

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nina Preis / Frauke Niebl / Ludwig Stecher

Das Schülerbetriebspraktikum –
Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Nina Preis / Frauke Niebl / Ludwig Stecher

Das Schülerbetriebspraktikum –

Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?

Heft Nr. 3, September 2012

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, PD. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Mieth, Prof. Dr. Vadim Oswald, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführender Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer

Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen
E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: <urn:nbn:de:hebis:26-opus-87185>

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/8718>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
2 Empirischer Forschungsansatz	11
3 Methode	13
4 Empirische Befunde	14
4.1 Rahmendaten der Betriebspraktika	14
4.2 Betriebspraktika aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	16
4.3 Qualität der Praktika und Zufriedenheit	21
4.4 Nachbereitung der Betriebspraktika im Unterricht	22
5 Bilanz	23
Anmerkungen	26
Literaturverzeichnis	27

1 Einleitung

Dass die Entfaltung einer beruflichen Perspektive für Jugendliche zu den wichtigsten und folgenreichsten Entwicklungsaufgaben zählt, ist unbestritten. Vergleicht man die Kataloge altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, so zeigt sich, dass „Berufswahl und Berufsausbildung“ (Havighurst 1956) und „Wissen, was man werden will und was man dafür können [...] muss“ (Dreher/Dreher 1985) seit der Mitte des letzten Jahrhunderts ein Thema darstellt, dessen Aktualität unabhängig von Kultur und gesellschaftlichen Trends ungebrochen ist. Fend greift in jüngerer Zeit noch ein weiteres Entwicklungsthema des Jugendalters auf, das in engem Zusammenhang mit der Berufsorientierung steht: Identitätsarbeit (vgl. Fend 2000). Diese ist deshalb so zentral, da erst eine erworbene Identität im Sinne der Vorstellung Eriksons die Grundlage für eine Passung zwischen Persönlichkeit und Berufstätigkeit bei der Berufswahlentscheidung darstellt, wie Ergebnisse der LifE-Studie belegen (vgl. Stuhlmann 2009). Diese erworbene Identität schließt dennoch auch rationale Einschätzungen ein: Im Zentrum steht also nicht nur die Entwicklung von eigenen Interessen und die Begründung von Entscheidungen, sondern berücksichtigt werden müssen zusätzlich formale Voraussetzungen und gesellschaftliche Dispositionen, beispielsweise aktuelle Arbeitsmarktbedingungen. Gefordert ist letztlich eine Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen, Lebensentwürfen, Interessen, Fähig- und Fertigkeiten sowie mit verschiedenen Berufsbildern, aber auch Chancen, Risiken und Alternativen von einmal getroffenen Entscheidungen.

Der zentrale Faktor ist somit nicht die passgenaue Realisierung von Berufszielen, jedoch zumindest die Teil-Verwirklichung bestimmter Wünsche und Interessen. Dass dies nicht ganz so unproblematisch verläuft wie das Jugendbild der jüngeren, überwiegend fragebogenbasierten Jugendforschung im Sinne von pragmatischen und selbstbewussten Individuen (vgl. Jugendwerk 2006) möglicherweise suggeriert, die die Zukunft zwar skeptisch sehen, ohne jedoch allzu schwer daran zu tragen, zeigen die Zahlen des Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2010: 29 Prozent der Jugendlichen geben an, sich in der Zeit der Berufswahl und Ausbildungsplatzsuche sehr unsicher gefühlt zu haben, wobei der Anteil der verunsicherten Jugendlichen unter den studienberechtigten Bewerberinnen und Bewerbern mit 41 Prozent stark heraussticht (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010). Wenn die Bewältigung der Schwelle von der Schule in die Ausbildung für immer mehr Jugendliche offenkundig zunehmend komplexer wird, so stellt sich die Frage wie die jungen Heranwachsenden auf diesen kritischen Übergang im Sinne eines Identitätserwerbs vor-

bereitet und unterstützt werden können. Existieren keine oder nur unzureichende Zielvorstellungen, kann dies negativ auf das Bewerbungsverhalten und damit verbunden die Chance auf einen Ausbildungsplatz wirken, denn falsche Vorstellungen und enttäuschte Erwartungen sind eine der Hauptursachen für Ausbildungs- und Studienabbrüche (vgl. Bohlinger/Jenewein 2001; Casper/Mannhaupt/Ivankovic 2001; EMNID 2000; Ertelt/Meinderink/Seidel 1999).

Hinsichtlich einer vorberuflichen Orientierung kommt deshalb neben der Sozialisationsinstanz Familie insbesondere der Schule eine entscheidende Rolle zu, da sie der Berufswahl und damit dem Übergang an der „ersten Schwelle“ in die Ausbildung oder das Hochschulstudium eine spezifische Ausrichtung gibt:

Ihr kommt durch die Initiierung von bestimmten Aktivitäten und Prozessen die Aufgabe zu, individuelle berufliche Fehlentscheidungen und Fehlplanungen der Jugendlichen zu minimieren.

Mit der schulischen Vorbereitung auf die Ausbildungsplatzsuche sind 44 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber zufrieden, wobei dies auf Personen mit maximal Hauptschulabschluss bzw. mittlerem Abschluss mit jeweils 47 Prozent wesentlich häufiger zutrifft als auf studienberechtigte Bewerberinnen und Bewerber (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010). Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Berufsorientierung in der Sekundarstufe II nur in sehr wenigen Bundesländern eine eigenständige Unterrichtseinheit darstellt, sondern die Vermittlung vorwiegend in andere Fächer eingebettet ist (vgl. Schuen 2009).

Die Rahmenvorgaben der beruflichen Orientierung in Schulen werden von den Kultusministerien der einzelnen Länder in Schulgesetzen, Rahmenrichtlinien, Verordnungen und Verwaltungsvorschriften festgelegt, wobei die Vorgaben der einzelnen Bundesländer äußerst heterogen sind: Differenzierungen ergeben sich in der Regel sowohl zwischen den einzelnen Schulformen bzw. wie bereits angesprochen zwischen Sekundarstufe I und II als auch in der inhaltlichen Abgrenzung von Berufsorientierung. Die Kernkompetenzen beziehen sich dabei sowohl auf die Befähigung zur Berufswahl als auch auf die Berufswahlreife. Diese werden weiter spezifiziert in Ziele wie beispielsweise sich auf die Arbeits- und Berufswelt vorbereiten, sich bestimmten äußeren Einflüssen auf die Entscheidung bewusst machen, die Entscheidung selbständig zu treffen oder individuelle Fähigkeiten zu

erkennen (vgl. Avenarius u.a. 2003). Im Rahmen der schulischen Maßnahmen der Berufsorientierung spielt neben Betriebserkundungen zunehmend das Schülerbetriebspraktikum eine zentrale Rolle, da es eine der wenigen Möglichkeiten bietet, „über eine längere Dauer einen konkreten Einblick in die betriebliche und berufliche Arbeitswelt [zu erhalten]“ (Bergzog 2008). Darüber hinaus scheint es auch eine wichtige Funktion bei der Ausbildungsplatzsuche zu haben:

Insgesamt gibt ein Viertel der befragten Jugendlichen in einem Ausbildungsverhältnis an, bereits ein Praktikum im entsprechenden Betrieb absolviert zu haben, wobei dies insbesondere für jene mit einem Migrationshintergrund zutrifft (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010).

Bereits in den 50er Jahren wurden Betriebspraktika zunächst in den Volksschulunterricht als Element der „Schnupperlehre“ integriert (vgl. Biermann/Biermann-Berlin 2001). Diskussionen zum Aufbau der Hauptschule, die einen arbeitsorientierten Bildungsanspruch verfolgen sollten, verliefen parallel dazu. Durch die Etablierung des Fachs Arbeitslehre sollte der Berufswahlprozess der Jugendlichen durch eigenes und zugleich praktisches Tun intensiviert werden (vgl. ebd.).

Zusätzlich sollte eine Erkundung des regionalen Arbeitsmarkts mittels Betriebsbesichtigungen erfolgen, um neue Lernimpulse zu erhalten. Ausdrücklich war es nicht Ziel des Praktikums, einen Ausbildungsplatz zu finden, wobei sich dies mit zunehmender Jugendarbeitslosigkeit in den 70er Jahren rasch änderte (vgl. Quante-Brandt 2000). In empirischen Untersuchungen zeigte sich allerdings bald die deutliche Diskrepanz zwischen den allgemeinen Erwartungen und den mit dem Betriebspraktikum erzielten Wirkungen im Berufsfindungsprozess: Feldhoff u.a. (1985) resümierten, dass „der Einfluss des Praktikums auf die Entwicklung des Berufswahlbewusstseins der Schüler und die Rationalität der Berufswahlentscheidung [...] vermutlich minimal [ist]. Ein deutlicher Informationswert der Praktika für die Klärung der eigenen Berufswünsche ist für die überwiegende Mehrheit der Schüler nicht festzustellen“ (S. 31). Vielmehr wird hier von einer allgemein berufsorientierenden Funktion im Betriebspraktikum ausgegangen: Es steht also kein definierter Ausbildungsberuf jeweils im Zentrum, sondern einzelne Arbeitssituationen, die sich durch berufliches Handeln auszeichnen und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten beeinflussen (vgl. ebd.). Ebenso wie Feldhoff u.a. (1985) sieht auch Beinke (1985) eine Optimierungsnot-

wendigkeit für das Betriebspraktikum, wenn dieses eine berufswahlbezogene Funktion erfüllen soll.

Ein weiterer kritischer Aspekt stellt die mangelnde didaktische Einbindung der Praxiserfahrung dar, wobei dieser Vorwurf im Prädikat der „freischwebende[n] Sonderversammlung“ (Reuel/Schneidewind 1989, S. 10) seinen Höhepunkt findet. Dieser Aspekt wird auch von Beinke (1995) aufgegriffen, der infolgedessen ein Rahmenkonzept für einen berufswahlvorbereitenden Unterricht entwickelt, in dem das Betriebspraktikum ein integrales Element bildet. Im Kern soll es der erkundenden Sammlung von Informationen über den gewünschten zukünftigen Beruf dienen und somit zur rationalen Auseinandersetzung mit den eigenen berufsbezogenen Wünschen. Zentral ist die Erkenntnis, dass das Betriebspraktikum eine unterstützende Funktion im Prozess der Berufswahl nur bei berufswunschadäquatem Einsatz entfalten kann (vgl. ebd). Berufswahlunterricht im Rahmen schulischer Vorbereitungsprozesse wird in diesem Konzept nicht auf eine Vorbereitung des Betriebspraktikums verkürzt, entscheidend ist vielmehr eine umfassende Auseinandersetzung der Schüler/innen mit ihren beruflichen Zukunftsvorstellungen im Kontext der bestehenden Möglichkeiten im Sinne der genannten formalen Voraussetzungen und Bedingungen des Arbeitsmarkts. Doch auch bei dieser Konzeption ist es unumgänglich, eine didaktische Umsetzung zu entwickeln, die praktische Erfahrungen in der Arbeitswelt zu einem Bestandteil des schulischen Bildungskanons werden lässt. Leider mangelt es nicht nur in qualitativer, sondern auch in quantitativer Hinsicht an konsequenter Umsetzung, denn auch zum jetzigen Zeitpunkt ist das Betriebspraktikum noch immer nicht allorts verpflichtend vorgesehen.

Wie lässt sich nun die Bedeutung des Betriebspraktikums im Prozess der Berufsorientierung charakterisieren? Während Bergzog (2008) nach wie vor davon ausgeht, dass der Einfluss des Schülerbetriebspraktikums auf die Entstehung und auch die Korrektur von Berufswünschen „besonders groß“ (S. 5) ist, scheint die Funktion eher auf der Ebene des Berufsalltags als eines sozialen Handlungsraums zu liegen: Im Fokus steht weniger die Erkundung eines Wunschberufs, sondern eher die das Praktikum als ein Erprobungsfeld für die sozialen Rollen, die Alltagsstrukturen und die sozialen Regeln und Zwänge des Berufslebens und der Arbeitswelt (vgl. Beinke/Wascher 1993). Mit dem praktischen Einsatz an außerschulischen Lernorten bestehen zudem günstige Voraussetzungen, die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen zu fördern – zumal wenn die Berufswelt als Lernort wahrgenommen wird und die Schüler/innen in die Lage versetzt werden, strukturelle Ge-

gebenheiten in der Arbeitswelt als Chance zu sehen, die eigene Berufsbiografie zu entwickeln.

Doch nicht nur über die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika herrscht Uneinigkeit, auch das, was ein qualitativ anspruchsvolles Praktikum ausmacht, ist empirisch nicht eindeutig belegt. Während Wensierski/Schützler/Schütt (2005) davon ausgehen, dass „die Wirkung und wohl auch die Zufriedenheit [...] dort am größten ist, wo die Jugendlichen das Gefühl haben, die eigenen Interessen, Kompetenzen und Pläne aktiv und gestalterisch einbringen zu können“ (S. 23), mutmaßen Biermann/Biermann-Berlin (2001), dass das Erfolgsgeheimnis darin bestehe, etwas Neues kennengelernt und Aufgaben bei begrenzter Verantwortung übernommen zu haben.

Daraus ergibt sich zum einen die zentrale Frage, welche Kriterien ein qualitativ hochwertiges Praktikum überhaupt auszeichnen und zum anderen, wie diese Bildungsqualität gemessen werden kann.

2 Empirischer Forschungsansatz

Anders als Erkenntnisse zur Qualität und Wirkung pädagogischer Angebote in Bezug auf Schule und Unterricht fehlen diese im Bereich außerschulischer Bildungsmaßnahmen wie etwa zu Praktika.

Im Rahmen des 2008 gegründeten Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS) wird unter anderem versucht, diese Forschungslücke zu schließen. Kernidee des Arbeitsbereichs Lernumwelten ist es, dass Individuen im Laufe ihres Lebens zahlreiche Kontexte unterschiedlichen Formalisierungsgrades durchlaufen, die im Sinne von Lerngelegenheiten genutzt werden können (vgl. Preis/Stecker 2009).

Während sich die Lernumwelt Schule durch eine starke Formalisierung von Bildungsprozessen und deren Erfolgsvorstellungen auszeichnet, sind diese in non-formalen Lernumwelten wie in unserem Beispiel dem Schülerbetriebspraktikum sehr viel weniger formalisiert.

Lernen wird hier gemäß dem soziokulturellen Konstruktivismus als Prozess verstanden, der sich in sozialen Rahmungen vollzieht: Es wird davon ausgegangen dass der Wissens- und Kompetenzaufbau nicht individuell, sondern transaktiv, als soziokulturelle Sinnkonstruktion erfolgt (vgl. Reusser 2006). Da der Erfolg der Nutzung nicht nur vom Verhalten des Einzelnen, sondern in entscheidendem Maße auch von der pädagogischen Qualität dieser Umwelten abhängt, stellt sich die Frage, durch welche sozialen Prozesse und Impulse der individuelle Wissens- und Kompetenzaufbau optimiert werden kann. Für die formale Lernumwelt Schule existieren tragfähige Hinweise dafür, welche Dimensionen gute Unterrichtsqualität abbilden: Auf der Ebene des Deutschunterrichts konnte bereits in der TIMSS-Videostudie (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001), im Pythagoras-Projekt von Klieme/Pauli/Reusser (2009), im COACTIV-Projekt (Baumert u.a. 2009) sowie parallel dazu in der amerikanischen Forschung zum Elementar- und Primarunterricht (vgl. Pianta/Hambre 2009) drei übergeordnete Basisdimensionen identifiziert werden:

- a) klare, strukturierte Unterrichtsführung
- b) schülerorientiertes, unterstützendes Sozialklima
- c) herausfordernde, kognitiv aktivierende Anforderungen

Diese drei Basisdimensionen integrieren verschiedene theoretische Konzepte und Wirkungshypothesen (vgl. Klieme/Rakoczy 2008): Bereits die Ergebnisse der Studie zum classroom management von Kounin aus dem Jahr 1976 lenkten die Aufmerksamkeit weg von der Kontrolle und dem Sanktionieren einzelner Schülerinnen und Schülern hin zum effektiven Unterrichten (vgl. Kounin 1976). Dabei zeigen die „Allgegenwärtigkeit“ und das „Aufrechterhalten des Gruppenfokus“ als Tiefendimensionen des Lehrerverhaltens, dass Disziplin im Unterricht nicht durch singular eingesetzte Interventionsstrategien, sondern ein insgesamt störungspräventives Verhalten der Lehrkraft erzeugt wird (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Motivationsunterstützung der Lernumgebung geht die Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan (1985) davon aus, dass die Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit mit positivem emotionalem Erleben verbunden ist und es dem Individuum ermöglicht, intrinsische Motivation zu entwickeln. Unterrichtsmerkmale, die ein solches Erleben unterstützen, sind beispielsweise eine wertschätzende Lehrer-Schüler-Beziehung sowie individuelle Bezugsnormorientierung.

Die didaktische Unterrichtsforschung zeichnet das idealtypische Bild eines Unterrichts, in dem die eigenständige und kooperative Auseinandersetzung mit Wissensbeständen und die Bearbeitung von kognitiv herausfordernden Aufgaben im Zentrum stehen (vgl. Klieme 2010, S. 238). Dabei fördert eine ausgewogene Balancierung aller Dimensionen die leistungsbezogene und motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.), wobei angenommen wird, dass sich unterstützendes Lehrerverhalten besonders positiv auf die Motivationsentwicklung auswirkt, kognitiv herausfordernde Unterrichtsgestaltung hingegen auf die Leistungsentwicklung (vgl. ebd.). Durch strukturierten Unterricht können beide Dimensionen positiv beeinflusst werden (vgl. ebd.).

Es gibt also tragfähige Hinweise dafür, dass diese Forschungen an vorliegende entwicklungspsychologische und schulpädagogische Theorien und Befunde anschließen können.

Dass diese Basisdimensionen auch auf non-formale Lernumwelten angewendet werden können, zeigen Studien zu out-of-school activities (vgl. Mahoney/Larson/Eccles 2005) und außerunterrichtlichen Angeboten in Ganztagschulen (vgl. Radisch u.a. 2008). Entsprechend basiert im NEPS die Grundidee zur Instrumentenentwicklung in diesem Bereich darauf, die zentralen Dimensionen des Konzepts zur Bildungsqualität auf non-formale Kontexte wie das Schülerbetriebspraktikum zu übertragen. Dabei wird zum einen die Häufigkeit und Intensität, mit der eine entsprechende Lernumwelt besucht wird („Dosis“), zum anderen die unmittelbare Qualität der pädagogischen Interaktion, die Prozessqualität, erfasst. Zusätzlich stellt sich die Frage, wie Schülerbetriebspraktika organisatorisch ausgestaltet sind, welche Lerngelegenheiten angeboten werden und in welcher Form das Praktikum im Unterricht nachbereitet wird, wobei insbesondere letzterem in der Forschung eine enorme Relevanz zugeschrieben wird (vgl. Bergzog 2008).

3 Methode

Die für die Analyse verwendeten Daten wurden im Rahmen des Großpiloten der zweiten Befragungswelle der Startkohorte Klasse 9 des Nationalen Bildungspanels erhoben. In der Erhebung wurden Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 9 von allgemeinbildenden Schulformen in vier Bundesländern (Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) unter anderem zu ihren Praktikumserfahrungen sowie deren Lernhaltigkeit und Qualität befragt. Bei der zufälligen Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass alle die Jahr-

gangsstufe 9 betreffenden Schulformen vertreten sind (Haupt- und Realschule, Gymnasium, Integrierte Gesamtschule, Schule mit mehreren Bildungsgängen). Repräsentativität bezüglich bestimmte Merkmale sollte nicht realisiert werden.

Zum Messzeitpunkt im Frühjahr 2010 umfasste die Stichprobe insgesamt 346 Schülerinnen und Schüler von ursprünglich 1095 angesprochenen Probanden aus insgesamt 21 Schulen. Die Untersuchung wurde mittels eines standardisierten Fragebogens, der von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht ausgefüllt wurde, durchgeführt. Zur Bearbeitung des Fragebogens waren 40 Minuten eingeplant.

Von den 346 Befragten antworten 18,9 Prozent auf die Frage ob sie bereits ein Betriebspraktikum absolviert haben mit „nein“, wodurch sich die folgenden Befunde lediglich auf die 279 Schülerinnen und Schüler beziehen, die diese Frage mit „ja“ beantworteten. Davon sind 54,3 Prozent weiblich und 45,7 Prozent männlich. Das Alter der Probanden liegt durchschnittlich bei 16 Jahren. Die ethnische Zusammensetzung der Stichprobe stellt sich wie folgt dar: Die Mehrheit der Befragten sind Deutsche¹ (75,6%), 19,3 Prozent besitzen einen Migrationshintergrund² und stammen aus dem europäischen Ausland und knapp 5 Prozent aus weiteren Ländern.

Eine sich über den Großpiloten hinausweisende Generalisierung auf Basis der vorliegenden Befunde lässt sich nicht begründen.

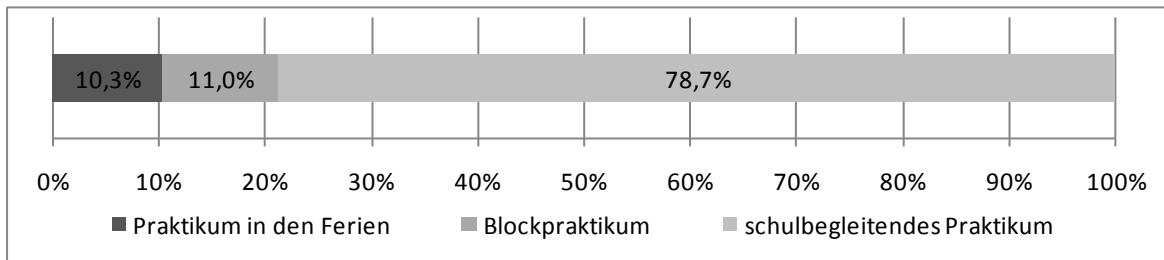
4 Empirische Befunde

4.1 Rahmendaten der Betriebspraktika

Da das hier betrachtete Betriebspraktikum zur beruflichen Orientierung sehr heterogen organisiert ist, ist es von großem Interesse in Erfahrung zu bringen, welche Variante die befragten Schülerinnen und Schüler absolviert haben. Der Großteil (78,7%) gibt hierbei an, das Praktikum schulbegleitend durchgeführt zu haben. 11 Prozent nennen ein Blockpraktikum und etwa 10 Prozent haben ihr Praktikum in den Ferien absolviert (siehe Abbildung 1).

Die Dauer der in den Ferien absolvierten Praktika beträgt durchschnittlich etwa 2 Wochen. Bei den Blockpraktika handelt es sich um knapp 23 Wochen und die schulbegleitenden Praktika wurden in ca. 8 Wochen mit einer durchschnittlichen Anwesenheit im Betrieb von 2 Tagen pro Woche durchgeführt.

Abbildung 1: Art des Betriebspraktikums



Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

Bei den hierbei gewählten Betrieben hat besonders der soziale/pädagogische Bereich sowie der Bereich des Gesundheitswesens starke Popularität erfahren. Zudem sind auch deutliche Tendenzen Richtung Bau/Architektur, Dienstleistung und Verkehr/Logistik zu erkennen³.

Die Größe des Betriebs in dem die Heranwachsenden ihr Praktikum absolviert haben beläuft sich bei mehr als 50 Prozent auf maximal 10 Mitarbeiter. Knapp ein Drittel der Befragten gibt an, ihr Praktikum in einem Betrieb absolviert zu haben, der zwischen 10 und 100 Mitarbeiter beschäftigt. Mit mehr als 100 Beschäftigten gearbeitet zu haben, äußert etwa jeder Fünfte.

Durch die heterogenen Regelungen bezüglich des Pflichtcharakters von Betriebspraktika während der Schulzeit stellt sich die Frage, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler bei ihrem letzten Praktikum aus eigenem Antrieb heraus für das Absolvieren entschieden haben und inwieweit es von der Schule vorgegeben war. Hierbei geben 79,6 Prozent an, dass es sich um ein verpflichtendes Praktikum handelt. Deutlich weniger haben sich aus eigener Motivation heraus dafür entschieden (20,4%).

Richtet man erneut seine Aufmerksamkeit auf die Frage nach der Art des Betriebspraktikums, so zeigt sich, dass die in den Ferien absolvierten Praktika zu 68,8 Prozent auf Eigeninitiative beruhen, während sich bei den Block- und schulbegleitenden Praktika ein

anders Bild abzeichnet. Diese sind in beiden Fällen zu fast 90 Prozent verpflichtend gewesen.

Es zeigt sich, dass die Variante des schulbegleitenden Praktikums eine deutlich größere Anwendung findet als Blockpraktika oder Praktika in den Ferien. Zudem ist zu beachten, dass die Zahl der freiwillig absolvierten Praktika nicht darauf schließen lässt, dass diese in verschiedenen Bundesländern oder Schulen nicht verpflichtend sind. In den vorliegenden Daten wurde nach dem zuletzt absolvierten Praktikum gefragt, was die Möglichkeit eines vorangegangenen verpflichtenden Praktikums einschließt.

4.2 Betriebspraktika aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Da betriebliche Praktika eine zentrale Rolle beim individuellen beruflichen Orientierungsprozess spielen können, sind Erfahrungen wie beispielsweise die Lernhaltigkeit dieser Kontexte von großer Bedeutung. Mit Blick auf die vorliegenden Befunde zeigt sich, dass diese von den Befragten eine relativ hohe Zustimmung erfährt. Die Ergebnisse sind in Abbildung 2 dargestellt.

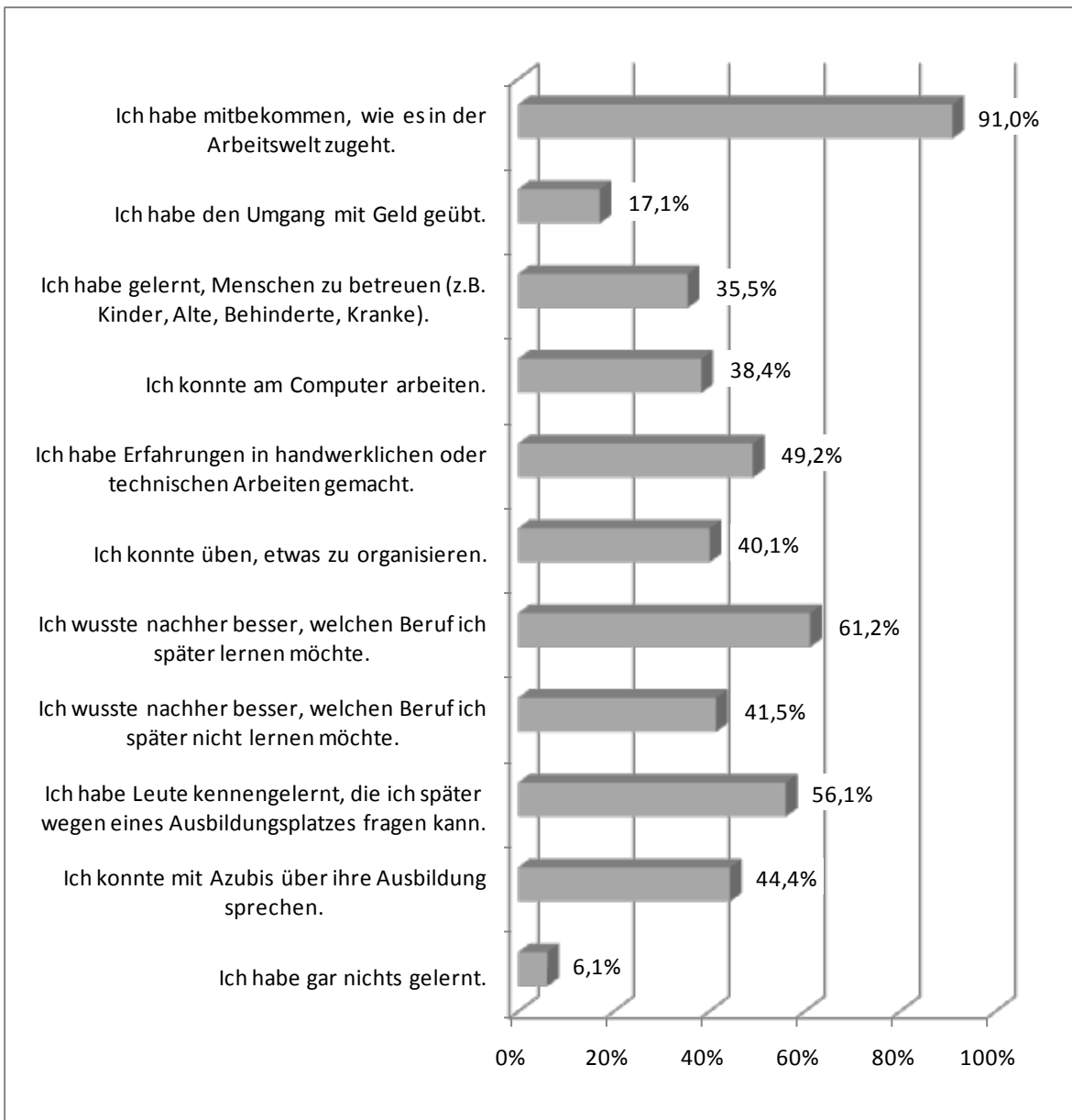
Eine hohe Zustimmung erfahren die Aussagen „Ich habe mitbekommen, wie es in der Arbeitswelt zugeht“ (91%) und „Ich wusste nachher besser, welchen Beruf ich später lernen möchte“ (61,2%). Insbesondere letzteres Item sowie die Aussage, nach dem Praktikum besser gewusst zu haben, welchen Beruf die Schülerinnen und Schüler später nicht lernen wollten (41,5%), geben Hinweise darauf, dass das Praktikum eine berufsorientierende Funktion ausübt. Zudem geben 65,1 Prozent der Heranwachsenden an, Leute kennengelernt zu haben, die sie später wegen eines Ausbildungsplatzes fragen können ($MW^4=2,6$; $SD^5=1,08$).

Einzig die Aussagen den „Umgang mit Geld geübt“ zu haben ($MW=1,9$; $SD=,85$) sowie „nichts gelernt“ zu haben ($MW=1,3$; $SD=,60$) erfahren eine geringe Zustimmung.

Auch die Items „ich konnte am Computer arbeiten“ ($MW=2,1$; $SD=1,23$), „ich konnte üben, etwas zu organisieren“ ($MW=2,2$; $SD=1,04$), „ich habe gelernt, Menschen zu betreuen“ ($MW=2,1$; $SD=1,18$), „ich habe Erfahrungen in handwerklich oder technischen Arbeiten gemacht“ ($MW=2,45$; $SD=1,21$) und „ich konnte mit Azubis über ihre Ausbildung sprechen“ ($MW=2,3$; $SD=1,22$) erfahren eine vergleichsweise geringe Zustimmung. Dies kann unter

anderem damit zusammenhängen, dass einige Items auf sehr spezifische Arbeitsfelder ausgerichtet sind und so bspw. die Betreuung von Menschen oder die Erfahrung in handwerklichem/technischen Arbeiten nicht in allen Praktikumsbetrieben Anwendung fand. Zudem könnte die geringe Zustimmung bei der Frage nach der Arbeit am Computer ihren Ursprung darin haben, dass spezifische Computer- oder Programmkenntnisse erforderlich sind, die die Praktikantinnen und Praktikanten (noch) nicht besitzen.

Abbildung 2: Lernhaltigkeit der Betriebspraktika



Zustimmung in % (Werte 3+4 einer vierstufigen Skala von 1 "trifft gar nicht zu" bis 4 "trifft völlig zu")

Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

Betrachtet man die männlichen und weiblichen Probanden getrennt, zeigen sich gravierende Unterschiede in Hinblick auf die Items „Ich habe gelernt, Menschen zu betreuen“ und „Ich habe Erfahrungen in handwerklichen oder technischen Arbeiten gemacht“. Ersteres erfährt von den Schülerinnen (MW=2,2; SD=1,19) eine signifikant ($p \leq .001$, Mittelwertvergleich T-Test) höhere Zustimmung als von den Schülern (MW=1,7; SD=1,03), während letzteres hingegen von den männlichen Probanden (MW=2,9; SD=1,14) eine signifikant ($p \leq .001$, Mittelwertvergleich T-Test) höhere Zustimmung erfährt als von den weiblichen Probanden (MW=2,1; SD=1,13). Denn während mehr als zwei Drittel der befragten Schüler dieser Aussage zustimmen, trifft dies lediglich auf etwa 33 Prozent der Schülerinnen zu.

Ein weiterer deutlicher Unterscheid zeigt sich bei dem Item „Ich habe Leute kennengelernt, die ich später wegen eines Ausbildungsplatzes fragen kann“. Dieses erfährt erneut von den Schülern (MW=2,8; SD=1,06) eine signifikant ($p \leq .05$, Mittelwertvergleich T-Test) höhere Zustimmung als von den Schülerinnen (MW=2,5; SD=1,09).

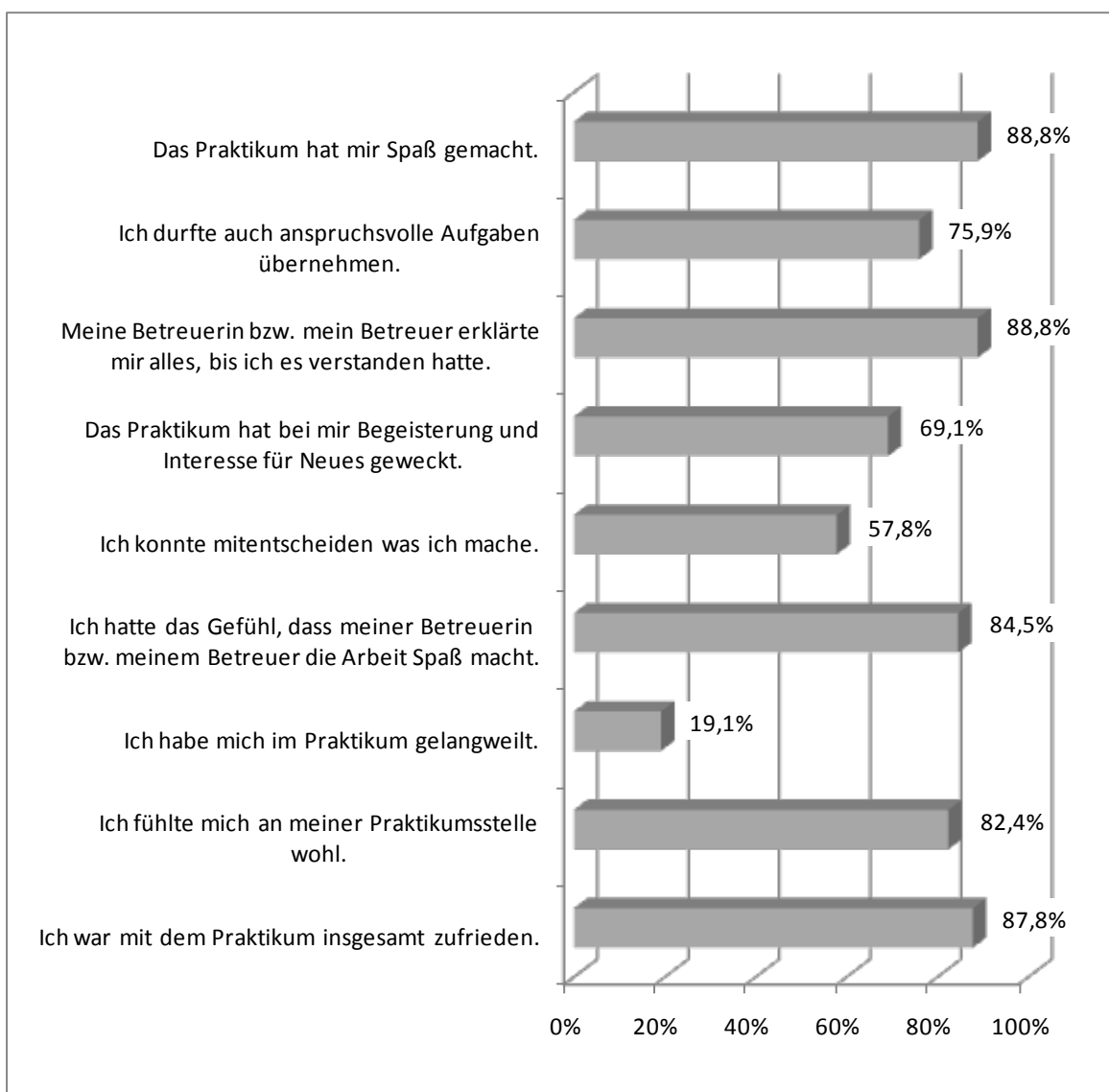
Betrachtet man die Ergebnisse zur Lernhaltigkeit der Praktika getrennt nach Deutschen und Migranten, lassen sich kaum Unterschiede feststellen bzw. Tendenzen erkennen, dass diese von einer der beiden Gruppen auffallend hohe oder geringe Zustimmung erfährt. Einzig bei der Aussage, dass die Schülerinnen und Schüler mit den Azubis über ihre Ausbildung sprechen konnten, zeigen sich stärkere Unterschiede in der Zustimmung. Demnach stimmen 54,5 Prozent der Migranten dieser Aussage zu; beiden Deutschen lediglich 41,3 Prozent.

Neben der Lernhaltigkeit spielt auch die Qualität der beruflichen Praktika eine zentrale Rolle innerhalb des beruflichen Orientierungsprozesses. So lässt sich auf deskriptiver Ebene sagen, dass den Praktikumsbetrieben eine sehr hohe Bildungsqualität attestiert wird. Die Ergebnisse sind in Abbildung 3 dargestellt.

88,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler berichten, dass ihnen das Praktikum Spaß gemacht hat (MW=3,4; SD=,76) und dass ihnen die jeweilige Betreuerin/der jeweilige Betreuer alles ausführlich erklärte, bis es verstanden wurde (MW=3,4; SD=,77). Eine ebenfalls starke Zustimmung von 87,8 Prozent bzw. 84,5 Prozent zeigt sich bei dem Item bezüglich der Zufriedenheit mit dem Praktikum (MW=3,4; SD=,78) sowie der Einschätzung, dass die Betreuerin bzw. der Betreuer Spaß an der Arbeit hatte (MW=3,2; SD=,81). Dane-

ben bewertet die Mehrheit der jugendlichen Befragten das eigene Wohlbefinden im Praktikumsbetrieb mit 82,4 Prozent sehr hoch (MW=3,2; SD=,85) und auch die von ihnen erfüllten Aufgaben haben 75,9 Prozent als anspruchsvoll empfunden (MW=3,1; SD=,87). Zudem erfährt die Aussage, dass das Praktikum bei den Praktikantinnen und Praktikanten Begeisterung und Interesse für neues geweckt hat, mit knapp 70 Prozent starke Zustimmung (MW=2,9; SD=,91). Obgleich weniger deutlich, signalisiert noch mehr als jeder Zweite mitentscheiden zu können, welche Aufgaben man übernehmen durfte. Jeder Fünfte gibt an sich während des Praktikums gelangweilt zu haben (MW=1,8; SD=,92).

Abbildung 3: Qualität der Betriebspraktika



Zustimmung in % (Werte 3+4 einer vierstufigen Skala von 1 "trifft gar nicht zu" bis 4 "trifft völlig zu")

Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

Betrachtet man die weiblichen und männlichen Probanden getrennt voneinander lassen sich keine signifikanten Unterschiede in den Aussagen zur Qualität der absolvierten Praktika feststellen. Auffällig ist einzig, dass die Schülerinnen im Vergleich zu den Schülern tendenziell höhere Werte bei der Zustimmung aufweisen.

Eine solche Tendenz wird auch bei der Gegenüberstellung der Gruppe der Deutschen und der Gruppe der Migranten deutlich. Hier zeigt sich, dass die Deutschen höhere Werte bei der Zustimmung der Qualitätsitems aufweisen als dies bei der Gruppe der Migranten der Fall ist.

Zudem zeigen sich gravierende Unterschiede bezüglich des Items „Das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für neues geweckt“. Dieses erfährt von der Gruppe der Deutschen (MW=3,0; SD=,77) eine signifikant ($p \leq .05$, Mittelwertsvergleich T-Test) höhere Zustimmung als von der Gruppe der Migranten (MW=2,7; SD=,92).

Tabelle 1: Explorative Faktorenanalyse – Bildungsqualität

Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
Ich war mit dem Praktikum insgesamt zufrieden.	,844		
Ich fühlte mich an meiner Praktikumsstelle wohl.	,828	,309	
Das Praktikum hat mir Spaß gemacht.	,817		,354
Ich habe mich im Praktikum nicht gelangweilt. ⁶	,704	,365	
Das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.	,636		,515
Ich hatte das Gefühl, dass meiner Betreuerin bzw. meinem Betreuer die Arbeit Spaß macht.		,831	
Meine Betreuerin bzw. mein Betreuer erklärte mir alles, bis ich es verstanden hatte.		,780	
Ich konnte mitentscheiden was ich mache.		,339	,803
Ich durfte auch anspruchsvolle Aufgaben übernehmen.	,416		,692

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.(in 7 Iterationen konvergiert)

Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

Betrachtet man die Bildungsqualität des Praktikums faktorenanalytisch (siehe Tabelle 1), im Sinne des oben beschriebenen Qualitätsmodells so ergibt sich explorativ insgesamt zwar tendenziell ein eindimensionaler Befund, dennoch weisen beispielsweise die Items zur Messung der kognitiven Aktivierung („Ich habe mich im Praktikum nicht gelangweilt⁶“, „das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für neues geweckt“, „Ich durfte auch anspruchsvolle Aufgaben übernehmen“) hohe Faktorladungen auf der ersten Dimension auf. Auch Items, die die individuelle Bezugsnormorientierung bzw. die Arbeitsmotivation des Betreuers messen und damit der Dimension support angehören („meine Betreuerin bzw. mein Betreuer erklärte mir alles, bis ich es verstanden hatte“, „Ich hatte das Gefühl, das meiner Betreuerin bzw. macht die Arbeit Spaß“) weisen hohe Ladungen auf dem zweiten Faktor auf. An dieser Stelle wäre zu prüfen, inwieweit sich das Modell in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse bestätigt.

4.3 Qualität der Praktika und Zufriedenheit

Wenngleich ausführliche Analysen zum Zusammenhang zwischen der Qualität der Praktika und der Zufriedenheit noch ausstehen, soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Qualität des Praktikums die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Die Beziehung ist hierbei für alle erfragten Aspekte auf dem Niveau 0,01 signifikant.

Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Aspekte „Das Praktikum hat mir Spaß gemacht“, „Das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für Neues geweckt“, „Ich habe mich im Praktikum nicht gelangweilt“ und „Ich fühlte mich an meiner Praktikumsstelle wohl“. Diese scheinen im Besonderen einen Effekt auf die Zufriedenheit mit dem Praktikum zu haben (siehe Tabelle 2).

Betrachtet man die Qualität der Praktika und den Spaß der Schülerinnen und Schüler, zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Die Items „Das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für Neues geweckt“, „Ich habe mich im Praktikum nicht gelangweilt⁶“, „Ich fühlte mich an meiner Praktikumsstelle wohl“ und „Das Praktikum hat mir Spaß gemacht“, weisen signifikant positive Korrelationen im Bereich von ,64 bis ,74 auf.

Tabelle 2: Pearson-Korrelation: Qualität der Praktika mit Zufriedenheit

	Zufriedenheit
Das Praktikum hat mir Spaß gemacht.	,758**
Ich durfte auch anspruchsvolle Aufgaben übernehmen.	,507**
Meine Betreuerin bzw. mein Betreuer erklärte mir alles, bis ich es verstanden hatte.	,509**
Das Praktikum hat bei mir Begeisterung und Interesse für Neues geweckt.	,612**
Ich konnte mitentscheiden was ich mache.	,418**
Ich hatte das Gefühl, dass meiner Betreuerin bzw. meinem Betreuer die Arbeit Spaß macht.	,479**
Ich habe mich im Praktikum nicht gelangweilt ⁶ .	,665**
Ich fühlte mich an meiner Praktikumsstelle wohl.	,798**

** Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (zweiseitig) signifikant.

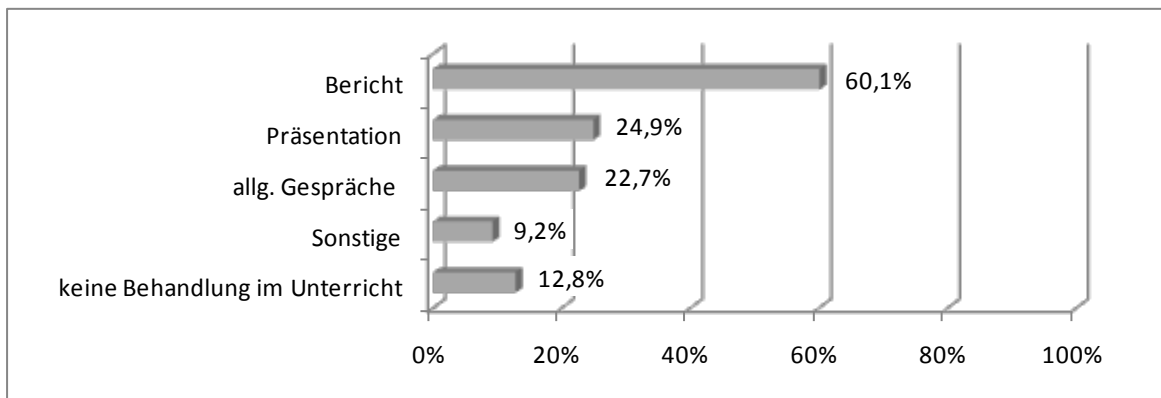
Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

4.4 Nachbereitung der Betriebspraktika im Unterricht

Während in der Berufsorientierungsforschung Konsens über die zentrale Bedeutung der Vor- und insbesondere der Nachbereitung des Praktikums besteht, zeigt sich bei der vorliegenden Untersuchung, dass zum einen bei etwa 13 Prozent der Zielpersonen keine Behandlung im Unterricht stattgefunden hat und zum anderen die Art der Aufbereitung der Betriebspraktika stark variiert (siehe Abbildung 4).

Die hier genannten Formen der Nachbereitung reichen von allgemeinen Gesprächen (22,7%) über von den Schülerinnen und Schülern vorbereiteten Präsentationen (24,9%) bis hin zu ausführlichen Berichten (60,1%). Etwa weitere 9 Prozent nennen andere Formen der Behandlung im Unterricht wie beispielsweise eine Zeitung oder Mindmap zu erstellen.

Abbildung 4: Nachbereitung der Betriebspraktika im Unterricht⁷



Mehrfachantworten waren möglich

Quelle: Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010, Großpilot

5 Bilanz

Im Zentrum der Untersuchung stand die Rolle des Schülerbetriebspraktikums im Rahmen der beruflichen Orientierung und damit auch einer erworbenen Identität von Jugendlichen. Konkret bedeutete dies, dass neben der Erfragung der Organisationsform insbesondere die Lernhaltigkeit sowie Bildungsqualität dieser Lernumwelt fokussiert wurden, wobei zusätzlich die Form der unterrichtlichen Nachbereitung erfasst wurde. Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die absolvierten Betriebspraktika hinsichtlich ihrer Organisation stark unterscheiden und schulische Rahmenvorgaben, welche wiederum länderabhängig sind, weiterhin die zentrale Rolle bei der Durchführung von Praktika spielen.

Auch die Dauer fällt sehr heterogen aus und es ist mehr als fraglich ob beispielsweise ein einwöchiges Praktikum oder auch ein mehrwöchiges Praktikum mit einer Anwesenheit der Praktikantin/des Praktikanten von lediglich einem oder zwei Tagen pro Woche ausreicht, einen realistischen Blick für das gewählte Arbeitsfeld zu bekommen. In diesem Sinne ist Beinke/Wascher (1993) zuzustimmen, die vor einer Überfrachtung an Erwartungen an das Betriebspraktikum warnen und stattdessen eher die Bedeutung des Lernfelds für verschiedene soziale Rollen und Erwartungen der Arbeitswelt hervorheben. Der Nutzen scheint also eher darin zu liegen, dass im Praktikum die eigenen persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen experimentell ausprobiert werden können. Ob und unter welchen Bedingungen Praktika tatsächlich dazu beitragen einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wird

sich in der dritten Befragungswelle zeigen: Dann werden die ersten Schülerinnen und Schüler den institutionellen Kontext verlassen haben.

Grundsätzlich müsste über ein bundesweit einheitliches didaktisches Konzept zur Einbindung der Praktika in den Unterricht nachgedacht werden, ähnlich wie dies auch Beinke (1995) vorschlägt – denn noch immer geben knapp 13% der befragten Schülerinnen und Schüler an, keinerlei Aufarbeitung im Unterricht erfahren zu haben. Bergzog (1998) schlägt deshalb eine flächendeckende Angleichung der Qualität des Berufsorientierungsangebots an den einzelnen Schulen vor, die dennoch Raum für die Ausrichtung auf die jeweils regionalen Verhältnisse lässt. Es zeigt sich, dass die Effizienz von Schülerbetriebspraktika erhöht werden kann, wenn sie in einen Gesamtkatalog schulischer Orientierungsmaßnahmen eingebettet sind, der Vorfeld, Vorbereitung und Nachbereitung berücksichtigt.

Die in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Praktika erfahren zwar eine positive Kritik, dennoch muss beachtet werden dass Praktikant/innen häufig auf durch die Betreuerin oder den Betreuer unbewusst vermittelte bewährte Praktiken zurückgreifen, um im Sinne der Schule und der Betriebe als erfolgreich eingestuft zu werden (vgl. Beinke 1885). Möglicherweise müsste dies auch stärker im Unterricht thematisiert werden: Dabei sollte es nicht nur um das Aufzeigen von eigenen Schwächen und Grenzen, sondern auch um die Herausarbeitung und Förderung individueller Stärken gehen.

Zudem erfuhren Aussagen zum fehlenden Lerngehalt (6,1%) und der Langeweile (19,1%) eine zwar geringe, aber trotzdem vorhandene Zustimmung.

Ein überraschender Befund zeigte sich hingegen in der Tatsache, dass männliche Jugendliche häufiger angaben, während des Praktikums Personen kennengelernt zu haben, die bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz behilflich sein könnten. Aufgrund dieses Ergebnisses ist in den nächsten Erhebungen zu prüfen, ob die befragten Schülerinnen und Schüler durch ihr Praktikum einen Ausbildungsplatz bekommen haben und inwieweit dabei die Zahl der männlichen Probanden die der weiblichen übersteigt.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Praktikum – eine entsprechende didaktische Aufarbeitung vorausgesetzt – als Gesamtkonzept generell wünschenswert ist. Wo sonst erhalten Jugendliche innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems die Möglichkeit

ganzheitliche Erfahrungen und damit Gelegenheit zur Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Entwicklung einer beruflichen Identität zu bekommen?

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Deutsche“ bezieht sich beim Nationalen Bildungspanel (NEPS) auf alle Personen, die in Deutschland geboren sind und deren beide Eltern- und Großelternanteile in Deutschland geboren sind.
- 2 Der Begriff „Migrationshintergrund“ bzw. „Migrant“ bezieht sich im Nationalen Bildungspanel (NEPS) auf alle Personen der ersten (die Person selbst und beide Elternteile sind im Ausland geboren), zweiten (die Person selbst ist im Inland geboren, aber beide Elternteile im Ausland) und dritten (die Person selbst ist im Inland geboren, aber beide Eltern- und Großelternanteile sind im Ausland geboren) Generation von Migranten, und auf alle Personen die selbst im Inland geboren sind, sowie lediglich ein Eltern- bzw. Großelternanteil. Der andere Eltern- bzw. Großelternanteil wurde im Ausland geboren.
- 3 Offene Angabe; Codierung angelehnt an <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/themeSearch.do>
- 4 Die Abkürzung „MW“ steht im gesamten Beitrag für „Mittelwert“.
- 5 Die Abkürzung „SD“ steht im gesamten Beitrag für „Standardabweichung“.
- 6 Für Berechnung umcodiert; im Fragebogen: Ich habe mich im Praktikum gelangweilt.
- 7 Bei dieser Frage konnten mehrere Antworten genannt werden, sodass die Summe der Antworten 100 Prozent übersteigt.

Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, Matthias/Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsbericht für Deutschland.
- Baumert, J./Kunter, M./ Blum, W./ Brunner, M./ Voss, T./ Jordan, A. (2009): Teacher's mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47,1, S. 133-180.
- Beinke, L. (1985): Betriebspraktika. *Bundesarbeitsgemeinschaft Schule / Wirtschaft*, 41, S. 5-27.
- Beinke, L.(1995): Berufswahlunterricht – im Zentrum „Das Betriebspraktikum“. *Erziehungswissenschaft und Beruf*, 43, 4, S. 378-393.
- Beinke, L./Wascher, U. (1993): Unterrichtsthema Berufswahl. *Didaktik und Methodik*. – Darmstadt.
- Bergzog, T. (2008): Beruf fängt in der Schule an. Die Bedeutung von Schülerbetriebspraktika im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses.– Bonn.
- Biermann, H./Biermann-Berlin, B.(2001): Das Praktikum - unbezahlt und unbezahlbar. *Berufsbildung*, 71, S. 3-7.
- Bohlinger, S./Jenewein, K.(Hrsg.) (2001): Qualitative und quantitative Bewertung von Ausbildungsabbrüchen.– Karlsruhe.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. – Bonn.
- Casper, T./Mannhaupt, G /Ivankovic, P. (2001): Ausbildungsabbruch. In: BA (Hrsg.): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste 46, 2, S. 3523-3530.
- Data Processing and Research Center (DPC) (2011): Feld-und Methodenbericht.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. – New York.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In: Liepmann, D./Stiksrud, A. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. –Göttingen, S. 56-70.
- EMNID (2000): Befragung von Abbrechern, Ausbildern und Berufskolleglehrern zum Thema Ausbildungsabbruch. Im Auftrag des Westdeutschen Handwerkskammertags. – Bielefeld.
- Ertelt, B.-J./Meinderink, J.-H./Seidel, G. (1999): Früherkennung potenzieller Ausbildungsabbrecher. Kurzfassung einer kasuistischen Pilotstudie der Berufsberatung zur Früherkennung vorzeitiger Lösung von Ausbildungsverträgen. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste* 32, S. 1287-1289.
- Feldhoff, J./Otto, K./Simoleit, J./Sabott, C. (1985): Projekt Betriebspraktikum. – Düsseldorf.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. – Opladen
- Havighurst, R.J. (1956): Research on the developmental-task concept. In: *The School Review*, 64, S. 215-223.
- Jugendwerk der deutschen Shell-AG (Hrsg.) (2006): Jugend 2006: Eine pragmatische Generation unter Druck. – Frankfurt/M.
- Klieme, E./Pauli, C./Reusser, K. (2009): The Pythagoras Study. In: Janik, T. /Seidel, T. (Hrsg.): The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom. –Münster, S. 137-160.
- Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente. – München, S. 43-57.

- Klieme, E./Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, S. 222-237.
- Kounin, J. (1976): *Techniken der Klassenführung*. – Bern.
- Mahoney, J./Larson, R./Eccles, J. (Eds.)(2005): *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. – Mahwah / London.
- Nationales Bildungspanel, Schülerfragebogen K9, Frühjahr 2010
- Pianta, R. C./Hambre, B. K. (2009): Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 2, p. 109-119.
- Preis, N./Stecher, L. (2009): Das Nationale Bildungspanel. Ein neues Kapitel in Deutschlands Bildungsforschung. *Spiegel der Forschung*, 26, 2, S. 62-67.
- Quante-Brandt, E. (2000): Zum Stellenwert von Praktika im Berufswahlprozess Jugendlicher in Zeiten der Krise am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. *Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 54, 63, S. 32-34.
- Radisch, F./Fischer, N./Stecher, L./Klieme, E. (2008): Qualität von unterrichtsnahen Angeboten an Ganztagschulen. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. – Wiesbaden, S. 910-917.
- Reuel, G./Schneidwind, K. (1989): Das Betriebspraktikum: Eine technokratisch funktionierende, didaktisch noch unterentwickelte Unterrichtsform. *Die Arbeitslehre - Arbeiten + lernen*, 11, 61, S. 10-15.
- Reusser, K.(2006): Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, M./Fuchs, M./Reusser, K./Wyss, H./Flüglister, P.(Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung*. – Bern, S. 151-168.
- Schuhen, M. (2009): Das Betriebspraktikum an Gymnasien. In: *bwp@*, Ausgabe 17, [<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/17/schuhen/>].
- Stuhlmann, K. (2009): Die Realisierung von Berufswünschen – Durch die Identitätsentwicklung im Jugendalter vorhersagbar? In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie*. – Wiesbaden, S. 73-100.
- Wensierski, H.-J. von/Schützler, C./Schütt, S. (2005): *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. – Weinheim / München.

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierendensurveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?

In Vorbereitung:

Sabine Maschke/Stephan Kielblock: Der Museumsbesuch als bildende Erfahrung? Kulturelle Bildung und ihre Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten im Jugendalter (Arbeitstitel)

Bianka Kaufmann/Katrin Knoll/Amina Fraij: Studienqualität nach Bologna – Ergebnisse der vergleichenden Untersuchung der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge BA/MA Außerschulische Bildung und Diplom Erziehungswissenschaft (VerS) an der JLU Gießen (Arbeitstitel)

