirksamkeit außerunterrichtlicher Angebote befassen, als bedeutsame und förderliche Kriterien solcher Bildungssettings herausgestellt.

6 Forschungsstand

Im Folgenden wird der Forschungsstand zum Lernen in betrieblichen Settings referiert. Dabei wird auf folgende drei Bereiche eingegangen:

1. Evaluationsstudien: Zu SchuB und ähnlichen Förderkonzepten gibt es zwar in der Regel Evaluationsstudien, die sich zum Teil auch in theoretisch fundierter Weise mit den Konzepten befassen. Dennoch ist die Grundlagenforschung in diesem Bereich eindeutig unterrepräsentiert und es wäre aufgrund mancher Problemlagen, die sich aus der Auftragsforschung ergeben, wünschenswert, wenn sich dieser Zustand änderte.
2. Forschung zum Betriebspraktikum: Wenngleich sich die Praktika in SchuB von regulären Betriebspraktika schon allein aufgrund ihrer zeitlichen Dauer unterscheiden, so ist doch die empirisch begründete Kritik am Regelpraktikum ein wichtiger Hinweis darauf, wie dieses gehandhabt wird, welche Funktionen ihm zukommen und ob die postulierten Wirkungen tatsächlich zustande kommen.
3. Berufsbildungsforschung: Schließlich werden Forschungsarbeiten zum berufsbildenden System, sprich der dualen Berufsausbildung, sowie zum Lernen am Arbeitsplatz herangezogen. Die dort identifizierten Problembereiche können ebenfalls Aufschluss über betriebliches Lernen geben. Dabei wird insbesondere auf Untersuchungen zur Benachteiligtenförderung und zur Bildungsqualität der Ausbildung eingegangen.

6.1 Evaluationsstudien von Förderkonzepten kooperativer Bildungssettings

6.1.1 SchuB

SchuB lässt sich in eine Reihe ähnlicher Förderkonzepte einordnen, z.B. der Hamburger Schulversuch (vgl. Bastian, Combe, Hellmer & Wazinski 2007) oder der Modellversuch an Brandenburger Schulen im Rahmen des Programms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (vgl. Horstkemper & Killus 2003). Viele Veröffentlichungen zu solchen Modellversuchen stellen bloße Erfahrungsberichte der Praktiker/-innen dar (z.B. Autorenteam der Schule Richard-Linde-Weg 2002) oder erschöpfen sich in der Reproduktion von Projektbeschreibungen, „ohne dass diese reflektiert und analytisch weiterverarbeitet würden“ (Christe 2007, S. 4; vgl. z.B. Richter 2005 oder Schreiber-Kittl 2001). Regelmäßig erwecken diese Publikationen den Eindruck als bestünde an der uneingeschränkt positiven Wirkung „kein Zweifel mehr“ (Lehberger & Möbs 2009, S. 20). Daneben existieren auch einige Evaluationsstudien zu Förderkonzepten wie SchuB (Schroeder & Thielen 2009; Hellmer 2007; Bastian et al. 2007; Horstkemper & Killus 2003). Je nach Fragestellung werden dort unterschiedliche Theorien herangezogen. Dies macht noch einmal deutlich, dass solche Förderprogramme nur retrospektiv theoretisch unterfüttert werden. Sie sind also nicht pädagogisch, i. S. von

erziehungswissenschaftlich, legitimiert, sondern Ausdruck einer bildungspolitischen Motivation und bildungsadministrativer Überlegungen.

In der Scientific Community ist Evaluationsforschung als Auftragsforschung nach wie vor mit einem Stigma behaftet, weil es im Gegensatz zur zweckfrei gedachten Grundlagenforschung, „an *außerwissenschaftlichen* Erkenntnisinteressen und Verwertungskontexten“ (Bindl & Thielen 2011, S. 98) orientiert ist. Gegen diese plakative Dualität lässt sich einwenden, dass sich kaum von einer wertfreien Wissenschaft sprechen lässt, da Qualität und Relevanz ihrer Erkenntnisse nicht allein nach innerwissenschaftlichen Kriterien beurteilt werden, sondern ebenfalls kontextgebunden sind. Ob dieser Einwand generell gerechtfertigt ist oder nicht, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Auf jeden Fall ergeben sich aus der Auftragsforschung spezifische Probleme, die bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Wie Bindl und Thielen (2011) in ihrer Reflexion des Evaluationsprozesses der SchuB-Klassen feststellen, kann es z. B. zu konzeptionellen Diskrepanzen zwischen der auftraggebenden und der evaluierenden Instanz kommen. So leuchtete es dem Auftraggeber der SchuB-Evaluation wenig ein, dass das Evaluationskonzept „auch Fragen *lebensweltlicher* und *biografischer* Bewältigung am Übergang Schule-Arbeit aufwarf“ (ebd., S. 100) und den Einsatz qualitativer Verfahren vorsah. Die Diskrepanzen beschränken sich aber nicht nur auf die inhaltliche Ebene, sondern beeinflussen auch die Beurteilungskriterien. Während den Auftraggebern vorrangig an einem eindeutig positiven oder negativen Fazit gelegen war, welches als Grundlage für ein Urteil für oder gegen die Fortsetzung des Konzeptes dienen sollte, war das Frankfurter Evaluationsteam an einer differenzierten Rückmeldung interessiert. Der Abschlussbericht beinhaltete deshalb sowohl positive als auch negative Aspekte, aus denen dann Empfehlungen zur Verbesserung abgeleitet wurden. Offensichtlich war das wenig im Interesse des hessischen Kultusministeriums, so dass der Bericht bis heute unveröffentlicht ist und in der medialen Darstellung eine undifferenzierte ‚Erfolgsgeschichte SchuB‘ erzählt wird. Wenngleich den Evaluatoren zumindest die Veröffentlichung eines zusammenfassenden Beitrages in einer Fachzeitschrift gelungen ist, zeigt dies deutlich die Grenzen der Evaluationsforschung. Die Offenlegung dieser Probleme hilft in jedem Fall, die Ergebnisse von Evaluationsstudien kritisch in den Blick zu nehmen. Jedenfalls muss man sich die Frage stellen, welche Rolle den Auftraggebern in Bezug auf die dargestellten Erkenntnisse zukommt.

Die Evaluation des SchuB-Konzeptes (vgl. Schroeder & Thielen 2009) konzentrierte sich neben der Frage nach der Entwicklung der Jugendlichen vor allem auf die Kooperation zwischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, den Lernort Betrieb und Fragen zur Schulentwicklung. Das Kultusministerium legte die acht beteiligten SchuB-Schulen aus der Pilotphase fest. Es wurden zu Beginn und zum Ende des zweiten Maßnahmenjahres 104 Schüler/-innen interviewt. Außerdem wurden Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen, den sozialpädagogischen Fachkräften und den betrieblichen Betreuungspersonen geführt.

Zum ersten Befragungszeitpunkt hatten mehrere Schüler/-innen die Maßnahme bereits verlassen. Eine Befragung der Lehrenden ergab, dass von den insgesamt 22 Jugendlichen, die zu Beginn der Befragung nicht mehr an SchuB teilnahmen, nur 13 tatsächlich abgebrochen haben. Die Gründe dafür waren schulaversives Verhalten oder Probleme im Betrieb. Die übrigen Abgänger/-innen sind umgezogen, erkrankten oder fanden bereits einen Ausbil-

dungsplatz. Vor dem Hintergrund der hohen Zahl der Abbrecher/-innen sieht Thielen (2011a) in SchuB keine geeignete Fördermaßnahme für Jugendliche mit „ausgeprägt schulaversiven Tendenzen“ (S. 185). Außerdem ist für das Problem vorzeitigen Ausscheidens aus der Maßnahme von konzeptueller Seite keine Lösung vorgesehen. Letztlich zählt nur die Zahl der erreichten Abschlüsse. Wer auf dem Weg dorthin verloren geht, fällt nicht in den Verantwortungsbereich von SchuB – und zugleich belastet er nicht die Erfolgsstatistik. Aber auch für den positiven Fall, dass jemand schon im ersten Jahr ein Ausbildungsplatzangebot erhält, gibt es keine offizielle Ausstiegsmöglichkeit, obwohl auch auf diesem Wege ein Hauptschulabschluss erlangt werden könnte.

Thielen (2011a) hält zunächst einmal fest, dass die Zusammensetzung der Klassen weniger auf der Grundlage des Erlasses stattfindet als vielmehr zufällig geschieht. Insbesondere männliche Problemschüler, „von denen sich das Lehrpersonal abgebender Klassen und Schulen zu entlasten suchte“ (ebd., S. 177), fanden so in die SchuB-Klassen. Die Noten veränderten sich durch den SchuB-Besuch kaum und die Anzahl der Fehltage konnte nicht reduziert werden. Die überwiegende Mehrheit ($N=89$) konnte einen Schulabschluss erwerben, wobei sowohl die Schüler/-innen mit Migrationshintergrund als auch die Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ziemlich erfolgreich waren. Nur fünf Jugendliche schafften keinen Schulabschluss, sechs verließen SchuB vorzeitig im zweiten Jahr. Knapp die Hälfte der Jugendlichen erhielt im Anschluss einen Ausbildungsplatz, wobei es die Gruppe der jungen Migrantinnen am schwersten hatte. Die übrigen gingen weiter zur Schule oder wechselten in das Übergangssystem. Nachuntersuchungen ergaben, dass ein Drittel der Jugendlichen die Ausbildung abbricht. In der Regel wird ihnen gekündigt. Als Gründe geben die Jugendlichen Fehlverhalten, Konflikte und „mangelnde Passung des gewählten Ausbildungsberufes an“ (Schroeder & Thielen 2009, S. 204). Wie bei Zenke und Wissinger (2011) wird eine inhaltliche Differenzierung und Individualisierung des Konzeptes empfohlen, um die „geschlechts-, kultur- und behinderungssensible Passgenauigkeit von SchuB zu erhöhen“ (ebd.) und damit der Heterogenität der Jugendlichen zu begegnen.

Hinsichtlich der Berufsorientierung und des Übergangs identifiziert Thielen (2011a) fünf verschiedene Entwicklungsmuster (vgl. S. 183-185): 11 Jugendliche mit klarer Berufsperspektive und entsprechender Auswahl der Praktika können ihren Berufswunsch festigen und finden einen Ausbildungsplatz. Die weitaus größte Gruppe (30 Schüler/-innen) kann sich zwar beruflich orientieren, bekommt aber aufgrund fehlender Zugangsvoraussetzungen (kein Abschluss, schlechte Noten auf dem Zeugnis) keinen Ausbildungsplatz. 25 Jugendliche mit sehr unklarer beruflicher Perspektive nutzen SchuB zur Klärung ihres Berufswunsches. Viele davon finden einen Ausbildungsplatz. Eine vierte Gruppe (neun Schüler/-innen) erkennt, dass ihr berufliches Ziel für sie nicht zu erreichen ist und senkt infolgedessen ihr berufliches Anspruchsniveau ab. Diese „Aspirationsabkühlung“ (ebd., S. 184) findet sich oft bei benachteiligten Jugendlichen. Sie nutzen die Praktika deshalb, um Alternativen zu finden, so dass sich ihr Berufswunsch durch SchuB verändert. Immerhin 14 Jugendliche können in den Praktika ihre beruflichen Vorstellungen nicht konkretisieren und wissen auch nach SchuB nicht, welchen Beruf sie ergreifen wollen. Viele aus dieser Gruppe wechseln daher in eine berufsvorbereitende Maßnahme. Die Mehrzahl der Jugendlichen konnte demnach während des SchuB-Durchgangs eine Berufswahlentscheidung treffen.

Eine Befragung von Schülern und Schülerinnen an Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg belegt, dass 40% der Zehnt- und 55% der Neuntklässler/-innen noch keinen Berufswunsch haben (Bergzog 2008a, S. 17). Vor diesem Hintergrund ist das Ergebnis der SchuB-Evaluation nicht schlecht. Eine nicht unbeachtliche Zahl der SchuB-Abgänger/-innen konnte aber keinen Ausbildungsplatz im angestrebten Beruf finden. 16% der Befragten geben nach dem Besuch von SchuB sogar an, dass sie gar keine berufliche Perspektive entwickelt haben. Das scheint für ein stark auf die Berufsorientierung fokussiertes Konzept ein ziemlich ernüchterndes Resultat zu sein. Diese Ergebnisse machen also deutlich, dass nicht alle Jugendlichen von SchuB profitieren, weil sie weder einen Abschluss erreichen noch die Option auf einen erfolgreichen Übergang in das Erwerbssystem besteht. Trotzdem bewertet die Mehrzahl die Lernortkooperation positiv, wobei es hier branchenspezifische Unterschiede gibt (Schroeder & Thielen 2009).

Neben dieser schülerzentrierten Entwicklungsperspektive auf die berufsorientierende Rolle des Praktikums wurden in der SchuB-Evaluation weitere Erkenntnisse zum Betriebspraktikum gewonnen, die auf der Perspektive der drei professionellen Akteure beruhen: Lehrkräfte, sozialpädagogische Fachkräfte sowie betriebliche Anleiter/-innen. Bei der Auswahl der zu befragenden Betriebe ist sehr selektiv vorgegangen worden. Es wurden nur solche Betriebe einbezogen, die von den anderen beiden Akteuren als ‚gute Betriebe‘ bezeichnet wurden, was vor allem dann der Fall ist, wenn der Betrieb ausbildet. Es ist also davon auszugehen, dass diese Betriebe aufgrund ihrer Erfahrungen in der Ausbildung von Jugendlichen eher dazu tendieren, eine „pädagogische Gestaltung“ (Schroeder 2011, S. 264) des Praktikums vorzunehmen. Insofern sollte es nicht verwundern, dass die meisten befragten Betriebe „dezidierte Vorstellungen zu den Zielen und zur Gestaltung der Langzeitpraktika haben“ (Schroeder & Thielen 2009, S. 208). Gleichwohl ist damit aber auch klar, dass die Auswahl nicht repräsentativ ist. Die Ansätze weisen eine hohe Variationsbreite auf und sind in der folgenden Typologie, welcher 20 Interviews zugrunde liegen, dargestellt (vgl. Schroeder 2011, S. 264-275):

1. Der ausbildungsorientierte Ansatz, welcher sich vornehmlich in kleineren Betrieben findet, ist dadurch gekennzeichnet, dass die Jugendlichen – ähnlich wie die Auszubildenden – in den Arbeitsprozess eingebunden werden. Das heißt, die Ausbilder/-innen behandeln die SchuB-Schüler/-innen und Auszubildenden prinzipiell gleich, so dass sie ihre bewährten Methoden auf die Praktikumssituation übertragen können. Dabei beschränken sich die Tätigkeiten zumeist auf einfache Routineaufgaben mit geringem Anspruchsniveau.
2. Das Praktikum wird dort als Betriebserkundung organisiert, wo die Jugendlichen aufgrund fehlender Kompetenzen nicht in der Lage sind, die Aufgaben selbstständig auszuführen. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn hoch spezialisierte Maschinen zum Einsatz kommen. Dann können die Jugendlichen ihre Zeit im Praktikum nutzen, um Informationen zu sammeln und in den Berufsalltag ‚hineinzuschnuppern‘. Ähnliches gilt bei hochwertigen Gegenständen wie Autos, die sich weniger zum Ausprobieren eignen. Erste eigene Erfahrungen beschränken sich dann auf einfache Aufgaben.
3. Das Praktikum als systematischer Lehrgang findet sich in großen, stark arbeitsteilig organisierten Betrieben. Hier geht man davon aus, dass den Jugendlichen ein umfas-

sender Überblick über den gesamten Produktionsprozess zu geben ist, um auf diese Weise möglichst viel über den Berufszweig zu erfahren. Darüber hinaus sollen sie in jeder zu durchlaufenden Abteilung auch die Möglichkeit zur aktiven Mitarbeit erhalten.

4. Beim Praktikum als Projektunterricht soll die Selbstständigkeit der Jugendlichen durch erste Arbeitserfahrungen gefördert werden. Der gesamte Produktionsprozess soll dabei anhand eines selbst bearbeiteten Projektes, z. B. die Herstellung eines Regals, nachvollzogen werden. Die Jugendlichen arbeiten demnach parallel zur eigentlichen Produktion.
5. Der erziehende Ansatz zielt auf die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen und findet sich häufig in Dienstleistungsbetrieben. Manche Betriebe versuchen explizit ein Gegengewicht zu den Eltern darzustellen, so dass die Jugendlichen sich emanzipieren können und zu einer selbstbewussten Persönlichkeit werden. So wird zum Beispiel an den sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Jugendlichen gearbeitet, um sie sicherer im Kundenkontakt zu machen.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Ansätze empfiehlt Schroeder (2011) einen Austausch zwischen den Akteuren in Schule und Betrieb auch zusammen mit den Jugendlichen, um eine gemeinsame Vorstellung zu entwickeln. Da es sich bei den befragten Betrieben mehrheitlich um „traditionelle deutsche Ausbildungsbetriebe“ (Schroeder & Thielen 2009, S. 209) handelt, liegt die Vermutung nahe, dass die Gestaltung durch die Erfahrung dieser Betriebe in der strukturierten Ausbildung geprägt ist und die Schüler/-innen deshalb davon profitieren können – empirisch gesichert ist das jedoch nicht.

Weitere Einsichten aus den Betriebsinterviews werden im Folgenden kursorisch dargestellt (vgl. Schroeder 2011). Viele – jedoch nicht alle – Betriebe ziehen das Langzeitpraktikum dem Blockpraktikum vor. Mehrere Gründe sprechen aus ihrer Sicht dafür: So fördert es das Durchhaltevermögen und der Betrieb kann einschätzen, ob die Jugendlichen betriebliche Anforderungen, z. B. an die Pünktlichkeit, kontinuierlich erfüllen. Mögliche Probleme können außerdem schon während des Praktikums mit den schulischen Akteuren gelöst werden. Die Jugendlichen wären durch die realen Arbeitserfahrungen zu einer besseren Selbsteinschätzung fähig und erhielten Einblick in das betriebliche Geschehen im Jahresablauf. Schließlich dient das Praktikum dem Betrieb dazu, eine informierte Entscheidung über mögliche Auszubildende zu treffen. Nur zwei der Betriebe hatten Vereinbarungen über Inhalt und Ablauf des Praktikums mit den Schulen geschlossen, die übrigen hielten das nicht für nötig. Einige Betriebe wünschten sich regelmäßige Kontakte zu den schulischen Akteuren, andere nur wenn sich Probleme ergäben. Während ein Teil sich schon im Vorfeld Informationen über die Jugendlichen wünschte, wollten andere sich lieber ein eigenes Urteil bilden. Einige Betriebe äußerten den Wunsch sich mit anderen auszutauschen, wobei solche Treffen von der Schule organisiert werden sollten. Schroeder und Thielen (2009) betonen zudem, dass die Betriebe keine „Ressentiments“ (S. 209) gegenüber der besonderen SchuB-Klientel hatten, deren Betreuung für sie aber zeitaufwendiger ist.

Die Empfehlungen der Evaluatoren zum Lernort Betrieb zielen letztlich auf den Aufbau einer Kooperationskultur (Schroeder & Thielen 2009) zwischen den Lernorten. Außerdem befürchteten sie Probleme bezüglich der Verfügbarkeit von Praktikumsplätzen. Legt man eine Planungsgröße von 40 Betrieben pro SchuB-Klasse zugrunde, wird es gerade in ländli-

chen Gegenden im Prinzip unmöglich, genügend geeignete Betriebe zu finden. Dies gilt besonders dann, wenn es sich vorzugsweise um Ausbildungsbetriebe handeln soll. Außerdem könnte es zu einer verstärkten Konkurrenz mit anderen pädagogischen und berufsvorbereitenden Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf kommen und es besteht die Gefahr, dass Betriebe aufgrund der hohen Anzahl an Praktikanten und Praktikantinnen ihre Ausbildungstätigkeiten einschränken. Die Akquisestrategie sollte daher auch den Dienstleistungssektor, die sogenannte *Migrantenökonomie*¹⁰ und Einsatzbereiche für ungelernete Arbeiter/-innen berücksichtigen. Darüber hinaus sollten Handreichungen erarbeitet werden, die Qualitätsstandards bezüglich der Auswahlkriterien, der Kooperation sowie der Gestaltung der Praktika formulieren.

Die untersuchten Kooperationsaktivitäten im SchuB-Team offenbaren einige Schwächen multiprofessioneller Zusammenarbeit. Auffällig an der Forschung zu Kooperationsaktivitäten im allgemeinbildenden Schulwesen ist die Konzentration auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften (Holtappels 2008). Dies hängt vermutlich mit deren Selbstverständnis als pädagogische Professionelle zusammen. Die Studien zur Kooperation von Sozialpädagogik und Schule (Holtappels 2008) kommen zu dem Schluss, dass die Kooperation oft hinter den Möglichkeiten – d. i. ein „integrativer Arbeitsverbund von Schul- und Sozialpädagogik“ zur „Kompensation schulischer Strukturschwächen“ (S. 510) – zurückbleibt. Zwar wurde die Zusammenarbeit und die Einführung von SchuB dadurch erleichtert, dass in den Pilotschulen bei der Auswahl des SchuB-Teams darauf geachtet wurde, dass die Personen über „langjährige Erfahrungen in der beruflichen Förderung und Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen, insbesondere in der pädagogischen Verknüpfung von Schulen und Betrieben“ (Schroeder & Thielen 2009, S. 206) verfügen. Das sollte die Kluft zwischen den Professionen vermeiden. Probleme konnten sich dadurch aber nicht gänzlich verhindern lassen. So ist vonseiten des Kultusministeriums nicht berücksichtigt worden, welche Probleme sich aus den prekären Beschäftigungsverhältnissen der sozialpädagogischen Fachkräfte ergeben würden, obwohl dies seit Jahren in Studien belegt wird. In der Evaluation werden zwei Formen der Zusammenarbeit unterschieden: Jeder Akteur widmet sich einer bestimmten Aufgabe, in der Regel die Lehrkraft dem Unterrichten und die Sozialpädagogik dem Praktikum, oder beide Akteure teilen sich diese Arbeiten. Keiner dieser Organisationsformen kann prinzipiell der Vorzug gegeben werden, sie müssen aber auf klaren Vereinbarungen basieren. Probleme ergeben sich eher hinsichtlich der Entwicklung einer gleichberechtigten Kooperationsbeziehung. Manche Lehrkräfte behandeln die sozialpädagogische Seite wie Assistenten, andere fühlen sich von ihr kontrolliert und infrage gestellt. Es wird daher empfohlen, Hinweise zur Teamzusammensetzung in das SchuB-Konzept mit aufzunehmen und Handreichungen für die Akteure zu erstellen, die Auskunft über die Besonderheiten und Fallstricke von Kooperationsformen geben (Schroeder & Thielen 2009, S. 206-208).

¹⁰ Migrantenökonomie bezeichnet die „selbständige Erwerbstätigkeit von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland und abhängige Beschäftigung in von Personen mit Migrationshintergrund geführten Betrieben [...], die in einem spezifischen Migrantenmilieu verwurzelt ist“ (Floeting, Reimann & Schuleri-Hartje 2004, S. 6).

6.1.2 Hamburger Schulversuch „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“

Eine weitere wichtige Evaluationsstudie stellt die Untersuchung des Hamburger Schulversuchs „Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“ dar, welcher von 2001 bis 2005 andauerte und drei Schulen umfasste. Auch hier war die systematische Verknüpfung der Lernorte Schule und Betrieb der Dreh- und Angelpunkt des Konzeptes. Zur Verknüpfung der Lernorte sieht das Konzept eine sogenannte besondere Lernaufgabe vor. Dabei handelt es sich um die Dokumentation des Gelernten in Form eines zehneitigen Textes. In diesem Konzept ist keine sozialpädagogische Betreuung vorgesehen. Die Evaluation war formativ angelegt, d.h. schon während des Forschungsprozesses sollten die Ergebnisse qua Rückmeldung an die Schulen zur Optimierung des Schulversuchs beitragen. Sie basierte auf einer Rahmentheorie des biografischen Lernens im Bildungsgang, wobei die Lernortkooperation mithilfe formeller und informeller Lernprozesse gefasst wird (vgl. Bastian et al. 2007, S. 28-34). Die folgenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung umfassen die Lernentwicklung der Jugendlichen in den Bereichen Selbstentwicklung und Berufswahlreife, die Lernentwicklung durch die Bearbeitung betrieblicher Erfahrungen sowie die Ergebnisse zum Lernort Betrieb.

Hellmer (2007) hat die Entwicklungsverläufe der von ihr befragten Schüler/-innen in einer Typologie verdichtet, die sich aufspannt zwischen den Schulleistungen einerseits und dem spezifischen Nutzungsverhältnis andererseits. Die Nutzung bestimmt sie anhand dreier Variablen: der Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbststeuerung, Lernbereitschaft und -motivation sowie Berufswahlfähigkeit. Sie identifiziert vier Typen:

1. Leistungsschwach und starke Nutzung: Dieser Typ ist durch schwache schulische Leistungen gekennzeichnet und nutzt den Schulversuch „im Sinne eines Neuanfangs“ (ebd., S. 223), wodurch die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz deutlich steigen. Hellmer (2007) führt dies darauf zurück, dass sich die Schüler/-innen ganz neu wahrnehmen und für sie ungewohnte Erfahrungen ihrer eigenen Kompetenz sammeln.
2. Leistungsschwach und schwache Nutzung: Die negative Lernkarriere dieser Jugendlichen wird durch die Gelegenheitsstrukturen des Schulversuchs nur marginal tangiert, so dass es zu keiner Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und der beruflichen Perspektive kommt. Eine Entwicklung in den drei Entwicklungsbereichen findet allenfalls im Ansatz statt.
3. Leistungsstark und starke Nutzung: Schüler/-innen, deren Leistungen sie für einen weiteren Schulbesuch prädestinieren und die den Schulversuch als Hindernis auf ihrem Bildungsweg wahrnehmen könnten, nutzen die Erfahrungen als „Optimierung und Bereicherung einer schon positiv angelegten Lernkarriere“ (ebd., S. 223). Diese Jugendlichen können sich aufgrund der im Schulversuch gemachten Erfahrungen von elterlichen Aspirationen lösen und eine eigene schulische oder berufliche Anschlussperspektive entwickeln.
4. Leistungsstark und schwache Nutzung: Der aktive und eigenverantwortliche Umgang mit der Zukunft, wie er den vorherigen Typ kennzeichnet, findet hier nicht statt. Der Schulversuch kann aufgrund der eigenen Passivität nicht genutzt werden.

Die Typologie macht deutlich, dass es Jugendliche gibt, die vom Besuch des Schulversuchs im Sinne der Entwicklung von Eigenaktivität, Lernmotivation und Berufswahlfähigkeit profitieren. Dies trifft allerdings nicht auf alle zu. Wichtig ist, dass das Nutzungsverhältnis unabhängig von den schulischen Leistungen ist. Diese Daten basieren auf Schülerinterviews und rekonstruktiv-qualitativen Methoden und erlauben keine quantitativen Angaben zum Beispiel zu den prozentualen Anteilen der Typen. Sieht man sie jedoch in der Zusammenschau mit den quantitativen Ergebnissen einer Absolventenbefragung der am Schulversuch beteiligten Schüler/-innen, so kommt Hellmer (2007) zu dem Schluss, dass die Typen mit der starken Nutzung überwiegen.

Die Absolventenbefragung mittels Fragebogen (Bastian et al. 2007), welcher die Antworten von 84 Absolventen und Absolventinnen der Jahrgänge 2001 bis 2003 (Ausschöpfungsquote 40 %) zugrunde liegen, gibt eine Ausbildungsquote (betriebliche und schulische Ausbildung) von 82 % an. Die Angaben zur betrieblichen Ausbildung liegen fast doppelt so hoch wie zur schulischen Ausbildung. 11 der Befragten haben schon eine Ausbildung abgebrochen. Entgegen der Interpretation des Evaluationsteams (ebd., S. 165-166), zeigt sich in den präsentierten Daten ein ambivalentes Bild. 34 der Jugendlichen wählen einen der kennengelernten Berufe als Ausbildungsberuf, was durchaus für das Praktikum spricht. Besonders viele Jugendliche (etwa 90 %) geben an, gelernt zu haben, wie man sich für einen Ausbildungsplatz bewirbt und wie man sich im Beruf verhalten muss. Etwa genauso viele konnten den Unterricht nutzen, um sich im Präsentieren zu üben und hatten den Eindruck, dass sie fachunterrichtliche Inhalte im Praktikum gebrauchen konnten. Bemerkenswert ist allerdings, dass ein knappes Drittel der Jugendlichen nicht feststellen kann, dass ihnen die Maßnahme geholfen hat, den Schulabschluss zu machen. Jeder Fünfte würde die Maßnahme nicht noch einmal machen oder hat nicht von der Lernaufgabe im Praktikum profitiert. Auch der Wechsel zwischen Schule und Betrieb hat etwa 20 % nicht gefallen. Wenngleich die relativen Angaben mit dem Hinweis auf den kleinen Stichprobenumfang relativiert werden müssen, so soll doch damit die Diskrepanz zur Ergebnisdarstellung bei Bastian et al. (2007) deutlich werden. Dort wird das Ergebnis nämlich wie folgt zusammengefasst: Insgesamt zeigt sich, dass ein knappes Drittel der Schüler/-innen alle abgefragten Bereiche positiv bewertet, ein weiteres Drittel etwas weniger zustimmend aber trotzdem positiv antwortet. Ein letztes Drittel bewertet zwar Berufsorientierung und den Unterricht gut, äußert sich aber kritisch zu den allgemeinen Prinzipien des Schulversuchs.¹¹ Fünf Jugendliche äußern sich durchweg negativ. Hier wird also der Eindruck erweckt, dass es lediglich diese letzte Gruppe ist, die sich negativ äußert. Diese Zahl verschleiern allerdings, dass im Mittel ungefähr 13 Jugendliche (16 %) den Aussagen nicht zustimmen.

Auf die Frage, was sie besonders gut gelernt hätten, geben die Befragten soziale Kompetenzen und „Sekundärtugenden“ wie Pünktlichkeit, Freundlichkeit oder Höflichkeit an. Die Entwicklung fachlicher Kompetenzen in Mathematik, Deutsch und Englisch wird demgegenüber kritischer eingeschätzt. Die Ergebnisse machen insgesamt deutlich, dass die Mehr-

¹¹ Items zur allgemeinen Bewertung des Schulversuchs: „Wenn ich heute in der 8. Klasse wäre, würde ich mich noch einmal dafür entscheiden, bei X mitzumachen.“, „Ich würde anderen Jugendlichen empfehlen, bei X mitzumachen.“, „Der Wechsel zwischen Praktikums- und Schultagen hat mir gefallen.“, „Durch die Praktika wurde der Unterricht in der Schule interessanter.“ und „X hat mir geholfen, den Schulabschluss zu machen.“ (X wurde in der Ergebnisdarstellung als Platzhalter verwendet, da der Schulversuch in jeder Schule einen anderen Namen hatte.)

heit der Jugendlichen die im Modellversuch angestrebten Ziele erreicht. Sie können die Teilnahme im Förderkonzept für ihre Lernentwicklung nutzen (Hellmer 2007), erreichen einen Abschluss und gelangen in Ausbildung oder Arbeit. Eine nicht unbeträchtliche Anzahl kann aber nicht davon profitieren und findet in der Evaluation auch wenig Beachtung. Dies wird noch durch den wiederholten Hinweis der Autoren verstärkt, dass die Mehrzahl der Jugendlichen die Lernortkooperation positiv bewertet (Bastian et al. 2007).

Der Hamburger Schulversuch nutzt zwei didaktische Instrumente zur Verbindung von schulischem und betrieblichem Lernen: die besondere betriebliche Lernaufgabe sowie die Unterrichtsstunden zur Vor- und Nachbereitung des Praktikums. Die Lernaufgabe wird zu einem selbst gewählten Thema geschrieben und soll zehn Seiten umfassen. Betrieb und Schule sollen den Jugendlichen dabei helfen. Die Note wird extra im Zeugnis aufgeführt und die Lernaufgabe soll vor Publikum präsentiert werden. Zu den Annahmen der Lernaufgabe führen Bastian et al. (2007) aus:

Das eigentliche Produkt [...] von besonderen betrieblichen Lernaufgaben ist eine komplexe Einheit von Planung, Durchführung und Auswertung einer eigenverantwortlich zu bewältigenden Aufgabe. Materialisiert sich eine solche Aufgabe an einem selbst hergestellten Fernsehregal oder der Arbeit in einem Rechtsanwaltsbüro und wird die Aufgabe gleichzeitig schriftlich dokumentiert, heißt handeln – so formuliert es G. Otto bezogen auf Projektprodukte – hier immer auch ‚lesen, vergleichen, diskutieren, aufschreiben, gegenlesen, Formulierungen erproben, auswerten usf.‘. (S. 127)

Die Ergebnisse wurden mithilfe von Dokumentenanalysen und Interviews mit Schüler/-innen gewonnen. Der Lernprozess umfasst demnach drei Ebenen:

1. Die Auswahl und Bewältigung eines thematischen Schwerpunktes stellt den Versuch dar, betriebliche Tätigkeiten und Erfahrungen in einen Text zu übersetzen. Dabei werden die Schüler/-innen zum einen auf sich selbst zurückgeworfen, weil sie im Text ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen im Verhältnis zu den betrieblichen Anforderungen reflektieren müssen. Zum anderen stellt das Verfassen eines zehnzeiligen Textes eine Herausforderung dar, welche die Schüler/-innen mit verschiedenen „lernstrategischen Problemen“ (ebd., S. 131) konfrontiert, z.B. Informationen sammeln, Text gliedern, Einstieg finden oder Abgabetermine einhalten.
2. Die Reflexion der sozialen und kommunikativen Situation im Betrieb findet in ganz unterschiedlichem Ausmaß statt und meint die Auseinandersetzung mit der sozialen Situation im Betrieb. Oft finden sich in den Dokumenten reine Beschreibungen der Situation, eher selten erfolgt eine selbstreflexive Einordnung der Erfahrungen.
3. Ganz wesentlich ist die Darstellung und Reflexion der beruflichen Anforderungen und Perspektiven. Dabei werden in der Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Anforderungen eigene Vorlieben für bestimmte Tätigkeiten, aber auch Belastungsgrenzen offenbar. Außerdem lässt sich in der Analyse der Lernaufgabe eine Auseinandersetzung mit beruflichen Leistungen und Fähigkeiten sowie eine emotionale Verarbeitung der Erfahrungen zeigen.

In den schriftlichen Lernaufgaben thematisieren die Jugendliche weder das Verhältnis von Schule und Betrieb im Allgemeinen noch die Rückwirkung betrieblicher Erfahrungen auf die Wahrnehmung schulischer Inhalte im Besonderen. Die Analyse der Interviews hingegen ergab „Rückkoppelungseffekte auf das schulische Lernen“ (ebd., S. 138), z.B. spricht ein Schüler von einem verstärkten Interesse für das Fach Deutsch aufgrund der Erfahrungen

mit der Lernaufgabe. Die meisten Schüler/-innen – so ist bei Bastian et al. (2007, S. 143-144) zu lesen – können die Lernaufgabe dafür nutzen, sich kritisch mit sich selbst und der beruflichen Perspektive auseinanderzusetzen und dabei „Planungs-, Organisations- und [kognitive] Verarbeitungsstrategien“ (ebd., S. 143) zu entwickeln. Einige können mit den Problemen, die sich durch die Textarbeit stellen, nicht umgehen oder sind nicht in der Lage, etwas Interessantes an ihrem Praktikum zu finden. Letztlich zeigt sich auch in diesem Punkt ein überwiegend positives Bild. Interessant ist die betriebliche Lernaufgabe deshalb, weil sie ein didaktisches Mittel zur Verschränkung der Lernorte darstellt. Im SchuB-Konzept fehlen Hinweise über die Reflexion der praktischen Erfahrungen und die Dokumentation/Präsentation der betrieblichen Tätigkeiten hinaus, die konkretisieren, wie schulisches durch betriebliches Lernen angeregt werden kann.

Die Perspektive der Lehrkräfte, der betrieblichen Anleiter/-innen sowie der Jugendlichen auf den Betrieb bildet den Abschluss der Ergebnisdarstellung des Hamburger Schulversuchs. Die sieben befragten Betriebe bewerten ihre Erfahrungen mit den Praktikanten und Praktikantinnen ziemlich positiv. Vorhergehende Zweifel an deren Zuverlässigkeit werden während des Praktikums ausgeräumt. Fachliche Defizite gleichen die Jugendlichen durch vermehrten Arbeitseifer aus. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von Schroeder und Thielen (2009) sehen die Anleiter/-innen das Potenzial des Lernortes Betrieb weniger darin, die Schüler/-innen mittels eines dezidierten Konzeptes zu fördern, sondern sie in „betriebstypische Arbeitsabläufe“ (Bastian et al., S. 189) zu integrieren, wobei das Zeitbudget von zwei Tagen besonders betont wird, weil so tief gehende (Kompetenz-)Erfahrungen und Veränderungen möglich werden, die Jugendlichen Einblick in betriebliche Zusammenhänge erhalten und auch der Betrieb die Möglichkeit hat, über einen relativ langen Zeitraum einen potenziellen Auszubildenden kennenzulernen. Außerdem warnen die Anleiter/-innen vor einer Kolonialisierung des Lernortes Betrieb durch die Schule, wenngleich sie Kontaktmöglichkeiten bei Problemen als wichtig ansehen. Wenn alles gut läuft, kann der Kontakt aber eher spärlich ausfallen, schon weil Zeit im Betrieb ein knappes Gut ist. Auch sehen die Anleiter/-innen sich ein Stück weit als Schutz der Jugendlichen, um sie vor einem zu großen schulischen Einfluss (ebd., S. 216) zu bewahren. Die Forscher/-innen deuten dies als Ausdruck der „Idee, die Differenz zwischen den Lernorten Schule und Betrieb nicht einzuebnen“ (ebd., S. 191). Gespalten ist die Meinung zur betrieblichen Lernaufgabe. Die einen halten es für eine sinnvolle Möglichkeit, sich intensiver mit dem Lernen im Betrieb auseinanderzusetzen. Die anderen sehen darin die Gefahr, dass alle Erfahrungen nur im Lichte der Verwertbarkeit für die Lernaufgabe gesehen werden.

Die Sicht der Lehrenden konzentriert sich um die Betreuung der Jugendlichen, was eine Präsenz der Lehrenden am Praxislernort erforderlich macht. Als Voraussetzung für die Kooperation sehen sie einen intensiven Kontakt mit dem Betrieb an, wobei die tatsächliche Anzahl der Besuche von den Schüler/-innen, den Betrieben und möglichen Problemen abhängt (ebd., S. 193). Auch sie betonen die Möglichkeiten der Kompetenzerfahrung an den zwei Praxistagen und berichten von positiven Einflüssen des betrieblichen Lernortes auf die Individualisierung ihres Unterrichts und eine differenziertere Wahrnehmung ihrer Schüler/-innen (ebd., S. 216-218). Außerdem können die Lehrkräfte Informationen über die Arbeitswelt sammeln, die sie für die Gestaltung ihres Unterrichts nutzen können. Probleme nehmen in der Darstellung von Bastian et al. (2007) nur einen kleinen Raum ein, z. B. kann

Personalmangel zu einer Fokussierung der Betreuungsarbeit auf die Problemfälle führen. Als weiteres Problem wurde die Finanzierung der Fahrtkosten angesprochen (ebd., S. 195). Diese eher außerpädagogischen Gründe lassen jedenfalls keinen Zweifel am Konzept aufkommen. Die Qualität des Betriebes machen die Lehrenden abhängig davon, ob der Betrieb planvoll handelt, die Jugendlichen unterschiedliche Tätigkeiten auch eigenständig ausführen können und ob diese einen Überblick über die Funktionsweise des Betriebes erhalten. Damit wird eine deutliche Diskrepanz zwischen den Lehrkräften und den betrieblichen Akteuren bezüglich der Intensität der Kooperation sowie der Gestaltung des Praktikums deutlich. Bastian et al. (2007) führen solche Unstimmigkeiten auf die strukturellen Unterschiede der beiden Lernorte zurück: „Betriebe sind am Prinzip der Wirtschaftlichkeit orientiert und setzen damit den auf die uneigennützig Förderung der Einzelperson gerichteten Ansprüchen der Schule gewisse Grenzen“ (S. 201). Sie betonen zugleich, dass die betriebliche Lernaufgabe eine Chance für die Anleiter/-innen darstellt, die Jugendlichen über die „strukturellen Grenzen hinweg“ (ebd., S. 218) in ihrer Lernentwicklung zu begleiten. Da sich dadurch nichts an der betrieblichen Handlungslogik ändert, bleibt es aber fraglich, inwiefern sich die Grenzen verschieben lassen. Die nötige Zeit wird den betrieblichen Akteuren auch dann noch fehlen.

Die Befragung der Schüler/-innen zum Lernort Betrieb ist als Fragebogenerhebung zum Ende des Schuljahres 2001/2002 realisiert worden ($N=100$). Die Jugendlichen geben an, vor allem selbstständig und weniger unter Anleitung gearbeitet zu haben. Die Betreuung erlebten sie größtenteils als positiv, vor allem wurden sie freundlich aufgenommen. Nur 3% geben an, dass sich die betriebliche Betreuungsperson nicht um sie gekümmert hat. Dem Rest wurde bei Fragen (38%) oder Problemen (85%) geholfen. 67% sagen, dass sie *gut bis sehr gut* mit der Konzentration des Unterrichts auf drei Tage zurechtkamen. Ganze 28% urteilen *ging so*, 5% sagen sogar *schlecht*. Zwiespältig zeigt sich auch das Bild zur Rückwirkung auf die Bedeutung schulischer Inhalte. 83% haben gemerkt, dass sie Mathematik brauchen werden, aber nur 56% sehen das auch für Englisch so. 47 Schüler/-innen der Abschlussklassen wurden zudem dazu befragt, ob sie sich durch die Praktika „Klarheit über den Berufsweg verschaffen“ konnten. Das Ergebnis besagt, dass das für 87% der Schüler/-innen der Fall ist. Die Skala basiert auf folgenden Items: 70% geben an, dass sie wissen, was es heißt, zu arbeiten, 68% ist die Bedeutung eines Schulabschlusses bewusst geworden und 38% wissen, welche Ausbildung sie machen wollen. Die Zustimmung zu den einzelnen Items erreicht aber nicht annähernd den Wert der Gesamtskala, so dass nicht ganz klar wird, wie dieser Befund zustande kommt. 32% der Jugendlichen geben an, eine Lehrstelle gefunden zu haben, 28% wollen weiterhin eine Schule besuchen und 6% sagen, dass ihnen der Schulversuch nichts gebracht hat (ebd., S. 211-212). Bezüglich der Lernaufgabe stimmen zwei Drittel der Jugendlichen zu, mehr Freude an der Textarbeit gewonnen zu haben, ein Viertel stimmt nicht zu. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten erhielt Hilfe durch das betriebliche Personal. Wenngleich sich auch hier die Darstellung bei Bastian et al. (2009) sehr positiv liest, bleibt doch ein eher gespaltenes Bild zurück. Vieles spricht für den Schulversuch, manches wirft hingegen elementare Fragen auf: Warum gelingt es z.B. für eine beträchtliche Anzahl an Schüler/-innen nicht, die Erfahrungen im Betrieb an schulische Inhalte zurückzubinden? Warum gibt jeweils etwa ein Drittel der Befragten an, nicht zu wissen, was Arbeiten bedeutet oder dass ein Schulabschluss wichtig ist? Durch die Dar-

stellung wird eine notwendige und kritische Reflexion jedenfalls eher behindert. Hellmer (2007) fügt in der Verknüpfung ihrer Typen mit den soeben referierten Ergebnissen dem fragwürdig unkritischen Bild des Schulversuchs noch eine Pointe hinzu. Die von ihr rekonstruierten Effekte des Schulversuchs – Entwicklung von Eigenaktivität, Lernmotivation und Berufswahlfähigkeit – sollen nämlich durch die vier zentralen Merkmale des Schulversuchs bedingt sein: die betriebliche Lernaufgabe, die Reflexion der Erfahrungen im Unterricht, das selbstständige Arbeiten im Betrieb sowie der Zeitrahmen für das Praktikum von zwei Tagen in der Woche.

6.1.3 Brandenburger Modellversuch „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“

Der Modellversuch sah zwei Praxislerntage pro Woche sowie Praxislernaufgaben vor, um das außerschulische Lernen in den Fachunterricht zu integrieren. Auch hier handelt es sich um einen Ansatz äußerer Differenzierung, der schulleistungsschwache Schüler/-innen in extra eingerichteten Praxisklassen zusammenfasst. Um eine individuelle Förderung zu ermöglichen, waren diese Klassen mit maximal 10 Jugendlichen besetzt.

Das Design der Untersuchung war längsschnittlich und mehrperspektivisch angelegt. Zu den beiden Erhebungszeitpunkten – jeweils im März – wurden insgesamt 11 Gruppeninterviews mit Lehrern und Lehrerinnen durchgeführt, zum zweiten Zeitpunkt außerdem 8 Gruppeninterviews mit den Schülerinnen und Schülern. Ergänzt wird die Schülerperspektive um eine Fragebogenstudie, die 18 Praxisklassen- sowie 54 Regelklassenschüler/-innen als Vergleichsgruppe zum Ausschluss von Reifungseffekten umfasst. Aufgrund des geringen Stichprobenumfangs können die Daten der Fragebogenerhebung allerdings nur erste Hinweise geben.

Die Interviews verdeutlichen, dass die Jugendlichen Betrieb und Schule als „zwei getrennte Welten wahrnehmen“ (Killus 2004, S. 404). Im Betrieb werden sie gleichberechtigt behandelt, können mitunter ihre Tätigkeiten selbst wählen und eigenständig oder im Team Lösungen für Probleme entwickeln. Sie fühlen sich ernst genommen und berichten von einer höheren Verbindlichkeit, da die eigene Tätigkeit Relevanz für den Gesamtprozess hat und sie bei Regelverstößen mit Konsequenzen rechnen müssen. So berichtet ein Jugendlicher davon, dass er als Folge seiner Unpünktlichkeit einen Tag Kopierdienst leisten musste. In der Schule wäre sein Fernbleiben aus seiner Sicht folgenlos geblieben (Horstkemper & Killus 2003, S. 37). Die Schule erleben sie demgegenüber als fremdbestimmten Raum mit wenig Potenzial, die immer gleichen Abläufe verändern zu können. Insgesamt stellt das Praktikum eine „erfreuliche Abwechslung“ (ebd., S. 38) dar. Die Erfahrungen im Betrieb tragen dazu bei, sich mit neuen Situationen und Personen auseinanderzusetzen und neue Fähigkeiten an sich zu entdecken. Das Praktikum können einige Schüler/-innen zur Bestätigung ihres Berufswunsches nutzen, andere entdecken aufgrund positiver Kompetenzerlebnisse ein vorher unbeachtetes Berufsfeld.¹² Sich als kompetent zu erleben und dafür Aner-

¹² Diese Deutung ist allerdings in zweifacher Hinsicht fragwürdig. Erstens haben nur sieben Praxisklassenschüler/-innen Angaben zu beiden Erhebungszeitpunkten gemacht, von denen vier in der Zeit zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ihren Berufswunsch geändert haben. Zweitens hat auch etwa die Hälfte der Jugendlichen aus der Kontrollgruppe ihren Berufswunsch geändert.

kennung durch die betrieblichen Akteure zu bekommen, „scheint dabei der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Selbstvertrauen und gleichzeitig Basis für einen neuen Zugang zum Lernen zu sein“ (ebd., S. 74). Deshalb sollte es nicht verwundern, dass die Jugendlichen im Betrieb eine ausgeprägte Lern- und Anstrengungsbereitschaft zeigen. Allerdings gilt das alles nicht für die Schule. Die Lehrenden berichten davon, dass sich nur ein Teil der Schüler/-innen vermehrt für schulische Belange interessiert. Die überwiegende Mehrheit engagiert sich aufgrund der wahrgenommenen Differenz der Lernorte vorrangig im Betrieb. Daher verringern sich die schulischen Defizite nur begrenzt, wie die Lehrenden feststellen. Das wirkt sich aber nicht negativ auf die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen aus, was Killus (2004) auf einen „Bezugsgruppeneffekt“ (S. 409) zurückführt. Da sich die Jugendlichen vornehmlich mit anderen „lern- und anstrengungsvermeidenden“ (ebd.) Jugendlichen vergleichen, sehen sie sich in diesen Kategorien nicht schlechter als Jugendliche aus Regelklassen. Das besondere schulische Setting stellt insofern einen ‚Schonraum‘ dar, der eine realistische Selbsteinschätzung verhindert.

Eine Verbindung zwischen beiden Lernwelten, gar ein Transfer der positiven Erlebnisqualität auf das Lernen und den Unterricht in der Schule, wird in den Schülerinterviews nicht thematisiert. Nur auf Nachfrage werden die Praxislernaufgabe, die Praktikumsberichte und der Erfahrungsaustausch im Unterricht aufgegriffen. Dabei fällt auf, dass manche Schulen die Lernaufgabe in Beziehung zum Praxislernort setzen und sich am jeweiligen Förderbedarf der Schüler/-innen orientieren, anderen gelingt dies kaum (vgl. Horstkemper & Killus 2003, S. 40-41). Dies hängt wesentlich von der Vertrautheit der Lehrenden mit betrieblichen Strukturen und ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Betrieben ab. Fehlen diese, fällt es ihnen schwer, die Bedeutung des Lernens im Betrieb für ihren Fachunterricht einzuschätzen. Insofern sollte es nicht verwundern, dass manche Jugendliche der Lernaufgabe kaum Beachtung schenken und andere sie zwar als große, aber dennoch zu bewältigende Herausforderung für ein besseres Verständnis fachlicher Inhalte nutzen (Killus 2004). Dies belegt ganz deutlich die Grenzen der Vor- und Nachbereitung in der Schule. Positive Effekte, z. B. auf die Lernmotivation, sind zwar auch ohne diese Maßnahmen nicht auszuschließen, deren Eintreten ließe sich dadurch aber befördern (Horstkemper & Killus 2003, S. 43).

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass die Schulleistungen (Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch) der Jugendlichen aus den Praxislernklassen niedriger sind als die der Regelklassenschüler/-innen, sich aber auf ausreichendem Niveau stabilisieren, so dass Aussicht auf einen Schulabschluss besteht. Die Erwartung, deutliche Leistungszuwächse zu erzielen, hat sich also nicht bestätigt.¹³ In den Interviews deutet sich an, dass fachliche Lernrückstände teilweise durch die Bearbeitung der Praxislernaufgabe aufgeholt werden konnten (ebd., S. 60). Nur eine Schule berichtet nach wie vor von hohen Fehlzeiten, an den anderen Schulen spielt dieser Aspekt keine Rolle mehr. Über 80 % der Jugendlichen streben eine betriebliche Ausbildung an, der Rest will gleich arbeiten gehen. Der Vergleich mit den Jugendlichen aus den Regelklassen zeigt, dass diese zu etwa 20 % einen weiterführenden Schulbesuch anvisieren, „was auf ambitioniertere Berufswünsche schließen lässt“ (ebd., S. 75). Diese Anschlussperspektive lässt sich in den Praxisklassen

¹³ Allerdings standen für die Auswertung nur noch die Daten von 10 Praxisklassen- und 30 Regelklassenschüler/-innen zur Verfügung. Die Daten sind demnach allenfalls Hinweise und bedürften weiterer Forschung.

gar nicht finden. Die Bewertung der Praxislernorte zeigt, dass es den Jugendlichen dort im Mittel ziemlich gut¹⁴ gefällt. Negativ werden die Lernorte vor allem dann wahrgenommen, wenn sie den Jugendlichen zugewiesen wurden, die Arbeit eintönig ist und die Jugendlichen dabei nichts lernen. Weitere Kritikpunkte sind fehlende Anerkennung und Beachtung im Betrieb.

Als generelles Problem erweist sich der Ansatz der äußeren Differenzierung, d. h. die Beschulung in besonderen schulischen Settings neben dem Regelangebot, und die daraus resultierende stark ausgelesene Schülerschaft. Zu Beginn des Modellversuchs haben zwei der fünf Schulen zu stark auf eine ‚Entlastung‘ der Regelklassen hingewirkt. Die mit dem Ziel der Förderung einer homogenen Gruppe selektierten Jugendlichen führten zu einer Kumulation heterogener schulischer Problemlagen – schlechte Leistungen, Fehlzeiten, mangelnde Motivation – in den Praxislernklassen. In der Folge war die Situation in den Praxislernklassen so angespannt, dass diese nach einem Jahr neu zusammengesetzt werden mussten. Killus (2004) stellt zudem die Frage, ob der durch Selektion verursachte geringere Anregungsgehalt langfristig eine positive Leistungsentwicklung ermöglicht (vgl. auch Solga & Wagner 2007). Die erhofften Auswirkungen des Modellversuchs in Bezug auf den Transfer innovativer Lehr- und Lernansätze auf die ganze Schule wurden durch die faktische Abschottung der Praxislernklassen zumindest behindert. Die Probleme in der Schulentwicklung sowie generelle Überlegungen zum Umgang mit den heterogenen Ausgangslagen der Schüler/-innen führten schließlich dazu, dass die Beschulung in solch segregierten Settings zugunsten eines integrativen Ansatzes aufgegeben wurde (vgl. Kapitel 4.2.2).

6.1.4 Bayerische Praxisklassen

Die schon seit 1999 bestehenden Praxisklassen in Bayern richten sich an Schüler/-innen der neunten Jahrgangsstufe. Die Praktika in diesen Praxisklassen sind jedoch nicht einheitlich geregelt. Manche Praxisklassen nutzen ein- oder zweitägige Langzeitpraktika, bei anderen wechseln sich schulische Phasen mit Blockpraktika ab. Die Chancen auf Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis sollen sich dadurch verbessern. Sozialpädagogische Betreuung ist in der Regel Bestandteil der Förderung. Im Gegensatz zu SchuB zielt dieser Ansatz explizit nicht auf die Erlangung eines Schulabschlusses. Die folgenden Daten entstammen nicht wie bisher einer Evaluation, sondern sind das Ergebnis der Befragung einer Teilstichprobe des DJI-Übergangspanels (Gaupp & Hofmann-Lun 2008). Die Befragung der Schüler/-innen fand zum ersten Zeitpunkt mittels Fragebogen, ab der zweiten Erhebung mittels Telefoninterviews statt. Die Stichprobenmortalität ist relativ moderat. Es beteiligten sich 36 Schulen bzw. 477 Schüler/-innen. Zum fünften Befragungszeitpunkt verringerte sich die Anzahl der Jugendlichen auf 208.

Die ersten beiden Befragungen zu Beginn des Schuljahres und kurz vor dessen Ende zeigen, dass sich die Jugendlichen an gängigen Vorstellungen vom Übergang in den Beruf orientieren. Etwa zwei Drittel streben eine Ausbildung an, der Rest möchte eine berufsvorbereitende Maßnahme machen, weiter zur Schule gehen oder arbeiten. Der Anteil der Schüler/-innen, die noch keine berufliche Perspektive haben, nimmt erfreulicherweise von 9 %

¹⁴ Die Mittelwerte liegen bei 3.6 und 4.0 auf einer fünfstufigen Antwortskala (Horstkemper & Killus 2003, S. 83).

auf 1 % ab. Dagegen geben mit 22 % relativ viele Befragte an, direkt in das Übergangssystem einmünden zu wollen. Praktika spielen in diesem Prozess eine große Rolle: Etwa 80 % der Jugendlichen sind mit ihren Praktika zufrieden und sehen diese als Entscheidungshilfe an.

Die Situation ein halbes Jahr nach Verlassen der Schule stellt sich wie folgt dar: Ein knappes Drittel (29 %) sind in einer beruflichen Ausbildung, was die Autorinnen angesichts eines fehlenden Hauptschulabschlusses als erstaunlich bezeichnen. Hier scheint sich ein durch das Konzept beabsichtigter sogenannter „Klebeeffekt“ (ebd., S. 113) zu zeigen. Dieser Effekt meint, dass die Auszubildenden nicht aufgrund ihrer Zeugnisnoten ausgesucht werden, sondern weil sie sich während des Praktikums als motivierte und engagierte Arbeitskräfte erwiesen haben. Dies wird auch darin deutlich, dass etwa 90 % derjenigen, die sich in Ausbildung befinden, vorher in diesem Betrieb ein Praktikum gemacht haben. Weit mehr Jugendliche besuchen eine berufsvorbereitende Maßnahme (44 %). Jeweils etwa 10 % der Jugendlichen gehen weiter zur Schule oder ungelernter Erwerbsarbeit nach. Der Vergleich mit den Hauptschülern und -schülerinnen aus Regelklassen zeigt, dass diese häufiger weiter zur Schule gehen (37 %) und seltener in der Berufsvorbereitung landen (23 %). Etwa gleich viele münden in eine Ausbildung ein. Die Praxisklassenabgänger/-innen sind also gemäß der verstärkten Praxisorientierung des Konzeptes auch mehr an einer beruflichen als an einer schulischen Perspektive orientiert, was vermutlich auch an ihren bisherigen schulischen Erfahrungen liegt.

Bis zum dritten Jahr nach dem Übergang spalten sich die Abgänger/-innen in zwei Gruppen. Die erste Gruppe – etwa zwei Drittel der Jugendlichen – befindet sich in Ausbildung, was ganz im Sinne des Konzeptes ist. Die Jugendlichen der zweiten Gruppe – etwa ein Drittel – sind entweder arbeitslos oder als Ungelernte beschäftigt. Die berufliche Zukunft dieser Jugendlichen ist durchaus als prekär zu bezeichnen. Gerade weil sie keinen Schulabschluss haben, sind sie „mit einem hohen Risiko von längerer Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit sowie brüchigen Erwerbsbiografien konfrontiert“ (ebd., S. 115).

6.1.5 Kritik an der berufsorientierenden Funktion der Praxislerntage

Beinke (2008) beschäftigt sich als Arbeitslehredidaktiker mit der Funktion der Praxistage für die Berufswahl. Er bezweifelt grundlegend, dass damit ein Mittel gegeben ist, die Probleme regulärer Blockpraktika zu lösen. Ganz im Gegenteil nimmt er an, dass in dieser Praktikumsform überhaupt keine adäquate Vor- und Nachbereitung mehr möglich ist und hegt Zweifel, ob sich Lernen durch Konfrontation mit der Praxis einstellt. Darüber hinaus ist für ihn mit der Ausführung beruflicher Tätigkeiten noch kein Verständnis der Prinzipien und Strukturen von Arbeit, der Betriebsorganisation oder der Qualifikationsprofile der Beschäftigten verbunden, worauf die Arbeitslehre aber hinarbeiten soll. Der Blick der Jugendlichen bleibt demnach auf die jeweilige betriebliche Realität eingeschränkt. In Bezug auf die Berufswahl – so Beinkes (2008) Hauptargument – gewinnen die Jugendlichen nichts durch eine zeitliche Ausdehnung der Praktika. Er hält die verschiedenen bildungspolitisch motivierten Programme folglich für Aktionismus und geht davon aus, dass „die Wirksamkeit isolierter Tagespraktika [...] gering bis unwirksam [bleibt]“ und „eine Vergeudung von Ressourcen“ (ebd., S. 41) darstellt.

Auf der Grundlage der Auswertung von 138 Fragebögen (von denen zehn nicht ausgefüllt waren) versucht er, seine Position zu bekräftigen. Die befragten Schüler/-innen stammen aus Hauptschulen in Niedersachsen. 60 % der Befragten haben das Praktikum nicht in ihrem Wunschberuf absolviert und konnten es daher nicht zur Überprüfung desselben nutzen. Das hält Beinke (2008) für einen grundlegenden Makel (vgl. Kapitel 6.2). Außerdem haben die meisten Schüler/-innen nur einen Betrieb kennengelernt. Weil dies vorrangig kleine Betriebe waren, geht Beinke (2008) davon aus, dass die Möglichkeit, sich beruflich zu orientieren, begrenzt ist. Außerdem sind die Aussagen der Schüler/-innen zu den ausgeübten Tätigkeiten eher unbestimmt, was Beinke (2008) als Beleg für das geringe Wissen der Jugendlichen über die kennengelernten Berufe ansieht. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Jugendlichen schwerpunktmäßig mit Hilfstätigkeiten betraut sind, die ihnen wenig über den Beruf vermitteln können. Eine Abstimmung zwischen Schule und Betrieb haben die meisten nicht wahrgenommen. Darüber hinaus hat Beinke (2008) Interviews mit den Schulleiter/-innen durchgeführt. Deren Ergebnis lässt sich in zwei Punkten zusammenfassen: 1. Der Erlass des niedersächsischen Ministeriums wurde von den beteiligten Schulen großzügig interpretiert, d.h. eine Fülle von Maßnahmen wurde unter den Begriff „Praxistag“ subsumiert. Mit der Definition im SchuB-Konzept hat das oftmals wenig gemein. 2. Die Schulleiter/-innen berichten von der betrieblichen Zurückhaltung gegenüber einem über Wochen hingezogenen Praktikum an nur einem einzelnen Tag pro Woche, der das Verfolgen eines Arbeitsprozesses unmöglich mache. Außerdem werde es angesichts zunehmender Beliebtheit von Praktika immer schwieriger, überhaupt Praktikumsplätze zu finden.

Wenngleich Beinke (2008) zuzustimmen ist, dass den Evaluationen – der Autor bezieht sich auch explizit auf den Hamburger Schulversuch – insofern zu misstrauen ist, als dass sie zu „100% Erfolg melden“ (S. 81), so bleibt doch ein schaler Nachgeschmack bei einem Blick auf den von ihm verwendeten Fragebogen und den daraus gewonnenen Ergebnissen, deren empirische Basis oft unklar bleibt.¹⁵ Diese legen eher den Verdacht nahe, dass der Autor seine unverhohlene Ablehnung von Praxistagen als Ergebnis seiner Untersuchung vorangestellt und nicht durch Auswertung der empirischen Daten gewonnen hat. Damit ist diesen Daten ebenso zu misstrauen.

Die von ihm vorgetragene begründete Skepsis gegenüber dem regulären Betriebspraktikum sowie die als natürlich geltende „Dignität“ (ebd., S. 16) des allenthalben geforderten Praxisbezuges ist allerdings damit noch nicht hinfällig. Zwei Argumente sind in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz. Zum einen ist die allgemeine Schulpflicht gerade deshalb eingeführt worden, weil ein planloses und unsystematisches Lernen in der Anschauung als unzureichend empfunden wurde. Zum anderen ist es – auch angesichts einer

¹⁵ Erstens ist die Befragung nicht repräsentativ. Zweitens sind die Fragen teilweise missverständlich formuliert bzw. ist nicht klar, was gefragt wird. So lautete eine Frage: „Gab es Abstimmungen zwischen den Betrieben, an denen ihr Praxistage durchführen konntet? (Wußten die Betriebe von den Tagen in anderen Betrieben?)“ Die Antwortmöglichkeiten waren: „*genau, etwas, ungenau* und *gar nicht*“ (Beinke 2008, S. 98). Beide Fragen scheinen missverständlich. Darauf weist auch der Umstand hin, dass knapp 30% diese Frage nicht beantwortet haben. Ähnliches gilt für die anderen neun Fragen des Fragebogens. Drittens waren manche Fragen, z. B. nach den Tätigkeiten, offene Fragen, so dass die Zurückhaltung der Jugendlichen auch damit erklärt werden könnte, dass sie nicht willens oder fähig waren, hier ausführlich zu antworten. Viertens sind die Schlussfolgerungen, die aus den Daten gezogen werden, häufig nicht nachvollziehbar. Beispielsweise zieht Beinke (2008) aus der obigen Frage den Schluss, dass die meisten Befragten keine Abstimmung zwischen Schule und Betrieb wahrgenommen haben, obwohl von der Schule in der Frage gar nicht die Rede ist. Insgesamt zieht sich die tendenziöse Auswertung durch die gesamte Studie.

unüberschaubaren betrieblichen Realität – fraglich, ob mehr Praxis eine notwendige Voraussetzung für das Verständnis der Arbeitswelt ist, oder ob nicht „Wirklichkeitssurrogate“ (ebd., S. 18) den Jugendlichen mehr Informationen bieten können. Schließlich wird auch für den Sexualkundeunterricht „keine Verstärkung des Lernerfolges“ (ebd.) durch Praxis erwartet. Diese Argumentation ist allerdings einer klaren Präferenz für formales Lernen verpflichtet und übersieht, dass dies im Falle der schulaversiven Schüler/-innen nicht zu dem gewünschten Erfolg geführt hat. Außerdem stellt die Berufswahl nur einen Teilbereich der möglichen Wirkungen dar. Der Verdienst von Beinkes (2008) Ausführungen besteht daher vor allem darin, darauf hingewiesen zu haben, dass Skepsis bezüglich der positiven Ergebnisdarstellung in den Evaluationsstudien angebracht ist. Zudem fehlen in den Evaluationen Antworten auf die Frage, wie praktisches Arbeiten bzw. deren Anschauung zu den gefundenen Ergebnissen geführt haben (vgl. Beinke 2011).

6.1.6 Zusammenfassung

In fast allen referierten Studien wird das Praktikum bzw. das Lernen im Betrieb als etwas Positives durch die Schüler/-innen erlebt. Nichtsdestotrotz lassen sich wesentliche Zielsetzungen der dargestellten Konzepte für einige Schüler/-innen nicht erreichen. Sie erlangen weder einen Abschluss noch kommen sie in Ausbildung. Auch in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung profitieren sie nicht von der Teilnahme. Zudem kann die verstärkte Praxisorientierung von einigen Jugendlichen nicht zur Entwicklung einer beruflichen Perspektive genutzt werden. Die Erwartung, schulisches Lernen würde durch die Praktikumserfahrungen für die Jugendlichen relevanter, hat sich auch nur teilweise erfüllt. Daraus ergibt sich zum einen die Frage, wer kann nicht von diesem Angebot profitieren, d. h. welche individuellen und sozialen – im Sinne von milieuspezifischen – Merkmale stehen einer erfolgreichen Teilnahme entgegen. Die vor allem von Beinke (2008) vorgetragenen Zweifel an Betriebspraktika müssen empirisch untermauert und differenziert werden. Zum anderen verweisen die unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Ergebnisse auf die heterogene Gestaltung des betrieblichen Lernsettings und die damit einhergehenden Lerngelegenheiten. Wie in der obigen Darstellung deutlich wird, lassen sich die Betriebe durch unterschiedliche Konzepte im Umgang mit den Jugendlichen leiten und bieten ein breites und ungleich anregendes Tätigkeitsspektrum. Das wirft die Frage auf, welche institutionellen Bedingungen – im Sinne von Prozessqualitätsmerkmalen (vgl. Kapitel 5.3) – das Zustandekommen bestimmter Wirkungen beeinflussen. Dass bei vielen Jugendlichen etwas passiert, scheint eindeutig, aber die Evaluationsstudien geben nur sehr wenige Hinweise darauf, welche betrieblichen Gestaltungsmerkmale des Praktikums förderlich wirken.

6.2 Betriebspraktikum

Nach dieser ausführlichen Darstellung der Evaluationsstudien folgt der Forschungsstand zum regulären Betriebspraktikum, der überblicksartig über Funktionen und Wirkungen dieses Instrumentes aufklären soll. Die hier angesprochenen Praktika, wie sie in ganz unterschiedlicher Weise an deutschen Schulen eingesetzt werden, sind zwar nicht mit den Langzeitpraktika gleichzusetzen, bei ihrer Anwendung zeigen sich jedoch spezifische Schwie-

rigkeiten, die auch für den hier interessierenden Kontext relevant sind. Generell ist das Praktikum mit seiner berufswahlvorbereitenden Funktion eingeführt worden. Im Praktikum sollen die Schüler/-innen Informationen über den Praktikumsberuf sammeln, um diese mit den eigenen Neigungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Beziehung setzen zu können. Die betrieblichen Erfahrungen sollen dann dafür genutzt werden, sich für oder gegen einen Beruf zu entscheiden (Beinke 2011, S. 97) und eine „[realistische] Einschätzung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen“ (Bergzog 2008a, S. 7) vorzunehmen.

6.2.1 Übergangsvorbereitung in der Schule

Oft wird der Beitrag der schulischen Berufsorientierung durch die Jugendlichen als gering eingeschätzt und als äußerer Zwang wahrgenommen, was sich nachteilig auf die Berufsfindung auswirkt (vgl. Pätzold 2008). Dann werden beispielsweise Bewerbungen zugunsten „[lebensweltlich aktuellerer] Bedürfnisse, Interessen oder Tätigkeiten“ (ebd., S. 598) zurückgestellt. Es gibt aber auch Untersuchungen, in denen die Schüler/-innen das Praktikum als wichtige und hilfreiche Informationsquelle – neben anderen – ansehen (Rehbold 2011, S. 4).

Trotz der Betonung des Berufes als didaktischem Zentrum der Hauptschule seit den Reformen der 1960er Jahre und der Wertschätzung von Praktika durch Lehrer/-innen und Schüler/-innen, wird seine berufsorientierende Wirkung bis heute – so lässt sich der Diskussionsstand in seiner knappsten Form zusammenfassen – immer wieder bezweifelt (Ahrens 2007; Beinke 2006; Schudy 2002). Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Jugendliche erhebliche „Handlungskompetenz- und Orientierungsdefizite zur Verwirklichung des Berufseinstieges aufweisen“ (Braun, Lex & Rademacker 1999, zitiert nach Ahrens 2007, S. 187), wodurch sich die Gefahr für prekäre Übergangsverläufe erhöht. Trotz zum Teil divergierender Ansichten zur Wirksamkeit, wird die Ursache des geringen Effektes von vielen Forschern in der unzureichenden schulischen Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung – der „dilettantischen Handhabung“ der Praktika wie Rademacker (2002, S. 52) anmerkt – sowie dem traditionell geringen Stellenwert beruflicher Orientierung im allgemeinbildenden Schulwesen (ebd.) gesehen. Die fehlende Rahmung der Praktika macht sie zu „freischwebenden Sonderveranstaltungen“ (Reuel & Schneidewind 1989, zitiert nach Schudy 2002, S. 193) ohne Bezug zu Lernzielen oder Unterrichtsinhalten. Beinke (2011) sieht das Praktikum daher als „theorielose Konfrontation mit Erscheinungen der Arbeitswelt“ (S. 93). Beutner & Badura (2011) untersuchten in diesem Zusammenhang die Potentiale einer Online-Betreuung von Betriebspraktika. Hierbei fertigten die Jugendlichen sogenannte Weblogs (abgeleitet von Logbuch, auch kurz Blogs genannt) an, die nicht nur der Vor- und Nachbereitung dienten, sondern auch während des Praktikums weiter geschrieben wurden. Die Jugendlichen konnten darin ihre Erwartungen dokumentieren, ihre Betriebe sowie die dort zu verrichtenden Tätigkeiten vorstellen und ihre gesammelten Erfahrungen festhalten. Die Lehrenden konnten diese Einträge stets kommentieren, individuelle Aufgabenstellungen für die Schüler/-innen ableiten und bei Problemen waren sie schnell informiert. Die Anfertigung machte den Jugendlichen Spaß und die konstanten Rückmeldungen wirkten zusätzlich motivierend. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass nicht alle Jugendlichen über den Zugang zu dem dafür nötigen Equipment verfügten.

Bergzogs (2008b) Untersuchung der Wirkung weist Betriebspraktika „eine entscheidende Rolle im Prozess der schulischen Berufsorientierung und bei der Erlangung und Festigung von Berufswünschen“ (S. 2) zu. Das ist das zentrale Ergebnis einer groß angelegten Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB), die an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt werden soll. Dieses in den Jahren 2003/2004 durchgeführte Forschungsprojekt widmete sich dem Einfluss von Praktika auf die Entstehung von Berufswünschen und den betrieblichen Bedingungen, unter denen sie stattfinden. Die Untersuchung war quantitativ und qualitativ angelegt. Den Analysen liegen die Fragebögen von 976 Betrieben aus ganz Deutschland (Rücklauf 57 %) und 2546 Jugendlichen (Haupt- und Realschule) aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg (Rücklauf 82 %) zugrunde. Ergänzt werden die Daten durch Antworten zum Betriebspraktikum von 955 Jugendlichen aus einer bundesweiten Befragung, die sich zu diesem Zeitpunkt in einem Ausbildungsverhältnis befanden. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit 45 Schülern und Schülerinnen, 39 Lehrkräften, 17 Auszubildenden und 19 Ausbildern und Ausbilderinnen durchgeführt. Die Ergebnisse werden im Folgenden nach der jeweiligen Perspektive geordnet dargestellt.

Die Betriebsbefragung zeigte, dass je größer ein Betrieb ist und je mehr Kommunikation zwischen Schule und Betrieb stattfindet, desto systematischer läuft das Praktikum ab. Betriebe sehen im Praktikum die Möglichkeit, Informationen über den Beruf zu vermitteln und Auszubildende zu gewinnen. Problematisch schätzen sie oftmals den Wissensstand in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie das Sozialverhalten ein: Die Jugendlichen sind ihnen nicht pflichtbewusst genug und zeigen zu wenig Eigeninitiative. In den Interviews betonen sie zudem, dass sie Jugendlichen mit schlechten schulischen Leistungen eine Ausbildung anbieten würden, wenn diese sich im Praktikum „interessiert, einsatzfreudig und zuverlässig“ (Bergzog 2008a, S. 33) präsentieren. Insbesondere freiwillige Praktika zeugten von Motivation und Engagement.

Etwa drei Viertel der Jugendlichen absolvierten das Praktikum im Wunschberuf. Die meisten der Jugendlichen nennen den Betrieb als Einflussfaktor auf die Entwicklung eines Berufswunsches (32 %). Es folgen die Eltern (24 %), Freunde (16 %), Lehrer/-innen (7 %) und andere Einflussgrößen (21 %), wie eigenes Interesse, Familie (außer Eltern) oder Medien. Die Entwicklung eines Berufswunsches scheint sich tendenziell positiv auf die Planung des Übergangs auszuwirken. So haben 70 % der Jugendlichen ohne Berufswunsch noch keine Bewerbung verschickt, bei den Jugendlichen mit Berufswunsch sind es 49 %. Zudem haben 23 % derjenigen mit Berufswunsch bereits einen zugesagten Ausbildungsplatz im Vergleich zu 3 % derjenigen ohne Berufswunsch. Während des Praktikums fühlten sich 90 % betreut, 10 % nicht. Die Tätigkeiten wurden von der Hälfte der Befragten als abwechslungsreich erlebt, weitere 40 % fanden sie eher gleichförmig. Vier Fünftel durften selbst tätig werden, der Rest musste vorrangig zuschauen. 60 % erhielten anspruchsvolle Tätigkeiten, 40 % waren mit Hilfstätigkeiten betraut. Knapp zwei Drittel konnten durch ihr Praktikum eine gute Vorstellung vom Beruf entwickeln, ein weiteres Drittel hat den Beruf nicht so umfassend kennengelernt. Nur wenige haben nach dem Praktikum gar keine Vorstellung von dem Beruf (5 %). Die Mehrzahl bewertet das Praktikum gut bis sehr gut. Die Nachbetreuung in der Schule fand überwiegend in der Form von individuellen Erfahrungsberichten im Unterricht statt (75 %). Der Rest gibt an, dass eher allgemein über das Praktikum gesprochen wurde oder Präsentationen stattfanden. Die bundesweite Befragung macht zudem deutlich, dass

die Themen Berufsorientierung und Betriebspraktika eher an Hauptschulen als an Realschulen bedeutsam sind. Das Praktikum scheint insbesondere für männliche Hauptschüler von Bedeutung: 62 % machen ihre Ausbildung in einem der kennengelernten Praktikumsberufe – bei den Mädchen sind es nur 33 %. Außerdem antwortet knapp die Hälfte der Jungen, dass sie ihre Ausbildung in einem Praktikumsbetrieb machen – bei den Mädchen sind es nur 29 %. In den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern ohne Berufswunsch zeigen sich häufig – das bestätigen auch die Lehrerinterviews – unrealistische Erwartungen der Jugendlichen an den zukünftigen Beruf, denen zudem ein völlig verschobenes Selbstbild zugrunde liegt. „So erzählte z. B. ein Mädchen, dass sie sich nicht zuletzt wegen mäßiger schulischer Leistungen vergeblich als Arzthelferin beworben hatte und nun versuchen wolle, weiter zur Schule zu gehen, um Ärztin zu werden“ (Bergzog 2008a, S. 32). Darin dokumentiert sich keine besondere Motivation, sondern eine fehlende Auseinandersetzung mit der Berufswahl.

Die Interviews mit den Lehrenden belegen, dass die bildungspolitischen Vorgaben von Schule zu Schule in unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden, so dass das Ausmaß der Berufsorientierung stark vom Engagement der jeweiligen Fachlehrkraft abhängig ist. Betriebserkundungen im Vorfeld der Praktika werden nur selten durchgeführt. Kompetenzfeststellungsverfahren, die den Jugendlichen bei der Identifizierung eigener Stärken und Schwächen helfen könnten, werden nicht überall eingesetzt. Viele Befragte räumen ein, dass eine sorgfältige Nachbereitung selten stattfindet, da dafür kaum Zeit vorhanden ist. An Schulen, die mehrere aufeinander aufbauende Praktika durchführen, ist dies anders. Um den Berufswahlprozess systematisch voranzutreiben, sollen die Erkenntnisse eines vorangegangenen Praktikums in die Auswahl und Vorbereitung des nächsten Praktikums einfließen. Der Erfolg dieser Vorgehensweise besteht in der vergleichsweise hohen Anzahl an abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Zudem beobachten die Lehrkräfte Motivationschübe bei schulmüden Jugendlichen oder stellen fest, dass die Jugendlichen ihre Leistungen verbessern wollen, um eine weiterführende Schule zu besuchen, weil sie festgestellt haben, dass Arbeit schwerer ist als Schule. Wieder anderen – so der Eindruck der Lehrenden – kann das Praktikum nicht helfen, sie bedürften spezieller Fördermaßnahmen. Gerade jüngere Lehrkräfte betonen die Rolle des Praktikums für den Abschluss eines Ausbildungsvertrages, die älteren hingegen sehen das Praktikum eher als ‚Hineinschnuppern‘ in die Arbeitswelt. Außerdem wird in den Interviews deutlich, dass die Lehrpersonen in der Regel nicht über die nötigen Kenntnisse hinsichtlich der von den Schülern und Schülerinnen angestrebten Berufsfelder besitzen.

Smith, Dalton und Dolheguy (2004) zeigen in ihrer Untersuchung australischer Jugendlicher ebenfalls positive Wirkungen des Praktikums auf. Sie befragten 446 Schüler/-innen im Alter von 15 bis 19 Jahren, die am „vocational education and training in schools (VETiS)“ Programm teilgenommen hatten, nach ihren Erfahrungen. Hier besteht für die Jugendlichen die Möglichkeit, ein Praktikum zu absolvieren, was aber nicht verpflichtend ist. Die Praktika dauern zwischen einer und drei Wochen. Die Praktika der Mädchen dauern im Mittel nur halb so lang (ca. 7 Tage) wie die der Jungen (ca. 13 Tage), was dazu beiträgt, dass Jungen eher das Gefühl haben, im Praktikum berufliche Fähigkeiten und Erfahrungen zu sammeln. Jugendliche mit Praktikumserfahrungen erleben das gesamte Programm als positiver. Ihre praktischen Erfahrungen tragen dazu bei, eine informierte Entscheidung über einen weite-

ren Schulbesuch zu treffen, wobei sie sich keinesfalls öfter für oder gegen einen weiteren Schulbesuch entscheiden als die Jugendlichen ohne Praktikumserfahrungen. Schließlich sehen sie im Praktikum eine Hilfe, um in Arbeit oder Ausbildung zu kommen. Der Klebeeffekt, der auch hier dokumentiert wird, führt für 36 % der Jugendlichen, die ein Praktikum absolviert und die Schule verlassen haben, dazu, dass sie vom Praktikumsbetrieb übernommen werden. Polesel (2010) fügt einschränkend hinzu, dass VETiS Fragen sozialer Selektion aufwirft, da es vorrangig von Jugendlichen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status gewählt wird. Im Gegensatz zum vorberuflichen Fokus in deutschen Schulen, sollen in Australien auch berufsspezifische Kompetenzen vermittelt werden. Da dies der Schule nicht in befriedigender Weise gelingt und sich der Übergang der Schulabgänger/-innen mit oder ohne VETiS nicht unterscheidet, wird der Wert beruflicher Bildung innerhalb der „academic culture of secondary schooling“ (ebd., S. 415) erheblich bezweifelt. Dies belegt noch einmal, dass sich die Schwierigkeiten, (vor-)berufliche Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem zu verankern, nicht auf Deutschland beschränken.

6.2.2 Kritik am Praktikum und Reformvorschläge

Die Liste dessen, was das Praktikum nicht kann oder worüber viele Forschende Skepsis äußern, ist allerdings noch etwas länger. So lehnt etwa Beinke (2006) – aufgrund seiner empirischen Studien – explizit den Punkt der Erlangung eines Berufswunsches ab. Das sieht er z.B. darin bestätigt, dass nur 3 % der Befragten einer Studie eine Ausbildung in einem Beruf machen, den sie erst durch das Praktikum kennengelernt haben. Drei Viertel geben zudem an, dass sie durch das Praktikum nicht in ihrer Berufswahl beeinflusst wurden (Beinke 2011, S. 94). Der Autor geht deshalb davon aus, dass die Unübersichtlichkeit der Praxis eher zu einer Desorientierung der Jugendlichen beiträgt. Dies gilt umso mehr, wenn – wie es üblich ist – der Praktikumsplatz nicht wegen seines Lernpotenzials, sondern aufgrund pragmatischer Kriterien, wie z.B. der Nähe zum Wohnort, gewählt wird. Soll das Praktikum einen sinnvollen Beitrag zur Berufswahl leisten, muss die Schule diesen Schwierigkeiten durch entsprechende Maßnahmen begegnen (Beinke 2005, 2006).

Möglichkeiten für die Aneignung berufsspezifischer Kompetenzen oder die Erprobung im Wunschberuf bietet das ein- bis dreiwöchige Praktikum meist nicht (Ahrens 2007). Kenntnisse über den Betrieb sind den Jugendlichen nur in Ausschnitten möglich. Es führt allenthalben zu der Einsicht, den angestrebten Wunschberuf nur durch einen höherwertigen Schulabschluss, sprich durch einen weiteren Schulbesuch, zu erlangen. Auch die Bandbreite aller möglichen Berufe macht deutlich, dass ein Lernen durch Anschauung und Nachvollzug bzw. durch Erfahrung dann an seine Grenzen stößt, wenn der Arbeitsprozess wenig anschaulich ist. Während ein Schreiner beispielsweise seine Arbeit in der Regel gut demonstrieren kann, ist das in Großbetrieben – mit entsprechend komplexen Arbeitsabläufen und Maschinen – oder in Dienstleistungsberufen schon nicht mehr ohne Weiteres möglich. Hier gesellt sich außerdem das Problem dazu, dass Jungen oft in Berufe streben, die ein gewisses Maß an Anschaulichkeit bieten, während die von den Mädchen präferierten Berufe weniger sinnliche und handelnde Erfahrungsmöglichkeiten bieten (Beinke 2011). Erschwerend kommt hinzu, dass Schüler/-innen im regulären Betriebspraktikum in der Regel nicht mit solchen Aufgaben konfrontiert sind, die es ihnen erlaubten, die Anforderungen eines Berufes zu erkennen und diese mit der persönlichen Eignung abzugleichen. Eine sol-

che Erwartung hält Beinke (2006) daher für „unrealistisch“ (S. 110). Die Entscheidung gegen einen Beruf wäre zudem auch noch keine Entscheidung für einen anderen. Das Tätigkeitsspektrum wird nicht nur durch den Betrieb bestimmt, sondern hängt auch von den Kompetenzen der Schüler/-innen ab. Oftmals fehlt den Jugendlichen die nötige Qualifikation, um anspruchsvolle Aufgaben zu erledigen, und das Praktikum bietet nicht die Zeit, diese zu vermitteln. Das führt dazu, dass es schwierig ist, ihnen sinnvolle Aufgaben, i. S. von „relevant and effective work experience“ (Dwerryhouse 2001, zitiert nach Smith et al. 2004, S. 263), zuzuweisen. Die Jugendlichen fühlen sich dann nicht gebraucht, sondern überflüssig (Beinke 2011).

Beinke (2011) und Schudy (2002) attestieren – ebenso wie Bergzog (2008a) – den verantwortlichen Lehrkräften, dass ihnen oft die nötigen Kenntnisse über die Berufswelt fehlen, um den Jugendlichen bei der Berufswahl behilflich zu sein. Außerdem agieren sie im Spannungsfeld zwischen der Anpassung ihres Handelns an die Anforderungen des Wirtschaftssystems und ihrem Anspruch an eine emanzipatorische Erziehung (Beinke 2011). In diesem Zusammenhang ist es auch unklar, wie man das Interesse des Betriebes an der Vorauswahl von Auszubildenden durch das Praktikum pädagogisch einschätzen soll. Rademacker (2002) sieht darin auch eine Aufgabenambivalenz, wenn die Lehrpersonen die Jugendlichen in ihrer Berufswahl unterstützen sollen, aber gleichzeitig qua Selektions- und Allokationsfunktion der Schule an der Versagung bestimmter Optionen beteiligt sind. Diese Ambivalenz betrachtet er als eine mögliche strukturelle Ursache für die tendenzielle Zurückhaltung der schulischen Akteure bei der Begleitung der Berufswahl.

Als Reaktion auf Studien, die negative Schüleräußerungen zum Praktikum zugunsten positiver Äußerungen marginalisieren, fragt sich Beinke (2011), warum sie nicht stattdessen zu einer kritischen Einordnung der Funktionen eines Praktikums beitragen – überhaupt wird das Schülerbetriebspraktikum häufig als Projektionsfläche für ganz unterschiedliche Erwartungen genutzt. Deswegen plädiert er dafür, die Ansprüche an die Funktionen eines Betriebspraktikums zurückzuschrauben (Beinke 2005). Deshalb wird im Folgenden eine Bestimmung dessen versucht, was es realistischerweise leisten kann.

Das Betriebspraktikum kann erste Einblicke in ein unbekanntes Feld geben und dabei Schwellenängste abbauen helfen. Zudem hat es einen berufsorientierenden Effekt, weil es die Auseinandersetzung mit der Berufswahl anregt (Beinke 2011). Die Jugendlichen werden sich des Problems Berufswahl bewusst, können bestimmte Arbeitstugenden einüben (Beinke 2006) oder auch erste Erfahrungen mit Vorgesetzten und Kollegen bzw. Kolleginnen machen (Beinke 2011). Das Praktikum bietet eine erste Praxisorientierung, d.h. die Schüler/-innen lernen, was es heißt, „acht Stunden zu arbeiten, bei untergeordneten und stereotypen Tätigkeiten aufmerksam auszuhalten, sich dem Gesetz der Sache und der betrieblichen Organisation einzufügen“ (Beinke 2011, S. 106).

Dreh- und Angelpunkt des Praktikums sind die Berufswünsche. Nur wenn das Praktikum im Wunschberuf absolviert wird, hält Beinke (2011) es für eine sinnvolle Informationsquelle und Entscheidungshilfe. Diese Berufswunschkontrolle stellt dann den finalen Schritt bei der Berufswahlentscheidung dar, bei der vorhergehende Informationen sowie die im Unterricht vermittelte Theorie noch einmal mit der Praxis abgeglichen werden können. Das Praktikum entfaltet seine Wirkung, indem es zu einer nicht curricular vorgegebenen, selbsttätigen Informationssammlung anregt und Möglichkeiten selbstständigen Arbeitens bietet. Das

praktische Tun dient auch dazu, die Erfahrungen der Eltern durch eigene zu ergänzen. Beinke (2011) und Bergzog (2008a) stimmen darin überein, dass eine Erhöhung der Anzahl oder eine Verlängerung von Betriebspraktika allein keinen Effekt haben. Gerade Jugendliche mit realistischen beruflichen Vorstellungen benötigen nicht unbedingt viele orientierende Praktika, sondern bei ihnen sollte das Praktikum zur Anbahnung eines Ausbildungsverhältnisses genutzt werden. Im Gegensatz zu Beinke (2011, 2008) hält Bergzog (2008a) Langzeitpraktika, auch in Verbindung mit sozialpädagogischer Betreuung, für eine gute Möglichkeit, Jugendliche bei der Herausbildung einer klaren und wirklichkeitsnahen beruflichen Perspektive zu unterstützen.

Beinke (2011, S. 81) schwebt ein Berufswahlunterricht als Kern der Arbeitslehre vor, der bereits in der 7. Klasse ansetzt und der systematisch auf Betriebserkundungen setzt, die er als theoretisch geleitetes Kennenlernen eines Betriebes unter pädagogischer Anleitung – nach dem Motto „Jetzt ‚achte mal darauf‘ [!, d. V.]“ (vgl. S. 83) – versteht. Bergzog (2008a) hält einen Beginn in der 7. Klasse sogar für den spätestmöglichen Zeitpunkt. Erst zum Ende dieses Unterrichts dienen Praktika als Realbegegnung zum Vergleich von (theoretischem) Unterrichtsstoff und Wirklichkeit. Demnach ist der richtige Zeitpunkt des Betriebspraktikums ein entscheidendes Kriterium: Es entfaltet seine Wirksamkeit vor allem im Kontext weiterer berufsorientierender Maßnahmen (Bergzog 2008a) bzw. dient als letzter Baustein des berufsvorbereitenden Unterrichts als Instrument zur Sammlung von Informationen über den Wunschberuf (Beinke 2006). Dafür werden Lehrpersonen benötigt, die den Heranwachsenden – zusammen mit Berufsberaterinnen und Berufsberatern – Informationen über Berufe sowie wirtschaftliche und soziale Aspekte der Arbeitswelt vermitteln können. Deshalb sollten die Lehrenden bereits in der Ausbildung Kenntnisse über die Arbeitswelt erhalten und diese in Fortbildungen oder Lehrer-Praktika vertiefen. Die Schulen müssen außerdem genügend Zeit haben, sich der Berufsorientierung zu widmen und dieses Thema zur Aufgabe des gesamten Kollegiums machen (Bergzog 2008a).

Ein „gutes Praktikum“ (vgl. Beinke 2011, S. 102-103) zeichnet sich dann dadurch aus, dass es durch gut informierte Lehrer/-innen vorbereitet, betreut und reflektiert wird, um einen sinnvollen Beitrag zum Berufswahlprozess zu leisten. Praktika sind demnach zwar ein wichtiges, aber nicht das einzige Element eines „kontinuierlichen und systematischen Berufsorientierungsprozesses“ (Bergzog 2008a, S. 35). Im Unterricht sollen die Jugendlichen eigene und realistische Vorstellungen entwickeln, „sodass der Berufswunsch nicht aus einer unreflektierten Übernahme anderer subjektiv geprägter Meinungen heraus entsteht, sondern aus der im Lernprozess gewonnenen Erkenntnis über die eigenen Neigungen, Fähigkeiten und Berufschancen“ (ebd., S. 37). Dazu sollten Kompetenzfeststellungsverfahren flächendeckend eingesetzt werden. Zur Förderung der Selbstständigkeit sollten die Jugendlichen sich selbst auf die Suche nach einem Praktikumsplatz begeben, der entsprechend den eigenen Wünschen und nicht zufällig ausgewählt werden sollte. Die Schüler/-innen sollten Fragen- und Aufgabenkataloge mit in das Praktikum nehmen. Beinke (2011) empfiehlt, dass eventuelle Beurteilungen der Betriebe keinen Einfluss auf die Zensuren haben sollten und das Praktikum als Blockpraktikum zu absolvieren ist. Es sollte auch nicht als ‚Probelehre‘ missverstanden werden, auch wenn die Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis wünschenswert ist. Um bei wenig anschaulichen Berufen kein unvollständiges Bild bei den Praktikanten und Praktikantinnen hervorzurufen, sollen die Jugendlichen weitere Informa-

tionen – etwa durch die Berufsberatung oder durch die Fachlehrenden – erhalten. Bezüglich der Gestaltung des betrieblichen Lernortes sollte die Entwicklung und Verwendung strukturierter Leitfäden zur Durchführung der Betriebspraktika angestrebt werden (Bergzog 2008a).

Ein zweites Modell zur Optimierung des Einsatzes von Betriebspraktika stellt der Ansatz einer allgemeinen Berufsorientierung nach Feldhoff et al. (1985, in Schudy 2002, S. 195-197) dar. Nicht Berufe, sondern Arbeitssituationen werden hier zum Gegenstand der Betrachtung, die unter dem Gesichtspunkt ihrer Veränderung und der damit einhergehenden subjektiven Entwicklungschancen und -grenzen betrachtet werden. „Das Betriebspraktikum soll den Jugendlichen die Chance bieten, ‚sich aus der Perspektive von Arbeitnehmern mit solchen Problemen und Fragestellungen der Berufswahl und Berufstätigkeit auseinanderzusetzen, die für die Eröffnung und Nutzung beruflicher Chancen grundsätzliche Bedeutung haben‘“ (Schudy 2002, S. 195). Die „Entwicklung von Arbeit und Beruf [soll dabei, d. V.] im Bedingungs-zusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit“ (Feldhoff et al. 1985, zitiert nach Schudy 2002, S. 195) betrachtet werden. Dieser Bedingungs-zusammenhang beschreibt die zentrale Rolle der kriteriengeleiteten Auswahl eines Berufes (Humanisierung) angesichts struktureller Veränderungen der Arbeitswelt (Rationalisierung). Reuel und Schneidewind (1989, S. 10, zitiert nach Schudy 2002, S. 193) fassen dies als „Erwerbsarbeits-Orientierung“ zusammen. Im Betrieb sollen Strukturmerkmale der Arbeit in ihrer „betrieblichen Organisationsform“ (ebd.) erfahren und ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung verstanden werden. Um das zu erreichen – so Feldhoff et al. – muss die Schule ihre Schüler/-innen in angemessener Weise vorbereiten (Betriebserkundungen) und eine adäquate Nachbereitung organisieren, z. B. im Rahmen von Projekttagen. Dafür bedarf es qualifizierten Lehrpersonals. „Dies vor allem deshalb, weil Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn [...] nur dann zu erwarten ist [sic], wenn die [...] Erkundungen von Arbeitssituationen auf der Grundlage eines theoretischen Vorverständnisses erfolgen“ (Schudy 2002, S. 197). Das in der Schule grundlegende analytische Kategoriensystem sollen die Schüler/-innen zur Strukturierung und Bewertung ihrer betrieblichen Erfahrungen nutzen. Schudy (2002) konstatiert, dass sich Prozesse der Rationalisierung und Humanisierung von Arbeit in kleineren Betrieben der Wahrnehmung entziehen und solche Praktikumsplätze ausschließen würden. Nichtsdestotrotz dokumentiert sich in diesem Ansatz eine pädagogische Zielsetzung, die eine reine Allokationsorientierung zu überwinden sucht und der Arbeitslehre einen umfassenderen Bildungsanspruch zubilligt.

Neben diesem Betriebspraktikums-Mainstream, der sich stark aus den didaktischen Entwürfen der Arbeitslehre speist, gibt es noch einen anderen Ansatz. Dieser hebt auf die Erfahrungsmöglichkeiten des Praktikums als explizit nichtschulischem Lernort ab.

Das Praktikum kann Raum und Zeit geben, Fähigkeiten auszuprobieren, etwas Neues kennen zu lernen, Aufgaben bei begrenzter Verantwortung zu übernehmen, eine Berufsrolle zu spielen und dabei noch Lernender zu bleiben. [...] Wohlgemerkt: All das kann passieren, muss aber nicht. So wünschenswert diese Erfahrungen auch sein mögen, planbar oder gar ‚ein-klagbar‘ sind sie nur begrenzt oder gar nicht. Nicht exakt vorhersagen zu können, wie das läuft und was da läuft, dieses Risiko macht sicher auch den Reiz eines Praktikums aus. Es passiert etwas mit den jungen Leuten, auch wenn die Ursachen dafür nicht immer exakt benannt werden können. (Biermann & Biermann-Berlin 2001, S. 7)

Gegenüber den bisherigen Ausführungen mündet hier die Skepsis gegenüber den Funktionen eines Praktikums nicht in den Entwurf eines elaborierten didaktischen Entwurfes, sondern betont den informellen Charakter des Praktikums. Eine bestimmte Wirkung lässt sich nicht systematisch herbeiführen. Das aus Sicht der Schule Fremde des Betriebes sowie die Heterogenität betrieblicher Erfahrungen können nicht garantieren – und wollen dies möglicherweise auch nicht –, dass bestimmte Kompetenzen entwickelt werden. Der Ertrag des Praktikums wird daher weiter gefasst, nämlich in der Erfahrung selbsttätigen Handelns, dem in der Schule zu wenig Raum gegeben wird. Die Äußerung von Biermann und Biermann-Berlin (2001) verschleiern diesen Erfahrungsprozess allerdings mehr, als dass sie ihn erhellt. Sie machen dadurch aber auf ein bislang unbearbeitetes Forschungsdesiderat aufmerksam, nämlich dass es nicht nur auf die Vor- und Nachbereitung in der Schule, sondern auch auf die Erfahrungen am Lernort Betrieb ankommt, um bestimmte Effekte zu erzielen, wobei insbesondere unklar ist, in welcher Weise Ursache, Prozess und Wirkung des Praktikums miteinander in Beziehung stehen. Es sollte daher Aufgabe der Forschung sein, diesen Erfahrungsprozess näher zu untersuchen, anstatt ihn durch blumige Worte zur ‚nebulösen‘ Angelegenheit zu machen. Das Risiko, von dem Biermann und Biermann-Berlin (2001) sprechen, tragen schließlich die beteiligten Jugendlichen und in ihrem Interesse sollte die Frage, was dort passiert, in jedem Fall gestellt werden.

Auch Ahrens (2007) betont die betrieblichen Erfahrungen in ihren Überlegungen zum regulären Betriebspraktikum. Diese stellt sie vor dem Hintergrund einer Diskrepanz zwischen (geringem) Angebot und (hoher) Nachfrage nach Ausbildungsplätzen an. Als Indikatoren dafür gelten der steigende Anteil vollzeitschulischer Ausbildungen, die zwar einerseits als staatliches Interventionsprogramm im Falle fehlender Ausbildungsplätze gelten, andererseits aber das Prinzip der dualen Ausbildung infrage stellen. Ein zweiter Indikator ist die stetig wachsende Bedeutung berufsvorbereitender Maßnahmen des Übergangssystems. Als Gründe dieser Entwicklung wird erstens die „strukturelle Krise des Arbeitsmarktes“ (ebd., S. 185), die infolge eines Verdrängungswettbewerbs um Ausbildungsplätze zu einem Anstieg der formalen Einstiegsqualifikationen führt, und zweitens das unbefriedigende Kompetenzniveau mancher Schüler/-innen genannt. Setzt man als „Risikogruppe“ diejenigen, „die am Ende ihrer Pflichtschulzeit nur auf Grundschulniveau rechnen und selbst einfache Texte nicht verstehen können, dann sind dies etwa 195.000 oder 22 % der bei PISA repräsentierten Jugendlichen“ (ebd., S. 186). All dies – so folgert Ahrens (2007) – deutet auf ein strukturelles Problem an der sogenannten ersten Schwelle von der Schule in die Berufsausbildung hin. Sie will in ihrem Beitrag daher die Möglichkeiten und Grenzen von Schülerbetriebspraktika als Instrumente zur beruflichen Orientierung ausloten, wenn sie danach fragt, was die Schule leisten kann, um Jugendliche auf den Beruf vorzubereiten und wie Schule, Betrieb und Jugendliche in ein besseres „Passungsverhältnis“ (ebd., S. 193) gebracht werden können. Sie hält die Tatsache, dass immer mehr Schulabgänger/-innen nicht in eine betriebliche Ausbildung münden, sondern in das Übergangssystem wechseln, für einen Hinweis auf die mangelhafte Vermittlung von Ausbildungsreife in der Schule. Als ausbildungsreif gilt, wer einerseits in der Lage ist, die berufliche Zukunft zu antizipieren. Dazu gehört ganz wesentlich, berufliche Alternativen wahrzunehmen und realistisch einzuschätzen. Der Schule kommt die Aufgabe zu, diesen Prozess zu unterstützen. Andererseits „hat die Schule sozialisatorische Wirkung hinsichtlich der Identitätsbildung“ (ebd., S. 190), zu

der auch die Berufswahl gehört. Das Übergangssystem wird für die Jugendlichen zur Verlängerung des Bildungsmoratoriums – im Sinne eines „Extramoratorium[s] zur Arbeitsmarktintegration“ (Schröder & Böhnisch 2006, zitiert nach Ahrens 2007, S. 189) –, um das nachzuholen, was in der Schule nicht gelernt wurde. Dabei trägt es nicht nur zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei, sondern verkehrt das Verhältnis von Grund- und beruflicher Bildung ins Gegenteil. Im Kontext beruflicher Bildung soll die Vermittlung elementarer Kenntnisse und Fähigkeiten nachgeholt werden, die diese eigentlich voraussetzt. Zudem ist im Durcheinander verschiedener berufsorientierender Maßnahmen, die sich an benachteiligte Jugendliche richten, der Effekt – „angesichts ihrer wachsenden Funktionalisierung als Warteschleife“ (ebd., S. 191) – höchst fragwürdig. Dabei ist noch nicht einmal klar, ob Benachteiligung ein Merkmal der Jugendlichen ist, aufgrund dessen sie keinen Ausbildungsplatz bekommen oder ob damit das Resultat eines misslungenen Übergangs beschrieben wird¹⁶. Dann wäre Benachteiligung – vermittelt der Teilnahme an Benachteiligtenprogrammen – institutionell erzeugt. Dies alles führt Ahrens (2007) zu der Frage, ob das Betriebspraktikum ein geeignetes Instrument zur Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang ist. Die Antwort fällt negativ aus, zumindest für die derzeitige Handhabung. Erstens ist das Praktikum nach einer schulischen Logik strukturiert, an der sich die Schüler/-innen auch im Praktikum orientieren. Die Schule erscheint gegenüber dem Betrieb als „privilegierter Lernort“ (ebd., S. 194) der von den Jugendlichen als Schonraum verstanden wird. Das erleichtert eine vermeidende Haltung gegenüber der Übergangsthematik und drückt sich z. B. in dem Wunsch nach einem weiterführenden Schulbesuch trotz schlechter Noten aus. Diese Ausweichstrategie – das Hinausschieben der Berufswahl – verhindert es, das Praktikum als Mittel zur Berufsorientierung nutzen zu können. Außerdem werden den Lehrkräften keine berufsberatenden Kompetenzen zugeschrieben – ihren Ratschlägen wird nicht geglaubt.

Deshalb plädiert Ahrens (2007) für eine kontrastive Lernerfahrung an zwei deutlich unterschiedlichen Lernorten. Ähnlich wie Hellmer (2007) schreibt sie den Lernorten unterschiedliche Funktionen zu, wenn sie davon ausgeht, „dass die dort [im Praktikum, d. V.] anhand authentischer Probleme gemachten Erfahrungen [...] ihre Bildsamkeit erst [entfalten], wenn sie reflektiert und aus verschiedenen Perspektiven kommuniziert werden“ (Ahrens 2007, S. 196). Die Jugendlichen erhalten im Praktikum die Chance, vorhandene Fähigkeiten in einem neuen Umfeld einzusetzen bzw. diese überhaupt erst einmal zu erkennen. Darin sieht Ahrens (2007) die Aufgabe des Praktikums und weniger in der Anbahnung einer Berufswahlentscheidung oder der Erprobung im Wunschberuf. Es geht nicht um die Ausbildung beruflicher Fähigkeiten oder darum, die Routinen und Praktiken der Arbeitswelt zu erfahren und vermittelt schulischer Vor- und Nachbereitung zu verstehen. Praktika und Berufsorientierung sollen nicht mehr als Abweicheung, sondern als integraler Bestandteil der schulischen Ausbildung erlebt werden. Wengleich sie mehrere aufeinander folgende Praktika empfiehlt, da ein einzelnes lediglich eine „schockartige Erfahrung“ (ebd., S. 198) ohne nennenswerten Beitrag zur Ausbildungsreife darstellt, ist sie trotzdem nicht einfach für

¹⁶ Enggruber (2004) bezeichnet das als relationalen Benachteiligtenbegriff: „In diesem Sinne werden Benachteiligungen der Jugendlichen durch Schwierigkeiten in deren Bildungsbiografie beim Übergang in eine den Lebensunterhalt sichernde Beschäftigung indiziert“ (ebd., S. 468). Dadurch wird Benachteiligung nicht an einen Katalog fest stehender Merkmale gebunden, sondern ergibt sich aus dem Verhältnis individueller Problemlagen und struktureller Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes.

mehr Praxis und weniger Schule. Die von den Betrieben beklagten fehlenden Kompetenzen, welche die Schule in schlechten Zeugnissen dokumentiert, müssen durch die Schule entwickelt werden. Das macht eine „reflektierende Analyse der betrieblichen Lernsituation und der besonderen Anforderungen des betrieblichen Lernortes“ (ebd., S. 199) notwendig. Die Jugendlichen sollen schließlich zu einer realistischen Selbsteinschätzung kommen und Verantwortung für die eigene Lebensplanung übernehmen, wobei dem selbstregulierten und lebenslangen Lernen eine besondere Bedeutung zukommt.

6.2.3 Zusammenfassung

Die Darstellung des Forschungsstandes zum regulären Betriebspraktikum im allgemeinbildenden Schulwesen verdeutlicht den Fokus dieser Forschungsrichtung auf das schulische Angebot. Das gilt sowohl für die didaktischen Entwürfe als auch für den erfahrungsbasierten Ansatz. In ersterem drückt sich zudem eine dominante Stellung des formalen Lernens aus, welche die informellen Lernprozesse im Betrieb ausblendet. Verbesserungsvorschläge zielen dieser Logik gemäß auf die schulisch verantwortete Trias – Vorbereitung, Betreuung und Nachbereitung. Die Frage nach dem betrieblichen Bildungsangebot bleibt dadurch ebenso implizit wie bei Hellmer (2007; vgl. Kapitel 3.5). Die bloße Existenz des Betriebes scheint aus dieser Perspektive bereits ausreichend – insofern bleibt er eine Blackbox. Außerdem ist vielfach auf die Bedeutung der Lehrpersonen eingegangen worden, die Rolle der betrieblichen Akteure hingegen spielt in dieser Forschungstradition kaum eine Rolle. Einzig Bastian et al. (2007) sehen „das fehlende didaktische Sich-Hineindenken in die Praktikantensituation seitens der Betriebe“ (S. 186) als ein wesentliches Problem regulärer Praktika. Die Qualität von Langzeitpraktika, wie sie das SchuB-Konzept vorsieht, mithin des Lernortes Betrieb insgesamt, sowie die Frage nach dem Beitrag des betrieblichen Lernens zur Förderung der schulischen Handlungsfähigkeit werden auf diese Weise jedenfalls ausgeblendet. Das liegt nicht zuletzt daran, dass es mitunter auch den schulischen Akteuren an einer pädagogischen Zielsetzung mangelt, was darin deutlich wird, dass die Frage der Qualität kategorisch in den Hintergrund tritt, sobald sich ein verwertbares Ergebnis – in der Regel ein zugesagter Ausbildungsplatz – einstellt (Rademacker 2002). Der Wert eines Praktikums kann sich aber nicht allein in seiner Allokationsfunktion erschöpfen.

6.3 Berufsbildungsforschung

An dieser Stelle lohnt ein Blick in die Berufsbildungsforschung zum Lernort Betrieb. Da die Befunde aus Untersuchungen zur dualen Ausbildung oder der Weiterbildung – Stichwort: Lernen am Arbeitsplatz – stammen, sollten sie nicht unreflektiert auf die Situation im allgemeinbildenden Schulsystem übertragen werden. So findet das Lernen im Betrieb in der dualen Ausbildung an drei Tagen in der Woche statt und der Betrieb ist der eindeutig privilegiertere Lernort in der Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule, deren Relevanz von betrieblichen Akteuren nicht immer beachtet wird. Insofern findet hier analog zur Abwertung beruflicher Bildungsinhalte im allgemeinbildenden System eine – zumindest tendenzielle – Herabsetzung schulischen Lernens statt. Daran ändern auch vollzeitschulische Ausbildungen nichts. Lernen im Betrieb in Form der Weiterbildung findet ebenfalls unter

ganz anderen Voraussetzungen statt als schulisches Lernen. Vorrangiges Ziel ist dabei keine zweckfreie Bildung der Arbeitenden, sondern die Weiterentwicklung oder der Erhalt der Arbeitskraft für den Betrieb. Betriebliche Bildung ist deshalb vorrangig „ökonomisch und arbeitsorganisatorisch“ (Dehnbostel 2011, S. 6) motiviert. Dennoch zielen „betriebliche Lernformen [...] ebenso auf die qualifikatorischen Erfordernisse der Arbeit wie auf individuelle Kompetenzentwicklung“ (ebd., S. 8).

Harney (2008) zitiert empirische Belege für die Wirksamkeit des betrieblichen Lernens, wenn er schreibt, dass dadurch „die Wertschätzung systematisierter Lernstrukturen entsteht, inhaltliche Interessen neu begründet werden und sich ganz allgemein ein vom Schülerbewusstsein unterschiedenes Wert- und Nutzenbewusstsein [...] nachweisen lässt“ (S. 322). Darüber hinaus korreliert die soziale Eingebundenheit am Lernort Betrieb stärker mit dem Kompetenzerleben und der Autonomie als in der Berufsschule (S. 323) und die Jugendlichen erleben den Betrieb „im Hinblick auf die Verwertungs- und Nutzenerfahrung der eigenen Kompetenz“ (S. 328) als bedeutsamer. Außerdem ist die Lernmotivation im Betrieb deutlich besser als in der Schule (vgl. auch Bastian et al. 2007), was auch für die Einschätzung der Förderung von Autonomie und Kompetenz zutrifft (Harney 2008, S. 219). Die Fächer der Berufsschule werden vorrangig in ihrem Wert für die Ausbildungsabschlussprüfung gesehen. Daher werden berufsfachliche Inhalte im Vergleich zu Fächern wie Deutsch und Religion, die dem Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses dienen, eher als relevant angesehen und akzeptiert (ebd.). Hierin zeigt sich eine gewisse Distanz gegenüber schulischem Lernen, die auch für die SchuB-Jugendlichen angenommen wird.

6.3.1 Berufliche Benachteiligtenförderung

Der Betrieb – das wurde bereits in Kapitel 3 deutlich – wird oft als geeigneter Lernort für Benachteiligte verstanden. Als Benachteiligte werden Jugendliche definiert, die einerseits geringe bis keine Chancen am Arbeitsmarkt haben, wobei etwa Faktoren wie Schulabschluss, Migrationshintergrund und Geschlecht eine Rolle spielen, und die andererseits individuelle Probleme, z. B. Lernprobleme oder gewalttätige und delinquente Verhaltensauffälligkeiten, aufweisen. Dies betrifft heute etwa 15-20% eines Jahrgangs (Bojanowski 2006, S. 306). Insgesamt ist damit eine ziemlich heterogene Gruppe umschrieben. Zugleich verweist der Begriff der Benachteiligung zu oft auf die (vermeintlichen) Defizite bestimmter Jugendlicher, ihren Förderbedarf, und nimmt zu selten Bezug auf die vorhandenen Fähigkeiten. Das verschleiert zudem die soziale Konstruktion von Benachteiligung in Form schulischer Ausleseprozesse, die in der Ausbildungsplatzvergabe weiterwirken.

Begründet wird der Rückgriff auf den Betrieb damit, dass sich berufliche Kompetenzen besonders gut im praktischen Handlungsvollzug in der realen Arbeitssituation entwickeln lassen (Oberth, Zeller & Krings 2006), die soziale Entwicklung der Jugendlichen befördert und eine Berufswahlentscheidung erleichtert wird (Buchholz 2005). Gerade das erste Argument greift auf den Topos der praktischen Begabung in den schulbildungsfernen Milieus zurück und betont dadurch die Eignung kooperativer Konzepte (Schule und Betrieb) für schulaversive Schüler/-innen. Zudem besteht – wie das auch für das SchuB-Konzept gilt – die Hoffnung, es könnten Vorurteile seitens der Betriebe gegenüber dieser Klientel abgebaut werden und sie zu einer Ausbildung benachteiligter Jugendlicher motivieren (Klebeef-

fekt). Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil Hauptschüler/-innen und solche ohne Abschluss auf dem Ausbildungsstellenmarkt zunehmend an der Konkurrenz durch Abgänger/-innen mit mittlerem Abschluss oder Abitur scheitern (Pätzold 2008). Vor dem Hintergrund sich verändernder Anforderungen von Arbeit – zunehmende Komplexität auch einfacher Tätigkeiten – wird in der beruflichen Bildung besonderer Wert auf selbstständiges und lebenslanges Lernen gelegt (Oberth et al. 2006). Didaktisch wird z. B. auf das Handlungs- und Erfahrungslernen zurückgegriffen. Außerdem weist das Lernen am Arbeitsplatz informelle Züge auf, die besonders benachteiligten Jugendlichen aufgrund ihres nichtschulischen Charakters entgegenkommen sollen, was in Forschungen zu den Lernpräferenzen Geringqualifizierter bestätigt wird (Oberth et al. 2006). Die praktischen Tätigkeiten sollen zudem dazu beitragen, vorhandenes Wissen einzusetzen und dazu anregen, neues Wissen zu erlangen. Außerdem sollen Kompetenzerfahrungen und das Gefühl, gebraucht zu werden, die Motivation fördern. Insofern ist die betriebliche Benachteiligtenförderung an ähnlichen Prinzipien orientiert wie das SchuB-Konzept.

Ein Beispiel für ein kooperatives Bildungssetting im Berufsbildungssystem ist das BAVKA-Modell („Berufsvorbereitung und duale kooperative Berufsausbildung“), welches drei Tage Praktikum im Betrieb und zwei Tage Berufsschule sowie flankierende Maßnahmen (z.B. sozialpädagogische Unterstützung) vorsieht, um die Jugendlichen auf eine betriebliche Ausbildung vorzubereiten. Die Untersuchung dieses Modells belegt nicht nur den motivationsfördernden Charakter dieser Maßnahme, sondern bestätigt auch die Bereitschaft der Betriebe, Jugendliche in ein Ausbildungsverhältnis zu übernehmen, die sich als zuverlässig erwiesen haben (Buchholz 2005). Außerdem wird hier der Annahme widersprochen, Jugendliche ließen sich im Praktikum nicht produktiv einsetzen, was nach einer Einarbeitungszeit der Fall war, so dass auch berufliche Kompetenzen erlangt werden konnten. Allerdings ist das Praktikum zeitlich ausgedehnter als im SchuB-Konzept und das Ziel besteht nicht mehr nur in vorberuflicher, sondern schon in beruflicher Bildung. Außerdem handelt es sich um Ausbildungen in Berufen mit weniger komplexen Tätigkeiten und Maschinen (Maler/-innen, Lackierer/-innen, Bäcker/-innen und Bäckereifachverkäufer/-innen). Wenngleich diese Befunde zentrale Annahmen des SchuB-Konzeptes stützen, so trägt doch die Forschung an immer neuen Modellprojekten zum fragmentarischen Charakter der Benachteiligtenforschung bei, der es dadurch an einem inneren Zusammenhang fehlt. Dieses pragmatische und a-theoretische Vorgehen steht einer theoretisch fundierten Hypothesengenerierung genauso im Weg wie der Herausbildung einer Forschungslinie, die immer wieder aufgenommen werden könnte und auf diese Weise zu einer Weiterentwicklung theoretischer Konzepte führen könnte. Die Relevanz der Ergebnisse ist dadurch erheblich infrage gestellt (Ratschinski 2005).

Im Folgenden werden einige wesentliche Befunde zur Berufswahl sowie zum Übergang in das Erwerbssystem von Benachteiligten dargestellt, die von Ratschinski (2005) zusammengestellt wurden. Zunächst hält er fest, dass eine fehlende berufliche Integration mit erheblichen individuellen (z.B. fehlende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Resignation) und gesellschaftlichen (z.B. Finanzierung der Transferleistungen) Folgeproblemen verbunden ist. Als Risikofaktoren für Benachteiligung wurden in wechselnder Ausformung soziale

Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund¹⁷ und schulischer Werdegang identifiziert, wobei letzteres auch schon durch die vorhergehenden Faktoren beeinflusst wird. Ohne Ausbildung bleiben vor allem Abgänger/-innen ohne Schulabschluss und ehemalige Hauptschüler/-innen. Eine Studie aus dem Jahr 1980 zeigt, dass die Schulart einen Einfluss auf das Bewerbungsverhalten hat. Hauptschüler/-innen und Abgänger/-innen ohne Abschluss bewerben sich zu einem großen Teil erst dann, wenn die meisten Lehrstellen bereits vergeben sind.

Übergangsprozesse lassen sich als (soziologisch fundierte) Zuweisungs- oder (psychologisch fundierte) Wahlprozesse verstehen, wobei bei den Benachteiligten von Zuweisungsprozessen ausgegangen wird. Generell kommen Studien zu dem Ergebnis, dass sowohl die Milieuzugehörigkeit als auch der Arbeitsmarkt einen Einfluss auf die berufliche Orientierung haben. So verweisen Beck et al. darauf, dass es milieuspezifische Fähigkeitskombinationen gibt, die bestimmten Berufen entsprechen, an denen sich die Jugendlichen bei ihrer Wahl orientieren (vgl. Ratschinski 2005). Dabei fällt auf, dass der Wunschberuf immer etwas über dem Herkunftsmilieu liegt. Benachteiligte, die ihren Wunschberuf nicht erlernen konnten, üben in der Regel Berufe unter dem Niveau ihres Milieus aus. Diese Inkongruenz stößt nicht nur auf Ablehnung innerhalb des Milieus, sondern führt auch zu Enttäuschungen aufseiten der Jugendlichen. Bei einer schwierigen Arbeitsmarktlage, so das Resultat einer anderen Studie, schützen sich die Jugendlichen vor Enttäuschungen, indem sie das Mögliche zum Erwünschten umdeuten. Die Berufswünsche dieser Jugendlichen entstehen weniger durch Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten oder Interessen, sondern werden durch die Angebote des Arbeitsmarktes bestimmt.¹⁸ Die Vermeidung von Ausbildungslosigkeit ist demnach der stärkste Antrieb. „In [sic] Nachhinein werden diese zufälligen Ausbildungsgänge oft biographisch so umdefiniert, als hätten sie immer schon ihren Vorstellungen entsprochen“ (ebd., S. 57). Wenn individuelle Fähigkeiten und Neigungen in den Hintergrund treten, dann hat der Berufsfindungsprozess eher Zuweisungscharakter. Darüber hinaus wirkt sich ein angespannter lokaler Arbeitsmarkt positiv auf die Entscheidung über einen weiterführenden Schulbesuch aus. Schulformvergleiche, die häufig nicht repräsentativ sind, zeigen, dass Hauptschüler/-innen ebenso rationale Berufswahlentscheidungen vornehmen, wie Schüler/-innen anderer Bildungsgänge. Allerdings sind sie stärker durch ihre Eltern beeinflusst und ihr Informationsverhalten allgemein fremdbestimmter. Jüngere Hauptschüler/-innen (7. Klasse) legen ihrer Berufswahl vor allem die eigenen Fähigkeiten zugrunde, für die älteren (achte und neunte Klasse) ist entscheidender, ob sie sich den Beruf zutrauen. Interesse spielt bei der Berufswahlentscheidung der Hauptschüler/-innen eher eine untergeordnete Rolle (Ratschinski 2005).

Eine Längsschnitterhebung aus dem Jahr 2002 macht deutlich, dass sich im Verlauf des Berufswahlprozesses – vor allem aufgrund von Bewerbungsaktivitäten – Wunsch und Rea-

¹⁷ In den 1960er Jahren wurden die Risikofaktoren in der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zusammengefasst, heute trägt insbesondere der „Migrantensohn“ aber auch die „Migrantentochter aus dem urban Ghetto“ das größte Risiko.

¹⁸ Ratschinski (2005) macht an diesen Ergebnissen auf das Theoriedefizit aufmerksam. In der Studie wurde es nach seiner Meinung übersehen, dass sich die Befunde gut mithilfe Gottfredsons Berufswahltheorie erklären lassen. Danach „entwickeln sich Selbstkonzept und Berufskonzept in einer Abfolge: Geschlechtstyp, Prestige – und erst dann Interessen, Fähigkeiten und andere Elemente eines internen Selbst. [...] Für Hauptschüler sollte danach das Halten eines bestimmten Prestigeniveaus und eines bestimmten Grades von Geschlechtskonformität Priorität vor Neigungen und Fähigkeiten haben“ (ebd., S. 65).

lität annähern. Das heißt, Jugendliche, die ihre Aspirationen den Gegebenheiten anpassen können, bekommen eher einen Ausbildungsplatz als Jugendliche, die an unrealistischen Erwartungen festhalten. Das Sozialprestige des Berufes kann aber auch als Ansporn wirken, um bessere Schulleistungen zu erzielen. Harney (2008) spricht beim Eintritt in die Ausbildung von Ernüchterung und Erwartungsanpassung, die aber nicht mit Resignation gleichzusetzen sind, sondern der Ausbildungsbeginn markiert den „Beginn einer dauerhaften, das Erwerbsleben anhaltenden Arbeit an der jeweils eigenen beruflichen Identität“ (S. 328).

6.3.2 Qualität der beruflichen Ausbildung

Die Qualitätsdebatte in der dualen Ausbildung konzentriert sich um zwei Aspekte (Onstenk & Blokhuis 2007). Erstens lässt sich die Frage nach der Qualität des Lernens in der Arbeit als Frage nach den Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz reformulieren. Zweitens wird der Beziehung zwischen betrieblichem und schulischem Lernen ein zentraler Stellenwert in Bezug auf die Qualität der Ausbildung zugeschrieben.

Bezüglich betrieblicher Lerngelegenheiten warnen Oberth et al. (2006) davor, Arbeit per se als Lernen zu definieren und deshalb auf jegliche Didaktik beim Lernen am Arbeitsplatz zu verzichten. Dies verweist explizit darauf, dass die Gestaltung des Arbeitsplatzes eine große Rolle spielt und sich nicht jeder Arbeitsplatz als Lernort eignet (vgl. auch Dehnbostel 2002). Es ist zwar durchaus wünschenswert, dass sich die Jugendlichen im Betrieb an bestimmte Verhaltensnormen anpassen, „Arbeitstugenden“ einüben und soziale Kompetenzen entwickeln, was sich durch fast jede Form der Arbeit erreichen lässt. In der Realität zeigt sich jedoch häufig das Dilemma, dass die Benachteiligten im Betrieb eher mit repetitiven und anspruchslosen Tätigkeiten konfrontiert sind, die nicht zur Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit, dem Ziel jeder Ausbildung, beitragen. Good-Practice-Beispiele zeigen, dass es darauf ankommt, den Arbeitsplatz auf seine Lerneignung zu prüfen und diese gegebenenfalls durch didaktische Maßnahmen zu verbessern. Dies beinhaltet für den Ausbilder oder die Ausbilderin die Aufgabe, Arbeitsplätze in Bezug auf Lerngelegenheiten zu beurteilen und die Jugendlichen entsprechend ihrer Fähigkeiten einzusetzen. Dazu werden Kompetenzfeststellungsverfahren als sinnvoll erachtet, um an vorhandene Stärken anzuknüpfen (Oberth et al. 2006). Auch die Arbeits- und Organisationspsychologie betont, dass der Lernerfolg arbeitsnaher Lernformen erstens von der lernförderlichen Gestaltung des Lernortes sowie seinen Lernpotenzialen (z. B. anspruchsvolle Aufgaben) abhängt und zweitens einer ausreichenden „Lerninfrastruktur“ bedarf (z. B. geschultes Ausbildungspersonal, klare Lernziele) (Nerdinger, Blickle & Schaper 2008, S. 476). Lerngelegenheiten hängen zudem nicht nur von den Gegebenheiten des betrieblichen Umfeldes ab, sondern auch davon, ob der Auszubildende diese für sich nutzen kann. Zur Gestaltung des Lernortes wird oft gefordert, dass den Jugendlichen Handlungsspielräume eingeräumt werden, um selbstgesteuertes Lernen zu stimulieren. Dies stößt nicht nur dort auf Grenzen, wo die Tätigkeiten wenig anspruchsvoll sind, sondern ist auch wesentlich von den Jugendlichen abhängig. Pätzold und Busian (2004) machen deshalb darauf aufmerksam, dass Anregung auch in Überforderung umschlagen kann. Empirische Studien kommen zu dem Schluss: Je weniger Vorerfahrungen und je weniger Übung im selbstgesteuerten Lernen die Jugendlichen haben, desto eher profitieren sie von einem strukturierten und systematischen Lernangebot (ebd.).

Ähnlich wie schon beim erfahrungsbasierten Ansatz des Betriebspraktikums wird beim Lernen am Arbeitsplatz das Wechselverhältnis von informellem und formalem Lernen relevant. Aufgrund seines informellen Charakters entspringt das Lernen im Betrieb zwar der Lebenswelt der Akteure und ist deshalb an den Bedürfnissen der Akteure orientiert. Das Lernergebnis bleibt aber teilweise unbewusst – Onstenk & Blokhuis (2007) bezeichnen es als „tacit knowledge and tacit skills“ (S. 494). Der Arbeitsprozess kann vielfältige Anstöße zu Lernprozessen geben, diese lassen sich aber in der Regel nicht planen. „The result is that what, and when, someone learns at the workplace is neither always predictable nor only guided by explicitly formulated learning objectives“ (ebd.). Da betriebliches Lernen ein sozialer Prozess der „enculturation and participation in a community of practice whose members share activities and responsibilities“ (ebd., S. 495) ist, kommt den betrieblichen Akteuren eine wesentliche Bedeutung zu.

Die Beziehung zwischen den Lernorten ist unter dem Stichwort Lernortkooperation ein Dauerthema in der Berufspädagogik. Die duale Ausbildung basiert ganz wesentlich auf dem Gedanken, dass die Ausbildung im Sinne der Entwicklung von beruflicher Handlungsfähigkeit nur dann gelingen kann, wenn Berufsschule und Betrieb zusammenarbeiten. Bis heute stellt die Kooperation ein anhaltendes Problem dar. Die Lernortkooperation zeichnet sich durch einen doppelten Fokus aus: die Zusammenarbeit der Akteure und Institutionen sowie die Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens. Beides ist miteinander verwoben. Dass der Lernortkooperation keine Theorie zugrunde liegt und nicht den berufspädagogischen Vorstellungen entspricht, wurde bereits in Kapitel 3.4 deutlich und soll im Folgenden anhand empirischer Befunde illustriert werden.

Die Auszubildenden sollten schulisches Lernen und betriebliche Erfahrungen als Ganzes betrachten (Onstenk & Blokhuis 2007). Tatsächlich bestehen beide Lernorte in der Perspektive der Jugendlichen mehr neben- als miteinander. So stimmen nur 8% der Jugendlichen der Aussage, dass das Lernen an den beiden Lernorten inhaltlich und zeitlich gut aufeinander abgestimmt ist, voll zu. 42% stimmen nicht zu und die restlichen 50% halten es teilweise für zutreffend. Den Jugendlichen obliegt also die Aufgabe, die Verbindung zwischen betrieblichem und schulischem Lernen selbst herzustellen, was für viele eine nicht zu lösende Aufgabe darstellt. Dass es Jugendlichen schwer fällt, eine Verknüpfung herzustellen, liegt auch daran, dass sie keine Unterstützung dabei erhalten. Generell könnte daraus gefolgert werden, dass die Kooperation aus Sicht der Auszubildenden verbessert werden müsste. Jedoch finden sich auch Jugendliche, die sich explizit gegen eine verstärkte Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule aussprechen, weil sie das als unnötige Kontrolle ansehen (Walden & Brandes 1995). Die Berufsbildungsforschung setzt dagegen eine elaborierte Kooperation als normatives Ideal, auch 90% der Ausbilder/-innen und Berufsschullehrkräfte wünschen eine Ausweitung der Zusammenarbeit (ebd.). Durch die mangelhafte Kooperation wissen die Ausbilder/-innen häufig nur wenig darüber, was in der Schule unterrichtet wird oder halten schulisches Wissen für irrelevant im betrieblichen Kontext. Die Lehrenden andererseits wissen oft nicht genug über den betrieblichen Alltag und auch in der Berufsschule gilt, dass die Vorbereitung und Nachbereitung des betrieblichen Teils der Ausbildung unzureichend ist. Onstenk und Blokhuis (2007) schlussfolgern, dass es an einer Verknüpfung schulischen und betrieblichen Lernens fehlt, „where practice helps to explain the

meaning and value of concepts, but more importantly, where concepts and theoretical knowledge can become a tool to interpret and change the world“ (S. 498).

Münch (1995, S. 101-104) identifiziert vier Problembereiche der Lernortkooperation: 1. gegenseitige Akzeptanz, 2. strukturelle Kooperationsschwierigkeiten im dualen System (Berufsschulklassen vereinen Auszubildende aus verschiedenen Betrieben. Daher fehlt es den Lehrenden schlicht an Zeit, den Kontakt zu allen Betrieben zu pflegen.), 3. curriculare Abstimmung sowie 4. zeitlicher Anteil eines Lernortes (So konnte empirisch gezeigt werden, dass ein Lernort nur zum Gesamtziel beitragen kann, wenn er über einen bestimmten Zeitraum genutzt wird.). Walden und Brandes (1995) führen überdies einen systemtheoretischen Hinderungsgrund an. Danach findet deshalb wenig Kooperation statt, weil die Lernorte im dualen System eigene unabhängige Systeme mit je eigener Logik bilden. Der andere Lernort gehört dann zur Umwelt und ist für „die Verfolgung eigener Systeminteressen“ (ebd., S. 137) prinzipiell irrelevant. Nur wenn die Umwelt in der Lage ist, Resonanz zu erzeugen, wird eine Zusammenarbeit nötig. Dadurch wird ein fundamentaler Widerspruch zwischen dem berufspädagogischen Grundsatz, wonach sich die Kooperation durch die Erreichung eines gemeinsamen Zieles begründet (vgl. Kapitel 3.4), und der Kooperationsrealität deutlich. Nicht die Funktion des einzelnen Lernortes in Bezug auf die Ausbildungsziele ist demnach für die Akteure handlungsleitend, sondern die systemeigenen Ziele und Probleme. Das heißt, erst wenn sich die Entwicklung an einem Lernort auch auf einen anderen auswirkt, wird eine Zusammenarbeit notwendig. Das ist besonders bei Lernschwierigkeiten, Disziplinproblemen und den Prüfungen der Fall, welche die häufigsten Kooperationsanlässe sind. Dies würde zumindest erklären, warum Kooperation zwar gewünscht, aber so selten praktiziert wird. In einer repräsentativen Befragung gaben dann auch 28 % der Betriebe an, innerhalb eines Jahres gar keinen Kontakt zur Berufsschule gehabt zu haben. Lediglich 16 % der Betriebe konnte eine konstruktive Zusammenarbeit attestiert werden (ebd., S. 138).

Praktika spielen auch in der Berufsbildung eine Rolle, sie werden z.B. in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen verwendet, um – wie auch in der allgemeinbildenden Schule – die Jugendlichen die ‚Ernstsituation‘ Betrieb erfahren zu lassen. Der Ernst besteht dabei vorrangig in der Einbindung in die Wertschöpfungsprozesse eines Unternehmens. Prinzipiell gehen van Buer, Troitschanskaja und Höppner (2004) zwar davon aus, dass der Begriff Lernort eine „intentional gesteuerte Vermittlung von Wissen und Kompetenzen [impliziert]“ (S. 432), aber aus betriebswirtschaftlicher Perspektive wird der Betrieb das dafür nötige Investment nur für Auszubildende, jedoch nicht für Praktikanten und Praktikantinnen auf sich nehmen. Hier würden die Kosten den Nutzen wohl übersteigen. Wahrscheinlicher ist, dass in der Praktikumssituation funktionales Lernen, im Sinne von Sozialisation, und weniger intentionales Lernen stattfindet. Letzteres kann zumindest nicht erwartet werden. Van Buer et al. (2004, S. 438) führen nach einer Durchsicht der Literatur sieben Funktionen des Praktikums an, die hier bereits verschiedentlich dargestellt wurden:

1. Orientierungsfunktion,
2. Motivationsfunktion,
3. Berufsfindung-/Berufswahlfunktion,
4. Transfer- und Verknüpfungsfunktion,
5. Lern- und Qualifizierungsfunktion,

6. Sozialisationsfunktion,

7. Kontrollfunktion

Das Ergebnis einer Studie zum Praktikum in der Berufsfachschule lautet wie folgt. Die Bandbreite der Tätigkeiten variiert sehr stark von einfachen bis hin zu komplexen Aufgaben. Die Varianz ist dabei inter- wie intraindividuell hoch. Die meisten (90 %) bewerten das Praktikum positiv, wobei diese Bewertung im Verlaufe des Praktikums unterschiedlich ausfällt. Das hängt im Wesentlichen damit zusammen, welche Tätigkeiten gerade zu verrichten sind. Die Jugendlichen betonen besonders, dass sie durch das Praktikum den Wert der berufsfachschulischen Inhalte erkannt haben. Dabei war auch die Einbindung in den sozialen Kontext des Betriebes entscheidend. Eine Faktorenanalyse konnte allerdings nur die Transferfunktion sowie die Berufsfindungs-/Berufswahlfunktion bestätigen. Auch hier zeigt sich die Relevanz des Berufswunsches. Ist dieser bereits entwickelt, kann das Praktikum zur Festigung genutzt werden. Ist das nicht der Fall und wurde die Ausbildung zugewiesen, was für 60 % der Befragten der Fall ist, dann kann das Praktikum auch zu einem Abbruch der Ausbildung führen, weil man den kennengelernten Beruf keinesfalls ergreifen möchte. Auch in dieser Studie bestätigt sich, dass das Praktikum als separierter Lernort wahrgenommen wird. Die befragten Betriebe geben zu 85 % an, in den Praktikanten und Praktikantinnen kostenlose Arbeitskräfte zu sehen, 10 % nutzen das Praktikum, um Auszubildende zu gewinnen. Knapp die Hälfte kann sich keine engere Kooperation mit der Schule vorstellen, ein Viertel lehnt diese sogar grundsätzlich ab. Bei den Betrieben dominiert demnach ein „ökonomisches Verwertungsinteresse“ (ebd., S. 441).

Fragen nach der Qualität der Ausbildung gewinnen vor dem Hintergrund dreier Entwicklungen zunehmend an Bedeutung (Ebbinghaus et al. 2010): 1. Aufgrund der sinkenden Anzahl an Schulabgänger/-innen ohne Hochschulzugangsberechtigung wird ein Fachkräftemangel prognostiziert. Die Qualität der Ausbildung kann dabei helfen, unter den Bedingungen eines verschärften Konkurrenzkampfes um Auszubildende die Attraktivität einer Ausbildung zu sichern. 2. Veränderungen in der Arbeitswelt – „Berufsstrukturen und Anforderungsprofile“ (ebd., S. 9) – führen zu der Frage, was die Ausbildung leisten soll. 3. Aufgrund unterschiedlicher schulischer, alters-, gender- und milieuspezifischer Vorerfahrungen ist die Gestaltung der Ausbildung ein zentrales Kriterium, um den heterogenen Ausgangslagen und damit den spezifischen Lernbedürfnissen gerecht zu werden.

Aufgrund der Bedeutung des Themas Qualität und unzureichender empirischer Kenntnisse wurden in der jüngsten Vergangenheit Versuche unternommen, Kriterien zu identifizieren, anhand derer sich die Qualität einer Ausbildung bewerten lässt. Das BiBB führte in den Jahren 2007 bis 2009 zwei Forschungsprojekte zur Qualität der Ausbildung in Deutschland durch (Ebbinghaus et al. 2010). Der Wert dieser Untersuchungen besteht vor allem in der Gewinnung repräsentativer deutschlandweiter bzw. überregionaler Daten und im multiperspektivischen Vorgehen. Dabei wurde im Projekt „Qualitätssicherung in der betrieblichen Ausbildung“ die Perspektive der Betriebe und im Projekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ die der Auszubildenden eingenommen. Beide Projekte greifen auf ein Qualitätsmodell zurück, das eine Input-, Prozess- und Outputdimension unterscheidet.

Zentrales Kriterium der Outputqualität sind aus Sicht der Betriebe die berufsleistungsbezogenen Wirkungen, die sich auf die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft der Jugendlichen beziehen. Eine gelungene Ausbildung ist aus ihrer Sicht dann gegeben, wenn die Jugendli-

chen ihren Beruf gern ausüben, stolz darauf sind und die Abschlussprüfung bestehen. Außerdem sollen sie in die Lage versetzt werden, „sich immer wieder auf verändernde Arbeitsanforderungen einzustellen, diese eigenständig zu bewältigen sowie sich die dafür erforderlichen Qualifikationen [anzueignen]“ (Ebbinghaus et al. 2010, S. 4). Dies entspricht auch dem gesetzlich festgelegten Ziel der Ausbildung: die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Nach Jungkunz (1995, zitiert nach Krewerth & Beicht 2011) setzt diese sich aus den beruflichen Kompetenzen einerseits und der beruflichen Mündigkeit andererseits, verstanden als „selbstkritischer und sozialverantwortlicher Umgang“ (S. 222) mit den Kompetenzen, zusammen. Eine Expertenbefragung von 437 Fachleuten¹⁹ stützt ebenfalls die Bedeutung dieser Outputziele (Ebbinghaus 2007, S. 2). Ebenfalls wichtig sind dem Betrieb arbeitsweltbezogene Wirkungen wie die Vermittlung von Arbeitstugenden und Umgangsformen. Als weniger bedeutend hingegen werden betriebsbezogene (z. B. Nachwuchsrekrutierung oder Imagepflege) oder lebensweltbezogene Wirkungen (z. B. Interesse an Politik und Kultur wecken oder Toleranz vermitteln) eingeschätzt (vgl. auch Ebbinghaus 2009).

Befunde zur Prozessqualität sind relativ spärlich, so dass oft auf Forschungen zur Ausbildungszufriedenheit sowie zum Ausbildungsabbruch zurückgegriffen wird. Dabei wurden folgende Faktoren als wesentlich erkannt: die soziale Integration in den Betrieb, fachlich und pädagogisch geeignete Ausbilder/-innen (Krewerth & Beicht 2011), abwechslungsreiche und herausfordernde Tätigkeiten, die Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten bieten sowie ein hohes aber nicht überforderndes kognitives Anspruchsniveau des Berufes (Häfeli & Schellenberg 2009, S. 99; vgl. auch Zimmermann, Müller & Wild 1994).

Die Betriebe sehen neben der Eignung auch die Motivation der Ausbilder/-innen als zentrales Merkmal einer guten Ausbildung. Außerdem erachten sie feste Ansprechpartner/-innen, die Einbindung der Lehrlinge in ‚echte Aufträge‘ sowie Lob für eine gute Leistung als wichtig. Didaktisch setzen sie auf praktische Unterweisungen, klare Arbeitsanweisungen und sofortige Hilfe bei Problemen (Ebbinghaus 2009). Insofern wird in den Betrieben zwar auf ein Lernen in realen Arbeitskontexten gesetzt, aber weniger auf die Selbstständigkeit der Auszubildenden. Weniger wichtig ist ihnen die materielle Ausstattung und noch weniger wichtig die Kooperation mit dem Partner Berufsschule. Die Auszubildenden betonen ebenfalls die Relevanz eines verfügbaren Ausbildungspersonals, welches in der Lage sein sollte, Sachverhalte zu erklären. Die Jugendlichen wollen in Arbeit und Betrieb integriert sein. Das heißt, sie wollen einerseits in den Geschäftsablauf und in größere Arbeitszusammenhänge eingebunden werden, wobei sie ihre „Arbeitsschritte selbst planen, durchführen und kontrollieren“ (Krewerth & Beicht 2011, S. 229) wollen. Andererseits wünschen sie sich einen respektvollen Umgang mit den Arbeitskollegen und -kolleginnen. Sehr wichtig ist ihnen auch, Geld zu verdienen und ihren Urlaub selbst bestimmen zu können sowie die materielle Ausstattung des Betriebes. Zusätzliche Lernangebote und die Kooperation der Lernorte halten sie für weniger wichtig (ebd.; Ebbinghaus et al. 2010). Diese Ergebnisse

¹⁹ Der „Expertenmonitor Berufliche Bildung“ ist ein Befragungssystem des BiBB, welches auf einen feststehenden Expertenkreis aus Wissenschaft und Praxis zurückgreift. Die Fachleute stammen aus unterschiedlichen institutionellen Kontexten: Betrieb, Schule, überbetriebliche Bildungsstätte, Wirtschaftsverband, Gewerkschaft, Forschungseinrichtung und andere Institutionen.

werden ebenfalls durch eine Expertenbefragung gestützt (vgl. Krewerth, Eberhard & Gei 2008).

In der Auswertung der Betriebsbefragung zeigte sich kein nennenswerter Zusammenhang – im Sinne von Korrelationen – zwischen den angestrebten Outputzielen und der konkreten Ausgestaltung der betrieblichen Ausbildung. Als einen möglichen Grund führen Ebbinghaus et al. (2010) an, dass zwischen Input-, Prozess- und Outputdimension keine „linearen Beziehungen, sondern – entsprechend der Komplexität des Gesamtkonstruktes – komplexe Wechselwirkungen“ (ebd., S. 28) zwischen den Variablen bestehen. Eine weitere Erklärung wird darin gesehen, dass in den Betrieben noch kein Übergang zu einer outputorientierten Qualitätssicherung stattgefunden hat, sondern diese nur punktuell bestimmte Probleme aufgreift, anstatt prospektiv bestehende Potenziale auszuschöpfen (ebd.).

Im Vergleich der beiden Erhebungsperspektiven (Ebbinghaus et al. 2010) zeigt sich, dass Auszubildende und Betriebe bezüglich ihrer Qualitätsansprüche sehr eng beieinander liegen. Sie unterscheiden sich aber in bestimmten Punkten bezüglich ihrer Urteile über die tatsächliche Realisierung der Qualität. Zunächst ist auffällig, dass die Jugendlichen alle Items weniger gut einschätzen als die Ausbilder/-innen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass Fremdbewertungen tendenziell kritischer ausfallen als Selbstbeurteilungen. Dennoch ist die Diskrepanz zwischen den Werten teils stärker, teils weniger stark ausgeprägt. So unterscheiden sich die beiden Akteure kaum in ihrem Urteil über die pädagogische Kompetenz der Ausbilder/-innen oder darüber, ob ein fester Ansprechpartner oder eine feste Ansprechpartnerin verfügbar ist. Demgegenüber haben Lehrlinge weitaus weniger das Gefühl gelobt zu werden oder Arbeitsergebnisse besprechen zu können, als es die Ausbilder/-innen angeben. Auch die Abstimmung zwischen den Lernorten nehmen sie weit weniger wahr.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen die Qualität ihrer Ausbildung nicht als besonders gut, aber auch nicht als besonders schlecht einschätzen. Der Mittelwert liegt bei 3.0 (Input- und Prozessqualität) bzw. 2.9 (Outputqualität), was etwas oberhalb der theoretischen Mitte der sechsstufigen Skala liegt (Ebbinghaus et al. 2010). Es zeigt sich, dass die Qualität im Ausbildungsbereich „Industrie und Handel“ etwas besser ist als in Handwerksberufen und größere Betriebe bessere Ausbildungsbedingungen bieten als kleinere (Krewerth & Beicht 2011). Welchen theoretischen Wert diese Ergebnisse haben und welchen Einfluss Merkmale der Jugendlichen auf die Qualitätsurteile haben, bleibt indes offen.

6.3.3 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass der Betrieb ein beliebter und motivierender Lernort ist und dass Lernen im Betrieb den Jugendlichen berufliche Kompetenzen vermitteln kann. Anhand der Qualitätsdebatte wurde gezeigt, dass betriebliches Lernen stark vom jeweiligen Arbeitsplatz abhängt und Unterschiede zwischen den einzelnen Betrieben hinsichtlich der Qualität bestehen. Es gelingt längst nicht allen, eine gute Ausbildung zu gewährleisten. Außerdem wurden verschiedene Qualitätsfaktoren aufgedeckt, wie beispielsweise die Verfügbarkeit von Ansprechpartnern bzw. -partnerinnen oder die Einbindung in reale Geschäfts- und Produktionsabläufe. Von diesen ist anzunehmen, dass sie auch im Rahmen von Betriebspraktika eine Rolle spielen. Die Frage nach der betrieblichen Bildungsqualität stellt sich aber

nicht nur im Rahmen der Ausbildung, sondern auch im Rahmen von Betriebspraktika. Im Falle von SchuB verbringen die Jugendlichen zwei Tage im Betrieb, so dass die empirische Untersuchung dieses Teil der schulischen Ausbildung Aufmerksamkeit verlangt. Dieser Blick auf den Betrieb darf nicht der Berufsbildungsforschung vorbehalten werden, sondern ist im Rahmen einer Öffnung der Schule für weitere Akteure auch von der Schulforschung einzunehmen.

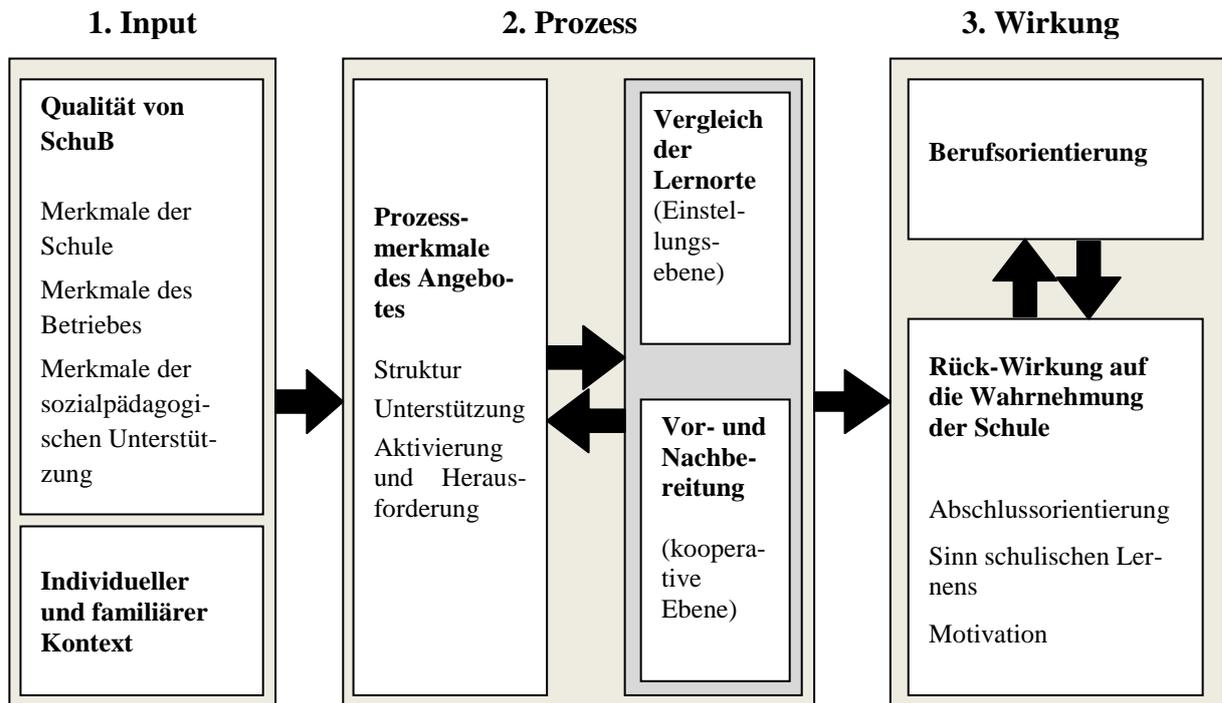
Die Befunde der Berufsbildungsforschung korrigieren ein Stück weit die hohen, wenn nicht sogar überzogenen, Erwartungen an Praktika, die auch im SchuB-Konzept dokumentiert sind. Dies gilt erst recht, da nicht jedes Praktikum in einem Ausbildungsbetrieb absolviert wird. *Das* Praktikum oder *den* Praxisbezug gibt es nicht, sondern jeder Betrieb stellt eine spezifische Umgebung für (Lern-)Erfahrungen bereit und diese Heterogenität gilt es mittels der im Qualitätsmodell spezifizierten Prozessqualitätsmerkmale zu fokussieren, anstatt das betriebliche Setting lediglich als unspezifische Erfahrung anzusehen.

7 Fragestellungen

Der Forschungsstand hat noch einmal deutlich gemacht, dass das Betriebspraktikum im allgemeinbildenden Schulwesen für die schultheoretische und didaktische Forschung bislang eine Blackbox darstellt. Im Hinblick auf die Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung von jungen Menschen ist nur wenig untersucht, was Jugendliche im Laufe ihrer Praktika erleben und lernen. Das heterogene Angebot der Betriebe zeichnet sich dadurch aus, dass es einerseits Betriebe gibt, in denen sich die Lernprozesse (didaktisch) ziellos und ohne Anleitung vollziehen. Andererseits lassen sich Betriebe finden, die den Lernprozess vorher planen und strukturieren. Theoretisch ist ebenfalls nicht abschließend geklärt, welche Funktion den Lernprozessen in Schule und Betrieb zukommt. Hellmer (2007) liefert hier zwar einen ersten Ansatz, der aber wesentliche Fragen offen lässt. Insgesamt bleibt unklar, was und wie der Betrieb als Bildungsanbieter zum Erfolg von Förderkonzepten wie SchuB beiträgt. Mit dem Hinweis auf den informellen Charakter des betrieblichen Lernortes enthebt sich die Erziehungswissenschaft jedenfalls nicht ihrer Aufgabe, in die Blackbox Betrieb zu schauen, denn aus Sicht der Schulforschung ist die Beantwortung der Frage nach Gestaltung und Effekt des betrieblichen Angebotes ein zentrales Anliegen. Der Fokus auf die Bildungsqualität auch informeller Lernprozesse stellt dafür einen passenden Forschungsansatz dar.

Zur theoretischen Einordnung der Fragestellung wird deshalb auf das Modell der Bildungsqualität rekurriert, wie es in Kapitel 5.3.2 entwickelt wurde. Dieses auf der Schuleffektivitätsforschung aufbauende Modell formuliert Qualitätskriterien, die weder normativen Vorstellungen folgen, noch die Annahmen einer Bildungsadministration widerspiegeln. Vielmehr basieren sie auf theoretischen Ansätzen und bisheriger empirischer Forschung. Insofern ermöglicht das Modell eine ergebnisoffene Analyse der Betriebspraktika im SchuB-Konzept. Der wesentliche Vorteil des Modells liegt darin begründet, dass es die Bildungsqualität eines Angebotes unabhängig von dessen Formalisierungsgrad zu erfassen hilft. Insofern stellt es einen Ansatzpunkt für die Untersuchung durch Heterogenität gekennzeichnete betrieblicher Angebote dar. Um der Leserin und dem Leser ein Zurückblättern zu ersparen, wird das Modell hier noch einmal wiedergegeben (vgl. Abbildung 7-1).

Abbildung 7-1: Modell der Bildungsqualität von Betriebspraktika in SchuB (in Anlehnung an das Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote von Radisch (2009, S. 87))



Die vorliegende Studie geht auf der Grundlage des Qualitätsmodells sowie der theoretischen Überlegungen und des Forschungsstandes folgenden Fragen nach:

7.1 Input

Forschungsfrage 1: Wie schulaversiv ist die SchuB-Schülerschaft im Vergleich zu regulären Hauptschülern und Hauptschülerinnen?

Die These der doppelten Passung (vgl. Kapitel 2.1) führt das Spannungsverhältnis zwischen Jugend und Schule zum einen auf die Dualität des Bildungsmoratoriums, sprich der Spannung zwischen der von der Schule geforderten „Leistungsaskese“ und der jugendkulturell geprägten „Erlebnisekstase“ (Helsper 2008, S. 138) und zum anderen auf die milieuspezifische Variation dieses Spannungsverhältnisses zurück. Das Distanzverhältnis mancher Milieus zur Schule sowie der differente Umgang der Institution Schule mit bestimmten Herkunftsmilieus münden aufseiten der Jugendlichen in antischulische bzw. schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen.

Das SchuB-Konzept wendet sich zwar nicht explizit an schulaversive Jugendliche, dennoch ist anzunehmen, dass diese eher in Gefahr stehen, keinen Schulabschluss zu erlangen und deshalb in SchuB überzufällig häufig zu finden sind. Extreme Ausprägungen werden aber trotzdem selten sein, da SchuB bestimmte schulkonforme Einstellungen voraussetzt, z. B. einen deutlich erkennbaren Willen, diese ‚letzte Chance‘ für sich zu nutzen. Mit Blick auf die eher zufällige und deshalb heterogene Zusammensetzung der SchuB-Klassen (Thielen

2011a; vgl. auch Killus 2004) weicht die tatsächliche Zusammensetzung aber offensichtlich von der Konzeptbeschreibung ab und kann nur empirisch geklärt werden.

Hypothese:

Die SchuB-Schüler/-innen weisen mehr schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen auf als andere Hauptschüler/-innen, wobei schulbildungsferne Milieus am deutlichsten schulaversiv sind.

7.2 Prozessqualität

Der zweite Fragenkomplex bezieht sich auf die Prozessdimension der Bildungsqualität. Dieser Bereich umfasst zum einen die drei Prozessqualitätsmerkmale (Struktur, Unterstützung sowie Aktivierung und Herausforderung), die das betrieblich-institutionelle Angebot charakterisieren sollen. Zum anderen steht die Prozessqualität in Wechselwirkung mit dem konstanten Vergleich des Lernens in Schule und Betrieb und der von der Institution Schule verantworteten Vor- und Nachbereitung.

Forschungsfrage 2: Welche Prozessqualitätsmerkmale kennzeichnen das Lernen im Betrieb?

Der Forschungsstand verweist vor allem auf die Bedeutung der sozialen Eingebundenheit in den Betrieb und die Notwendigkeit, anspruchsvolle Aufgaben auch selbstständig ausführen zu können. Zudem bietet die Integration in reale Produktionsabläufe die Möglichkeit, sich als produktiv im Sinne von wertvoll und nützlich zu erfahren.

Jedes Praktikum wird durch den Betrieb mehr oder weniger bewusst gestaltet und stellt damit eine spezifische Lerngelegenheit dar. Die Heterogenität wurde theoretisch mit dem Formalisierungsgrad des Angebotes gefasst. Entgegen Hellmers (2007) Postulat vom Betrieb als Ort informeller Lernprozesse wird erwartet, dass der Grad an Formalisierung betriebsspezifisch unterschiedlich ausfällt. In der Formulierung des Modells wird davon ausgegangen, dass die Effektivität schulischer wie außerschulischer sowie formaler und informeller Bildungsangebote wesentlich von den drei Prozessqualitätsdimensionen beeinflusst wird. Das soll hier empirisch überprüft werden. Damit ist die Frage nach der Relevanz der Dimensionen gestellt, von denen Radisch et al. (2007) fordern, sie „als Qualitätsmerkmale von unterrichtlichen, außerunterrichtlichen, auch außerschulischen und familiären Lernumgebungen zu betrachten und deren Potenzial für Bildungsprozesse zu bestimmen“ (S. 230).

Hypothese:

In den Antworten lässt sich die im Modell der Bildungsqualität beschriebene Mehrdimensionalität der Prozessqualitätsdimensionen (Struktur, Unterstützung sowie Aktivierung und Herausforderung) entdecken.

Forschungsfrage 3: Wie werden die entdeckten Prozessqualitätsmerkmale durch die SchuB-Schüler/-innen beurteilt?

Generell weisen die Evaluationsstudien, die Studien zum Praktikum und auch zur Ausbildung im dualen System darauf hin, dass Praktika bzw. das Lernen im Betrieb sehr positiv eingeschätzt werden (vgl. Kapitel 6). Deshalb ist zunächst zu klären, wie die SchuB-Schüler/-innen das Praktikum bewerten. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass deren Urteil von verschiedenen Inputfaktoren abhängig ist. So sind Jungen in Hauptschulen und auch in den Förderkonzepten überrepräsentiert (Thielen 2011a, Bastian et al. 2007) und sie präferieren andere Berufe als Mädchen (Horstkemper & Killus 2003), die zudem oft anschaulicher sind (Beinke 2011). Sie wählen auch doppelt so häufig den Praktikumsberuf als Ausbildungsberuf oder machen ihre Ausbildung im Praktikumsbetrieb (Bergzog 2008a). Das wirft die Frage auf, ob es sich beim Praktikum um ein typisch männliches Instrument zur Berufswahl handelt. Kommen Mädchen und Jungen zu unterschiedlichen Einschätzungen der Prozessqualität, weil das betriebliche Angebot eher Anknüpfungspunkte für Jungen bietet? Weitere individuelle und familiale Einflussgrößen stellen die schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen sowie das Herkunftsmilieu dar. In Kapitel 2.1 wurde argumentiert, dass die schulischen Bildungsinhalte und deren didaktische Aufbereitung keine Anknüpfungspunkte für Jugendliche mit „praktischer Handlungsrationaltät“ (Grundmann et al. 2007, S. 47) bieten. Konzepte wie SchuB werden infolgedessen auch als Versuch gesehen, mittels Lernen im Betrieb ein Angebot an solche Jugendlichen zu machen. SchuB stellt laut Konzeptbeschreibung einen Förderansatz dar, in dem sich Schüler/-innen „mithilfe von Fähigkeiten profilieren können, denen im traditionellen Schulunterricht wenig oder keine Beachtung geschenkt wird“ (HKM 2005, S. 9). Sie erhalten also die Möglichkeit, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen und neue Fähigkeiten an sich zu entdecken (Ahrens 2007). Die Benachteiligtenforschung greift ebenfalls auf ein solches Argument zurück (vgl. Kapitel 6.3.1). Deshalb ist anzunehmen, dass diese Faktoren die Qualitätsurteile der SchuB-Schüler/-innen beeinflussen. Außerdem soll untersucht werden, welchen Einfluss betriebliche Merkmale, wie Betriebsgröße und Berufsfeld (Krewerth & Beicht 2011), auf die Qualitätsurteile haben.

Hypothesen:

Die Prozessqualität wird eher positiv als negativ eingeschätzt. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrem Urteil, wobei Jungen die Qualität höher bewerten. Schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen sowie die Zugehörigkeit zu schulbildungsfernen Milieus wirken sich positiv auf die Qualitätsurteile aus. Gleiches gilt für die Größe des Betriebes.

Forschungsfrage 4: Wie erleben die Jugendlichen die Lernorte Schule und Betrieb im Vergleich?

Da SchuB als kooperatives Bildungssetting angelegt ist, die Forschungslage aber darauf verweist, dass die Lernorte eher als zwei Welten wahrgenommen werden (Horstkemper & Killus 2003), soll der Frage nachgegangen werden, wie die beiden Lernorte im Vergleich wahrgenommen werden. Wird das Praktikum als Abwechslung und als Erholung vom schu-

lischen Alltag erlebt oder fühlen sie sich vielleicht durch den konstanten Wechsel überfordert und wünschen sich in den Schonraum Schule zurück? Lässt sich eine Präferenz für den einen oder anderen Lernort ausmachen?

Darüber hinaus wurde insbesondere durch die Forschung zum Betriebspraktikum immer wieder deutlich auf die mangelhafte Vor- und Nachbereitung der Praktika in der Schule aufmerksam gemacht (Rademacker 2002; Schudy 2002; Beinke 2011). Für ein auf die Berufsorientierung fokussiertes Konzept wie SchuB ist allerdings anzunehmen, dass die schulische Vor- und Nachbereitung einen höheren Stellenwert bekommt. Dies gilt es anhand der Schüleraussagen zu überprüfen.

Hypothese:

Möglicherweise lässt sich eine Präferenz für einen der beiden Lernorte ausmachen. Dabei könnte der nahende Schulabschluss eine Rolle spielen. Außerdem kann angenommen werden, dass schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen einen Effekt auf die Präferenzen der Jugendlichen haben.

7.3 Wirkungsqualität

Der dritte Teil des Modells, sprich die Wirkung des betrieblichen Angebotes, umfasst die beiden Bereiche Berufsorientierung und Rück-Wirkung auf die Wahrnehmung der Schule und bildet den Gegenstand des Interesses der folgenden Fragen.

Forschungsfrage 5: Welchen Einfluss haben die Praktikumserfahrungen auf die Wahrnehmung der Schule und des schulischen Lernens (Rück-Wirkung)?

Das Lernen im Betrieb soll den Jugendlichen einerseits die Bedeutung schulischen Wissens verdeutlichen. Andererseits soll es auf die Schule in der Weise zurückwirken, dass die Jugendlichen angespornt sind, ihre schulische Laufbahn mit dem Erwerb eines Bildungszertifikates zu beenden. Auch der Forschungsstand liefert Belege für die Annahme, dass die Erfahrungen im Betrieb die Schüler/-innen dazu motivieren, ihre schulischen Bildungsanstrengungen zu intensivieren. Diese Motivation zielt nicht nur auf eine Stabilisierung der Leistungsfähigkeit im beruflichen Umfeld, sondern auch darauf, die in der Schule benachteiligten Schüler/-innen, wieder für die Schule zu begeistern. Wenn die Lernorte hingegen als zwei getrennte Welten erlebt werden, kann ein ‚Überschwappen‘ der positiven Erlebnisqualität im Betrieb auf die Schule nicht vorausgesetzt werden.

Hypothesen:

Es wird ein Effekt bezüglich der Rück-Wirkung vermutet, d. h. Jugendliche mit positiven Praktikumserfahrungen werden sich vermehrt in der Schule engagieren. Von diesem wird außerdem angenommen, dass er von der Bewertung des betrieblichen Lernortes im Vergleich zum schulischen abhängt: Je positiver der Betrieb wahrgenommen wird, desto besser fällt die Rück-Wirkung auf die Schule aus. Schulaversive Jugendliche werden die Rück-Wirkung möglicherweise niedriger einschätzen.

Forschungsfrage 6: Wie beurteilen die SchuB-Schüler/-innen die Wirksamkeit der Berufsorientierung durch das Praktikum?

Das Langzeitpraktikum wird in Theorie und Empirie – mit Ausnahme von Beinke (2008) – als ein Mittel zur Heranführung von (schulaversiven) Jugendlichen an die Erwerbsarbeit verstanden, mit dem die Schule zugleich ihrer Allokationsfunktion nachzukommen versucht. Diese Heranführung geschieht in direkter Konfrontation mit den Anforderungen der Arbeitswelt. Die Berufsorientierung als reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes soll in eine Berufswahlentscheidung münden. Findet diese Auseinandersetzung statt und regt das Praktikum dazu an? Lernen die Jugendlichen etwas über den Praktikumsberuf und die Arbeitswelt? Hilft ihnen das Praktikum bei der Wahl eines Berufes und/oder der Erlangung eines Berufswunsches? Entscheidend hierbei ist auch die Frage nach der Zukunftsperspektive der Jugendlichen.

Gegenüber einem Verständnis von Berufsfindung als reflexive Auseinandersetzung im Sinne eines Wahlprozesses wird in der Benachteiligtenforschung eher von einem Zuweisungsprozess gesprochen. Das Vorhandensein eines Klebeeffektes kann ebenfalls in diese Richtung interpretiert werden. Schließlich wird dabei weniger die Entscheidung der Jugendlichen als der Allokationsgedanke betont. Aufgrund des schwierigen Übergangs für manche Jugendliche ist es offenbar weniger entscheidend, welcher Beruf gewählt wird, sondern ob überhaupt eine Integration in das Erwerbssystem gelingt. Nichtsdestotrotz ist die Frage nach den Klebeeffekten zu stellen, schon um zu untersuchen, ob sich diese auch in SchuB replizieren lassen.

Hypothesen:

Das Praktikum fördert die Auseinandersetzung mit der Berufswahl. Je mehr Praktikumserfahrungen die Schüler/-innen haben, desto stärker sind diese Effekte. Ein ebenfalls positiver Einfluss wird von der Vor- und Nachbereitung in der Schule ausgehen. Es wird angenommen, dass auch Inputfaktoren eine Rolle spielen. So ist denkbar, dass schulaversive Jugendliche das Praktikum nicht zur Berufsorientierung nutzen. Außerdem ist anzunehmen, dass sich schulbildungsferne Milieus eher für eine Ausbildung oder Lehre als für einen weiterführenden Schulbesuch entscheiden.

7.4 Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung

Forschungsfrage 7: Wie beurteilen die Jugendlichen die Prozessqualität im Hinblick auf ihre individuelle Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung?

Folgt man der Modellvorstellung, ist die Wirkung abhängig von der Prozessqualität. Dennoch konnte in der Studie zur Qualität der Ausbildung aus Sicht der Betriebe kein Zusammenhang nachgewiesen werden (Ebbinghaus et al. 2010). Dieser zentrale Aspekt verdient deshalb Beachtung, weil in der Beeinflussung der Prozessvariablen die Möglichkeit zur Veränderung der Wirkung gesehen wird. Vor dem Hintergrund, dass Bildungsforschung

auch in die Praxis hineinwirken soll, ist mit dem Zusammenhang von Prozess- und Outputqualität eine wichtige pädagogische Frage angesprochen.

Hypothese:

Es gibt einen Zusammenhang dergestalt, dass eine bessere Einschätzung der Prozessqualität mit einer besseren Beurteilung der Wirksamkeit einhergeht.

7.5 Ziele

Die Studie zielt im empirischen Teil auf Aussagen zu zentralen Dimensionen der Bildungsqualität des betrieblichen Angebotes sowie zur Anwendbarkeit des Modells der Bildungsqualität in unterschiedlich formalisierten Kontexten. Es soll geklärt werden, in welcher Weise Betriebe einen Beitrag zum Bildungserfolg abschlussgefährdeter Jugendlicher leisten können und welche Jugendlichen besonders davon profitieren. Damit fokussiert die geplante Studie die betriebliche Seite von SchuB und nimmt so einen wesentlichen Teilbereich der Erfolgsbedingungen des SchuB-Klassenkonzeptes (Wissinger & Dorn 2007) in den Blick. Die Aussagen würden einen vertiefenden Einblick in die Bedingungen geben können, die Betriebe bereitstellen, um die durch ihre bisherigen Erfahrungen von der Institution Schule enttäuschten Schüler/-innen wieder für die Schule zu gewinnen.

8 Forschungsdesign

In diesem Kapitel wird einerseits die Erhebung der Daten dargestellt, wobei insbesondere auf die Schülerperspektive, die Erstellung des Fragebogens und die Stichprobe eingegangen wird. Außerdem folgt ein kurzer Exkurs zur Situation bei den Erhebungen vor Ort. Andererseits werden die Methoden, die bei der Datenauswertung genutzt wurden, vorgestellt.

8.1 Datenerhebung

Die Untersuchung der Bildungsqualität kooperativer Bildungssettings anhand des Betriebspraktikums im hessischen SchuB-Konzept erfolgte in einem Zeitraum von März 2010 bis Juni 2010. Die Einschätzung der Qualität wurde aus Sicht der Schüler/-innen vorgenommen. Die Studie war als Online-Fragebogenstudie quantitativ und querschnittlich angelegt, konnte aber auch in einer Paper-and-Pencil-Variante durchgeführt werden.

8.1.1 Schülerperspektive

In Kapitel 5.1 wurde die Einschätzung der Bildungsqualität als „wertende Stellungnahme“ (Ribolits 2009, S. 11) bezeichnet, womit zugleich die Abhängigkeit dieses Urteils vom Wertenden deutlich wird. Zugleich weist die Wahrnehmung und Beurteilung eines Sachverhaltes aus unterschiedlichen Perspektiven zum Teil erhebliche Differenzen auf. Clausen (2002) kann empirisch belegen, dass Lehrkräfte, Schüler/-innen und externe Beobachter/-innen in ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität nur geringe Übereinstimmungen aufweisen. Sie unterscheiden sich aber nicht nur in der Einschätzung einzelner Kriterien, sondern die Perspektiven variieren auch in ihrer „Binnenstruktur, d. h. in den perspektivenspezifischen Zusammenhängen zwischen den untersuchten Unterrichtsaspekten“ (ebd., S. 139). Schülerurteile stellen eher globale Urteile dar, die von der affektiven Beziehung zur Lehrperson beeinflusst sind (S. 159; Wagner 2010). Damit ist zugleich unterstellt, dass Schüler/-innen im Gegensatz zu geschulten Unterrichtsbeobachtern die im Modell der Bildungsqualität spezifizierten Prozessqualitätsdimensionen nicht differenziert wahrnehmen (Radisch et al. 2007, S. 232), zumindest nehmen sie „neben einer differenzierten Bewertung, zu der sie durchaus in der Lage sind, eine globale Beurteilung ihrer Lehrer [vor]“ (Clausen 2002, S. 188).

Generell gilt, dass jede Perspektive ihre Gültigkeit hat und keine davon näher an der Unterrichtswirklichkeit ist als eine andere. Der Wert einer gewählten Perspektive hängt vom Ziel eines Forschungsvorhabens ab und es gilt die Perspektivität der Ergebnisse bei deren Beurteilung zu berücksichtigen (ebd., S. 186). Mit dem Einsatz außenstehender Beobachter geht in der Unterrichtsqualitätsforschung das Ziel einer möglichst differenzierten und neutralen Beschreibung von Unterricht einher. Die Sicht der Lehrpersonen ist zwar mit wenig Aufwand und kostengünstig zu erheben, hat aber geringere prognostische Aussagekraft in Be-

zug auf Wirkungskriterien. Dies wird einerseits auf „selbstdienliche Verzerrungen“ (ebd., S. 188) zurückgeführt, die sich aber letztlich nicht belegen lassen. Andererseits verfügen Lehrpersonen nur über wenig Erfahrung in der Bewertung von Unterricht. Sie sind weder dazu verpflichtet, den Unterricht anderer Lehrpersonen zu bewerten, noch erhalten sie regelmäßig Rückmeldung über ihre eigene unterrichtliche Praxis. In der Studie von Clausen (2002) weist die Sicht der Schüler/-innen im Vergleich mit den beiden anderen Perspektiven die stärksten signifikanten Zusammenhänge zu Kriterien des Leistungsstatus und der Leistungsentwicklung sowie zu Fachinteresse und zum Fachinteressenzuwachs auf. Aufgrund des Zusammenhangs von Schülerurteil und Entwicklung der Schüler/-innen eignen sich Schülerurteile besonders gut zur Erklärung der Lern- und Leistungsentwicklung. Insbesondere die affektive Färbung ihres globalen Urteils hat prädiktive Bedeutung. Auch Ditton (2007) geht davon aus, dass die „von Schülern wahrgenommene Qualität des Unterrichts mit der Entwicklung der fachlichen Leistungen positiv korreliert“ (S. 10).

Die Aussagekraft von Schülerurteilen ist in der Forschung allerdings umstritten. So könnten Schüler/-innen „ein prahlerisches und blenderisches Auftreten von im Grunde inkompetenten Lehrpersonen“ nicht durchschauen und demzufolge „die ‚wirkliche‘ Qualität des Lehrens nicht zuverlässig einschätzen“ (ebd.). Demgegenüber belegen Studien wie die von Clausen (2002) den prognostischen Wert der Schülerurteile. Dittons (2007) Forschungsergebnisse zeigen, dass das Urteil der Schüler/-innen über Lehrpersonen und den Unterricht kaum durch individuelle Merkmale und Einstellungen geprägt ist. Vielmehr legen die Schüler/-innen auf solche Merkmale wert, die auch in der Unterrichtsforschung als lernwirksam gelten. Darüber hinaus verweisen Ergebnisse der BIJU-Studie („Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“) ebenfalls auf die prognostische Validität der Schülerperspektive (vgl. ebd.). Ditton (2007) schlussfolgert deshalb: „Dass ein lernwirksamer Unterricht die Schüler auch erreichen muss, hat seine Plausibilität, und es dürfte unabhängig von der Frage nach der Wirksamkeit schwer fallen, einen Unterricht, der an den Schülern vorbei geht, als guten Unterricht zu bezeichnen“ (S. 10).

In der vorliegenden Studie wird davon ausgegangen, dass Schülerurteile eine verlässliche Quelle für die Untersuchung der außerunterrichtlichen Bildungsqualität darstellen. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der Wirkung, sondern auch in Bezug auf die Prozessqualitätsdimensionen. Wenngleich sich Hinweise auf eine globale Binnenstruktur der Schülerurteile als Konsens herauszustellen scheinen, wird hier dennoch der Versuch unternommen, die Dimensionalität der Prozessqualität in den Antworten wiederzufinden. Für die Perspektive der Schüler/-innen spricht zusammenfassend Folgendes: 1. Die Schülerperspektive ist valide und hat gerade hinsichtlich ihres prognostischen Charakters ihre Bedeutung. 2. Bezogen auf die Einschätzung des Betriebspraktikums handelt es sich um eine Fremdbeobachtung, die im Gegensatz zu Selbstbeobachtungen der betrieblichen Akteure keine „selbstdienliche[n] Verzerrungen“ (Clausen 2002, S. 188) enthalten wird. 3. Nur die Schüler/-innen können Auskunft über die verschiedenen Bereiche des Bildungsqualitätsmodells machen. Sie besuchen nicht nur den Betrieb, sondern auch die Schule und nehmen insofern einen übergreifenden Standpunkt ein. Die Lehrpersonen und sozialpädagogischen Fachkräfte hingegen haben nur begrenzte Einsicht in den betrieblichen Alltag. Der Einsatz externer Praktikums-Beobachter/-innen erscheint schon deshalb schwierig, weil nicht klar ist, wer dafür

die nötige Sachkompetenz besitzt. Daher wurde schließlich eine Schülerbefragung realisiert.

8.1.2 Fragebogen

Der Untersuchung lag ein selbst konstruierter Fragebogen (s. Anhang) zugrunde, der vor allem nach der Prozessqualität sowie nach der Rück-Wirkung auf die Schule und der berufsorientierenden Wirkung fragte. Wenngleich kein komplettes Instrument aus der Unterrichtsforschung übernommen wurde, so wurden doch einzelne Items aus anderen Untersuchungen ausgewählt, die den hier interessierenden Merkmalsbereich abdecken sollten. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Items erprobt sind und durch die Jugendlichen verstanden werden.

Auf der Basis des Modells der Bildungsqualität wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der auf Items aus folgenden Studien zurückgreift, die entweder speziell Qualität erforschen oder ähnliche Settings untersuchen: die BiBB-Projekte „Beruf fängt in der Schule an“ (Bergzog 2008a) und „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ (Ebbinghaus et al. 2010), die Projekte MARKUS („Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext“; in Helmke 2004) und QuaSSU²⁰ („Qualitätssicherung in Schule und Unterricht“) sowie das DJI-Übergangspanel (Reißig, Gaupp & Lex 2008a). Manche der übernommenen Items wurden umformuliert, um sie an die vorliegende Studie anzupassen. Vorrangig wurden Items gesucht, die sich als Operationalisierung der Prozessqualitätsdimension eignen. Dieser Bereich wurde mit 28 Items relativ breit angelegt. Darüber hinaus wurden aus dem Projekt QuaSSU Teile der drei Skalen *Schulisches Fehlverhalten*, *Positive schulische Einstellungen* und *Schulbezogene Wertorientierung* übernommen, um das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule abzubilden. Insgesamt finden sich viele Items aus den genannten Studien an unterschiedlichen Stellen im Fragebogen wieder. Eigene Items entstanden vor allem vor dem Hintergrund des Forschungsstandes und der Fragestellung. Die Kernbereiche des Fragebogens umfassen die Bildungsqualität des Praktikums, die Vor- und Nachbereitung in der Schule, die Struktur des Lernortes Betrieb und die Wirkung im Bereich Berufsorientierung sowie die Rück-Wirkung auf die Wahrnehmung der Schule.

Der Fragebogen wurde vorab mit einer SchuB-Schülerin (16 Jahre) und zwei SchuB-Schülern (beide 15 Jahre), die nicht zur Stichprobe gehören, getestet. Dies geschah vor allem mit Blick auf die neu formulierten Items, deren Verständlichkeit überprüft werden sollte. Die Jugendlichen erhielten den Auftrag, den Fragebogen zu bearbeiten und Nachfragen zu stellen, wenn sie etwas unklar fanden oder nicht wussten, was sie eintragen sollten. Die Situation wurde mithilfe eines Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Die von den Jugendlichen nachgefragten Items wurden im Nachhinein identifiziert und einer genauen Prüfung unterzogen, die in einigen Fällen zu einer Reformulierung der Items oder Antwortkategorien führte. Insgesamt machten die Jugendlichen, die sich sowohl in der Motivation als auch in ihren Lesekompetenzen unterschieden, den Eindruck, als ob ihnen das Ausfüllen eines Fragebogens vertraut ist. Sie empfanden den Fragebogen zwar als lang, haben ihn aber innerhalb von 20 bis 30 Minuten ausgefüllt. Im zweiten Teil des Pretests wurden die Jugendli-

²⁰ www.quassu.net [11.06.2012].

chen gebeten, als kritisch eingestufte Fragen zu paraphrasieren oder ihr Verständnis eines Begriffes zu erläutern. Diese als *Paraphrasing* und *Comprehension Probing* bezeichneten Verfahren stellen zwei qualitative Pretest-Techniken dar, um mögliche Probleme beim Verständnis von Fragen zu identifizieren (Prüfer & Rexroth 2005). Diese Einheit war leider nicht sehr ergiebig, weil die Schüler/-innen nicht wussten, was sie sagen sollten. Sie antworteten oft, indem sie die Frage wiederholten oder sie sagten „keine Ahnung“ und „weiß nicht, wie ich das ausdrücken soll“.

Die Befragung war als Online-Befragung geplant und wurde mittels LimeSurvey realisiert. Das sollte den Jugendlichen entgegenkommen, so dass ihnen das Ausfüllen mehr Spaß machen würde. Gaupp und Kuhnke (2008) belegen eine „deutliche Affinität“ (S. 244) bildungsbenachteiligter Jugendlicher für die Online-Befragung. An Schulen, bei denen entweder kein Interesse an dieser Art der Befragung bestand oder die nicht über die technischen Voraussetzungen verfügten, wurde die Befragung in einer Paper-and-Pencil-Variante durchgeführt. Der Autor dieser Arbeit hat diese Befragungen vor Ort durchgeführt. Insgesamt nahmen sieben Schulen von dieser Möglichkeit Gebrauch. Ein Methodeneffekt auf die Antwortverteilung oder die Anzahl fehlender Items wird davon nicht erwartet (vgl. Gaupp & Kuhnke 2008).

Das Ausfüllen der Fragebögen dauerte im Schnitt etwa 20 Minuten, wobei sehr schnelle Schüler/-innen bereits nach etwa 10 Minuten fertig waren. Keiner der Befragten brauchte länger als die anvisierte Maximaldauer von einer Unterrichtsstunde.

8.1.3 Stichprobe

Von den 122 SchuB-Standorten im Schuljahr 2009/2010 wurden 31 zufällig ausgewählt. Das entspricht etwa 25 % der Grundgesamtheit. Diese 31 Schulen wurden zunächst telefonisch kontaktiert, um das Projekt kurz vorzustellen und nach der generellen Bereitschaft zur Teilnahme zu fragen. Nur eine Schule erklärte, dass sie auf keinen Fall teilnehmen könne. Die übrigen 30 Schulen signalisierten ihr Interesse und erhielten weiterführende schriftliche Informationen. Sechs Schulen haben kurz vor dem Start der Befragung ihre Teilnahme abgesagt, weil sie zu belastet waren oder weil ihnen das formale Prozedere zu kompliziert wurde. Zwei Schulen haben leider eine frühe Version des Fragebogens ausgefüllt, die ihnen zu Informationszwecken zugesandt wurde. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit blieben diese Daten unberücksichtigt. An zwei weiteren Schulen wurde die Online-Befragung, trotz mehrfacher telefonischer Erinnerungen durch den Forscher und trotz der Zusicherung durch die Verantwortlichen an der Schule bis zum Ende des Schuljahres nicht durchgeführt. Es nahmen schließlich 20 Schulen an der Studie teil: acht Haupt-, fünf Förder-, fünf kooperative und zwei integrative Gesamtschulen. Vergleicht man den relativen Anteil dieser Schulformen an der Gesamtzahl aller SchuB-Schulen im Schuljahr 2009/2010 mit dem Anteil dieser Schulformen an der Gesamtzahl der befragten Schulen, so ergibt sich eine gute Übereinstimmung. Die Hauptschulen sind in der Stichprobe ganz leicht überrepräsentiert (40 % im Vergleich zu 36 % in der Grundgesamtheit) und die Förderschulen ganz leicht unterrepräsentiert (25 % im Vergleich zu 28 % in der Grundgesamtheit). Auf Schulebene kann somit von einer repräsentativen Auswahl gesprochen werden.

Es wurden jeweils alle Schüler/-innen einer Schule befragt, d. h. dort, wo es zwei Klassen gab (achte und neunte Jahrgangsstufe), wurden auch beide befragt. 305 SchuB-Schüler/-innen beteiligten sich insgesamt an der Befragung. Von den elf Schulen, die eine Rückmeldung zur Anzahl der fehlenden Schüler/-innen am Tag der Befragung gaben, antworteten nur zwei, dass die jeweilige Klasse vollständig teilgenommen hatte. Die anderen neun Schulen gaben meist an, dass zwei bis drei Schüler/-innen fehlten. An einer Schule fehlten an diesem Tag fünf von elf Schüler/-innen. Acht Fragebögen wurden aus der Analyse ausgeschlossen, weil entweder zu viele Daten fehlten oder die Fragebögen offensichtlich falsch ausgefüllt waren. So kreuzte beispielsweise ein Schüler alle Antwortkategorien bei den Fragen an. Eine weitere Schülerin füllte zwar den gesamten Fragebogen aus, da sie aber als Praktikumsberuf „Puffnutte“ angab, schienen die Angaben nicht verlässlich.

Insgesamt wurden die Fragebögen von 297 Jugendlichen in die Auswertung einbezogen. Fasst man die Hauptschüler/-innen und die Schüler/-innen der KGS zusammen, was trotz organisationaler Unterschiede der Schulformen gerechtfertigt ist – dies zeigt sich auch in den Selbstzuschreibungen²¹ –, besteht die Stichprobe aus 189 Schülerinnen und Schülern aus der Hauptschule (64 %), 71 aus der Förderschule (24 %) und 37 aus der IGS (13 %). Vergleicht man den jeweiligen Anteil der Schüler/-innen einer Schulform in der Stichprobe mit dem Anteil in der Grundgesamtheit, so ergibt sich auch auf der Ebene der Schüler/-innen eine repräsentative Auswahl nach der Schulformzugehörigkeit.²²

Die Online-Variante haben 180 Schüler/-innen ausgefüllt, die Paper-and-Pencil-Version 117. Von den Befragten sind 193 männlichen und 91 weiblichen Geschlechts. Der Anteil der Jungen ist demnach mehr als doppelt so groß wie der der Mädchen. Dieser Überhang an männlichen Jugendlichen dürfte typisch für SchuB-Klassen sein. In den untersuchten bayrischen Praxisklassen im DJI-Übergangspanel war das Verhältnis von Jungen und Mädchen mit etwa 3:1 im Vergleich sogar noch unausgewogener (Gaupp & Hofmann-Lun 2008, S. 105). Dieser Befund steht im Einklang mit dem höheren Jungenanteil in der Gruppe der Hauptschüler/-innen – eine Tendenz, die in der Zielgruppe der abschlussgefährdeten Jugendlichen noch stärker zum Tragen kommen dürfte. Schließlich ist der Anteil (an der Wohnbevölkerung im jeweiligen Abschlussalter) der Jungen nicht nur an den Absolventen und Absolventinnen der Hauptschulen (30 % vs. 23 %), sondern auch an den Abgängern und Abgängerinnen ohne Abschluss (8 % vs. 5 %) höher als der der Mädchen (vgl. Bildungsbericht 2010, S. 270).

Die meisten Befragten waren zum Zeitpunkt der Erhebung im Alter von 15 oder 16 Jahren. Angaben zur Klassenstufe machten 282 Schüler/-innen. Auf die Klassenstufe 8 entfallen 113 Schüler/-innen und auf die Klassenstufe 9 169 Schüler/-innen, was einem Verhältnis von 2:3 entspricht. Die genaue Altersverteilung in den beiden Klassenstufen findet sich in Tabelle 8-1.

²¹ Die Frage nach der Schulform erzeugte während der Befragung oft Unsicherheit bei den Befragten. Deshalb wurde bei der Erstellung des SPSS-Datensatzes eine neue Variable erstellt. Vergleicht man diese beiden Variablen, fällt vor allem zweierlei auf: Es gibt Schüler/-innen, die sich als Hauptschüler/-innen sehen, obwohl sie eine KGS besuchen ($N=56$). Des Weiteren geben 15 Förderschüler/-innen an, Hauptschüler/-innen zu sein. Im Folgenden beziehen sich die Angaben auf die selbst erstellte Variable und nicht auf die Selbstauskünfte.

²² Grundlage dieses Vergleichs sind Daten des Hessischen Kultusministeriums (Verfügbar unter: http://download.bildung.hessen.de/schule/hauptschule/SchuB/SchuB_11_01_18.ppt [28.04.2011]).

Tabelle 8-1: Alter zum Erhebungszeitpunkt und Klassenstufe (Häufigkeiten)

		8. Klasse	9. Klasse	Gesamt
Alter zum Erhebungszeitpunkt	13	2	0	2
	14	10	5	15
	15	58	41	99
	16	30	66	96
	17	6	41	47
	18	0	7	7
	19	0	1	1
	20	0	1	1
Gesamt		106	162	268

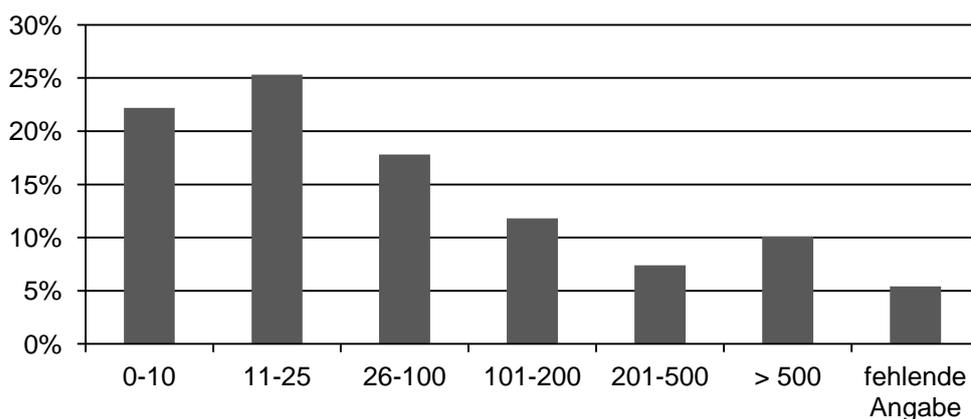
Das Alter der Jugendlichen nimmt erwartungsgemäß mit der Klassenstufe zu. Die meisten Jugendlichen in Klassenstufe 8 sind 15 und in Klassenstufe 9 16 Jahre alt, d.h. das Alter entspricht weitgehend der Klassenstufe. Bemerkenswert ist hingegen die Differenz zwischen den Extremwerten, die immerhin sieben Jahre beträgt.

Als Indikator für das soziale Herkunftsmilieu wurde die Anzahl der Bücher im elterlichen Haushalt (6-stufiges Antwortformat²³) erfragt. Dieser Indikator ist nicht nur besonders gut für international vergleichende Forschungsarbeiten geeignet und hat sich in TIMSS wie in PISA, „als derjenige Einzelfaktor erwiesen, der die Leistungsunterschiede von Schülern am besten erklären kann“ (Schütz & Wößmann 2005, S. 16), sondern weist noch einen entscheidenden Vorteil auf. Die Befragten sind in der Regel eher bereit, diese Frage zu beantworten, als Auskunft über das elterliche Bildungsniveau zu geben, so dass es durch die Verwendung dieses Indikators in viel geringerem Umfang Probleme mit fehlenden Antworten gibt (ebd., S. 17). Das konnte auch in dieser Befragung gezeigt werden. Bei der Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern fehlen mehr als ein Drittel der Angaben (vgl. Tabelle 8-2). Bei der Büchervariable sind es lediglich 5 % ($N=16$) fehlende Angaben, wodurch sich diese Variable für Analysezwecke besser eignet.

Knapp die Hälfte der Jugendlichen stammt aus Haushalten mit weniger als 25 Büchern, ein knappes Drittel verfügt über 26 bis 200 Bücher und ein gutes Sechstel hat zu Hause noch mehr Bücher (vgl. Abbildung 8-1).

²³ 1=keine oder nur sehr wenige (0 bis 10 Bücher), 2=genug, um ein Regalbrett zu füllen (11 bis 25 Bücher), 3=genug, um mehrere Regalbretter zu füllen (26 bis 100 Bücher), 4=genug, um ein kleines Regal zu füllen (101 bis 200 Bücher), 5=genug, um eine großes Regal zu füllen (201 bis 500 Bücher), 6=genug, um eine Regalwand zu füllen (mehr als 500 Bücher)

Abbildung 8-1: Anzahl der Bücher im Haushalt



Beim Vergleich der Mittelwerte der Büchervariable in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss zeigt sich nur für den Abschluss der Mutter ein erwartungskonformer Anstieg (vgl. Tabelle 8-2). Bei den Vätern müsste der Wert der Gruppe „Gymnasium/Abitur“ deutlich höher sein. Es lassen sich deshalb auch nur für den Abschluss der Mutter signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Anzahl der Bücher nachweisen ($F(4,205)=4.21$, $p=.003$). Post-hoc-Tests (Bonferroni) zeigen, dass sich lediglich die Jugendlichen, deren Mütter einen Universitätsabschluss haben, signifikant von Jugendlichen, deren Mütter keinen Abschluss ($p=.001$), einen Hauptschulabschluss ($p=.007$) oder einen Realschulabschluss ($p=.009$) haben, unterscheiden. In jedem Fall streuen die Werte innerhalb einer Gruppe ziemlich stark, wie die hohen Standardabweichungen belegen. Beim Abschluss des Vaters weicht nur die Gruppe der Väter, die einen Universitätsabschluss haben, deutlich von den anderen Gruppenmittelwerten ab. Statistisch signifikant ist dieser Unterschied allerdings nicht.

Tabelle 8-2: Anzahl der Bücher im Haushalt in Abhängigkeit des Bildungsabschlusses der SchuB-Schüler/-innen

	Mutter				Vater			
	Abschluss		Anzahl der Bücher		Abschluss		Anzahl der Bücher	
	<i>N</i>	in %	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	in %	<i>M</i>	<i>SD</i>
keinen Schulabschluss	19	6	2.37	1.50	16	5	2.75	1.61
Hauptschule	82	28	2.95	1.64	84	28	3.10	1.70
Realschule/mittlere Reife	82	28	2.99	1.61	65	22	3.13 ¹	1.54
Gymnasium/Abitur	16	5	3.44	1.75	13	4	2.85	1.95
Universität/Studium	11	4	4.73	1.91	14	5	3.93	1.69
weiß nicht	62	21	-	-	76	26	-	-
fehlende Angabe	25	8	-	-	29	10	-	-
Gesamt	297	100	-	-	297	100	-	-

¹ *N*=64

Der Migrationshintergrund wurde mithilfe der Angaben zum eigenen und dem Geburtsland der Eltern bestimmt. Wenn die Jugendlichen selbst und deren Eltern in Deutschland geboren wurden, dann liegt kein Migrationshintergrund vor. Wenn sie oder deren Mutter resp. Vater aber nicht in Deutschland geboren wurden, dann wurde das als Migrationshintergrund kodiert. 52 % der Jugendlichen ($N=153$) haben demnach keinen Migrationshintergrund und 42 % ($N=125$) haben einen Migrationshintergrund (fehlende Angabe: $N=19$). Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund stammen ein Drittel aus der Türkei und ein Viertel aus Osteuropa. Jeweils etwas mehr als ein Zehntel stammt aus den übrigen Teilen Europas, Nahost bzw. Asien und Amerika. 82 % der Befragten geben Deutschland als ihr Geburtsland an, d. h. die Mehrzahl der Jugendlichen haben selbst keine Migrationserfahrungen gemacht. Einen Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der sozialen Herkunft gibt es nicht ($t(266) = 1.04, p = .30$).

Reflexion der Eindrücke aus den Erhebungen vor Ort

Die nachfolgende perspektivisch geprägte, reflexive Schilderung der Vor-Ort-Befragung ist selbst nicht Teil der Untersuchung, kann hier aber erstens die Umstände einer Befragung im schulischen Kontext näher beleuchten. Zweitens können vor diesem Hintergrund Probleme, die sich in der Verwendung des Fragebogens ergaben, dargestellt werden und drittens wird auch hier schon deutlich, dass es sich bei SchuB-Klassen um eine heterogene Gruppe handelt.

Es wurde immer wieder deutlich, dass die SchuB-Jugendlichen über vielfältige Erfahrungen im Umgang mit Fragebögen verfügen. Das Ausfüllen bereitete ihnen daher kaum Probleme. Außerdem stellte es eine angenehme Abwechslung zum Unterricht dar, was von den meisten Jugendlichen positiv bewertet wurde. Der anfängliche Enthusiasmus wich im Laufe des Ausfüllens einer weniger positiven Einstellung. Die Länge des Fragebogens war einer der Hauptanlässe für Kommentare zur Erhebungssituation: „Boah ist das viel!“. Dennoch geschah das Ausfüllen in den meisten Klassen der Vor-Ort-Befragung in einer relativ ruhigen und konzentrierten Atmosphäre. Nur wenige Zwischenrufe oder Fragen störten den Ablauf, so dass der Fragebogen in der Regel bis zum Schluss ausgefüllt werden konnte. Demgegenüber gab es eine Klasse, die aus diesem Muster herausfiel. Da sie mit Blick auf Passungsprobleme besonders interessant erscheint, soll kurz von der Erhebung berichtet werden. Generell war die Situation ziemlich laut und chaotisch, die Lehrerin versuchte zwar an verschiedenen Stellen Ruhe hineinzubringen, trug aber durch ihre permanente Bewegung im und außerhalb des Raumes noch zur Unruhe bei. Manche Schüler/-innen liefen ebenfalls durch den Raum, verließen ihn und kamen irgendwann wieder. Sie machten offensichtlich, was sie wollten. Sie füllten weder den Fragebogen aus noch nahmen sie das Angebot der Lehrerin an, Spiele zu spielen. Alles wirkte insgesamt sehr desorganisiert. Nichtsdestotrotz füllte etwa die Hälfte der Schüler/-innen den Fragebogen aus, wobei aber nur wenige tatsächlich in die Analysen mit aufgenommen werden konnten. Ein interessanter Einblick war dies allemal.

Eine möglicherweise wesentliche Ursache für die Unterschiede in den Verhaltensweisen der Jugendlichen während der Erhebung könnte im Verhältnis zwischen den Jugendlichen und der Lehrperson liegen. Dort, wo die Lehrkräfte ein positives, von gegenseitigem Res-

pekt getragenes Verhältnis etablieren können, läuft die Erhebung reibungslos, so dass davon auszugehen ist, dass auch der Unterricht ähnlich abläuft. Auch ein disziplinentorientierter Stil der Lehrer/-innen scheint sich positiv auf die Ermöglichung einer Befragung auszuwirken, wobei offen bleibt, wie viel Autorität der Beziehung förderlich ist. Wo kein respektvoller Umgang zwischen Lehrpersonen und Jugendlichen herrscht, geht es ‚drunter und drüber‘. Eine solche Atmosphäre erscheint nicht geeignet, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Dieser Einblick in das Verhältnis von Jugend und Schule spricht jedenfalls für die Fruchtbarkeit der Passungsthese, weshalb es sinnvoll erscheint, in weiteren Forschungsarbeiten zu analysieren, wie das Passungsverhältnis konkret im Unterricht hergestellt und modifiziert wird.

Darüber hinaus zeigte sich bezüglich eines Items eine besondere Schwierigkeit, die während des Pretests nicht erkannt wurde. Das auf das Praktikum bezogene Item „Wenn ich zu spät komme, werde ich darauf angesprochen.“, das auf einer Skala von *trifft gar nicht zu* bis *trifft völlig zu* bewertet werden sollte, bietet denjenigen keine Antwortmöglichkeit, die nie zu spät kommen. Wenngleich diese Frage vor dem Hintergrund der anvisierten Schüler/-innen eine gewisse Plausibilität hat, so erweisen sich die Antwortkategorien in der Forschungspraxis als wenig hilfreich, da sie nicht erschöpfend sind.

8.2 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte mithilfe der Statistiksoftware *SPSS 19*. Neben der deskriptiven Auswertung der Ergebnisse (Häufigkeitsverteilungen, Lage- und Streuungsmaße), auf der z. B. die Stichprobenbeschreibung beruht und die zeigen wird, wie die Schüler/-innen die Prozess- und Wirkungsqualität beurteilen, wurden Gruppenvergleiche durchgeführt, um beispielsweise Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen aufzuzeigen. Dabei kamen *t-Tests* und *einfaktorische Varianzanalysen (ANOVA)* zum Einsatz. Mithilfe dieser Verfahren ist es möglich zu entscheiden, ob es sich bei den vorgefundenen Unterschieden um (statistisch) signifikante, d. h. nicht zufällige bzw. überzufällige, Zusammenhänge handelt.

Eine zentrale Funktion bei der Datenauswertung kam dem multivariaten Verfahren der *explorativen Faktorenanalyse* zu und bestand darin, die vielen abgefragten Items auf wenige Hintergrundfaktoren zu reduzieren. Die Faktorenanalyse ist insofern ein datenreduzierendes Verfahren, als dass es „ohne entscheidenden Informationsverlust viele wechselseitig mehr oder weniger hoch korrelierende Variablen durch wenige voneinander unabhängige Faktoren“ (Bortz & Schuster 2010, S. 387) ersetzt. Außerdem ist es geeignet, die Dimensionalität komplexer Merkmale, zu denen zweifelsohne die Prozessqualität gehört, zu überprüfen (ebd.). Faktorenanalysen kamen zum Einsatz für die Untersuchung der Prozessqualitätsdimensionen und der vergleichenden Einstellung zu den beiden Lernorten. Ein exploratives Vorgehen bot sich insbesondere für die Prozessqualität an, weil die Chance bestand, dass die Struktur ‚hinter‘ den Antworten der Jugendlichen nicht den theoretisch postulierten Prozessqualitätsdimensionen entsprechen. Die Faktorenanalyse soll darüber aufklären, welchen Wert die Modellannahme, wonach es drei Prozessqualitätsdimensionen – die Strukturdimension, die Unterstützungs- und Orientierungsdimension sowie die Herausforde-

rungs- und Aktivierungsdimension – gibt, im vorliegenden Kontext hat. Damit wäre ein wichtiger Hinweis auf die generelle Bedeutung der Dimensionen gegeben. Die durch Faktorenanalyse gebildeten Variablen können dann wiederum in Beziehung zu Variablen wie Geschlecht oder Betriebsgröße gesetzt werden und stellen insofern eine Voraussetzung für weitere Analysen dar.

Außerdem wurde die ebenfalls multivariate Methode der *Clusteranalyse* verwendet, bei der es sich ebenfalls um ein exploratives Verfahren handelt.²⁴ Die grundlegende Frage, die sich dadurch beantworten lässt, lautet, ob sich in den Daten Schüler/-innen finden lassen, die hinsichtlich ihrer Einschätzungen der mit den Faktorenanalysen identifizierten Sachverhalte Ähnlichkeiten aufweisen, um diese zu Gruppen zusammenzufassen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2011, S. 397). „Mit der Clusteranalyse werden die untersuchten Objekte so gruppiert, dass die Unterschiede zwischen den Objekten einer Gruppe bzw. eines ‚Clusters‘ möglichst gering und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sind“ (Bortz & Schuster 2010, S. 453). Nach Backhaus et al. (2011) unterscheiden sich die Verfahren zur Gruppenbildung dadurch, welches Proximitätsmaß, i. e. das Maß, welches Auskunft über die Ähnlichkeit bzw. Unähnlichkeit (Distanz) der Objekte gibt, verwendet wird und welches Gruppierungsverfahren zum Einsatz kommt. Für die unterschiedlichen Skalenniveaus einer Variablen stehen unterschiedliche Proximitätsmaße zur Verfügung, die sich generell in Ähnlichkeits- und Distanzmaße differenzieren lassen. Ähnlichkeitsmaße sind dann sinnvoll, „wenn der primäre Ähnlichkeitsaspekt im Gleichlauf zweier Profile zu sehen ist, unabhängig davon, auf welchem Niveau die Objekte liegen“ (ebd., S. 414). Das bedeutet, die Objekte in einer Gruppe haben nicht unbedingt ähnliche Merkmalsausprägungen, sondern ähnliche Merkmalsprofile. Demgegenüber eignen sich Distanzmaße, „wenn der absolute Abstand zwischen Objekten von Interesse ist“ (ebd.). Da hier solche Schüler/-innen zu einer Gruppe zusammengefasst werden sollen, die eine ähnliche Bewertung der absoluten Ausprägung bestimmter Qualitätsmerkmale aufweisen, wird auf ein Distanzmaß zurückgegriffen: die euklidische Distanz, die ein gängiges Maß für metrische Variablen ist. Bezüglich des Gruppierungsverfahrens lassen sich hierarchische²⁵ von partitionierenden Verfahren unterscheiden. Bei den erstgenannten bildet jedes Objekt ein Cluster für sich und wird dann auf der Grundlage einer paarweisen Proximitätsberechnung zwischen allen Objekten mit demjenigen Objekt fusioniert, zu dem die größte Ähnlichkeit bzw. die kleinste Distanz besteht. Dieser Prozess wird so lange wiederholt, bis alle Objekte ein Cluster bilden. Ein Dendrogramm, welches diesen Prozess grafisch darstellt, wird dann zur Auswahl einer geeigneten Anzahl an Clustern gewählt. Bei den partitionierenden Verfahren wird eine feste Anzahl an Clustern vorgegeben und die Zuordnung zu diesen Clustern wird dann durch Austausch der Objekte so oft variiert, bis eine „gegebene Zielfunktion ihr Optimum erreicht“ (ebd., S. 418). Der Vorteil dieses Verfahrens besteht vorrangig darin, dass einzelne Objekte im Fusionierungsprozess zwischen den Gruppen getauscht werden können. Nachteilig ist hingegen, dass die Anzahl – die es doch erst zu entdecken gilt – bereits vor-

²⁴ Bortz und Schuster (2010, S. 453) präzisieren, dass es sich sowohl bei der Cluster- als auch bei der Faktorenanalyse um Sammelbegriffe für verschiedene Techniken handelt und die Faktorenanalyse, genau genommen, ein Spezialfall der Clusteranalyse darstellt. Hier soll aber die Darstellung der Grundgedanken der beiden methodischen Ansätze genügen.

²⁵ Aufgrund ihrer größeren Bedeutung wird hier nur auf hierarchisch-agglomerative und nicht auf hierarchisch-divisive Verfahren eingegangen (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 459; Backhaus et al. 2011, S. 418).

gegeben werden soll und dass die Zuordnung zu den Gruppen abhängig von der Anordnung der Fälle in der Datendatei ist und sich insofern mit einer neuen Anordnung verändern kann. Deshalb wird hier ein hierarchisches Verfahren angewendet, wobei die Empfehlung von Backhaus et al. (2011, S. 436) aufgegriffen wird, zuerst mithilfe des *Single-Linkage-Verfahrens* nach Ausreißern zu suchen, um anschließend für die Clusteranalyse ein anderes hierarchisches Verfahren zu verwenden, wobei in dieser Arbeit das *Ward-Verfahren* genutzt wird.

Zur Bestimmung von Zusammenhängen, vor allem des Zusammenhangs von Prozess- und Wirkungsvariablen, werden Korrelationen berechnet. Dabei gibt der Korrelationskoeffizient r an, wie eng der lineare Zusammenhang zwischen den beobachteten Merkmalen ist. Er kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei $r = +1$ einen perfekt positiven und $r = -1$ einen perfekt negativen Zusammenhang ausweist. Wenn $r = 0$, besteht kein linearer Zusammenhang. Einem korrelativen Zusammenhang darf nicht per se Kausalität unterstellt werden. Bortz und Schuster (2010) geben vier mögliche kausale Zusammenhänge an, die eine gefundene Korrelation erklären können:

1. Variable x beeinflusst Variable y kausal,
2. Variable y beeinflusst Variable x kausal,
3. x und y werden von einer dritten oder weiteren Variablen kausal beeinflusst,
4. x und y beeinflussen sich wechselseitig kausal. (S. 159)

Alle diese Möglichkeiten sind gleichermaßen plausibel. Korrelative Zusammenhänge sind nur eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für kausale Abhängigkeiten. Dennoch liefern sie Hinweise auf solche Abhängigkeiten, die es dann in weiteren Studien zu verfolgen gilt. Schlussendlich weisen Bortz und Schuster (2010) darauf hin, dass Kausalität insgesamt ein umstrittenes Thema ist und es Stimmen gibt, die generell gegen eine empirische Nachweisbarkeit von Kausalität argumentieren. Dafür bedarf es vielmehr Mittel der Logik. So ist es beispielsweise nicht mit unserer Logik vereinbar, dass ein zeitlich späteres Ereignis ein früheres verursacht, während das Gegenteil sehr wohl möglich ist. An dieser Stelle soll uns dieser Hinweis genügen, um darauf aufmerksam zu machen, dass „Korrelationen [...] ohne Zusatzinformation nicht kausal interpretiert werden [dürfen]“ (ebd., S. 160).

Das gilt auch für *Regressionsanalysen*. Diese haben zwar zum Ziel, Zusammenhänge zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen zu erklären oder die Werte der abhängigen Variablen zu schätzen. Das darf jedoch nicht dazu verleiten, dass es sich bei der unterstellten Beziehung um eine Vermutung handelt, deren Plausibilität nicht statistisch überprüft werden kann (Backhaus et al. 2011). Regressionsanalysen kamen nur dann zum Einsatz, wenn der Einfluss mehrerer unabhängiger Variablen gleichzeitig überprüft werden sollte. Sie kamen demnach in ihrer Eigenschaft als Ursachenanalysen und nicht als Wirkungsprognosen zur Anwendung (vgl. ebd., S. 58).

9 Ergebnisse

Die Ergebnisdarstellung orientiert sich am Bildungsqualitätsmodell und umfasst 1. die Input-, 2. die Prozess- und 3. die Wirkungsperspektive sowie 4. den Zusammenhang von Prozess und Wirkung. Nach einer Wiederholung der Forschungsfrage werden die entsprechenden Ergebnisse präsentiert. Anschließend wird darauf aufbauend eine zusammenfassende Antwort auf die Frage gegeben.

9.1 Die SchuB-Schüler/-innen

Forschungsfrage 1: Wie schulaversiv ist die SchuB-Schülerschaft im Vergleich zu regulären Hauptschülern und Hauptschülerinnen?

Hypothese:

Die SchuB-Schüler/-innen weisen mehr schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen auf als andere Hauptschüler/-innen, wobei schulbildungsferne Milieus am deutlichsten schulaversiv sind.

Vergleich der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds von SchuB-Schülern/SchuB-Schülerinnen und Jugendlichen aus dem Forschungsprojekt QuaSSU

Um die Frage zu beantworten, wird auf Daten aus dem Forschungsprojekt QuaSSU zurückgegriffen. Aufgrund der Übernahme der Items dreier Skalen aus dem Fragebogen dieses Projektes, die Aufschluss über das Ausmaß der schulaversiven Tendenzen geben sollen, ist ein Vergleich der Antworten der SchuB-Schüler/-innen und der regulären Hauptschüler/-innen möglich.²⁶ Von 100 zufällig ausgewählten bayerischen Hauptschulen beteiligten sich 62 (1317 Schüler/-innen) an dieser Befragung, die von Februar 2000 bis Mai 2000 durchgeführt wurde (vgl. Ditton & Merz 2000, S. 8). Mädchen (48 %; $N=630$) und Jungen (50 %; $N=657$) waren in dieser Studie etwa gleich stark vertreten. Im Vergleich zur befragten SchuB-Schülerschaft handelt es sich in Bezug auf das Geschlecht insofern um eine ausgewogene Stichprobe. Die meisten Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung 15 ($N=408$; 31 %) oder 16 ($N=606$; 46 %) Jahre alt, nur 15 % waren noch älter (fehlende Angabe: $N=85$; 7 %). Bei der SchuB-Befragung war die Mehrheit der Befragten ebenfalls 15 oder 16 Jahre alt. Allerdings war der Anteil der 16-Jährigen geringer und der Anteil der Älteren höher (vgl. Kapitel 8.1.3).

Die soziale Herkunft, in diesem Fall der höchste Bildungsabschluss der Eltern, der SchuB- und QuaSSU-Schüler/-innen ist in Tabelle 9-1 dargestellt. Etwa die Hälfte der SchuB-Jugendlichen gibt als Antwort einen Haupt- oder Realschulabschluss/mittlere Reife an. Je-

²⁶ Die Daten für den Vergleich wurden freundlicherweise durch Prof. Dr. Hartmut Ditton zur Verfügung gestellt, dem an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich gedankt sei.

weils etwa 5 % der Eltern haben keinen Schulabschluss, das Abitur oder einen akademischen Abschluss. Auffällig sind vor allem die hohe Anzahl an fehlenden Werten und das Nutzen der Ausweichkategorie *weiß nicht*. Dadurch fehlt es an Daten: Beim mütterlichen Abschluss fehlen 29 % und beim väterlichen sogar 36 % der Angaben.

Tabelle 9-1: Bildungsabschluss der Eltern der SchuB- und QuaSSU-Schüler/-innen

	Mutter				Vater			
	SchuB		QuaSSU		SchuB		QuaSSU	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
keinen Schulabschluss ¹	19	6	-	-	16	5	-	-
Hauptschule	82	28	528	40	84	28	533	41
Realschule/mittlere Reife	82	28	334	25	65	22	245	19
Gymnasium/Abitur	16	5	83	6	13	4	74	6
Universität/Studium	11	4	45	3	14	5	78	6
weiß nicht (SchuB)/ Sonstiges (QuaSSU)	62	21	262	20	76	26	297	23
fehlende Angabe	25	8	65	5	29	10	90	7
Gesamt	297	100	1317	99 ²	297	100	1317	102 ²

¹ nicht im QuaSSU-Fragebogen enthalten

² Rundungsfehler

Bei den QuaSSU-Jugendlichen fällt die relative Antwortverteilung für die Antwortkategorien *Realschule/mittlere Reife*, *Abitur* und *Universität/Studium* ähnlich aus. Eine weitere Gemeinsamkeit besteht in der hohen Anzahl fehlender Werte bzw. im Ausweichen auf die Kategorie „Sonstiges“. Auffälligster Unterschied zu den Angaben der SchuB-Schüler/-innen ist neben der fehlenden Kategorie „kein Schulabschluss“, dass fast jede zweite Mutter und fast jeder zweite Vater einen Hauptschulabschluss besitzen – bei der SchuB-Schülerbefragung trifft dies nur auf etwa ein Viertel der Eltern zu.

Bezüglich des Migrationshintergrundes lässt sich kein direkter Vergleich zwischen den SchuB- und den QuaSSU-Jugendlichen vornehmen. In der SchuB-Befragung wurde nach dem Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern gefragt. Die Auswertung der Antworten ergab, dass 52 % der Jugendlichen ($N=153$) keinen Migrationshintergrund haben und 42 % ($N=125$) haben einen Migrationshintergrund (fehlende Angabe: $N=19$). In der QuaSSU-Befragung hingegen wurde nach der Staatsangehörigkeit gefragt. Etwa 9 von 10 Jugendlichen haben demnach die deutsche Staatsangehörigkeit. Migrationshintergrund und Staatsangehörigkeit sind aber nicht das Gleiche. So kann jemand, der selbst oder dessen Familie im Ausland geboren wurde, durchaus die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Insofern verdeckt die Staatsangehörigkeit die Migrationsgeschichte innerhalb einer Familie. Nichtsdestotrotz lässt sich eine Vergleichbarkeit herstellen, denn es ist plausibel anzunehmen, dass zumindest die in Deutschland geborenen Jugendlichen auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Etwas mehr als 8 von 10 SchuB-Jugendlichen gibt Deutschland als Geburtsland an, so dass davon ausgegangen werden kann, dass sich die SchuB- und die QuaSSU-Schüler/-innen hinsichtlich der Staatsangehörigkeit nur unwesentlich unterscheiden.

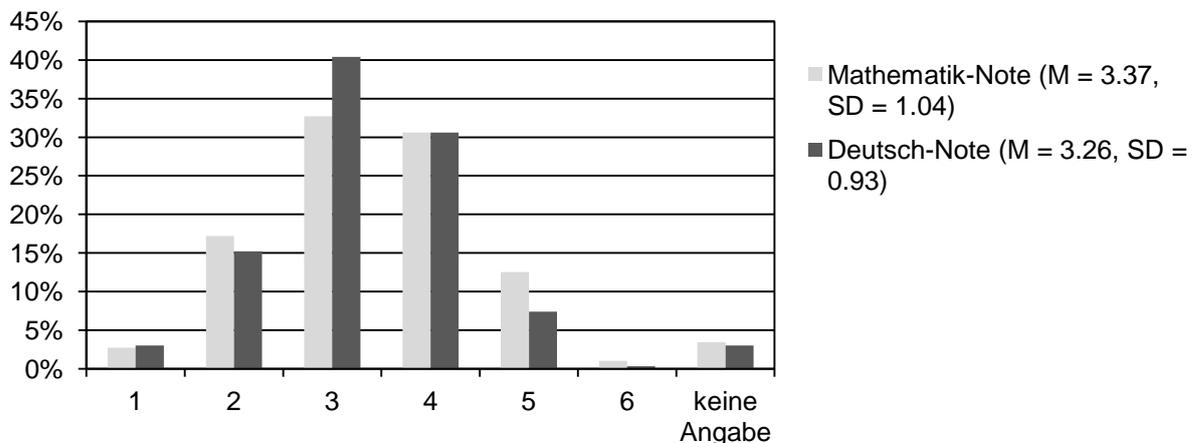
In der Deskription der sozialen und migrationspezifischen Herkunftsvariablen unterscheiden sich die SchuB-Schüler/-innen demnach nicht in besonderem Maße von den bayerischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Lediglich die Zusammensetzung nach Geschlecht weicht deutlich von der befragten SchuB-Schülerpopulation ab.

Umgang mit der Schule

Ein Merkmal abschlussgefährdeter Jugendlicher besteht in ihren negativ geprägten Erfahrungen mit der Institution Schule. In Kapitel 2.1 wurde argumentiert, dass Jugendliche, die Gefahr laufen keinen Schulabschluss zu erlangen, auf ein Problem hinweisen, dass sich am besten als mangelnde Passung zwischen den Jugendlichen und der Institution Schule beschreiben lässt. Die Passungsproblematik kann sich bei den Jugendlichen in Form von schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen äußern. Im Folgenden soll daher überprüft werden, ob es sich bei den SchuB-Jugendlichen um eine besonders schulaversive Gruppe handelt. Dazu werden SchuB-Schüler/-innen anhand verschiedener Indikatoren, die Hinweise auf eine problematische Passung von schulischen Leistungsanforderungen und dem Habitus der Schüler/-innen geben können, mit anderen Hauptschülerinnen und Hauptschülern verglichen. Schließlich wird überprüft, welchen Einfluss die soziale Herkunft sowie der Migrationshintergrund auf die schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen ausüben.

41 % der befragten SchuB-Jugendlichen geben an, keine Klasse wiederholt zu haben, ein etwas überraschendes Ergebnis angesichts der Zielgruppe des SchuB-Konzeptes. 48 % hingegen haben eine Klasse wiederholen müssen und knapp 9 % sind bereits mehrfach nicht versetzt worden. Im Vergleich dazu geben 80 % der bayerischen Praxisklassenschüler/-innen an, mindestens eine Klasse wiederholt zu haben (Gaupp & Hofmann-Lun 2008, S. 106).

Abbildung 9-1: Mathematik- und Deutsch-Note im letzten Zeugnis der SchuB-Schüler/-innen



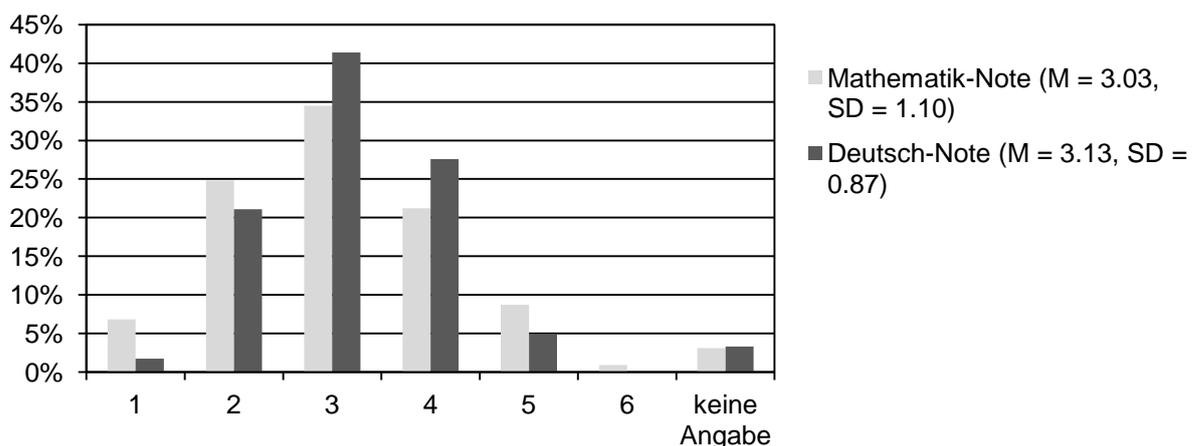
Die Verteilung der (Halbjahres-)Noten sieht eher nach einer Normalverteilung aus und spricht nicht für eine dramatische Kluft zwischen Schule und Jugendlichen (vgl. Abbildung 9-1). Allerdings sagt das nichts über die Noten der Jugendlichen aus, bevor sie am

SchuB-Konzept teilgenommen haben. Mathematik- und Deutsch-Note weisen eine mittlere Korrelation von $r = .44$, $p < .001$ auf.

Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich weder hinsichtlich ihrer Mathematik- ($t(273) = -1.85$, $p = .07$) noch ihrer Deutsch-Note ($t(274) = -1.37$, $p = .17$). Die soziale Herkunft hat zwar keinen Einfluss auf die Deutsch-Note ($F(5, 275) = 1.36$, $p = .24$), aber auf die Mathematik-Note ($F(5, 272) = 3.47$, $p = .005$). Dabei unterscheiden sich – so das Ergebnis der Post-hoc-Tests (Bonferroni) – Jugendliche mit bis zu 10 Büchern signifikant von Jugendlichen mit 26-100 Büchern ($p = .02$) und Jugendlichen mit 201-500 Büchern ($p = .01$). Die letztgenannten haben im Mittel bessere Mathematik-Noten als die Jugendlichen, die über keine oder sehr wenige Bücher verfügen.

Aus dem QuaSSU-Projekt können die Noten der befragten bayerischen Hauptschüler/-innen zum Vergleich herangezogen werden (vgl. Abbildung 9-2). Sowohl in Mathematik als auch im Fach Deutsch weisen die SchuB-Schüler/-innen signifikant schlechtere Noten auf (Mathe: $t(1561) = -4.81$, $p < .001$, Deutsch: $t(1560) = -2.21$, $p = .027$).

Abbildung 9-2: Mathematik- und Deutsch-Note im letzten Zeugnis der Hauptschüler/-innen aus dem Forschungsprojekt QuaSSU



Die Schüler/-innen wurden außerdem nach schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen befragt. Die dafür aus dem Projekt QuaSSU in modifizierter – das heißt gekürzter – Form übernommenen Skalen (jeweils 4-stufig) sind getrennt nach SchuB- (S) und QuaSSU-Schülerschaft (Q) in Tabelle 9-2 dargestellt.

Betrachtet man die Mittelwerte der jeweiligen Skala, so kann man ausgehend vom theoretischen Skalenmittelpunkt von 2.5 sagen, dass sich die Jugendlichen in beiden Befragungen gegenüber schulischen Wertorientierungen eher zustimmend äußern und schulisches Fehlverhalten eher unterdurchschnittlich angegeben wird. Die negativen schulischen Einstellungen sind bei den Befragten zwar nicht besonders stark ausgeprägt, sie distanzieren sich aber auch nicht in besonderem Maße von diesen Äußerungen.

Tabelle 9-2: Skalenaufbau und -werte: Schulische Wertorientierungen, Schulisches Fehlverhalten und Negative schulische Einstellungen (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	N		M		SD	
	S	Q	S	Q	S	Q
Schulische Wertorientierungen (Cronbachs Alpha = .71)	279	1238	3.09	3.19	0.57	0.55
Wie wichtig ist es für dich generell...						
... deine Hausaufgaben sorgfältig zu machen?	283	1287	3.02	3.02	0.95	0.89
... dich gut auf Schularbeiten vorzubereiten?	290	1284	3.16	3.42	0.85	0.76
... gute Noten zu bekommen?	290	1281	3.64	3.73	0.60	0.58
... bei Lehrern beliebt zu sein?	289	1269	2.52	2.58	1.05	0.95
... bei Mitschülern beliebt zu sein?	289	1272	2.89	3.13	0.99	0.87
... deinen Mitschülern zu helfen?	291	1280	3.31	3.20	0.81	0.79
(Antwortformat: 1 = <i>unwichtig</i> , 2 = <i>eher unwichtig</i> , 3 = <i>eher wichtig</i> , 4 = <i>wichtig</i>)						
Schulisches Fehlverhalten (Cronbachs Alpha = .72)	277	1245	1.91	1.78	0.54	0.51
Wie oft kommt es vor, dass du...						
... bei Schularbeiten einen Spickzettel verwendest?	290	1288	1.55	1.69	0.76	0.89
... deine Hausaufgaben nicht machst?	281	1290	2.25	2.12	0.88	0.83
... im Unterricht mit den Gedanken ganz woanders bist?	290	1277	2.65	2.51	0.90	0.89
... die Schule schwänzt?	288	1288	1.41	1.37	0.70	0.69
... zu spät zur Schule kommst?	289	1284	1.93	1.53	0.90	0.74
... dich mit anderen prügelst (auch außerhalb der Schule)?	289	1288	1.65	1.51	0.85	0.75
(Antwortformat: 1 = <i>nie</i> , 2 = <i>selten</i> , 3 = <i>oft</i> , 4 = <i>sehr oft</i>)						
Negative schulische Einstellungen (Cronbachs Alpha = .80)	286	1236	2.42	2.48	0.83	0.73
Ich möchte die Schule möglichst schnell hinter mich bringen.	289	1277	2.99	2.96	1.03	0.95
Ich möchte nach meinem Schulabschluss nie wieder etwas von Schule hören.	290	1262	2.30	2.31	1.07	0.94
Lernen ist überwiegend eine Plage.	289	1270	2.31	2.52	1.00	0.90
Wenn ich nicht dazu gezwungen wäre, würde ich überhaupt nicht in die Schule gehen.	287	1273	2.10	2.12	1.12	1.02
Lernen bringt mich im Leben weiter.*	289	1258	3.45	3.36	0.79	0.72
(Antwortformat: 1 = <i>stimme überhaupt nicht zu</i> , 2 = <i>stimme eher nicht zu</i> , 3 = <i>stimme eher zu</i> , 4 = <i>stimme voll zu</i>)						

S = SchuB-Schüler/-innen, Q = QuaSSU-Schüler/-innen

Alpha-Werte gelten für SchuB-Schülerbefragung

* nicht in der Skala enthalten

Betrachtet man die Items der einzelnen Skalen, dann stechen bei der Skala *Schulische Wertorientierungen* insbesondere die relativ niedrigen Mittelwerte für die Beliebtheit bei den Lehrpersonen sowie den Mitschülerinnen und Mitschülern hervor. Beides ist den befragten SchuB-Jugendlichen tendenziell²⁷ weniger wichtig als die anderen Items der Skala. Auch die QuaSSU-Schüler/-innen legen im Vergleich weniger Wert darauf, bei den Lehrkräften beliebt zu sein. Weiterhin unterscheiden sich die beiden Schülerpopulationen kaum

²⁷ Da es sich um eine vierstufige Skala ohne mittlere Antwortkategorie handelt, bezieht sich das Wort „tendenziell“ je nach Kontext auf die beiden Antwortkategorien ober- oder unterhalb der nicht vorhandenen Mitte.

in Bezug auf die Sorgfalt bei der Hausaufgabenerledigung und dem Wunsch nach guten Zensuren. Bei letzterem zeigt sich der Unterschied im Detail. Während in beiden Gruppen etwa 96% diesem Item tendenziell zustimmen, zeugt das Verhältnis von *wichtig* und *eher wichtig* bei den SchuB-Jugendlichen (70:30) von etwas weniger Zustimmung als bei den QuaSSU-Jugendlichen (80:20). Dieses Item korreliert bei den SchuB-Jugendlichen zwar (sehr gering) mit der Deutsch- ($r = -.14, p = .02$), aber nicht mit der Mathematik-Note ($r = -.12, p = .053$). Der Zusammenhang besagt, dass je wichtiger gute Noten eingeschätzt werden, desto besser sind die tatsächlichen Noten. Die relativ geringe Ausprägung des Zusammenhangs ist größtenteils darauf zurückzuführen, dass nur sehr wenige Schüler/-innen die Antwortkategorien *eher unwichtig* und *unwichtig* gewählt haben, so dass sich der Zusammenhang fast ausschließlich auf die beiden Kategorien *eher wichtig* und *wichtig* bezieht. Den SchuB-Jugendlichen ist zudem die Vorbereitung auf Schularbeiten und die Beliebtheit bei den Mitschülern und Mitschülerinnen weniger wichtig als den QuaSSU-Jugendlichen. Dafür legen sie aber mehr Wert darauf, diesen zu helfen. Insgesamt ist die Zustimmung zu den Items der Skala Schulische Wertorientierungen etwas geringer ausgeprägt als bei den QuaSSU-Jugendlichen ($M = 3.09$ vs. $M = 3.19$) und dieser Unterschied ist statistisch signifikant ($t(1515) = 2.79, p = .005$).

Auch für die Skala *Schulisches Fehlverhalten* lässt sich ein signifikanter, wenngleich kein sehr großer Unterschied belegen ($M = 1.91$ vs. $M = 1.78; t(1520) = -3.64, p < .001$). Dennoch sind die Abweichungen bei den einzelnen Items deutlicher als bei der Skala Schulische Wertorientierungen. Mit Ausnahme des Spickzettel-Items weisen die SchuB-Schüler/-innen durchweg mehr Fehlverhalten auf als die bayerischen Hauptschüler/-innen. Den geringsten Unterschied gibt es beim Thema Schule schwänzen. Etwa zwei von drei Befragten in beiden Studien geben an, kein solches Fehlverhalten zu zeigen. Am deutlichsten ist die Differenz für das zu späte Eintreffen in der Schule. Während mehr als die Hälfte der QuaSSU-Schüler/-innen angeben *nie* zu schwänzen (59%), ist es bei den SchuB-Schüler/-innen ein gutes Drittel (36%). Selten zu spät sind 41% der SchuB- und 33% der QuaSSU-Schüler/-innen. Demgegenüber kommen dreimal so viele SchuB-Schüler/-innen *oft* (16% vs. 5%) und doppelt so viele *sehr oft* (7% vs. 3%) zu spät.

Die Mittelwerte der Skala *Negative schulische Einstellungen* weichen überhaupt nicht voneinander ab ($t(391) = 1.10, p = .31$). Dennoch zeigt sich bei allen Items außer bei „Ich möchte die Schule möglichst schnell hinter mich bringen.“ ein interessanter Unterschied. In der SchuB-Schülerbefragung ist die Antwortkategorie *stimme überhaupt nicht zu* immer deutlich stärker besetzt als bei den QuaSSU-Jugendlichen. Bei der Antwortkategorie *stimme eher nicht zu* ist es genau umgekehrt. Beispielsweise stimmen prozentual etwa gleich viele Jugendliche aus beiden Erhebungen dem Item „Wenn ich nicht dazu gezwungen wäre, würde ich überhaupt nicht in die Schule gehen“ zu. Gar keine Zustimmung erteilen 40% der SchuB-Jugendlichen, aber nur 32% der QuaSSU-Befragten. Eher keine Zustimmung findet das Item hingegen bei 27% der SchuB-Jugendlichen im Vergleich zu 38% der QuaSSU-Jugendlichen. Dieser Unterschied ist signifikant: $\chi^2(3, N = 1271) = 13.53, p = .004$. Bei der Variable „Lernen bringt mich im Leben weiter.“ gilt das gleiche Prinzip für die Antwortkategorien *stimme eher zu/stimme voll zu*. Wenngleich dies keine Auswirkungen auf den Mittelwert hat, scheinen die SchuB-Schüler/-innen etwas weniger negative schulische Einstellungen aufzuweisen.

Für die SchuB-Studie gilt, dass alle drei Skalen miteinander korrelieren: Schulische Wertorientierungen korrelieren negativ sowohl mit schulischem Fehlverhalten ($r = -.27, p < .001$) als auch mit den negativen schulischen Einstellungen ($r = -.28, p < .001$) und die letztgenannten korrelieren positiv ($r = .47, p < .001$). Die schulischen Wertorientierungen sind darüber hinaus sehr schwach mit den Noten in Mathematik und Deutsch korreliert: Je besser die Note, desto höher die Übereinstimmung mit den Items der Skala (Deutsch: $r = -.16, p = .008$ und Mathe: $r = -.14, p = .02$). Ein Unterschied zwischen den befragten achten und neunten Klassen besteht hingegen nicht (Schulische Wertorientierungen: $t(270) = 1.39, p = .17$; Schulisches Fehlverhalten: $t(268) = -1.15, p = .25$; Negative schulische Einstellungen: $t(276) = -0.29, p = .77$).

Interessant ist, dass die Schulform einen Einfluss auf das schulische Fehlverhalten ($F(2, 274) = 5.55, p = .004$) und die negativen schulischen Einstellungen ($F(2, 283) = 3.08, p = .048$) hat. Die Hauptschüler/-innen (inkl. KGS) weisen dabei mehr Fehlverhalten auf als die Förderschüler/-innen und diese wiederum mehr als die Schüler/-innen der IGS. Signifikant ist allerdings nur die Differenz von Schülern bzw. Schülerinnen der Hauptschule und der IGS (Tamhane T2; $p < .001$). Ähnliches zeigt der Vergleich der Mittelwerte für die negativen schulischen Einstellungen. Der Unterschied zwischen Hauptschule und IGS ist allerdings in den Post-hoc-Tests (Bonferroni) nicht mehr signifikant ($p = .052$). Für die schulischen Wertorientierungen lässt sich hingegen überhaupt kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulformen zeigen: $F(2, 276) = 0.85, p = .43$.

Die Werte für Cronbachs Alpha (vgl. Tabelle 9-2), einem gebräuchlichen Maß der internen Konsistenz einer Skala, beziehen sich ausschließlich auf die SchuB-Schülerbefragung. Sie sind durchweg gut und mit Ausnahme der Skala Schulisches Fehlverhalten mit den Werten der Originalskalen der QuaSSU-Studie²⁸ vergleichbar. Lediglich die Originalskala Schulisches Fehlverhalten weist einen deutlich besseren Wert für Cronbachs Alpha von .84 auf. Der Unterschied wird vorrangig darauf zurückgeführt, dass in dem hier zum Einsatz gekommenen Fragebogen auf 5 Items dieser Skala verzichtet wurde. Die verbliebenen Items scheinen das Konstrukt allerdings ebenfalls gut abzubilden. Bei der Skala Negative schulische Einstellungen wurde auf das Item „Lernen bringt mich im Leben weiter.“ verzichtet, weil es im Gegensatz zu den anderen Items dieser Skala einen positiven Lernbezug beschreibt und trotz einer Umkodierung im Sinne der Skala nur eine geringe Trennschärfe ($< .30$), i. e. die Korrelation des Items mit der Skala, aufweist.²⁹

Da sich die Zusammensetzung der Schüler/-innen in den beiden verglichenen Erhebungen in Bezug auf das Geschlecht unterscheidet, sollte ein Einfluss dieser Variablen auf die schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen kontrolliert werden. Hierzu wurden Regressionen berechnet. Als unabhängige Variable wurden die Studienzugehörigkeit – SchuB oder QuaSSU – und das Geschlecht untersucht. In der Tabelle 9-3 werden für jedes Regressionsmodell die standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Werte) angegeben, welche darüber Aufschluss geben, wie groß – im Vergleich zu anderen unabhängigen Variablen – und welcher Art der Einfluss der unabhängigen Variablen ist. Die Höhe der nicht standardisierten Regressionskoeffizienten (B) gibt an, um wie viel sich der Wert der abhän-

²⁸ vgl. http://www.quassu.net/SKALEN_1.pdf [11.06.2012].

²⁹ Deswegen heißt diese Skala in dieser Studie „Negative schulische Einstellungen“. In QuaSSU wurde diese Skala hingegen als „Positive schulische Einstellungen“ bezeichnet.

gigen Variablen ändert, wenn sich die unabhängige Variable um den Wert 1 ändert. Für binäre unabhängige Variablen geben sie demnach den Unterschied zwischen den Merkmalsausprägungen an. Beispielsweise wirkt sich die Zugehörigkeit zur SchuB-Studie um den Wert 0.09 verringernd auf das Ausmaß der schulischen Wertorientierungen aus. Außerdem ist der Wert des Bestimmtheitsmaßes R^2 aufgeführt, der eine Aussage über die Güte („goodness of fit“) des jeweiligen Modells erlaubt. Es wird das korrigierte Bestimmtheitsmaß verwendet, welches in Abhängigkeit der Regressoren und der Freiheitsgrade das einfache Bestimmtheitsmaß nach unten korrigiert. Damit wird dem Sachverhalt Rechnung getragen, dass das einfache Bestimmtheitsmaß mit der Aufnahme von Regressoren in die Analyse immer ansteigt. Das korrigierte Bestimmtheitsmaß kann hingegen mit der Aufnahme irrelevanter Regressoren auch abnehmen. Das Bestimmtheitsmaß spricht eher für einen kleinen Einfluss der unabhängigen Variablen, denn die Regressionsmodelle klären gerade einmal 1 % der Varianz der abhängigen Variablen auf.

Tabelle 9-3: Lineare Regressionsmodelle zur Prüfung des Einflusses der Studie und des Geschlechts

	Schulische Wertorientierungen			Schulisches Fehlverhalten			Negative schulische Einstellungen		
	<i>B</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>p</i>
Konstante	3.08		< .001	1.92		< .001	2.70		< .001
Geschlecht: weibl.	0.07	0.07	.02	-0.08	-0.08	.009	-0.13	-.09	.002
Studie: SchuB	-0.09	-0.07	.02	0.10	0.08	.009	-0.10	-.06	.06
(korrigiertes) R^2			.01**			.01***			.01**

** signifikant auf dem .01 Niveau

*** signifikant auf dem .001 Niveau

Dennoch hat das Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf das Ausmaß der schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen. Mädchen sind demnach schulisch orientierter als Jungen und weisen weniger Fehlverhalten und negative schulische Einstellungen auf. Der Effekt ist genauso stark – und das heißt in diesem Fall eher schwach – wie die Zugehörigkeit zur Gruppe der SchuB-Schüler/-innen. SchuB-Schüler/-innen hingegen sind weniger an schulischen Normen orientiert als QuaSSU-Schüler/-innen und geben mehr Fehlverhalten zu. Es ist aufgrund dieser Ergebnisse wahrscheinlich, dass eine in Bezug auf das Geschlecht ausgeglichene SchuB-Schülerschaft auch weniger schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen und die Unterschiede zwischen den zwei betrachteten Gruppen weiter einebnen würde. Im Falle der negativen schulischen Einstellungen ist die Studienzugehörigkeit allerdings kein signifikanter Einflussfaktor. Allerdings – und dafür sprechen die signifikanten Regressionskoeffizienten der beiden anderen Regressionsmodelle – wird die Studienzugehörigkeit durch Kontrolle der Variable Geschlecht nicht obsolet. Das bedeutet, dass die SchuB-Schüler/-innen nicht nur deshalb mehr schulaversive Tendenzen aufweisen, weil sie männlich dominiert sind.

Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass die ersten beiden Modelle nicht alle Voraussetzungen einer Regressionsanalyse erfüllen. Die Regression basiert auf der Annahme unkorrelierter *Störgrößen*. Die Störgröße fasst eine Vielzahl zufälliger Einflüsse zusammen, die neben den unabhängigen Variablen einen Einfluss auf die abhängige(n) Variable(n)

ausüben. Sie ist „nicht beobachtbar, manifestiert sich aber in den *Residuen*“ (Backhaus et al. 2011, S. 77; Hervorhebung nicht im Original). Die Residualgröße bezeichnet den Teil der Merkmalsausprägung der abhängigen Variablen, der nicht durch die Regression erklärt wird. Aufgrund des geringen R^2 ist diese im gegebenen Fall ziemlich groß. Korrelierte Residuen bedeuten, dass die Abweichungen von der Regressionsgeraden nicht mehr zufällig sind. Dieses Phänomen wird *Autokorrelation* genannt und kann unter anderem mittels des *Durbin-Watson-Tests* erfasst werden. Autokorrelation tritt vor allem bei Zeitreihen auf, kann aber auch auf einen nicht linearen Zusammenhang oder das Fehlen mindestens einer wichtigen Variablen hinweisen (Janssen & Laatz 2007). Die Berechnung der Korrelationen zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variablen spricht dafür, dass kein linearer Zusammenhang besteht ($r < .10$ bzw. $r < -.10$). Im Ergebnis führt Autokorrelation zu ineffizienten Schätzungen. Genauer gesagt, führt es zu „Verzerrungen bei der Ermittlung des Standardfehlers der Regressionskoeffizienten und demzufolge auch bei der Bestimmung der Konfidenzintervalle für die Regressionskoeffizienten“ (Backhaus et al. 2011, S. 92). Dies ist aber insofern kein allzu großes Problem, als das lediglich geprüft werden sollte, ob das Geschlecht neben der Studienzugehörigkeit einen signifikanten Einfluss ausübt. Die korrekte Vorhersage des Wertes der abhängigen Variablen ist dafür nicht entscheidend.

Zusammenhang von schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen und Migrationshintergrund sowie sozialer Herkunft

Die Mittelwerte auf den schulbezogenen Skalen der SchuB-Schüler/-innen sind unabhängig vom Migrationshintergrund. Dies gilt sowohl für einen Vergleich der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (schulische Wertorientierungen: $t(264) = -1.40$, $p = .16$; schulisches Fehlverhalten: $t(263) = -1.10$, $p = .27$ und negative schulische Einstellungen: $t(271) = 0.35$, $p = .73$) als auch für den Vergleich aller Migrationsgruppen mit den Jugendlichen deutscher Herkunft (schulische Wertorientierungen: $F(7, 252) = 1.32$, $p = .24$; schulisches Fehlverhalten: $F(7, 251) = 1.84$, $p = .08$ und negative schulische Einstellungen: $F(7, 259) = 1.16$, $p = .33$). Für die QuaSSU-Schüler/-innen besteht ebenfalls kein Zusammenhang von schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen und der Staatsangehörigkeit. Sowohl in den schulischen Wertorientierungen ($t(182) = -0.13$, $p = .90$) als auch in den negativen schulischen Einstellungen ($t(176) = 0.33$, $p = .74$) unterscheiden sich Schüler/-innen mit deutscher Staatsangehörigkeit nicht von solchen mit anderer Staatsangehörigkeit. Beim schulischen Fehlverhalten gibt es zwar einen signifikanten Unterschied ($t(169) = -2.38$, $p = .02$). Dieser fällt mit einem Mittelwertunterschied von 0.14, wobei die Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit etwas weniger Fehlverhalten angeben, aber relativ klein aus.

Die Mittelwerte der schulischen Wertorientierungen (vgl. Tabelle 9-4) unterscheiden sich in den sozialen Herkunftsmilieus nur unwesentlich, so dass es nicht verwundert, dass es keine signifikanten Unterschiede gibt ($F(5, 263) = 1.33$, $p = .25$). Beim schulischen Fehlverhalten ($F(5, 261) = 4.16$, $p = .001$) und den negativen schulischen Einstellungen ($F(5, 270) = 3.24$, $p = .007$) unterscheiden sich die Mittelwerte hingegen deutlicher. Auffällig ist, dass die Gruppen II bis IV jeweils nahe beieinanderliegen und sich von den anderen Gruppen abheben. Erwartungskonform sind die Mittelwerte der beiden Variablen in diesen Gruppen im Vergleich zur Gruppe I niedriger, d. h. je mehr kulturelles Kapital zur Verfügung steht, des-

to weniger schulisches Fehlverhalten wird berichtet und desto weniger negativ sind die schulischen Einstellungen. Entgegen der in der Hypothese formulierten Annahme nehmen diese Werte aber in den beiden Gruppen mit den meisten Büchern (V und VI) wieder zu und liegen etwa auf dem Niveau derjenigen, die fast gar keine Bücher zu Hause haben. Aufgrund der Wahl relativ konservativer Post-hoc-Tests, die erst bei sehr deutlichen Unterschieden zu einem signifikanten Ergebnis kommen, werden nur die Unterschiede zwischen den Gruppen I und II als signifikant ausgewiesen (vgl. Tabelle 9-5). Nichtsdestotrotz lässt sich eine Zweiteilung mit den Gruppen I, V und VI einerseits und den Gruppen II bis IV andererseits nicht von der Hand weisen.

Tabelle 9-4: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft (Anzahl der Bücher)

	Anzahl der Bücher im Haushalt											
	0-10 (I)			11-25 (II)			26-100 (III)			101-200 (IV)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Schulische Wertorientierungen	3.05	0.58	59	3.18	0.60	73	3.05	0.52	52	3.06	0.51	35
Schulisches Fehlverhalten	2.02	0.55	61	1.77	0.39	71	1.83	0.49	49	1.87	0.46	35
Negative schulische Einstellungen	2.64	0.77	66	2.23	0.76	73	2.29	0.87	52	2.28	0.78	35
Fortsetzung	201-500 (V)			>500 (VI)								
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>						
Schulische Wertorientierungen	2.84	0.41	22	3.04	0.70	28						
Schulisches Fehlverhalten	2.08	0.51	22	2.20	0.79	29						
Negative schulische Einstellungen	2.60	0.79	21	2.72	0.98	29						

Tabelle 9-5: Vergleich sozialer Herkunftsgruppen bezüglich schulischen Fehlverhaltens und negativer schulischer Einstellungen (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests)

	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>F</i>	<i>p</i>	Post-hoc-Tests	(annähernd) signifikante Unterschiede zwischen
Schulisches Fehlverhalten	5	261	4.16	.001	Tamhane T2	I – II ($p = .04$)
Negative schulische Einstellungen	5	270	3.24	.007	Bonferroni	I – II ($p = .05$)

Die Mittelwerte der Tabelle 9-6 zeigen, dass die schulischen Wertorientierungen nicht mit dem Abschluss des Vaters oder der Mutter ansteigen. Genauso wenig sinken die Mittelwerte für schulisches Fehlverhalten und negative schulische Einstellungen. Allerdings gilt es darauf hinzuweisen, dass die Gruppe derjenigen ohne Abschluss sowie mit Abitur oder Universitätsabschluss im Vergleich sehr klein ausfällt. Einzig der Unterschied zwischen Jugendlichen, deren Väter einen Hauptschulabschluss, und Jugendlichen, deren Väter einen

Realschulabschluss haben, fällt erwartungskonform aus und kann sich auf eine breite Datenbasis stützen: Die schulischen Wertorientierungen nehmen zu, das schulische Fehlverhalten (minimal) und die negativen schulischen Einstellungen nehmen ab. Nichtsdestotrotz lassen sich – den marginalen Differenzen entsprechend – keine signifikanten Gruppenunterschiede finden (schulische Wertorientierungen: $F(4,178)=1.37$, $p=.25$; schulisches Fehlverhalten: $F(4,179)=0.18$, $p=.95$ und negative schulische Einstellungen: $F(4,183)=0.81$, $p=.52$). Für den mütterlichen Abschluss gibt es hingegen schon rein deskriptiv kaum Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Abschlüssen, so dass auch hier keine signifikante Differenz nachzuweisen ist (schulische Wertorientierungen: $F(4,196)=1.10$, $p=.36$; schulisches Fehlverhalten: $F(4,194)=0.80$, $p=.53$ und negative schulische Einstellungen: $F(4,200)=0.61$, $p=.66$). Schließlich sei noch einmal daran erinnert, dass es bei dieser Frage zu einer Häufung fehlender Angaben bzw. zu einer starken Besetzung der Kategorie *weiß nicht* (beim Abschluss des Vaters: $N=72-76$ und beim Abschluss der Mutter: $N=59-62$) gekommen ist, die sich deshalb als Ausweichkategorie charakterisieren lässt. Ob das einen nachhaltigen Einfluss auf den soeben untersuchten Zusammenhang hat, lässt sich nicht mit Sicherheit ausschließen.

Tabelle 9-6: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft der SchuB-Schüler/-innen (Abschluss des Vaters bzw. der Mutter)

	Abschluss des Vaters														
	kein Abschluss			Hauptschule			Realschule			Abitur			Universität		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
SW	3.19	0.44	14	2.98	0.59	82	3.17	0.55	61	3.21	0.51	13	3.05	0.59	13
SF	2.01	0.55	16	1.93	0.53	81	1.91	0.63	60	1.97	0.57	13	1.86	0.37	14
NSE	2.48	0.78	16	2.45	0.79	82	2.30	0.87	65	2.75	1.02	12	2.40	0.89	13
	Abschluss der Mutter														
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
	SW	3.30	0.55	15	3.07	0.58	80	3.00	0.59	80	3.19	0.50	16	3.05	0.42
SF	2.10	0.39	15	1.92	0.60	79	1.89	0.46	79	2.06	0.69	16	2.02	0.49	10
NSE	2.32	0.87	19	2.41	0.84	80	2.45	0.87	81	2.28	0.83	15	2.78	0.91	10

SW: Schulische Wertorientierungen, SF: Schulisches Fehlverhalten, NSE: Negative schulische Einstellungen

Auch die QuaSSU-Daten (vgl. Tabelle 9-7) belegen, dass sich die Mittelwerte zwischen den Gruppen nicht in dem Maße unterscheiden, wie in der Hypothese angenommen wurde. Beim Zusammenhang zwischen den schulischen Wertorientierungen und dem Abschluss des Vaters beispielsweise zeigt sich, dass der Mittelwert mit dem nächsthöheren Abschluss sogar abnimmt ($F(4,1168)=3.11$, $p=.02$). Dabei unterscheiden sich die Jugendlichen, deren Väter einen Hauptschulabschluss haben, signifikant von den Jugendlichen, deren Väter einen Universitätsabschluss haben (Post-hoc-Tests Bonferroni; $p=.04$). Das schulische Fehlverhalten nimmt bei beiden Eltern zu, wobei sich aber keine signifikanten Gruppenunterschiede zeigen (Vater: $F(4,1169)=2.17$, $p=.07$; Mutter: $F(4,1194)=1.33$, $p=.26$). Bei den negativen schulischen Einstellungen weisen wiederum eher die prestigeträchtigeren Abschlüsse höhere Werte auf. Sieht man einmal von der Kategorie *Sonstiges* ab, sind es die Jugendlichen, deren Vater einen Hochschulabschluss besitzt, bzw. die Jugendlichen, deren

Mutter über ein Abitur verfügt, die hier die höchsten Werte erzielen. Während sich für den Abschluss des Vaters aber keine signifikanten Gruppenunterschiede nachweisen lassen ($F(4, 1166) = 1.96, p = .10$), gibt es in Abhängigkeit des Abschlusses der Mutter signifikante Unterschiede ($F(4, 1189) = 3.52, p = .007$). So unterscheiden sich die Jugendlichen, deren Mutter einen Hauptschulabschluss hat, von denen, die eine Mutter mit Realschulabschluss haben (Post-hoc-Test Bonferroni; $p = .03$). Letztere unterscheiden sich wiederum signifikant von den Jugendlichen, die *Sonstiges* angekreuzt haben ($p = .03$). Insgesamt gesehen, fallen die signifikanten Mittelwertunterschiede mit maximal 0.20 aber eher gering aus.

Tabelle 9-7: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft der QuaSSU-Schüler/-innen (Abschluss des Vaters bzw. der Mutter)

	Abschluss des Vaters														
	Hauptschule			Realschule			Abitur			Universität			Sonstiges		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
SW	3.24	0.54	515	3.20	0.50	228	3.16	0.60	70	3.04	0.66	75	3.14	0.56	285
SF	1.74	0.49	511	1.78	0.47	230	1.81	0.57	72	1.91	0.53	75	1.81	0.54	286
NSE	2.45	0.72	513	2.39	0.70	230	2.43	0.73	71	2.53	0.82	73	2.55	0.74	284
	Abschluss der Mutter														
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
	SW	3.20	0.54	511	3.21	0.51	316	3.11	0.66	78	3.17	0.71	41	3.16	0.55
SF	1.77	0.50	512	1.76	0.47	321	1.91	0.62	76	1.81	0.50	42	1.77	0.52	248
NSE	2.50	0.71	514	2.35	0.71	315	2.58	0.77	78	2.37	0.86	41	2.53	0.73	246

SW: Schulische Wertorientierungen, SF: Schulisches Fehlverhalten, NSE: Negative schulische Einstellungen

Antwort auf die Forschungsfrage 1:

Im Vergleich mit regulären Hauptschülern und Hauptschülerinnen weisen die SchuB-Schüler/-innen mehr schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen auf. Sie sind (etwas) weniger schulisch orientiert und weisen (etwas) mehr schulisches Fehlverhalten auf. Bei den negativen schulischen Einstellungen finden sich hingegen keine signifikanten Mittelwertunterschiede. Das Antwortverhalten deutet aber an, dass die SchuB-Schüler/-innen etwas weniger negative schulische Orientierungen haben. Insgesamt wurde die Hypothese dadurch nicht falsifiziert. Dennoch fallen die Unterschiede sehr gering aus, was gerade im Vergleich zu bayerischen Hauptschülerinnen und Hauptschülern etwas verwundert, da es sich bei diesen um eine – relativ betrachtet – weniger selektierte Hauptschulpopulation handelt. Insofern wäre eine deutlichere Differenz zu erwarten gewesen. Obwohl es sich hinsichtlich ihrer schulischen Karriere um beinahe gescheiterte Jugendliche handelt, ist der Grad an schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen bei den SchuB-Schülern und -Schülerinnen eher moderat ausgeprägt. Auch für den zweiten Teil der Hypothese, die Abhängigkeit der schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen von den Herkunftsvariablen, lassen sich nur geringe und zum Teil erwartungswidrige Gruppenunterschiede finden. Weder der Migrationshintergrund noch die soziale Herkunft haben einen nachhaltigen Effekt auf die hier erhobenen schulbezogenen Einstellungs- und Verhaltensskalen.

Generell ist aber festzuhalten, dass kleine Mittelwertunterschiede das wahre Ausmaß des unterschiedlichen Antwortverhaltens auch verdecken können. Wie für einzelne Variablen – insbesondere der Skala Negative schulische Einstellungen – gezeigt wurde, kann es hier mitunter deutliche Abweichungen geben, die auf einen differenten Umgang der beiden verglichenen Schülergruppen mit der Institution Schule hindeuten. Schließlich bildet die Zugehörigkeit zur SchuB-Schülerschaft aber nicht den einzigen Erklärungsansatz. Es konnte gezeigt werden, dass auch das Geschlecht einen Einfluss auf die schulaversiven Tendenzen der Schüler/-innen ausübt, wobei nicht auszuschließen ist, dass das Geschlecht auch bereits einen Einfluss auf die Aufnahme in eine SchuB-Klasse hat.

9.2 Die Qualität der Gestaltung der Betriebspraktika im Bildungssetting SchuB

Bildungsqualität wurde in Kapitel 5.3 als Konstrukt der Effektivitätsforschung definiert und durch ein Prozess-Produkt-Modell veranschaulicht. Die Frage nach der Gestaltung lässt sich mit Bezug auf dieses Modell als Frage nach der Prozessqualität reformulieren, da die dort genannten Dimensionen Hinweise auf die Gestaltung gelungener Bildungsprozesse liefern.

Forschungsfrage 2: Welche Prozessqualitätsmerkmale kennzeichnen das Lernen im Betrieb?

Hypothese:

In den Antworten lässt sich die im Modell der Bildungsqualität beschriebene Mehrdimensionalität der Prozessqualitätsdimensionen (Struktur, Unterstützung sowie Aktivierung und Herausforderung) entdecken.

Wie andere komplexe Sachverhalte so lässt sich auch die Bildungsqualität nicht durch eine einzelne, einfach abzufragende Variable abbilden, sondern umfasst verschiedene Gesichtspunkte. Um dieser Komplexität gerecht zu werden, wurden 28 Variablen abgefragt. Zur Rekonstruktion der Prozessqualitätsdimensionen wurde auf das Verfahren der explorativen Faktorenanalyse zurückgegriffen. Diese Methode zielt darauf, „die Beziehungszusammenhänge in einem großen Variablen set insofern zu strukturieren, als sie Gruppen von Variablen identifiziert, die hoch miteinander korreliert sind und diese von weniger korrelierten Gruppen trennt“ (Backhaus et al. 2011, S. 330). Die Strukturierung erfolgt, um „dasjenige Ordnungssystem herauszufinden, das mit den theoretischen Kontexten der untersuchten Variablen am besten zu vereinbaren ist. Ausgehend von den faktoranalytischen Ergebnissen formulieren wir Hypothesen über Strukturen, von denen wir vermuten, dass sie den untersuchten Merkmalen zugrunde liegen“ (Bortz & Schuster 2010, S. 387). Die zu identifizierenden Faktoren sollen die Modellannahme stützen, dass es im Wesentlichen drei Prozessqualitätsdimensionen – Strukturdimension, Unterstützungs- und Orientierungsdimension sowie die Herausforderungs- und Aktivierungsdimension – gibt. Damit wäre ein wichtiger Hinweis auf die generelle Bedeutung der Dimensionen gewonnen. Auf der Basis der Faktoren werden im Anschluss an die Faktorenanalyse Skalen gebildet. Diese geben darüber Auskunft, wie die SchuB-Schüler/-innen die unterschiedlichen Aspekte des Praktikums

einschätzen. Darüber hinaus bilden die Faktoren die Grundlage für weitergehende Analysen, welche die Bedeutung der Prozessmerkmale für die im Modell aufgeführten Zielvariablen untersuchen sollen.

Voraussetzungen der Faktorenanalyse

Die Faktoren werden auf der Grundlage einer Korrelationsmatrix bestimmt, wobei angenommen wird, dass die Korrelationen zwischen den manifesten Variablen durch die Faktoren bedingt sind. Schaut man sich die Korrelationsmatrix aller Items an, auf deren Wiedergabe hier verzichtet wird, so lassen sich Korrelationen zwischen den Items finden. Da sich daraus aufgrund der Vielzahl an Variablen nur schwer eine Faktorenstruktur erkennen lässt, wird die Faktorenanalyse notwendig. Außer der Existenz von korrelativen Beziehungen lässt sich die Eignung der Items für eine Faktorenanalyse durch Tests näher prüfen (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 339-343). Der Vorteil dieser Tests besteht darin, dass sie noch vor einem Eingriff des Nutzers in die Statistiksoftware erfolgen und deshalb in gewisser Weise objektiv sind. Das Ergebnis des *Bartlett-Tests auf Sphärizität* ($\chi^2=2900$, $df=378$, $p<.001$) besagt in diesem Fall, dass die Hypothese, wonach zwischen den Variablen in der Grundgesamtheit keine Korrelationen bestehen, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 0% abzulehnen ist. Allerdings gibt es mit diesem Kriterium in der Regel nie Probleme. Weiterhin gilt das *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium* (auch als *MSA-Kriterium* bezeichnet) „als Indikator dafür, ob eine Faktorenanalyse sinnvoll erscheint oder nicht“ (ebd., S. 342). Dieses kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei Werte über .80 als wünschenswert gelten. Der MSA-Wert für die betrachteten Variablen liegt bei wirklich guten („meritorious“) .88 und legt nahe, dass eine Faktorenanalyse möglich ist. SPSS gibt zudem die MSA-Werte der einzelnen Variablen aus. Niedrige Werte können ein Hinweis darauf sein, dass sich ein Ausschluss dieser Variablen lohnt (Backhaus et al. 2011, S. 343). Den niedrigsten Wert und zugleich den einzigen $<.70$ weist das Item „Wenn es schief gelaufen ist, gibt es Kritik.“ mit .64 auf. Dieser Wert gilt zwar immer noch als mittelmäßig („mediocre“), trotzdem wird das Item ausgeschlossen. Dies hat aber vorrangig den Grund, dass die Antworten der Jugendlichen möglicherweise missverständlich sind. Ähnlich wie bei dem Item „Wenn ich zu spät komme, werde ich darauf angesprochen.“ findet sich ein relativ hoher Anteil an Jugendlichen, die der Aussage *eher* oder *überhaupt nicht* zustimmen. Insofern lässt sich mutmaßen, dass die Jugendlichen auch hier zum Ausdruck bringen, dass so etwas schlichtweg nie vorkommt, wofür es aber keine Antwortmöglichkeit gibt. Da die Aussage demnach nicht eindeutig ist, werden beide Items aus der Faktorenanalyse ausgeschlossen. Ein weiterer Grund liegt darin, dass diese Items die Interpretation des Faktors, auf dem sie laden, eher erschweren würden.

Nach diesem Ausschluss empfiehlt sich eine erneute Prüfung der Variablen. Auch hier weist der Bartlett-Test ein signifikantes Ergebnis auf ($\chi^2=2793$, $df=325$, $p<.001$). Der MSA-Wert der Matrix beträgt unverändert .88. Auch hier liegt ein MSA-Wert der einzelnen Variablen $<.70$. Das Item „Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.“ wird aber aus inhaltlichen Überlegungen beibehalten. Zwei weitere Anhaltspunkte, um über die Eignung der Korrelationsmatrix zu entscheiden, liefern die Inverse der Korrelationsmatrix und die Anti-Image-Kovarianz-Matrix. Bei Ersterer sollten alle Elemente – außer denjenigen der Diagonale – nahe Null liegen, was in diesem Fall

zutrifft. Bei Letzterer sollten nicht mehr als 25 % der nicht-diagonalen Elemente Werte >0.09 aufweisen – es sind etwa 11 %.

Die Faktorenanalyse setzt außerdem Daten auf Intervallskalenniveau voraus. Die hier verwendeten *Likert-Skalen* werden von Statistikern in der Regel als ordinale Daten angesehen, da nicht nachgewiesen werden kann, dass die Abstände zwischen den Antwortkategorien von den Befragten als gleich wahrgenommen werden. Streng genommen verbietet sich daher der Einsatz von Verfahren wie Korrelationen, Faktorenanalysen oder auch die Berechnung von Mittelwerten. Aus pragmatischen Erwägungen – vor allem das Fehlen leistungsstarker multivariater Analyseverfahren für ordinalskalierte Daten bzw. deren Umsetzung in den gängigen Datenanalyseverfahren – werden diese Skalen in der Sozialforschung als quasi intervallskaliert angesehen. Dieses Vorgehen ist gängige Forschungspraxis. Allerbeck (1978) zeigt, dass der Widerspruch zwischen Methodologie und Forschungspraxis und das daraus abgeleitete Verbot, sich Analyseverfahren wie der Faktorenanalyse zu bedienen, „zur Folge [hat], daß eine im Verlauf der Wissenschaftsentwicklung mögliche Entwicklung solch unstrittig höherwertiger Skalen (und Begriffe) und damit auch die Formulierung und Bestätigung inhaltlich anspruchsvollerer Aussagen versperrt wird“ (S. 200). Statt zu fragen, ob ordinale Daten als intervallskaliert angesehen werden dürfen, stellt sich vielmehr die Frage, „wie strittige Intervallskalen analytisch zu behandeln sind“ (ebd., S. 205). Hinter der ersten Frage verbirgt sich nämlich eine „erkenntnistheoretische Naivität“ (ebd., S. 203), die implizit davon ausgeht, dass das Messniveau der Daten schon vor jeder Theorie gegeben ist und den erhobenen Daten quasi natürlich anhaftet. Ein Messen ohne Theorie ist aber gar nicht denkbar, denn erst die Theorie definiert ein Phänomen, sagt, wie es zu messen ist und stellt somit die Grundlage für die Planung der Erhebung dar (ebd., S. 204). Gerade die aus der Theorie abzuleitenden Vorschriften des Messens stellen sich in der Sozialforschung als kompliziert heraus: „Im strengen Sinn [...] kann hier von Messen nicht gesprochen werden“, weil die Zuweisung von Zahlen zu Eigenschaften zwar regelhaft erfolgt, diese Regeln aber „recht beliebige Entscheidungen eines Forschers oder allenfalls Brauchtum einer bestimmten Forschungsrichtung“ (ebd.) sind. Die Rechtfertigung dieser Setzung durch die Forschenden besteht in dem dadurch erzielten Erkenntnisgewinn. Allerbeck (1978) zeigt anhand der Entwicklung der Wärmelehre, dass die Temperaturskala heute zwar als klassisches Beispiel für eine Intervallskala gilt. Dies ist aber nur deshalb möglich, weil in der Physik Messungen auf einem Messniveau durchgeführt wurden, „das sie nicht zweifelsfrei hatten“ (S. 205). Diese Messungen wiederum waren die Bedingung dafür, den numerischen Charakter des Gemessenen, in diesem Fall der Wärme, zu bestätigen. Daraus folgt, dass eine alleinige Konzentration auf das Messen zu kurz greift, weil dadurch das Ziel des Messens in den Hintergrund tritt. Allerbeck (1978) formuliert daher folgenden Schluss:

Nur weil Intervallskalen heute strittig sind, der soziologischen Forschung das Warten auf noch zu entwickelnde Verfahren oder den Gebrauch vorhandener nicht-parametrischer Verfahren als zwingend anzusehen, weist einen Weg in eine Sackgasse, aber nicht den Weg zur Theoriebildung. Wo Soziologie und Sozialforschung (noch) auf strittige Intervallskalen angewiesen sind, empfiehlt es sich vielmehr, die in diesen enthaltenen Informationen voll auszuschöpfen und nicht ohne Not auf ordinale Verfahren der Analyse auszuweichen. (S. 212)

Baur (2011) betont aber, dass die Behandlung ordinaler Daten als intervallskaliert mit einem gewissen Fehlerrisiko einhergeht. Es ist nämlich möglich, Zusammenhänge zu identifizieren, die es realiter gar nicht gibt – die Ergebnisse also Artefakte der Methode sind. Al-

lerdings ist diese Gefahr ziemlich gering. Die Stärke und das Vorhandensein von Zusammenhängen – das zeigen Simulationsstudien – werden bei diesem Vorgehen eher unterschätzt (ebd., S. 214). Auch Allerbeck (1978) zeigt in seinem Vergleich von Rangkorrelationen mit Produkt-Moment-Korrelationen, dass es keinen Unterschied macht, ob die Daten als ordinal- oder intervallskaliert behandelt werden: Die Verwendung beider Korrelationsberechnungen führt zum gleichen Ergebnis.

Das Fehlerrisiko erhöht sich allerdings mit einer geringen Anzahl an Antwortkategorien, wobei fünf als „wünschenswert“ (Baur 2011, S. 219) gelten, und bei extremer Schiefe des Antwortmusters (Allerbeck 1978, S. 209). Da die Daten dieser Erhebung oft eine Tendenz zu einer Seite der Antwortskala aufweisen, lässt sich eine gewisse Schiefe nicht leugnen. Das daraus resultierende Fehlerrisiko wird hier jedoch in Kauf genommen, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, die ohne den Einsatz dieser Methoden nicht gewonnen werden könnten. Aus der Prüfung der Voraussetzungen wird deshalb insgesamt der Schluss gezogen, dass eine Faktorenanalyse gerechnet werden kann.

Extraktionsmethode und Anzahl der Items

Als Extraktionsmethode kommt die Hauptachsenfaktorenanalyse zum Einsatz. Generell lassen sich Faktorenanalysen im engeren Sinne und die Hauptkomponentenmethode unterscheiden, die von manchen Statistikern auch als eigenständiges Verfahren angesehen wird. Faktorenanalysen gehen davon aus, dass die Ausprägungen der manifesten, beobachteten Variablen sowohl durch die dahinter liegenden latenten Variablen, i. e. die Faktoren, als auch durch itemspezifische (z. B. die Formulierung) und Messfehler beeinflusst werden. Die Annahme der Hauptkomponentenanalyse hingegen besteht darin, dass einzig und allein die latenten Variablen die Merkmalsausprägungen beeinflussen. Dies scheint zumindest fragwürdig und der Realität wenig angemessen zu sein. Backhaus et al. (2011) empfehlen, die Wahl der Extraktionsmethode nach „sach-inhaltlichen“ (S. 357) Gründen zu treffen. Die Hauptkomponentenanalyse soll dann angewendet werden, wenn ein Sammelbegriff für die auf einem Faktor hoch ladenden Variablen gefunden werden soll. Bildet hingegen die Suche nach der Ursache für die hohen Korrelationen zwischen den Variablen das Forschungsinteresse, plädieren sie für die Hauptachsenanalyse. Mit Blick auf die realitätsangemessene Grundannahme der Faktorenanalyse und der letztlich nicht überzeugenden Unterscheidung zwischen Sammelbegriff und Ursache, wird hier Costello und Osborne (2005) gefolgt, die in ihrem Best-Practice-Beitrag generell zum Einsatz von Faktorenanalysen raten. Sie empfehlen entweder die Maximum-Likelihood-Methode oder die Hauptachsenfaktorenanalyse. Da letztere in Bezug auf ihre Verteilungsannahmen weniger restriktiv ist, wurde sie hier verwendet. Letztlich ist das für das Ergebnis auch weniger entscheidend, denn Hauptkomponenten- und Hauptachsenanalyse unterscheiden sich nicht in ihrer Rechen-technik (vgl. Backhaus et al. 2011) und kommen im Ergebnis zu sehr ähnlichen – wenn nicht sogar identischen – Ladungsmustern. Einzig die Faktorladungen sind meist bei der Hauptkomponentenmethode etwas höher.

Als nächstes musste über die Anzahl der Faktoren entschieden werden, wobei hier eine Abwägung zu treffen ist. Einerseits klären mehr Faktoren immer auch mehr Varianz der Variablen auf. Allerdings gibt es typischerweise eine bestimmte Anzahl an Faktoren, ab der

zusätzliche Faktoren kaum noch Erklärungskraft haben. Andererseits besteht das Ziel des „datenreduzierenden Verfahrens“ (Bortz & Schuster 2010, S. 387) Faktorenanalyse gerade darin, möglichst wenige Hintergrundfaktoren – mit möglichst viel Erklärungskraft – zu identifizieren. Um zu einer Entscheidung zu gelangen, lassen sich mehrere statistische Kriterien heranziehen (vgl. Backhaus et al. 2011, S. 359-360; Costello & Osborne 2005):

1. Das Kaiser-Kriterium: Es werden nur solche Faktoren in das Modell aufgenommen, die einen Eigenwert > 1 aufweisen. Eigenwerte „sind ein Maßstab für die durch den jeweiligen Faktor erklärte Varianz der Beobachtungswerte“ (Backhaus et al. 2011, S. 359). Jede ursprüngliche Variable hat einen Eigenwert von 1, d.h. sie erklärt sich selbst (Brosius 2011). Es wird demnach gefordert, dass ein Faktor mehr Varianz erklärt als eine der ursprünglichen Variablen. Dieses Kriterium führt in der Regel zu einer Überschätzung der tatsächlichen Faktorenzahl.
2. Der Screeplot: Dabei handelt es sich um eine grafische Ausgabe der nach Größe sortierten Eigenwerte der Faktoren. Üblicherweise zeigt diese Kurve einen Knick, weil die Erklärungskraft der Faktoren ab einer bestimmten Anzahl deutlich abnimmt. Es wird empfohlen die Anzahl an Faktoren auszuwählen, die vor dem Knick liegen, da möglichst nur die Faktoren Berücksichtigung finden sollen, die besonders hohe Eigenwerte und damit viel Erklärungskraft aufweisen.
3. Der Paralleltest: Hierbei wird nicht nur eine Faktorenanalyse der untersuchten Variablen durchgeführt, sondern auch eine Faktorenanalyse von Zufallsvariablen. Der Eigenwerteverlauf beider Analysen wird in einem Diagramm abgetragen. Da der Verlauf der Zufallsvariablen geringer ausfällt, schneidet dieser den Eigenwerteverlauf der untersuchten Variablen und zeigt auf diese Weise die Anzahl der vermutlich zu extrahierenden Faktoren. Dieses Vorgehen wird in der Literatur als zuverlässiges Kriterium angesehen (z. B. Costello & Osborne 2005).

Schließlich bietet es sich an, mehrere Faktorenanalysen durchzuführen und die Entscheidung über die Anzahl von inhaltlichen Erwägungen, i. e. eine sinnvolle Interpretation von Items, sowie dem Vorhandensein einer Einfachstruktur, i. e. hohe Ladung auf einem Faktor und möglichst nur geringe Ladung auf allen anderen Faktoren, abhängig zu machen. Das Kaiser-Kriterium spricht im vorliegenden Fall für sechs Faktoren. Der Screeplot weist zwei Knicke auf, wobei der erste Knick deutlicher als der zweite ist. Demnach wären zwei oder vier Faktoren möglich. Der Paralleltest sowie die inhaltliche Interpretation der Faktoren sprechen für die Extraktion von vier Faktoren. Bei sechs Faktoren gibt es viele, die nur ein Item umfassen, die zudem auf verschiedenen Faktoren laden. Zwei Faktoren hingegen umfassen sehr heterogene Items, die sich nur schwer interpretieren lassen. Als sinnvollste Möglichkeit erscheint daher ein Modell mit vier Faktoren, weshalb dieser Lösung der Vorrang gegeben wurde. Die Items sind jeweils dem Faktor zugewiesen, auf dem sie – nach einer schiefwinkligen Rotation³⁰ (Promax) – am höchsten laden. Eine schiefwinklige Rotation wurde deshalb gewählt, weil es theoretisch wenig plausibel ist, anzunehmen, dass zwei-

³⁰ Unrotiert laden von den ursprünglich 26 Items 20 auf dem ersten Faktor und nur zwei auf dem zweiten Faktor (Faktorladungen $> .40$). Der dritte Faktor weist nur Nebenladungen auf, auf dem vierten Faktor lädt überhaupt kein Item höher als $.40$. So ist eine Interpretation unmöglich, weshalb die Rotation notwendig wurde.

schen den Qualitätsdimensionen keine Korrelationen bestehen. Eine orthogonale Rotation würde hingegen von der Unkorreliertheit der Dimensionen ausgehen und demzufolge die Realität schlechter abbilden. „In the social science we generally expect some correlation among factors, since behavior is rarely partitioned into neatly packaged units that function independently of one another“ (Costello & Osborne 2005, S. 3). Welche der beiden in SPSS verfügbaren schiefwinkligen Rotationstechniken gewählt wird, ist weniger entscheidend, da beide zu ähnlichen Ergebnissen kommen (ebd.). Verglichen mit einer orthogonalen Varimax-Rotation verändert sich de facto keine Zuordnung eines Items zu einem Faktor – die orthogonal rotierte Lösung weist aber mehr Nebenladungen auf. Die Faktorenstruktur erweist sich durch ihre Unabhängigkeit von der Rotationsmethode als robust.

Items, die nach der Rotation eine geringere Faktorladung als .40 aufwiesen, wurden sukzessive aus der Analyse ausgeschlossen (vgl. Bortz & Schuster 2010, S. 422). Tabelle 9-8 gibt einen Überblick über die ausgeschlossenen Items und die Begründung dafür. Zusätzlich wurde jeweils die Kommunalität angegeben, die darüber Auskunft gibt, wie viel Streuung des jeweiligen Items durch das Faktorenmodell, i. e. alle Faktoren, erklärt wird. Beim ersten Item sind dies beispielsweise 24%.

Tabelle 9-8: Ausgeschlossene Items

Item	Grund				K
	MSA < .70	Item- formulierung	inhaltlicher Grund	Ladung < .40	
Wenn es schief gelaufen ist, gibt es Kritik.	X	X	X		.24
Wenn ich zu spät komme, werde ich darauf angesprochen.		X	X		.29
Wenn ich in die Praktikumsstelle komme, weiß ich, was ich zu tun habe.				X	.25
Im Praktikum habe ich immer viel zu tun.				X	.18
Im Praktikum fühlt sich niemand richtig für mich zuständig.				X	.15
Im Praktikum bekomme ich klare Anweisungen.				X	.22
Am Praktikumsplatz gibt es klare Regeln.				X	.23

K = Kommunalität

Nach Ausschluss dieser Items ergab eine erneute Prüfung der verbliebenen Variablen, dass die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse gegeben sind. Im Folgenden wird daher das Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse dargestellt: ein vierfaktorielles Modell der Bildungsprozessqualität, welches aus 21 Items gebildet wurde. Dieses klärt insgesamt 48% der Gesamtvarianz der einbezogenen Items auf.

Ergebnisse der Faktorenanalyse

Der Interpretation liegen jeweils die Faktorladungen zugrunde. Faktorladungen lassen sich wie Korrelationskoeffizienten interpretieren. Laut Konvention sollten nur Faktorladungen über .50, was einer mittleren Korrelation entspricht, zur Interpretation herangezogen wer-

den (Backhaus et al. 2011). Items mit hohen Ladungen (etwa ab .70) sind für die Interpretation eines Faktors am bedeutendsten und werden daher *Markiervariablen* genannt.

Faktor 1: positive Aktivierung (Dimension: Herausforderung und Aktivierung)

Die Variablen dieses Faktors stellen allesamt Aspekte positiver Aktivierung dar und sind damit Ausdruck eines Bildungssettings, das den Jugendlichen Gelegenheiten zur Kompetenzentfaltung eröffnet (vgl. Tabelle 9-9). Die Markiervariablen zeigen, dass die Aktivierung vorrangig darauf zielt, die Jugendlichen entsprechend ihres Interesses für die Arbeit im Betrieb zu begeistern. Dabei sollen sie einerseits durch die Betreuungsperson motiviert werden und andererseits Möglichkeiten erhalten, ihre Fähigkeiten in der Ausübung eigenverantwortlich durchgeführter, anspruchsvoller Tätigkeiten zu demonstrieren.

Tabelle 9-9: Faktor 1 positive Aktivierung

Items	Faktorladung
Mein Betreuer geht auf meine Interessen ein.	.72
Mein Betreuer kann mich richtig für die Arbeit begeistern.	.71
Ich darf auch anspruchsvolle Tätigkeiten übernehmen.	.63
Wenn ich etwas gut mache, werde ich dafür gelobt.	.58
Die Aufgaben im Praktikum wecken bei mir Begeisterung und Interesse für Neues.	.56
Ich darf Arbeiten selbstständig durchführen.	.56
Das Praktikum macht mir Spaß.	.52
Ich kann im Praktikum zeigen, was ich kann.	.50

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse
 Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Der Faktor scheint dabei aber nicht eindimensional zu sein, sondern wenigstens zwei Dimensionen zu enthalten: Motivation und herausfordernde Tätigkeiten. Daher wurde in einem zweiten Schritt versucht, die Items dieses Faktors mittels einer weiteren Faktorenanalyse zu untersuchen. Das Ergebnis weist darauf hin, dass sich die positive Aktivierung in die zwei Faktoren personale und tätigkeitsspezifische Motivierung zerlegen lässt (vgl. Tabelle 9-10). Personale Motivierung ist dabei vorrangig durch die Variable Begeisterung durch die Betreuungsperson gekennzeichnet. Insgesamt drückt sich darin die Fähigkeit der Betreuungsperson aus, die Jugendlichen für die Arbeit zu begeistern. Die tätigkeitsspezifische Motivierung hingegen beschreibt die motivierende Funktion der ausgeübten Tätigkeiten. Diese hängt ganz wesentlich von der erfahrenen Selbstständigkeit ab. Trotz der relativ niedrigen Faktorladungen von „Wenn ich etwas gut mache, werde ich dafür gelobt.“ und „Ich kann im Praktikum zeigen, was ich kann.“ werden diese Items beibehalten, weil sie inhaltlich sehr gut zu den Faktoren passen.

Tabelle 9-10: Faktorenanalyse der Variablen des Faktors positive Aktivierung (Faktorladungen)

	Personale Motivierung (Faktor 1a)	Tätigkeitsspezifische Motivierung (Faktor 1b)
Mein Betreuer kann mich richtig für die Arbeit begeistern.	.81	
Das Praktikum macht mir Spaß.	.72	
Mein Betreuer geht auf meine Interessen ein.	.66	
Die Aufgaben im Praktikum wecken bei mir Begeisterung und Interesse für Neues.	.66	
Wenn ich etwas gut mache, werde ich dafür gelobt.	.49	
Ich darf Arbeiten selbstständig durchführen.		.85
Ich darf auch anspruchsvolle Tätigkeiten übernehmen.		.69
Ich kann im Praktikum zeigen, was ich kann.		.44

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Faktor 2: Anerkennung/Unterstützung (Dimension: Unterstützung und Orientierung)

Die zwei Items mit den höchsten Ladungen beziehen sich auf die (soziale) Anerkennung der Jugendlichen durch die betrieblichen Akteure (vgl. Tabelle 9-11). Dieser Aspekt bezieht sich nicht nur auf die Person der Jugendlichen (fühlen sich ernst genommen, mit Respekt behandelt und verstehen sich gut mit den Kollegen und Kolleginnen), sondern auch auf ihre Tätigkeit im Betrieb (Anerkennung der Leistung). Ein weiterer Aspekt kommt in den Items „Wenn ich Fragen habe, ist jemand für mich da.“ und „Aufgaben werden mir erklärt, bis ich sie verstanden habe.“ zum Ausdruck. Hier geht es eher darum, dass die Jugendlichen ganz allgemein eine Bezugsperson im Betrieb haben, die ihnen auch erklärt, welche Aufgaben wie zu erledigen sind.

Tabelle 9-11: Faktor 2 Anerkennung/Unterstützung

Items	Faktorladung
Im Praktikum werde ich mit Respekt behandelt.	.88
Meine Kollegen nehmen mich ernst.	.74
Ich verstehe mich mit meinen Arbeitskollegen gut.	.58
Wenn ich Fragen habe, ist jemand für mich da.	.58
Aufgaben werden mir erklärt, bis ich sie verstanden habe.	.57
Meine Leistung wird anerkannt.	.56

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Der Faktor lässt sich m. E. als eine Konkretisierung der Dimension Unterstützung und Orientierung interpretieren. Diese Dimension war definiert durch „akzeptierende und respektvolle Beziehungen [...], die ein Gefühl der Zugehörigkeit geben, positive soziale Normen vermitteln und persönliches Wachstum unterstützen“ (Radisch 2009, S. 88). Auf der Grundlage der Anerkennung in der Beziehung zu den Betreuerinnen und Betreuern können

die Jugendlichen sich positiv in das Normengefüge des Betriebes integrieren und fühlen sich sozial eingebunden und für ihre Leistung wertgeschätzt. Die Jugendlichen bekommen also nicht nur die nötige Unterstützung, sondern sie finden im Betrieb auch Orientierung. Der Faktor konkretisiert hier also, worin die Unterstützung der Jugendlichen vorrangig besteht: Das ist die soziale Anerkennung, auf deren Basis Lernen im Arbeitsprozess erst möglich scheint.

Auch für diesen Faktor wurde mittels einer weiteren Faktorenanalyse versucht, die beiden Aspekte zu trennen. Tabelle 9-12 gibt einen Überblick über die Faktorenstruktur, die ein Beleg für das Vorhandensein von zwei Faktoren ist. Respekt ist demnach noch vor der Anerkennung der Leistung und einem guten Sozialklima im Betrieb die wichtigste Komponente der Anerkennungsdimension. Eine Bezugsperson bei Fragen weist beim zweiten Aspekt, der Unterstützung, eine sehr viel höhere Faktorladung auf als die Fähigkeit, Aufgaben so zu erklären, dass sie von den Jugendlichen verstanden werden.

Tabelle 9-12: Faktorenanalyse der Variablen des Faktors Anerkennung/Unterstützung (Faktorladungen)

	Anerkennung (Faktor 2a)	Unterstützung (Faktor 2b)
Im Praktikum werde ich mit Respekt behandelt.	.84	
Meine Leistung wird anerkannt.	.73	
Ich verstehe mich mit meinen Arbeitskollegen gut.	.72	
Meine Kollegen nehmen mich ernst.	.52	
Wenn ich Fragen habe, ist jemand für mich da.		.97
Aufgaben werden mir erklärt, bis ich sie verstanden habe.		.55

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Faktor 3: Negative Aktivierung (Dimension: Herausforderung und Aktivierung)

Als dritter Faktor wurde die negative Aktivierung extrahiert. Negative Formen der Aktivierung umfassen Unterforderung, welche sich als Langeweile äußert, Überforderung und wenig herausfordernde Hilfstätigkeiten (vgl. Tabelle 9-13). Alle Variablen beziehen sich somit auf negative Aspekte der Tätigkeiten im Betrieb – zu wenig, zu viel, zu anspruchslos.

Tabelle 9-13: Faktor 3 Negative Aktivierung

Items	Faktorladung
Ich langweile mich im Praktikum.	-.77
Ich fühle mich im Praktikum überfordert.	-.64
Ich habe das Gefühl, nur Hilfsarbeiten zu bekommen, bei denen ich nichts lerne.	-.63

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Dieser Faktor stellt eine negative – hier im Sinne von fehlende – Ausprägung der Herausforderungs- und Aktivierungsdimension dar, denn hier fehlen offensichtlich die „Gelegen-

heiten zur Entfaltung der körperlichen, intellektuellen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten“ (Radisch 2009, S. 89).

Faktor 4: Leistungserwartung (Dimension: Struktur)

Der Faktor Leistungserwartung zielt auf eine andere Facette der Betreuer-Jugendlichen-Interaktion, nämlich die der Anforderungsstruktur des Lernortes Betrieb. Diese setzt sich aus der Anstrengungs- und Leistungsanforderung sowie den Erwartungen an das Verhalten der Jugendlichen hinsichtlich Pünktlichkeit und Disziplin – den sogenannten Sekundärtugenden – zusammen (vgl. Tabelle 9-14). Deshalb finden sich hier Items, welche die Ansprüche der Betreuungsperson an die Schüler/-innen hinsichtlich ihrer Arbeit thematisieren und als Ausdruck einer betrieblichen Leistungserwartung an die Jugendlichen interpretiert werden können. Es drückt sich darin ganz wesentlich die Fähigkeit der Betreuungsperson aus, den Jugendlichen etwas abzuverlangen. Die Bereitschaft, sich anzustrengen – so lässt sich mutmaßen – scheint mit Blick auf die Ladungshöhe allerdings wichtiger als die Fokussierung auf „gute Leistungen“ oder das „Bestmögliche“. Mit Blick auf die relativ niedrige Ladung von „Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.“ sowie dem Umstand, dass dieses Item eine große inhaltliche Nähe zu dem Item „Mein Betreuer achtet darauf, dass ich gute Leistungen erbringe.“ aufweist, wird es bei der folgenden Skalenkonstruktion unberücksichtigt bleiben.

Damit steht dieser Faktor für die Strukturdimension, weil sich hier die Verlässlichkeit und Strukturiertheit der Lernumgebung durch die im Betrieb geltenden Regeln und eine klare Führung durch Erwachsene auszeichnet. Die Ladungshöhe der Items weist darauf hin, dass diese Dimension primär auf den Aspekt der Anstrengungsbereitschaft abhebt. Man könnte daher mutmaßen, dass ein solches Verhalten bzw. die Demonstration eines ‚guten Willens‘ in der betrieblichen Logik eine große Rolle spielt.

Tabelle 9-14: Faktor 4 Leistungserwartung

Items	Faktorladung
Mein Betreuer im Praktikum will, dass ich mich richtig anstrenge.	.81
An meiner Praktikumsstelle soll ich diszipliniert sein, mich gut benehmen und pünktlich erscheinen.	.52
Mein Betreuer achtet darauf, dass ich gute Leistungen erbringe.	.52
Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.*	.41

* nicht in der Skala enthalten

Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse

Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung

Mittels explorativer Faktorenanalysen wurden somit insgesamt sechs Faktoren aus den ursprünglich 28 Variablen rekonstruiert. Aus der inhaltlichen Interpretation wurde deutlich, dass diese Faktoren in engem Zusammenhang mit den Dimensionen der Prozessqualität stehen, wie sie im Modell der Bildungsqualität formuliert sind. Diese Faktoren sind insofern als Indikatoren dieser Dimensionen sowie als mögliche Sub-Dimensionen aufzufassen. Auf jeden Fall konkretisieren sie die Dimensionen im Kontext des kooperativen Bildungsettings SchuB.

Antwort auf die Forschungsfrage 2:

Auf die Frage, durch welche Merkmale das Bildungssetting SchuB gekennzeichnet ist, lässt sich aufgrund der explorativen Faktorenanalyse wie folgt antworten. Personale und tätigkeitsspezifische Motivierung (Aktivierung und Herausforderung), Anerkennung und Unterstützung (Unterstützung und Orientierung), negative Aktivierung (Herausforderung und Aktivierung) und Leistungserwartung (Struktur) bilden die latenten Hintergrundvariablen, welche die Prozessqualität des Praktikums ausmachen. Dabei sind Anerkennung und Leistungserwartung – obwohl sie sich leicht den Dimensionen zuordnen lassen – zwei neue Aspekte, die in dieser Weise nicht bei Radisch et al. (2007) zu finden sind.

Zunächst lässt sich aus der Zuordnung der Faktoren zu den Prozessqualitätsdimensionen die Schlussfolgerung ziehen, dass sich die Dimensionen auch für die Untersuchung des betrieblichen Angebotes des SchuB-Konzeptes eignen, was zudem die von Radisch et al. (2007) vertretene These stützt, dass es sich hierbei um generelle Qualitätsfaktoren handelt, die in unterschiedlichen Bildungssettings relevant sind. Zumindest wird diese Annahme durch die vorgestellten empirischen Befunde nicht falsifiziert.

In einem nächsten Schritt wurden die Items der sechs Faktoren jeweils zu einer Skala zusammengefasst, um Aussagen darüber treffen zu können, wie die befragten Jugendlichen den jeweiligen Aspekt des Praktikums einschätzen.

Forschungsfrage 3: Wie werden die entdeckten Prozessqualitätsmerkmale durch die SchuB-Schüler/-innen beurteilt?

Hypothesen:

Die Prozessqualität wird eher positiv als negativ eingeschätzt. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in ihrem Urteil, wobei Jungen die Qualität höher bewerten. Schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen sowie die Zugehörigkeit zu schulbildungsfernen Milieus wirken sich positiv auf die Qualitätsurteile aus. Gleiches gilt für die Größe des Betriebes.

Bildungsqualität des betrieblichen Lernortes

Die deskriptiven Ergebnisse der Items der Prozessqualitätsdimensionen sind in der Tabelle 9-15 dargestellt. Es fällt sofort auf, dass die Jugendlichen eine breite Zustimmung zu den meisten Items geben, d.h. die tendenziell zustimmenden Antworten überwiegen die tendenziell nicht zustimmenden Antworten um ein Vielfaches. Lediglich die drei Items der Dimension negative Aktivierung sowie eines der ausgeschlossenen Items weisen ein entgegengesetztes Muster auf. Da es sich bei diesen Items durchweg um negative Aussagen handelt, tragen sie in der Gesamtschau zum positiven Bild bei, dass die Schüler/-innen von ihrem Praktikum zeichnen.

Trotz der allgemein positiven Tendenz der Antworten ist die Zustimmung zu bestimmten Items besonders hoch. Mindestens zwei Drittel der Befragten halten die Aussagen „An meiner Praktikumsstelle soll ich diszipliniert sein, mich gut benehmen und pünktlich erscheinen.“, „Ich verstehe mich mit meinen Arbeitskollegen gut.“ und „Wenn ich Fragen

habe, ist jemand für mich da.“ für völlig zutreffend. Diese Items weisen zudem den höchsten Mittelwert auf – bei gleichzeitig relativ geringer Standardabweichung. Zusammen mit den Items „Meine Leistung wird anerkannt.“, „Im Praktikum bekomme ich klare Anweisungen.“, „Am Praktikumsplatz gibt es klare Regeln.“ und „Im Praktikum werde ich mit Respekt behandelt.“ gehören sie zu den Aussagen, die von über 90% der Jugendlichen als tendenziell zutreffend eingestuft werden. Demgegenüber findet sich bei den Items „Mein Betreuer geht auf meine Interessen ein.“ (33 %); „Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.“ (29 %) und „Wenn etwas schief gelaufen ist, gibt es Kritik.“ (19 %) – abgesehen von den vier negativen Items – die geringste völlige Zustimmung.

Die Items der negativen Aktivierung erfahren besonders wenig Zustimmung, was ebenfalls für die Qualität des Praktikums spricht. Etwa 70-75 % der Schüler/-innen finden, dass diese Aussagen tendenziell nicht auf ihr Praktikum zutreffen. Das heißt im Umkehrschluss allerdings auch, dass sich immerhin ca. 25-30 % überfordert und/oder nicht gut betreut fühlen, sich langweilen oder das Gefühl haben, mit Hilfsarbeiten abgespeist zu werden. Etwa jeder zehnte Befragte ist sogar der Ansicht, dass dies völlig zutreffend ist.

Tabelle 9-15: Bildungsqualität des Lernens im Praktikum (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>	fehlende Angabe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Personale Motivierung						3.20	0.69
Mein Betreuer kann mich richtig für die Arbeit begeistern.	5	18	36	41	0	3.14	0.88
Das Praktikum macht mir Spaß.	6	9	20	64	1	3.43	0.89
Mein Betreuer geht auf meine Interessen ein.	8	16	43	33	1	3.01	0.90
Die Aufgaben im Praktikum wecken bei mir Begeisterung und Interesse für Neues.	7	15	33	45	0	3.16	0.93
Wenn ich etwas gut mache, werde ich dafür gelobt.	4	13	36	46	1	3.25	0.84
Tätigkeitsspezifische Motivierung						3.31	0.69
Ich darf Arbeiten selbstständig durchführen.	5	10	29	55	1	3.36	0.85
Ich darf auch anspruchsvolle Tätigkeiten übernehmen.	6	16	37	41	0	3.14	0.88
Ich kann im Praktikum zeigen, was ich kann.	2	9	32	57	0	3.42	0.76
Anerkennung						3.51	0.57
Im Praktikum werde ich mit Respekt behandelt.	3	6	31	60	0	3.49	0.73
Meine Leistung wird anerkannt.	2	6	40	52	1	3.43	0.68
Ich verstehe mich mit meinen Arbeitskollegen gut.	2	4	22	72	0	3.65	0.65

	<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>	fehlende Angabe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Meine Kollegen nehmen mich ernst.	2	9	32	57	0	3.44	0.74
Unterstützung						3.58	0.64
Wenn ich Fragen habe, ist jemand für mich da.	2	4	19	73	1	3.65	0.68
Aufgaben werden mir erklärt, bis ich sie verstanden habe.	2	7	28	61	2	3.50	0.73
Negative Aktivierung						1.89	0.80
Ich langweile mich im Praktikum.	53	20	19	8	1	1.82	1.01
Ich fühle mich im Praktikum überfordert.	51	26	13	9	1	1.81	1.00
Ich habe das Gefühl, nur Hilfsarbeiten zu bekommen, bei denen ich nichts lerne.	39	32	16	13	0	2.01	1.03
Leistungserwartung						3.46	0.55
Mein Betreuer im Praktikum will, dass ich mich richtig anstrenge.	1	12	37	48	2	3.34	0.74
An meiner Praktikumsstelle soll ich diszipliniert sein, mich gut benehmen und pünktlich erscheinen.	2	5	25	69	0	3.60	0.67
Mein Betreuer achtet darauf, dass ich gute Leistungen erbringe.	1	9	35	53	1	3.41	0.72
ausgeschlossene Items							
Wenn etwas schief gelaufen ist, gibt es Kritik.	17	28	35	19	1	2.57	0.98
Wenn ich zu spät komme, werde ich darauf angesprochen.	12	20	27	40	1	2.97	1.04
Wenn ich in die Praktikumsstelle komme, weiß ich, was ich zu tun habe.	6	16	33	45	1	3,18	0,90
Im Praktikum habe ich immer viel zu tun.	1	11	48	40	0	3,27	0,70
Im Praktikum fühlt sich niemand richtig für mich zuständig.	44	28	19	7	2	1.88	0.96
Im Praktikum bekomme ich klare Anweisungen.	1	8	32	59	0	3.48	0.70
Am Praktikumsplatz gibt es klare Regeln.	2	7	31	60	1	3,50	0.71
Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.	6	23	42	29	1	2.93	0.88

Skalenbildung

An die Bildung und Interpretation der Faktoren schließt sich die Frage an, wie diese Faktoren von den Jugendlichen eingeschätzt werden. Dafür wurden Skalen gebildet, wobei die Skalenwerte durch Berechnung des Mittelwertes der einem Faktor zugeordneten Variablen erzeugt wurden. Um die interne Konsistenz der Skalen zu prüfen, wurde für jede einzelne Skala Cronbachs Alpha berechnet (vgl. Tabelle 9-16).

In der statistischen Literatur gelten Werte unter .50 als ungenügend, Werte über .70 sind akzeptabel und Werte über .80 gut. Als ‚Cutoff‘ wird daher in der Regel .70 verwendet (vgl. Schmitt 1996, S. 351). Aber auch diese Grenze ist willkürlich. „When a measure has other desirable properties, such as meaningful content coverage and reasonable unidimensionality, this low reliability [Der Autor bezieht sich hier auf .49, d.V.] may not be a major impediment to its use.“ (ebd., S. 351-352). Beides kann für die sechs Faktoren angenommen werden. Faktorenanalysen stellen ohnehin das Mittel der Wahl zur Prüfung der Dimensionalität dar. Die Alpha-Werte lassen demnach erkennen, dass alle Skalen zumindest eine akzeptable interne Konsistenz aufweisen, wobei die Werte der letzten beiden Skalen geringer sind als die der anderen Skalen. Da diese relativ guten Werte auch bei einer geringen Anzahl an Items erreicht werden, ist die interne Konsistenz als befriedigend anzusehen. Das hängt damit zusammen, dass sich in der Regel problemlos ein hoher Wert für Cronbachs Alpha erzielen lässt, indem man die Anzahl der Items erhöht. Mit zunehmender Anzahl steigt Cronbachs Alpha nämlich immer an, sofern die hinzugenommenen Items positiv mit den restlichen korrelieren. Die mittleren Inter-Item-Korrelationen sind zudem ein Hinweis auf die Homogenität der Faktoren. Auf der Grundlage der Faktorenanalysen und der Alpha-Werte lässt sich insgesamt der Schluss ziehen, dass eine Skalenkonstruktion aus den sechs Faktoren gerechtfertigt ist.

Tabelle 9-16: Cronbachs Alpha und mittlere Inter-Item-Korrelationen der Skalen der Bildungsprozessqualität

Faktoren	Cronbachs Alpha	MIK
Personale Motivierung	.83	.50
Tätigkeitsspezifische Motivierung	.78	.54
Anerkennung	.83	.54
Unterstützung	.80	.66
Negative Aktivierung	.71	.44
Leistungserwartung	.69	.43

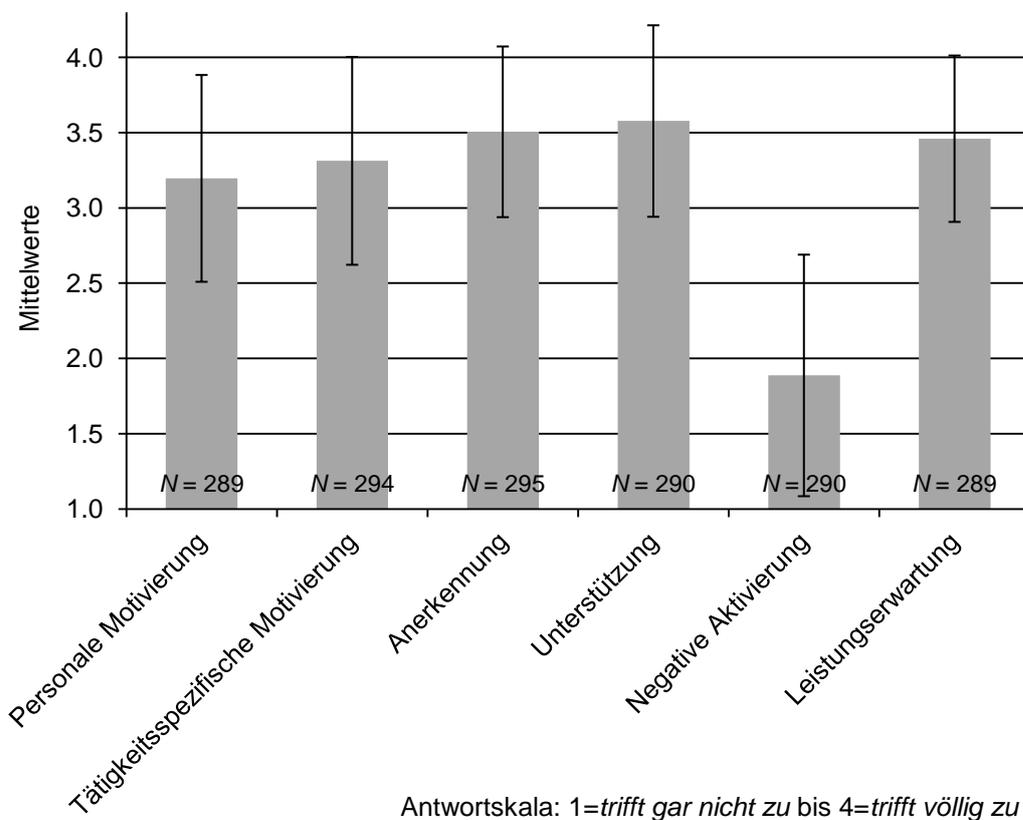
MIK = mittlere Inter-Item-Korrelation

Einschätzung der Prozessqualitätsskalen durch die SchuB-Schüler/-innen

In Abbildung 9-3 sind die Mittelwerte und die zugehörigen Standardabweichungen der sechs Prozessqualitätsskalen dargestellt. Generell lässt sich sagen, dass die SchuB-Schüler/-innen das Praktikum eher positiv einschätzen. Auch wenn es keinen objektiven Maßstab gibt und sich deshalb nicht sagen lässt, ab welchem Mittelwert ein Praktikum als gut oder sehr gut gelten kann, so zeigt doch die deutliche Abweichung der Mittelwerte von einem

theoretischen Mittelpunkt der Skala, dass die Antworten der Schüler/-innen eine Tendenz zum positiven oder negativen Ende der Antwortskala aufweisen. So werden alle positiven Skalen als überdurchschnittlich zutreffend bewertet, lediglich die Skala negative Aktivierung wird als eher nicht zutreffend angesehen. Mittelwerte über 3.5 weisen nur die Skalen Anerkennung und Unterstützung auf, knapp unter 3.5 folgt die Skala Leistungserwartung. Die Aktivierungsskalen liegen bei 3.2 bzw. 3.3. Damit liegen diese Skalen alle im Bereich zwischen *trifft eher* und *trifft völlig zu*. Schlusslicht ist die negative Aktivierung mit einem deutlich geringeren Mittelwert von 1.9, was wiederum für die positive Sicht der Jugendlichen auf das Praktikum spricht. Diese Skala weist zudem die größte Standardabweichung (0.80) auf. Die Meinungen der Jugendlichen gehen hier also deutlicher auseinander als dies bei den anderen Skalen der Fall ist.

Abbildung 9-3: Einschätzung der Prozessqualitätsskalen



In Tabelle 9-17 sind die Korrelationskoeffizienten der Prozessqualitätsskalen dargestellt. Daraus lässt sich entnehmen, dass die Annahme korrelierter Dimensionen gerechtfertigt war. Zwischen allen Skalen bestehen substantielle Zusammenhänge. Besonders stark fallen diese für die durch Faktorenzerlegung entstandenen Skalen aus, aber auch Anerkennung und personale Motivierung weisen eine starke Korrelation auf. Zur Skala negative Aktivierung gibt es durchweg negative Korrelationen und die Skala Leistungserwartung weist die niedrigsten Zusammenhänge zu den anderen Skalen auf. Bildungsqualität lässt sich zwar in unterschiedliche Dimensionen zerlegen. Dies dient aber vorrangig analytischen Zwecken, in der Realität weisen diese Dimensionen ziemlich starke Zusammenhänge auf. In diesem

Fall ist also Costello und Osborne (2005) recht zu geben, denn die vorgenommene schiefwinklige Rotation ist tatsächlich realitätsadäquater als eine rechtwinklige.

Tabelle 9-17: Korrelationen der Prozessqualitätsskalen

		Personale Motivierung	Tätigkeits- spezifische Motivierung	Anerkennung	Unterstützung	Negative Aktivierung
Tätigkeitsspezi- fische Motivie- rung	<i>r</i>	.645				
	<i>p</i>	< .001				
	<i>N</i>	287				
Anerkennung	<i>r</i>	.663	.522			
	<i>p</i>	< .001	< .001			
	<i>N</i>	287	293			
Unterstützung	<i>r</i>	.552	.551	.645		
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001		
	<i>N</i>	283	287	288		
Negative Akti- vierung	<i>r</i>	-.494	-.433	-.439	-.431	
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	
	<i>N</i>	284	287	288	283	
Leistungserwar- tung	<i>r</i>	.401	.380	.311	.323	-.244
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	283	287	287	283	283

Die Skalen werden von Jungen und Mädchen nicht unterschiedlich eingeschätzt, wie die nicht signifikanten Ergebnisse der *t*-Tests zeigen (s. Anhang Tabelle B-1). Für die soziale Herkunft (Anzahl der Bücher und Abschluss des Vaters sowie der Mutter) der Schüler/-innen gilt, dass hier ebenfalls kein Einfluss auf die Skalen der Prozessqualität nachgewiesen werden kann (s. Anhang Tabelle B-2 und Tabelle B-3). Wie die Übersicht der Mittelwerte darüber hinaus deutlich macht (vgl. Tabelle 9-18), zeigt sich bei den Skalen zur positiven Aktivierung (personale und tätigkeitsspezifische Motivierung) ein sehr uneinheitliches Bild. Die Gruppe VI weist jeweils den höchsten Mittelwert auf, gefolgt von der Gruppe I und anschließend den restlichen Gruppen. Die Mittelwerte der Dimensionen Anerkennung und Unterstützung unterscheiden sich praktisch überhaupt nicht. Die Mittelwerte der Dimension Leistungserwartung hingegen nehmen – mit Ausnahme der Gruppe III – mit der Anzahl der Bücher etwas zu. Mit Einschränkung (geringer Mittelwert in der Gruppe mit mehr als 500 Büchern) gilt das auch für die Dimension negative Aktivierung.

Tabelle 9-18: Mittelwerte der Prozessqualitätsdimensionen nach Anzahl der Bücher im Haushalt

	Anzahl der Bücher im Haushalt											
	0-10 (I)			11-25 (II)			26-100 (III)			101-200 (IV)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Personale Motivierung	3.21	0.62	64	3.12	0.74	72	3.19	0.73	51	3.16	0.75	35
Tätigkeitsspezifische Motivierung	3.37	0.66	66	3.30	0.68	73	3.23	0.78	53	3.26	0.68	34
Anerkennung	3.51	0.56	66	3.48	0.61	74	3.53	0.48	53	3.53	0.51	35
Unterstützung	3.61	0.70	66	3.54	0.59	73	3.62	0.47	50	3.56	0.66	35
Negative Aktivierung	1.86	0.78	63	1.91	0.79	74	1.90	0.81	52	1.95	0.82	35
Leistungserwartung	3.41	0.58	64	3.42	0.58	73	3.38	0.56	51	3.48	0.44	34

Fortsetzung	201-500 (V)			>500 (VI)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Personale Motivierung	3.07	0.73	22	3.42	0.58	30
Tätigkeitsspezifische Motivierung	3.19	0.76	22	3.51	0.53	30
Anerkennung	3.38	0.58	21	3.53	0.66	30
Unterstützung	3.50	0.63	21	3.50	0.90	29
Negative Aktivierung	2.08	0.86	22	1.77	0.84	30
Leistungserwartung	3.56	0.59	22	3.63	0.56	29

Tabelle 9-19: Einschätzungen der Prozessqualitätsskalen nach Migrationshintergrund (*t*-Tests)

	ohne Migrationshintergrund			mit Migrationshintergrund			<i>t</i> -Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Personale Motivierung	3.20	0.70	148	3.18	0.68	123	269	0.23	.82
Tätigkeitsspezifische Motivierung	3.33	0.67	153	3.26	0.71	123	274	0.85	.40
Anerkennung	3.55	0.51	153	3.43	0.64	124	232	1.61	.11
Unterstützung	3.67	0.50	150	3.45	0.74	121	204	2.83	.005
Negative Aktivierung	1.80	0.80	150	2.06	0.79	124	272	-2.78	.006
Leistungserwartung	3.48	0.53	147	3.44	0.57	123	268	0.59	.55

Außerdem unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Einschätzung der Skalen Unterstützung und negative Aktivierung signifikant von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 9-19), wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund

den Variablen der Skala negative Aktivierung stärker zustimmen und zudem weniger Unterstützung wahrnehmen. Schließlich wurde noch der Einfluss der Betriebsgröße und des Berufsfeldes (vgl. Tabelle 9-21) auf die Bewertung der Prozessqualitätsdimensionen untersucht, von denen aber keine signifikanten Effekte ausgehen (s. Anhang Tabelle B-4 und Tabelle B-5).

Darüber hinaus ist ein Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und den schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen denkbar und tatsächlich gibt es zum Teil signifikante Korrelationen zwischen diesen Variablen (vgl. Tabelle 9-20), die allerdings eher gering ausfallen. Negativere schulische Einstellungen treten zusammen mit einem höheren Grad an negativer Aktivierung im betrieblichen Lernumfeld auf. Schulisches Fehlverhalten geht mit einem geringeren Ausmaß an wahrgenommener Unterstützung, mehr negativer Aktivierung und weniger Leistungserwartung im Betrieb einher. Schulische Wertorientierungen weisen dagegen einen positiven Zusammenhang zur personalen und tätigkeitsspezifischen Motivierung, zur Anerkennung, Unterstützung sowie zur Leistungserwartung auf. Zur Skala negative Aktivierung gibt es hingegen weniger Zustimmung, je mehr die Jugendlichen an schulischen Werten orientiert sind.

Tabelle 9-20: Korrelationen zwischen den Prozessqualitätsdimensionen und den schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen

		Negative schulische Einstellungen	Schulisches Fehlverhalten	Schulische Wertorientierung
Personale Motivierung	<i>r</i>	.021	-.031	.275
	<i>p</i>	.729	.615	< .001
	<i>N</i>	279	270	271
Tätigkeitsspezifische Motivierung	<i>r</i>	.064	-.050	.169
	<i>p</i>	.279	.406	.005
	<i>N</i>	284	276	276
Anerkennung	<i>r</i>	.027	-.081	.189
	<i>p</i>	.646	.182	.002
	<i>N</i>	284	276	277
Unterstützung	<i>r</i>	-.068	-.179	.249
	<i>p</i>	.257	.003	< .001
	<i>N</i>	281	270	272
Negative Aktivierung	<i>r</i>	.150	.196	-.133
	<i>p</i>	.012	.001	.028
	<i>N</i>	280	272	273
Leistungserwartung	<i>r</i>	.023	-.141	.316
	<i>p</i>	.703	.021	< .001
	<i>N</i>	278	269	271

Mittels Clusteranalyse der sechs Prozessqualitätsvariablen wurde versucht, Gruppen zu identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Qualitätsurteile unterscheiden. Dabei wurde zunächst – einer Empfehlung von Backhaus et al. (2011) folgend – das Single Linkage Verfahren eingesetzt, um mögliche Ausreißer zu identifizieren. Nach dem Ausschluss von 10

Fällen wurde die Clusteranalyse mittels des Ward-Verfahrens (quadrierte euklidische Distanz) durchgeführt. Die Entscheidung für eine Zerlegung in sechs Cluster basiert ganz generell auf der Empfehlung von Backhaus et al. (2011), die Anzahl an Clustern anhand statistischer Kriterien und nicht nach inhaltlichen Überlegungen zu treffen. Eine bewährte Methode stellt dabei der *Test von Mojena* dar: „Als Indikator für eine gute Cluster-Lösung gilt die größte Gruppengröße, bei der ein vorgegebener Wert des standardisierten Fusionskoeffizienten zum ersten Mal überschritten wird“ (ebd.). Leider herrscht keine Einigkeit über die Höhe dieses Wertes. In der Literatur finden sich Werte im Bereich von 1.25 bis 2.75. Backhaus et al. (2011) haben mit Werten von 1.8 bis 2.7 gute Clusterlösungen erzielt. Legt man der Entscheidung einen relativ hohen Schwellenwert von 2.6 zugrunde, spricht dieser Test für eine Zerlegung in sechs Cluster.

Wenn man sich zunächst den oberen Teil der Abbildung 9-4³¹, das sind die Qualitätsurteile, anschaut, wird ersichtlich, dass das Antwortmuster aller Cluster mit Ausnahme des zweiten Clusters sehr ähnlich ausfällt. Das Urteil über die positiven Aspekte ist relativ hoch und das Ausmaß der negativen Aktivierung im Vergleich gering. Die Jugendlichen des Clusters 2 ($N=26$) beurteilen alle Skalen hingegen eher im mittleren Bereich, das heißt relativ nahe der theoretischen Mitte ($M=2.15$ bis $M=2.90$). Das bedeutet, dass sie auch auf der Skala negative Aktivierung einen relativ hohen Wert aufweisen. Lediglich der Skala Leistungserwartung stimmen diese Jugendlichen im Mittel etwas stärker zu ($M=3.19$). Cluster 1 ($N=52$) zeichnet sich dadurch aus, dass die Mittelwerte der Skalen personale und tätigkeitsspezifische Motivierung sowie Leistungserwartung geringer ausfallen als für die Skalen Anerkennung und Unterstützung. Die negative Aktivierung weist in dieser Gruppe einen knapp unterdurchschnittlichen Wert auf. Damit zählt es ebenso wie Cluster 2 zu den beiden Gruppen, welche eine tendenziell ungünstige Bewertung der Prozessqualität vornehmen. Die Jugendlichen in den Clustern 3 ($N=30$), 4 ($N=54$) und insbesondere 5 ($N=79$) schätzen das Praktikum hingegen sehr positiv ein. In Cluster 3 fällt einzig der Mittelwert für die tätigkeitsspezifische Motivierung ($M=2.88$) – relativ niedrig – und in Cluster 4 der Mittelwert für die negative Aktivierung ($M=1.81$) – relativ hoch – aus der positiven Grundtendenz heraus. Cluster 6 ($N=20$) wiederum zeigt auf allen Skalen einen hohen Mittelwert. Das heißt, dass auch den Items der negativen Aktivierung im Mittel überdurchschnittlich oft zugestimmt wird ($M=3.20$).

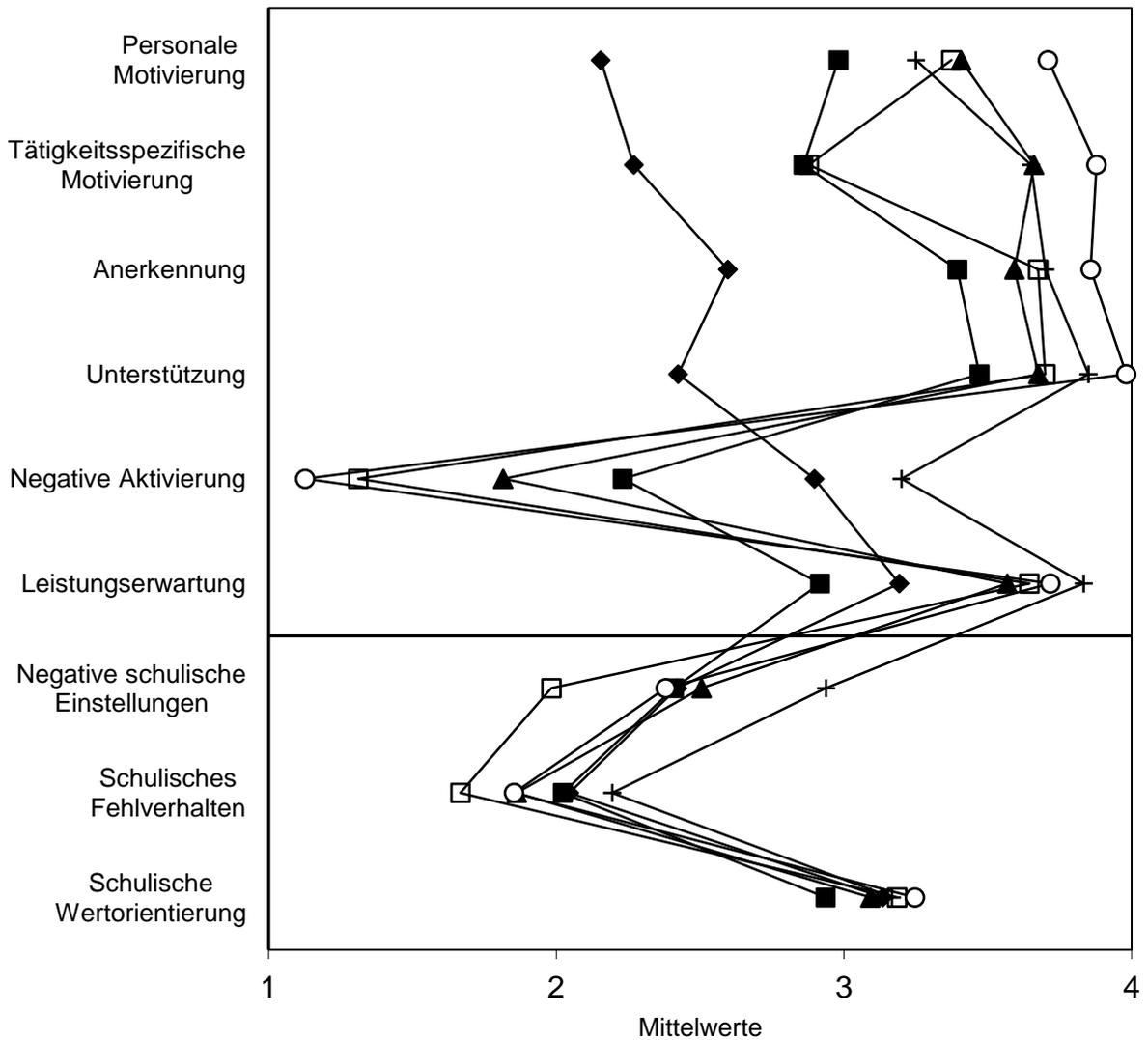
Die Jugendlichen in den Clustern unterscheiden sich signifikant in ihren negativen schulischen Einstellungen ($F(5, 248)=3.51, p=.004$) und bezüglich ihres schulischen Fehlverhaltens ($F(5, 240)=3.44, p=.005$), aber nicht in ihren schulischen Wertorientierungen ($F(5, 239)=2.20, p=.06$). Wie in der Abbildung 9-4 zu erkennen ist, liegt der größte Abstand zwischen den Jugendlichen im Cluster 3 und denen im Cluster 6, wobei erstere besonders niedrige und letztere besonders hohe Werte haben.

Wie das auch schon für die Prozessqualitätsskalen gezeigt werden konnte, weist die Clusterzugehörigkeit einen Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund ($\chi^2(5, N=246)=12.07, p=.03$) auf. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei in den Clustern 1 und 2 über- und in den übrigen Clustern unterrepräsentiert. Damit sind sie

³¹ Im Anhang findet sich zusätzlich eine tabellarische Darstellung der Qualitätsurteile und der schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen, welche die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Cluster ausweist (Tabelle B-6).

überzufällig oft in den beiden Clustern vertreten, welche die Prozessqualität am niedrigsten einschätzen.

Abbildung 9-4: Qualitätsurteile und schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen der durch Clusteranalyse gebildeten Gruppen



- Cluster 1: mittlere Qualität, aber günstige Qualität von Anerkennung und Unterstützung
- ◆ Cluster 2: ungünstige Qualität
- Cluster 3: günstige Qualität außer tätigkeitsspezifische Motivierung
- ▲ Cluster 4: günstige Qualität
- Cluster 5: sehr günstige Qualität
- + Cluster 6: günstige Qualität, aber viel negative Aktivierung

Antwort auf Forschungsfrage 3:

Insgesamt werden die Prozessqualitätsskalen personale sowie tätigkeitsspezifische Motivierung, Anerkennung, Unterstützung und Leistungserwartung von den Jugendlichen überdurchschnittlich gut eingeschätzt. Der Mittelwert der Skala negative Aktivierung fällt dagegen deutlich ab, so dass davon auszugehen ist, dass die Jugendlichen ein positives Verhältnis zum Lernen im Betrieb entwickelt haben. Nichtsdestotrotz lassen sich auch negative Einstellungen finden. Gerade die Analyse einzelner Items zeigt, dass mitunter bis zu 30 % der SchuB-Schüler/-innen den negativen Aussagen zustimmen oder positive Aussagen (eher) nicht zutreffend finden. Insofern gibt es zwar eine deutliche positive Tendenz, aber die Antworten eines nicht unbeträchtlichen Anteils der Jugendlichen stehen in einem deutlichen Widerspruch zu einer ausschließlich positiven Sicht der Jugendlichen auf die Qualität der Betriebspraktika. Darüber hinaus konnten mittels Clusteranalyse sechs unterschiedliche Bewertungsmuster identifiziert werden. Insbesondere zwei Cluster ($N=78$) tragen mit ihrer vergleichsweise ungünstigen Einschätzung der Prozessqualität zu einer differenzierenden Analyse der jugendlichen Sicht auf das Betriebspraktikum bei.

Die übrigen Teile der Hypothese wurden weitestgehend falsifiziert. Weder das Geschlecht, noch die soziale Herkunft, die Größe des Betriebes oder das Berufsfeld wirken sich signifikant auf die jugendliche Einschätzung der Prozessqualitätsskalen aus. Auch die Mittelwerte der sozialen Herkunft (Anzahl der Bücher) deuten nicht darauf hin, dass Jugendliche mit weniger kulturellem Kapital die Qualität besonders hoch einschätzen. Ganz im Gegenteil sind die Mittelwerte der Jugendlichen mit den wenigsten Büchern im Haushalt zum Teil zwar höher als die Mittelwerte der mittleren Ausprägungen der Bücheranzahl, aber niedriger als die Mittelwerte der Jugendlichen mit den meisten Büchern im Haushalt. Diese weisen – mit Ausnahme der Skala Unterstützung – bei allen Skalen den höchsten bzw. bei der negativen Aktivierung den niedrigsten Mittelwert auf, so dass sie es sind, welche die Qualität besonders hoch einschätzen. Demnach hat die Zugehörigkeit zu einem Haushalt mit wenig(er) Büchern keine besondere Wertschätzung der Prozessqualität des Praktikums zur Folge. Für den Migrationshintergrund konnten signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Prozessqualität nachgewiesen werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren demzufolge weniger Unterstützung und mehr negative Aktivierung. Bezüglich der schulaversiven Einstellungen wurden der Hypothese widersprechende Zusammenhänge zu den Prozessqualitätsskalen gefunden, die eher für einen negativen Zusammenhang sprechen. Schulisches Fehlverhalten korreliert negativ mit Unterstützung, Leistungserwartung und ebenso wie die negativen schulischen Einstellungen positiv mit negativer Aktivierung. Demgegenüber weisen die schulischen Wertorientierungen durchgängig positive Zusammenhänge zu den positiven Skalen – personale sowie tätigkeitsspezifische Motivierung, Anerkennung, Unterstützung und Leistungserwartung – und einen negativen Zusammenhang mit der negativen Aktivierung auf. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass je ausgeprägter die schulischen Wertorientierungen sind, desto höher wird die Prozessqualität beurteilt.

Zudem wurden sechs Cluster identifiziert, von denen vier das Praktikum eher günstig bzw. ziemlich günstig einschätzen. Diese Cluster bewerten höchstens eines der Qualitätsmerkmale unterdurchschnittlich. Zwei Cluster fallen aber durch mittlere bzw. ungünstige Urteile

in mehreren Prozessqualitätsdimensionen auf. In diesen Clustern sind zudem Jugendliche mit Migrationshintergrund überzufällig häufig vertreten.

Forschungsfrage 4: Wie erleben die Jugendlichen die Lernorte Schule und Betrieb im Vergleich?

Hypothesen:

Möglicherweise lässt sich eine Präferenz für einen der beiden Lernorte ausmachen. Dabei könnte der nahende Schulabschluss eine Rolle spielen. Außerdem kann angenommen werden, dass schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen einen Effekt auf die Präferenzen der Jugendlichen haben.

Bevor im Folgenden näher auf die Kooperation der Lernorte aus Sicht der Jugendlichen eingegangen wird, soll zunächst beschrieben werden, welche Kriterien die Jugendlichen zur Wahl ihres Praktikumsplatzes heranziehen, in welchen Berufen sie das Praktikum absolvieren und wie die Betreuung in den Praktikumsbetrieben organisiert ist. Dadurch soll auch die Heterogenität der Praktikumsplätze deutlich werden.

Wahl des Praktikumsplatzes

Knapp die Hälfte der Jugendlichen ($N=138$) haben – so wie es das SchuB-Konzept vorsieht – ihren Praktikumsplatz selbst gesucht. Ein Drittel ($N=99$) erhielt Unterstützung durch Familie und Bekannte und 54 Schüler/-innen fanden Hilfe durch eine Lehrkraft oder den Sozialpädagogen bzw. die Sozialpädagogin.

Auf die Frage nach den Gründen für die Wahl des aktuellen Praktikumsplatzes (Mehrfachantworten möglich) antworteten 145 Schüler/-innen, dass sie mehr über ihren Wunschberuf erfahren wollten und weitere 95, dass sie sich durch das Praktikum einen Ausbildungsplatz erhoffen. Daneben spielen auch pragmatische Erwägungen eine Rolle. Ein kurzer Weg zum Praktikumsplatz oder angenehme Arbeitszeiten waren für 73 bzw. 54 der SchuB-Schüler/-innen von Bedeutung bei ihrer Entscheidung. 44 Befragte verließen sich auf eine Empfehlung von Freunden. Zudem wurde bei der Beantwortung dieser Frage die Möglichkeit einer offenen Antwort von 55 Jugendlichen genutzt. Die drei häufigsten Antworten waren: 1. Interesse bzw. Spaß am Praktikumsberuf oder der Tätigkeit ($N=14$), 2. in den Praktikumsberuf hineinschauen bzw. ihn ausprobieren ($N=11$) und 3. die Wahl ist eine Notlösung, weil nichts Besseres gefunden wurde ($N=7$). Die restlichen Antworten sind sehr heterogen und reichen von dem Wunsch nach Stärkung des eigenen Selbstvertrauens oder nach Erweiterung des Wissensstandes bis hin zu „Meine Mutter hat es mir gesucht.“ und Antworten, die das Anforderungsniveau des Praktikumsberufs thematisieren („leichte Arbeit“, „Gemütlichkeit“).

Praktikumsberufe

Die Kodierung der Praktikumsberufe erfolgte auf der Grundlage der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). Etwa 80% der Befragten gaben konkrete (Ausbildungs-)Berufe oder spezifische Tätigkeiten an und konnten deshalb in der Regel mit Hilfe des systemati-

schen Verzeichnisses kodiert werden. Das verbleibende Fünftel gab hingegen einen Praktikumsort bzw. den Firmennamen ihrer Praktikumsstelle an. Eine internetgestützte Recherche half bei der Kodierung weiter, brachte aber nicht in jedem Fall ein Ergebnis. So wurde z. B. die Angabe einer Bauschlosserfirma mit dem Beruf des Bauschlossers kodiert. Dieser Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass die Befragten davon ausgehen, dass ihre Angaben eine sinnvolle Antwort auf die Frage nach dem Praktikumsberuf sind und die Firma insofern stellvertretend für den Beruf stehen kann. Auf diese Weise ließen sich 282 Antworten 10 Berufsfeldern zuordnen. Die KldB 2010 wurde hierfür leicht modifiziert, um die einzelnen Berufsfelder aussagekräftiger in Bezug auf die dahinter stehenden Berufe zu machen.

Tabelle 9-21: Verteilung der Praktikumsplätze auf unterschiedliche Berufsfelder

Berufsfeld ³²	N	in %	Verhältnis von Jungen und Mädchen
1. Land- und Tierwirtschaftsberufe, Gartenbauberufe und Floristik	16	5	44:56
2. Fertigende und instandsetzende Berufe	97	33	86:14
2.1. Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe	29	10	100:0
2.2. Lebensmittelherstellung und -verarbeitung	29	10	71:29
2.3. Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und verarbeitung	19	6	84:16
2.4. Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe	11	4	100:0
3. Bauberufe und Gebäudetechnik	28	9	96:4
4. Verkehrs- und Logistikberufe	8	3	86:14
5. Reinigungsberufe	2	1	50:50
6. Verkaufsberufe	54	18	63:37
7. Hotel- und Gaststättenberufe	20	7	60:40
8. Büroberufe und Verwaltungsberufe	6	2	40:60
9. Gesundheitsberufe und soziale Berufe	49	17	34:66
10. Kunsthandwerkliche Berufe	1	0 ¹	100:0
aktuell kein Praktikumsplatz	5	2	-
Kodierung nicht möglich	9	3	-
Angabe fehlt	2	1	-
Gesamt	297	102¹	68:32

¹ Rundungsfehler

Etwa ein Drittel – und damit die größte Anzahl – der SchuB-Schüler/-innen lässt sich den fertigenden Berufen zuordnen. Die vier größten Untergruppen sind in Tabelle 9-21 aufgeführt. Besonders viele Jugendliche suchen sich zudem Verkaufsberufe (18%) und soziale Berufe (17%) für ihr Praktikum aus. Weniger häufig nennen die Jugendlichen Bauberufe und Berufe in der Gebäudetechnik (9%), Hotel- und Gaststättenberufe (7%) sowie Berufe in der Land- und Tierwirtschaft, dem Gartenbau sowie der Floristik (5%). Die am häufigs-

³² Eine Übersicht der genannten Berufe findet sich im Anhang (Tabelle B-7).

ten genannten Einzelberufe sind Einzelhandelskauffrau und -kaufmann (16%; davon sind 64% ♂ und 36% ♀), Kfz-Mechatroniker bzw. -Mechaniker (8%; alle ♂) und Altenpfleger/-in (6%; davon sind 41% ♂ und 59% ♀).

Mädchen und Jungen entscheiden sich für unterschiedliche Berufe, wie das Verhältnis von Jungen und Mädchen für jedes Berufsfeld ausweist. Ausgehend von einem Verhältnis in der Stichprobe von 68:32 sind Jungen am deutlichsten in den Bauberufen, den fertigenden und instandsetzenden Berufen sowie den Verkehrs- und Logistikberufen überrepräsentiert. Mädchen finden sich dagegen vorrangig in den Gesundheitsberufen und den sozialen Berufen sowie den Büro- und Verwaltungsberufen.

Knapp 75% der Jugendlichen geben an (inkl. dem aktuellen Praktikum) zwischen 2 und 4 Praktika innerhalb des SchuB-Konzeptes absolviert zu haben. Nur sechs Jugendliche geben 10 oder mehr Praktikumsplätze an. Wie zu erwarten war, nimmt die Anzahl der Praktikumsplätze mit der Jahrgangsstufe zu. Die befragten Schüler/-innen der neunten Jahrgangsstufe geben mehr Praktikumsplätze an ($N=167$; $M=4.3$; $SD=1.9$) als die der achten ($N=112$; $M=2.7$; $SD=1.3$), wobei sich beide Gruppen signifikant voneinander unterscheiden: $t(275)=-8.69$, $p<.001$.

Praktikumsbetriebe

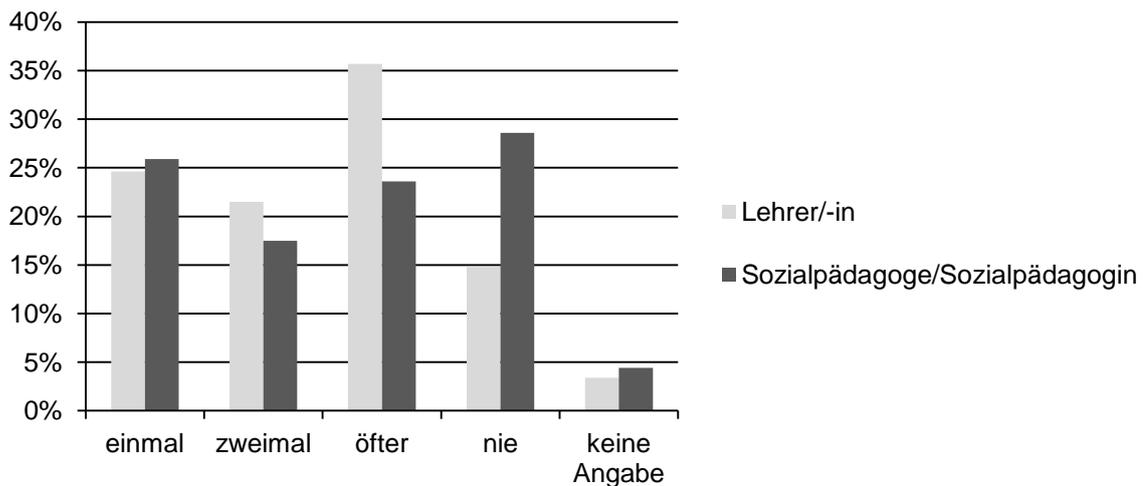
60% der Praktikumsbetriebe beschäftigen bis zu 10 Mitarbeiter/-innen, 32% zwischen 10 und 100 und 8% haben mehr als 100 Angestellte. Knapp 29% schließen mit den Jugendlichen eine schriftliche Vereinbarung darüber ab, was diese in der Praktikumszeit lernen sollen. Der Rest verzichtet auf eine solche Maßnahme. Als Haupt-Betreuungsperson geben die meisten Schüler/-innen den Chef/die Chefin oder den Meister/die Meisterin des Betriebes (44%) oder eine/-n Mitarbeiter/-in (37%) an. Knapp jeder Zehnte wird von Personen betreut, die Auszubildende ausbilden und jeder Zwanzigste wird von anderen Auszubildenden betreut.

Fast 9 von 10 Jugendlichen bot sich während des Praktikums die Möglichkeit, im Team zu arbeiten. Vier Fünftel der Jugendlichen müssen sich im Betrieb körperlich anstrengen. Etwa gleich viele erleben den Lernort zudem als kognitive Herausforderung, für die man den Kopf gebrauchen muss. Das Praktikum wird von den Jugendlichen nicht nur als sogenannte ‚Beistelllehre‘ erfahren. Zwar stimmen knapp drei Viertel der Jugendlichen tendenziell der Aussage zu, dass sie durchs Zuschauen lernen, aber noch mehr findet das Lernen durch eigenes Arbeiten statt (91%), für das sich viele auch selbst verantwortlich fühlen (70%). Allerdings findet ein Viertel der Schüler/-innen, dass im Betrieb gar kein Lernen stattfindet und mehr als die Hälfte (59%) sieht den Betrieb mehr als Arbeits- denn als Lernort. Dennoch wird dem Betrieb eine gewisse strukturelle Ähnlichkeit mit der Schule unterstellt, wenn 60% der Schüler/-innen die Betreuungsperson eher oder völlig als Lehrer/-in sehen und sogar 70% der Schüler/-innen meinen, dass man im Betrieb etwas beigebracht bekommt wie in der Schule. Das spricht nicht für die Wahrnehmung eines fundamentalen Unterschiedes, aber möglicherweise für die Lernhaltigkeit des betrieblichen Settings – zumindest für seine Wahrnehmung als Lernort.

Kooperation aus Sicht der Jugendlichen

Wie die Jugendlichen die Kooperation der Akteure wahrnehmen, soll an dieser Stelle geklärt werden. Insbesondere das Engagement der Lehrer/-innen und sozialpädagogischen Fachkräfte am Lernort Betrieb ist dabei von Interesse, weil sie in erster Linie für die pädagogische Begleitung der Jugendlichen verantwortlich zeichnen. Deshalb wird in der Besuchsfrequenz des Betriebes ein Indikator für die Qualität der Kooperation gesehen.

Abbildung 9-5: Angaben der Jugendlichen zur Frequenz der Besuche des Praktikumsortes durch die Lehrkraft bzw. den Sozialpädagogen/die Sozialpädagogin



Ein Vergleich der prozentualen Antworthäufigkeiten auf die Frage, wie oft die betreffende Person im letzten Schulhalbjahr die Praktikumsstelle besucht hat (vgl. Abbildung 9-5), legt nahe, dass es keine spezifische Rollenaufteilung zwischen Lehrer/-in und sozialpädagogischer Fachkraft gibt. Beide Akteure fühlen sich für die Betreuung der Praktikanten vor Ort zuständig. Es zeigt sich sogar, dass 36% der Schüler/-innen angeben, dass sie von der Lehrkraft öfter als zweimal im Schulhalbjahr besucht wurden, im Vergleich zu 24% für einen Besuch durch die sozialpädagogische Fachkraft. In der Antwortkategorie *nie* dreht sich dieses Verhältnis dann um: 15% wurden nie von ihrer Lehrkraft und 29% nie von der sozialpädagogischen Fachkraft besucht. Vergleicht man die Antwortmuster der beiden Variablen, fällt die Tendenz der Jugendlichen auf, für beide Akteure die gleiche Kategorie auszuwählen, d.h. wer *einmal* beim Besuch der Lehrkraft angibt, der tendiert zur gleichen Antwort bei der sozialpädagogischen Fachkraft: $\chi^2(9, N=277)=50.58, p<.001$. Dies gilt vor allem für die Antwortkategorien *einmal*, *zweimal* und *öfter*. Die Kategorie *nie* wird von 18 Jugendlichen in Bezug auf beide Akteure angegeben, d.h. hier fand im letzten Schulhalbjahr überhaupt kein Besuch der Praktikumsstelle statt. Es gibt zudem Jugendliche, die nur von einer Akteursgruppe besucht wurden. 25 Schüler/-innen, die nie von der Lehrkraft besucht wurden, wurden zumindest einmal von der sozialpädagogischen Fachkraft besucht. Das gleiche gilt – vice versa – für 67 Schüler/-innen, die nie von der sozialpädagogischen Fachkraft besucht wurden. Egal welcher dieser Akteure die Jugendlichen besucht, es wird in der Mehrzahl der Fälle (73%) ein Gespräch sowohl mit den Jugendlichen als auch mit dem betrieblichen Akteur geführt. Die restlichen Befragten geben demgegenüber an, dass

nur mit Leuten aus dem Betrieb/der Praktikumsstelle (18 %) oder nur mit ihnen gesprochen wurde (7 %).

Schule und Betrieb arbeiten auch inhaltlich zusammen, wobei vor allem von der Schule – vermutlich aufgrund ihres Selbstverständnisses als Bildungsort – die Vor- und Nachbereitung der betrieblichen Erfahrungen erwartet wird (Ahrens 2007; Hellmer 2007). Anhand von neun Items konnten die Schüler/-innen einschätzen, welcher Stellenwert dem betrieblichen Lernen in der Schule zukommt. Im Mittel stimmen die Jugendlichen den meisten Aussagen eher oder völlig zu, das heißt ihre betrieblichen Erfahrungen sind Gegenstand des Schulunterrichts (vgl. Tabelle 9-22). Besonders häufig wird in den SchuB-Klassen die Bewerbung um einen Praktikumsplatz im Vorfeld geübt. Während des Praktikums finden gut 9 von 10 Jugendlichen in den mit der Schule assoziierten Akteuren eine Bezugsperson im Problemfall. Außerdem dokumentieren 86 % der befragten Schüler/-innen ihren betrieblichen Lernprozess. Besonders selten wird in der Schule über ein problematisches Verhältnis zwischen den Jugendlichen und den betrieblichen Personen gesprochen. Bei knapp 60 % tendenzieller Ablehnung lässt sich die Vermutung anstellen, dass die Jugendlichen nicht nur selten bis gar nicht über Probleme sprechen wollen, sondern diese keinen breiten Raum im Unterricht einnehmen, weil sie eher selten sind.

Tabelle 9-22: Vor- und Nachbereitung des Praktikums in der Schule (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völ- lig zu</i>	<i>fehlen- de An- gabe</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Vorbereitung							
In der Schule wurde über die Berufswahl gesprochen.	2	9	37	51	0	3.36	0.75
Ich habe in der Schule gelernt, wie ich mich im Betrieb verhalten soll.	7	9	34	49	0	3.26	0.90
In der Schule wurde geübt, wie man sich für einen Praktikumsplatz bewirbt.	3	4	25	68	1	3.59	0.70
Nachbereitung							
In der Schule berichten wir über die Arbeitsabläufe im Betrieb.	4	12	31	53	0	3.32	0.85
In der Schule haben wir die Möglichkeit, unsere Arbeitsergebnisse zu präsentieren.	9	15	37	39	1	3.06	0.95
Für die Schule sollen wir aufschreiben, was wir im Betrieb machen und was wir dort lernen.	5	9	25	61	0	3.42	0.85
In der Schule haben wir jede Woche Zeit, über unsere Erfahrungen im Praktikum zu sprechen.	9	18	31	41	0	3.04	0.99
Bei Problemen im Betrieb kann ich meine/n Lehrer/in oder den Sozialpädagogen/die Sozialpädagogin fragen.	1	6	26	66	0	3.57	0.68
In der Schule sprechen wir meistens über Ärger mit Chefs oder Kollegen.	30	28	29	13	0	2.24	1.03

Die Items zur Vorbereitung korrelieren alle miteinander ($r = .28$ bis $.37$, $p < .001$), werden aber mit Blick auf den geringen Wert von Cronbachs Alpha (.60) nicht zu einer Gesamtskala zusammengefasst. Lässt man das letzte Item zur Nachbereitung unberücksichtigt, korrelieren die Übrigen ebenfalls alle miteinander ($r = .22$ bis $.51$, $p < .001$). Diese fünf Items eignen sich, um eine Skala *Nachbereitung* zu bilden – Cronbachs Alpha beträgt .75. Der Mittelwert dieser Skala liegt bei 3.28 ($SD = 0.61$).

Darüber hinaus hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, die beiden Lernorte vergleichend zu bewerten. Diese vergleichende Einschätzung der beiden Lernorte wurde mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse³³ auf zwei Dimensionen reduziert (vgl. Tabelle 9-23). Die jeweils drei Items weisen nur auf einem der Faktoren eine hohe Ladung auf und wurden daher in einem nächsten Schritt zu den beiden Skalen *Praktikumsorientierung* (Cronbachs Alpha = .70) und *Schulorientierung* (Cronbachs Alpha = .69) zusammengefasst (jeweils vierstufig, von 1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*). Praktikumsorientierung ist Ausdruck einer gelungenen Passung von Schülervorstellung und Praktikumsgestaltung. Diese Passung bezieht sich vorrangig auf affektive Aspekte – die Schüler/-innen fühlen sich im Praktikum wohl. Dieses Wohlfühlgefühl geht mit einer Erholung einher. Etwas weniger bedeutsam für diesen Faktor ist der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad der zu verrichtenden Tätigkeiten. Demgegenüber bilden die praktikumskritischen Aspekte Überforderung und Praktikum als (zeitliches) Lernhindernis den Kern der Schulorientierung. Eine Praktikumsorientierung lässt sich überdies als Hinweis auf eine Präferenz des Lernortes Betrieb auffassen, da dieser in den Aussagen gegenüber der Schule präferiert wird. Die Belastung durch die Lernortkooperation thematisierenden Items der Schulorientierung lassen sich auch als Präferenz für den Lernort Schule verstehen, da anzunehmen ist, dass der Wegfall dieser Belastungen ab einem gewissen Grad erstrebenswert ist. Ohne den Lernortwechsel würde die Schule als einziger und damit präferierter Lernort übrig bleiben.

Tabelle 9-23: Einschätzung der Lernorte Betrieb und Schule (Faktorladungen)

	Praktikumsorientierung	Schulorientierung
Ich fühle mich in meinem jetzigen Praktikum wohler als in der Schule.	.86	
Im Betrieb kann man sich von der Schule erholen.	.60	
Im Praktikum fallen mir die Aufgaben leichter als in der Schule.	.57	
Durch 3 Tage Schule und 2 Tage Praktikum fühle ich mich überfordert.		.72
Wegen des Praktikums fehlt mir Zeit zum Lernen.		.63
Die Zeit im Praktikum würde ich lieber in der Schule verbringen.		.60
Extraktionsmethode: Hauptachsenfaktorenanalyse		
Rotationsmethode: Promax mit Kaiser-Normalisierung		

³³ Alle der oben angeführten Voraussetzungen waren durch die Variablen erfüllt. Die Anzahl der Faktoren wurde mittels eines Paralleltests ermittelt, aber auch das Kaiserkriterium und der Screeplot sprechen für eine zweifaktorielle Lösung.

Die Skala Praktikumsorientierung weist einen Mittelwert von 2.91 ($SD=0.78$) auf. Die Schüler/-innen stimmen demnach den Aussagen eher zu. Der Mittelwert der Skala Schulorientierung beträgt 2.08 ($SD=0.84$). Die kritischen Aussagen werden demnach eher abgelehnt. Beide Skalen korrelieren negativ miteinander: $r=-.30, p<.001$. Jugendliche mit Migrationshintergrund ($M=2.29, SD=0.86$) stimmen den Items der Schulorientierung eher zu als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M=1.93, SD=0.78$), d.h. sie stehen dem Praktikum kritischer gegenüber ($t(275)=-3.62, p<.001$). Ein denkbarer Zusammenhang von Schulnoten und der vergleichenden Einschätzung der beiden Lernorte besteht nicht (Praktikumsorientierung und Deutsch-Note: $F(5, 281)=0.45, p=.81$; Schulorientierung und Deutsch-Note: $F(5, 281)=1.77, p=.12$; Praktikumsorientierung und Mathe-Note: $F(5, 280)=0.65, p=.67$; Schulorientierung und Mathe-Note: $F(5, 280)=0.53, p=.75$).

In der Hypothese wurde gefragt, ob sich die Schüler/-innen der achten Klasse von denen der neunten Klasse bezüglich ihrer Einstellungen zu den Lernorten unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Acht- ($M=2.12, SD=0.84$) und Neuntklässler/-innen ($M=2.05, SD=0.84$) in Bezug auf die Skala Schulorientierung nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t(280)=0.73, p=.47$). Die Skala Praktikumsorientierung wird indes durch die Neuntklässler/-innen ($M=3.01, SD=0.72$) etwas zustimmender beurteilt als durch die Achtklässler/-innen ($M=2.78, SD=0.86$). Dieser Unterschied ist statistisch signifikant: $t(208)=-2.28, p=.02$.

Zwischen den schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen und der vergleichenden Einschätzung der beiden Lernorte bestehen nur zwei bedeutsame Zusammenhänge. So weisen Schüler/-innen, die sich eher dem Praktikum als der Schule zugehörig fühlen, auch negativere schulische Einstellungen auf ($r=.30, p<.001$). Ein sehr schwacher Zusammenhang besteht darüber hinaus zwischen schulischem Fehlverhalten und der Präferenz für die Schule, wobei – entgegen der Erwartung – mehr Fehlverhalten mit einer stärkeren schulischen Präferenz einhergeht ($r=.17, p=.005$).

Schließlich wurden durch eine Clusteranalyse der Variablen Praktikums- und Schulorientierung vier Gruppen identifiziert, die sich hinsichtlich ihrer Einschätzungen deutlich voneinander unterscheiden. Dafür wurde zunächst durch das Single-Linkage-Verfahren ein Ausreißer identifiziert, welcher aus der weiteren Analyse ausgeschlossen wurde. Die endgültige Zuweisung zu den Clustern erfolgte dann durch das Ward-Verfahren (quadrierte euklidische Distanz). Grundlage der Entscheidung für eine Vier-Cluster-Lösung war zum einen das *Elbow-Kriterium* und zum anderen der Test von Mojena (vgl. Backhaus et al. 2011). Bei ersterem handelt es sich um eine grafische Darstellung, in welcher die Heterogenitätsentwicklung gegen die Clusteranzahl abgetragen wird. Zeigt der so entstandene Screeplot einen ‚Ellenbogen‘, kann dies als Hinweis auf die Anzahl der Cluster gewertet werden. Beide Indikatoren (Schwellenwert des standardisierten Fusionskoeffizienten beim Test von Mojena war 2.6) deuten auf eine Zerlegung in vier Cluster.

Tabelle 9-24: Vergleichende Einschätzung der Lernorte, der Prozessqualitätsdimensionen sowie das Ausmaß schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen je nach Clusterzugehörigkeit (Mittelwerte, Standardabweichungen)

	Die Unentschiedenen (1)			Die Praktikumsorientierten (2)			Die Schulorientierten (3)			Die Zerrissenen (4)			Insgesamt		
	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD	M	N	SD
Praktikumsorientierung	2.58	93	0.41	3.65	97	0.29	1.78	48	0.42	3.21	54	0.50	2.92	292	0.77
Schulorientierung	1.66	93	0.44	1.47	97	0.43	2.96	48	0.49	3.14	54	0.36	2.08	292	0.84
Personale Motivierung	3.25	90	0.61	3.54	95	0.43	2.48	48	0.80	3.16	51	0.59	3.20	284	0.69
Tätigkeitsspezifische Motivierung	3.37	93	0.60	3.57	97	0.55	2.79	47	0.74	3.25	52	0.71	3.32	289	0.68
Anerkennung	3.59	92	0.41	3.77	97	0.29	2.92	48	0.78	3.43	53	0.56	3.51	290	0.57
Unterstützung	3.71	91	0.44	3.75	95	0.48	3.19	47	0.76	3.45	52	0.73	3.59	285	0.61
Negative Aktivierung	1.65	91	0.59	1.47	95	0.56	2.54	48	0.70	2.42	51	0.89	1.88	285	0.80
Leistungserwartung	3.45	91	0.51	3.64	96	0.48	3.31	45	0.53	3.31	52	0.65	3.47	284	0.55
Negative schulische Einstellungen	2.21	92	0.71	2.60	94	0.82	2.09	47	0.87	2.75	49	0.81	2.41	282	0.83
Schulisches Fehlverhalten	1.82	88	0.43	1.86	91	0.52	1.80	46	0.46	2.17	48	0.64	1.89	273	0.52
Schulische Wertorientierung	3.11	89	0.54	3.10	91	0.54	3.11	47	0.62	2.99	49	0.57	3.09	276	0.56

Wie aus Tabelle 9-24 deutlich wird, befinden sich in Cluster 2 Schüler/-innen, die eine ausgeprägte Praktikumsorientierung und eine wenig ausgeprägte Schulorientierung aufweisen. Die Schüler/-innen in Cluster 3 sehen das genau umgekehrt. Damit lassen sich die Schüler/-innen des zweiten Clusters als die *Praktikumsorientierten*, welche sich im Praktikum wohler als in der Schule fühlen, und die Schüler/-innen des dritten Clusters als die *Schulorientierten*, welche die Lernortkooperation kritisch beurteilen, klassifizieren. Die anderen beiden Gruppen unterscheiden sich, was die Praktikums- und die Schulorientierung anbelangt, nicht so deutlich (Cluster 1) bzw. überhaupt nicht voneinander (Cluster 4). Die *Unentschiedenen* weisen auf beiden Skalen relativ niedrige Werte auf. Das Ausmaß der Praktikumsorientierung liegt genau beim theoretischen Mittelpunkt der Skala. Diese Jugendlichen fühlen sich im Praktikum demnach nicht wohler als in der Schule, das Gegenteil scheint aber auch nicht der Fall zu sein. Sie teilen die Kritikpunkte an der Lernortkooperation (eher) nicht und ziehen die Schule somit nicht explizit dem Praktikum vor. Die *Zerrissenen* hingegen zeigen eine Präferenz für beide Lernorte, woraus eine gewisse Ambivalenz entsteht. Sie erleben den Betrieb zwar als erholsame Abwechslung, aber auch als überfordernde Herausforderung, z. B. in Bezug auf die zeitliche Koordinierung der Lernorte.

Die Bewertung der Prozessqualität durch die Cluster folgt einem einheitlichen Muster, wengleich die Unterschiede zwischen den Clustern je nach Skala nicht immer signifikant sind (vgl. Tabelle 9-25). Dabei nehmen die Praktikumsorientierten die günstigste Bewertung vor, gefolgt von den Unentschiedenen, den Zerrissenen und schließlich den Schulorientierten. In der Regel liegen die beiden Erstgenannten nahe beieinander und weisen einen deutlichen Unterschied zu den Schulorientierten auf. Die Zerrissenen nehmen meist eine zwischen diesen beiden Polen liegende Bewertung vor. Die deutlichen Unterschiede zwischen den Praktikums- und Schulorientierten legen einen Zusammenhang zwischen der Clusterzugehörigkeit und der Prozessqualitätsbewertung nahe. Möglicherweise hat die negative Aktivierung einen nachhaltigen Effekt auf die kritische Einstellung zum Praktikum. Hierin unterscheiden sich die Schulorientierten und die Zerrissenen, welche sich kritisch zur Lernortkooperation äußern, nämlich nicht voneinander, dafür aber deutlich von den Unentschiedenen und den Praktikumsorientierten.

Signifikante Unterschiede im Grad der schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen bestehen nur für die negativen schulischen Einstellungen und das schulische Fehlverhalten. Erstere unterscheiden sich deutlich bei den Unentschiedenen und den Schulorientierten einerseits sowie den Praktikumsorientierten und den Zerrissenen andererseits, wobei letztere höhere Werte haben. Hier ist somit ein Zusammenhang zur Praktikumsorientierung denkbar, die dann mit negativeren schulischen Einstellungen einhergehen würde. Beim schulischen Fehlverhalten weisen nur die Zerrissenen etwas höhere Werte auf.

Tabelle 9-25: Unterschiede zwischen den Clustern (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests)

	<i>df 1</i>	<i>df 2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Post-hoc-Tests*	keine signifikanten Unterschiede zwischen
Praktikumsorientierung	3	288	277.05	< .001	Tamhane T2	keinen
Schulorientierung	3	288	272.67	< .001	Bonferroni	3 - 4
personale Motivierung	3	280	33.96	< .001	Tamhane T2	1 - 4
tätigkeitsspezifische Motivierung	3	285	16.66	< .001	Tamhane T2	1 - 2, 1 - 4
Anerkennung	3	286	34.19	< .001	Tamhane T2	1 - 4
Unterstützung	3	281	12.29	< .001	Tamhane T2	1 - 2, 1 - 4, 2 - 4, 3 - 4
negative Aktivierung	3	281	43.02	< .001	Tamhane T2	1 - 2, 3 - 4
Leistungserwartung	3	280	6.40	< .001	Tamhane T2	1 - 3, 1 - 4, 3 - 4
Negative schulische Einstellungen	3	278	9.38	< .001	Bonferroni	1 - 3, 2 - 4
Schulisches Fehlverhalten	3	269	6.09	< .001	Bonferroni	1 - 2, 1 - 3, 2 - 3
Schulische Wertorientierung	3	272	0.64	.59	-	allen

* Signifikanzniveau der Post-hoc-Tests: $p < .05$

Antwort auf Forschungsfrage 4:

Zunächst wurde geklärt, wie die Schüler/-innen ihren Praktikumsplatz wählen und in welchem Beruf sie ihr aktuelles Praktikum absolvieren. Als bedeutsame Kriterien bei der Praktikumswahl wurden Wissen sammeln über den Wunschberuf und Übernahme in ein Ausbildungsverhältnis identifiziert. Aber auch pragmatische Erwägungen (kurzer Weg zum Praktikumsplatz und Arbeitszeit) spielten für die Jugendlichen eine wesentliche Rolle. Die drei beliebtesten Berufe sind Einzelhandelskauffrau bzw. -kaufmann, Kfz-Mechatroniker/-in bzw. Kfz-Mechaniker/-in und Altenpfleger/-in. Bei knapp zwei Dritteln der Anbieter von Praktikumsplätzen handelt es sich um Kleinbetriebe (weniger als 10 Mitarbeiter/-innen), etwa ein Drittel beschäftigt bis zu 100 Mitarbeiter/-innen und der Rest mehr als 100 Mitarbeiter/-innen. In der Regel werden die Jugendlichen vom Meister bzw. der Meisterin oder einem Mitarbeiter bzw. einer Mitarbeiterin betreut. Wenngleich mehr als die Hälfte der Jugendlichen den Betrieb nicht als Lern-, sondern als Arbeitsort begreift, ist für etwa 60 % die Betreuungsperson wie ein Lehrer oder eine Lehrerin und sogar 70 % sind der Meinung, dass sie etwas beigebracht bekommen wie in der Schule.

Bei der Kooperation der drei Akteure zeigte sich, dass die Lehrkräfte öfter den Betrieb aufsuchen als die sozialpädagogischen Fachkräfte. Darüber hinaus gibt eine überwältigende Mehrheit der Jugendlichen an, dass das Praktikum in der Schule vor- und nachbereitet wurde. Zur Vorbereitung zählen das Sprechen über die Berufswahl, das Einüben betriebsadäquater Verhaltensweisen und die Bewerbung für einen Praktikumsplatz. Nachbereitend wurde vorrangig über das Praktikum gesprochen und die Jugendlichen konnten ihre Arbeitsergebnisse präsentieren. Nichtsdestotrotz empfindet, je nach Frage, ein Anteil von 10 bis 20 % die einzelnen Aspekte als eher nicht oder gar nicht zutreffend.

Schließlich wurden mithilfe einer Faktorenanalyse die beiden Variablen Praktikums- und Scholorientierung gebildet. Während sich in einer ausgeprägten Praktikumsorientierung eine Präferenz für den Lernort Betrieb ausdrückt, die sich sowohl auf affektive Momente als auch auf die Leistungsanforderung bezieht, spricht eine Scholorientierung für einen skeptischen Blick auf den Lernort Betrieb, der als zusätzliche Last empfunden wird und der schulischen Leistungsentwicklung abträglich ist. Eine Clusteranalyse machte deutlich, dass sich Praktikums- und Scholorientierung nicht gegenseitig ausschließen müssen. Die Gruppe der Zerrissenen ($N=54$) fühlt sich im Praktikum zwar wohler als in der Schule, erlebt den Lernortwechsel aber auch als Überforderung. Durch die Anzahl der Praktikumsorientierten ($N=97$) im Vergleich zu den Scholorientierten ($N=48$) wird allerdings deutlich, dass das Praktikum – um die Formulierung der Forschungsfrage aufzunehmen – von vielen Jugendlichen eher als ‚nette Abwechslung‘ denn als große Belastung wahrgenommen wird. Nichtsdestotrotz müssen diese Belastungen ernst genommen werden. An der zweitgrößten Gruppe ($N=93$), den Unentschiedenen, zeigt sich zudem eine Ambivalenz in Bezug auf die Bewertung der beiden Lernorte. Diese Jugendlichen sind nicht so stark am Praktikum orientiert, erleben dieses aber auch nicht als Belastung. Zudem ließ sich zeigen, dass die Abschlussklassen stärker am Praktikum orientiert sind. Bei den schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen scheinen die negativen schulischen Einstellungen und das schulische Fehlverhalten einen Einfluss auf die Clusterzugehörigkeit. Ferner deuten sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Bewertung der Prozessqualitätsskalen und der Praktikums-

orientierung und ein negativer Zusammenhang zwischen Prozessqualität und der Schulorientierung.

9.3 Effekte des Praktikums

Zu unterscheiden sind laut Modell der Bildungsqualität (vgl. Kapitel 5.3.2) die Rückwirkung der Praktikumserfahrungen auf die Wahrnehmung der Schule sowie des schulischen Lernens (vgl. Forschungsfrage 5) und die berufsorientierende Wirkung (vgl. Forschungsfrage 6). Darüber hinaus wurden eher globale Einschätzungen der Lernhaltigkeit der Praktika erfragt. So sollten die Schüler/-innen entscheiden, ob sie der Aussage zustimmen, nichts im Praktikum gelernt zu haben. 88% sagen, dass dies gar nicht bzw. eher nicht zutrifft und nur etwa jeder Zehnte stimmt der Aussage tendenziell zu. Weiterhin ist die Mehrheit der Jugendlichen der Ansicht, dass sie im Betrieb neues Wissen erlangt (88%) und neue Fähigkeiten an sich entdeckt haben (86%) – beides hängt signifikant zusammen ($r=.58, p<.001$). Von den Inputvariablen wirken sich lediglich der Migrationshintergrund und die schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen auf diese Outputvariablen aus. Jugendliche mit Migrationshintergrund ($M=3.20, SD=0.84$) sind weniger der Ansicht, neues Wissen erlangt zu haben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M=3.43, SD=0.78$): $t(275)=2.35, p=.02$. Die schulischen Wertorientierungen stehen sowohl mit dem Wissens- ($r=.17, p=.004$) als auch mit dem Fähigkeitserwerb ($r=.18, p=.002$) in einem positiven Zusammenhang. Schulisches Fehlverhalten korreliert negativ mit dem Wissenserwerb ($r=-.13, p=.03$) und positiv mit der Feststellung, gar nichts gelernt zu haben ($r=.18, p=.003$).

Tabelle 9-26: Korrelation der Lernhaltigkeit mit der schulischen Vor- und Nachbereitung sowie der vergleichenden Einschätzung der Lernorte

		Vorbereitung			Nachbe- reitung	Praktikums- orientierung	Schul- orientierung
		Verhalten	Bewerben	Berufswahl			
Im Betrieb habe ich neues Wis- sen erlangt.	<i>r</i>	.224	.266	.204	.285	.319	-.270
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	295	294	295	293	294	294
Im Betrieb habe ich neue Fähig- keiten entdeckt.	<i>r</i>	.216	.224	.199	.382	.340	-.346
	<i>p</i>	< .001	< .001	.001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	296	295	296	293	295	295
Ich habe gar nichts gelernt.	<i>r</i>	-.141	-.144	-.080	-.137	-.251	.459
	<i>p</i>	.015	.013	.167	.019	< .001	< .001
	<i>N</i>	296	295	296	293	295	295

Verhalten: „Ich habe in der Schule gelernt, wie ich mich im Betrieb verhalten soll.“

Bewerben: „In der Schule wurde geübt, wie man sich für einen Praktikumsplatz bewirbt.“

Berufswahl: „In der Schule wurde über die Berufswahl gesprochen.“

Wie aus Tabelle 9-26 ersichtlich ist, weist die Vor- und Nachbereitung moderate Zusammenhänge mit den drei Variablen auf. Die Praktikums- und die Schulorientierung korrelieren ebenfalls signifikant mit den drei Variablen. Wer sich im Praktikum wohlfühlt, erlangt

eher neues Wissen und entdeckt neue Fähigkeiten. Wer sich durch die Lernortkooperation überfordert fühlt, der hat eher den Eindruck, dass er im Praktikum nichts lernt.

Forschungsfrage 5: Welchen Einfluss haben die Praktikumserfahrungen auf die Wahrnehmung der Schule und des schulischen Lernens (Rück-Wirkung)?

Hypothesen:

Es wird ein Effekt bezüglich der Rück-Wirkung vermutet, d. h. Jugendliche mit positiven Praktikumserfahrungen werden sich vermehrt in der Schule engagieren. Von diesem wird außerdem angenommen, dass er von der Bewertung des betrieblichen Lernortes im Vergleich zum schulischen abhängt: Je positiver der Betrieb wahrgenommen wird, desto besser fällt die Rück-Wirkung auf die Schule aus. Schulaversive Jugendliche werden die Rück-Wirkung möglicherweise niedriger einschätzen.

Die Frage nach der Wirkung des Praktikums bezüglich einer veränderten Wahrnehmung der Schule und des schulischen Lernens ist mit Blick auf die allokatonszentrierte Zielformulierung des SchuB-Konzeptes sowie ähnlicher Konzepte zentral. Implizit oder explizit wird in diesen – der Benachteiligtenförderung entstammenden – Konzepten von einem Betriebspraktikum erwartet, dass es zu einer verstärkten Anstrengungsbereitschaft im schulischen Bereich führt, weil die Jugendlichen erkannt haben, dass ihnen schulisches Wissen und schulische Fähigkeiten nützlich sind und betriebliche Akteure auf deren Dokumentation in Form von Zeugnissen und Schulabschlüssen Wert legen.

Tabelle 9-27: Rück-Wirkung des Praktikums auf die Schule (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	<i>trifft gar nicht zu</i>	<i>trifft eher nicht zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft völlig zu</i>	fehlende Angabe	<i>M</i>	<i>SD</i>
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	14	23	36	27	0	2.77	1.00
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	2	8	23	67	0	3.54	0.74
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	12	29	32	26	1	2.73	0.98
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	55	24	13	7	1	1.72	0.95

90% der Schüler/-innen geben an, dass das Praktikum tendenziell dazu beiträgt, ihnen die Relevanz eines Schulabschlusses zu verdeutlichen (vgl. Tabelle 9-27). Allerdings geben etwa 4 von 10 Befragten an, dass sie durch das Praktikum auch in der Schule (eher) nicht motivierter sind. Die Inhalte schulischen Lernens finden sich nur für 63% der Jugendlichen im Praktikum wieder, was bedeutet, dass wiederum etwa 40% das Gelernte als (eher) unbrauchbar ansehen. Das Praktikum scheint für die Schüler/-innen keinen Einfluss auf einen möglichen Abbruchwunsch zu haben. Nur jeder Fünfte weist dem Praktikum eine entscheidende Rolle dabei zu, noch zur Schule zu gehen. Der Rest sieht hier wohl keinen Zusam-

menhang. Insgesamt wird deutlich, dass das Praktikum wesentlich dazu beiträgt, die Schüler/-innen auf ein Ziel von SchuB zu orientieren, i. e. das Erreichen eines Hauptschulabschlusses. Die einzelnen Items korrelieren relativ schwach miteinander: Motivation mit Abschlussorientierung ($r=.27, p<.001$), Relevanz des Gelernten ($r=.32, p<.001$) und Abbruchwunsch ($r=.18, p=.002$) sowie Abschlussorientierung und Relevanz des Gelernten ($r=.16, p=.007$).

Die Rück-Wirkungs-Variablen werden in Abhängigkeit von Geschlecht und Migrationshintergrund zum Teil unterschiedlich bewertet. So sehen die weiblichen Jugendlichen ($M=2.96, SD=0.97$) stärker als ihre männlichen Mitschüler ($M=2.67, SD=1.00$) einen Anwendungsbezug des in der Schule Gelernten ($t(282)=-2.29, p=.02$). Jugendliche mit Migrationshintergrund ($M=2.87, SD=1.00$) bescheinigen dem Praktikum einen stärkeren Motivationseffekt als Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M=2.58, SD=0.96; t(274)=-2.46, p=.01$) und sind eher der Meinung, dass das Praktikum einen Einfluss auf einen möglichen Schulabbruch hat ($M=1.88, SD=1.01$ vs. $M=1.57, SD=0.87; t(247)=-2.72, p=.007$).

Die Korrelationskoeffizienten aus Tabelle 9-28 weisen auf durchweg schwache Zusammenhänge hin, die aber teilweise signifikant sind. Ein mittlerer Zusammenhang besteht lediglich zwischen den schulischen Wertorientierungen und dem Erkennen der Sinnhaftigkeit schulischer Bildungsinhalte („Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.“) sowie dem Effekt des Praktikums auf die schulische Motivation („Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.“). Schüler/-innen mit ausgeprägten schulischen Wertorientierungen sind demnach eher in der Lage, das in der Schule Gelernte anzuwenden und fühlen sich durch die Betriebserfahrung motivierter.

Die positiven und negativen Vorzeichen entsprechen nicht immer den in den Hypothesen formulierten Erwartungen. So weist die Praktikumsorientierung einen positiven und die Scholorientierung einen negativen Zusammenhang mit den meisten Items der Rück-Wirkung auf. Das heißt, wer sich im Praktikum wohl fühlt und dort positive Erfahrungen sammelt, kann dieses Erleben auch auf den schulischen Bereich übertragen – zumindest in dem hier gefundenen Umfang was Abschlussorientierung, Motivation und Abbruchwunsch betrifft. Wer sich aufgrund der Belastungen durch die Lernortkooperation ohnehin stärker an der Institution Schule orientiert, neigt dazu, die Wichtigkeit des Praktikums für die Abschlussorientierung zu negieren. Beim Abbruchwunsch nimmt die Zustimmung hingegen mit dem Grad der Scholorientierung zu. Die schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen weisen die erwarteten Zusammenhänge auf. Eine stärkere Ausprägung dieser Variablen ist negativ mit der Rück-Wirkung korreliert. Da schulische Wertorientierungen quasi als ‚antischulaversive‘ Einstellungen zu bewerten sind, war hier ein positiver Zusammenhang zu erwarten. Insgesamt stehen schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen demnach einer Rück-Wirkung auf den schulischen Bereich entgegen. Auch hier nimmt der wahrgenommene Effekt des Praktikums auf den Abbruchwunsch eine Sonderstellung ein. Mehr negative schulische Einstellungen und mehr Fehlverhalten sind mit einer (etwas) stärkeren Zustimmung zu dieser Variablen assoziiert.

Tabelle 9-28: Zusammenhang der Rück-Wirkung mit der vergleichenden Einschätzung der Lernorte Schule und Betrieb, den schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der schulischen Vor- und Nachbereitung

		Praktikums- orientierung	Schul- orientierung	Negative schulische Einstellungen	Schulisches Fehlverhalten	Schulische Wert- orientierung	Vorbereitung			Nachberei- tung
							Verhalten	Bewerben	Berufswahl	
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	<i>r</i>	.090	-.092	-.141	-.107	.290	.251	.144	.243	.316
	<i>p</i>	.123	.114	.017	.076	< .001	< .001	.013	< .001	< .001
	<i>N</i>	295	295	286	277	279	296	295	296	293
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	<i>r</i>	.209	-.185	-.111	-.115	.101	.187	.201	.236	.244
	<i>p</i>	< .001	.001	.062	.055	.092	.001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	294	295	285	276	279	296	295	295	292
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	<i>r</i>	.259	-.040	-.180	-.110	.419	.279	.191	.158	.369
	<i>p</i>	< .001	.497	.002	.070	< .001	< .001	.001	.007	< .001
	<i>N</i>	292	292	283	274	276	293	292	293	290
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	<i>r</i>	.244	.215	.220	.229	.037	-.006	-.120	.007	.053
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	.537	.917	.040	.903	.367
	<i>N</i>	293	293	284	276	278	294	293	294	291

Verhalten: „Ich habe in der Schule gelernt, wie ich mich im Betrieb verhalten soll.“

Bewerben: „In der Schule wurde geübt, wie man sich für einen Praktikumsplatz bewirbt.“

Berufswahl: „In der Schule wurde über die Berufswahl gesprochen.“

Antwort auf Forschungsfrage 5:

Die Antworten der Schüler/-innen weisen dem Praktikum ganz klar eine Wirkung auf den schulischen Bereich zu. Insbesondere – und das ist aus Sicht des SchuB-Konzeptes ganz wesentlich – die Bedeutung eines Schulabschlusses ist den abschlussgefährdeten Jugendlichen nach ihren Praktikumserfahrungen deutlicher geworden. Etwa 60% der Jugendlichen erleben darüber hinaus einen Motivationsschub und können das in der Schule Gelernte einsetzen. Dadurch dürfte ihnen die Relevanz schulischer Bildungsinhalte für eine betriebliche Anschlussperspektive noch einmal deutlicher geworden sein. Ein Effekt auf den Abbruchwunsch lässt sich aus den Antworten der Jugendlichen indes nicht ablesen. Dieser Aspekt scheint unabhängig vom Praktikum zu sein.

Zudem wurde gezeigt, dass eine positive Sicht auf das Praktikum – weiter oben als Praktikumsorientierung herausgearbeitet – einen positiven Zusammenhang zur Rück-Wirkung aufweist. Dies lässt sich als Hinweis auf einen Transfereffekt verstehen, der grundlegend zur Idee der förderlichen Kooperation von Schulen und Betrieben gehört. Dieser Effekt beschreibt die Situation, wenn sich die positive Erlebnisqualität der Praktikumserfahrungen auf das schulische Setting übertragen lässt. Wie zu erwarten war, geht eine schulische Orientierung genauso wie schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen mit einer geringeren Rück-Wirkung einher. Insgesamt bleiben die gefundenen Zusammenhänge aber auf einem relativ niedrigen Niveau.

Forschungsfrage 6: Wie beurteilen die SchuB-Schüler/-innen die Wirksamkeit der Berufsorientierung durch das Praktikum?

Hypothesen:

Das Praktikum fördert die Auseinandersetzung mit der Berufswahl. Je mehr Praktikumserfahrungen die Schüler/-innen haben, desto stärker sind diese Effekte. Ein ebenfalls positiver Einfluss wird von der Vor- und Nachbereitung in der Schule ausgehen. Es wird angenommen, dass auch Inputfaktoren eine Rolle spielen. So ist denkbar, dass insbesondere schulaversive Jugendliche das Praktikum nicht zur Berufsorientierung nutzen. Außerdem ist anzunehmen, dass sich schulbildungsferne Milieus eher für eine Ausbildung oder Lehre als für einen weiterführenden Schulbesuch entscheiden.

Für den Wirkungsbereich der Berufsorientierung sollten die Jugendlichen entscheiden, wie gut sie den aktuellen Praktikumsberuf kennengelernt haben. Vier von fünf Befragten haben während des Praktikums eine Vorstellung davon entwickelt, was sie in diesem Beruf erwartet. Das bedeutet allerdings, dass sich das verbleibende Fünftel kein Bild von dem jeweiligen Praktikumsberuf machen konnte. Betriebliche Ansprechpartner/-innen in Bezug auf einen Ausbildungsplatz haben zwei Drittel der Schüler/-innen gefunden, ein Drittel verneint das.

In Bezug auf die Zukunftspläne der Jugendlichen zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten den ‚klassischen‘ Weg der Berufsausbildung anstrebt. Diese Jugendlichen wollen nach ihrem Abschluss eine Berufsausbildung oder Lehre machen (vgl. Tabelle 9-29).

Tabelle 9-29: Zukunftspläne – was möchtest du nach der Schule machen?

	Klassenstufe 8		Klassenstufe 9		DJI-Übergangspanel ¹	
	N	in %	N	in %	Hauptschüler/-innen	Praxisklassen- Schüler/-innen
					in %	
...eine andere, weiterführende Schule besuchen	28	25	34	20	41	7
...eine Berufsausbildung oder Lehre machen	46	41	80	47	35	66
...eine berufsvorbereitende Maßnahme machen (z. B. BVJ, BGJ)	0	0	20	12	16	22
...ein weiteres Praktikum machen	3	3	3	2	-	-
...erst einmal arbeiten/jobben	10	9	12	7	1	1
...weiß ich noch nicht	15	13	8	5	1	1
fehlende Angabe	11	10	12	7	-	-
Gesamt	113	101 ²	169	100	94	97

¹ Bildungs- und Ausbildungspläne der Jugendlichen im Juni 2004, d. h. kurz vor dem Ende der Schulzeit (Reißig, Gaupp & Lex 2008b, S. 63; Gaupp & Hofmann-Lun 2008, S. 107)

² Rundungsfehler

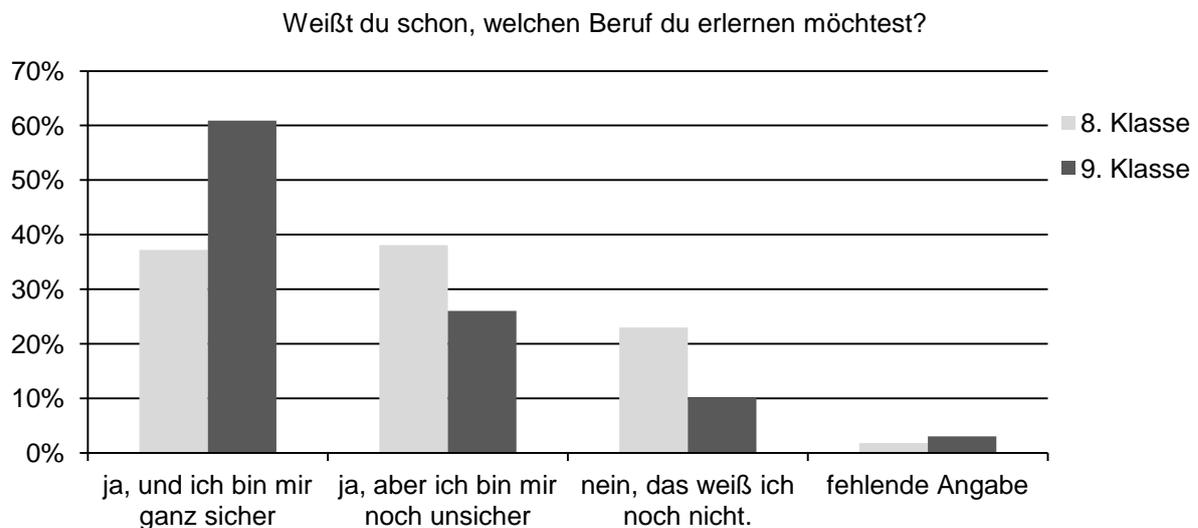
Vergleicht man die Pläne der beiden Jahrgangsstufen, fallen zunächst nur wenige Unterschiede auf. Lediglich das Ergebnis zu den berufsvorbereitenden Maßnahmen zieht Aufmerksamkeit auf sich. Keiner der befragten Jugendlichen der Klasse 8 sieht darin eine mögliche Anschlussoption, aber knapp 12 % der Jugendlichen der Klasse 9 wollen nach der Schule eine Zwischenstation im Übergangssystem einlegen. Da die Daten im Querschnitt erhoben wurden, könnte dieses Ergebnis auch zufällig sein – muss es aber nicht. Möglicherweise deutet die Nennung dieser Zukunftsoption auf einen gewissen Pragmatismus hin, weil die Jugendlichen erkennen (müssen), dass nur dieser Weg in das Erwerbssystem bzw. nicht direkt in die Arbeitslosigkeit führt. In welcher Weise der Besuch einer SchuB-Klasse zum Zustandekommen dieses Ergebnisses beiträgt, lässt sich anhand der Daten nicht klären. Im Vergleich zu den befragten Jugendlichen im DJI-Übergangspanel fällt der Anteil derjenigen, die eine berufsvorbereitende Maßnahme anstreben, allerdings ziemlich gering aus, so dass dieses Ergebnis eher für als gegen das SchuB-Konzept spricht, wenngleich damit die strukturellen Probleme des Übergangssystems nicht negiert werden sollen.

Ein weiterer wichtiger Befund ist der geringere Anteil der Jugendlichen in der höheren Jahrgangsstufe, die noch keine konkrete Vorstellung entwickelt haben: In Klasse 8 sind es 13 % und in Klasse 9 5 %, die sich für diese Antwort entscheiden. Ganz klar wird auch, dass die Jugendlichen in weiteren Praktika keine Option für ihre zukünftige berufliche Entwicklung sehen. In Anbetracht der Zielsetzung des SchuB-Konzeptes, den Jugendlichen berufliche Anschlussperspektiven zu eröffnen, ist es überraschend, dass ein Fünftel der SchuB-Schüler/-innen kurz vor Ende der Maßnahme überzeugt ist, weiterhin zur Schule zu gehen. Damit liegt der Anteil an Befragten, die diese Antwort wählten, höher als der im DJI-Übergangspanel befragten Schüler/-innen aus bayerischen Praxisklassen- (7 %), aber niedriger als der Anteil an den bayerischen Hauptschüler/-innen (41 %).

Das Geschlecht hat einen Einfluss auf die Zukunftspläne der Jugendlichen ($\chi^2(5, N=261)=11.22, p=.04^{34}$). Am deutlichsten ist das bei dem Wunsch nach einer Ausbildung/Lehre zu sehen. Mädchen sind hier deutlich unterrepräsentiert. Sie tendieren dafür im Vergleich zu den Jungen eher zu einem weiteren Schulbesuch und einer berufsvorbereitenden Maßnahme. Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss auf die Zukunftspläne: $\chi^2(5, N=257)=10.27, p=.06^{35}$. Gleiches gilt für die soziale Herkunft (Anzahl der Bücher): $\chi^2(25, N=259)=31.95, p=.15^{36}$. Das gilt auch für die speziellere Frage danach, ob sich die Jugendlichen, in deren Haushalt mehr Bücher vorhanden sind, eher für eine Ausbildung oder einen weiterführenden Schulbesuch entscheiden: $\chi^2(5, N=186)=7.51, p=.19^{37}$.

Die Möglichkeit der offenen Antwort auf diese Frage nutzten nur sehr wenige Schüler ($N=8$), wobei es hier zu Dopplungen kam, d. h. wer zum Beispiel die erste Antwortkategorie wählte (...eine andere, weiterführende Schule besuchen), der schrieb nochmals Realschule auf. Drei Antworten fallen in dieses Muster. Drei weitere Schüler/-innen nutzten die offene Antwortmöglichkeit, weil sie mehrere Anschlussperspektiven hatten und sich nicht entscheiden konnten. Ein Erkenntnisgewinn ergibt sich aus der offenen Antwortmöglichkeit insofern nicht, was positiv ist, weil die präsentierten Antwortmöglichkeiten anscheinend den relevanten Bereich abdecken. Lediglich die beiden Antworten „FSJ“ und „Fussball [sic]“ sind nicht redundant und erstere könnte in eine weitere Antwortkategorie fließen.

Abbildung 9-6: Sicherheit in der Berufswahlentscheidung



Ein weiterer berufsorientierender Effekt wird darin gesehen, wie sicher sich die Jugendlichen darüber sind, welchen Beruf sie erlernen wollen. Da die Ergebnisse mit der Erfahrung im SchuB-Konzept (Klassenstufe) zusammenhängen ($\chi^2(2, N=275)=18.01, p<.001$), sind diese in der Abbildung 9-6 nach Jahrgangsstufen aufgeschlüsselt. Keinen Einfluss auf diese Frage haben die Variablen Geschlecht ($\chi^2(2, N=279)=0.60, p=.74$), soziale Herkunft (Anzahl der Bücher; $\chi^2(10, N=276)=4.15, p=.94$) und Migrationshintergrund

³⁴ Die Monte-Carlo-Signifikanz wird hier angegeben, weil nicht alle Zellen einen Erwartungswert von fünf aufweisen.

³⁵ Monte-Carlo-Signifikanz

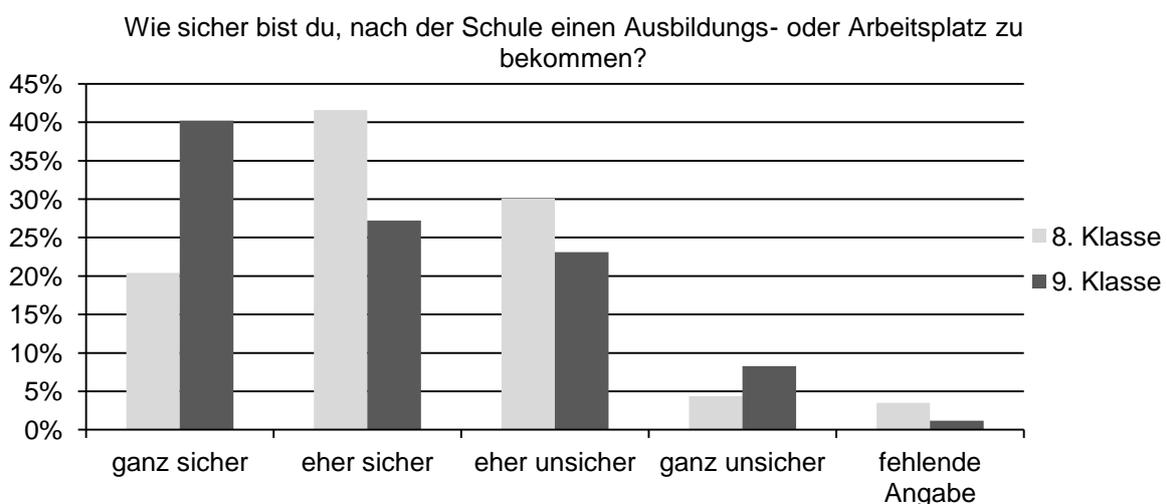
³⁶ Monte-Carlo-Signifikanz

³⁷ Monte-Carlo-Signifikanz

($\chi^2(2, N=273)=0.93, p=.63$). Über 60% der Schüler/-innen der neunten Klasse geben an, sehr sicher in der Wahl ihres Berufes zu sein und nur etwa 10% sind noch nicht sicher. Dieser Anteil ist in der Gruppe der Achtklässler/-innen etwa doppelt so hoch. Nichtsdestotrotz geben bereits 75% der Achtklässler/-innen an, dass sie schon wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten (beide *ja*-Antwortkategorien). Dieser Wert ist nur geringfügig kleiner als bei den Jugendlichen der neunten Klassenstufe (87%).

Ob die Jugendlichen einen Einblick in die Arbeitswelt bekommen haben, wurde ebenfalls gefragt: Fast alle Jugendlichen (93%) geben an, dass dies eher oder völlig zutrifft. Außer dem interessiert in diesem Zusammenhang, ob sie sich durch die Praktika in die Lage versetzt fühlen, die Entscheidung für einen Beruf zu treffen. Knapp die Hälfte der Schüler/-innen hält die Aussage, dass sie nach dem Praktikum besser wissen, welchen Beruf sie später lernen möchten, für völlig zutreffend. Ein knappes Drittel äußert sich eher zustimmend. Ein Fünftel sagt allerdings auch, dass dies auf sie (eher) nicht zutrifft. Mädchen ($M=3.34, SD=0.92$) stimmen dieser Aussage eher zu als Jungen ($M=3.13, SD=0.95$). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant: $t(281)=-1.80, p=.07$. Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M=3.30, SD=0.87$) stimmen hingegen signifikant eher zu als Jugendliche mit Migrationshintergrund ($M=3.05, SD=1.00$): $t(275)=2.24, p=.03$. Zur sozialen Herkunft (Anzahl der Bücher; $F(5, 274)=0.59, p=.71$) besteht kein signifikanter Zusammenhang. Da das Praktikum auch die Funktion haben kann, den Jugendlichen zu verdeutlichen, dass ein Beruf weder ihren Neigungen noch ihren Fähigkeiten entspricht, wurde auch danach gefragt, ob sie nach dem Praktikum besser wissen, dass ein bestimmter Beruf nicht für sie infrage kommt. Bei knapp 60% der Schüler/-innen haben die Praktikumserfahrungen dazu geführt, dass sie sich gegen einen bestimmten Beruf entschieden haben. Dieses Ergebnis weist keinen Zusammenhang mit dem Geschlecht ($t(280)=-1.29, p=.20$), der sozialen Herkunft (Anzahl der Bücher; $F(5, 272)=1.81, p=.11$) und dem Migrationshintergrund ($t(273)=0.01, p=.99$) auf.

Abbildung 9-7: Unsicherheit bezüglich der eigenen Chancen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bei SchuB-Jugendlichen der achten und neunten Klassenstufe



Befragt nach der Unsicherheit einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden, blicken die Neuntklässler/-innen zuversichtlicher in ihre berufliche Zukunft als die Achtklässler/-innen (vgl. Abbildung 9-7). Die Klassenstufen unterscheiden sich zwar nicht signifikant vonei-

inander ($t(259)=1.81, p=.07$), dennoch weisen diese Gruppen ein unterschiedliches Antwortmuster auf. Die am häufigsten gewählte Antwortkategorie (Modus) der Achtklässler/-innen ist *eher sicher* und die der Neuntklässler/-innen *ganz sicher*, was für einen sicherheitsfördernden Einfluss des Praktikums spricht. Gleichzeitig ist aber die Unsicherheit der Neuntklässler/-innen am unteren Ende höher, wie die etwa doppelt so häufige Wahl der Kategorie *ganz unsicher* andeutet. Ein vermuteter Unterschied zwischen den Geschlechtern konnte nicht belegt werden: $t(280)=-0.88, p=.38$. Das Gleiche gilt für die soziale Herkunft ($F(5,272)=1.18, p=.32$) und den Migrationshintergrund ($t(274)=0.88, p=.38$).

Der im DJI-Übergangspanel beschriebene Klebeeffekt (vgl. dazu Kapitel 6.1.4) wurde auch hier erhoben. Dieser Effekt beschreibt das Phänomen, dass Jugendliche in ein Ausbildungsverhältnis übernommen werden, weil sie sich im Praktikum als fähige Mitarbeiter/-innen erwiesen haben. Dieser Effekt ist deshalb besonders interessant, weil in solchen Fällen das Abschlusszeugnis an Relevanz für die zukünftige Lebensgestaltung verliert. Jugendliche, die womöglich nur eine geringe Chance auf eine Lehrstelle gehabt hätten, haben während des Praktikums die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu demonstrieren und können so bei der Lehrstellenvergabe Berücksichtigung finden. Es sollten nur diejenigen Schüler/-innen die Frage, ob sie in einem ihrer Praktikumsbetriebe ihre Ausbildung machen können, beantworten, die bereits einen Ausbildungsplatz haben. Deswegen erstaunt es etwas, dass von den 116 Jugendlichen, die diese Frage beantworteten, 37 aus der achten Klassenstufe stammen. Zwei Drittel der Achtklässler/-innen ($N=24$) und drei Viertel der Neuntklässler/-innen ($N=58$), die bereits einen Ausbildungsplatz haben, machen ihre Ausbildung in einem ihrer Praktikumsbetriebe. Das entspricht 21 % der Schüler/-innen der befragten achten Klassen und 34 % der Schüler/-innen der befragten neunten Klassen. Insgesamt machen 85 Schüler/-innen ihre Ausbildung in einem der Praktikumsbetriebe, was für das Vorhandensein eines Klebeeffektes spricht. Die Klebeeffekte zeigen zum einen, dass die Jugendlichen die Praktika als Werbung in eigener Sache bei der Lehrstellensuche nutzen können. Zum anderen erfüllt SchuB damit für die beteiligten Betriebe die Funktion, sich schon vor dem Abschluss eines Ausbildungsvertrages ein Bild von den potentiellen Auszubildenden machen zu können.

Wie aus Tabelle 9-30 ersichtlich wird, fallen die in der Hypothese formulierten Zusammenhänge mit den Variablen zur Berufsorientierung eher gering aus (signifikante Korrelationen sind grau hinterlegt). Das Gefühl, im Praktikum einen relevanten Einblick in die Arbeitswelt erhalten zu haben, hängt positiv mit den schulischen Wertorientierungen und mit einigen Aspekten der Vor- und Nachbereitung zusammen. Bei der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf und der Zuversicht in die weitere Berufslaufbahn spielt zusätzlich das schulische Fehlverhalten eine Rolle. Insgesamt zeigen die Art der Zusammenhänge (positives oder negatives Vorzeichen), dass proschulische Einstellungen und wenig schulaversive Verhaltensweisen sowie eine bessere Vor- und Nachbereitung mit einer höheren Zustimmung bei den Variablen der Rück-Wirkung einhergehen. Auch die umgekehrten Vorzeichen bei der Unsicherheit sprechen für einen förderlichen Einfluss der genannten Faktoren. Da mehr Unsicherheit mit einem höheren Wert kodiert wurde, besagt beispielsweise der negative Zusammenhang mit der schulischen Wertorientierung, dass ein höheres Maß derselben mit weniger Unsicherheit assoziiert ist.

Tabelle 9-30: Korrelation der Berufsorientierung mit Anzahl der Praktika, schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der Vor- und Nachbereitung in der Schule

		Anzahl der Praktika	Negative Schulische Einstellungen	Schulisches Fehlverhalten	Schulische Wertorientierung	Vorbereitung			Nachbereitung
						Verhalten	Bewerben	Berufswahl	
Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.	<i>r</i>	.077	-.034	-.054	.249	.074	.122	.123	.220
	<i>p</i>	.189	.572	.372	< .001	.205	.037	.034	< .001
	<i>N</i>	290	285	277	278	295	294	295	292
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	<i>r</i>	-.058	-.105	-.136	.183	.084	.073	.229	.277
	<i>p</i>	.323	.078	.024	.002	.152	.211	< .001	< .001
	<i>N</i>	289	285	277	278	294	293	294	291
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	<i>r</i>	.014	.035	.044	.002	-.043	.043	-.004	.023
	<i>p</i>	.812	.561	.471	.971	.459	.462	.940	.695
	<i>N</i>	288	283	275	276	293	292	293	290
Wie gut hast du den jetzigen Praktikumsberuf kennengelernt? (1 = gut, 2 = nicht gut)	<i>r_s</i>	-.002	-.003	.108	-.022	-.042	-.084	-.035	-.059
	<i>p</i>	.973	.953	.073	.710	.478	.153	.546	.322
	<i>N</i>	286	284	276	276	291	290	292	288
Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen? (1 = ganz sicher bis 4 = ganz unsicher)	<i>r</i>	.042	.073	.140	-.236	-.128	-.152	-.059	-.160
	<i>p</i>	.489	.223	.021	< .001	.031	.011	.320	.007
	<i>N</i>	279	280	272	273	284	283	284	281
Klebeffekt (1 = ja, 2 = nein)	<i>r_s</i>	.136	.104	.127	.056	-.095	-.064	.035	-.121
	<i>p</i>	.150	.270	.187	.565	.312	.495	.713	.201
	<i>N</i>	113	114	109	109	116	116	116	114
Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen möchtest? (1 = ja, 2 = nein)	<i>r_s</i>	-.068	.042	.065	-.101	.038	-.007	-.053	-.031
	<i>p</i>	.258	.486	.286	.096	.520	.902	.373	.600
	<i>N</i>	277	278	269	271	282	282	282	280

Verhalten: „Ich habe in der Schule gelernt, wie ich mich im Betrieb verhalten soll.“

Bewerben: „In der Schule wurde geübt, wie man sich für einen Praktikumsplatz bewirbt.“

Berufswahl: „In der Schule wurde über die Berufswahl gesprochen.“

Für die Anzahl der Praktika und die negativen schulischen Einstellungen konnte überhaupt kein Einfluss gezeigt werden. Ebenso findet sich unter den untersuchten Variablen kein Prädiktor dafür, durch das Praktikum zu wissen, welcher Beruf später nicht gelernt werden möchte, wie gut man den jetzigen Beruf kennengelernt hat, ob es Klebeeffekte gab und ob die Jugendlichen schon wissen, welchen Beruf sie ergreifen möchten.

Als weitere Inputfaktoren, die hier bedeutsam sein könnten, wurden die Größe des Praktikumsbetriebes, die Betreuungsperson und der Umstand, ob eine schriftliche Vereinbarung mit den Praktikanten und Praktikantinnen geschlossen wurde, untersucht. Im Folgenden werden nur die signifikanten Ergebnisse wiedergegeben. So hat erstens die Größe des Betriebs einen Effekt darauf, welcher Beruf *nicht* als Ausbildungsberuf gewählt wird ($F(2, 288) = 5.88, p = .003$). Wie Post-hoc-Tests (Tamhane T2) zeigen, unterscheiden sich die Großbetriebe mit mehr als 100 Mitarbeiter/-innen ($M = 3.55, SD = 0.86$) signifikant ($p = .005$) von den mittleren (10 bis 100 Mitarbeiter/-innen; $M = 2.81, SD = 1.23$) und den kleinen Betrieben (mit bis zu 10 Mitarbeiter/-innen; $M = 2.62, SD = 1.24$). Die Berufe in Großbetrieben scheinen demnach weniger attraktiv für die SchuB-Schüler/-innen zu sein, wenn sie nicht als Ausbildungsberuf infrage kommen. Zweitens wirkt es sich auf den Klebeeffekt aus, von welcher Person die Jugendlichen betreut werden ($\chi^2(3, N = 102) = 15.01, p = .001$ ³⁸). Dabei scheint es sich für die Jugendlichen am wenigsten zu lohnen, vom Meister oder Chef betreut zu werden. Bestände zwischen den Gruppen kein Unterschied, wäre zu erwarten, dass etwa dreimal so viele Jugendliche, die von diesem Personenkreis betreut werden, in ein Ausbildungsverhältnis übernommen werden. Wer hingegen von Kollegen/Gesellen betreut wird, wird fast in jedem Fall in ein Ausbildungsverhältnis übernommen. Drittens ist die Unsicherheit, im Anschluss an die Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen, bei den Jugendlichen etwas größer, die mit ihrer Praktikumsstelle keine schriftliche Vereinbarung getroffen haben ($M = 2.17, SD = 0.93$ vs. $M = 1.90, SD = 0.94; t(280) = -2.17, p = .03$).

Antwort auf Forschungsfrage 6:

Aus den Antworten zur berufsorientierenden Wirkung wird deutlich, dass die meisten der SchuB-Schüler/-innen zu einem positiven Urteil neigen und den jeweiligen Items mehrheitlich zustimmen. Die Zukunftspläne der Neuntklässler/-innen offenbaren im Vergleich mit den Hauptschülern und -schülerinnen des DJI-Übergangspanels, dass nur etwa halb so viele der Befragten weiterhin zur Schule gehen wollen, dafür etwas mehr eine Ausbildung/Lehre anstreben. Positiv hervorzuheben ist der – im Vergleich gesehen – niedrige Anteil an Jugendlichen, die in das Übergangssystem wechseln wollen. Bedenklich ist die relativ hohe Anzahl (5%) derjenigen, die auch nach zwei Jahren SchuB noch nicht wissen, was sie im Anschluss machen wollen. Die Hypothese, wonach sich Schüler/-innen aus bildungsfernen Milieus eher für eine Lehre als einen weiteren Schulbesuch entscheiden, konnte mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Etwa 90% der Neuntklässler/-innen wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen und etwa 80% haben den Eindruck, dass dies (auch) auf das Praktikum bzw. die Praktika zurückzuführen ist. Die Unsicherheit über die weitere berufliche Zukunft ist bei etwa zwei Dritteln

³⁸ Monte-Carlo-Signifikanz

der Befragten (eher) gering. Das andere Drittel äußert sich skeptischer, was die eigenen Zukunftsaussichten betrifft. Knapp 10% sind sich sogar sehr unsicher. Die Mehrheit der Jugendlichen, die ihren Ausbildungsplatz bereits sicher haben, macht ihre Ausbildung in einem der Praktikumsbetriebe. Diese Klebeeffekte finden sich bei drei Vierteln der Neuntklässler/-innen, die bereits einen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Zusammenhänge zwischen den berufsorientierenden Wirkungen und der Anzahl der Praktika, den schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der schulischen Vor- und Nachbereitung bestehen teilweise. Sie fallen meist gering aus. Die Richtung der Zusammenhänge belegt allerdings, dass ein geringes Maß an schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen und ein höheres Maß schulischer Vor- und Nachbereitung mit einer Zunahme der berufsorientierenden Effekte verknüpft ist.

9.4 Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung

Forschungsfrage 7: Wie beurteilen die Jugendlichen die Prozessqualität im Hinblick auf ihre individuelle Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? Oder: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung?

Hypothese:

Es gibt einen Zusammenhang dergestalt, dass eine bessere Einschätzung der Prozessqualität mit einer besseren Beurteilung der Wirksamkeit einhergeht.

Um die aufgestellte Zusammenhangshypothese zu testen, wurden Korrelationen zwischen den Lernhaltigkeits-Variablen, der Rück-Wirkung und Berufsorientierung einerseits und der Prozessqualität andererseits berechnet. Lernhaltigkeit und Prozessqualität weisen durchweg signifikante Zusammenhänge auf (vgl. Tabelle 9-31). Eine positive Einschätzung der Prozessqualität geht dabei mit einer positiven Wahrnehmung des Wissens- und Fähigkeitserwerbs einher. Das heißt, es bestehen mit Ausnahme der negativen Aktivierung nur positive Korrelationen. Bei der Wahrnehmung, nichts im Praktikum zu lernen, ist es genau umgekehrt. Hier weist nur die negative Aktivierung einen positiven Zusammenhang auf. Die Effektstärke der Korrelationen bewegt sich im (unteren) mittleren Bereich. Insbesondere die personale Motivierung und die negative Aktivierung weisen relativ hohe Korrelationskoeffizienten zur Lernhaltigkeit auf. Das legt den Verdacht nahe, dass der Ansporn durch die Betreuungsperson, fehlende Herausforderungen und überfordernde Tätigkeiten sich nachhaltig darauf auswirken, ob die Jugendlichen das Gefühl haben, im Praktikum etwas zu lernen. Auch die Anerkennung im Praktikum scheint noch eine relativ große Bedeutung für den Fähigkeitserwerb zu besitzen.

Tabelle 9-31: Zusammenhang von Einschätzung der Lernhaltigkeit und Prozessqualität (Korrelationen)

		personale Motivierung	tätigkeits- spezifische Motivierung	Anerkennung	Unterstützung	negative Aktivierung	Leistungser- wartung
Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.	<i>r</i>	.524	.382	.352	.391	-.396	.332
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	288	293	294	289	289	288
Im Betrieb habe ich neue Fähigkeiten entdeckt.	<i>r</i>	.491	.358	.406	.361	-.426	.327
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	289	294	295	290	290	289
Ich habe gar nichts gelernt.	<i>r</i>	-.476	-.385	-.352	-.390	.606	-.220
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	289	294	295	290	290	289

Der Zusammenhang zwischen Rück-Wirkung und Prozessqualität fällt zwar in weiten Teilen ebenfalls signifikant aus, ist aber nicht ganz so stark wie der Zusammenhang zwischen Lernhaltigkeit und Prozessqualität (vgl. Tabelle 9-32). Die stärksten Korrelationen bestehen fast durchgängig mit der personalen Motivierung. Bei der Variablen zum Schulabbruch ist es sogar die einzige signifikante Korrelation. Da die Zusammenhänge mit den übrigen Prozessqualitätsaspekten weniger stark ausfallen, deutet sich hier an, dass es wesentlich die Motivierung durch die Betreuungsperson ist, welche positive Auswirkungen hat. Eine Ausnahme bildet die Abschlussorientierung, welche am stärksten mit der negativen Aktivierung korreliert ist. Jugendlichen, die im Betrieb unter- oder überfordert werden, ist die Bedeutung eines Schulabschlusses nicht klarer geworden. Diese negativen Erfahrungen im Betrieb stehen demnach in Beziehung zu einem geringen schulischen Engagement – ebenso wie die positiven Erfahrungen in einer Beziehung zu mehr Engagement oder der Erkenntnis, schulische Inhalte anwenden zu können, stehen. Es ließe sich also mutmaßen, dass das Lernen im Betrieb nicht per se zu dem erhofften ‚Schub‘ in der schulischen Laufbahn führt, sondern diese – im Falle einer niedrigen betrieblichen Prozessqualität – auch behindern kann.

Die Beziehung zwischen den Variablen der Berufsorientierung und der Prozessqualität bieten ein uneinheitliches Bild (vgl. Tabelle 9-33). Zunächst lässt sich festhalten, dass zwischen den meisten Variablen signifikante Korrelationen bestehen. Lediglich der Klebeeffekt ist bis auf die gerade noch signifikante Korrelation ($p=.04$) mit der tätigkeitsspezifischen Motivierung von der Prozessqualität unabhängig. Der negative Korrelationskoeffizient besagt in diesem Fall, dass je besser die tätigkeitsspezifische Motivierung eingeschätzt wird, desto eher kommt es zu einem Klebeeffekt. Die Effektstärke der Korrelationen reicht von niedrigen bis hin zu mittelstarken Zusammenhängen. Die stärksten Zusammenhänge lassen sich bei den Wirkungsvariablen „Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.“ und „Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.“ beobachten. In der Regel bedeutet eine hohe Bewertung der Prozessqualität auch eine höhere Zustimmung zu den Wirkungsvariablen. Das gilt aufgrund ihrer Kodierung auch für die Variablen der Berufsorientierung, zu denen die positiven Aspekte der Prozessqualität negative Zusammenhänge aufweisen. Beispielsweise besagt der negative Zusammenhang zwischen der Zukunftsgewissheit („Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?“) und der personalen Motivierung, dass Schüler/-innen, die ihrem Praktikum ein hohes Maß an personaler Motivierung bescheinigen, sicherer in ihre berufliche Zukunft schauen. Einzig die Variable „Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.“ zeigt ein entgegengesetztes Muster. Eine höhere Bewertung der Prozessqualität geht in diesem Fall eher mit einer geringeren Zustimmung einher.

Tabelle 9-32: Zusammenhang von Rück-Wirkung und Prozessqualität (Korrelationen)

		personale Motivierung	tätigkeits- spezifische Motivierung	Anerkennung	Unterstützung	negative Aktivierung	Leistungser- wartung
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	<i>r</i>	.306	.162	.223	.260	-.163	.123
	<i>p</i>	< .001	.005	< .001	< .001	.005	.037
	<i>N</i>	289	294	295	290	290	289
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	<i>r</i>	.224	.218	.187	.239	-.282	.270
	<i>p</i>	< .001	< .001	.001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	288	293	294	289	289	288
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	<i>r</i>	.408	.240	.286	.181	-.185	.223
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	.002	.002	< .001
	<i>N</i>	287	291	292	287	288	286
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	<i>r</i>	.150	.070	.013	.019	.088	-.004
	<i>p</i>	.011	.234	.822	.747	.135	.951
	<i>N</i>	287	292	293	288	288	287

Tabelle 9-33: Zusammenhang von Berufsorientierung und Prozessqualität (Korrelationen)

		personale Motivierung	tätigkeits- spezifische Motivierung	Anerkennung	Unterstützung	negative Aktivierung	Leistungser- wartung
Ich bekomme mit, wie die Arbeits- welt sein wird.	<i>r</i>	.382	.332	.389	.392	-.262	.309
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	288	293	294	289	289	288
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	<i>r</i>	.449	.368	.395	.375	-.304	.267
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	<i>N</i>	287	292	293	288	288	287
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	<i>r</i>	-.240	-.146	-.198	-.146	.227	.061
	<i>p</i>	< .001	.013	.001	.013	< .001	.301
	<i>N</i>	286	291	292	287	287	287
Wie gut hast du den jetzigen Prakti- kumsberuf kennengelernt? (1 = gut, 2 = nicht gut)	<i>r_s</i>	-.212	-.218	-.277	-.274	.282	-.055
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	.354
	<i>N</i>	285	291	291	285	285	284
Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeits- platz zu bekommen? (1 = <i>ganz si- cher</i> bis 4 = <i>ganz unsicher</i>)	<i>r</i>	-.272	-.233	-.252	-.244	.207	-.196
	<i>p</i>	< .001	< .001	< .001	< .001	.001	.001
	<i>N</i>	277	283	284	278	279	277
Klebeffekt (1 = ja, 2 = nein)	<i>r_s</i>	-.058	-.191	-.068	-.096	.112	-.131
	<i>p</i>	.544	.041	.474	.313	.238	.170
	<i>N</i>	113	115	114	112	112	111
Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen möchtest? (1 = ja, 2 = nein)	<i>r_s</i>	-.270	-.205	-.144	-.191	.249	-.014
	<i>p</i>	< .001	.001	.016	.001	< .001	.821
	<i>N</i>	276	280	281	276	278	276

Richtung und Stärke des Zusammenhangs zwischen den Prozessqualitäts- und den Wirkungsvariablen wurden bis jetzt anhand von Korrelationen untersucht. Anschließend soll noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Einschätzung der Prozessqualität auf die Beurteilung der Wirkungsvariablen auswirkt. Um dieser Frage nachzugehen, wird auf die Qualitätscluster zurückgegriffen und analysiert, ob diese zu unterschiedlichen Urteilen über die Wirkung der Praktika kommen. Als Ergebnis lässt sich zunächst festhalten, dass die Qualitätscluster alle (intervallskalierten) Wirkungsvariablen signifikant unterschiedlich einschätzen (vgl. Tabelle 9-34).

Tabelle 9-34: Unterschiede zwischen den Qualitätsclustern in ihrer Einschätzung der Wirkungsvariablen (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests)

	<i>df</i> 1	<i>df</i> 2	<i>F</i>	<i>p</i>	Post-hoc-Tests*	signifikante Unterschiede zwischen
Lernhaltigkeit						
Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.	5	254	13.99	< .001	Bonferroni	1 - 3, 1 - 4, 1 - 5, 2 - 3, 2 - 4, 2 - 5, 2 - 6
Im Betrieb habe ich neue Fähigkeiten entdeckt.	5	255	16.77	< .001	Tamhane T2	1 - 3, 1 - 4, 1 - 5, 2 - 3, 2 - 4, 2 - 5
Ich habe gar nichts gelernt.	5	255	37.31	< .001	Tamhane T2	1 - 2, 1 - 5, 2 - 3, 2 - 4, 2 - 5, 6 - 3, 6 - 4, 6 - 5
Rück-Wirkung						
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	5	255	3.62	.004	Tamhane T2	2 - 3, 2 - 4, 2 - 5
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	5	254	5.24	< .001	Tamhane T2	2 - 5
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	5	253	4.53	.001	Bonferroni	5 - 1, 5 - 2
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	5	253	3.02	.011	Tamhane T2	1 - 4
Berufsorientierung						
Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.	5	255	11.01	< .001	Tamhane T2	1 - 4, 1 - 5, 1 - 6, 2 - 3, 2 - 4, 2 - 5, 2 - 6
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	5	254	12.36	< .001	Tamhane T2	1 - 2, 1 - 5, 2 - 3, 2 - 4, 2 - 5, 2 - 6
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	5	254	3.55	.004	Tamhane T2	5 - 2, 5 - 6
Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?	5	245	6.04	< .001	Bonferroni	3 - 1, 3 - 2, 5 - 1, 5 - 2, 5 - 4

* Signifikanzniveau der Post-hoc-Tests: $p < .05$

Wie sowohl die Post-hoc-Tests als auch die Mittelwerte (s. Anhang Tabelle B-8) zeigen, unterscheiden sich die Cluster 1 und 2 in der Regel deutlich von den Clustern 3 bis 5 – teilweise auch 3 bis 6 – oder das Cluster 5 weist signifikante Unterschiede zu den Clustern

1 und 2 auf. Es unterscheiden sich demnach vor allem die Cluster, die die Prozessqualität des Praktikums eher ungünstig einschätzen, von denen, die die Prozessqualität günstig bewerten. Das ist allerdings auch aufgrund der Korrelationen zu erwarten. Interessant ist vielmehr der mengenmäßige Unterschied. In der Regel bilden die Cluster 2 und 5 die Extrempunkte. Die absolute Mittelwertdifferenz zwischen diesen Gruppen beträgt 0.70 bis 1.49. In diesem Bereich befinden sich die Werte des Clusters 1 (nahe des Clusters 2) und des Clusters 6 (nahe der Cluster 3 bis 5).

Insgesamt betrachtet ist es das Cluster 5, welches dem Praktikum nicht nur die höchste Prozessqualität, sondern auch die günstigste Wirkung bescheinigt. Die ungünstigste Wirkung weisen die Cluster 1 und 2 auf. Das deutet darauf hin, dass die relativ geringe Bewertung einzelner Prozessqualitätskriterien – wie bei den Clustern 3, 4 und 6 – nur einen geringen Einfluss auf die Wirkung ausübt. Sind hingegen mehrere Qualitätsbereiche ungünstig bewertet, fällt auch die Wirkungsqualität deutlich niedriger aus. Aus Sicht der Jugendlichen macht es also durchaus einen Unterschied, welche Qualität das betriebliche Setting hat.

Untersucht man dann noch den Zusammenhang zwischen den binären Wirkungsvariablen und der Clusterzugehörigkeit, zeigt sich, dass es bezüglich der Klebeeffekte keine Unterschiede zwischen den Clustern gibt ($\chi^2(5, N=94)=7.51, p=.19^{39}$). Zur Frage, wie gut der Praktikumsberuf kennengelernt wurde ($\chi^2(5, N=259)=33.23, p<.001^{40}$) und ob die Jugendlichen bereits wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen ($\chi^2(5, N=249)=28.16, p<.001^{41}$), haben die Cluster unterschiedliche Ansichten. Die größten Unterschiede – zum Teil auch die einzigen – zwischen dem erwarteten Wert, wenn kein Zusammenhang bestünde, und dem beobachteten Wert finden sich bei den Clustern 2 und 5. Demnach haben sich überproportional viele Jugendliche aus Cluster 2 kein gutes Bild vom Praktikumsberuf machen können und wissen auch noch nicht, welchen Beruf sie erlernen wollen. Die Jugendlichen aus Cluster 5 haben hingegen überproportional häufig das Gefühl, den Praktikumsberuf kennengelernt zu haben und wissen in der Regel, welchen Beruf sie ergreifen wollen. Auch von den Jugendlichen aus Cluster 6 finden sich zu viele, die sich noch kein richtiges Bild vom Praktikumsberuf machen konnten. Damit gilt auch für diese Wirkungsvariablen, dass sich eine niedrige Bewertung der Prozessqualität negativ auf die Qualität des Outputs auswirkt.

Antwort auf Forschungsfrage 7:

Laut den Ergebnissen der Korrelationsanalysen bestehen substanzielle Zusammenhänge zwischen den Variablen der Lernhaltigkeit, der Rück-Wirkung sowie der Berufsorientierung einerseits und der Prozessqualität andererseits. Diese bedeuten, dass eine günstigere Einschätzung der Prozessqualität mit einer höheren Zustimmung zu den Wirkungsvariablen assoziiert ist, so dass die aufgestellte Hypothese durch die Ergebnisse nicht falsifiziert wird. Damit ist zumindest die notwendige Voraussetzung dafür erfüllt, dass der theoretische, im Modell der Bildungsqualität postulierte Zusammenhang von Prozess- und Wirkungsdimension auch empirisch besteht. Mit aller Vorsicht lässt sich also die theoretisch und in Ansät-

³⁹ Monte-Carlo-Signifikanz

⁴⁰ Monte-Carlo-Signifikanz

⁴¹ Monte-Carlo-Signifikanz

zen empirisch begründete Ansicht vertreten, dass eine gute Prozessqualität des Praktikums einen positiven Effekt auf die Einstellungen zur Institution Schule und zum schulischen Lernen sowie die Berufsorientierung der Jugendlichen begünstigt.

Dieses Ergebnis wird auch durch einen Vergleich der unterschiedlichen Qualitätscluster belegt. Insgesamt fällt die Wirkung bei denjenigen Gruppen, welche dem Praktikum eine niedrigere Qualität zuschreiben, auch ungünstiger aus. Dabei macht es in der Regel aber weniger einen Unterschied, ob ein Teilbereich etwas schlechter eingeschätzt wird. Vielmehr zeigt sich eine deutlich ungünstigere Wirkung erst dann, wenn mehrere Prozessqualitätsaspekte ungünstig bewertet werden.

9.5 Exkurs: Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden

In der Studie wurden zwei verschiedene Erhebungsmethoden eingesetzt: ein Paper-and-Pencil- ($N=117$) sowie ein Online-Fragebogen ($N=180$). Dies geschah zum einen, um denjenigen Schulen, die nicht an der Online-Befragung teilnehmen wollten oder konnten, die Möglichkeit einzuräumen, ebenfalls teilzunehmen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass das Online-Instrument der Zielgruppe mehr Spaß macht und insofern die Bereitschaft zur Beantwortung der Fragen dadurch zunimmt. Wenngleich kein systematischer Methodeneffekt erwartet wird (vgl. hierzu Gaupp & Kuhnke 2008), so ist dennoch von unterschiedlichen Erhebungssituationen auszugehen. Im Folgenden wird daher zusätzlich der methodischen Frage nachgegangen, ob von den beiden Erhebungsmethoden ein Einfluss auf die Beantwortung der Fragen ausgeht.

Zunächst wird dafür geklärt, ob die beiden Gruppen sich hinsichtlich ihrer demografischen Merkmale unterscheiden, um auszuschließen, dass diese Variablen als ‚Störvariablen‘ auftreten. Sodann wird mithilfe von t -Tests geprüft, ob die Erhebungsmethode (unabhängige Variable) Effekte auf die zentralen Variablen der Untersuchung ausübt. Das sind die schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen, die Prozessqualitätskalen sowie eine Auswahl der Wirkungsvariablen.

Der Vergleich der demografischen Daten zeigt, dass die beiden Gruppen bezüglich der Variablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Alter Unterschiede aufweisen (vgl. Tabelle 9-35). Das Verhältnis von Jungen und Mädchen sowie von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist in der Onlinevariante etwas unausgeglichener. Jungen und Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind hier überrepräsentiert. Beim Alter gibt es in der Online-Befragung weniger 15-Jährige aber deutlich mehr 17-Jährige. Die soziale Herkunft der Jugendlichen (Anzahl der Bücher) unterscheidet sich nur geringfügig. Aufgrund dieser Unterschiede bietet es sich an, zumindest bei kritischen Ergebnissen der t -Tests, den Einfluss dieser Variablen zu kontrollieren.

Tabelle 9-35: Verteilung demografischer Merkmale je nach Erhebungsinstrument

		Geschlecht						<i>N</i>
		männlich	weiblich					
Online	<i>N</i>	121	49					170
	% in Geschlecht	71%	29%					
Paper-and-Pencil	<i>N</i>	72	42					114
	% in Geschlecht	63%	37%					
		Migrationshintergrund						
		nein	ja					
Online	<i>N</i>	97	69					166
	% in Migrationshintergrund	58%	42%					
Paper-and-Pencil	<i>N</i>	56	56					112
	% in Migrationshintergrund	50%	50%					
		Alter						
		13	14	15	16	17	≥ 18	
Online	<i>N</i>	2	8	54	59	37	4	164
	% in Alter	1%	5%	33%	36%	23%	2%	
Paper-and-Pencil	<i>N</i>	0	7	47	43	10	5	112
	% in Alter	0%	6%	42%	38%	9%	5%	
		Anzahl der Bücher						
		0-10	11-25	26-100	101-200	201-500	> 500	
Online	<i>N</i>	41	47	28	17	14	22	169
	% in Anzahl	24%	28%	17%	10%	8%	13%	
Paper-and-Pencil	<i>N</i>	25	28	25	18	8	8	112
	% in Anzahl	22%	25%	22%	16%	7%	7%	

Tabelle 9-36 gibt Aufschluss über das Ergebnis der Einschätzung der Prozessqualität, dem Ausmaß schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen, der vergleichenden Einstellung zu den Lernorten Schule und Betrieb sowie der Bewertung verschiedener Wirkungsvariablen in Abhängigkeit der Erhebungsmethode. Es wird deutlich, dass nur (sehr) geringe Unterschiede zwischen der Online- und der Paper-and-Pencil-Befragung bestehen. Die einzigen signifikanten Unterschiede bestehen bei den Variablen Wissenserwerb („Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.“), Anwendung schulischer Bildungsinhalte („Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.“) und Berufswahl („Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.“). Deshalb wurden für diese Variablen Regressionsanalysen unter Einbezug der drei unterschiedlich ausfallenden demografischen Daten gerechnet.

Tabelle 9-36: Einfluss der Erhebungsmethode auf die Prozessqualität, die schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen, die Einstellung zu den Lernorten, die Lernhaltigkeit, die Rück-Wirkung und die Berufsorientierung (Mittelwerte, Standardabweichungen und *t*-Tests)

	Online			Paper-and-Pencil			t-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Prozessqualität									
personale Motivierung	3.22	0.65	180	3.15	0.74	109	206	0.79	.43
tätigkeitsspezifische Motivierung	3.31	0.67	180	3.32	0.72	114	292	-0.06	.96
Anerkennung	3.52	0.51	180	3.49	0.65	115	203	0.44	.66
Unterstützung	3.59	0.59	180	3.55	0.71	110	288	0.58	.57
negative Aktivierung	1.84	0.78	179	1.96	0.83	111	288	-1.18	.24
Leistungserwartung	3.45	0.56	180	3.48	0.54	109	287	-0.40	.69
schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen									
Negative schulische Einstellungen	2.43	0.77	174	2.42	0.93	112	204	0.05	.96
Schulisches Fehlverhalten	1.93	0.54	174	1.86	0.53	103	275	1.05	.30
Schulische Wertorientierung	3.08	0.57	174	3.09	0.57	105	277	-0.09	.93
Einstellung zu den Lernorten									
Praktikumsorientierung	2.98	0.71	180	2.79	0.88	115	206	1.95	.05
Schulorientierung	2.03	0.82	179	2.17	0.88	116	293	-1.39	.16
Lernhaltigkeit									
Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.	3.39	0.76	180	3.20	0.92	116	294	2.00	< .05
Im Betrieb habe ich neue Fähigkeiten entdeckt.	3.38	0.79	180	3.28	0.90	117	295	1.03	.31
Ich habe gar nichts gelernt.	1.42	0.82	180	1.44	0.78	117	295	-0.20	.84
Rück-Wirkung									
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	2.87	0.94	180	2.62	1.07	117	226	2.13	.03
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	3.58	0.69	180	3.49	0.81	116	294	0.98	.33
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	2.75	0.94	180	2.69	1.05	114	292	0.49	.63
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	1.64	0.91	180	1.85	1.00	115	293	-1.88	.06
Berufsorientierung									
Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?	2.08	0.96	171	2.09	0.92	114	283	-0.05	.96
Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.	3.47	0.68	180	3.47	0.67	116	294	-0.09	.93

	Online			Paper-and-Pencil			t-Test		
	M	SD	N	M	SD	N	df	t	p
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	3.32	0.88	179	3.04	1.01	116	293	2.47	.01
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	2.73	1.26	180	2.80	1.18	114	292	-0.44	.66

Die Ergebnisse der Regressionsmodelle (vgl. Tabelle 9-37) berücksichtigen die standardisierten Regressionskoeffizienten (Beta-Werte) der unabhängigen Variablen, die Auskunft über die relative Wichtigkeit eines Regressors geben. Positive Beta-Werte bedeuten, dass die unabhängige Variable einen Anstieg der abhängigen Variablen bewirkt und negative Beta-Werte sprechen für einen verringernden Effekt. Zusätzlich werden deren Signifikanzwerte angegeben.

Tabelle 9-37: Lineare Regressionsmodelle zur Prüfung des Einflusses der Erhebungsmethoden und der demografischen Angaben

	Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.			Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.			Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.			
	B	β	p	B	β	p	B	β	p	
Konstante	3.30		.001	1.37		.18	2.71		.005	
demografische Angaben	Geschlecht: weiblich	-.07	-.04	.53	.34	.16	.009	.22	.11	.08
	Migrationshintergrund: ja	-.21	-.13	.03	.03	.02	.78	-.24	-.13	.03
	Alter	.04	.05	.44	.08	.08	.19	.05	.06	.36
Methode: Paper-and-Pencil	-.14	-.08	.18	-.24	-.12	.049	-.22	-.11	.07	
(korrigiertes) R^2			.02			.03*			.03*	

* signifikant auf dem .05 Niveau

Die drei Regressionsmodelle weisen durchweg niedrige Bestimmtheitsmaße auf, die zudem nicht immer signifikant sind. In Bezug auf die Fragestellung wird deutlich, dass die Erhebungsmethode keinen signifikanten Einfluss auf das erste und dritte Regressionsmodell hat. Bei der Variablen „Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.“ hingegen wird ein gerade noch signifikanter Einfluss (Vertrauensintervall 0.95) deutlich. Der Effekt ist, wie der Beta-Wert verdeutlicht, ziemlich gering und besagt, dass die Schüler/-innen der Paper-and-Pencil-Variante dieser Variablen etwas weniger zustimmen. Von signifikanter, aber ebenfalls marginaler Bedeutung erweisen sich die Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund. In der Gesamtschau lassen die Ergebnisse der t-Tests sowie der Regressionen keinen wesentlichen Einfluss der unterschiedlichen Erhebungsmethoden erkennen, so dass das hier zur Anwendung gekommene Vorgehen gerechtfertigt erscheint.

10 Zusammenfassung und Diskussion

Abschließend werden die im vorhergehenden Kapitel dargestellten Ergebnisse zusammengefasst und anschließend diskutiert. Dazu werden kurz die wichtigsten Aussagen wiederholt, um diese in Beziehung zum theoretischen Hintergrund und den im Forschungsstand referierten Ergebnissen gesetzt. Außerdem werden Fragen formuliert, die weitere Forschungsvorhaben anregen sollen.

10.1 Zusammenfassung

Die Zusammenfassung der Ergebnisse orientiert sich am Aufbau des Qualitätsmodells und umfasst die Input-, Prozess- und Wirkungsperspektive. Damit soll dem Leser und der Leserin ein schneller Überblick über die wichtigsten Aussagen der empirischen Arbeit gegeben werden.

10.1.1 Input

Der Vergleich der schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen von SchuB-Jugendlichen und regulären (bayerischen) Hauptschülerinnen und Hauptschülern belegt ein höheres Maß an schulischem Fehlverhalten sowie ein geringeres Maß schulischer Wertorientierungen aufseiten der SchuB-Schüler/-innen. Die absolute Differenz zwischen den betrachteten Gruppen ist allerdings eher gering. Deshalb kann nicht von einem besonders hohen Maß an schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen in der untersuchten Stichprobe gesprochen werden. Die Beschreibung der SchuB-Schüler/-innen macht somit deutlich, dass Abschlussgefährdung als Aufnahmekriterium ein dehnbarer Begriff ist, der sich nicht zwangsläufig in besonders ausgeprägten schulaversiven Tendenzen manifestiert. Die tatsächliche Zusammensetzung entspricht daher eher einer regulären Hauptschulklasse als einer besonders auffälligen Gruppe antischulisch eingestellter Schüler/-innen, was – wie oben bereits deutlich wurde – durchaus im Konzept so angelegt ist.

10.1.2 Prozess

Die Frage nach der Gestaltung der Betriebspraktika in der Durchführung des SchuB-Konzeptes konzentrierte sich auf drei Aspekte: 1. die Dimensionalität der Prozessqualität, 2. die Beurteilung der einzelnen Prozessqualitätsaspekte durch die Jugendlichen und 3. die Kooperation mit der Schule. Der letzte Aspekt fokussiert auf die vergleichende Beurteilung der beiden Lernorte und die schulische Vor- und Nachbereitung.

Mehrdimensionalität

Das Ergebnis explorativer Faktorenanalysen offenbarte die Mehrdimensionalität der Prozessqualität. Insgesamt wurden sechs Faktoren identifiziert. Demnach ist die Prozessqualität abhängig von der im Betrieb gewährten (sozialen) Anerkennung und Unterstützung, der Leistungserwartung, der Motivierung durch die Betreuungsperson und die Tätigkeit sowie negativer, d.h. fehlender, Formen der Aktivierung. Dabei entsprechen die ersten beiden Faktoren der Unterstützungs- und Orientierungsdimension, die Leistungserwartung ist der Strukturdimension zuzurechnen und die letzten drei Faktoren konkretisieren die Herausforderungs- und Aktivierungsdimension.

Einschätzung der Prozessqualität

Die Betriebspraktika werden anhand der sechs Prozessqualitätsskalen im Mittel überdurchschnittlich gut beurteilt. Die Skalen Anerkennung und Unterstützung werden von den SchuB-Jugendlichen sehr hoch eingeschätzt, etwas weniger hoch fallen die Beurteilungen der Aktivierungs- bzw. Motivierungsskalen und der Skala Leistungserwartung aus. Dieser Befund steht in Einklang mit den Ergebnissen anderer Forschungsprojekte (Bastian et al. 2007; Hellmer 2007; Horstkemper & Killus 2003; Ebbinghaus et al. 2010; Schroeder & Thielen 2009). Dennoch finden sich bis zu 30 % der SchuB-Schüler/-innen, die einzelnen Items tendenziell nicht zustimmen. Außerdem wurden mittels einer Clusteranalyse sechs Cluster identifiziert, wovon zwei ($N=78$) die Qualität insgesamt eher ungünstig einschätzen. Demnach darf die mehrheitlich positive Einschätzung nicht verhindern, das Urteil der Schüler/-innen zur Prozessqualität differenziert zu betrachten.

Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund differieren in der Beurteilung der Prozessqualität. Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben weniger Unterstützung und mehr negative Aktivierung. Außerdem finden sie sich überzufällig in den Qualitätsclustern, die das Praktikum eher ungünstig bewerten. Dies belegt, dass die Gestaltung der Praktika aus Sicht dieser Jugendlichen nicht optimal ist.

Ähnlich wie in anderen Studien (Thielen 2011a; Bastian et al. 2007; Gaupp & Hofmann-Lun 2008) zeigt sich in dieser Untersuchung, dass Jungen in SchuB überrepräsentiert sind. Offensichtlich begünstigen die Selektionsprozesse, die zur Aufnahme in eine SchuB-Klasse führen, dass mehr Jungen als Mädchen den Weg in eine solche Klasse finden. Daraus lässt sich aber nicht ableiten, dass Praktika ein spezifisch männliches Instrument der Berufsorientierung darstellen, denn die Qualitätsurteile sind unabhängig vom Geschlecht. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich hingegen in der Wahl des Praktikumsplatzes.

Die schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen korrelieren negativ mit der Prozessqualität. Das heißt, ein geringes Maß an schulischem Fehlverhalten und negativen schulischen Einstellungen sowie ein hohes Maß an schulischen Wertorientierungen gehen mit einer höheren Bewertung der Prozessqualität einher. Offensichtlich herrscht keine Kluft zwischen den schulischen Orientierungen und der Beurteilung der Qualität der Praktika. Die Jugendlichen, die sich an den Wertmaßstäben der Schule orientieren, bewerten auch das Praktikum gut. Dadurch wird die Frage nach der Zielgruppe erneut aufgeworfen, denn

schließlich spricht dieses Ergebnis gegen die Annahme, dass gerade diejenigen Jugendlichen das Praktikum gut bewerten, die der Schule distanziert gegenüber stehen und die durch das Praktikum wieder an schulisches Lernen herangeführt werden sollen.

Im Gegensatz zur Studie von Krewerth und Beicht (2011) ist die Größe der Praktikumsrichtung kein maßgeblicher Faktor bei der Bewertung der Prozessqualität. Allerdings ist die Anzahl der Jugendlichen, die in Betrieben mit mehr als 100 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen ihr Praktikum absolviert haben mit $N=22$ auch relativ gering, so dass dieses Ergebnis in weiteren Studien zu überprüfen wäre.

Einstellung der Jugendlichen zu den Lernorten und dem Lernortwechsel

SchuB ist als kooperatives Bildungssetting angelegt. Drei Tage der Woche lernen die Jugendlichen in der Schule und zwei Tage im Betrieb. Die Untersuchung der SchuB-Schüler/-innen zeigte, dass sowohl die Lehrer/-innen als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte den Betrieb aufsuchen, wobei die Lehrpersonen etwas häufiger diese Besuche erledigen. Bei 18 Befragten fand im letzten Schulhalbjahr überhaupt kein Praktikumsbesuch statt. Die schulische Vor- und Nachbereitung des Praktikums wird relativ gut eingeschätzt. Etwa 90% der Jugendlichen fühlen sich gut auf das Praktikum vorbereitet. In der Schule wurde beispielsweise über die Berufswahl gesprochen. Die Mehrheit – etwa 80-90% der Jugendlichen – haben in der Schule von ihren Praktikuserlebnissen berichtet oder Arbeitsergebnisse präsentiert. Mehr als 70% geben an, wöchentlich über ihre Erfahrungen sprechen zu können. Etwa 95% finden in der Schule eine Bezugsperson bei Problemen. Aus Sicht der Jugendlichen ist das Praktikum im SchuB-Konzept also Bestandteil des Geschehens im schulischen Setting. Dieser Befund steht in einem deutlichen Missverhältnis zu der oftmals beklagten fehlenden schulischen Vor- und Nachbereitung (Ahrens 2007). Dennoch erleben etwa 10-20% der Befragten ein unterdurchschnittliches Maß an Vor- und Nachbereitung.

Aber nicht nur die Schule muss der Herausforderung durch den Lernortwechsel begegnen, sondern auch die Jugendlichen selbst müssen einen Weg finden, wie sie auf die neuen Verhältnisse reagieren. Deshalb wurden sie nach ihrer Einstellung zu den beiden Lernorten und speziell zum Lernortwechsel befragt. Dabei wurden vier Gruppen identifiziert:

1. **Die Unentschiedenen** ($N=93$) fühlen sich durch den Lernortwechsel eher nicht überfordert und ziehen weder das Praktikum der Schule noch umgekehrt die Schule dem Praktikum vor. Die Prozessqualität schätzen sie gut ein.
2. **Die Praktikumsorientierten** ($N=97$) fühlen sich im Praktikum wohler als in der Schule und erleben nur eine sehr geringe Belastung durch den Lernortwechsel. Sie bewerten die Qualität des Praktikums am höchsten. Es ist davon auszugehen, dass sie es als ‚nette Abwechslung‘ begreifen und am stärksten von der Lernortkooperation profitieren.
3. **Die Scholorientierten** ($N=48$) hingegen zeigen ihre Präferenz für den Lernort Schule dadurch, dass sie im Praktikum keine Wohltat, sondern ein Lernhindernis sehen. Sie haben demnach die größten Probleme mit der Umsetzung des Konzeptes, weil sie ihre Lernentwicklung durch den Lernortwechsel beeinträchtigt sehen. Außerdem fällt ihr Urteil über die Prozessqualität, insbesondere zur personalen Motivierung und zur negativen Aktivierung, eher schlecht aus.

4. **Die Zerrissenen** (N = 54) schließlich sind sowohl dem Praktikum zugeneigt, als auch durch den Lernortwechsel belastet. Ihr Urteil zur Prozessqualität ist bis auf die Einschätzung der negativen Aktivierung tendenziell eher günstig.

10.1.3 Wirkung

Die Outputperspektive der Untersuchung umfasste die beiden Wirkungsbereiche Rück-Wirkung auf das schulische Setting und Berufsorientierung. Dabei interessierte einerseits, welche Bedeutung die Jugendlichen den Praktikumserfahrungen für ihre schulische Laufbahn zuschreiben. Andererseits gaben die Antworten der SchuB-Schüler/-innen Aufschluss darüber, ob das Praktikum dazu beiträgt, eine berufliche Perspektive zu entwickeln und den Übergang in das Erwerbssystem anzubahnen.

Rück-Wirkung

Vom betrieblichen Lernen wird in der Regel ein Effekt auf die Schullaufbahn der Jugendlichen erwartet. Einerseits sollen die Jugendlichen erkennen, welchen Wert schulische Bildung hat. Getreu dem Motto „Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir.“ erscheint es plausibel, dass ein durch das Praktikum erworbenes Verständnis für die ‚Verwertbarkeit‘ schulischer Inhalte einen motivationsfördernden Effekt auf schulisches Lernen hat. Außerdem sollen das Erleben der eigenen Kompetenzen und das Gefühl, dass die eigene Arbeit wertgeschätzt wird, die Jugendlichen zu einer Intensivierung ihrer schulischen Bemühungen motivieren. Schließlich sollen sie die Bedeutung eines Schulabschlusses erkennen und diesen erwerben. Dass die Erfahrungen im Betrieb ganz generell einen motivierenden Effekt auf die Schüler/-innen haben, wurde bereits in Studien gezeigt (Harney 2008; Bastian et al. 2007). Ob dieser aber dazu beiträgt, dass die von der Schule enttäuschten Schüler/-innen, wieder für die Schule zu begeistern sind, ist hingegen fraglich. Horstkemper und Killus (2003) belegen, dass die Anstrengungsbereitschaft im Betrieb auf diesen Lernort begrenzt bleibt. Ein ‚Überschwappen‘ der positiven Erlebnisqualität vom Betrieb auf die Schule findet in diesem Fall also nicht statt.

Die einzelnen Aspekte der Rück-Wirkung werden von den SchuB-Jugendlichen recht unterschiedlich eingeschätzt. Während etwa 90 % angeben, dass sie durch das Praktikum (eher) die Bedeutung eines Schulabschlusses erkannt haben (Abschlussorientierung), sind es bei den Aspekten Steigerung der schulischen Motivation durch das Praktikum und Anwendung schulischen Wissens im Betrieb nur 60 % (tendenzielle) Zustimmung. Eine präventive Wirkung des Praktikums auf einen möglichen Schulabbruch wird von der Mehrheit der Befragten (80 %) abgelehnt. Damit scheint sich zwar die wesentliche Zielsetzung bei den SchuB-Jugendlichen zu erfüllen – sie erkennen, welche Bedeutung ein Schulabschluss hat –, allerdings führt das nur bei etwa jedem Zweiten zu einem Motivationsschub. Möglicherweise machen die Schüler/-innen einen Unterschied zwischen dem formalen Schulabschluss, der ihnen den Übergang in das Erwerbsleben erleichtern soll, und dem Inhalt schulischer Bildung. Insofern sind sie zwar für den Schulabschluss, nicht aber für die Schule zu gewinnen.

Das Erkennen der Bedeutung eines Schulabschlusses und mehr schulische Motivation gehen zudem mit einer stärkeren Praktikumsorientierung einher. Eine Belastung durch den Lernortwechsel (Schulorientierung) weist einen negativen Zusammenhang zur Abschlussorientierung auf. Schulische Wertorientierungen sind positiv und negative schulische Einstellungen negativ mit dem Erkennen der Relevanz des in der Schule Gelernten und einem Motivationsschub korreliert. Demnach gehen schulaversive Einstellungen ebenso wie die Belastung durch den Lernortwechsel mit einer geringeren Rück-Wirkung einher. Diese Einstellungen zur Schule und die Probleme, die sich aus dem Lernortwechsel ergeben können, gilt es daher insbesondere in den Blick zu nehmen, wenn man die Rück-Wirkung verbessern will.

Berufsorientierung

Die SchuB-Schüler/-innen weisen dem Praktikum mehrheitlich eine berufsorientierende Wirkung zu. So haben etwa 90 % der Schüler/-innen das Gefühl, zu wissen, was sie in ihrem Praktikumsberuf erwartet. Etwa genauso viele haben einen Einblick in die Berufswelt erhalten. Die befragten Neuntklässler/-innen sind sich zudem in ihrer Berufswahl sicherer als die Achtklässler/-innen, wobei der Anteil derjenigen, die sich schon für einen Beruf entschieden haben, in beiden Gruppen ziemlich hoch ist. Demgegenüber sagen aber immerhin 10 % der Neuntklässler/-innen, dass sie noch nicht wissen, welchen Beruf sie erlernen wollen. Etwa 5 % haben gar keine Idee, was sie nach dem Ende von SchuB machen wollen. Bezüglich der eigenen Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben zwei Drittel der Befragten das Gefühl, nach der Schulzeit einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Das bedeutet aber auch, dass etwa ein Drittel der SchuB-Schüler/-innen das Risiko, keine Lehr- oder Arbeitsstelle zu finden, als eher bzw. ziemlich hoch einschätzt. Insgesamt unterstreichen die Angaben der Jugendlichen jedoch den Nutzen von Praktika für die eigene berufliche Orientierung.

Die Zukunftspläne der Acht- und Neuntklässler/-innen zeigen im Vergleich, dass in beiden Gruppen knapp die Hälfte eine Lehre anstrebt und ein weiteres Viertel den Schulbesuch fortsetzen möchte. Jeder Zehnte strebt einen direkten Berufseinstieg an, ein weiteres Praktikum ist aber nur für sehr wenige Schüler/-innen eine Option. Der Anteil derjenigen, die noch nicht wissen, was sie im Anschluss an das SchuB-Projekt machen wollen, beträgt in der achten Jahrgangsstufe 13 % und in der neunten Jahrgangsstufe 5 %. Dafür geben 12 % der Neuntklässler/-innen an, eine berufsvorbereitende Maßnahme machen zu wollen, während dieser Wunsch von keinem der Achtklässler/-innen angegeben wird. Ein spezifisches Wunschverhalten in Abhängigkeit der sozialen Herkunft konnte nicht belegt werden. Bayerische Praxisklassenschüler/-innen (vgl. Reißig et al. 2008b) streben im Vergleich eher eine Lehre (66 %) oder den Wechsel in das Übergangssystem (22 %) an. Dafür optieren sie seltener für einen weiterführenden Schulbesuch (7 %).

Als weiteres Ergebnis konnten Klebeeffekte nachgewiesen werden. Von einem Klebeeffekt wird dann gesprochen, wenn die Jugendlichen bereits einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb sicher haben, in dem sie zuvor ein Praktikum absolvierten. In solchen Fällen wird angenommen, dass sich die Jugendlichen im Betrieb als wertvolle Arbeitskräfte erwiesen haben. Aus Sicht des betrieblichen Akteurs liegt der Vorteil dieser Art der Lehrlingsauswahl

darin, dass er die Jugendlichen bereits kennt und einschätzen kann, ob sie die Ausbildung fachlich schaffen und auch bis zu deren Abschluss durchhalten werden. Etwa ein Fünftel der Achtklässler/-innen und ein Drittel der Neuntklässler/-innen, insgesamt 85 Schüler/-innen, werden ihre Ausbildung in einem der Praktikumsbetriebe machen.

Nur drei der berufsorientierenden Variablen weisen signifikante – aber meist geringe – Zusammenhänge mit den schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen sowie der Vor- und Nachbereitung auf. Die Richtung dieser Zusammenhänge besagt, dass weniger schulaversive Tendenzen und ein höheres Maß an schulischer Vor- und Nachbereitung mit einer Zunahme der berufsorientierenden Wirkung einhergehen. Die Anzahl der Praktika ist für die berufsorientierenden Effekte ohne Belang.

Zusammenhang zwischen Prozess und Wirkung

Das Modell der Bildungsqualität geht von der Annahme aus, dass die Wirkung durch die Prozessqualität beeinflusst werden kann. Deshalb wurde der Frage nachgegangen, ob zwischen Prozess und Wirkung ein Zusammenhang besteht. Diese Beziehung interessiert, um aufzuzeigen, dass die Prozessqualität aus Sicht der Jugendlichen einen Unterschied in der Wirkung des kooperativen Bildungssettings ausmacht. Darin zeigt sich nämlich ganz wesentlich die Praxisrelevanz des Qualitätsansatzes, weil damit Wissen generiert wird, durch welche Faktoren sich die Qualität verbessern lässt.

Die vorliegende Studie belegt signifikante und zum Teil substantielle Korrelationen zwischen den Prozessdimensionen und den Wirkungsindikatoren. Die Richtung der Korrelationen belegen, dass eine günstige Einschätzung der Prozessqualität mit einer günstigen Bewertung der Lernhaltigkeit, Rück-Wirkung und Berufsorientierung einhergeht.

10.2 Diskussion

In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse in Beziehung zum theoretischen Hintergrund der Studie gesetzt. Dabei wird insbesondere auf die Passungsthese, schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen sowie den Bildungsqualitätsansatz der vorliegenden Studie eingegangen. Die Arbeit schließt mit Empfehlungen zur Weiterentwicklung des SchuB-Ansatzes.

10.2.1 Schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen

Der Begriff *schulaversiv* verweist auf Verhaltensmuster „die die Abneigung oder Abwendung gegen Elemente des Systems Schule ausdrücken [...] und die negativ von gesellschaftlichen, bzw. schulischen Normen abweichen [...] und die als subjektiv problemlösendes Verhalten verstanden werden können“ (Dorn et al. 2010, S. 139). Der Blick auf die SchuB-Schülerschaft als besonders schulaversive Schüler/-innen lässt sich mit den vorhandenen Daten jedoch nicht aufrecht erhalten. Wenngleich sich signifikante Unterschiede zu regulären Hauptschülern und Hauptschülerinnen zeigen ließen, sind diese erstens sehr gering. Zweitens lassen sie sich – zumindest teilweise – durch die Zusammensetzung der SchuB-Schülerschaft nach Geschlecht erklären. Wären mehr Mädchen in diesen Klassen, wären

die Unterschiede geringer ausgefallen. Einschränkend sei darauf hingewiesen, dass das Ausmaß der Schulaversion erst zum Ende des ersten bzw. zum Ende des zweiten SchuB-Jahres erfasst wurde und sich somit Effekte der Beschulung in SchuB-Klassen in den Antworten manifestieren. Zudem sind Selektionsmechanismen denkbar. Zum einen ist zu vermuten, dass Jugendliche mit extremen Ausprägungen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen die Maßnahme bereits im ersten Jahr verlassen. Zum anderen wird bereits im SchuB-Konzept ein besonders hohes Maß an schulaversivem Verhalten ausgeschlossen. Dafür spricht, dass bereits in Kapitel 3.1 herausgearbeitet wurde, dass SchuB sich dezidiert nicht als Konzept für ‚schwer Erziehbare‘ versteht. Vielmehr wird von den Jugendlichen ein klar erkennbarer Wille gefordert, SchuB im Sinne einer ‚letzten Chance‘ für sich zu nutzen. Außerdem machte Killus (2004) darauf aufmerksam, dass die Zusammensetzung einer Praxisklasse gerade dann für Schwierigkeiten bei der Projektumsetzung sorgt, wenn dort ausschließlich Schüler/-innen zusammentreffen, deren Verhältnis zur Schule besonders angespannt ist. Insgesamt stellt sich damit die Frage nach den Voraussetzungen besonderer schulischer Settings sowie nach den Kriterien, die tatsächlich über die Aufnahme in eine SchuB-Klasse entscheiden. Dies ist auch deswegen entscheidend, weil schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen einen Einfluss auf die Qualitätsurteile zu haben scheinen. Sowohl Prozess- als auch Wirkungsqualität werden signifikant besser eingeschätzt, je weniger schulaversiv die Jugendlichen sind. Dies könnte dadurch begründet sein, dass Schule und Betrieb zwar differente Bildungsangebote machen, aber ähnliche Verhaltensanforderungen an die Jugendlichen stellen. Durch diesen Befund wird jedenfalls die These, wonach von der Institution Schule enttäuschte Jugendliche besonders von der Integration betrieblicher Settings profitieren würden, ein Stück weit infrage gestellt.

Schließlich lässt sich aufgrund des Ergebnisses auch die Eignung der Skalen diskutieren. Möglicherweise sind diese ungeeignet, um das Ausmaß der schulaversiven Tendenzen erkennen zu können. Die damit aufgeworfene Frage ließe sich aber nur in weiteren Untersuchungen beantworten, welche die Skalen nicht nur an verschiedenen Jugendlichen testen, sondern auch mit den Ergebnissen anderer quantitativer und qualitativer Instrumente vergleichen.

In diesem Zusammenhang sei kurz daran erinnert, dass die These der doppelten Passung (vgl. Kapitel 2.1) das Spannungsverhältnis zwischen Jugend und Schule einerseits auf die Dualität des Bildungsmoratoriums zurückführt. Helsper (2008) beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen den Ansprüchen der Institution Schule und den jugendkulturellen Orientierungen mit der Dualität von „bildungsorientierter ‚Leistungsaskese‘“ und „jugendkultureller ‚Erlebnisekstase‘“ (S. 138). Andererseits treten milieuspezifische Passungsschwierigkeiten hinzu, welche imstande sind, das Spannungsverhältnis abzumildern oder zu verschärfen (Grundmann et al. 2007). Mit Blick auf die doppelte Passungsthese lässt sich argumentieren, dass die Skalen zwar die allgemeine, jugendspezifische Distanz zur Schule erfassen, für milieuspezifische Passungsverhältnisse aber nicht sensibel sind. Das würde auch die marginalen Mittelwertdifferenzen (≤ 0.05 ; eigene Berechnungen) der drei Originalskalen in den drei Schulformen der QuaSSU-Erhebung (Haupt-, Realschule und Gymnasium) erklären.

10.2.2 Der Qualitätsansatz

Die sechs identifizierten Prozessqualitätsskalen lassen sich als Beleg für die Bedeutung der von Radisch et al. (2007) beschriebenen Prozessdimensionen im Hinblick auf die Untersuchung betrieblicher Lernumwelten verstehen. Da Radischs (2009) Modell Merkmale der Unterrichtsqualität und der Qualität außerschulischer Lernangebote synthetisiert, sind inhaltliche Überschneidungen mit den z.B. von Helmke (2004; 2006) beschriebenen Merkmalen der Unterrichtsqualität festzustellen. Helmke (2006) sieht in einer vielfältigen Motivierung, der Förderung aktiven und selbstständigen Lernens und der Passung, die er als „sensiblen Umgang mit Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen“ (S. 45) definiert, ebenfalls Qualitätsindikatoren. Dadurch wird die generelle Bedeutung der Qualitätsmerkmale für alle möglichen Bildungssettings weiter untermauert. Da diese Faktoren aus Sicht der Schüler/-innen rekonstruiert wurden, wird außerdem deutlich, dass Schülerurteile durchaus differenziert sind und ihnen – trotz affektiver Färbung – ähnliche Kriterien zugrunde liegen, wie sie sich in der Untersuchung schulischer und außerschulischer Bildungssettings als förderlich erwiesen haben.

Damit ist ein erster Hinweis darauf gewonnen, dass die von Radisch (2009) formulierten Prozessqualitätsdimensionen – in Form der sechs Qualitätsfaktoren – für die Bildungsentwicklung von Jugendlichen in kooperativen Bildungssettings bedeutsam sind und insofern eine generelle Bedeutung haben. Weitere Evidenz erhält diese Schlussfolgerung durch den Zusammenhang von Prozess und Wirkung. Dem Wesen der Korrelation entsprechend ist damit noch kein Beleg dafür erbracht, dass die Wirkung ursächlich auf die Prozessqualität zurückgeführt werden kann. Eine Korrelation ist zwar eine notwendige, jedoch keine hinreichende Bedingung für eine Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen zwei Variablen – was im Übrigen für jedes statistische Verfahren gilt (Backhaus et al. 2011). Korrelationen können Unterschiedliches bedeuten. Variable x beeinflusst Variable y kausal, ist genauso denkbar wie der umgekehrte Fall. Zudem wäre es möglich, dass sich beide Variablen gegenseitig kausal beeinflussen oder von einer dritten, möglicherweise unbekanntem Variablen beeinflusst werden (Bortz & Schuster 2010, S. 159). Das Vorliegen von Korrelationen spricht aus theoretischen, im Modell der Bildungsqualität verdichteten Überlegungen heraus dafür, dass die Prozessqualität die Ausprägungen der Wirkungsvariablen kausal beeinflusst, aber als echter Beleg reichen die korrelativen Beziehungen nicht aus. Als unwahrscheinlich darf angenommen werden, dass Lernhaltigkeit, Rück-Wirkung und berufsorientierende Effekte die Prozessqualität kausal beeinflussen. Das Vorhandensein einer unbekanntem dritten Variablen ist hingegen nicht auszuschließen. Dies müsste in weiteren Studien geklärt werden. Hier sollte nur gezeigt werden, dass es signifikante Zusammenhänge als notwendige Voraussetzung einer Kausalbeziehung gibt und welcher Art diese Zusammenhänge sind. Die Korrelationen, welche eher niedrig ausfallen, sind auf solche Fälle zurückzuführen, die von einem perfekten linearen Zusammenhang abweichen. Diese sogenannten Ausreißer weisen im Vergleich zu anderen Fällen auf einer oder beiden betrachteten Variablen hohe oder niedrige Werte auf. Das Ergebnis von Korrelationen ist besonders anfällig für solche Abweichungen, die einen Zusammenhang nicht nur abschwächen, sondern auch fälschlicherweise herstellen können. Im schlimmsten Fall kommt es zu einem hohen Korrelationskoeffizienten aufgrund nur eines Extremwertes. Deshalb plädieren Sedlmeier und

Renkewitz (2007) für eine Überprüfung mittels Streu-Punkt-Diagramm. Diese machen deutlich, dass eine solche Verfälschung hier nicht vorliegt. Der Zusammenhang ist lediglich nicht perfekt. Ein Ausschluss dieser Fälle ist aufgrund ihrer Anzahl nicht möglich und wäre dem Vorwurf der Datenmanipulation ausgesetzt. Die einzige Möglichkeit, den Zusammenhang erneut zu prüfen, besteht darin, ihn anhand einer weiteren Stichprobe zu testen (vgl. ebd.). Außerdem sind die relativ geringen Korrelationskoeffizienten ein Indiz für die Komplexität der untersuchten Zusammenhänge. Schließlich wurde nur der Einfluss der betrieblichen Prozessqualität untersucht. Es ist aber anzunehmen, dass Schülermerkmale sowie Unterrichts- und Schulmerkmale ebenfalls auf diese Variablen wirken. Nichtsdestotrotz sind mit dem Vorliegen von korrelativen Beziehungen wesentliche Elemente erfüllt, die es geeignet erscheinen lassen, die Forschung an den Prozessqualitätsdimensionen fortzusetzen.

10.2.3 Erklärungsansätze zur Wirksamkeit

Das Modell der Bildungsqualität basiert auf der Grundannahme, dass eine günstige Einschätzung der Prozessqualität mit einer günstigen Einschätzung der Wirkung einhergeht. Diese Grundannahme lässt sich durch die gefundenen Korrelationen jedenfalls nicht falsifizieren. Auch die identifizierten Qualitätscluster schätzen die Wirkung ganz unterschiedlich ein. Die beiden Gruppen, die dem Praktikum eine ungünstige Qualität attestieren, sehen auch die Wirkung signifikant geringer ausgeprägt. Da diese Gruppen die Prozessqualität in mehreren Bereichen schlechter bewerten als die anderen Cluster, welche die Qualität auf gar keinem oder nur auf einem Faktor schlechter einschätzen, liegt die Vermutung nahe, dass die Wirkung nur dann geringer ausfällt, wenn die Prozessqualität in mehreren Dimensionen niedrig ist. Insofern lässt sich spekulieren, ob die niedrige Qualität in einem Teilbereich durch die hohe Qualität in anderen Teilbereichen kompensiert werden kann.

Motivationale Aspekte scheinen bei der Betrachtung der Qualität des Lernens im Betrieb und mit Blick auf die Zielgruppe von SchuB von besonderer Bedeutung. Deshalb wird aus der inhaltlichen Bedeutung der Prozessqualitätsfaktoren der Schluss gezogen, das Bildungsqualitätsmodell um diese Aspekte zu ergänzen. Dabei kann auf die Self Determination Theory (SDT, vgl. Kapitel 3.3) zurückgegriffen werden (vgl. dazu Stecher, Klieme, Radisch & Fischer 2009). Die SDT geht von drei psychologischen Grundbedürfnissen aus, die menschliches Verhalten bzw. die Motivation, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder bestimmte Tätigkeiten auszuführen, moderieren und psychologisches Wohlbefinden stimulieren. Das sind Autonomie (autonomy), Kompetenz (competence) und soziale Verbundenheit (relatedness). Ihre pädagogische Relevanz besteht darin, dass Lernumwelten, die diese Bedürfnisse befriedigen, nicht nur zu intrinsischeren Formen der Motivation führen, sondern auch einen positiven Effekt auf Lernstrategien, schulische Leistungen und schulisches Engagement ausüben (Deci & Ryan 2009). Diesen Bedürfnissen kommt möglicherweise eine intermediäre Position zu, indem sie die Wirkungen der Prozessqualitätsfaktoren moderieren. So wäre das Modell dahingehend zu ergänzen, die drei psychologischen Bedürfnisse als vermittelnde Instanz zwischen Prozess und Wirkung aufzunehmen. Die Qualität des Betriebspraktikums hinge demnach davon ab, ob und inwiefern Lernen und Arbeiten im Betrieb das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit stimuliert.

Dies passt auch zu den im Forschungsstand referierten Ergebnissen. Die Qualität der Ausbildung ist beispielsweise davon abhängig, wie gut die Auszubildenden in das soziale Gefüge des Betriebes integriert sind (Krewerth & Beicht 2011). Ähnliches gilt auch für das Praktikum (van Buer et al. 2004), wo die Anerkennung beispielsweise zu neuem Selbstvertrauen verhilft (Horstkemper & Killus 2003). Im Forschungsstand wurde außerdem deutlich, dass die Möglichkeit, sich als kompetent zu erfahren, als wichtiges Qualitätskriterium angesehen wird. Letzteres wurde dadurch erreicht, dass die Jugendlichen Arbeiten selbstständig durchführen können, wobei sie möglichst in reale Produktionsabläufe zu integrieren sind (Ebbinghaus 2009; Krewerth & Beicht 2011).

Anerkennung im Betrieb

Das SchuB-Konzept geht implizit davon aus, dass es Jugendliche gibt, die in besonderer Weise vom praktischen Lernen profitieren. Denn laut Konzeptbeschreibung handelt es sich um einen Förderansatz, in dem sich Schüler/-innen „mithilfe von Fähigkeiten profilieren können, denen im traditionellen Schulunterricht wenig oder keine Beachtung geschenkt wird“ (HKM 2005, S. 9; vgl. auch Ahrens 2007). Dadurch bekommen diese eine Gelegenheit, ihre Kompetenzen unter Beweis zu stellen und neue Fähigkeiten an sich zu entdecken (Ahrens 2007). Die Differenz zwischen institutionalisierten und lebensweltlichen Bildungsprozessen, wonach es milieuspezifische Anknüpfungspunkte an schulische Bildungsinhalte gibt, geht davon aus, dass Schüler/-innen mit „praktischer Handlungsrationale“ (Grundmann et al. 2007, S. 47) mit der schulischen Bildungslogik ‚nichts anzufangen‘ wissen bzw. von der Institution Schule nicht anerkannt werden. Diese fehlende institutionelle Anerkennung könnte durch das betriebliche Lernumfeld kompensiert werden, so dass sich damit gleichsam die Passung zur Schule insgesamt verbessert.

Zunächst soll aber auf das Potential symbolischer Gewalt in der Formel ‚Praktische Bildung für praktisch Begabte‘ hingewiesen werden. Wie im historischen Abriss und der systematischen Einordnung (vgl. Kapitel 4) dargestellt, ist betriebliches Lernen genauso wie technische Bildung ein Randphänomen im deutschen Bildungswesen, das sich – so zeigt der Blick in aktuelle Betriebspraktika-Konzepte – in erster Linie an Schüler/-innen der unteren Bildungsgänge richtet. Die dadurch offenbarte Abwertung praktischer Bildungsinhalte verweist insofern auf eine gesellschaftliche Dimension, die durch die Diskussion um non-formale und informelle Bildung eine neue Wendung bekommen hat. Damit wird nicht nur die Frage danach aufgeworfen, was sich an verschiedenen Lernorten lernen lässt, sondern auch wer wo etwas lernen darf. Schon Bourdieu und Passeron (1971) formulierten ironisch: „[G]epriesen sei die ‚Sozialordnung‘, die sich hütet, sie [die Unterprivilegierten] ins Unglück zu stoßen, indem sie sie zu allzu ehrgeizigen Bildungsgängen verlockt, die weder ihren Fähigkeiten noch ihren Wünschen entsprechen!“ (S. 224). Inwiefern sich Konzepte wie SchuB damit zur Aufrechterhaltung der bestehenden Sozialordnung eignen, muss bei der Frage nach der Bildsamkeit und der Betrachtung der Zielgruppe betrieblichen Lernens also stets mitgedacht werden.

In der Institution Schule basiert die Anerkennung im Wesentlichen auf der Erfüllung schulischer Leistungsansprüche, die – so wurde es anhand der meritokratischen Leitfigur herausgearbeitet – eine Benachteiligung schulbildungsferner Milieus darstellen. Helsper et al.

(2005) sehen deshalb in der fehlenden institutionellen Anerkennung schulbildungsferner Milieus durch die Schule eine wesentliche Erklärung für Passungsprobleme zwischen Jugend und Schule. Schlechte Noten sind demnach nicht nur eine spezifische, rechtlich geregelte Form der Leistungsrückmeldung, sondern müssen als Abwertung der ganzen Person des Jugendlichen verstanden werden, die zudem weitreichende Konsequenzen für deren Zukunft hat. Versteht man SchuB – unter Rückgriff auf Bourdieus Terminologie – als Variation der strukturierten Struktur, stellt es – so wurde in Kapitel 2.4 angenommen – ein Bildungssetting dar, welches in der Lage ist, Nicht-Passungen zu überwinden. Wenn sich also die betrieblichen Anerkennungsprozesse gut mit den betrieblichen Leistungsansprüchen vertragen, könnten Passungsprobleme zumindest entschärft werden.

Die gleichzeitig hohe Einschätzung der beiden Faktoren Anerkennung und Leistungserwartung zeigt, dass es im Betrieb möglich ist, beides miteinander in Einklang zu bringen. Es ist daher anzunehmen, dass der Betrieb soziale Anerkennung gewährt, ohne dabei auf die Forderung nach Leistungsbereitschaft zu verzichten. Betriebliche Akteure scheinen allerdings vor allem Wert auf die Bereitschaft zu legen, sich anzustrengen und weniger auf das tatsächliche Ergebnis der Arbeit. In der Verknüpfung von Anerkennung und Leistungserwartung wird somit deutlich, dass dem Betrieb das gelingt, was der Institution Schule allein nur schwer gelingt, i. e. die Schaffung einer Basis, auf der Bildungsprozesse erst möglich werden. Auf diese Weise wird zugleich deutlich, dass sich die Bedeutung dieser Prozessqualitätsindikatoren erst vor dem Hintergrund einer Rahmentheorie zum Verhältnis von Schule und Jugendlichen erschließt. Die sich daraus ergebende Frage für zukünftige Forschungsvorhaben lautet, ob und wie sich die betriebliche Anerkennung auf die institutionelle Anerkennung in der Schule auswirkt. Der beobachtete Transfereffekt, wonach das positive Verhältnis zum Lernort Betrieb, für das eine hohe Praktikumsorientierung steht, im schulischen Setting nachwirkt, stellt dabei ein wichtiges Argument zur Stützung der Annahme dar, Betriebspraktika leisteten einen Beitrag zur Stabilisierung der schulischen Laufbahn. Insgesamt spricht eine ausgeprägte Praktikumsorientierung für den Einbezug betrieblicher Lernorte, denn darin zeigt sich, dass eine Neuausrichtung der Schule i. S. eines kooperativen Bildungssettings, von vielen Schülerinnen und Schülern positiv aufgenommen wird.

In diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis von Bedeutung, wonach Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund zu unterschiedlichen Einschätzungen der Prozessqualität kommen. Dadurch wird die Frage aufgeworfen ist, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund im Praktikum benachteiligt werden. Dies stünde z. B. mit dem Befund in Einklang, dass ein Migrationshintergrund ein größeres Selektionsrisiko beim Übergang in das Ausbildungssystem birgt als etwa das Geschlecht (Schroeder & Thielen 2009; Konietzka 2007). Aus schulpädagogischer Sicht müsste dieses Ergebnis jedenfalls weiter differenziert werden, um auch die mit der Beschulung in kooperativen Bildungssettings einhergehenden Risiken zu klären.

10.2.4 Berufsorientierung

Ziel der Berufsorientierung, die in Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes stattfindet, ist die Entscheidung für einen bestimmten Beruf. Langzeitpraktika gelten deshalb als effektive Möglichkeit, sich mit der eigenen Be-

rufswahl auseinanderzusetzen, weil die Heranführung an die Erwerbsarbeit im direkten Erleben geschieht. Vor allem Beinke (2008) wies auf die Grenzen eines solchen Ansatzes hin, wenn er betont, dass der Einblick in die Strukturen der Arbeit im Praktikum immer unvollständig bleiben wird bzw. ein falsches Bild erzeugt. Nichtsdestotrotz weisen Befragungen der Adressaten (z. B. Bergzog 2008a) darauf hin, dass die Jugendlichen selbst dem Praktikum sehr wohl eine berufsorientierende Wirkung zuschreiben.

Diese Diskrepanz ist möglicherweise der Schülerperspektive geschuldet. Sie ist zwar eine verlässliche Quelle, wenn es um die Wirkungsanalyse geht, dennoch besteht ein Unterschied zwischen sich informiert fühlen und informiert sein. Sich informiert fühlen, ist sicherlich nicht gering zu schätzen, bei der Umsetzung der Berufsorientierung kann das aber zu Problemen führen. Hier bedarf es längsschnittlicher Untersuchungen, welche die Umsetzung der Berufsorientierung und den Verbleib von SchuB-Jugendlichen nach der Maßnahme verfolgen (vgl. Berg 2011; Bindl & Thielen 2011). Damit ließe sich auch die Frage beantworten, welchen Nutzen die Schüler/-innen dem Praktikum in der Retrospektive attestieren. Zweitens ist es denkbar, dass die spezielle Form des Praktikums in SchuB – auch wenn sich Beinke (2008) genau gegen diese Form ausspricht – eher in der Lage ist, zur Berufsorientierung beizutragen als reguläre Praktika, auf denen die meisten Befunde (z. B. Ahrens 2007) basieren. Das beträchtliche Ausmaß an vor- und nachbereitenden Maßnahmen, welches die Jugendlichen angeben, kann hierfür verantwortlich sein. Im SchuB-Konzept sind Betriebspraktika gerade keine „freischwebenden Sonderveranstaltungen“ (Reuel & Schneidewind 1989, zitiert nach Schudy 2002, S. 193), sondern integraler Bestandteil einer jeden Woche. Fast die Hälfte der Präsenzzeit verbringen die Jugendlichen im Betrieb. Dies stellt nicht nur unser traditionelles Verständnis von Schule infrage, sondern fordert die Schule auch zu inhaltlichen Reaktionen auf diese veränderte Struktur heraus. Dies muss sich fast zwangsläufig in der schulischen Behandlung der Praktikumserfahrungen der Schüler/-innen widerspiegeln, wovon die Vor- und Nachbereitung ein Teil ist, die sich dann positiv auf die Berufsorientierung auswirken können.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass mit der Entscheidung für einen bestimmten Beruf die Übergangsproblematik noch nicht beseitigt ist. Den Schüler/-innen fehlen möglicherweise trotzdem die nötigen Kompetenzen, um ihren Wunschberuf zu verwirklichen. Beim Fokus auf die Berufsorientierung der Jugendlichen darf also nicht vergessen werden, dass Betriebe dezidierte Anforderungen an Qualifikationen und Verhalten ihrer Auszubildenden stellen. Deren Entwicklung darf mit dem Fokus auf die Berufsorientierung nicht aus dem Blick geraten, um den Jugendlichen einen erfolgreichen Übergang zu ermöglichen. Zur Qualität kooperativer Settings gehört demzufolge nicht nur die Vor- und Nachbereitung in der Schule – quasi eine Art ‚Zulieferfunktion‘ für den Betrieb –, sondern auch der systematische Wissens- und Kompetenzaufbau, für den die Schule einst institutionalisiert wurde und der eine gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen soll.

Eine Möglichkeit die Schwierigkeiten des Übergangs quasi zu umgehen, besteht in der Anbahnung eines Ausbildungsverhältnisses bereits im Praktikum. Für die Schüler/-innen eröffnet sich damit die Chance jenseits von Zeugnisnoten ihr Engagement im Betrieb zu demonstrieren. Betriebe haben auf diese Weise die Möglichkeit, zukünftige Auszubildende umfassend kennenzulernen. Damit verringern sie auch ihr Investitionsrisiko in deren Ausbildung. So betrachtet hat die Institution Schule mit dem Betriebspraktikum ein Mittel ge-

funden, um ihrer Allokationsfunktion gerecht zu werden. Dabei verliert der Schulabschluss seine determinierende Bedeutung. Die Jugendlichen werden aufgrund ihrer Fähigkeiten sowie ihrer Arbeitseinstellung und nicht aufgrund eines schulischen Zertifikates ausgesucht. Insofern ließe sich argumentieren, dass dies der Chancengleichheit zuträglich ist. Der Begriff Klebeeffekt verweist allerdings auch darauf, dass es sich dabei nur bedingt um einen durch den individuellen Jugendlichen gesteuerten Prozess handelt. Deshalb kann diese Art der ‚Berufswahl‘ auch als Zuweisungsprozess verstanden werden, weil die Entscheidung des einzelnen Jugendlichen oder das, was er selbst zum Gelingen des Klebeeffektes beigetragen hat, weniger bedeutend erscheint, als dass überhaupt eine Integration in den Arbeitsmarkt stattfindet. Welcher Beruf dann ‚gewählt‘ wird, scheint nachgerade eine Randnotiz. Klebeeffekte, so ist daraus zu schlussfolgern, müssten dahingehend weiter untersucht werden, inwiefern sie selektiv wirken und inwiefern der einzelne Schüler oder die einzelne Schülerin diesen Prozess steuern kann.

In dem Ergebnis, dass ein Drittel der Schüler/-innen befürchtet, keinen beruflichen Anschluss finden zu können, spiegeln sich die Probleme von Hauptschülerinnen und Hauptschülern auf dem Arbeitsmarkt wider. Für diese wird es – aufgrund der Konkurrenz durch Abgänger/-innen mit höher bewerteten Abschlüssen – schwieriger, den Übergang in das Erwerbssystem erfolgreich zu bewältigen. Dass auch deutlich mehr SchuB-Schüler/-innen als bayrische Praxisklassenschüler/-innen weiterhin zur Schule gehen wollen, lässt sich ebenfalls als Hinweis auf diese Unsicherheit verstehen.

10.2.5 Empfehlungen zur Weiterentwicklung von SchuB

Der beständige Lernortwechsel wird von Schülern und Schülerinnen mit ausgeprägter Scholorientierung als Belastung erlebt, wobei diese Jugendlichen insbesondere ein hohes Maß an negativer Aktivierung im Praktikum erleben. Langeweile, Überforderung und der (ausschließlichen) Verrichtung von Hilfstätigkeiten kommt deshalb eine Schlüsselstellung dabei zu, die Effektivität der Langzeitpraktika infrage zu stellen. Die betrieblichen Akteure sollten daher für eine förderliche Gestaltung des Praktikums sensibilisiert werden. Außerdem sollte dieser Aspekt sowohl bei der Auswahl der Praktikumsbetriebe als auch bei der Kooperation der schulischen und betrieblichen Partner stärker beachtet werden.

Des Weiteren gilt es, explizit auf die Verbesserung der Rück-Wirkung zu achten. Wenn die Jugendlichen im Betrieb beispielsweise nie auf ihr schulisches Wissen zurückgreifen müssen, dann werden sie den Sinn schulischer Bildungsinhalte auch nicht erkennen. Es kann daher nicht im Sinne eines umfassenden Bildungsanspruchs sein, darauf zu hoffen, dass die Jugendlichen aus ihren zufälligen Erfahrungen im Betrieb erkennen, welche Bildungsinhalte relevant sind. Das kann das Betriebspraktikum nicht leisten, sondern bleibt Aufgabe der Schule. In pädagogischer Hinsicht wäre ferner zu prüfen, wie sich die diskrepante Einstellung zu formalem Schulabschluss und dem Inhalt schulischer Bildung verändern lässt. In der Konzeptbeschreibung findet sich kein Hinweis auf die konkrete Förderung der Rück-Wirkung, wie es etwa mit der betrieblichen Lernaufgabe im Hamburger oder Brandenburger Schulversuch der Fall war (vgl. Bastian et al. 2007; Horstkemper & Killus 2003). In beiden Studien fiel die Rück-Wirkung durch den Einsatz dieses didaktischen Mittels besser aus. Dies war besonders dann der Fall, wenn die Lehrenden vertiefte Kenntnisse über das

Berufsbild und die betrieblichen Strukturen hatten. Deshalb ist zu überlegen, solche Maßnahmen generell mit dem Einsatz von Langzeitpraktika zu verbinden und qualifizierte Lehrende mit deren Durchführung zu beauftragen.

Die Wahl der Praktikumsberufe lässt nicht erkennen, dass in SchuB-Klassen versucht wird, gegen geschlechtsspezifische Stereotype anzugehen. Jungen und Mädchen wählen oft Berufe, in denen ihr eigenes Geschlecht überrepräsentiert ist (z. B. Bauberufe bei den Jungen oder soziale Berufe bei den Mädchen). Eine Weiterentwicklung des SchuB-Ansatzes könnte das geschlechtsspezifische Wahlverhalten in den Blick nehmen und Strategien entwickeln, dem entgegenzusteuern.

Darüber hinaus scheint es mit Blick auf die vergleichsweise ungünstige Einschätzung der Prozessqualität durch Jugendliche mit Migrationshintergrund geboten, in SchuB eine migrantensensible Perspektive zu verankern. Schroeder und Thielen (2009) schlagen beispielsweise vor, Ansätze der interkulturellen Berufsorientierung aufzugreifen und dabei insbesondere die betrieblichen Akteure mit einzubeziehen. Dafür bedarf es dann auch eines Perspektivenwandels auf diesen Akteur. Wenngleich man ihn nicht zum pädagogisch Professionellen umdefinieren sollte – das wäre sicherlich zu weit gegangen – so muss er sich doch seiner Verantwortung für die Bildungslaufbahn der Jugendlichen bewusst sein und dies in Übereinstimmung mit seiner betriebswirtschaftlichen Rationalität bringen. Dazu gehört auch ganz wesentlich eine Reflexion des eigenen Beitrages zu sozialen Selektions- und Schließungsprozessen (vgl. dazu Konietzka 2007).

Schließlich sollte es für die Jugendlichen möglich sein, die Praktikumsanzahl flexibler zu handhaben. Diejenigen, die mit ihrem Praktikum zufrieden sind, sollten die Möglichkeit haben, das gesamte Schuljahr in einem Praktikumsbetrieb bleiben zu können. Wenn das Praktikum im Wunschberuf absolviert wird und der bzw. die Jugendliche in einem Betrieb bereits gut integriert ist, macht es nicht immer Sinn, den gleichen Beruf an einem neuen Praktikumsplatz zu erkunden. Auf diese Weise ist es für die Jugendlichen möglich, mittels des Praktikums einen umfassenden Einblick in den Wunschberuf zu erhalten. Wird diesen Jugendlichen dann zum Ende des ersten SchuB-Jahres ein Ausbildungsplatz angeboten, könnten diese ihren Schulabschluss auch im dualen Berufsausbildungssystem nachholen. Allerdings besteht hierdurch die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass diese Jugendlichen bei einem Ausbildungsabbruch gänzlich ohne Abschluss bleiben und dann ein umso höheres Exklusionsrisiko tragen. Deshalb sollte dieses Vorgehen auf Einzelfälle beschränkt bleiben und in enger Abstimmung von Lehrperson, sozialpädagogischer Fachkraft, dem Jugendlichen und seinen Eltern erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, D. (2007). Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 185–203). Weinheim: Juventa.
- Allerbeck, K.R. (1978). Meßniveau und Analyseverfahren – Das Problem „strittiger Intervallskalen“. *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (3), 199-214.
- Arnold, R. & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Autorenteam der Schule Richard-Linde-Weg. (2002). Elf Stunden im Betrieb – neunzehn Stunden in der Schule: Unterrichtsentwicklung durch Verzahnung von betrieblicher und schulischer Erfahrung. *Pädagogik*, 54 (3), 32-35.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (13. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J. & Wazinski, E. (2007). *Zwei Tage Betrieb – drei Tage Schule: Kompetenzentwicklung in der Lernortkooperation an Allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bauer, U. & Grundmann, M. (2007). Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (2), 115-127.
- Bauer, U. & Vester, M. (2008). Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 7. Aufl. (S. 184–202). Weinheim: Beltz.
- Baur, N. (2011). Das Ordinalskalenproblem. In L. Akremi, N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 1* (S. 211–221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beinke, L. (2005). *Didaktik der Arbeitslehre*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen: Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beinke, L. (2008). *Helfen Praxistage bei der Berufswahl?* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Beinke, L. (2011). *Zentrale Gegenstandsbereiche einer berufsorientierten Didaktik: Rückblick und Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Berg, A. (2011). Die biografische Relevanz und subjektive Bedeutung der SchuB-Maßnahme im Leben von Cora. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 216–229). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Bergzog, T. (2008a). *Beruf fängt in der Schule an: Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergzog, T. (2008b). Faktoren, die die Berufswahl beeinflussen - die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren – Veränderungen gestalten. 5. BIBB-Fachkongress 2007 Ergebnisse und Perspektiven*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beutner, M. & Badura, R. (2011). Gestaltung und Realisierung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Innovationsprojekts InLab. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Einzelbeitrag aus Workshop 05. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/eb/beutner_badura_ws05-ht2011.pdf [23.08.2012].
- Biermann, H. & Biermann-Berlin, B. (2001). Das Praktikum – unbezahlt und unbezahlbar. *berufsbildung*, 55 (71), 3-7.
- [Bildungsbericht]. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bindl, A.-K. & Thielen, M. (2011). Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Begleitforschung im Feld Schule. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 97–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bittlingmayer, U.H. & Bauer, U. (2006). Ungleichheit – Bildung – Herrschaft: Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. In H. Bremer & A. Lange-Vester (Hrsg.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen* (S. 212–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bojanowski, A. (2006). Auf der Suche nach tragenden Theoremen – zur Programmatik einer „beruflichen Förderpädagogik“. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *„Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten* (S. 297–314). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bojanowski, A., Dederling, H. & Feig, G. (1996). Benachteiligtenförderung. In H. Dederling (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung* (S. 501–529). München: Oldenbourg.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993a). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993b). *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA-Verlag.

- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1997). Die intern Ausgegrenzten. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 527–533). Konstanz: UVK.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. (2011). Ungleichheit der Bildungschancen: eine relevante Größe in der Ganztagsforschung. In R. Soremski, M. Urban & A. Lange (Hrsg.), *Familie, Peers und Ganztagschule* (S. 272–285). Weinheim: Juventa.
- Brosius, F. (2011). *SPSS 19*. Heidelberg: mitp.
- Buchholz, C. (2005). Schulische Berufsvorbereitung und kooperative duale Ausbildung – das Modell BAVKA. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 175–188). Bielefeld: Bertelsmann.
- Christe, G. (2007). *Rezension von: Irene Hofmann-Lun, Andrea Michel, Ulrike Richter & Elke Schreiber: Schulabbrüche und Ausbildungslosigkeit. Strategien und Methoden zur Prävention*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_9-2007_hofmann-lun_etal.pdf [14.1.2012].
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?: Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7), 1-9. Verfügbar unter: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7> [14.5.2012].
- Dammer, K.-H. (2002). Die institutionelle Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung als historische Bürde der Berufswahlorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 33–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and the “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Self-determination theory: a consideration of human motivational universals. In P. J. Corr & G. Matthews (Hrsg.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (S. 441–456). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dedering, H. (1996). Arbeitslehre in der Sekundarstufe I. In H. Dedering (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung* (S. 253–280). München: Oldenbourg.
- Dedering, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München: Oldenbourg.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Dederling, H. (2006). Berufs- und Arbeitsorientierung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2. Aufl. (S. 217–223). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehnbostel, P. (2002). Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (3), 356-377.
- Dehnbostel, P. (2004). Kompetenzentwicklung in der Arbeit als Alternative zum organisierten Lernen? In B. Hungerland & B. Overwien (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* (S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dehnbostel, P. (2011). Betriebliche Bildung als Referenz der Arbeitslehre. In M. Friese & I. Benner (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 02. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dehnbostel_ft02-ht2011.pdf [23.08.2012].
- Ditton, H. (2007). Leistungsentwicklung und Unterrichtsqualität. In F.-M. Konrad & M. Sailer (Hrsg.), *Homo educabilis. Studien zur allgemeinen Pädagogik, pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung* (S. 9–22). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht: Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf> [19.3.2012].
- Doll, J. & Prenzel, M. (2002). Einleitung in das Beiheft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (45. Beiheft), 9-29.
- Dorn, A., Priore, R. & Wissinger, J. (2010). Schulaversives Verhalten und die doppelte Ambivalenz besonderer schulischer Settings: „Und wenn wir einen Tag nicht kommen wollen, ist das auch nicht schlimm.“. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 135–157). Weinheim: Juventa.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt: Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103–129). Weinheim: Juventa.
- Ebbinghaus, M. (2007). *Qualität betrieblicher Ausbildung: Einigung auch unter Experten schwierig* (Ergebnisse aus dem BiBB-Expertenmonitor). Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisse-expertenmonitor.pdf [11.2.2012].
- Ebbinghaus, M. (2009). *Ideal und Realität betrieblicher Ausbildungsqualität: Sichtweisen ausbildender Betriebe* (Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung Nr. 109). Bonn.
- Ebbinghaus, M., Krewerth, A., Beicht, U., Eberhard, V., Flemming, S. & Granato, M. (2010). *BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland - Projekt 2.2.201 „Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“/ Projekt 2.2.202 „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“: Gemeinsamer Abschlussbericht*. Bonn. Verfügbar unter: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_22202.pdf [11.2.2012].
- Enggruber, R. (2004). Lernortkooperation als Mittel zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen* (S. 467–484). Bielefeld: Bertelsmann.

- Euler, D. (2004). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen* (S. 12–24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 190-209.
- Floeting, H., Reimann, B. & Schuleri-Hartje, U.-K. (2004). *Ethnische Ökonomie: Integrationsfaktor und Integrationsmaßstab*. Berlin. Verfügbar unter: <http://middleeastmesenger.christina-schlegl.de/wp-content/uploads/ethnischeoekonomie.pdf> [02.07.12].
- Friese, M. (2011). Reformprojekt Arbeitslehre. Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In M. Friese & I. Benner (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 02. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese_ft02-ht2011.pdf [23.08.2012].
- Gaupp, N. & Hofmann-Lun, I. (2008). Ohne Hauptschulabschluss in die Berufsausbildung. Übergangswege von Absolventen der bayerischen Praxisklassen. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 99–116). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Gaupp, N. & Kuhnke, R. (2008). Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden bei bildungsbenachteiligten Jugendlichen – ein Vergleich. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 226–246). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Goik, S., Fuchs-Dorn, A. & Wissinger, J. (2011). Betriebe als Lernorte. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 252–262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundmann, M. (2002). Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In H. Uhlendorff, H. Oswald, M. Azmitia & L. Krappmann (Hrsg.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 37–56). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Grundmann, M. (2009). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 61–83). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2007). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 43–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 25-45.
- Grundmann, M. & Hoffmeister, D. (2007). Die Verwobenheit von Sozialisation und Selektion: Eine kritische Bestimmung des Verhältnisses von Sozialisation, Bildung und Erziehung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (2), 128-142.

- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch* (10. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern. Verfügbar unter: <http://edudoc.ch/record/35458/files/StuB29A.pdf> [25.5.2012].
- Harney, K. (2008). Berufsbildung als Gegenstand der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. (S. 321–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidegger, G. & Rauner, F. (1995). Dualität der Lernorte und Lernortverbund - Begründungen und Perspektiven. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 107–126). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hellmer, J. (2007). *Schule und Betrieb: Lernen in der Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht?: Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem »Kerngeschäft« der Schule. *Pädagogik* (2), 42-45.
- Helsper, W. (2008). Der Bedeutungswandel der Schule für Jugendleben und Jugendbiografie. In C. Grunert & H.-J. von Wensierski (Hrsg.), *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 135–163). Opladen: Budrich.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2008). Zur Bedeutung der Schule für Jugendliche. Ambivalenzen zwischen Schule als Lebensform und Schuldistanz. In G. Bingel, A. Nordmann & R. Münchmeier (Hrsg.), *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen* (S. 189–209). Opladen: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, C. (2005). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen: Ein Problemaufriss. In W. Heitmeyer & P. Imbusch (Hrsg.), *Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [HKM]. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2004). *SchuB-Klassen in Hessen: Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb* (Erlass vom 23.11.2004). Verfügbar unter: http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/recht/3_Entwurf_02.11.04.pdf [17.11.2011].
- [HKM]. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005). *Neue SchuBkraft für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler: Die Fördermaßnahme SchuB („Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb“)*. Wiesbaden. Verfügbar unter: http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/hefte_plakate/Neue_SchuBkraft.pdf [17.11.2011].
- [HKM]. Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2006). *Das Aufnahmeverfahren für SchuB-Klassen*. Wiesbaden. Verfügbar unter: http://hauptschule.bildung.hessen.de/SchuB/hefte_plakate/SchuB_Aufnahmeverf_Internet.pdf [17.11.2011].
- Holtappels, H. G. (2005). Bildungsqualität und Schulentwicklung. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule* (S. 27–48). Weinheim: Juventa.

- Holtappels, H. G. (2008). Schule und Sozialpädagogik – Chancen, Formen und Probleme der Kooperation. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. (S. 495–512). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hörner, W. (1993). *Technische Bildung und Schule: Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich*. Köln: Böhlau.
- Hörner, W. (1996). Polytechnische Bildung im östlichen Europa. In H. Dederling (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung* (S. 663–692). München: Oldenbourg.
- Hörner, W. (2008). Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung – noch ein deutscher Sonderweg? In B. Drinck, S. Jobst & W. Hörner (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 24–37). Opladen: Budrich.
- Horstkemper, M. & Killus, D. (2003). *Lernen in Schule und Betrieb – ein innovatives Modell für die Sekundarstufe I?: Ergebnisse der externen Evaluation eines Modellprojektes* (Schulforschung in Brandenburg Heft 5). Verfügbar unter: <http://www.praxislernen.de/content/pdf/pxII-evaluation.pdf> [30.1.2012].
- Hurrelmann, K. (1978). *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Janssen, J. & Laatz, W. (2007). *Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul exakte Tests* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Jenkins, R. *Pierre Bourdieu* (revised edition). London: Routledge.
- Jobst, S. & Skrobanek, J. (2008). Migration und Ungleichheit: Objektkonstruktionen im sozialwissenschaftlichen Feld. *Soziale Probleme*, 19 (1), 34-52.
- Kaiser, A. (1996). Arbeitswelt im Sachunterricht der Grundschule. In H. Dederling (Hrsg.), *Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung* (S. 233–252). München: Oldenbourg.
- Kemper, H. (1993). Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (5), 837-855.
- Kerschensteiner, G. (2010). *Theorie der Bildung* (Nachdruck der Originalausgabe von 1931). Hamburg: Severus.
- Killus, D. (2004). Risikogruppen fördern – Schulen entwickeln: Bilanz eines Modellversuchs. *Die Deutsche Schule*, 96 (4), 396-413.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765-773.
- Klieme, E. & Tippelt, R. (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen: Eine aktuelle Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (53. Beiheft), 7-13.
- Konietzka, D. (2007). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 273–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- Krewerth, A. & Beicht, U. (2011). Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 221–241). Bielefeld: Bertelsmann.

- Krewerth, A., Eberhard, V. & Gei, J. (2008). *Merkmale guter Ausbildungspraxis* (Ergebnisse des BiBB-Expertenmonitors). Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Expertenmonitor_2008_-_Merkmale_guter_Ausbildungspraxis.pdf [11.2.2012].
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2010). Jugend und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 641–660). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehberger, R. & Möbs, L. (2009). Der PraxisLerntag: Ein Ansatz zur Verbindung von schulischem und betrieblichem Lernen. *Pädagogik*, 61 (5), 20-23.
- Mack, W. (1995). Jugend und Schule - ein problematisches Verhältnis: Jugend- und gesellschaftstheoretische Annäherungen an die Krise der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten. Ein Plädoyer für eine Reform der Hauptschule zu einer solidarischen Jugendschule. In W. Mack (Hrsg.), *Hauptschule als Jugendschule. Beiträge zur pädagogischen Reform der Hauptschulen in sozialen Brennpunkten* (S. 10–34). Ludwigsburg: Süddt. Pädagogischer Verlag.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. (Hrsg.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marx, K. & Engels, F. (2006). *Das Kapital und das Manifest der Kommunistischen Partei*. München: FinanzBuch-Verlag.
- Miller, B. M. (2003). *Critical Hours: Afterschool programs and educational success*. Verfügbar unter: http://www.nmefdn.org/uploads/Critical_Hours.pdf [3.2.2011].
- Münch, J. (1995). Die Pluralität der Lernorte als Optimierungsparadigma. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 95–106). Bielefeld: Bertelsmann.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Oberth, C., Zeller, B. & Krings, U. (2006). *Lernort Betrieb: Berufliche Qualifizierung von benachteiligten Jugendlichen. Methodische Ansätze für Ausbilder und Ausbilderinnen* (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.). Verfügbar unter: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6541> [30.1.2012].
- Onstenk, J. (2009). Connections of School- and Work-Based Learning in the Netherlands. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Hrsg.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (S. 187–200). Dordrecht: Springer.
- Onstenk, J. & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school- and work-based learning. *Education + Training*, 49 (6), 489-499.
- Overwien, B. (2006). Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In T. Rauschenbach (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 35–62). Weinheim: Juventa.
- Overwien, B. (2009). Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In M. Brodowski (Hrsg.), *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis* (S. 23–34). Opladen: Budrich.
- Pätzold, G. (2008). Übergang Schule – Berufsausbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. (S. 593–610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pätzold, G. & Busian, A. (2004). Lernortkooperation als Mittel zur Entwicklung von Lehr-Lern-Arrangements. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen* (S. 502–521). Bielefeld: Bertelsmann.
- Polesel, J. (2010). Vocational education and training (VET) and young people: The pathway of the poor? *Education + Training*, 52 (5), 415-426.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2005). *Kognitive Interviews* (ZUMA How-to-Reihe Nr. 15). Verfügbar unter: http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/howto/How_to15PP_MR.pdf [30.3.2010].
- Rademacker, H. (2002). Schule vor neuen Herausforderungen: Orientierung für Übergänge in eine sich wandelnde Arbeitswelt. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 51–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation: Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., Stecher, L., Klieme, E. & Kühnbach, O. (2007). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)* (S. 227–260). Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., Stecher, L., Fischer, N. & Klieme, E. (2008). Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagschulen? In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 275–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ratschinski, G. (2005). Viele Daten – (zu) wenig Erkenntnis?: Zum Wert der empirischen Benachteiligtenforschung für die Pädagogik. In A. Bojanowski, G. Ratschinski & P. Straßer (Hrsg.), *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung* (S. 41–71). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (2006). Einleitung. In T. Rauschenbach (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 7–12). Weinheim: Juventa.
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Berlin.
- Rehbold, R. R. (2011). Rahmenbedingungen für die berufliche Orientierung und den Übergang von Schule und Beruf – Ergebnisse einer Studie zur Kooperation von Realschulen und Betrieben. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Einzelbeitrag aus Workshop 05. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/eb/rehbold_ws05-ht2011.pdf [23.08.2012].
- Reinders, H. (2005). Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen: Überlegungen und Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (4), 551-567.
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (Hrsg.). (2008a). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (2008b). Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex

- (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 58–81). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ribolits, E. (2009). Bildungsqualität – was ist das und woher rührt die grassierende Sorge um dieselbe? *schulheft*, 34 (136), 7-18.
- Richter, U. (Hrsg.). (2005). *Den Übergang bewältigen: Gute Beispiele der Förderung an der Ersten Schwelle von der Schule zur Berufsausbildung* (Dokumentation 04/2005). Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/229_4642_Doku_4_2005_richter.pdf [9.9.2009].
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (2008). *The foundations of educational effectiveness*. Bingley: JAI.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932: Eine einführende Darstellung*. Weinheim: Beltz.
- Schmitt, N. (1996). Uses and Abuses of Coefficient Alpha. *Psychological Assessment*, 8 (4), 350-353.
- Schreiber-Kittl, M. (Hrsg.). (2001). *Lernangebote für Schulabbrecher und Schulverweigerer*. Praxismodelle Band 7 (Materialien aus dem Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit). Verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/25_651_MB7.pdf [9.9.2009].
- Schroeder, J. (2011). Zwischen Arbeitsplatz und Lernort: Formen und Konzepte der Praktikumsorganisation in Betrieben. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 263–280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, J. & Thielen, M. (2009). Lernen und Arbeiten in Schule und Betrieb – Ergebnisse und Empfehlungen der Evaluation von „SchuB-Klassen“ in Hessen. *Behindertenpädagogik*, 48 (2), 199-215.
- Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). Berufsorientierende Konzepte mit Praxistagen für benachteiligte Jugendliche der Bundesländer. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 34–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schubarth, W. & Speck, K. (2008). Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. (S. 965–984). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schudy, J. (2002). Das Betriebspraktikum: Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 191–205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, H.-D. (2011). Jugendliche im Spannungsfeld von Arbeitswelt und Lebensplanung – Befunde und Markierungen. In M. Friese & I. Benner (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011*, Fachtagung 02. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/schulz_ft02-ht2011.pdf [23.08.2012].
- Schütz, G. & Wößmann, L. (2005). Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? *ifo Schnelldienst*, 58 (21), 15-25. Verfügbar unter: <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1205953.PDF> [11.6.2012].
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2007). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie*. München: Pearson Studium.

- Sesink, W. (2007). *Das pädagogische Jahrhundert: Skript zur Vorlesung im SS 2007 TU Darmstadt*. Verfügbar unter: http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/media/arbeitsbereich_bildung_und_technik/gesammelteskripte/pjh_2007.pdf [15.12.2011].
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Smith, P. J., Dalton, J. & Dolheguy, R. (2004). Student experiences of work-placement in school-based vocational programs. *Education + Training*, 46 (5), 262-268.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Budrich.
- Solga, H. & Wagner, S. (2007). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 187–215). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L. (2005). Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 374-393.
- Stecher, L., Klieme, E., Radisch F. & Fischer, N. (2009). Unterrichts- und Angebotsentwicklung – Kernstücke der Ganztagsschulentwicklung. In F. Prüß, S. Kortas & M. Schöpa (Hrsg.), *Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis* (S. 185-201), Weinheim: Juventa.
- Stecher, L., Radisch, F., Fischer, N. & Klieme, E. (2007). Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagsschule. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27 (4), 346-366.
- Terhart, E. (2002). *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*. Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.
- Thielen, M. (2011a). Benachteiligung und Differenz: Auswahl und schulisch-berufliche Entwicklung von Jugendlichen in der SchuB-Maßnahme. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 176–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M. (2011b). Lernortkooperation. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 70–79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tillmann, K.-J. (2001). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- van Buer, J., Troitschanskaja, O. & Höppner, Y. (2004). Das Praktikum in der dreijährigen Berufsfachschule – Lernortkooperation oder Lernortkoordination? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen* (S. 428–445). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wagner, C. (2010). Unterrichtsentwicklung durch Evaluation am Beispiel des „Netzwerk Schülerbefragung“. *Die berufsbildende Schule*, 62 (10), 291-297.
- Walden, G. (2006). Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. 2. Aufl. (S. 255–262). Bielefeld: Bertelsmann.

- Walden, G. & Brandes, H. (1995). Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 127–142). Bielefeld: Bertelsmann.
- Weil, M. & Lauterbach, W. (2009). Von der Schule in den Beruf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 321–356). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. (S. 207–270). Weinheim: Beltz PVU.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wissinger, J. & Dorn, A. (2007). *Das SchuB-Klassenkonzept: Erfolgsbedingungen einer schulpädagogischen Fördermaßnahme an einer hessischen Hauptschule*: Förderantrag beim ZfL der J-L-U Gießen.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8 (1), 69-91.
- Zenke, K. G. & Wissinger, J. (2011). Historische Aspekte auf bildungstheoretische Grundlagen zu Konzepten betrieblicher Öffnung in unteren Bildungsgängen des allgemeinbildenden Schulwesens. In M. Thielen (Hrsg.), *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule* (S. 19–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmer, G. (1995). Lernortkonkurrenz statt Lernortkooperation!: Multimodales Lernen führt die Berufsschule in die Krise - neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Betrieb sind gefragt. In G. Pätzold & G. Walden (Hrsg.), *Lernorte im dualen System der Berufsbildung* (S. 329–344). Bielefeld: Bertelsmann.
- Zimmermann, M., Müller, W. & Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des „Mannheimer Inventars zur Überprüfung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)“* (Forschungsberichte aus dem Otto-Selz-Institut für Psychologie und Erziehungswissenschaft der Universität Mannheim Nr. 31). Verfügbar unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/2196/1/OSI_Bericht_No31_Zimmermann1994.pdf [11.2.2012].
- Zinnecker, J. (1987). *Jugendkultur 1940-1985*. Opladen: Leske und Budrich.

Anhang

A. Fragebogen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

in diesem Fragebogen werden dir Fragen zu deinen Erfahrungen mit den Praktika gestellt. Wir von der Universität Gießen möchten wissen, wie du dein letztes Praktikum siehst. Deine Antworten helfen uns dabei, herauszufinden, was den Schülerinnen und Schülern an SchuB besonders gut gefällt und was sie weniger gut finden.

Beachte: Anders als im Unterricht gibt es hier keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es gibt nur Antworten, die für dich stimmen. Bitte lies dir jede Frage **genau** durch und beantworte sie ehrlich.

Wie wird der Fragebogen ausgefüllt?

Bei den meisten Fragen sollst du als Antwort nur ein Kästchen ankreuzen. Manchmal sollst du mehrere Kästchen ankreuzen oder selbst ein Wort/eine Zahl eintragen. Wenn du beim Ankreuzen mal einen Fehler machst, streiche das falsche Kreuz durch und kreuze das richtige Kästchen an.

Deine Lehrer und Eltern werden nicht erfahren, was du hier eingetragen oder angekreuzt hast. Die Daten werden absolut vertraulich behandelt. Die Teilnahme ist freiwillig.

Und nun: Viel Spaß beim Ausfüllen!

Fragen zum Praktikum

1. In welchem Beruf machst du gerade das Praktikum?

(Bitte hier eintragen)

2. Wenn du dieses Praktikum mitzählst, wie viele Praktika hast du schon gemacht?

(Bitte Anzahl hier eintragen)

3. Wie groß ist der Betrieb oder die Einrichtung in der du gerade Praktikum machst?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

- zwischen 1 und 10 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....
- zwischen 10 und 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....
- mehr als 100 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.....

4. Hast du mit der Praktikumsstelle schriftlich vereinbart, was du in diesem Praktikum lernen sollst?

ja nein

5. Wie bist du an diesen Praktikumsplatz gekommen?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

- selbst gesucht.....
- durch die Schule (Lehrer, Sozialpädagogen).....
- durch Familie/Bekannte.....
- Wie sonst? Bitte angeben: _____

6. Warum hast du dich für diesen Praktikumsplatz entschieden?

Bitte wähle einen oder mehrere Punkte aus der Liste aus

- kurzer Weg zur Praktikumsstelle.....
- Empfehlung von Freunden.....
- angenehme Arbeitszeiten.....
- weil ich mehr über meinen Wunschberuf erfahren wollte.....
- weil ich dort meine Ausbildung machen möchte.....
- anderer Grund, bitte angeben: _____

7. Von wem wirst du im Praktikum hauptsächlich betreut?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

- von Personen, die Auszubildende ausbilden.....
- vom Meister, Chef, Abteilungsleiter.....
- von anderen Kollegen, Gesellen.....
- von Auszubildenden.....

8. Wie siehst du dein jetziges Praktikum?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Am Praktikumsplatz gibt es klare Regeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich zu spät komme, werde ich darauf angesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in die Praktikumsstelle komme, weiß ich, was ich zu tun habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum habe ich immer viel zu tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum bekomme ich klare Anweisungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum werde ich mit Respekt behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verstehe mich mit meinen Arbeitskollegen gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Leistung wird anerkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Kollegen nehmen mich ernst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Fragen habe, ist jemand für mich da.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben werden mir erklärt, bis ich sie verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum fühlt sich niemand richtig für mich zuständig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas gut mache, werde ich dafür gelobt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn etwas schief gelaufen ist, gibt es Kritik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, nur Hilfsarbeiten zu bekommen, bei denen ich nichts lerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An meiner Praktikumsstelle soll ich diszipliniert sein, mich gut benehmen und pünktlich erscheinen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Betreuer im Praktikum will, dass ich mich richtig anstrengende.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Betreuer achtet darauf, dass ich gute Leistungen erbringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Betreuer kann mich richtig für die Arbeit begeistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Betreuer geht auf meine Interessen ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Betreuer ist erst zufrieden, wenn ich das Bestmögliche aus mir herausgeholt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Praktikum macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Aufgaben im Praktikum wecken bei mir Begeisterung und Interesse für Neues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich im Praktikum überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich langweile mich im Praktikum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich darf Arbeiten selbstständig durchführen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich darf auch anspruchsvolle Tätigkeiten übernehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann im Praktikum zeigen, was ich kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wie ist es im <u>derzeitigen</u> Praktikum?				
<i>Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen</i>				
	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0. Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Ich habe Leute kennengelernt, die ich wegen eines Ausbildungsplatzes fragen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich habe das Gefühl, durch das Praktikum selbstständiger geworden zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erledige meine Aufgaben im Praktikum zuverlässig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pünktlichkeit finde ich wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe im Team gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum halte ich mich an das, was man mir sagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gar nichts gelernt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Wie gut hast du den <u>jetzigen</u> Praktikumsberuf kennengelernt?	
<i>Bitte nur eine Antwort ankreuzen</i>	
Ich kann mir gut vorstellen, was mich in dem Beruf erwartet.....	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir auch nach dem Praktikum noch kein richtiges Bild von dem Beruf machen.....	<input type="checkbox"/>

11. Praktikum und Schule

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum fallen mir die Aufgaben leichter als in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in meinem jetzigen Praktikum wohler als in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zeit im Praktikum würde ich lieber in der Schule verbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule berichten wir über die Arbeitsabläufe im Betrieb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Schule haben wir die Möglichkeit, unsere Arbeitsergebnisse zu präsentieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Betrieb kann man sich von der Schule erholen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Für die Schule sollen wir aufschreiben, was wir im Betrieb machen und was wir dort lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In der Schule haben wir jede Woche Zeit, über unsere Erfahrungen im Praktikum zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Bei Problemen im Betrieb kann ich meine/n Lehrer/in oder den Sozialpädagogen/die Sozialpädagogin fragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wegen des Praktikums fehlt mir Zeit zum Lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. In der Schule sprechen wir meistens über Ärger mit Chefs oder Kollegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. In der Schule wurde über die Berufswahl gesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich habe in der Schule gelernt, wie ich mich im Betrieb verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
0. In der Schule wurde geübt, wie man sich für einen Praktikumsplatz bewirbt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Durch 3 Tage Schule und 2 Tage Praktikum fühle ich mich überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Wie oft war jemand aus der Schule in diesem Schulhalbjahr in deiner Praktikumsstelle/deinen Praktikumsstellen?
Bitte nur eine Antwort für jede Person ankreuzen

Lehrer/in		Sozialpädagoge/-in	
einmal	<input type="checkbox"/>	einmal	<input type="checkbox"/>
zweimal	<input type="checkbox"/>	zweimal	<input type="checkbox"/>
öfter	<input type="checkbox"/>	öfter	<input type="checkbox"/>
nie	<input type="checkbox"/>	nie	<input type="checkbox"/>

13. Mit wem hat der Lehrer/die Lehrerin und/oder der Sozialpädagoge/die Sozialpädagogin im Betrieb gesprochen?
Bitte nur eine Antwort ankreuzen

nur mit mir

nur mit Leuten aus dem Betrieb/der Praktikumsstelle.....

mit mir und mit Leuten aus dem Betrieb/der Praktikumsstelle.....

14. Im Betrieb...
Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völ- lig zu
... muss ich mich körperlich anstrengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... brauche ich vor allem meinen Kopf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lerne ich, indem ich zuschaue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... lerne ich durch eigenes Arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ist mein Betreuer wie ein Lehrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bin ich selbst für das Lernen verantwortlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... wird mir etwas beigebracht wie in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... findet gar kein Lernen statt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... will ich nicht lernen, sondern arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich neues Wissen erlangt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... habe ich neue Fähigkeiten entdeckt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fragen zur Schule

15. In welche Klasse gehst du zurzeit? Klasse (Bitte Zahl eintragen)

16. Wie wichtig ist es für dich generell...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	unwichtig	eher un- wichtig	eher wichtig	wichtig
... deine Hausaufgaben sorgfältig zu machen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich gut auf Schularbeiten vorzubereiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... gute Noten zu bekommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bei Lehrern beliebt zu sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... bei Mitschülern beliebt zu sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... deinen Mitschülern zu helfen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Wie oft kommt es vor, dass du...

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	nie	selten	oft	sehr oft
... bei Schularbeiten einen Spickzettel verwendest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... deine Hausaufgaben nicht machst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... im Unterricht mit den Gedanken ganz woanders bist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... die Schule schwänzt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zu spät zur Schule kommst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dich mit anderen prügelst (auch außerhalb der Schule)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Wie weit stimmst du folgenden Aussagen zu?

Bitte in jeder Zeile ein Kästchen ankreuzen

	stimme überhaupt nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme voll zu
Ich möchte die Schule möglichst schnell hinter mich bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte nach meinem Schulabschluss nie wieder etwas von Schule hören.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen ist überwiegend eine Plage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lernen bringt mich im Leben weiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich nicht dazu gezwungen wäre, würde ich überhaupt nicht in die Schule gehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt (auch freiwilliges Wiederholen)?

nein ja, einmal ja, mehrmals

20. Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis

... in Mathematik? Note

... in Deutsch? Note

21. Welche Schule besuchst du?

Hauptschule Förderschule Gesamtschule

Zukunftspläne

22. Was sind deine Pläne für die Zeit nach der Schule?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

Ich werde wahrscheinlich...

- ... eine andere, weiterführende Schule (z.B. Realschule) besuchen.....
- ... eine Berufsausbildung oder Lehre machen.....
- ... eine berufsvorbereitende Maßnahme, wie z. B. ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) machen.....
- ... ein weiteres Praktikum machen.....
- ... erst einmal arbeiten/jobben.....
- ... weiß ich noch nicht.....
- ... etwas anderes tun und zwar: _____

23. Weißt du schon, welchen Beruf du erlernen möchtest?

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

- ja, und ich bin mir ganz sicher.....
- ja, aber ich bin mir noch unsicher.....
- nein, das weiß ich noch nicht.....

24. Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ganz sicher | eher sicher | eher unsicher | ganz unsicher |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**25. Nur antworten, wenn du schon einen Ausbildungsplatz hast:
Antwort bezieht sich auf alle Praktikumsstellen!**

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

- Ich mache meine Ausbildung in einem der Praktikumsbetriebe.....
- Ich hätte meine Ausbildung gerne in einem der Praktikumsbetriebe gemacht, hat aber nicht geklappt.....

Fragen zu dir und deiner Herkunft

26. Wann bist du geboren?

Monat Jahr

27. Bist du...

männlich weiblich

28. In welchem Land bist du geboren?

In welchem Land ist deine leibliche Mutter geboren?

In welchem Land ist dein leiblicher Vater geboren?

Antworten bitte in die weißen Felder eintragen

29. Was tun A) dein Vater und B) deine Mutter zurzeit beruflich?

Bitte für jede Person nur ein Kreuz machen

A) Vater		B) Mutter
<input type="checkbox"/>	arbeitet Vollzeit (etwa 8 Stunden pro Tag)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	arbeitet Teilzeit (weniger als 8 Stunden pro Tag)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist arbeitslos/auf Arbeitssuche	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist im Erziehungsurlaub/Elternzeit	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist den ganzen Tag zu Hause und macht den Haushalt (Hausmann/Hausfrau)	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist in Umschulung/Weiterbildung	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist Rentner/Rentnerin	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	ist sonstiges	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	weiß ich nicht	<input type="checkbox"/>

30. Welchen Schulabschluss haben A) dein Vater und B) deine Mutter?

Bitte für jede Person ein Kreuz machen

A) Vater		B) Mutter
<input type="checkbox"/>	Hauptschule	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Realschule/mittlere Reife	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Gymnasium/Abitur	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Universität/Studium	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	keinen Schulabschluss	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	weiß nicht	<input type="checkbox"/>

31. In welchem Beruf arbeiten deine Eltern zurzeit oder haben sie zuletzt gearbeitet?

Beruf/Tätigkeit Vater:

Beruf/Tätigkeit Mutter:

32. Wie viele Bücher gibt es bei dir zu Hause in der gesamten Wohnung ungefähr?

Zähle nicht mit: Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher

Bitte nur eine Antwort ankreuzen

keine oder nur sehr wenige (0 bis 10 Bücher) <input type="checkbox"/>	genug, um ein Regalbrett zu füllen (11 bis 25 Bücher) <input type="checkbox"/>	genug, um meh- rere Regalbret- ter zu füllen (26 bis 100 Bücher) <input type="checkbox"/>	genug, um ein kleines Regal zu füllen (101 bis 200 Bücher) <input type="checkbox"/>	genug, um ein großes Regal zu füllen (201 bis 500 Bücher) <input type="checkbox"/>	genug, um eine Regalwand zu füllen (mehr als 500 Bücher) <input type="checkbox"/>
--	---	--	--	---	--

Vielen Dank für deine Teilnahme.

B. Tabellen

Tabelle B-1: Vergleich der Einschätzungen der Prozessqualitätsskalen nach Geschlecht

	Mädchen			Jungen			t-Test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Personale Motivierung	3.18	0.73	88	3.19	0.68	188	274	0.15	.88
Tätigkeitsspezifische Motivierung	3.34	0.69	90	3.29	0.69	192	280	-0.60	.55
Anerkennung	3.51	0.64	91	3.49	0.54	192	281	-0.24	.81
Unterstützung	3.59	0.67	88	3.57	0.62	189	275	-0.23	.82
Negative Aktivierung	1.89	0.78	88	1.91	0.82	190	276	0.14	.89
Leistungserwartung	3.44	0.55	87	3.47	0.56	190	275	0.41	.68

Tabelle B-2: Einfluss der sozialen Herkunft (Anzahl der Bücher) auf die Einschätzung der Prozessqualitätsdimensionen (Varianzanalysen)

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Personale Motivierung	5	268	0.97	.44
Tätigkeitsspezifische Motivierung	5	272	0.91	.47
Anerkennung	5	273	0.28	.92
Unterstützung	5	268	0.24	.94
Negative Aktivierung	5	270	0.44	.82
Leistungserwartung	5	267	1.09	.37

Tabelle B-3: Einfluss des Abschlusses von Vater und Mutter auf die Prozessqualitätsdimensionen (Varianzanalysen)

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Abschluss des Vaters (unabh. Variable)				
Personale Motivierung	4	184	1.41	.23
Tätigkeitsspezifische Motivierung	4	186	1.09	.36
Anerkennung	4	187	0.49	.74
Unterstützung	4	181	1.64	.17
Negative Aktivierung	4	184	1.03	.39
Leistungserwartung	4	183	1.60	.18
Abschluss der Mutter (unabh. Variable)				
Personale Motivierung	4	202	0.60	.66
Tätigkeitsspezifische Motivierung	4	203	0.49	.74
Anerkennung	4	204	1.05	.38
Unterstützung	4	199	0.99	.41
Negative Aktivierung	4	202	0.22	.93
Leistungserwartung	4	201	0.52	.72

Tabelle B-4: Einschätzung der Prozessqualität in Abhängigkeit der Betriebsgröße (Varianzanalysen)

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Größe des Betriebes (unabh. Variable)				
Personale Motivierung	2	283	0.09	.92
Tätigkeitsspezifische Motivierung	2	289	0.23	.79
Anerkennung	2	289	1.10	.33
Unterstützung	2	284	0.01	.99
Negative Aktivierung	2	284	0.79	.46
Leistungserwartung	2	284	0.90	.41

Tabelle B-5: Einschätzung der Prozessqualität in Abhängigkeit des Berufsfeldes (Varianzanalysen)

	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Berufsfeld (unabh. Variable)				
Personale Motivierung	8	264	1.63	.12
Tätigkeitsspezifische Motivierung	8	270	1.55	.14
Anerkennung	8	270	1.34	.22
Unterstützung	8	264	1.48	.17
Negative Aktivierung	8	266	0.93	.49
Leistungserwartung	8	265	1.00	.44

Tabelle B-6: Qualitätsurteile und schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen der sechs Qualitätscluster

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4			Cluster 5			Cluster 6			Insgesamt		
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>SD</i>																		
Personale Motivierung	2.98	52	0.43	2.15	26	0.59	3.37	30	0.28	3.41	54	0.45	3.71	79	0.31	3.25	20	0.59	3.27	261	0.62
Tätigkeitsspezifische Motivierung	2.86	52	0.54	2.27	26	0.45	2.88	30	0.31	3.66	54	0.31	3.88	79	0.19	3.65	20	0.33	3.34	261	0.65
Anerkennung	3.39	52	0.35	2.60	26	0.66	3.68	30	0.32	3.59	54	0.40	3.86	79	0.23	3.70	20	0.25	3.55	261	0.51
Unterstützung	3.47	52	0.44	2.42	26	0.46	3.70	30	0.39	3.68	54	0.41	3.98	79	0.10	3.85	20	0.24	3.62	261	0.56
Negative Aktivierung	2.23	52	0.54	2.90	26	0.53	1.31	30	0.29	1.81	54	0.29	1.13	79	0.19	3.20	20	0.55	1.85	261	0.78
Leistungserwartung	2.92	52	0.52	3.19	26	0.63	3.64	30	0.36	3.57	54	0.39	3.72	79	0.36	3.83	20	0.25	3.48	261	0.53
Negative Schulische Einstellungen	2.41	52	0.62	2.42	25	1.01	1.98	29	0.65	2.50	53	0.84	2.38	75	0.83	2.94	20	0.95	2.41	254	0.83
Schulisches Fehlverhalten	2.02	52	0.51	2.04	26	0.55	1.67	29	0.45	1.86	52	0.41	1.85	69	0.51	2.19	18	0.82	1.91	246	0.53
Schulische Wertorientierung	2.94	52	0.59	3.13	26	0.59	3.18	28	0.51	3.09	51	0.47	3.25	69	0.52	3.17	19	0.46	3.12	245	0.53

Tabelle B-7: Praktikumsplätze der SchuB-Schüler/-innen (sortiert nach Berufsfeldern)

Berufsbereich	N	in %	Verhältnis von Jungen und Mädchen
1. Land- und Tierwirtschaftsberufe, Gartenbauberufe und Floristik	16	5	44:56
2. Fertigende und instandsetzende Berufe	97	33	86:14
2.1. Rohstoffgewinnung und -aufbereitung	1	0 ¹	100:0
2.2. Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und verarbeitung	19	6	84:16
2.3. Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung	1	0 ¹	100:0
2.4. Metallherzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe	11	4	100:0
2.5. Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe	29	10	100:0
2.6. Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe	5	2	100:0
2.7. Textil- und Lederberufe	2	1	0:100
2.8. Lebensmittelherstellung und -verarbeitung	29	10	71:29
3. Bauberufe und Gebäudetechnik	28	9	96:4
4. Verkehrs- und Logistikberufe	8	3	86:14
5. Reinigungsberufe	2	1	50:50
6. Verkaufsberufe	54	18	63:37
7. Hotel- und Gaststättenberufe	20	7	60:40
8. Büroberufe und Verwaltungsberufe	6	2	40:60
9. Gesundheits- und soziale Berufe	49	17	34:66
10. Kunsthandwerkliche Berufe	1	0 ¹	100:0
haben kein Praktikumsplatz	5	2	-
Kodierung nicht möglich	9	3	-
Angabe fehlt	2	1	-
Gesamt	297	101¹	68:32

¹ Rundungsfehler

wörtliche Angaben der Schüler/-innen im Fragebogen sortiert nach der Zuordnung zu den Berufsfeldern (in Klammern Anzahl der Nennungen):

1. Land- und Tierwirtschaftsberufe, Gartenbauberufe und Floristik: Hufschmied, Landwirt, Pferdewirt, Gärtner/-in (6), Florist/-in (6), Landwirtschaft
2. Fertigende und instandsetzende Berufe:
 - 1.1. Rohstoffgewinnung und -aufbereitung: Steinmetz
 - 1.2. Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und verarbeitung: Schreiner (8), Tischler, Kfz-Lackierer (7), Verfahrensmechaniker (2), Sägewerk
 - 1.3. Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung: Verpackungsmittelmechaniker
 - 1.4. Metallherzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe: Schlosser (2), Zerspanungsmechaniker (2), Werkzeugmechaniker, Metallbauer (6)

- 1.5. Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe: Kfz-Mechatroniker (23), Land- und Baumaschinenmechaniker (3), Zweiradmechaniker, Maschinen- und Anlagenführer, Reifen- und Autoservice
- 1.6. Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe: Elektro(tech)niker (4), Mechatroniker
- 1.7. Textil- und Lederberufe: (Änderungs-)Schneider/-in (2)
- 1.8. Lebensmittelherstellung und -verarbeitung: (Pizza-)Bäcker/-in (11), Konditor/-in (2), Koch/Köchin (9), Fleischer/-in (5), Bäckerei, Küche
- 3. Bauberufe und Gebäudetechnik: Innenausbau (1), Maler/Lackierer (8), Maurer (3), Dachdecker (3), Stahlbetonbauer, Treppenbau(zimmerer), Zimmermann (heute: Zimmerer), Estrich(-leger), Hausmeister, Baustelle, Bauunternehmen, Malerfirma, Anlagenmechaniker/-in – Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (4), Isoliertechniker
- 4. Verkehrs- und Logistikberufe: Straßenwärter, Berufskraftfahrer (2), Fachkraft für Lagerlogistik/Fachlagerist (5)
- 5. Reinigungsberufe: Gebäudereiniger/-in (2)
- 6. Verkaufsberufe: Einzelhandelskauffrau/-kaufmann und (Fach-)Verkäufer/-in (35), Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte (2), Baumarkt (2), Apotheke, Parfümerie, Möbelhaus (4), Drogerie (2), Supermarkt/Discounter (5), Fahrradladen, Jeansladen
- 7. Hotel- und Gaststättenberufe: Fitnesskauffrau, Sportkaufmann, Hotelfachfrau/-mann (3), Gastronomie/Fachkraft Gastgewerbe/Fachkraft für Systemgastronomie/Restaurantfachfrau/ Kellner (10), Pizzeria, Bistro, Eiscafe, Kneipe, Gasthaus
- 8. Büroberufe und Verwaltungsberufe: Datenerfassung, Bürokauffrau, Kämmerer, Verwaltungsfachangestellte/Verwaltung (2), Sparkasse-Versicherung
- 9. Gesundheits- und soziale Berufe: Altenpfleger/-in und Altenpflegehelfer/-in (12), (zahn-)medizinische Fachangestellte (3), Krankenschwester (2), Ergotherapeut/-in, Erzieher/-in (inkl. 1 Kindergärtnerin) (4), Sportlehrer, Bademeister, Friseur/-in (7), Kosmetiker, Hauswirtschafter/-in (3), Kindergarten (6), Altersheim/Seniorenheim (7), Kampfsportschule
- 10. Kunsthandwerkliche Berufe: Raumdesigner

Kodierung nicht möglich: Tonindustrie, Reiterhof, Firma für IT-Lösungen, Vogelpark, Produktionshelfer, Baudekoration, Hotel, Optiker, VW Autohaus

Tabelle B-8: Einschätzung der Wirkungsvariablen durch die Qualitätscluster

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4			Cluster 5			Cluster 6			Insgesamt		
	M	N	SD	M	N	SD															
Lernhaltigkeit																					
Im Betrieb habe ich neues Wissen erlangt.	3.04	52	0.71	2.62	26	0.75	3.63	30	0.49	3.52	54	0.64	3.69	78	0.67	3.35	20	0.81	3.38	260	0.75
Im Betrieb habe ich neue Fähigkeiten entdeckt.	3.00	52	0.69	2.54	26	0.76	3.53	30	0.73	3.54	54	0.69	3.77	79	0.64	3.25	20	0.79	3.38	261	0.79
Ich habe gar nichts gelernt.	1.40	52	0.75	2.54	26	0.81	1.07	30	0.25	1.11	54	0.37	1.05	79	0.35	2.20	20	1.11	1.37	261	0.76
Rück-Wirkung																					
Was ich in der Schule lerne, kann ich im Praktikum gebrauchen.	2.63	52	0.82	2.15	26	0.92	2.97	30	0.76	2.93	54	0.93	2.96	79	1.03	2.90	20	1.21	2.80	261	0.97
Im Praktikum habe ich gemerkt, dass ein Abschluss wichtig ist.	3.38	52	0.77	3.04	26	1.00	3.73	30	0.58	3.66	53	0.59	3.73	79	0.63	3.60	20	0.60	3.57	260	0.72
Durch das Praktikum bin ich in der Schule motivierter.	2.56	52	0.78	2.27	26	1.08	2.73	30	0.91	2.77	52	0.96	3.13	79	0.85	2.75	20	1.12	2.78	259	0.95
Ohne das Praktikum hätte ich die Schule schon längst abgebrochen.	1.90	52	0.98	1.81	26	0.94	1.53	30	0.68	1.40	52	0.60	1.80	79	1.05	2.20	20	1.28	1.74	259	0.95
Berufsorientierung																					
Ich bekomme mit, wie die Arbeitswelt sein wird.	3.25	52	0.56	2.88	26	0.91	3.53	30	0.51	3.61	54	0.53	3.71	79	0.58	3.80	20	0.41	3.50	261	0.64
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später lernen möchte.	3.10	52	0.80	2.19	26	1.10	3.21	29	0.77	3.31	54	0.91	3.59	79	0.73	3.60	20	0.75	3.25	260	0.92
Ich weiß jetzt besser, welchen Beruf ich später nicht lernen möchte.	2.75	52	1.01	3.31	26	0.97	2.50	30	1.22	2.64	53	1.30	2.48	79	1.37	3.45	20	1.00	2.73	260	1.24
Wie sicher bist du, nach der Schule einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu bekommen?	2.37	51	0.85	2.56	25	1.00	1.71	28	0.85	2.23	53	0.97	1.74	74	0.83	1.95	20	0.83	2.07	251	0.93

C. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 5-1:	Modell von Miller (2003, S. 43)	63
Abbildung 5-2:	Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote in der Ganztagschule von Radisch (2009, S. 87).....	64
Abbildung 5-3:	Modell der Bildungsqualität von Betriebspraktika in SchuB (in Anlehnung an das Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote von Radisch (2009, S. 87)).....	68
Abbildung 7-1:	Modell der Bildungsqualität von Betriebspraktika in SchuB (in Anlehnung an das Modell der Bildungsqualität außerunterrichtlicher Angebote von Radisch (2009, S. 87)).....	109
Abbildung 8-1:	Anzahl der Bücher im Haushalt	121
Abbildung 9-1:	Mathematik- und Deutsch-Note im letzten Zeugnis der SchuB- Schüler/-innen	128
Abbildung 9-2:	Mathematik- und Deutsch-Note im letzten Zeugnis der Hauptschüler/-innen aus dem Forschungsprojekt QuaSSU	129
Abbildung 9-3:	Einschätzung der Prozessqualitätsskalen	152
Abbildung 9-4:	Qualitätsurteile und schulaversive Einstellungen und Verhaltensweisen der durch Clusteranalyse gebildeten Gruppen	157
Abbildung 9-5:	Angaben der Jugendlichen zur Frequenz der Besuche des Praktikumsortes durch die Lehrkraft bzw. den Sozialpädagogen/die Sozialpädagogin.....	162
Abbildung 9-6:	Sicherheit in der Berufswahlentscheidung.....	175
Abbildung 9-7:	Unsicherheit bezüglich der eigenen Chancen, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden bei SchuB-Jugendlichen der achten und neunten Klassenstufe.....	176

D. Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Die Zielsetzung des SchuB-Konzeptes.....	29
Tabelle 4-1: Berufsorientierende Konzepte im allgemeinbildenden Schulwesen – Stand Frühjahr 2010 (aus Schroeder & Thielen 2011, S. 37).....	54
Tabelle 5-1: Zusammenführung der Features of effective Programs (Mahoney 2005; Miller 2003) und der Merkmale guten Unterrichts (Klieme 2006) (vgl. Radisch 2009, S. 91)	66
Tabelle 8-1: Alter zum Erhebungszeitpunkt und Klassenstufe (Häufigkeiten)	120
Tabelle 8-2: Anzahl der Bücher im Haushalt in Abhängigkeit des Bildungsabschlusses der SchuB-Schüler/-innen.....	121
Tabelle 9-1: Bildungsabschluss der Eltern der SchuB- und QuaSSU-Schüler/- innen.....	127
Tabelle 9-2: Skalenaufbau und -werte: Schulische Wertorientierungen, Schulisches Fehlverhalten und Negative schulische Einstellungen (Mittelwerte und Standardabweichungen).....	130
Tabelle 9-3: Lineare Regressionsmodelle zur Prüfung des Einflusses der Studie und des Geschlechts.....	133
Tabelle 9-4: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft (Anzahl der Bücher)	135
Tabelle 9-5: Vergleich sozialer Herkunftsgruppen bezüglich schulischen Fehlverhaltens und negativer schulischer Einstellungen (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests)	135
Tabelle 9-6: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft der SchuB-Schüler/-innen (Abschluss des Vaters bzw. der Mutter)	136
Tabelle 9-7: Mittelwerte der Skalen schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen nach sozialer Herkunft der QuaSSU-Schüler/-innen (Abschluss des Vaters bzw. der Mutter)	137
Tabelle 9-8: Ausgeschlossene Items	143
Tabelle 9-9: Faktor 1 positive Aktivierung	144
Tabelle 9-10: Faktorenanalyse der Variablen des Faktors positive Aktivierung (Faktorladungen).....	145
Tabelle 9-11: Faktor 2 Anerkennung/Unterstützung	145
Tabelle 9-12: Faktorenanalyse der Variablen des Faktors Anerkennung/Unterstützung (Faktorladungen)	146
Tabelle 9-13: Faktor 3 Negative Aktivierung	146
Tabelle 9-14: Faktor 4 Leistungserwartung	147
Tabelle 9-15: Bildungsqualität des Lernens im Praktikum (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen).....	149
Tabelle 9-16: Cronbachs Alpha und mittlere Inter-Item-Korrelationen der Skalen der Bildungsprozessqualität	151
Tabelle 9-17: Korrelationen der Prozessqualitätsskalen	153

Tabelle 9-18: Mittelwerte der Prozessqualitätsdimensionen nach Anzahl der Bücher im Haushalt	154
Tabelle 9-19: Einschätzungen der Prozessqualitätsskalen nach Migrationshintergrund (<i>t</i> -Tests).....	154
Tabelle 9-20: Korrelationen zwischen den Prozessqualitätsdimensionen und den schulaversiven Einstellungen und Verhaltensweisen	155
Tabelle 9-21: Verteilung der Praktikumsplätze auf unterschiedliche Berufsfelder	160
Tabelle 9-22: Vor- und Nachbereitung des Praktikums in der Schule (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen).....	163
Tabelle 9-23: Einschätzung der Lernorte Betrieb und Schule (Faktorladungen).....	164
Tabelle 9-24: Vergleichende Einschätzung der Lernorte, der Prozessqualitätsdimensionen sowie das Ausmaß schulaversiver Verhaltensweisen und Einstellungen je nach Clusterzugehörigkeit (Mittelwerte, Standardabweichungen).....	166
Tabelle 9-25: Unterschiede zwischen den Clustern (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests).....	167
Tabelle 9-26: Korrelation der Lernhaltigkeit mit der schulischen Vor- und Nachbereitung sowie der vergleichenden Einschätzung der Lernorte.....	169
Tabelle 9-27: Rück-Wirkung des Praktikums auf die Schule (Angaben zu den Antwortkategorien in Prozent, Mittelwerte und Standardabweichungen).....	170
Tabelle 9-28: Zusammenhang der Rück-Wirkung mit der vergleichenden Einschätzung der Lernorte Schule und Betrieb, den schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der schulischen Vor- und Nachbereitung	172
Tabelle 9-29: Zukunftspläne – was möchtest du nach der Schule machen?	174
Tabelle 9-30: Korrelation der Berufsorientierung mit Anzahl der Praktika, schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen sowie der Vor- und Nachbereitung in der Schule	178
Tabelle 9-31: Zusammenhang von Einschätzung der Lernhaltigkeit und Prozessqualität (Korrelationen)	181
Tabelle 9-32: Zusammenhang von Rück-Wirkung und Prozessqualität (Korrelationen).....	183
Tabelle 9-33: Zusammenhang von Berufsorientierung und Prozessqualität (Korrelationen).....	184
Tabelle 9-34: Unterschiede zwischen den Qualitätsclustern in ihrer Einschätzung der Wirkungsvariablen (Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests)	185
Tabelle 9-35: Verteilung demografischer Merkmale je nach Erhebungsinstrument	188
Tabelle 9-36: Einfluss der Erhebungsmethode auf die Prozessqualität, die schulaversiven Verhaltensweisen und Einstellungen, die Einstellung zu den Lernorten, die Lernhaltigkeit, die Rück-Wirkung und die Berufsorientierung (Mittelwerte, Standardabweichungen und <i>t</i> -Tests).....	189

Tabelle 9-37: Lineare Regressionsmodelle zur Prüfung des Einflusses der Erhebungsmethoden und der demografischen Angaben	190
Tabelle B-1: Vergleich der Einschätzungen der Prozessqualitätsskalen nach Geschlecht.....	228
Tabelle B-2: Einfluss der sozialen Herkunft (Anzahl der Bücher) auf die Einschätzung der Prozessqualitätsdimensionen (Varianzanalysen)	228
Tabelle B-3: Einfluss des Abschlusses von Vater und Mutter auf die Prozessqualitätsdimensionen (Varianzanalysen).....	228
Tabelle B-4: Einschätzung der Prozessqualität in Abhängigkeit der Betriebsgröße (Varianzanalysen)	229
Tabelle B-5: Einschätzung der Prozessqualität in Abhängigkeit des Berufsfeldes (Varianzanalysen)	229
Tabelle B-6: Qualitätsurteile und schulaversive Verhaltensweisen und Einstellungen der sechs Qualitätscluster.....	230
Tabelle B-7: Praktikumsplätze der SchuB-Schüler/-innen (sortiert nach Berufsfeldern)	231
Tabelle B-8: Einschätzung der Wirkungsvariablen durch die Qualitätscluster	233

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig, ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten.