

**4**

**2 0 1 1**

## **Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld**

Sylvia Rahn/Tim Brüggemann/Emanuel Hartkopf

Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung

Katja Driesel-Lange/Ernst Hany/Bärbel Kracke/Nicola Schindler

Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen

Markus P. Neuenschwander/Noemi Schaffner

Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess

### **Berichte**

Sina-Mareen Köhler

Entwicklungsperspektiven schulischer Berufsorientierung

Martin Heinrich/Arnd Kierchhoff

Schulentwicklungsmodell oder heimliche Schulstrukturreform?

### **Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge**

C. Spiel/B. Schober/P. Wagner/R. Reimann/D. Strohmeier

Bildungspsychologie

## INHALT

### EDITORIAL

- Tim Brüggemann/Marianne Krüger-Potratz/Sylvia Rahn*  
**Editorial zum Schwerpunktthema:  
Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld**..... 293

### BERUFSORIENTIERUNG ALS SCHULISCHES HANDLUNGSFELD

- Sylvia Rahn/Tim Brüggemann/Emanuel Hartkopf*  
**Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage  
der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung** ..... 297

- Katja Driesel-Lange/Ernst Hany/Bärbel Kracke/Nicola Schindler*  
**Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung  
an allgemein bildenden Schulen** ..... 312

- Markus P. Neuenschwander/Noemi Schaffner*  
**Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive  
Faktoren im Berufsorientierungsprozess** ..... 326

### BERICHTE

- Sina-Mareen Köhler*  
**Entwicklungsperspektiven schulischer Berufsorientierung  
mittels rekonstruktiver Schulforschung**..... 341

- Martin Heinrich/Arnd Kierchhoff*  
**Schulentwicklungsmodell oder heimliche Schulstrukturreform?  
Überlegungen zur Zukunft von Kooperationsmodellen allgemein bildender  
und berufsbildender Schulen am Beispiel des „Neustädter Modells“** ..... 349

## ZUR DISKUSSION

*Anna-Maria Schulze Brüning*

### **Handschriften in der Sekundarstufe I**

Praxisforschung an sechs Schulen..... 362

## BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

*Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs*

### **Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge**

Einleitung in die neue Rubrik ..... 379

*Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/*

*Ralph Reimann/Dagmar Strohmeier*

### **Die Konzeption der Bildungspsychologie und das**

**Potential ihres Strukturmodells..... 381**

REZENSIONEN ..... 393

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**1**

2012

### Vorschau

Themenschwerpunkt: Aspekte „Neuer Steuerung“?

Das Thema „Neue Steuerung“ ist in den letzten Jahren zu einem prominenten Schlagwort im bildungspolitischen Diskurs geworden. Terminologisch handelt es sich zunächst um einen Abgrenzungsbegriff gegenüber einer damit implizit als „alt“ („überholt“?) qualifizierten Steuerung. Unklar ist allerdings in den theoretischen und empirisch fundierten Diskursen, worin genau das „Neue“ jener Steuerung bestehen soll oder inwiefern hier nicht auch „alte Steuerung in neuem Gewand“ Einzug ins System hält. Deutlich wird dabei auch, dass die Verwendung des Begriffs „Neue Steuerung“ im Singular zudem eine theoretisch-systematische Konsistenz und Kohärenz impliziert, die bislang nicht gegeben ist. Unstrittig ist demgegenüber, dass Steuerungsinstrumente wie etwa Bildungsstandards, Leistungstests, aber auch Schulinspektionen zu den neuen Formen der Handlungskoordination zwischen Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und den Professionellen vor Ort zählen, die der „Neuen Steuerung“ zugerechnet werden. Jenseits der ungeklärten semantischen Fragen in der Begriffsverwendung widmet sich Heft 1/2012 der DDS daher solchen „Aspekten ‚Neuer Steuerung‘“, da sie den Diskurs über die „deutsche Schule“ derzeit folgenreich prägen.

Heft 1/2012 der Zeitschrift erscheint im März 2012.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

## CONTENTS

### EDITORIAL

*Tim Brüggemann/Marianne Krüger-Potratz/Sylvia Rahn*

**Editorial to the Focus Topic:**

**Vocational Orientation as Field of Action in School** ..... 293

### VOCATIONAL ORIENTATION AS FIELD OF ACTION IN SCHOOL

*Sylvia Rahn/Tim Brüggemann/Emanuel Hartkopf*

**From Diffuse to Concrete Vocational Orientation: the Conditions of**

**Adolescents in the Initial Phase of Vocational Preparation and Choice** ..... 297

*Katja Driesel-Lange/Ernst Hany/Bärbel Kracke/Nicola Schindler*

**Concepts and Quality Features of Career Guidance**

**at Comprehensive Schools** ..... 312

*Markus P. Neuenschwander/Noemi Schaffner*

**Individual and Academic Risk Factors and Protective Factors**

**for Vocational Orientation**..... 326

### REPORTS

*Sina-Mareen Köhler*

**Development Perspectives of Vocational Orientation at School**

**by Means of Reconstructive School Research** ..... 341

*Martin Heinrich/Arnd Kierchhoff*

**Model for School Development, or Backdoor Reform of School Structures?**

Considerations with Regard to the Future of Cooperation Models between

General and Vocational Schools, Using the Example of the “Neustädter Modell” ..... 349

**DISCUSSION**

*Anna-Maria Schulze Brüning*

**Handwriting at Lower Secondary Schools**

Practice Research at Six Schools..... 362

**EDUCATIONAL RESEARCH – DISCIPLINARY APPROACHES**

*Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs*

**Educational Research – Disciplinary Approaches**

**Introduction to the New Rubric** ..... 379

*Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/  
Ralph Reimann/Dagmar Strohmeier*

**The Conception of *Bildung*-Psychology and the Potential  
of Its Structural Model**..... 381

**REVIEWS** ..... 393

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis  
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**1**  
2012

**Preview**

Focus Topic: Aspects of “New Governance”?

“New governance” has become a prominent buzzword in the discourse on education policy during the last years. Terminologically, it serves first of all as differentiation from a type of governance, which is implicitly classified as “old” (“outdated”?). In the theoretical and empirically grounded discourses it remains however unclear what the specifically “new” of that governance may be or whether an “old governance in new disguise” is re-instated in the system again. It becomes apparent at the same time, that the use of the term “new governance” in the singular implies also a theoretical-systematic consistency and coherence, which do not exist so far. On the other hand, it is undisputed that governing instruments like educational standards, assessments, but also school inspections belong to these new forms of action coordination between educational policy, educational administration, and the local professionals, which are associated with “new governance”. Beyond the unsolved semantic questions with regard to the use of the term, issue 1/2012 of the DDS addresses these very “aspects of ‘new governance’”, because they shape the present discourse about the “German school” with far-reaching consequences.

No 1/2012 will be out in March 2012.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

### Editorial zum Schwerpunktthema: Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld

---

#### Editorial to the Focus Topic:

#### Vocational Orientation as Field of Action in School

In modernen Arbeitsgesellschaften ist die Platzierung im System gesellschaftlicher Arbeitsteilung von entscheidender Bedeutung für die individuellen Entwicklungs- und die gesellschaftlichen Teilhabechancen der nachwachsenden Generationen. Dies ändert sich auch dann nicht, wenn – wie dem diesjährigen Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung zu entnehmen ist – die berufliche Flexibilität beachtlich ist und zudem die arbeits- und berufssoziologische These von der Destandardisierung der Erwerbsbiografien seit Mitte der 1990er-Jahre an empirischer Evidenz gewinnt. Weder erodiert dadurch das Berufsprinzip, noch verliert die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf an biografischer Bedeutung – im Gegenteil: Der Erwerb einer beruflichen Vollqualifikation hat in den letzten Jahrzehnten sukzessive den Stellenwert eines qualifikatorischen Mindeststandards der deutschen Erwerbsbevölkerung gewonnen. Hatte noch in den 1960er-Jahren etwa jeder zweite erwerbstätige Mensch keine vollqualifizierende Berufsausbildung abgeschlossen, ist dies heute nur noch bei rund 15 Prozent eines Altersjahrganges der 20- bis 29-Jährigen der Fall. Berufslosigkeit hat sich somit vom gesellschaftlichen Massenphänomen zu einem Kennzeichen einer Minderheit entwickelt, deren Ungelerntenstatus zum Stigma zu werden und deren Erwerbsbiografien prekär zu verlaufen drohen.

Angesichts dieser Veränderungen ist der erfolgreiche Übergang von der Schule in den Beruf in den letzten Jahrzehnten erwerbsbiografisch nicht etwa unwichtiger, sondern wichtiger geworden. Auch wenn der Erwerb einer beruflichen Vollqualifikation immer weniger hinreichend ist, um stabile Erwerbsbiografien und kontinuierliche Normalarbeitsverhältnisse zu gewährleisten, so ist er doch zugleich *notwendiger* für das lebenslange Lernen und die *Gestaltung* der Erwerbsbiografie geworden. Demnach waren, sind und bleiben die Wahl eines Berufs und die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf auch zukünftig gesellschaftlich induzierte Entwicklungsaufgaben *aller* Jugendlichen, so dass die pädagogische Förderung der beruflichen Orientierungs- und Berufswahlprozesse als Teil des Allgemeinbildungsauftrags der Sekundarschulen, und zwar *aller* Schulformen, begriffen werden kann.

Vor diesem Hintergrund wird *Berufsorientierung* derzeit relativ konsensual als ein lebenslanger – oder vielleicht besser lebensbegleitender – Prozess aufgefasst, der der Abstimmung zwischen Individuum und Arbeits- und Berufswelt bedarf. So verstanden erschöpft sich Berufsorientierung nicht in der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wahl eines Ausbildungsberufs oder Hochschulstudiums im engeren Sinne, auch wenn dies ein zentrales Moment von Berufsorientierung bleibt. Zu beachten ist vor allem, dass die Jugendlichen bei der Bewältigung der Berufswahl als Entwicklungsaufgabe zugleich mit zwei, nicht immer friktionslos miteinander zu vereinbarenden gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert sind: Sie sollen eine Passung zwischen den eigenen Fähigkeiten und Interessen einerseits und den Merkmalen des angestrebten Berufs andererseits herstellen *und* sie sollen sich gleichzeitig wie ein strategisches und flexibles Arbeitsmarktsujet verhalten, das bereit und in der Lage ist, sich den sich jeweils bietenden Gelegenheiten anzupassen.

Berufsorientierung im Allgemeinen und Berufswahlvorbereitung im Besonderen sind als Aufgabe der Sekundarschule nichts Neues. Neu ist allerdings, dass die Schulen explizit für die Anschlüsse ihrer Absolventen verantwortlich sein sollen, und neu sind auch die mit der schulischen Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung verbundenen umfassenden Kooperationsaufgaben, die inzwischen deutlich über die traditionelle Zusammenarbeit der Schulen mit den Beratungs- und Vermittlungsdiensten der Arbeitsagenturen hinausreichen und die sich unter anderem daraus ergeben, dass die schulische Berufsorientierung in ein regionales Übergangsmanagement eingebettet werden soll, an dem eine Vielzahl von Akteuren beteiligt ist. Neu ist schließlich auch die Fülle von Fördermaßnahmen und -instrumenten, die im Rahmen von einer kaum noch überschaubaren Vielzahl und Vielfalt von Programmen und Projekten, finanziert mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des Bundes, der Länder, verschiedener Stiftungen und bürgerlicher Vereine, entwickelt worden sind und den Schulen zur Umsetzung anempfohlen werden, und zwar häufig ohne verlässliche empirische Belege ihrer Effektivität. Doch Letzteres wäre wichtig, um besser einschätzen zu können, ob der Einsatz und die mit der Umsetzung verbundene Mühe sich lohnen und sich damit die Chance auf Erfolg erhöht. Diese entscheidende Frage nach den Gelingensbedingungen und Erfolgskriterien schulischer Berufsorientierung steht im Zentrum des Themenschwerpunkts.

Der Beitrag von Sylvia Rahn, Tim Brüggemann und Emanuel Hartkopf bietet erste Ergebnisse aus der noch laufenden regionalen Paneluntersuchung über „Berufsorientierung und Übergangsprozesse Jugendlicher“, die als Längsschnittstudie zur Unterstützung des regionalen Übergangsmanagements im Rhein-Erft-Kreis durchgeführt wird. Untersucht werden die beruflichen Orientierungsprozesse eines vollständigen Schuljahrgangs vom Beginn der Klasse 8 bis zum Übergang in das Berufsbildungssystem bzw. bis zum Beginn der Klasse 11. Auf der Grundlage der Resultate des ersten Messzeitpunkts rekonstruieren die Autorin und die Autoren die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler in der Frühphase schulischer Berufswahl-

vorbereitung. Ausgehend von einem schon erprobten und inzwischen auch den aktuellen Bedingungen angepassten Phasenmodell der Berufswahl verdeutlichen Sylvia Rahn, Tim Brüggemann und Emanuel Hartkopf die Unterschiede in den Lernausgangslagen, die nicht nur zwischen den Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulformen und den einzelnen Schulstandorten bestehen, sondern auch innerhalb einer Schulform erkennbar sind; und nicht zuletzt zeigen sich auch individuelle Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern ein- und derselben Schule bei der Bewältigung der Berufswahl als Entwicklungs- bzw. Lernaufgabe.

Während der erste Beitrag des Themenschwerpunkts die Frage nach den Bedingungen für die Berufsorientierung und Berufswahl stellt, gehen Katja Driesel-Lange, Ernst Hany, Bärbel Kracke und Nicola Schindler der Frage nach, welche Qualitätsmerkmale und -standards schulische Studien- und Berufsorientierung erfüllen sollte. Auf der Grundlage von Ergebnissen aus einem vom Europäischen Sozialfonds und dem thüringischen Kultusministerium geförderten Projekt zur „Entwicklung eines Thüringer Berufsorientierungsmodells“ mit dem Ziel des „Aufbaus eines schulischen Kompetenzvermittlungssystems mit nachhaltiger Schulentwicklung“ schlagen die Autorinnen und der Autor ein forschungsgestütztes Modell der Berufswahlkompetenz vor, das als Heuristik und Leitlinie für die Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung konzipiert ist und auf das die Schulen bei der Fortentwicklung ihrer Berufsorientierungskonzepte zurückgreifen können.

Dass sich der Aufwand der Schulen, die sich im Handlungsfeld Berufsorientierung besonders engagieren, tatsächlich lohnt, verdeutlicht schließlich der dritte und letzte Beitrag des Themenschwerpunkts, in dem Markus P. Neuenschwander und Noemi Schaffner untersuchen, welchen Einfluss die schulische Berufsorientierung auf die Übergangsprozesse der Jugendlichen gewinnen kann. Basis ihrer Analyse sind die Daten, die sie im Rahmen ihres Forschungsprojekts „Berufsorientierung an Schulen“ erhoben haben. Auf der Grundlage einer Onlinebefragung, an der 461 Schülerinnen und Schüler von Schulen aus vier Schweizer Kantonen teilgenommen haben, analysieren der Autor und die Autorin, wie Risiko- und protektive Faktoren der Schülerinnen und Schüler deren Übergangschancen in eine qualifizierte Anschlusslösung beeinflussen. Die Aufmerksamkeit der Untersuchenden gilt insbesondere der Frage, ob und inwieweit die Intensität der Förderung der Berufsorientierung im Unterricht Benachteiligungen, die den Schülerinnen und Schülern aus der Schulform und der Klassenkomposition erwachsen, kompensieren können. Die Ergebnisse der vorgestellten hierarchischen logistischen Mehrebenenanalyse belegen erstmals, dass bestimmte Methoden schulischer Berufsorientierung die Nachteile bei den Marktchancen statistisch nachweisbar verbessern können. Indem Markus P. Neuenschwander und Noemi Schaffner zudem zeigen, dass das Niveau der Schule und die Klassenkomposition die Übergangschancen der Jugendlichen in einem Land mit einer verschwindend geringen Arbeitslosenquote stärker determinieren als individuelle Faktoren, wird deutlich, wo und wie die Schule für eine erfolgreiche Berufsorientierung eingreifen kann.

Zugleich weisen sie auch auf die Grenzen hin, die pädagogischen Maßnahmen im Übergangmanagement gesetzt sind.

Mit den drei Beiträgen ist das Thema keineswegs erschöpft, aber sie erlauben einen Einblick in die derzeitige Forschungsdiskussion, und indem sie sowohl die Ausgangslagen und Bedingungsfaktoren als auch die Qualitätsmerkmale und Effekte schulischer Berufsorientierung thematisieren, schärfen sie den Blick für die Aufgaben und die Möglichkeiten der Schule zur Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf.

Dem Thema Berufsorientierung sind auch die beiden Beiträge in der Rubrik *Berichte* gewidmet. In Sina-Mareen Köhlers Bericht geht es um eine grundlegende Problematik der derzeitigen Berufsorientierung: Die vorliegenden Konzepte und Programme, so Köhler, schließen nicht an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler an, was unter anderem der Grund dafür sei, dass Berufsorientierung aus Sicht der Jugendlichen als wenig erfolgreich gelte. Dies ist der Ausgangspunkt für ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Wohin nach der Schule?“, das die Autorin kurz vorstellt. Im Zentrum des zweiten Berichts von Martin Heinrich und Arnd Kierchhoff mit dem Titel „Schulentwicklungsmodell oder heimliche Schulstrukturreform?“ steht das „Neustädter Modell“ – ein niedersächsischer Schulversuch, in dem allgemein bildende und berufsbildende Schulen mit Blick auf Berufswahl und Berufsorientierung eng zusammenarbeiten. Diese Kooperation ist mit starken schulstrukturellen Veränderungen verbunden. Den ersten Erhebungen nach – so die Autoren – erleichtert diese Kooperation den Jugendlichen den Übergang von der Schule in den Beruf. Doch welche Faktoren im Einzelnen entscheidend sind, wird erst durch die noch laufenden Untersuchungen zu ermitteln sein.

Mit den drei Beiträgen zum Themenschwerpunkt und den zwei Berichten bietet das vorliegende Heft einen guten Einblick in die Frage, welchen Beitrag die Schule leisten kann bzw. könnte, um die Jugendlichen auf den Übergang von der Schule und vom schulischen Lernen in den Beruf und auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten und sie in der Zeit, in der sie sich mit dieser Zukunftsfrage beschäftigen, zu unterstützen.

Besonders hinweisen möchte die Redaktion auf die neue Rubrik „Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge“, in der in loser Folge in Bildungsforschung ausgewiesene Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Fachrichtungen und Disziplinen zu Wort kommen werden, um so die disziplinäre Breite dieses Forschungsfeldes abzubilden.

*Tim Brüggemann/Marianne Krüger-Potratz/Sylvia Rahn*

# BERUFSORIENTIERUNG ALS SCHULISCHES HANDLUNGSFELD

DDS – Die Deutsche Schule  
103. Jahrgang 2011, Heft 4, S. 297-311  
© 2011 Waxmann

---

Sylvia Rahn/Tim Brüggemann/Emanuel Hartkopf

## **Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung**

---

### **Zusammenfassung**

*Mit dem Ziel, zu einer empirisch fundierten Bedingungsanalyse der schulischen Berufswahlvorbereitung beizutragen, thematisiert der Beitrag den Stand der beruflichen Orientierung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu Beginn der Klasse 8. Auf der Grundlage einer standardisierten Schülerbefragung werden die beruflichen Aspirationen und Laufbahnpläne der Jugendlichen rekonstruiert. Es wird gezeigt, wie die Ausgangslagen der Berufswahlvorbereitung in Abhängigkeit von Schulformen, Schulstandort und individuellen Schülermerkmalen divergieren.*

*Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufswahl, Berufswünsche, Übergangmanagement, Berufswahlvorbereitung*

### **From Diffuse to Concrete Vocational Orientation: the Conditions of Adolescents in the Initial Phase of Vocational Preparation and Choice**

#### **Abstract**

*The article deals with the situation of vocational orientation for students from secondary modern schools, middle and comprehensive schools at the beginning of the 8<sup>th</sup> grade. The objective is to contribute an empirically profound analysis of the conditions of career preparation and decision-making. The vocational aspirations and career plans of the adolescents will be reconstructed on the basis of a standardised survey among students. It will be shown how the initial situations of the vocational preparation and choices diverge in dependence on types of schools, school areas and individual student characteristics.*

*Keywords: vocational orientation, vocational choice, management of transition, vocational aspirations, vocational preparation and choices*

## Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf – das ist in der Forschungsliteratur zum Thema unumstritten – ist als ein längerer Prozess zu denken (vgl. Gottfredson 2002, 2005; Heinz u.a. 1985; Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006). Im Zuge dieses Prozesses werden die Jugendlichen in mehreren Phasen vor spezifische Anforderungen gestellt, die sie rechtzeitig bewältigen müssen. Die Aufgabe der Schulen besteht dabei darin, diesen Bewältigungsprozess in abgestimmter Kooperation mit den anderen beteiligten Instanzen (Arbeitsagenturen, Eltern etc.) systematisch zu fördern. Im Anschluss an das von Heinz u.a. entwickelte idealtypische Phasenmodell der Berufswahl bedeutet dies zunächst, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, ihre möglicherweise noch diffusen beruflichen Vorstellungen zu begründeten beruflichen Plänen zu konkretisieren (vgl. Heinz, u.a. 1985; Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006, S. 41ff.). Bewältigen nämlich die Jugendlichen diese Anforderung nicht oder nicht rechtzeitig, dann verläuft der Übergangprozess von der Schule in den Beruf nachweislich riskanter und die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns steigt. So zeigen die Befunde des Übergangspanels und der regionalen Übergangsstudien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) sowie verschiedene psychologische Untersuchungen in Deutschland und der Schweiz, dass die Wahrscheinlichkeit riskanter Übergangsverläufe unter anderem immer dann zunimmt, wenn die Jugendlichen

- ihren beruflichen Orientierungsradius sehr breit spannen (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006, S. 117f.),
- im letzten Schulbesuchsjahr noch keinen Berufswunsch angeben können (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 77f.),
- in der Klasse 9 und 10 auch dann rigide an ihren beruflichen Aspirationen festhalten, wenn der Ausbildungsmarkt ihnen keine entsprechenden Chancen bietet (vgl. Tomasik u.a. 2009).

Ein wichtiges Ziel schulischer und außerschulischer Berufswahlvorbereitung ist folglich darin zu sehen, dass möglichst viele Jugendliche zu dem institutionell vorgegebenen Zeitpunkt, zu dem die Ausbildungsplatzsuche einsetzen müsste,

1. wissen, was sie wollen,
2. die Realisierungschancen ihrer Wünsche einschätzen können sowie
3. bereit und in der Lage sind, nötigenfalls alternative Pläne zu verfolgen.

Damit die pädagogische Unterstützung der Jugendlichen bei der Bewältigung dieser Anforderungen gelingen kann, muss man die Ausgangslagen der Jugendlichen in der Frühphase der Berufswahlvorbereitung kennen. Auch im Fall der Berufswahlvorbereitung gilt mit anderen Worten die pädagogische Binsenweisheit, dass die

Schülerinnen und Schüler „da abzuholen sind, wo sie stehen“. An welche Ausgangslagen die schulische Berufswahlvorbereitung in deutschen Schulen anknüpfen kann, darüber ist empirisch jedoch nur wenig bekannt. Zwar hat sich die interdisziplinäre Berufswahl- und Übergangsforschung in den letzten Jahren deutlich intensiviert, doch die Mehrheit der bisher vorliegenden Untersuchungen nimmt vor allem die Situation in den beiden Abschlussklassen der Sekundarstufe I in den Blick (vgl. Friedrich 2009; Kuhnke/Reißig 2008; Reißig/Gaupp/Lex 2008; Tomasik u.a. 2009) und kann deshalb allenfalls teilweise zwischen den Bedingungen und den Effekten schulischer Berufswahlvorbereitung unterscheiden. Zur Frage der beruflichen Orientierung von Jugendlichen in der Frühphase der Berufswahlvorbereitung hingegen liegen nur wenige aktuelle empirische Befunde vor (vgl. Ratschinski 2009; Schmude 2009/2010), so dass derzeit noch weitgehend offen ist, ob die schulischen Förderkonzepte auf den richtigen Prämissen basieren.

Hier setzt das Berufsorientierungspanel (BOP) an, aus dem im Folgenden erste Ergebnisse präsentiert werden. Ziel ist es, zu einer empirisch fundierten Bedingungsanalyse schulischer Berufswahlvorbereitung beizutragen. Zu diesem Zweck werden im Folgenden erste Befunde dieser regionalen Paneluntersuchung vorgestellt. Nach einer knappen Darstellung der Anlage der Untersuchung wird auf der Grundlage der Daten des ersten Messzeitpunkts der Schülerbefragung skizziert, mit welchen Schülereinstellungen zur schulischen Berufswahlvorbereitung die Lehrerinnen und Lehrer an Haupt-, Real- und Gesamtschulen rechnen können bzw. ggf. rechnen müssen. Vor diesem Hintergrund wird im nächsten Schritt beschrieben, welche beruflichen Aspirationen und welche Laufbahnpläne für die beruflichen Orientierungen der Jugendlichen zu diesem frühen Zeitpunkt der Berufswahlvorbereitung kennzeichnend sind. Abschließend werden erste Konsequenzen, die sich hieraus für die schulische und außerschulische Berufsorientierung ergeben, dargestellt.

## **1. Design der Gesamtstudie und Anlage der ersten Erhebung**

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den Daten des ersten Messzeitpunktes der noch laufenden regionalen Panelstudie, im Zuge derer die beruflichen Orientierungs- und Übergangsprozesse vom Bildungs- zum Beschäftigungssystem eines gesamten Schuljahrgangs von Beginn der Klasse 8 für vier Jahre verfolgt werden. Ziel der Untersuchung ist es u.a., Indikatoren zu ermitteln, mit deren Hilfe problematische berufliche Orientierungen und riskante Übergangsprozesse frühzeitig erkannt und prognostiziert werden können, und zu zeigen, welche individuellen Ressourcen und schulisch-institutionellen Fördermaßnahmen dazu beitragen, dass die Übergangsprozesse erfolgreich oder problematisch verlaufen.

Abb. 1: Studiendesign „Berufliche Orientierungen und Übergangsprozesse Jugendlicher“

Messzeitpunkt 1 (LS I)	Messzeitpunkt 2 (LS II)	Messzeitpunkt 3 (LS III)	Messzeitpunkt 4 (LS IV)	Messzeitpunkt 5 (LS V)	Messzeitpunkt 6 (LS VI)
2009	2010	2011		2012	
8. Klasse	9. Klasse		10. Klasse		1. ÜGJ bzw. 11. Klasse
1. Schulhalbjahr	1. Schulhalbjahr	2. Schulhalbjahr	1. Schulhalbjahr	2. Schulhalbjahr	
<i>diffuse &amp; konkrete Berufsorientierung</i>		<i>Berufswahl &amp; Realisierung</i>		<i>Übergang &amp; Übergangsfolgen</i>	
<i>Potentialcheck Berufsorientierung in der Schule</i>		<i>Ausbildungs- verzichter</i>	<i>Entwicklungs- verlauf</i>	<i>Übergangs- bzw. Mündungsquoten</i>	<i>Post-Übergangs- verhalten</i>



Quelle: eigene Darstellung.

Zu diesem Zweck werden alle Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2009/2010 im Rhein-Erft-Kreis eine achte Klasse besucht haben, zu insgesamt sechs Messzeitpunkten zum Stand und zur Entwicklung ihrer beruflichen Orientierung befragt. Die Datenerhebung erfolgt in Form von Klassenzimmerbefragungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens.

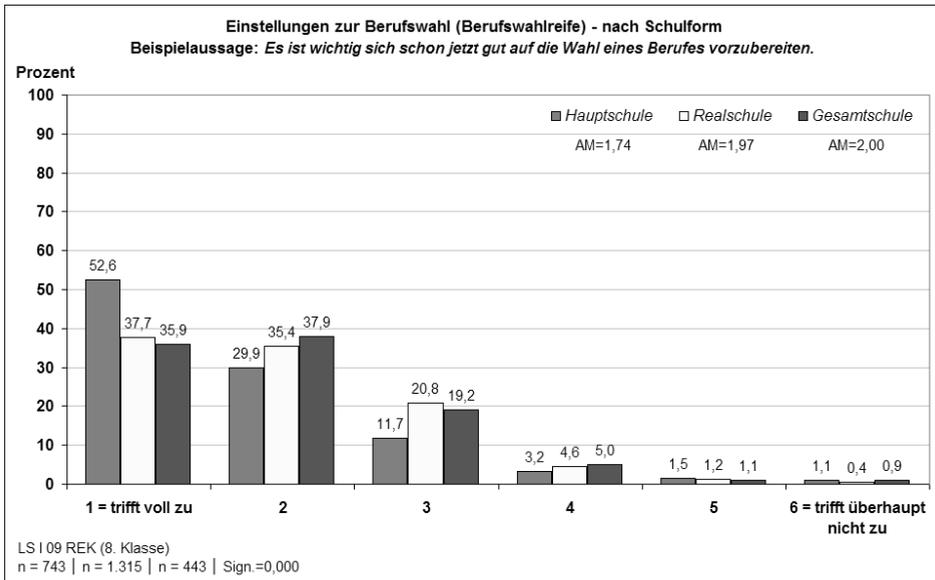
Die Erhebungsinstrumente umfassen sowohl einen konstanten Teil, der sich zu den verschiedenen Messzeitpunkten wiederholt, als auch einen variablen Part, der daran angepasst wird, welche Entwicklungsstände der Berufswahlprozess der Jugendlichen erreicht haben sollte, und zudem berücksichtigt, welchen Kenntnis- und Informationsstand man von den Jugendlichen erwarten kann. Hierzu wird regelmäßig eine stark gekürzte Fassung des Fragebogens „Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“ (vgl. EBwA: Seifert/Stangl 1986) eingesetzt. So ist es möglich, die Entwicklung der „Berufswahlreife“ der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Super und Crites über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg zu verfolgen. Im variablen Teil erfasst der Fragebogen des ersten Messzeitpunkts Personenmerkmale der Jugendlichen sowie ihren familialen Hintergrund, und er beinhaltet Items zu den Bildungsaspirationen, den beruflichen Aspirationen und den institutionellen Anschlusswegen, die die Jugendlichen nach der Schulentlassung anstreben. Komplettiert wird das Erhebungsinstrument schließlich durch Fragen zu den schulischen Interessen und Schulnoten der Schülerinnen und Schüler, ihrem Freizeitverhalten und ihren Einstellungen zur Schule.

Der Modus der Datenerhebung und die Konstruktion des Erhebungsinstruments haben sich weitgehend bewährt. Mit fast 90% wurde ein ungewöhnlich hoher Datenrücklauf erzielt, so dass sich die nachfolgenden Ausführungen, die sich auf die Befragungsergebnisse an den Haupt-, Real- und Gesamtschulen konzentrieren, auf die Aussagen von insgesamt 2.537 Schülerinnen und Schülern stützen können.

## 2. Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zur schulischen Berufswahlvorbereitung zu Beginn der Klasse 8

Alles in allem trifft die schulische Berufswahlvorbereitung bei dem größten Teil der Jugendlichen bereits zu Beginn der achten Klasse auf günstige Einstellungen. Die Schülerinnen und Schüler sind sich offenbar der Tatsache bewusst, dass die Berufswahl nach wie vor eine wichtige biografische Entscheidung ist. In ihrer überwiegenden Mehrheit sind die Jugendlichen deshalb auch schon früh dazu bereit, sich mit dieser Frage auseinanderzusetzen. So stimmen über 90% der befragten Haupt-, Real- und Gesamtschüler und -schülerinnen der Aussage zu, dass es wichtig sei, sich schon jetzt, d.h. zu Beginn der Klasse 8, gut auf die Wahl eines Berufs vorzubereiten.

Abb. 2: Einstellungen zur Berufswahl im Schulformvergleich



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

Nur eine kleine Minderheit zwischen 6 und 7% der Schülerinnen und Schüler an Haupt-, Real- und Gesamtschulen verneint dies. Diese Jugendlichen unterscheiden sich weder in sozio-demografischer Hinsicht noch hinsichtlich der Schulnoten von den Mitschülerinnen und Mitschülern, die einer frühzeitigen Berufswahlvorbereitung positiv gegenüberstehen. Nur in der Hauptschule sind die männlichen Jugendlichen in der Gruppe der ablehnenden Minderheit leicht überrepräsentiert. Die kleine Gruppe der Jugendlichen, die eine frühe Auseinandersetzung mit der Berufswahl ablehnt, ist also hinsichtlich ihres Alters, Geschlechts, der sozialen und ethnischen Herkunft nicht wesentlich anders zusammengesetzt als die große Zahl derer, die günstige Einstellungen formulieren.

Moderate Zusammenhänge bestehen allerdings zwischen der Bedeutung, die die Schülerinnen und Schüler der Berufswahl beimessen, und ihren allgemeinen Einstellungen zur Schule. Je wichtiger es den Jugendlichen ist, sich schon zu Beginn der Klasse 8 mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, desto eher stimmen sie auch der Aussage zu, dass die Schule sie „gut auf das Leben als Erwachsener vorbereitet“, und desto eher bejahen sie, dass „Schulnoten wichtig sind, wenn man im Leben erfolgreich sein will“. Die Korrelationen bestehen in allen drei Schulformen, sind hochsignifikant und fallen in der Hauptschule etwas stärker aus als in der Real- und Gesamtschule.<sup>1</sup> Es wäre jedoch falsch zu meinen, dass die Jugendlichen, die eher negative Einstellungen zur Berufswahl an den Tag legen, überwiegend schulumüde seien und dass sie daher im schulischen Kontext nur schwer für die berufliche Orientierung zu motivieren wären. Dies trifft zwar auf einige zu, aber ihr Anteil ist in allen drei Schulformen sehr klein und würde jeweils nicht einmal eine Schulklasse füllen.

Dass die große Mehrzahl der Jugendlichen dafür aufgeschlossen ist, sich schon drei Jahre vor dem Schulabschluss mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, und nur wenige dies ablehnen, bedeutet jedoch nicht, dass die Jugendlichen erwarten, in der Schule Unterstützung für ihren beruflichen Orientierungsprozess zu finden. Stattdessen suchen sie in Fragen der Berufswahl – dieser bekannte Befund wird durch unsere Befragung erneut deutlich gestützt – vornehmlich bei ihren Eltern und Verwandten Rat und Hilfe (vgl. u.a. Neuenschwander 2008, bes. S. 142; Weingardt 2010, S. 143). Weitaus seltener nehmen sie ihre Lehrerinnen und Lehrer als die Instanz wahr, die sie in ihrem beruflichen Orientierungsprozess unterstützen könnte (zwischen 20 und 32%). In den Realschulen ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrkräfte als Unterstützungsinstanz nennen, noch niedriger als in Haupt- und Gesamtschulen. Dies dürfte auf die günstigeren curricula- ren und personellen Voraussetzungen und den traditionell höheren Stellenwert der Berufswahlvorbereitung in Hauptschulbildungsgängen zurückzuführen sein. Allerdings variiert der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrkräfte als Resource bei der Bewältigung der mit der Berufswahl verbundenen Anforderungen sehen, nicht nur zwischen den Schulformen, sondern auch innerhalb der Schulformen und zwischen den Schulstandorten erheblich. An den Hauptschulen schwanken die Anteilswerte zwischen 6 und 41,7% und an den Realschulen zwischen 3,6 und 30,6%. Das heißt, dass es offensichtlich einigen Schulen durchaus gelingt, die Schule als wichtige Unterstützungsinstanz im beruflichen Orientierungsprozess zur Geltung zu bringen, während an anderen Schulen derselben Schulform in dieser Hinsicht deutlicher Entwicklungsbedarf zu erkennen ist.

Bezogen auf die verschiedenen Teilaufgaben, die im Verlauf des beruflichen Orientierungsprozesses zu bearbeiten sind, benötigen die Jugendlichen in mehrfacher Hinsicht

---

1 Die Stärke der Korrelation liegt in der Hauptschule bei  $r = 0,3$  und in der Real- und Gesamtschule bei  $r \approx 0,2$ .

Unterstützung. Sie geben an, dass sie mehr über ihre Stärken und Schwächen erfahren wollen, und formulieren noch deutlicher ihren Wunsch, etwas über ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt und über verschiedene Berufe zu lernen. Dabei unterscheidet sich der Stand der beruflichen Orientierung der Achtklässler und -klässlerinnen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen ebenso deutlich wie ihre prinzipielle Bereitschaft, beruflich in Alternativen zu denken. Während einige Schülerinnen und Schüler sich schon zu Beginn der Klasse 8 ihrer Berufswahl persönlich sehr gewiss sind, d.h. zum Beispiel der Aussage, dass „sie schon genug wissen, um ihren Beruf vernünftig wählen zu können“, stark zustimmen, gilt für andere das genaue Gegenteil. Die einleitend angesprochene Gefahr eines beruflichen Orientierungsverhaltens, das dadurch riskant wird, dass die Schülerinnen und Schüler sich kompromisslos auf nur einen Berufswunsch festlegen, ist – nach den Befragungsergebnissen zu urteilen – an allen Schulformen gegeben. Sie scheint allerdings an Hauptschulen etwas ausgeprägter zu sein als an Real- und Gesamtschulen. So wird die Aussage, dass „man sich nicht mehr mit Alternativen beschäftigen muss, wenn man weiß, welchen Beruf man am liebsten ergreifen möchte“, von den Schülerinnen und Schülern an Real- und Gesamtschulen stärker abgelehnt als von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass sich die diesbezüglichen Einstellungen der Jugendlichen auch innerhalb der Schülerschaft aller drei Schulformen erheblich unterscheiden, d.h. alles andere als homogen sind.

### **3. Berufliche Aspirationen und Laufbahnpläne der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Klasse 8**

Die Jugendlichen sind nicht nur dazu bereit, sich schon zu Beginn der Klasse 8 mit der Berufswahl auseinanderzusetzen, sondern oftmals haben sie bereits mehr oder weniger klare berufliche Aspirationen und Karrierepläne entwickelt, die es bei der weiteren schulischen Berufswahlvorbereitung zu berücksichtigen gilt. Ein erstes Indiz dafür ist, dass die Schülerinnen und Schüler aller drei Schulformen die Aussage „Ich weiß noch nicht, was ich einmal werden möchte“ eher ablehnen.

Zudem wird tendenziell eher bejaht, bereits eine *genaue* Vorstellung davon zu haben, was man beruflich einmal tun möchte. Dabei schätzen die Realschülerinnen und Realschüler den Stand ihrer beruflichen Orientierung in dieser Hinsicht als weniger fortgeschritten ein als die Jugendlichen an Haupt- und Gesamtschulen. Wiederum sollte der Unterschied zwischen den Schulformen jedoch nicht über die Variabilität innerhalb der drei Schulformen hinwegtäuschen. Stattdessen unterscheiden sich die beruflichen Entwicklungsstände der Jugendlichen sowohl in Abhängigkeit von der besuchten Schulform als auch innerhalb der Schulformen zwischen den verschiedenen Schulstandorten erheblich.

Um den Stand der beruflichen Orientierung zu erfassen, wurde den Jugendlichen die offen formulierte Frage gestellt, ob sie „einen bestimmten Berufswunsch“ haben oder „sich für eine bestimmte berufliche Tätigkeit interessieren“. Die Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden nach der amtlichen Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes (in der letzten Fassung von 1992) kodiert und hinsichtlich der Anzahl und Art der genannten Berufswünsche ausgewertet. Zudem wurde erfasst, ob es sich bei den Nennungen um so genannte „Traumberufe“ bzw. um eher kuriose Berufswünsche handelt.

Abb. 3: Berufswunschspezifikation im Schulformvergleich

<b>Berufswunschspezifikation im Schulformvergleich</b>												
<i>Hast du einen bestimmten Berufswunsch oder interessierst du dich für bestimmte berufliche Tätigkeiten?</i>												
LS I 2009 (8. Klasse)												
Merkmal / Fragestellung	Hauptschule				Realschule				Gesamtschule			
	n	ja	%		n	ja	%		n	ja	%	
Angaben zum Berufswunsch	760	624	82,1		1.330	1.069	80,4		447	376	84,1	
Verhältnis: Nennungen pro Schüler	1,45				1,68				1,66			
Spezifikationsgrad der Nennungen Gesamt (nach KldB92 - Berufsordnungen)		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%
		904	784	86,7		1.796	1.407	78,3		623	512	82,2
Schüler mit genau einem konkreten Berufswunsch (nach KldB92 - Berufsordnungen)		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%
		624	353	56,6		1.069	483	45,2		376	168	44,7
	760		353	46,4	1.330		483	36,3	447		168	37,6
Schüler mit Traumberufen oder kuriosen Berufsangaben		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%
		624	46*	7,4		1.069	164	15,3		376	34	9,0
Anzahl genannter Berufe (Berufsspektrum nach KldB92 - Berufsordnungen)		m	w			m	w			m	w	
		114	83			128	90			79	59	
Verhältnis: Berufsspektrum pro 100 Schüler		34	29			25	16			47	28	

\* bei Hauptschülern: einschließlich Piloten

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

Auf diese Weise konnte ein Spektrum von Entwicklungsständen der beruflichen Orientierungen der Achtklässler und Achtklässlerinnen rekonstruiert werden, das

1. von gänzlicher Orientierungslosigkeit über
2. noch recht diffuse Vorstellungen bis hin
3. zu sehr konkreten beruflichen Wünschen

reicht. Die gänzlich orientierungslosen Jugendlichen, die noch keinerlei Berufswunsch benennen (können), stellen dabei mit rund 18% an Hauptschulen und 20% bzw. 16% an Real- und Gesamtschulen in allen drei Schulformen eine Minderheit dar.

Demgegenüber ist die am anderen Pol des Spektrums angesiedelte Gruppe der Jugendlichen mit sehr konkreten Berufswünschen deutlich stärker besetzt. 46,4% der Hauptschülerinnen und Hauptschüler sowie 36,3 und 37,6% der Jugendlichen an Real- und Gesamtschulen gaben *genau einen* Berufswunsch an, der auf der konkretesten Ebene der Klassifikation der Berufe kodiert werden konnte. Es liegt auf der Hand, dass die schulische Berufswahlvorbereitung für die beiden genannten Schülergruppen

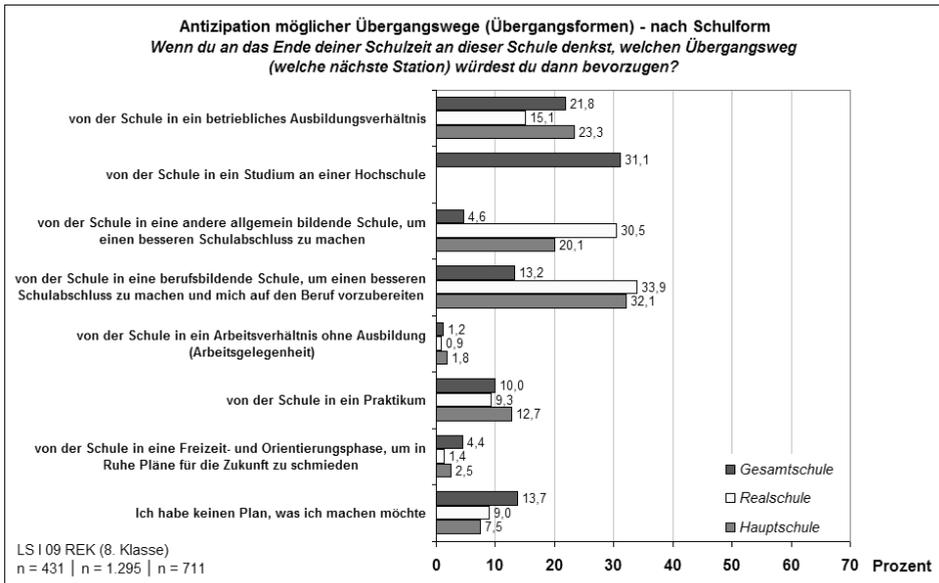
verschiedene pädagogische „Nahziele“ verfolgen muss. Nur so ist zu erwarten, dass das eingangs genannte „Etappenziel“ am Ende der Konkretisierungsphase, d.h. die rechtzeitige Entwicklung hinreichend spezifischer beruflicher Aspirationen, die mit der notwendigen Bereitschaft zur Flexibilität gehandhabt werden, für alle erreicht wird. Gilt es, die noch orientierungslosen Jugendlichen dabei zu unterstützen, überhaupt einen Ansatzpunkt für ihren Orientierungsprozess zu finden, so ist es für die Jugendlichen, die bereits konkrete Vorstellungen haben, wichtig, diese zu prüfen und geeignete Alternativen zu entwickeln.

Innerhalb der dritten Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren berufliche Wünsche noch eher diffus sind, lassen sich wiederum zwei Subgruppen unterscheiden. Eine Gruppe von Jugendlichen nannte zwar berufliche Wunschvorstellungen, doch sie bewegt sich dabei noch in der Welt des Kuriosen bzw. der Traumberufe. So äußern 7,4% der Jugendlichen an Hauptschulen, 9% der Jugendlichen an Gesamtschulen und immerhin 15% der Jugendlichen an Realschulen, die eine Angabe zum Berufswunsch gemacht haben, Schauspieler:in, Model, Profifußballer, Wrestler usw. werden zu wollen. Die zweite Teilgruppe hat sich von diesen Träumen zwar bereits verabschiedet, aber noch schwanken die Jugendlichen zwischen mehreren beruflichen Optionen, und in durchschnittlich rund 13% (HS), 22% (RS) und 18% (GS) der Fälle finden die Vorstellungen noch nicht auf der konkretesten Ebene der Berufsklassifikation ihre Entsprechung. Somit gilt für beide Subgruppen, dass sie – auf je spezifische Weise – weitere Impulse zur Überprüfung, erneuten Spezifikation und Priorisierung ihrer bestehenden beruflichen Wünsche benötigen.

Einmal mehr zeigen unsere Daten, dass sich schon die Berufswünsche – und nicht erst die realisierten Übergänge – der Mädchen auf ein begrenzteres Spektrum an Berufen verteilen als jene der Jungen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 30ff.). Wie Abb. 3 zeigt, nennen die Jungen in allen drei Schulformen zu Beginn der Klasse 8 deutlich mehr unterschiedliche Berufe als ihre Mitschülerinnen. Allerdings – im Unterschied zu ihren Mitschülern – wissen mehr Haupt- und Realschülerinnen zu Beginn der Klasse 8, was sie werden wollen. Zudem nennen die Mädchen seltener Traumberufe bzw. kuriose Berufswünsche (so auch Schmude 2009/2010, S. 189).

Für die Konzeptentwicklung der schulischen Berufsorientierung ist nicht nur bedeutsam, welche beruflichen Aspirationen die Jugendlichen als Ausgangslagen in den weiteren beruflichen Orientierungsprozess einbringen, sondern auch, auf welchen institutionellen Wegen sie ihre beruflichen Wünsche realisieren wollen. Deshalb wurden die Jugendlichen danach gefragt, welchen Übergangsweg, d.h. welche nächste Station sie nach Verlassen der aktuell besuchten Schulform bevorzugen würden. Das Ergebnis war durchaus überraschend. Während sich in den bislang vorliegenden Schülerbefragungen, die am Ende der Sekundarstufe I durchgeführt wurden, in der Regel eine starke Orientierung der Jugendlichen an der dualen Ausbildung gezeigt hat (vgl. Friedrich 2009; Reißig/Gaupp/Lex 2008), fällt der Anteil der

Abb. 4: Übergangsaspirationen im Schulformvergleich<sup>2</sup>



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

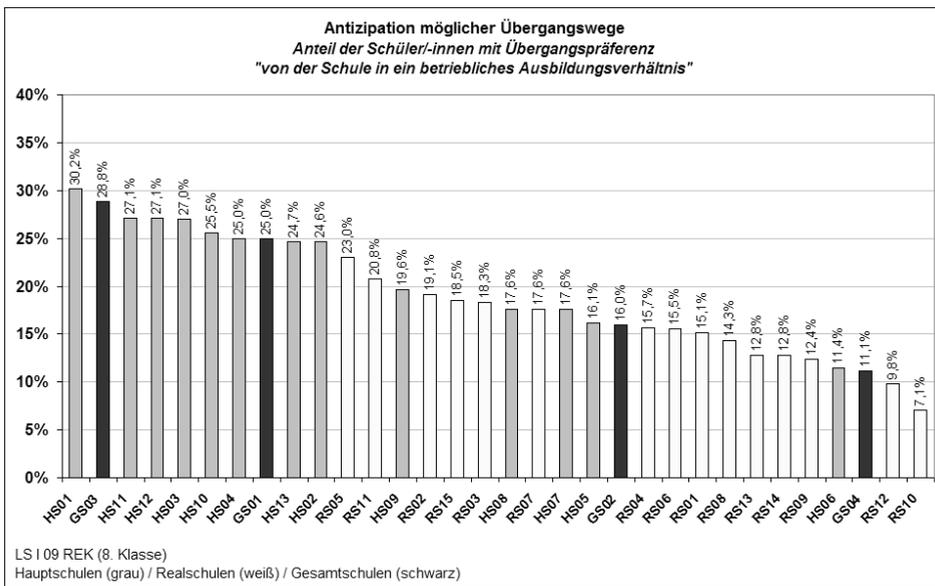
Jugendlichen, die in unserer Untersuchung angegeben haben, in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis übergehen zu wollen, auffällig gering aus. Selbst von den befragten Hauptschülerinnen und Hauptschülern visiert noch nicht einmal jede bzw. jeder vierte Jugendliche zu Beginn der Klasse 8 eine betriebliche Ausbildung an, und unter den Realschülerinnen und Realschülern liegt der Anteil sogar nur bei rund 15%. Demgegenüber rangiert die Quote der Jugendlichen, die einen schulischen Bildungsgang anschließen möchten, an den Hauptschulen der Untersuchungsregion bei über 50% und an den Realschulen sogar bei nahezu 65%. Mehrheitlich denken die Jugendlichen also in der Frühphase der Berufswahlvorbereitung in schulischen Karrieren.<sup>3</sup>

- Man kann von Schülerinnen und Schülern nicht erwarten, dass sie die verschiedenen Anschlussoptionen, die ihnen das berufsbildende Schulwesen bietet, schon zu Beginn der Klasse 8 kennen. Deshalb werden die Übergangspläne der Jugendlichen in unserer Untersuchung erst ab dem dritten Messzeitpunkt nach Bildungsgängen differenziert erhoben.
- Aufgrund fehlender Vergleichsmöglichkeiten mit Längsschnittdaten zu den Verläufen der institutionellen Übergangspläne ab der Klasse 8 aus früheren Jahren ist nicht auszuschließen, dass die starke Orientierung der Jugendlichen an schulischen Anschlusswegen schon immer typisch für diese frühe Phase des beruflichen Orientierungsprozesses gewesen ist und nicht auf eine Abkehr der Jugendlichen vom dualen System zurückzuführen ist. Denkbar wäre aber auch, dass sich in dem Antwortverhalten der Jugendlichen eine historisch neue Entwicklung zeigt, der zufolge das duale System für die Jugendlichen an Attraktivität verliert. Wäre dies der Fall und bliebe die starke Präferenz zugunsten schulischer Karrierewege im weiteren beruflichen Orientierungsprozess unserer Kohorte stabil, so wäre dies ein Hinweis auf eine berufsbildungspolitisch hochgradig folgenreiche Entwicklung. Inwieweit sich in den beruflichen Orientierungsprozessen der Jugendlichen im Rhein-Erft-Kreis

Dies gilt insbesondere für die Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, die noch stärker als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ohne Migrationshintergrund schulische Anschlusswege bevorzugen. Während dieser Unterschied im Orientierungsverhalten von Realschülerinnen und Realschülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte in unseren Daten zwar sichtbar, aber nicht signifikant ist, handelt es sich im Falle derjenigen Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule besuchen, um einen signifikanten Befund, dem im Zuge der schulischen Berufsorientierung und Laufbahnberatung Rechnung getragen werden sollte.

Erneut drücken sich auch im Falle der Übergangswegen, die die Jugendlichen präferieren, nicht nur Effekte der Schulform, sondern auch die des Schulstandorts aus. Gruppiert man, wie in Abb. 5 geschehen, die Haupt-, Real- und Gesamtschulen der Untersuchungsregion nach dem Anteil der Achtklässler und -klässlerinnen, der eine betriebliche Ausbildung anstrebt, zeigt sich zunächst ein naheliegender strukturierender Effekt der Schulform. Deutlich wird aber auch, dass der Unterschied zwischen den angestrebten Übergangswegen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer

Abb. 5: Ausbildungspräferenz im Einzelschulvergleich



Quelle: eigene Berechnung und Darstellung.

ein grundlegender Strukturwandel des deutschen Berufsbildungssystems spiegelt, ist derzeit jedoch noch nicht zu entscheiden. Die Einordnung unserer Befunde in die berufspädagogische Diskussion um die Modernisierung des Berufsbildungssystems wäre auf der Grundlage der Daten des ersten Messzeitpunkts verfrüht und ist deshalb nicht Gegenstand dieses Artikels. Sie muss späteren Analysen vorbehalten bleiben, wenn die Daten der beiden folgenden Messzeitpunkte vorliegen.

Schulform größer sein kann als zwischen den Schulen verschiedener Schulformen. So lassen sich im Falle der vier Gesamtschulen im Kreisgebiet Schulen identifizieren, deren Schüler Übergangspläne haben, die eher für Hauptschulen charakteristisch sind, während die Schülerinnen und Schüler einer anderen Gesamtschule ähnliche Präferenzen zeigen wie die Jugendlichen der in die Untersuchung einbezogenen Realschulen. Im Extremfall zeigt die Schülerschaft einer Hauptschule (HS 06) ein berufliches Orientierungsverhalten, das der Typik der präferierten Übergangswege an den Realschulen in der Region deutlich mehr entspricht als jener der anderen Hauptschulen.

#### **4. Schlussbetrachtung: Fazit und praktische Konsequenzen**

Rund eineinhalb bis zwei Jahre, bevor die Jugendlichen ihre beruflichen Orientierungen so weit konkretisiert haben müssen, dass eine zielgerichtete Ausbildungsplatzsuche einsetzen kann, starten die Schülerinnen und Schüler unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Die Ausgangslagen für den beruflichen Orientierungsprozess sind – im Lichte der referierten Daten betrachtet – alles andere als homogen. Diese Heterogenität, der die weitere schulische Berufsorientierung Rechnung tragen und an die sie anschließen muss, bezieht sich auf drei Ebenen: Unterschiede zeigen sich sowohl zwischen Schulformen als auch zwischen Schulstandorten und vor allem innerhalb der Schülerschaft einer einzelnen Schule selbst. Daraus folgt, dass auch in dreifacher Hinsicht über Konsequenzen nachzudenken ist.

Angesichts dessen, dass der Entwicklungsstand der beruflichen Orientierung der Jugendlichen und die Unterstützungserwartungen, die die Jugendlichen mit der Schule verbinden bzw. nicht verbinden, in den Realschulen tendenziell ungünstiger ausfallen als in Haupt- und Gesamtschulen, stellt sich zunächst die Frage, wie die Bedingungen für die berufliche Orientierung insbesondere an Realschulen verbessert werden können. Es liegt auf der Hand, dass die pädagogische Förderung der beruflichen Orientierung in den Schulen schwerer zu organisieren ist, wenn diese Aufgabe fächerübergreifend gelöst werden muss. Insofern ist zu prüfen, wie die Schulen besser als bisher bei der Implementierung und Qualitätsentwicklung speziell fächerübergreifender Berufsorientierungskonzepte unterstützt werden können. Möglicherweise wäre es aber auch an der Zeit, die curriculare Verankerung der Berufsorientierung als fächerübergreifendes Prinzip generell zu überdenken (vgl. Kriegseisen 2004; Jung i.V.; vgl. dagegen Famulla u.a. 2008).

Offensichtlich hängt es aber – wie die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen einer Schulform deutlich zeigen – nicht allein von der curricularen Verankerung der Berufsorientierung in den Schulformen ab, ob bzw. in welchem Maße die Jugendlichen ihre Lehrerinnen und Lehrer als unterstützende Instanz für ihren beruflichen Orientierungsprozess wahrnehmen und wie sich der Stand der beruf-

lichen Entwicklung zu Beginn der Klasse 8 darstellt. Die skizzierten beachtlichen Unterschiede zwischen den Einstellungen, beruflichen Aspirationen und Übergangsplänen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulen ein und derselben Schulform lässt sich zum einen mit der divergenten sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der Schulen erklären; zum anderen dürfte sich in den Unterschieden zwischen den Schulstandorten aber auch widerspiegeln, ob und auf welche Weise die Schulen ihren Gestaltungsspielraum bei der Ausgestaltung der schulischen Berufsorientierung nutzen (vgl. Hofmann-Lun/Geier 2008; Reißig/Müller 2011). Damit stellt sich die für die Bildungsforschung und für die schulische Praxis gleichermaßen interessante Frage, welche Merkmale schulische Berufsorientierungskonzepte aufweisen müssen, um zum Erfolg beizutragen.

Bei der empirischen Beantwortung dieser Frage wie auch bei der Fortentwicklung schulischer Förderkonzepte sind schließlich die beschriebenen Unterschiede in den Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler von grundlegender Bedeutung. Alle Schulen sollten sich auf die heterogenen Ausgangslagen ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen, wenn sie die beruflichen Orientierungsprozesse so individuell fördern wollen, dass die eingangs genannten Risiken am Ende der Konkretisierungsphase möglichst für alle vermieden werden können. Während die Jugendlichen, die noch keine beruflichen Wünsche und Anschlusspläne formulieren können, wie auch diejenigen, die sich einen Traumberuf wünschen, gerade zu Anfang besonderer Unterstützung bedürfen, um überhaupt einen bzw. einen realistischen Ansatzpunkt für den weiteren beruflichen Orientierungsprozess zu gewinnen, ist dieser Ansatzpunkt bei der anderen großen Gruppe der Jugendlichen bereits gegeben. Auch im sich anschließenden beruflichen Orientierungsprozess zeigen sich wiederum Unterschiede. Während für die erste Gruppe das Spektrum der beruflichen Möglichkeiten verengt werden muss, geht es bei der zweiten Gruppe darum, den Berufswunsch zu überprüfen und sinnvolle Alternativen zu entwickeln, um die Realisierungschancen zu erhöhen.

Dies führt zu der Frage, mit Hilfe welcher Förderkonzepte schulischer wie außerschulischer Berufsorientierung angemessen auf diese Heterogenität reagiert werden kann. Angesichts der hier beschriebenen Unterschiede in den Entwicklungsständen der beruflichen Orientierung der Jugendlichen ist folglich zu erwarten, dass die Fördermaßnahmen differenzielle Effekte haben in Abhängigkeit von der Ausgangslage des/der jeweiligen Jugendlichen, auf die sie treffen. Damit gilt für die Methoden schulischer Berufsorientierung das gleiche wie für die Methoden des Fachunterrichts generell: *die* gute Methode, die allen Adressaten optimal gerecht wird, gibt es nicht. Für die Qualität schulischer Berufsorientierung ist – der Unterrichtsqualität analog (vgl. Seidel 2003) – folglich die „Orchestrierung“, d.h. die Kombination, die Verzahnung und das Timing von schulischen und außerschulischen Maßnahmen zu stimmigen Gesamtkonzeptionen, bedeutsam. Stimmig sind die Konzepte aber nur dann, wenn sie den phasenspezifischen Anforderungen der Berufswahl und den differen-

ziellen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie ihren unterschiedlichen Entwicklungstempi gleichermaßen gerecht zu werden versprechen. Der pädagogische Anspruch, die beruflichen Orientierungsprozesse der Jugendlichen *individuell* fördern zu wollen, ist zweifelsohne nicht leicht zu erfüllen, aber im Lichte der vorstehenden Überlegungen gleichwohl berechtigt.

## Literatur

- Friedrich, M. (2009): Berufliche Pläne und realisierte Bildungs- und Berufswege nach Verlassen der Schule. Ergebnisse der BIBB-Schulabgängerbefragungen 2004 bis 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gottfredson, L.S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown D. (Hrsg.): Career Choice and Development. San Francisco: Jossey-Bass, S. 85-148.
- Gottfredson, L.S. (2005): Using Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Brown S.D./Lent R.W. (Hrsg.): Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. New York: Wiley, S. 71-100.
- Heinz, W.R./Krüger, H./Rettke, U./Wachtveitl, E./Witzel, A. (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim/Basel: Beltz.
- Herzog, W./Neuenschwander, M.P./Wannack, E. (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Hofmann-Lun, I./Geier, B. (2008): Förderangebote im letzten Pflichtschuljahr und ihr Beitrag zum Gelingen von Übergängen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Jung, E. (in Vorbereitung): Didaktische Konzepte der Studien- und Berufsorientierung für die Sekundarstufen I und II. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Lehr- und Arbeitsbuch zur Studien- und Berufsorientierung. Münster u.a.: Waxmann.
- Kriegseisen, G. (2004): Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der 7. Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen. URL: [http://www.phsalszburg.at/projektbuero/Aktualisierung\\_Dateien/03\\_BO/03\\_Unterlagen/GKRIEGSEISEN\\_UNTERSUCH\\_BO\\_2004.doc](http://www.phsalszburg.at/projektbuero/Aktualisierung_Dateien/03_BO/03_Unterlagen/GKRIEGSEISEN_UNTERSUCH_BO_2004.doc); Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- Kuhnke, R./Reißig, B. (2008): Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht der Basiserhebung der Kommunalen Schulabsolventenstudie in den Städten Leipzig, Halle, Jena und Frankfurt (Oder). Halle: Deutsches Jugendinstitut.
- Neuenschwander, M.P. (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Läge, D./Hirschi, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich: LIT, S. 135-153.
- Nissen, U./Keddi, G./Pfeil, P. (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Ratschinski, G. (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster u.a.: Waxmann.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Das DJI-Übergangspanel. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reißig, B./Müller, M. (2011): Die Bedeutung lokaler Schulabsolventenstudien für die inhaltliche und strukturelle Umsetzung des regionalen Übergangsmanagement. Unveröffentlichte Präsentation im Rahmen des Workshops Regionales Übergangsmanagement. 16. Hochschultage Berufliche Bildung Osnabrück.

- Schmude, C. (2009/2010): Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: Längsschnittliche Analysen der Entwicklung von Berufswünschen. Habil. (Typoskript).
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.
- Seifert, K.H./Stangl, W. (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: *Diagnostica* 32, H. 2, S. 153-164. Online verfügbar unter URL: <http://werner.stangl-taller.at/BERUF/PUBLIKATIONEN/EBwA.pdf>; Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1996): Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1992. In: *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit*, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 1995 (Ergebnisse des Mikrozensus). Stuttgart: Metzler-Poeschel, S. 317-323.
- Tomasik, M.J./Hardy, S./Hasse, C.M./Heckhausen, J. (2009): Adaptive Adjustment of Vocational Aspirations Among German Youths during the Transition from School to Work. In: *Journal of Vocational Behavior* 74, S. 38-46.
- Weingardt, M. (2010): Passungsprobleme beim Übergang von der Schule in die Ausbildung und neue Lernkonzepte – Ergebnisse aus dem Projekt Schule und Betrieb (SchuB). In: Neuenschwander, M.P./Grunder, H.J. (Hrsg.): *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven*. Zürich/Chur: Rüegger, S. 131-147.

*Sylvia Rahn*, Prof. Dr., geb. 1967, Professorin für Berufspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster  
E-Mail: [sylvia.rahn@uni-muenster.de](mailto:sylvia.rahn@uni-muenster.de)

*Tim Brüggemann*, Dr. phil., Dipl.-Päd., geb. 1978, Studienrat im Hochschuldienst am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Bispinghof 5/6, 48143 Münster  
E-Mail: [tim.brueggemann@uni-muenster.de](mailto:tim.brueggemann@uni-muenster.de)

*Emanuel Hartkopf*, Dipl.-Soz.wiss., geb. 1979, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Promotionsstudent am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster  
E-Mail: [emanuel.hartkopf@gmx.de](mailto:emanuel.hartkopf@gmx.de)

---

Katja Driesel-Lange/Ernst Hany/Bärbel Kracke/Nicola Schindler

## **Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen**

---

### **Zusammenfassung**

*Der Übergang von der Schule in den Beruf ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, die in der Schule durch gezielte pädagogische Angebote zur beruflichen Orientierung unterstützt werden soll. Die Konzeption pädagogischer Begleitung erfolgt bisher nicht entlang eines theoretisch fundierten Modells und entsprechender didaktischer Überlegungen, sondern vor allem vor dem Hintergrund bewährter pädagogischer Praxis. Dabei wird der unterschiedliche Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern gleichen Alters häufig außer Acht gelassen. Eine zielgerichtete, individualisierte Förderung beruflicher Entwicklungsprozesse und deren Begleitung erfordern jedoch Instrumente, mit denen sich Aussagen zum berufsbezogenen Entwicklungsstand des Einzelnen treffen lassen. Zudem ist Berufsorientierung nicht nur auf inhaltlicher Ebene zu betrachten, sondern ist einzubetten in die Prozesse der Schulentwicklung. Die Verzahnung von Berufsorientierung und Schulentwicklung ist das bestimmende Prinzip des Thüringer Berufsorientierungsmodells (ThüBOM). Es werden Instrumente zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sowohl auf der Schülerebene als auch auf der Organisationsebene entwickelt. Der aktuelle Diskurs zur Berufsorientierung rückt vor allem die Notwendigkeit einer Individualisierung unterstützender Angebote in den Mittelpunkt. Hieraus leitet sich ein Forschungs- und Entwicklungsbedarf ab, der (1) die Notwendigkeit der empirischen Überprüfung der Wirksamkeit berufsorientierender Maßnahmen, (2) die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz im Kontext schulischer Entwicklung und (3) die weitere theoretische Fundierung der Berufsorientierung betrifft.*

*Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufswahlkompetenz, Berufliche Entwicklung, Schulentwicklung*

## Concepts and Quality Features of Career Guidance at Comprehensive Schools

### Abstract

*The transition from school to work is one of the most important developmental tasks of adolescents. Viewing vocational development as an individual process, vocational guidance should accommodate special needs of students, which differ even in comparison with classmates of the same age. Schools are asked to support pupils in their vocational development with interventions fitting the individual needs of girls and boys. Due to the lack of both, theoretical foundation and empirical evidence, we do not know enough about the critical ingredients of effective vocational interventions in schools. Despite that, individual guidance of vocational development can be seen as a major resource of support for young and inexperienced learners. Basically, a theoretical model is needed that emphasizes individual vocational development and describes phases as well as phase-adequate behavior of adolescents. This would allow the arrangement of vocational interventions based on the identification of individual needs. The development of the Thüringer Berufsorientierungsmodell (ThüBOM) facilitates the integration of individual perspectives and organizational contexts of vocational guidance in schools by postulating a complex model of vocational development and learning. Future research should address (1) the empirical test of the efficacy of vocational guidance activities, (2) the development of diagnostic measures and effective school-based trainings of career adaptability, and (3) the further theoretical foundation of vocational promotion in schools.*

*Keywords: career guidance, career adaptability, vocational development, school development*

### 1. Studien- und Berufsorientierung als Aufgabe von Schule

Schule nimmt auf vielfältige Weise Einfluss auf die längerfristige Vorbereitung des Übergangs Jugendlicher von der schulischen Ausbildung in nachschulische Bildungswege, sei es in eine duale Berufsausbildung, in eine Fachschule oder die Aufnahme eines Studiums. Indirekt beeinflusst die Schule die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg durch die Vermittlung spezifischer inhaltlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie durch ihre Selektions- und Platzierungsfunktion über die entsprechenden Schulabschlüsse. Weiterhin wirkt die Schule auf die Bildungswegentscheidung indirekt dadurch, dass sie über Leistungsrückmeldungen zur Herausbildung einer Selbsteinschätzung der individuellen berufsrelevanten Kompetenzen und über ihre Lernangebote zur Interessenentwicklung der Jugendlichen beiträgt.

Darüber hinaus übernimmt die Schule auch direkt Verantwortung für den konkreten Berufswahlprozess. Dabei soll sie vor allem mit der Arbeitsverwaltung kooperieren. 1971 wurde diese Zusammenarbeit in der Bundesrepublik Deutschland erstmals durch eine „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und

Berufsberatung“ für die schulische Berufsorientierung in der Sekundarstufe I geregelt. Für die gymnasiale Oberstufe hingegen besteht erst seit 1992 eine verbindliche Vorgabe zur Berufsorientierung durch eine gemeinsame Empfehlung von KMK, Hochschulrektorenkonferenz und Bundesanstalt für Arbeit (vgl. Schober 2001). In der DDR entwickelte sich Berufsorientierung vor dem Hintergrund des polytechnischen Prinzips von Schule. Der polytechnische Unterricht eröffnete Schülerinnen und Schülern eine durchgängige Auseinandersetzung mit der Arbeits- und Berufswelt in den Klassen 1–10. Nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland wurden diese Erfahrungen in der Berufsorientierung nicht weiter beachtet. Es kam ohne eine Prüfung und Reflexion der bis dahin geübten pädagogischen Praxis zu einer raschen Übernahme der Berufsorientierungsmodelle der alten Bundesländer (vgl. Dederich 2002). Derzeit erleben jedoch Elemente der Berufsorientierung, wie sie in der Tradition des DDR-Schulsystems etabliert wurden, mancherorts eine Renaissance. So werden im Rahmen der Profilierung von Schulkonzepten zur Berufsorientierung alte Konzepte polytechnischer Bildung aufgegriffen, wie beispielsweise der „Tag in der Produktion“, der nun der „Praxistag“ ist. Eine kritische Reflexion der in der DDR entwickelten Ansätze zur Förderung von Kenntnissen und Erfahrungen in der Arbeitswelt könnte aktuelle Diskussionen hinsichtlich der Verzahnung von Unterricht und Praxiserfahrungen von Schülerinnen und Schülern durchaus bereichern, insofern das praktische Erleben der Arbeitswelt, das in den Konzepten zur Berufsorientierung in der DDR eine prominente Rolle innehatte, auch heute im Mittelpunkt konzeptioneller Überlegungen steht, nun allerdings mit dem Ziel, Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zu bieten, individuelle Interessen und Fähigkeiten sowie berufliche Perspektiven zu erkunden und diese zu reflektieren. Denn Heranwachsende sollen befähigt werden, (berufs-)biografische Pläne eigenverantwortlich zu entwerfen, umzusetzen und über die Lebensspanne hinweg gestalten zu können.

Vor dem Hintergrund der seither deutlich veränderten Rahmenbedingungen für den Übergang von der Schule in den Beruf, die es für das Individuum notwendig machen, das eigene Kompetenz- und Qualifikationsprofil flexibel an die rasch wechselnden Anforderungen und Beschäftigungsmöglichkeiten anzupassen, wurden die Übereinkünfte zur Zusammenarbeit von Schule und Arbeitsverwaltung 2004 noch einmal modifiziert (vgl. „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit“, 15.10.2004). Die Gleichstellung der Geschlechter, die Berücksichtigung des Migrationshintergrunds, die Förderung benachteiligter Jugendlicher sowie die Integration von Menschen mit Behinderungen werden spezifischer fokussiert, und es wird neben der Kooperation von Schule und Berufsberatung auch die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit regionalen und lokalen Akteuren der Wirtschaft und weiteren nicht-schulischen Institutionen betont. Dabei werden folgende Gestaltungsmerkmale besonders hervorgehoben: frühzeitiger Beginn der Berufsorientierung, Nutzung moderner Medien zur Unterstützung im Prozess der Berufswahl, fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer

Berufswahlentscheidung, angemessene Dokumentation der jeweiligen Aktivitäten der Jugendlichen im Berufswahlprozess in der schulischen Berufsorientierung sowie die Bereitstellung bzw. Vermittlung erweiterter Beratungs- und Förderangebote für Jugendliche mit besonderen Übergangsproblemen durch die Schule.

Der an die Schule gerichtete Anspruch, dass sie den Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, Informationen über die gesellschaftliche Realität der Ausbildungs- und Berufswelt in Bezug auf ihre eigenen Ziele, Werte, Interessen und Fähigkeiten zu reflektieren, ist vor allem mit dem Ziel verbunden, die Jugendlichen zu eigenverantwortlichen und sachkundigen berufsbiografischen Entscheidungen zu befähigen. Diese Individualisierung der Berufsorientierung erfordert aber andere Vermittlungsformen als die reine Bereitstellung von Informationen. Vielfältige Möglichkeiten zur Selbsterprobung und vor allem zur Reflexion dieser Erfahrungen sollten eröffnet werden (vgl. Kracke u.a. 2011; Butz 2008). Doch nicht nur der Unterricht muss sich ändern. Die Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (vgl. Famulla u.a. 2008) fordert eine fächerübergreifende Thematisierung von Berufsorientierung, die Verankerung der Berufsorientierung im Schulkonzept sowie die Identifizierung des gesamten Kollegiums mit dieser Aufgabe. Die Rolle von Lehrkräften wird im Feld Berufsorientierung neu definiert. Sie sollen nicht mehr in erster Linie Wissensvermittler und Anleiter sein, sondern vor allem die individuellen Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler anregen. Es gilt, selbstständige Lern- und vor allem Reflexionsprozesse zu ermöglichen und moderierend zu begleiten. Der Fokus liegt nicht mehr nur auf der Befähigung der Jugendlichen, einen erfolgreichen Schulabschluss zu erreichen; es soll auch der nachschulische Bildungsweg in den Blick genommen werden.

## **2. Schulische Studien- und Berufsorientierung aus der Sicht von Jugendlichen**

Was in den Schulen von den idealtypisch formulierten Erwartungen bislang tatsächlich in der Breite umgesetzt wird und vor allem wie diese Maßnahmen auf den längerfristigen Prozess der Berufswahlentscheidung von Jugendlichen wirken, ist bislang noch nicht systematisch untersucht worden. Es gibt Hinweise darauf, dass bei Haupt- und Realschülern und -schülerinnen durch die Einführung des Berufswahlunterrichts positive Effekte in Bezug auf Faktenwissen, den Umgang mit Informationsmaterialien und die Einsicht in die Notwendigkeit zur Eigenaktivität zu verzeichnen sind (vgl. Beinke 1992). Insgesamt werden die zentralen Elemente der schulischen Berufsorientierung – Besuch des Berufsinformationszentrums der Arbeitsagenturen (BIZ), Praktika und zunehmend auch die Arbeit mit dem Berufswahlpass – für Haupt- und Realschüler und -schülerinnen durchgängig angeboten und von den Schülern und Schülerinnen in der Mehrzahl als hilfreich bewertet. Jugendliche die-

ser Bildungsgänge erleben auch mehrheitlich ihre Lehrkräfte als Personen, die an ihrer beruflichen Zukunft interessiert sind und im Prozess der Orientierung unterstützend wirken (vgl. Kracke u.a. 2011).

Bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen setzt sich erst in jüngerer Zeit das systematische Angebot von schulischen Maßnahmen zur Berufsorientierung durch. Ein Vergleich mehrerer Jahrgänge an Thüringer Gymnasien im Jahr 2008 machte zum Beispiel deutlich, dass vor allem in den jüngeren Jahrgängen den meisten Jugendlichen Praktika, BIZ-Besuche oder Besuche von Hochschulen sowie der Einsatz des Berufswahlpasses angeboten wurden, während in früheren Jahrgängen Jugendliche eher vereinzelt an solchen Aktivitäten teilgenommen hatten (vgl. ebd.). In Bezug auf die vielfach geforderte Individualisierung von schulischen Orientierungsangeboten zeigt sich dagegen noch ein deutliches Defizit (vgl. Oechsle u.a. 2009; Kracke 2006; Driesel-Lange 2011). Häufig berichten Jugendliche, dass sie an Angeboten teilnehmen müssen, obwohl sie sich dafür nicht interessieren (vgl. Oechsle u.a. 2009), und dass sie dann von solchen Angeboten wenig profitieren (vgl. Kracke 2006). Daher wünschen sie sich ausdrücklich eine individuellere Beratung auch durch Lehrkräfte. Dabei haben, wie Ertelt (1992) berichtet, etwa 50% der Jugendlichen bereits zu Beginn des Berufsorientierungsunterrichts einen ersten Berufswunsch ausgebildet. Sie würden im Gegensatz zu jenen, die sich noch nicht mit dem Thema Berufswahl auseinandergesetzt haben, eine andere, auf ihre Lage bezogene Form der Unterstützung benötigen, vor allem weitergehende Informationen zu ihrem Wunschberuf. Jugendliche hingegen, die noch nicht wissen, was sie werden wollen, müssten zunächst einmal auf die Berufswahl als Entwicklungsaufgabe hin orientiert werden (vgl. Oechsle u.a. 2009).

### **3. Qualitätsstandards aktueller Berufsorientierungsmaßnahmen**

Mit der erneuten bildungspolitischen Aufmerksamkeit für die schulische Berufsorientierung durch die „Qualifizierungsinitiative für Deutschland“ (vgl. BMBF 2008) wurde den Schulen von verschiedenen Seiten eine große Zahl von Konzepten zur Verbesserung ihrer berufsorientierenden Maßnahmen angeboten (vgl. Brüggemann 2010). Allerdings liegen bislang kaum Erkenntnisse über die Qualität der Angebote vor (vgl. Kupka/Wolters 2010). Dies gilt sowohl für Erkenntnisse hinsichtlich der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit unterschiedlicher berufsorientierender Angebote auf Schülerseite als auch für die Qualität der strukturellen Einbettung von Berufsorientierung in die Schule. Vor dem Hintergrund der Outputsteuerung im Bildungswesen stellt sich jedoch auch in der Berufsorientierung zunehmend die Frage nach einer Sicherung von Qualität. Hier geraten nun verschiedene Aspekte in den Blick: (1) die Qualität der Inhalte berufsorientierender Maßnahmen; (2) die Qualität der Umsetzung, insbesondere Fragen der personellen und strukturellen

len Voraussetzungen, und (3) die Qualität der Ergebnisse von Unterstützungs- und Begleitprozessen.

In den letzten Jahren wurden verschiedene Initiativen zur Qualitätssicherung in der Berufsorientierung entwickelt mit dem Ziel, Standards der Berufsorientierung zu formulieren. Diese Standards beziehen sich sowohl auf *Inhalte* berufsorientierender Maßnahmen als auch auf deren *didaktische Umsetzung*. Hier steht besonders ein praxisorientierter Zugang zur Arbeitswelt im Verbund mit außerschulischen Kooperationspartnern im Vordergrund. Ebenso berücksichtigt sind die *Qualifikationen der Lehrkräfte*. Von den sogenannten Qualitätssiegeln – wie beispielsweise dem Thüringer Qualitätssiegel „Berufswahlfreundliche Schule“, dem Bremer Qualitätssiegel „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ oder dem „Berufswahl-SIEGEL Baden Württemberg für berufsorientierte Schulen“ (Boris) – sind wichtige Impulse zu einer Verstärkung der Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen ausgegangen (vgl. Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010). Die Zertifizierungsverfahren tragen dazu bei, „sowohl schulintern als auch extern Transparenz hinsichtlich der Angebote zur beruflichen Orientierung an den Schulen herzustellen und einen Einstieg in Verfahren der Qualitätsentwicklung an Schulen aufzuzeigen“ (ebd., S. 91). Damit verbunden ist auch die Absicht, Schulentwicklungsprozesse im Kontext der Überprüfung bzw. Erarbeitung des Berufsorientierungskonzepts anzuregen.

Zukünftig wäre jedoch eine gemeinsame, länderübergreifende Diskussion von inhaltlichen Standards wünschenswert, wie es mit dem 2004 gegründeten Netzwerk „Berufswahl-SIEGEL“<sup>1</sup> eingeleitet worden ist. Aus den Erfahrungen des Siegels resultierend wurde ein Praxishandbuch zur Berufsorientierung an Schulen herausgegeben, das die Schulen bei der Implementierung eines schuleigenen Konzepts zur Berufsorientierung unterstützen soll. Auf der Basis eines Qualitätsmanagementsystems werden Schulen Materialien zur Planung und Umsetzung eines Berufsorientierungskonzepts an die Hand gegeben. Das Praxishandbuch wurde an 20 Schulen verschiedener Schulformen erprobt und evaluiert (vgl. Bertelsmann Stiftung u.a. 2009). Es fehlt jedoch eine berufswahl- und schulentwicklungstheoretische Begründung der Materialien, und für eine Überprüfung der Qualität der Ergebnisse berufsorientierender Maßnahmen wäre eine Weiterentwicklung bzw. Verknüpfung des Leitfadens mit Forschungsergebnissen zu förderlichen Bedingungen und Faktoren beruflicher Entwicklung sinnvoll.

---

1 Vgl. auch URL: [www.netzwerk-berufswahl-siegel.de](http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de); Zugriffsdatum: 18.05.2011.

#### **4. Empirische Fundierung der Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung**

Auf der Basis der Erfahrungen im Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ sind Qualitätsmerkmale formuliert worden, die sowohl Entwicklungsaspekte auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch die Verknüpfung von Berufsorientierung und Schulentwicklung ansprechen (vgl. Butz 2008; Driesel-Lange u.a. 2011). Neu an diesem Ansatz ist, dass nicht nur handlungsorientierte Unterrichtsmethoden für die Berufsorientierung gefordert werden, sondern dass auch die Qualifikation von Lehrpersonen sowie schulorganisatorische Fragen thematisiert werden. Erste empirische Belege für die Gültigkeit dieser Forderung deuten sich an.

Dass handlungsorientierter und Projektunterricht auch im Bereich Berufsorientierung für die Entwicklung des Handlungs- und Faktenwissens der Schülerinnen und Schüler förderlich sind, ist nicht erstaunlich (vgl. Kriegseisen 2004). Interessanter ist jedoch, dass speziell für den Bereich Berufsorientierung qualifizierte Lehrpersonen mit einschlägigem Theoriewissen und Methodenrepertoire dazu beitragen, dass Schüler und Schülerinnen besser über berufswahlrelevante Fakten orientiert sind (vgl. Kriegseisen 2004; Astleitner/Kriegseisen 2005). Für die Personal- und Organisationsebene zeigt die Studie von Knauf (2009), dass das an vielen Schulen zu beobachtende Phänomen des „Einzelkämpfers“, d.h. dass nur einzelne Lehrpersonen schulische Berufsorientierung aktiv gestalten und dabei wenig Unterstützung von Seiten des Kollegiums erfahren, ein Umstand ist, der zur Unzufriedenheit der beteiligten Lehrkräfte führt (vgl. auch Dreer/Kracke 2011). Dieses „Einzelkämpferphänomen“ hat auch Auswirkungen auf die Entfaltung der Wirkung von Berufsorientierung auf Schülerseite. Berufsorientierende Angebote werden als undifferenzierte „Einzelaktionen“ betrachtet, die keinen Lebensweltbezug besitzen und daher nicht in die Erfahrungs- und Lebenswelt der Jugendlichen einbezogen und reflektiert werden (vgl. auch Knauf 2009).

Einen relativ systematischen Überblick über die Wirksamkeit pädagogischer Angebote zur Berufsorientierung geben die Metaanalysen von Brown und Ryan Krane (2000) sowie Brown u.a. (2003), die fünf Methoden identifizierten, mit denen nachhaltig der Berufswahlprozess von Jugendlichen gefördert werden kann: (1) schriftliche Darlegung der Laufbahn- und Lebensziele (z.B. Führen eines Arbeitsheftes oder schriftliche Übungen), (2) individuelle Interpretationen und Feedback (z.B. zu Testresultaten), (3) aktuelle Informationen von Beratungspersonen über die Arbeitswelt und zu den Risiken und Möglichkeiten in den jeweils ausgewählten Berufen, (4) Kennenlernen von Modellen und Kontakte zu Mentoren, um effektives Laufbahnverhalten zu erlernen, sowie (5) Entwicklung von unterstützenden sozialen Netzwerken zur Erreichung der Laufbahnziele mit Hilfe von Beratungspersonen.

Des Weiteren zeigen Whiston, Brecheisen und Stephens (2003), dass strukturierte Kleingruppenworkshops die wirksamste Form der Intervention darstellen.

Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung lassen sich darüber hinaus aus den allgemeineren Erkenntnissen der pädagogischen Wirkungsforschung ableiten. Mittag und Bieg (2010) benennen als wirksame Faktoren: (1) die theoretische Fundierung von Maßnahmen, (2) die Einbindung der individuellen, sozialen und umweltbezogenen Ebene, d.h. die Berücksichtigung der unterschiedlichen Akteure in der Schule: Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern, außerschulische Partner u.a., sowie der Organisation der Schule, (3) eine gut strukturierte Implementation mit Manualen und Curricula, (4) qualifiziertes Personal in der Umsetzung sowie (5) eine kontinuierliche bzw. langfristig ausgerichtete Arbeit.

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung schulischer Berufsorientierung auf der Basis verbindlicher Kriterien im Sinne eines messbaren Outputs pädagogischer Praxis erfordert eine fortgesetzte Entwicklungs- und Forschungsarbeit bezogen auf folgende Punkte:

- systematische Aufarbeitung der Befunde zur Berufsorientierungsforschung hinsichtlich der Wirksamkeit ihrer Instrumente und ihrer Gelingensbedingungen und Wirkfaktoren auf institutioneller Ebene;
- Erforschung der langfristigen Wirkungen berufsorientierender Begleitprozesse;
- Identifizierung notwendiger Kompetenzen von Lehrkräften der Berufsorientierung;
- Erarbeitung eines Curriculums zur Qualifizierung von Lehrkräften;
- Entwicklung von Evaluationsinstrumenten für die schulische Berufsorientierung.

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung schulischer Berufsorientierung auf empirischer Grundlage erfordert einen multidisziplinären Ansatz, da die schulische Förderung von Berufswahlkompetenz ein komplexes Gefüge verschiedener Entwicklungsprozesse darstellt. In der Verschränkung von entwicklungspsychologischen, pädagogisch-psychologischen, schulentwicklungstheoretischen sowie pädagogischen Perspektiven können neue theoretische Modelle als Grundlage für Konzeption, Umsetzung und Evaluation von Berufsorientierung erarbeitet werden. Ausgehend von diesen Überlegungen wurde das Thüringer Berufsorientierungsmodell erarbeitet, mit dem aus einer individuumzentrierten Perspektive Standards zur Berufsorientierung beschrieben und Kriterien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Kontext der Schulentwicklung aufgestellt werden. Im Folgenden wird ein Überblick zur grundlegenden Konstitution des Modells gegeben.

## **5. Die Arbeit mit Standards zur Studien- und Berufsorientierung in Thüringen**

Bei der Betrachtung der Praxis schulischer Berufsorientierung wird deutlich, dass die meisten Aktivitäten, die im Rahmen der schulischen Begleitung Jugendlicher durchgeführt werden, nicht auf theoretischen Überlegungen und systematisch gewonnenen empirischen Erkenntnissen, sondern auf bewährter pädagogischer Praxis aufbauen. Bei vielen dieser Aktivitäten steht jedoch weder das Erreichen eines konkreten Lernziels (z.B. Förderung von Selbstwissen) im Vordergrund noch die Überprüfung, ob dieses auch erreicht wurde. Stattdessen findet man häufig stark Input-orientierte Maßnahmen ohne explizit formulierte Ziele. Zudem wird oft der individuelle, berufs-wahlbezogene Entwicklungsstand der Jugendlichen vernachlässigt. Nach dem Motto „one size fits all“ werden die Aktivitäten zur Berufsorientierung nicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, sondern auf die Klasse abgestimmt und zumeist im Klassenverbund durchgeführt. Die Ignoranz des individuellen Entwicklungsstandes führt sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch auf Seiten der Lehrkräfte zu Unmut und Demotivation. Jugendliche, die schon genau wissen, was sie nach der Schule machen wollen, müssen sich beispielsweise im Berufsinformationszentrum nicht weiter über Berufe informieren. Jugendliche, die noch überhaupt keine Vorstellung haben, werden hingegen mit den vielen Informationen im Berufsinformationszentrum überfordert sein.

Bislang existieren noch keine Output-orientierten Modelle, die beschreiben, was Jugendliche am Ende ihrer Schullaufbahn (oder auch schon zu einem früheren Zeitpunkt) wissen und können sollten, damit der Übergang von der Schule in eine Ausbildung/ein Studium erfolgreich verlaufen kann. Eine alleinige Betrachtung von Berufsorientierung auf der Ebene des Unterrichts ist für die Schaffung entsprechender Lerngelegenheiten nicht ausreichend. Die Beschreibung von zu erwerbenden Kompetenzen auf Schülerseite macht es notwendig, auch entsprechende Kompetenzen auf Lehrerseite zu formulieren, d.h. zu beschreiben, was Lehrkräfte wissen und können sollten, um die Aufgaben, die sie in der schulischen Berufsorientierung bewältigen müssen, qualitativ ausführen zu können. Darüber hinaus ist es unabdingbar, Berufsorientierung auch auf der Ebene der Schulorganisation zu verankern. Erst die Verknüpfung des Konzepts zur schulischen Berufsorientierung mit dem (allgemeinen) Schulkonzept führt dazu, dass Berufsorientierung als durchgängige Aufgabe der Schule wahrgenommen wird.

Die Entwicklung eines Modells, welches sowohl entwicklungs- und pädagogisch-psychologische als auch schulentwicklungsbezogene Perspektiven einbezieht, ist Ziel des vom Europäischen Sozialfonds geförderten und vom Thüringer Kultusministerium unterstützten Projekts „Entwicklung eines Thüringer Berufsorientierungsmodells: Forschungsgestützter Aufbau eines schulischen Kompetenzvermittlungssystems mit

nachhaltiger Schulentwicklung“ (ThüBOM). Das Berufsorientierungsmodell umfasst die drei oben angesprochenen Ebenen. Ausgehend von einer individuumzentrierten Perspektive und korrespondierend mit den Ebenen der Schulentwicklung werden drei Teilmodelle abgeleitet, die im Folgenden erläutert werden (vgl. Driesel-Lange u.a. 2011, S. 6-7).

#### *Modell zur Berufswahlkompetenz (individuelle Schülerebene)*

Das Kompetenzmodell benennt diejenigen kognitiven, handlungsbezogenen und motivationalen Voraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgangsstufen in den Schularten benötigen, um berufswahlbezogene Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Damit verbunden sind die Definition von Bildungsstandards und Lernzielen sowie die Entwicklung von Messverfahren zur Erfassung der Erreichung dieser Standards. Aus dem Berufswahlkompetenzmodell lassen sich Entwicklungsziele bzw. Standards ableiten, die jeder Schüler und jede Schülerin am Ende einer der postulierten Entwicklungsphasen (Einstimmen, Erkunden, Entscheiden, Erreichen) erreicht haben sollte. Die Zuordnung eines Jugendlichen zu einer der vier Phasen orientiert sich dabei an seinem bzw. ihrem berufsbezogenen Entwicklungsstand und nicht allein an der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klassenstufe. Berufswahlkompetenz umfasst die Dimensionen *Wissen*, *Motivation* und *Handeln*.

Den einzelnen Dimensionen werden in den vier Phasen bestimmte Standards zugeordnet. So sollte ein Jugendlicher in der Phase der Entscheidung im Bereich Selbstwissen (als Facette der Dimension Wissen) formulieren können, welche Merkmale der eigenen Person für die Berufswahlentscheidung wichtig sind. Ein Jugendlicher, der sich in der Phase des Erreichens befindet, sollte Strategien einsetzen können, um bei Nachentscheidungsproblemen und daraus folgenden Konsequenzen (z.B. zeitlicher Verzug) ruhig und gelassen zu bleiben. Die Frage, in welcher Phase sich ein Jugendlicher gerade befindet, soll mittels verschiedener diagnostischer Instrumente (bspw. Wissensaufgaben, Vignetten, Schreibaufgaben) erfasst werden, die sich zurzeit in der Erprobung an Schulen befinden. Ausgehend von dieser Standortbestimmung lassen sich konkrete, auf das Individuum abgestimmte pädagogische Begleitangebote auswählen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Lehrkraft für jeden Schüler und jede Schülerin ein individuelles Angebot aussuchen muss. Vielmehr können Gruppen gebildet werden, die – auch klassenverbandübergreifend – gemeinsam an bestimmten Aktivitäten teilnehmen. Oder aber gemeinsame Aktivitäten im Klassenverband werden so gestaltet, dass die Jugendlichen je nach beruflichem Entwicklungsstand unterschiedliche Aufgaben bekommen. Dies setzt allerdings Freiheiten in der Umsetzung schulischer Lerninhalte voraus und eine Verzahnung von Berufsorientierung und Schulentwicklung. Gelingt dies, so wäre das ein wichtiger Schritt in Richtung berufswahlkompetente Schule.

### *Modell zur Kompetenzvermittlung (Ebene der Lehrpersonen)*

Das Kompetenzvermittlungsmodell beschreibt die Kompetenzen, über die Lehrkräfte verfügen sollten, damit sie Berufsorientierung qualitativ in der Schule umsetzen können. Vor diesem Hintergrund wurden Aufgaben bestimmt, die Lehrkräfte in der schulischen Berufsorientierung erfüllen können sollten. Theoriegeleitet und empirisch durch Interviews mit Experten und Expertinnen der Berufsorientierung begründet, wurde im Anschluss ein Katalog mit Lehrerkompetenzen erstellt, der den Ausgangspunkt zur Einschätzung vorhandener Kompetenzen und deren weiterer Entwicklung auf der Personalebene darstellt (vgl. Dreer, in Vorbereitung).

### *Modell zur Implementation (Ebene der Schulorganisation)*

Das Implementationsmodell beschreibt Strategien, wie die erarbeiteten Innovationskonzepte in der schulischen Praxis zu implementieren und zu verstetigen sind. Daran gebunden sind Qualifizierungskonzepte und Materialien, die eine Verankerung der Förderung von Berufswahlkompetenz auf den Ebenen der Schulentwicklung ermöglichen. Einen wichtigen Aspekt stellt die Verbindung von Berufsorientierung und Schulentwicklung dar. In Anlehnung an die Arbeiten von Butz (2008) sowie van Tassel-Baska und Johnsen (2007) haben die Autorinnen und der Autor des vorliegenden Beitrags ein Raster entwickelt, das Qualitätskriterien einer berufswahlkompetenten Schule auf den Ebenen der Schulorganisation, des Personals und des Unterrichts beschreibt. Auf der Ebene der *Schulorganisation* steht die Entwicklung eines schulinternen Konzepts zur Berufsorientierung im Vordergrund, in dem festgehalten ist, welche Ziele sich die Schule für einzelne Jahrgangsstufen setzt und wie diese umgesetzt und überprüft werden können. Auf der Ebene des *Personals* geht es einerseits um die Bereitschaft und die Befähigung der Lehrkraft, eine Moderatorenrolle einzunehmen, und andererseits um die Fähigkeit der Lehrkraft, ihren eigenen Entwicklungs- und Fortbildungsbedarf zu erkennen und ggf. entsprechende Angebote wahrzunehmen. Auf der *Unterrichtsebene* steht vor allem die Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen im Vordergrund. Entscheidend ist aber nicht allein die Vermittlung von Wissen, sondern insbesondere die Schaffung von Lerngelegenheiten, die es ermöglichen, den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler im Berufswahlprozess zu berücksichtigen und zu fördern.

Mit diesem Raster werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen soll den Schulen ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, mit dem sie den Entwicklungsstand der schulischen Berufsorientierung selbst einschätzen können. Zum anderen können anhand der Einschätzung konkrete Entwicklungsziele und -strategien formuliert und deren Umsetzung geplant werden.

## 6. Ausblick

Jugendliche im Prozess der Berufswahl zu unterstützen ist als Aufgabe in den allgemein bildenden Schulen angekommen. Diese Aufgabe ist in den letzten Jahren anspruchsvoller geworden. Die Komplexität und Dynamik der Berufswelt mit ständig wechselnden Berufsbildern und veränderten Qualifikationsanforderungen erfordert neue individualisierte Konzepte, um Jugendlichen Orientierung zu ermöglichen. Zugleich ist die Zahl der beteiligten Kooperationspartner gestiegen. Nicht nur die Jugendlichen, Lehrpersonen, Eltern und Arbeitsagenturen müssen miteinander kooperieren, sondern einzubinden sind auch Betriebe und Bildungsträger, die ihrerseits entsprechende Maßnahmen anbieten. Damit diese Aktivitäten für Jugendliche fruchtbar werden in dem Sinne, dass sie am Ende ihrer Schulzeit eine gut begründete Entscheidung für einen nachschulischen Bildungsweg treffen können, müssen diese Aktivitäten systematisch aufgebaut sein und koordiniert ablaufen. Zudem sind die Verfahren zur beruflichen Orientierung einer Überprüfung ihrer Wirksamkeit zu unterziehen, um eine stetige Qualitätsentwicklung zu gewährleisten und Ressourcen effektiv einsetzen zu können. Dafür sind Qualitätsstandards, Vermittlungsmethoden und Evaluierungsinstrumente unabdingbar. Vor dem Hintergrund der aktuellen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde im Bereich Berufsorientierung wurden die dafür relevanten Aspekte aufgezeigt und damit ein Beitrag zur weiteren Systematisierung der Arbeit geleistet. Künftige Forschungsansätze ergeben sich insbesondere bei der Entwicklung weiterer diagnostischer Verfahren, um der Forderung nach der Individualisierung der Berufsorientierung Rechnung zu tragen. Die Erarbeitung von Interventionen, die systematischer und langfristiger, als dies bisher der Fall war, Entwicklungsprozesse hinsichtlich des Erwerbs von Wissen und Erfahrungen und der Stärkung motivationaler Aspekte fokussieren, sind ein weiterer Aspekt künftiger Entwicklungsarbeiten. Hier ist eine Verschränkung von psychologischen und pädagogischen Perspektiven angezeigt.

## Literatur

- Astleitner, H./Kriegseisen, G. (2005): Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientierungsunterricht? Eine quasi-experimentelle Feldstudie. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 52, H. 2, S. 138-145.
- Beinke, L. (1992): *Berufswahlunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertelsmann Stiftung/Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft/MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.) (2009): *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Brown, S.D./Ryan Krane, N.E. (2000): Four (or Five) Sessions and a Cloud of Dust: Old Assumptions and New Observations about Career Counseling. In: Lent, S.D./Brown, S.D. (Hrsg.): *Handbook of Counseling Psychology*. New York/NY: John Wiley & Sons, S. 740-766.

- Brown, S.D./Ryan Krane, N.E./Brecheisen, J./Castelino, P./Budisin, I./Miller, M. u.a. (2003): Critical Ingredients of Career Choice Interventions: More Analyses and New Hypotheses. In: *Journal of Vocational Behavior* 62, H. 3, S. 411-428.
- Brüggemann, T. (2010): Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): *Der Übergang Schule – Beruf. Beratung als pädagogische Intervention*. Münster u.a.: Waxmann, S. 57-78.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): *Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland*. URL: [http://www.bmbf.de/pub/beschluss\\_bildungsgipfel\\_dresden.pdf](http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf); Zugriffsdatum: 18.05.2011.
- Butz, B. (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, G.E./Butz, B./Deeken, S./Michaelis, U./Möhle, V./Schäfer, B. (Hrsg.): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42-62.
- Dreer, B. (in Vorbereitung): *Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung*. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): *Lehr- und Arbeitsbuch Studien- und Berufsorientierung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dreer, B./Kracke, B. (2011): Rolle der Personalentwicklung für die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung: Bedarfe in Praxis und Theorie. In: *Berufsbildung* 2, H. 165, S. 32-36.
- Driesel-Lange, K. (2011): *Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahlen*. Universität Erfurt: unveröffentlichte Dissertation.
- Driesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2011): *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. In: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Hrsg.): *Materialien Nr. 165*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Ertelt, B.-J. (1992): *Entscheidungsverhalten und Berufswahl*. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg: MEDIALOG, S. 90-105.
- Famulla, G.E./Butz, B./Deeken, S./Michaelis, U./Möhle, V./Schäfer, B. (Hrsg.) (2008): *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“*, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung (Hrsg.) (2010): *Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit bei der Schaffung und Besetzung von Ausbildungsplätzen. Qualitätsstandards*. Offenbach: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS).
- Knauf, H. (2009): *Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und der Schüler*. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (Hrsg.): *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: VS, S. 229-282.
- Kracke, B. (2006): *Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1, H. 4, S. 533-550.
- Kracke, B./Hany, E./Driesel-Lange, K./Schindler, N. (2011): *Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus Sicht der Jugendlichen*. In: Lex, T./Krekel, T. (Hrsg.): *Neue Jugend – neue Ausbildung. Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Nürnberg: wbv, S. 79-93.

- Kriegseisen, G. (2004): Wirkung des Berufsorientierungsunterrichts in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen. Pädagogische Hochschule Salzburg.
- Kupka, P./Wolters, M. (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven (IAB Forschungsbericht 10/2010). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mittag, W./Bieg, S. (2010): Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In: Hascher, T./Schmitz, B. (Hrsg.): Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim: Juventa, S. 31-47.
- Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E. (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS.
- Schober, K. (2001): Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.): „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld, 30.05.-31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, S. 7-38.
- van Tassel-Baska, J./Johnsen, S.K. (2007): Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21<sup>st</sup> Century. In: Gifted Child Quarterly 51, H. 2, S. 182-205.
- Whiston, S.C./Brecheisen, B.K./Stephens, J. (2003): Does Treatment Modality Affect Career Counseling Effectiveness? In: Journal of Vocational Behavior 62, H. 3, S. 390-410.

*Katja Driesel-Lange*, Dr. des., Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt.

E-Mail: [katja.driesel-lange@uni-erfurt.de](mailto:katja.driesel-lange@uni-erfurt.de)

*Ernst Hany*, Prof. Dr., Dipl.-Psych., Lehrstuhl Pädagogisch-psychologische Diagnostik und Differentielle Psychologie an der Universität Erfurt.

E-Mail: [Ernst.hany@uni-erfurt.de](mailto:Ernst.hany@uni-erfurt.de)

*Bärbel Kracke*, Prof. Dr., Dipl.-Psych., Lehrstuhl Entwicklungs- und Erziehungspsychologie an der Universität Erfurt.

E-Mail: [baerbel.kracke@uni-erfurt.de](mailto:baerbel.kracke@uni-erfurt.de)

*Nicola Schindler*, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Erfurt.

E-Mail: [nicola.schindler@uni-erfurt.de](mailto:nicola.schindler@uni-erfurt.de)

Anschrift: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

---

Markus P. Neuenschwander/Noemi Schaffner

## **Individuelle und schulische Risikofaktoren und protektive Faktoren im Berufsorientierungsprozess<sup>1</sup>**

---

### **Zusammenfassung**

*Neben der Vermittlung von Fachkompetenzen zählt die Berufsorientierung zu den zentralen Aufgaben der Sekundarstufe I. Anhand hierarchischer Mehrebenenanalysen, basierend auf Daten von 461 Jugendlichen in der Nordwestschweiz, wird gezeigt, dass neben individuellen Risiko- und protektiven Faktoren auch institutionelle und schulische Kompositionsvariablen sowie Unterrichtsmethoden die Chancen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen, nach der Sekundarstufe I direkt eine qualifizierende Ausbildung zu beginnen.*

*Schlüsselwörter: Transition, Unterricht, Berufsorientierung, Risikofaktoren, protektive Faktoren*

### **Individual and Academic Risk Factors and Protective Factors for Vocational Orientation**

#### **Abstract**

*In addition to teaching academic competence, schools have the task to prepare students for professional life. Results from hierarchical multi-level analyses with data from 461 adolescents in North Western Switzerland show that individual risk and protective factors, institutional and composition variables as well as teaching methods influence the chance of students to start a qualified training after compulsory school.*

*Keywords: transition, teaching, vocational choice, risk factors, protective factors*

## **1. Einleitung und Fragestellung**

Eine wichtige Aufgabe der Volksschule<sup>2</sup> liegt in der Berufsvorbereitung, so dass die Schülerinnen und Schüler direkt nach der Volksschule in eine qualifizierende Ausbildung (Gymnasium, Berufsausbildung) wechseln. Allerdings treten in der

---

1 Wir danken dem Bildungsraum Nordwestschweiz für die Förderung dieser Studie.

2 Volksschule bezeichnet hier die staatlich finanzierte obligatorische Schule.

Schweiz nach der Volksschule rund 20% der Jugendlichen in ein Brückenangebot über (entspricht dem deutschen Übergangssystem) und rund 4% aus dem Ausbildungssystem aus (vgl. BFS/TREE 2003), wobei sich die Anschlussquoten zwischen den Kantonen und einzelnen Schulen deutlich unterscheiden. Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus Schulniveaus mit Grundansprüchen (entspricht weitgehend der Hauptschule in Deutschland) finden mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine qualifizierende Anschlusslösung (vgl. Häberlin/Imdorf/Kronig 2004; Gaupp/Lex/Reißig 2008). Außerdem erschweren individuelle Belastungslagen sowie Verzögerungen im Berufsorientierungsprozess das zeitgerechte Finden einer adäquaten Fortsetzung der Bildungskarriere resp. der weiteren Ausbildung (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006). Protektive familiäre Faktoren erhöhen die Chancen auf eine passende qualifizierende Anschlusslösung substanziell (vgl. Neuenschwander 2008). Doch insgesamt gesehen ist noch wenig bekannt, wie schulische protektive und Risikofaktoren in Wechselwirkung mit individuellen protektiven und Risikofaktoren die Chancen auf einen Direktübertritt in eine qualifizierende Anschlusslösung bestimmen.

## 1.1 Individuelle Risikofaktoren und protektive Faktoren

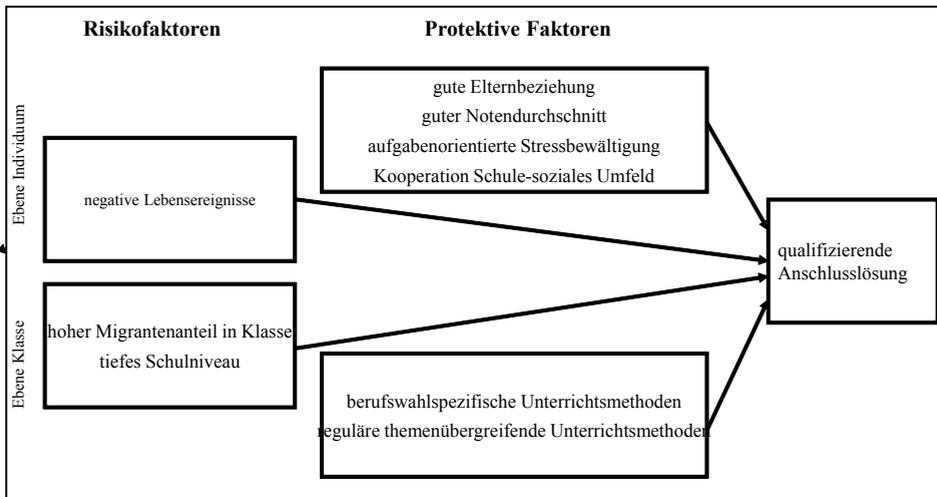
Im Folgenden wird der Übergang von der Volksschule in die Berufsausbildung als eine normative Entwicklungsaufgabe verstanden, deren Bewältigung von individuellen Risikofaktoren und protektiven Faktoren beeinflusst wird (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006; siehe Abbildung 1). Vor dem Übergang müssen sich die Jugendlichen beruflich orientieren und einen Ausbildungsplatz finden. Sie müssen sich daher intensiv mit ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten im Verhältnis zu angebotenen Ausbildungsgängen und beruflichen Optionen auseinandersetzen. Diese Aufgabe ist insofern normativ, als dass sich alle Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters damit auseinandersetzen müssen. Individuelle Risikofaktoren sind Belastungen, die die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe erschweren (vgl. Spiess Huldi/Häfeli/Rüesch 2006). Dazu gehören unerwartete negative bedeutsame Lebensereignisse, wie die Scheidung der Eltern oder der Tod einer Bezugsperson (vgl. Grob 1995). Lebensereignisse können Menschen aus der gewohnten Bahn werfen und das Treffen von beruflichen Entscheidungen erschweren. Wenn Jugendliche mit negativen bedeutsamen Lebensereignissen konfrontiert sind, wird ihr Berufsorientierungsprozess verlangsamt.

Risikofaktoren wie bedeutsame negative Lebensereignisse können jedoch durch individuelle protektive Faktoren neutralisiert werden. Diese dienen als Puffer, die die Jugendlichen gegen Belastungen schützen. Aus der Forschung zur Gesundheitsprävention ist bekannt, dass protektive Faktoren wie Intelligenz, günstige Strategien der Stressbewältigung und gute Beziehungen zu Bezugspersonen (ein unterstützendes soziales Netzwerk) die somatische und psychische Gesundheit verbessern bzw.

den schädigenden Einfluss von Belastungen reduzieren (vgl. Antonovsky 1987). Dem Verständnis des Übergangs als Entwicklungsaufgabe folgend wird vermutet, dass protektive Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass alle Jugendlichen direkt nach der Volksschule in eine qualifizierende Anschlusslösung übertreten (vgl. Übersichten in Luthar 2003 und Opp/Fingerle/Freytag 2007). Wirksame protektive Faktoren im Zusammenhang mit der Berufsfindung sind zum einen gute Schulnoten, weil Plätze an Mittelschulen und Lehrstellen bevorzugt an Jugendliche mit guten schulischen Leistungen vergeben werden (vgl. Imdorf 2007). Zum anderen beeinflusst die den Jugendlichen eigene Strategie zur Bewältigung der Anforderung Berufsfindung die Chance auf eine Anschlusslösung. Endler und Parker (vgl. 1990) unterscheiden zwischen drei Bewältigungsstrategien: Die aufgabenorientierte Bewältigung bezeichnet ein Vorgehen, wonach anstehende Aufgaben planvoll angegangen und kognitiv zu lösen versucht werden. Die emotionszentrierte Bewältigung fokussiert hingegen auf das Ausdrücken von Gefühlen angesichts von Stresssituationen und Problemlagen. Die Vermeidung als Bewältigungsstrategie umfasst Ablenkungs- und Ausweichtaktiken mit der Folge, dass Problemlösungen nicht aktiv gesucht werden. Das aufgabenorientierte Vorgehen bildet somit im Unterschied zu den zwei anderen Bewältigungsstrategien einen zweiten protektiven Faktor im Berufsorientierungsprozess. Ein dritter protektiver Faktor für den Berufsorientierungsprozess – neben den Noten und der Bewältigungsstrategie – ist die Elternbeziehung. Eltern sind wichtige Ansprechpartner und Beratungspersonen bei der Berufsorientierung und bei der Lehrstellensuche (vgl. Neuenschwander u.a., in Vorbereitung). Jugendliche mit einem guten Verhältnis zu ihren Eltern haben bessere Chancen, direkt nach der Volksschule in eine qualifizierende Anschlusslösung überzutreten.

Neben diesen persönlichen und familienbezogenen Risikofaktoren und protektiven Faktoren zählen auch die Lehrpersonen zu den protektiven Faktoren im Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen. Sie besprechen im Rahmen des Unterrichts mit den Schülerinnen und Schülern individuell die Erfahrungen, die diese im Rahmen ihrer Betriebspraktika, in der Schweiz „Schnupperlehren“ genannt, gemacht haben, und sie tragen damit zur Klärung der Berufsorientierung und Begleitung am Lehrstellenmarkt bei. Oft wird empfohlen, dass Jugendliche drei bis vier solcher Schnupperlehren absolvieren, in denen die berufliche Eignung in der Selbst- und in der betrieblichen Wahrnehmung praktisch überprüft wird. Mayhack (vgl. 2011) zeigt zudem, dass der Berufsorientierungsprozess neben den voneinander unabhängigen Beiträgen der Eltern und der Lehrpersonen auch durch die Kooperation zwischen Eltern und Lehrpersonen begünstigt wird. Die Eltern-Lehrperson-Gespräche dürften vor allem bei Verzögerungen und Schwierigkeiten im Berufsorientierungsprozess eine Rolle spielen, insbesondere wenn das Finden einer qualifizierenden Anschlusslösung in Frage gestellt ist.

Abb. 1: Postulierte Belastungen und Ressourcen beim Übergang in eine berufsqualifizierende Anschlusslösung



Quelle: eigenes Arbeitsmodell.

## 1.2 Schulische Risikofaktoren und Unterrichtsmethoden

Neben individuellen Faktoren beeinflussen schulische Risiko- und protektive Faktoren die Chance auf eine qualifizierende Anschlusslösung. In Weiterführung der Diskussion zum Einfluss der Klassenkomposition auf die Schülerleistung und die Selektionsentscheidung in der Sekundarstufe I (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006) werden institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Chance zum Übertritt in eine qualifizierende Anschlusslösung vermutet. Die Migration als Merkmal der Klassenkomposition hängt vom Einzugsgebiet der Schülerschaft einer Schule ab und indiziert eine strukturelle Belastung der Schule, wenn die Eltern dieser Migrantinnen und Migranten eine geringe schulische Ausbildung vorweisen. Wir vermuten, dass je höher der Anteil dieser Migrantinnen und Migranten in einer Klasse ist, desto belasteter sind die Lernmöglichkeiten im Unterricht und desto eher wird der Berufsorientierungsprozess der einzelnen Schülerinnen und Schüler verlangsamt. Unabhängig vom Migrantenanteil einer Schulklasse haben Jugendliche aus Schulniveaus mit geringen Anforderungen (vergleichbar der deutschen Hauptschule) schlechtere Chancen auf eine qualifizierende Anschlusslösung (vgl. Häberlin/Imdorf/Kronig 2004). Wenn Jugendliche aber aus Schulniveaus mit hohen Ansprüchen stammen (sog. Bezirksschule, in Deutschland vergleichbar einer Schulform, deren Ansprüche zwischen denjenigen der Realschule und des Gymnasiums liegen), so steigen ihre Chancen auf einen direkten Übertritt in eine qualifizierende Ausbildung.

Da der Berufsorientierungsprozess der Jugendlichen von der Schule durch verschiedene Unterrichtsmethoden begleitet und gefördert wird, um einen reibungs-

losen Übergang in die Berufsausbildung zu sichern, können diese als protektive Faktoren interpretiert werden. Die Förderung der Berufsorientierung im Unterricht könnte institutionelle und kompositionelle Nachteile kompensieren (vgl. auch Hattie 2002). Vier Unterrichtsmethoden, die zur Unterstützung des Berufsorientierungsprozesses konzipiert sind, werden evaluiert: (1) Lehrpersonen informieren über den Berufswahlfahrplan. Der Berufswahlfahrplan gibt das Timing vor, welche Schritte im Berufsorientierungsprozess in den jeweiligen Schuljahren vollzogen werden müssen. Oft wird zu Beginn des 7. Schuljahres mit einem Elternabend der Start des Berufsorientierungsprozesses markiert. Im 8. Schuljahr folgen mehrere Schnupperlehren, und zu Beginn des 9. Schuljahres werden die Bewerbungen an die Betriebe verschickt. In der Tat zeigten Herzog, Neuenschwander und Wannack (2006), dass das Timing des Berufsorientierungsprozesses ein wichtiger Erfolgsfaktor ist: Je früher Schülerinnen und Schüler mit der Lehrstellensuche beginnen, desto größer sind ihre Erfolgchancen. (2) Schulexterne, z.B. Personen, die Berufsausbildungen vertreten, halten im Unterricht einen Vortrag über mögliche Ausbildungswege. (3) In der Klasse wird das Verfassen von Bewerbungen angeleitet, geübt und überwacht (zum Beispiel im Deutschunterricht). (4) Lehrpersonen schlagen einem Jugendlichen eine konkrete Lehrstelle vor, für die sie bzw. er sich bewirbt.

Während sich die genannten Methoden spezifisch auf den Berufsorientierungsprozess beziehen, können auch allgemeine Methoden zur Unterstützung der Berufsorientierung eingesetzt werden: (1) Schülerinnen und Schüler verfassen im Deutschunterricht Aufsätze über Berufe und eigene berufliche Interessen. (2) Im (Deutsch-) Unterricht werden Texte gelesen und diskutiert, die für die Berufsorientierung bedeutsam sind. (3) Lehrpersonen machen die Schülerinnen und Schüler mit Internetplattformen (zum Beispiel URL: [www.berufsberatung.ch](http://www.berufsberatung.ch)) bekannt, die diese zur Unterstützung ihrer Berufsorientierung einsetzen können. Es wird davon ausgegangen, dass nicht die subjektive Schülerwahrnehmung dieser Methoden bedeutsam ist, sondern dass die aggregierten Schülerwahrnehmungen in einer Klasse den tatsächlichen Einsatz dieser Methoden abbilden, unabhängig von individuellen Erinnerungsverzerrungen.

### 1.3 Hypothesen und Studie

In der Studie geht es generell darum zu untersuchen, wie die Chance auf eine qualifizierende Anschlusslösung durch individuelle Risikofaktoren beeinflusst und durch individuelle protektive Faktoren kompensiert werden kann bzw. wie schulstrukturelle Nachteile durch die Intensität der Förderung im Unterricht aufgehoben werden können. Geprüft wird ein Modell, in dem Risikofaktoren und protektive Faktoren die Übertrittschancen in eine qualifizierende Ausbildung erklären sollen. Die Vorhersage müsste also zutreffender werden, wenn schrittweise neben den Risikofaktoren auch protektive Faktoren berücksichtigt werden, wobei die protektiven Faktoren den Effekt

der Risikofaktoren nicht unterdrücken. Gemäß dem postulierten Modell werden folgende Hypothesen überprüft:

1. Individuelle Risikofaktoren wie negative Lebensereignisse erschweren das Finden einer qualifizierenden Anschlusslösung.
- 2a. Individuelle protektive Faktoren wie gute Noten, aufgabenorientierte Problemlösestrategie und gute Elternbeziehung erhöhen die Chance auf eine qualifizierende Anschlusslösung.
- 2b. Die individuelle Begleitung der Schnupperlehre durch die Lehrperson sowie Eltern-Lehrer-Gespräche steigern die Chancen auf eine qualifizierende Anschlusslösung.
3. Ein tiefes Schulniveau und ein hoher Migrantenanteil in der Klasse beeinträchtigen die Chance auf eine qualifizierende Anschlusslösung.
- 4a. Der häufige Einsatz spezifischer Unterrichtsmethoden zur Förderung der Berufsorientierung erhöht die Chancen auf eine qualifizierende Anschlusslösung.
- 4b. Der häufige Einsatz fachübergreifender Methoden im Unterricht zum Berufsorientierungsprozess steigert die Chancen auf eine qualifizierende Anschlusslösung.

## 2. Methode

Die Überprüfung der eingeführten Hypothesen basiert auf Daten aus dem Projekt „Berufsorientierung an Schulen“ (vgl. Neuenschwander/Schaffner 2010). Je Kanton wurden zwei Schulen gewählt, die sich aufgrund einer Ausschreibung gemeldet hatten und in der Frage der Berufsorientierung besonders engagiert waren. Die Datenerhebung fand im März 2010, zwei Monate vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Ende 9. Schuljahr), mittels einer standardisierten Onlinebefragung der Jugendlichen in den Schulklassen statt. Es wurden alle Schülerinnen und Schüler der Abgangsklassen der ausgewählten Schulen befragt. Die Gesamtstichprobe bestand aus 461 Jugendlichen aus 44 Klassen (Durchschnittsalter: 15.4 Jahre) von acht Schulstandorten in den vier Nordwestschweizer Kantonen (Klumpenstichprobe). Die Stichprobe umfasste 18 Klassen des unteren Schulniveaus, 19 Klassen des mittleren Schulniveaus und 7 Klassen des oberen Schulniveaus.

Die *individuellen Risikofaktoren* wurden mittels eines Summenwertes von maximal 14, in den letzten zwei Jahren erlebten negativen Lebensereignissen (z.B. Scheidung der Eltern) operationalisiert (vgl. Neuenschwander/Frank 2009). Je höher dieser Wert ist, desto höher ist die Belastung der Jugendlichen.

Die *individuellen protektiven Faktoren* setzten sich zusammen aus der Qualität der Elternbeziehung (vgl. Neuenschwander/Frank 2009), der aufgabenorientierten

Stressbewältigung (vgl. Endler/Parker 1990) und der Durchschnittsnote im Zeugnis am Ende des 8. Schuljahres (6: sehr gut, 5: gut, 4: genügend, 3: ungenügend, 2: sehr ungenügend, 1: äußerst ungenügend). Zudem wurde die Kooperation zwischen der Schule und dem sozialen Umfeld als protektiver Faktor erfasst. Operationalisiert wurde die Kooperation durch die Anzahl der Gespräche zwischen der Lehrperson, den Eltern und den Jugendlichen in Bezug auf die berufliche Orientierung und dadurch, ob die Erfahrungen der Jugendlichen während der Schnupperlehre mit der Lehrperson besprochen wurden (kategorial: ja vs. nein).

Zu den *institutionellen bzw. kompositionellen Risikofaktoren* (Level II: Klasse) gehörten der prozentuale Migrantenanteil in der Klasse und das besuchte Schulniveau (dreistufig: unteres Schulniveau, mittleres Schulniveau, oberes Schulniveau). Das Schulniveau wurde dummy kodiert, das mittlere Schulniveau war die Referenzkategorie.

Die *protektiven Faktoren auf Klassenebene* (Level II) bestanden aus spezifisch für die Berufsorientierung konzipierten Unterrichtsmethoden und regulären themenübergreifenden Unterrichtsmethoden. Die *Unterrichtsmethoden* umfassten die Anzahl Lektionen (z-standardisiert) für die Besprechung des „Berufswahlfahrplans“ sowie den prozentualen Anteil Jugendlicher, die angaben, dass ihre Lehrperson folgende drei Methoden im Klassenverband eingesetzt hatte: (1) Informationsvortrag über mögliche Ausbildungswege durch Schulexterne, (2) Bewerbungsschreiben üben, (3) Vermittlung einer Lehrstelle durch die Lehrperson. Zu den spezifisch für die Berufsorientierung konzipierten Unterrichtsmethoden wurden die Jugendlichen außerdem befragt, als wie hilfreich sie diese für den Berufsorientierungsprozess einschätzten (4-Punkte Skala: 1: gar nicht hilfreich, bis 4: sehr hilfreich). Die *regulären themenübergreifenden Unterrichtsmethoden* wurden über den prozentualen Anteil Jugendlicher operationalisiert, die über die Anwendung sonstiger Methoden, um das Thema Berufsorientierung zu bearbeiten, berichteten: (1) Aufsätze geschrieben, (2) Texte gelesen, (3) Nutzung von Internetplattformen.

Als *qualifizierende Anschlusslösung* galt der geplante Übertritt in (1) eine duale Berufsausbildung, (2) in ein Gymnasium oder (3) in eine Mittelschule. Zu den *nicht qualifizierenden Anschlusslösungen* gehörten sogenannte „Zwischenlösungen“ wie (1) der Besuch eines 10. Schuljahres, (2) Sprach- und/oder Auslandsaufenthalte, (3) Praktika oder (4) das Fehlen eines Plans zum Ausbildungsweg nach der obligatorischen Schulzeit. Die abhängige Variable „qualifizierende Anschlusslösung“ wurde kategorial (ja vs. nein) kodiert.

Nicht systematische fehlende Schülerangaben wurden mit der Software Norm 2.03 von Schafer und Olsen (1998) geschätzt, wenn die abhängige Variable „qualifizierende Anschlusslösung“ vorlag. Die Angabe zur abhängigen Variable fehlte bei zehn Jugendlichen.

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Qualifizierende Anschlusslösungen

Von den befragten Jugendlichen planten 278 (61.6%) den direkten Wechsel von der Volksschule in eine qualifizierende Ausbildung, 173 (38.4%) in eine nicht qualifizierende Anschlusslösung.

In einem ersten Schritt wurden Korrelationen zwischen den postulierten Determinanten der Berufsorientierung gerechnet. In Tabelle 1 sind die Korrelationen (Pearson) zwischen den Prädiktoren auf der Ebene Schüler/Schülerin (Level I) dargestellt. Die individuellen Risikofaktoren korrelieren negativ mit den individuellen protektiven Faktoren im Bereich  $-.06 \geq r \geq -.33$ . Für die Korrelationen zwischen der dichotomen Variable „Besprechung der Schnupperlehre mit Lehrperson“ wurden Punkt-biseriale-Korrelationen gerechnet. Insgesamt haben 273 Jugendliche (59.2%) die Schnupperlehre mit ihrer Lehrperson besprochen.

Tabelle 1: Interkorrelationsmatrix der postulierten Prädiktoren auf Individuumsebene

	M	Std.	1	2	3	4	5	6
1 Anzahl negative Lebensereignisse	3.15	2.45	1					
2 Elternbeziehung	5.03	0.92	-.33**	1				
3 Durchschnittsnote	4.65	0.40	-.13**	.22**	1			
4 aufgabenorientierte Stressbewältigung	3.12	0.88	-.06	.16**	.10*	1		
5 Besprechung der Schnupperlehre mit Lehrperson	–	–	.01	.08	-.05	.09*	1	
6 Anzahl Gespräche Eltern-Lehrperson-Schüler/Schülerin	0.97	1.62	.05	.02	.01	.10*	.23**	1

Legende: M: Mittelwert, Std: Standardabweichung, \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$

Quelle: eigene Berechnungen.

Zur Berechnung der Korrelationen auf Klassenebene (Level II) wurden die Daten pro Klasse aggregiert (Tabelle 2). Die Korrelationen mit den dichotom ausgeprägten Variablen des Schulniveaus wurden nach Spearman gerechnet, alle anderen nach Pearson. Wie in Tabelle 2 illustriert, korrelierte der Migrantenanteil pro Klasse (Risikofaktor) positiv mit dem unteren Schulniveau (Risikofaktor) und mit Ausnahme der Lehrstellenvermittlung negativ mit den Unterrichtsmethoden (protektiver Faktor),  $-.13 \geq r \geq -.39$ .

Tabelle 2: Interkorrelationsmatrix der postulierten Prädiktoren auf Klassenebene

	M	Std.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Migrantanteil pro Klasse	28.51	20.89	1									
2 unteres Schulniveau	–	–	.51**	1								
3 mittleres Schulniveau	–	–	-.22	-.73**	1							
4 oberes Schulniveau	–	–	-.39**	-.36*	-.38*	1						
5 Unterrichtszeit für Berufswahlfahrplan	0.01	0.57	-.18	-.06	-.05	.15	1					
6 Infovortrag über Ausbildungsweg	45.85	32.35	-.13	.03	.12	-.20	-.26	1				
7 Bewerbungsschreiben üben	92.49	14.02	-.40**	-.34*	.18	.21	.43**	-.07	1			
8 Vermittlung einer Lehrstelle	19.25	19.60	.13	.26	-.10	-.22	-.07	.35*	-.05	1		
9 Aufsätze geschrieben	26.10	19.45	-.19	.02	-.13	.15	.23	-.13	.06	.09	1	
10 Texte gelesen und diskutiert	49.96	26.25	-.39**	-.03	.02	.02	.35*	.04	.23	.20	.66**	1
11 Nutzung von Internetplattformen	36.83	25.12	-.21	-.16	.12	.05	.31*	-.01	.16	.01	.43**	.57**

Legende: M: Mittelwert, Std.: Standardabweichung, \*\*: p<.01, \*: p<.05

Quelle: eigene Berechnungen.

### 3.2 Determinanten der qualifizierenden Anschlusslösung

Um die Klumpenstichprobe und mögliche Klasseneffekte in der Auswertung zu berücksichtigen, wurden die Hypothesen mit hierarchischen logistischen Mehrebenenanalysen mit der Software Mplus (vgl. Muthén/Asparouhov 2009) getestet und die Modellpassung zwischen den einzelnen Gleichungen aufgrund des Log-Likelihoods und Akaikes Informationskriteriums (vgl. Gujarati 2003) verglichen. Mit dem hierarchischen Vorgehen können Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Variablen und Ebenen verdeutlicht werden. Im ersten Schritt wurde gezeigt, dass der *individuelle Risikofaktor* der negativen Lebensereignisse signifikant die fehlende qualifizierende Anschlusslösung erklärt (siehe Tabelle 3). Die Hypothese 1 wurde damit bestätigt.

Wurden als zusätzliche Prädiktoren die *individuellen protektiven Faktoren* in die Gleichung miteinbezogen (siehe Schritt 2a), nahm der negative Einfluss der Lebensereignisse ab, blieb aber weiterhin signifikant, wobei auch die individuellen Ressourcen signifikant positiv mit der Anschlusslösung zusammenhingen (Bestätigung der Hypothese 2a). Die Modellpassung nahm dabei deutlich zu. Wurden nur die Lebensereignisse und die *Kooperationsvariablen* in die Regressionsanalyse eingeschlossen (Schritt 2b), so veränderte sich der negative Einfluss der Lebensereignisse auf die Anschlusslösung nur geringfügig. Der Einfluss der Kooperationsvariablen war minimal und nicht signifikant.

Im dritten Schritt wurde der Zusammenhang der *Risikofaktoren auf Klassenebene* mit der Anschlusslösung überprüft. Die Modellpassung war höher, als wenn nur individuelle Variablen in die Analyse mit eingeschlossen wurden. Der Migrantenanteil in der Klasse und der Besuch des niedrigen Schulniveaus im Vergleich zum mittleren Schulniveau hingen signifikant negativ mit der Anschlusslösung zusammen, der Unterricht im höheren Schulniveau korrelierte im Vergleich zum mittleren Schulniveau signifikant positiv. Erwartungsgemäß bildete der Migrantenanteil einer Klasse unabhängig vom unteren Schulniveau einen eigenen Belastungsfaktor. Die dritte Hypothese konnte somit bestätigt werden.

Bei Einschluss der *spezifisch für die Berufsorientierung konzipierten Unterrichtsmethoden* in Schritt 4a nahm der Zusammenhang der Schulniveaus mit der Anschlusslösung geringfügig ab, wobei der Einfluss des Migrantenanteils unverändert blieb. Die Hypothese 4a konnte nicht für alle untersuchten Unterrichtsmethoden bestätigt werden und die Modellpassung nahm geringfügig zu. In Schritt 4b wurden die *regulären themenübergreifenden Unterrichtsmethoden* anstelle der spezifisch für die Berufsorientierung konzipierten Methoden in die Mehrebenenanalyse eingeschlossen. Die Modellpassung war im Vergleich zu Schritt 4a ein wenig schlechter; auch blieben der Zusammenhang des Migrantenanteils und der Schulniveaus mit der Anschlusslösung unverändert signifikant. Ein positiver Einfluss auf das Finden einer qualifizierenden Anschlusslösung konnte nicht bestätigt werden; die Hypothese 4b wurde somit verworfen.

Im fünften Schritt wurden alle postulierten Prädiktoren in das Modell eingeschlossen. Die Modellpassung nahm im Vergleich zu den vorhergehenden Schritten deutlich zu. Der Zusammenhang der individuellen und institutionellen/kompositionellen Risikofaktoren mit der Anschlusslösung blieb weiterhin signifikant; er nahm aber mit Ausnahme des Migrantenanteils ab (Lebensereignisse von  $b = -0.15$  zu  $b = -0.09$ , unteres Schulniveau von  $b = -1.19$  zu  $b = -0.84$ ). Weiterhin signifikant positiv mit der Anschlusslösung zusammenhängende protektive Faktoren waren auf individueller Ebene die aufgabenzentrierte Stressbewältigung und die Besprechung der Schnupperlehre mit der Lehrperson und auf Klassenebene die themenübergreifende Unterrichtsmethode (vor allem im Fach Deutsch): „Aufsätze geschrieben“. Neu wurden auch die beiden Kooperationsvariablen signifikant, wobei die Zahl der Eltern-Lehrpersonen-Gespräche mit der qualifizierenden Anschlusslösung negativ zusammenhing. Offenbar werden Eltern-Lehrpersonen-Gespräche häufiger durchgeführt, wenn das Finden einer qualifizierenden Anschlusslösung gefährdet ist. Die Schulnote war nur noch tendenziell ( $p < .10$ ) signifikant. Nicht dargestellte Analysen zeigten, dass der Effekt durch die beiden Kooperationsvariablen auf Level 1 reduziert wird. Die Bedeutung der Note für das Finden einer Anschlusslösung kann durch Kooperationsvariablen kompensiert werden, was insbesondere die Chancen von schulleistungsschwächeren Jugendlichen erhöhen kann.

Zu Kontrollzwecken wurden die gleichen sieben Mehrebenenanalysen mit der abhängigen Variable Berufsausbildung vs. andere Anschlusslösung wiederholt. Das Ergebnismuster war insgesamt sehr ähnlich. Ein Unterschied ergab sich für die Bedeutung der Schulniveaus, deren Koeffizienten nicht oder schwach ( $p < .05$ ) signifikant waren und deren Vorzeichen sich umdrehen: Jugendliche aus dem untersten im Vergleich zu den Jugendlichen im mittleren Schulniveau treten eher in die Berufslehre über, und Jugendliche aus dem oberen Schulniveau treten im Vergleich zu den Jugendlichen im mittleren Schulniveau eher nicht in die Berufsausbildung ein. Zudem war der Faktor aufgabenorientierte Stressbewältigung nicht signifikant.

Tabelle 3: Logistische Regressionsanalyse auf qualifizierende Anschlusslösung (Regressionskoeffizienten)

Jugendliche N=451 Klassen N=44	1	2a	2b	3	4a	4b	5
<b>individuelle Belastungen (I)</b>							
Lebensereignisse	-0.15**	-0.10*	-0.15**	-	-	-	-0.09*
<b>individuelle Ressourcen (I)</b>							
Elternbeziehung	-	0.42*	-	-	-	-	0.36†
Durchschnittsnote	-	1.08**	-	-	-	-	0.69†
aufgabenorientierte Stressbewältigung		0.38*	-	-	-	-	0.41***
<b>Kooperation Schule/soziales Umfeld (I)</b>							
Besprechung der Schnupper- lehre mit Lehrperson	-	-	0.44†	-	-	-	0.55*
Anzahl Gespräche Eltern- Lehrperson-Schüler/Schülerin	-	-	-0.13	-	-	-	-0.17*
<b>strukturelle Belastungen (II)</b>							
Migrantenanteil (Klasse)	-	-	-	-0.02**	-0.02*	-0.02*	-0.03**
unteres Schulniveau	-	-	-	-1.19***	-1.08***	-1.26***	-0.84***
oberes Schulniveau	-	-	-	1.30*	1.06*	1.20*	1.14†
<b>berufswahlspezifische Unterrichtsmethoden (II)</b>							
Unterrichtszeit für Berufswahlfahrplan	-	-	-	-	0.18	-	-0.29
Infovortrag über Ausbildungsweg	-	-	-	-	-0.01***	-	-0.01***
Bewerbungsschreiben üben	-	-	-	-	0.02*	-	0.02†
Vermittlung einer Lehrstelle	-	-	-	-	0.01	-	0.01
<b>reguläre themenübergreifen- de Unterrichtsmethoden (II)</b>							
Aufsätze geschrieben	-	-	-	-	-	0.02†	0.02*
Texte gelesen und diskutiert	-	-	-	-	-	0.01	-0.003
Nutzung von Internetplattformen	-	-	-	-	-	0.01	0.01†
Level-2-Varianz	1.60*	1.53*	1.77*	0.32*	0.00	0.06	0.00
Loglikelihood	-264.09	-248.79	-262.04	-249.48	-240.98	-242.21	-216.95
Akaike	534.18	509.58	534.09	508.96	499.96	500.42	469.91

Legende: (I) within-level, (II) between-level, \*\*\*:  $p < .001$ , \*\*:  $p < .01$ , \*:  $p < .05$ , †:  $p < .10$

Quelle: eigene Berechnungen.

### 3.3 Zufriedenheit mit den für die Berufsorientierung eingesetzten Unterrichtsmethoden

Die für die Berufsorientierung eingesetzten Unterrichtsmethoden wurden von den Jugendlichen dahingehend beurteilt, als wie hilfreich sie sie für die Berufsorientierung einschätzten. Als besonders hilfreich wurde von den Jugendlichen die Möglichkeit eingeschätzt, im Unterricht das Bewerbungsschreiben zu üben ( $m=3.22$ ). Das Vermitteln einer Lehrstelle durch die Lehrperson wurde ebenfalls als hilfreich bewertet ( $m=3.14$ ), obwohl die Mehrebenenanalyse keinen Zusammenhang zwischen dieser Methode und der Chance auf eine Anschlusslösung gezeigt hat. Als eher mäßig hilfreich für die Berufsorientierung wurden das Besprechen des Berufswahlfahrplans ( $m=2.77$ ) und der Informationsvortrag über Ausbildungswege durch Externe ( $m=2.44$ ) beurteilt.

## 4. Diskussion

Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen deuten darauf hin, dass protektive und Risikofaktoren das Finden einer qualifizierenden Anschlusslösung gut erklären können. Das Belastungs-Ressourcen-Paradigma konnte erfolgreich Berufsorientierungsprozesse erklären. Komplementär zur umfangreichen Forschung zur sozialen Selektivität der Schule und Bildungsungleichheit (vgl. z.B. Gomolla/Radtke 2002) werden im vorliegenden Beitrag Berufsorientierungsprozesse unter dem Belastungs-Ressourcen-Paradigma (vgl. Herzog 1991) untersucht. Die Studie zeigt erstmals, dass gewisse, spezifisch für die Berufsorientierung eingesetzte Unterrichtsmethoden die Chancen im Lehrstellenmarkt verbessern können, ohne jedoch die Nachteile eines tiefen Schulniveaus und einer ungünstigen Klassenkomposition damit aufzuheben. Vielmehr stützen die Ergebnisse der hierarchischen Mehrebenenanalyse ein additives Modell, wonach individuelle protektive und Risikofaktoren sowie institutionelle und kompositionelle Faktoren den Übertritt in eine qualifizierende Ausbildung unabhängig voneinander beeinflussen.

Erwartungsgemäß bestimmen das Schulniveau und der Migrantenanteil in einer Klasse die Chancen im Ausbildungsmarkt wesentlich, insgesamt stärker als die untersuchten individuellen Einflussfaktoren. Der Effekt des Schulniveaus hängt zum einen mit der größeren Vielfalt von Ausbildungsoptionen nach einem höheren Schulabschluss zusammen. Denn nur Jugendliche aus Schulniveaus mit erweiterten Ansprüchen erfüllen die Aufnahmebedingungen für eine Mittelschule oder ein Gymnasium, während Schülerinnen und Schülern aus Schulniveaus mit Grundansprüchen ausschließlich duale Berufsausbildungsgänge offen stehen. Zu beachten ist zum anderen die Signalwirkung des Schulniveaus (vgl. Bills 2003): Berufsausbildnerinnen und Berufsausbildner gewichten leicht lesbare allgemeine

Leistungsindikatoren wie das Schulniveau bei der Lehrstellenvergabe stark. Ein hoher Migrantenanteil in der Klasse dürfte zu Klassenprozessen führen, die den individuellen Berufsorientierungsprozess verlangsamen oder hemmen, weil viele Migranten und Migrantinnen, die – wie in der vorliegenden Studie – in überwiegender Mehrheit Eltern mit niedrigen Schulabschlüssen haben, die Bedeutung von qualifizierenden Anschlusslösungen unterschätzen und sich zu wenig engagiert und ineffektiv mit ihrer Berufswahl beschäftigen (vgl. Herzog/Neuenschwander/Wannack 2006). Die vorliegende Studie erlaubt aber keine Aussagen über Migrantinnen und Migranten, deren Eltern hohe Bildungsabschlüsse haben.

Die Ergebnisse belegen den Einfluss der verschiedenen Unterrichtsmethoden auf die Lehrstellensuche. Schulen können die Schülerinnen und Schüler nicht nur durch die Vermittlung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen auf das Erwerbsleben vorbereiten, sondern auch durch ein individuelles Coaching beim Finden einer Anschlusslösung. Schulen wirken sich auf die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler also nicht nur über die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen und über die Selektionsfunktion aus, indem sie Jugendliche in verschiedene Ausbildungsgänge allokkieren, sondern zusätzlich über ein individuelles Coaching im Ausbildungs- und Lehrstellenmarkt.

Überraschenderweise hing der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die durch einen Vortrag von Schulexternen über mögliche Ausbildungswege informiert worden sind, mit dem Erhalt einer qualifizierenden Anschlusslösung negativ zusammen. Möglicherweise ist dieses unerwartete Ergebnis ein Methodenartefakt (Multikollinearität), weil das Item Vermittlung einer Lehrstelle mit dem Item Vortrag von Schulexternen korreliert. Allerdings wurde der Informationsvortrag von den Jugendlichen auch als nicht sehr hilfreich wahrgenommen. Die Daten erlauben nicht zu entscheiden, ob diese Methode zu einer Überforderung der Vortragenden führt, so dass die Methode kritisch bewertet wird, oder ob die Umsetzung der Methode in den von uns befragten Klassen nicht gut war. Im Gegensatz dazu wird die Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungsschreiben als positiv bewertet und steigert die Chancen auf eine qualifizierende Anschlusslösung.

In Übereinstimmung mit einem Befund von Mayhack (vgl. 2011) war der Zusammenhang zwischen der Anzahl Gespräche zwischen Lehrpersonen und Eltern und der Anschlusslösung negativ. Offenbar werden solche Gespräche vor allem dann geführt, wenn der Berufsorientierungsprozess ins Stocken gerät. Bei Schwierigkeiten im Berufsorientierungsprozess wird als indizierte Maßnahme die Eltern-Lehrperson-Kooperation intensiviert. Die Variablen waren allerdings nicht signifikant, wenn sie nur in Kombination mit den bedeutsamen Lebensereignissen getestet wurden. Erwartungsgemäß hängen die Durchschnittsnote, die Elternbeziehung und die aufgabenorientierte Bewältigungsstrategie positiv mit der qualifizierenden Anschlusslösung

zusammen. Daher müssen diese Zusammenhänge in zukünftigen Studien genauer untersucht werden.

Einschränkend muss zum Schluss auf das Fehlen von Längsschnittdaten und die nicht-repräsentative Stichprobe, die auf acht Schulen basiert, hingewiesen werden. Die Ergebnisse sollten anhand einer großen, repräsentativen Stichprobe längsschnittlich und in verschiedenen Bildungsstrukturen (Kantone, Länder) repliziert werden. Ebenfalls sollten weitere Risiko- und protektive Faktoren in ihrer Bedeutung im Berufsorientierungsprozess untersucht werden, um das Potenzial dieses Erklärungsansatzes besser beurteilen zu können. Immerhin belegen die vorliegenden Ergebnisse deutlich, dass der Erfolg von Berufsorientierungsprozessen aus dieser theoretischen Perspektive gut erklärt werden kann, und rechtfertigen weitere Forschungsanstrengungen.

## 5. Literatur

- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: VS, S. 95-188.
- BFS/TREE (Hrsg.) (2003): *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bills, D.B. (2003): Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment. In: *Review of Educational Research* 73, H. 4, S. 441-469.
- Endler, N.S./Parker, J.D.A. (1990): *Coping Inventory for Stressful Situations*. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11, H. 3, S. 388-405.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Grob, A. (1995): Subjective Well-Being and Significant Life Events across the Life Span. In: *Swiss Journal of Psychology* 54, S. 3-18.
- Gujarati, D.N. (2003): *Basic Econometrics*. New York: McGraw-Hill.
- Häberlin, U./Imdorf, C./Kronig, W. (2004): *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Hattie, J.A.C. (2002): Classroom Composition and Peer Effects. In: *International Journal of Educational Research* 37, H. 5, S. 449-481.
- Herzog, W. (1991): Der „Coping Man“ – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. In: *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 50, H. 1, S. 9-23.
- Herzog, W./Neuenschwander, M.P./Wannack, E. (2006): *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Imdorf, C. (2007): Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben. In: Eckert, T. (Hrsg.): *Übergänge im Bildungssystem*. Münster u.a.: Waxmann, S. 183-197.

- Luthar, S.S. (Hrsg.) (2003): Resilience and Vulnerability. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayhack, K. (2011): Gemeinsam auf dem Weg zum Beruf. Intervention zur Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Schülern durch den Elterneinbezug in die Schule. Universität Erfurt: unveröffentlichte Dissertation.
- Muthén, B./Asparouhov, T. (2009): Multilevel Regression Mixture Analysis. In: Journal of the Royal Statistical Society, Series A, H. 172, S. 639-657.
- Neuenschwander, M.P. (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Läge, D./Hirschi, A. (Hrsg.): Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich: LIT, S. 135-154.
- Neuenschwander, M.P./Frank, N. (2009): Familie-Schule-Beruf (FASE B) – Dokumentation der Schülerbefragung 2008 (Forschungsbericht). Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz, Institut Forschung und Entwicklung.
- Neuenschwander, M.P./Gerber, M./Frank, N./Rottermann, B. (in Vorbereitung): Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: VS.
- Neuenschwander, M.P./Schaffner, N. (2010): Berufsorientierung an Schulen (Schlussbericht). Solothurn: Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Opp, G./Fingerle, A./Freytag, A. (Hrsg.). (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt.
- Schafer, J.L./Olsen, M.K. (1998): Multiple Imputation for Multivariate Missing-Data Problems: A Data Analyst's Perspective. In: Multivariate Behavioral Research 33, S. 545-571.
- Spiess Huldi, C./Häfeli, K./Rüesch, P. (2006): Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH.

*Markus P. Neuenschwander*, Prof. Dr. habil., geb. 1966, Professor für Pädagogische Psychologie am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz.  
E-Mail: markus.neuenschwander@fhnw.ch

*Noemi Schaffner*, MSc. in Psychologie, geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz.  
E-Mail: noemi.schaffner@gmx.ch

Anschrift: Institut Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz, Obere Sternengasse 7, 4200 Solothurn (Schweiz)

---

Sina-Mareen Köhler

## **Entwicklungsperspektiven schulischer Berufsorientierung mittels rekonstruktiver Schulforschung**

---

### **Zusammenfassung**

*Mit diesem Beitrag wird, ausgehend von den groben Entwicklungslinien schulischer Berufsorientierung, auf eine ihrer grundlegenden Problematiken verwiesen: geringer Anschluss an die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler sowie fehlende individualisierte Elemente. Aus Schülersicht wird der unterrichtlichen schulischen Berufsorientierung darüber hinaus eine vergleichsweise geringe Relevanz beigemessen. Das beschriebene Problem wird im Beitrag skizziert und zum Forschungsdesiderat gewendet, indem auf die notwendige theoretische Grundlagendiskussion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive hingewiesen wird. Weiterführend wird die rekonstruktive Schulforschung als möglicher Zugang für die Entwicklung empirisch fundierter Konzepte vorgeschlagen und anhand eines aktuellen Forschungsprojektes veranschaulicht.*

*Schlüsselwörter: schulische Berufsorientierung, rekonstruktive Schulforschung*

### **Development Perspectives of Vocational Orientation at School by Means of Reconstructive School Research**

#### **Abstract**

*Referring to the development of vocational orientation programs at school, the contribution addresses one fundamental issue: the lack of connection to students' everyday life and the lack of attention for their individual experiences. For the author an adequate discussion of the theoretical background and of the concepts is necessary to work on the described problem. Based on a research project, the contribution demonstrates how the methodological perspective of reconstructive school research could help to gain a deeper knowledge of the students' world, which could be useful for further discussions of vocational orientation programs at school and their theoretical frame.*

*Keywords: vocational orientation programs at school, reconstructive school research*

## **1. Ein Entwicklungsabriss schulischer Berufsorientierung**

Für die letzten Jahrzehnte ist eine Zunahme an Projekten und Maßnahmen zum Übergang von der Schule in den Beruf zu verzeichnen, die zum Teil wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden (vgl. Sauer-Schiffer/Brüggemann 2010, S. 15; Knauf 2009). Auffällig ist dabei die wechselnde Konzeptionalisierung schulischer Berufsorientierung. An Schulen mit niedrig qualifizierenden Abschlüssen der Sekundarstufe I wird sie als Unterstützungsmaßnahme mit intervenierendem Charakter beschrieben. Für Schulen mit einer Sekundarstufe II wird sie eher als offenes Angebot für die Reflexion der individuellen Interessen und Fähigkeiten im Hinblick auf die Berufswahl bestimmt.

Diese zwei Seiten schulischer Berufsorientierung lassen sich ebenfalls in der rechtlichen Verankerung für die vertiefende Berufsorientierung finden, welche nach §33 des SGB III geregelt und wie folgt festgeschrieben wird: „umfassende Information zu Berufsfeldern, Interessenerkundung, Eignungsfeststellung/Kompetenzfeststellung, Strategien zur Berufswahl- und Entscheidungsfindung, fachpraktische Erfahrung im Betrieb, Reflexion eigener Eignung, Neigungen und Fähigkeiten sowie verbesserte Selbsteinschätzung, Realisierungsstrategien, sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung“ (Lippegaus-Grünau/Stolz, S. 13).

Zunächst wurde die schulische Berufsorientierung nur für die Sekundarstufe I der Haupt- und Realschulen vorgesehen, indem 1969 das Fach Arbeitslehre eingeführt wurde. In den 1990er-Jahren wurden entsprechende fachliche Inhalte auch in die Curricula der Sekundarstufe II implementiert, und Betriebspraktika wie Berufsberatung bilden Bestandteile der schulischen Berufsorientierung an allen Schulformen (vgl. zusef. Knauf 2009, S. 229). Seither haben sich insbesondere Programme und Projekte entwickelt, die sich durch Kooperationen mit den weiterführenden Ausbildungsträgern und Vertretern des Wirtschaftssektors auszeichnen. Weit verbreitet ist das Konzept der Schülerfirma, welches in den USA und Großbritannien in den 1960er-Jahren konzipiert wurde (vgl. Richter 2011). Gleichfalls bildet der Berufswahlpass ein Standardinstrument schulischer Berufsorientierung, welches mittlerweile auch im Gymnasialbereich eingesetzt wird. Die Empfehlung und die Gestaltung schulischer Berufsorientierung obliegen den einzelnen Bundesländern im Anschluss an die allgemeinen Richtlinien der KMK, die alle Schulformen einbeziehen und dabei unterschiedliche Schwerpunkte setzen.

### **1.1 Die Schulformspezifik schulischer Berufsorientierung**

Entsprechend der schulformspezifischen Etablierung der Berufsorientierung lassen sich deutliche Unterschiede der Ausrichtung und Gestaltung der Maßnahmen und Projekte für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II feststellen. Insgesamt spie-

len alle Inhalte, die eine umfassende Lebensberatung darstellen, eine geringere Rolle für die Sekundarstufe II, was sich beispielsweise anhand des Fehlens des Kapitels ‚Hilfen zur Lebensplanung‘ im gymnasialen Berufswahlpass dokumentiert. Zudem hat sich die Berufsorientierung in den letzten Jahren von der Mittelstufe in die Oberstufe verlagert (vgl. Knauf 2009, S. 245). Studien zur Berufsorientierung an Gymnasien verweisen auf das Überwiegen von Informationsveranstaltungen (vgl. Knauf 2009, S. 233; Kracke 2006, S. 538). Studien zur Berufsorientierung in der Sekundarstufe I beschäftigen sich vor allem mit der notwendigen Beratung und Unterstützung (vgl. Bojanowski/Carstensen-Bretheuer/Kipp 1996), die mit einem wesentlich umfassenderen Einsatz von externen Beratern und Beraterinnen, externer Kooperation sowie Praxisorientierung einhergehen (vgl. Wiethoff 2011; Hellmer 2007; Bojanowski/Eckert/Stach 2004).

Schulische Berufsorientierung ist dabei auf die Wissensebene, die Handlungsebene und die Ebene der Selbstreflexion gerichtet (vgl. Hany/Driesel-Lange 2006, S. 519). Erhofft wird das richtige Entscheidungsverhalten, welches durch die schulische Berufsorientierung gestützt werden soll: zum einen als Angebot einer Wissenserweiterung und zum anderen als umfassende Unterstützung bei der Entwicklung eines individuellen Interessen- und Fähigkeitskonzeptes mit Angrenzung an die Praxis sozialer Arbeit.

Als zentrales Problem des Einmündungsprozesses in die nachschulische Bildung gelten die Ausbildungs- und Studienabbruchsquoten (vgl. Brüggemann 2010, S. 58f.) und der zunehmende Ausbau des so genannten Übergangssystems. Letzteres bildet einen recht unübersichtlichen Bereich, welcher aus den verschiedensten Maßnahmen besteht, z.B. die Berufseinstiegsschule, das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). In diese münden hauptsächlich Personen mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss ein (vgl. Uhly 2010, S. 178; Sauer-Schiffer/Brüggemann 2010, S. 15; BIBB 2010, S. 252).

## **1.2 Erste Hinweise auf den Ertrag schulischer Berufsorientierung aus Schülersicht**

Kritik erfährt die schulische Berufsorientierung vor allem mit Bezug auf die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler selbst. So werden hauptsächlich die Eltern als erste Ansprechpartner und -partnerinnen für Fragen rund um den Beruf und die persönliche Zukunft angegeben (vgl. zusf. Sauer-Schiffer 2010, S. 32f.; Beinke 2004, S. 86). Demgegenüber wird der schulischen Berufsorientierung in ihrer Umsetzung als Unterrichtsfach und den Lehrenden als Ansprechpartnern und -partnerinnen eine geringe Wirkung attestiert (vgl. Dimbath 2007, S. 170). Eine schulische Berufsorientierung wird von den Schülern und Schülerinnen allerdings nicht katego-

risch abgelehnt, sondern ein fehlender individueller Bezug, also der unzureichende Anschluss an die Alltagswelt, wird beklagt (vgl. zusf. Knauf 2009, S. 241f.).

## **2. Die zu konkretisierende Bedeutung der Funktion von Schule für die Berufswahl**

Wie sich im vorhergehenden Abschnitt gezeigt hat, sind die unzureichende Präzisierung der Funktion und das unzureichende Verständnis von schulischer Berufsorientierung möglicherweise ursächlich für die zu hohen Anforderungen an die schulische Berufsorientierung – und damit verbunden die zu großen Enttäuschungen. Sollen grundsätzliche Fragen der gesellschaftlichen Integration und Positionierungsproblematiken an der ersten Schwelle durch schulische Berufsorientierung verringert werden, dann muss diese nicht nur praktisch eine schulkulturelle Verankerung finden, sondern auch theoretisch entsprechend fundiert sein. Dafür geeignet sind mikrotheoretische Ansätze, die schulisches Handeln und die Relevanz der Schule für den Alltag von Kindern und Jugendlichen beschreiben und die performativen Mechanismen schulischer Selektion in der Interaktion der Beteiligten nachzeichnen, welche letztendlich den Rahmen für die schulische Berufsorientierung bilden.

Zwei Forschungslinien bieten hier fruchtbare Konzepte: zum einen Studien zur Schülerbiografie, die eine Potenzierung des im schulischen Handeln gegebenen Spannungsverhältnisses zwischen Leistungsforderung und Fürsorge für die schulische Berufsorientierung beschreiben (vgl. Wiezorek 2006, S. 108ff.; Helsper/Wiezorek 2006, S. 450), und zum anderen Studien zu den Selektionspraktiken (vgl. Hummrich 2009; Zaborowski/Breidenstein 2010) und der Milieureproduktion (vgl. Willis 1977; Bohnsack 1989; Kalthoff 1997) im schulischen Handlungskontext, die auf die Relevanz der Passung der partikularen Erfahrungsbereiche (vgl. Kramer 2002) wie Familie und Peers zum einzelschulspezifischen Handlungskontext verweisen (vgl. zusf. Krüger u.a. 2010, S. 12f.).

## **3. Ausblick: Rekonstruktive Schülerforschung zur Berufsorientierung**

Mit diesem Beitrag wurde ein knapper Einblick in die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung und deren Einschätzung aus Sicht der Schüler und Schülerinnen gegeben. Ein eher schlechtes Zeugnis wird schulischer Berufsorientierung als Unterrichtsfach und den Lehrenden als Ansprechpartnern und -partnerinnen ausgestellt. Im fachlichen Diskurs wird anknüpfend an die Schülerurteile häufig auf ein Mislingen schulischer Berufsorientierung verwiesen. Doch ist diesbezüglich zunächst grundagentheoretisch zu fragen, welche Vorstellung von schu-

lischer Berufsorientierung und insbesondere Schule dabei enttäuscht wird. Soll Schule Chancen verbessern und einen grundsätzlichen Beitrag zur individuellen Berufsorientierung leisten, dann kann dies nur erfolgen, wenn schulische Berufsorientierung nicht auf den unterrichtlichen Rahmen reduziert wird. Die in der Praxis mittlerweile weit verbreiteten Kooperationsaktivitäten über die Schule hinaus erfordern eine theoretische Einbettung der Ansätze schulischer Berufsorientierung in die Diskurse der rekonstruktiven Schulforschung, die mikrotheoretisch die komplexe Fassung des partikularen gesellschaftlichen Positionierungsprozesses als performative Milieureproduktion oder -transformation und als Resultat entgrenzter Erfahrungsräume aufzeigen.

Im Rahmen des Postdoc-Forschungsprojektes „Wohin nach der Schule? – Ein qualitativer Längsschnitt zu Jugendlichen mit unterschiedlichen Schulerfahrungen und -laufbahnen im Schulabgang und die Bedeutung der Begleiter im formellen Bildungskontext“<sup>1</sup> werden narrative Interviews mit 20-40 Jugendlichen geführt, die zum ersten Erhebungszeitpunkt die neunte bzw. elfte Klasse besuchen, zum zweiten Erhebungszeitpunkt die allgemein bildende Schule verlassen haben und nach einem Jahr, nun zum dritten Erhebungszeitpunkt, entweder einen weiteren schulischen, beruflichen oder akademischen (Aus-)Bildungsweg eingeschlagen haben, sich im Übergangssystem befinden oder keiner auf die weitere Qualifizierung ausgerichteten Tätigkeit nachgehen.

Anhand dieser drei Interviews pro Längsschnittfall sollen die subjektiven Thematisierungen und Deutungen des Übergangs von der Schule in die weiterführende Ausbildung betrachtet werden, um erstens die Frage zu beantworten, wie Jugendliche mit verschiedenen Schulerfahrungen und -laufbahnen den Schulabgang erleben und in welchen Lebensbereichen sie sich damit auseinandersetzen (z.B. Gespräche innerhalb der Familie oder Peers sowie berufswahlorientierende Tätigkeiten in- und außerhalb der Schule).

Zweitens wird der Fokus auf den formellen Bildungskontext gerichtet und gefragt, welchen Stellenwert die jeweiligen Erfahrungen und Praxen für die Bedeutung des Schulabgangs einnehmen. Die Bearbeitung der zweiten Fragestellung erfolgt durch die Hinzuziehung von narrativen Interviews mit den formellen Begleitern und Begleiterinnen, die zu zwei Zeitpunkten im formellen Bildungskontext des Jugendlichen erhoben werden. Dabei wird vor dem Schulabgang ein Interview mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin und nach dem Schulabgang ein Interview mit der weiteren Begleitperson, z.B. Ausbilder/Ausbilderin, Berufsschullehrer/-lehrerin oder Hochschuldozent/-dozentin, geführt. Diese komplementäre Daten- und Ergebnis-

1 Das beschriebene Forschungsprojekt wird durch das Programm „Wege in die Forschung II“ der Leibniz Universität Hannover gefördert und am Arbeitsbereich Bildungsforschung durchgeführt. Ausführliche Informationen zum Projekt sind abrufbar unter: URL: [http://www.iew.phil.uni-hannover.de/sina\\_koehler\\_forschung.html](http://www.iew.phil.uni-hannover.de/sina_koehler_forschung.html); Zugriffsdatum: 10.10.2011.

triangulation bildet eine Weiterentwicklung, indem die Alltagspraxis in einem bestimmten Sozialisationsfeld durch die Befragung der konkreten Interaktionspartner differenzierter erschlossen und somit die Schnittstelle zwischen Jugend-, Schul-, Berufsbildungs- und Hochschulforschung dem Gegenstand angemessen operationalisiert wird.

Irrelevant ist dabei, ob sich die Aussagen der jeweiligen Begleiter und Begleiterinnen mit denen des Jugendlichen decken; sondern entscheidend ist es, vor dem Hintergrund der Jugendbiografie und der Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern bzw. den weiteren formellen Begleitern und Begleiterinnen einen detaillierten Einblick in die Passung der milieuspezifischen Orientierung der Jugendlichen zur Praxis des formellen Bildungskontextes, z.B. der schulischen Berufsorientierung, zu erhalten.

Im Rahmen des skizzierten Forschungsprojektes soll für ausgewählte Fälle zusätzlich zu der subjektiven Auseinandersetzung mit dem Schulabgang, der aktuellen Berufswahl und den allgemeinen Zukunftsentwürfen ein Bezug zur schulischen Bildungsbiografie hergestellt werden, um die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der individuellen Bildungsorientierung und den Berufswünschen einerseits sowie den -praxen andererseits aufzuzeigen. Dies erfolgt unter Rückgriff auf narrative Interviews, die im Rahmen der DFG-Längsschnittstudie „Peergroups und schulische Selektion – Interdependenzen und Bearbeitungsformen“<sup>2</sup> erhoben und ausgewertet wurden. Es wurden ebenfalls drei Längsschnittwellen gebildet, die sich auf Interviewerhebungen zum Zeitpunkt der fünften, siebten und neunten Klasse beziehen (vgl. Krüger/Zschach/Deinert, in Vorbereitung; Krüger/Köhler/Zschach 2010; Krüger u.a. 2008). Dabei handelt es sich genau um jene Jugendlichen, die im Forschungsprojekt „Wohin nach der Schule?“ interviewt wurden bzw. werden. Aufgrund der weiteren Nutzung der letzten Interviewwelle der DFG-Studie als erste Interviewwelle des Postdoc-Projekts kann direkt an die rekonstruktive Schulforschung angeschlossen und die berufsbiografische Entwicklung und ggf. Transformation der schulischen Bildungsbiografie nachgezeichnet werden. Auf diese Weise werden auch die performativen Wissensbestände sowie Interessen und Fähigkeiten der Jugendlichen betrachtet, die neben den konkreten beruflichen Wünschen und Wahlmotiven Gegenstand der schulischen Berufsorientierung sind.

---

2 Ausführliche Informationen zur DFG-Studie „Peergroups und schulische Selektion“, welche seit 2005 von H.-H. Krüger am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg geleitet wird, sind abrufbar unter URL: [http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/allg\\_erzwiss/forschung/peers/](http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/allg_erzwiss/forschung/peers/); Zugriffsdatum: 10.10.2011.

## Literatur

- Beinke, L. (2004): Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle. Bad Honnef: Bock.
- Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (2004) (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bojanowski, A./Carstensen-Brethauer, E./Kipp, M. (1996): Jugendliche besser verstehen und ganzheitlich fördern. Frankfurt a.M.: GAFB.
- BIBB (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Brüggemann, T. (2010): Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-77.
- Dimbath, O. (2007): Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim u.a.: Juventa, S. 163-184.
- Hany, E./Driessel-Lange, K. (2006): Berufswahl als pädagogische Herausforderung: Schulische Orientierungsmaßnahmen im Urteil von Abiturienten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, H. 4, S. 517-531.
- Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in Kooperationen. Wiesbaden: VS.
- Helsper, W./Wiezorek, C. (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule 98, H. 4, S. 438-454.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration: Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit: eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt a.M. u.a.: Campus.
- Knauf, H. (2009): Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung – die Perspektive der Lehrer und Schüler. In: Oechsle, M./Knauf, H./Maschetzke, C./Rosowski, E.: Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 229-282.
- Krake, B. (2006): Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von GymnasiastInnen in der Sekundarstufe II. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, H. 4, S. 533-549.
- Kramer, R.T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur, Bd. II. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H./Zschach, M./Deinert, A. (in Vorbereitung): Jugendliche und ihre Peers. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M. (2010): Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H./Grunert, C./Pfaff, N./Köhler, S.-M. (2010): Der Stellenwert von Peers für die präadoleszente Bildungsbiografie. In: Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M.: Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 11-30.

- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zschach, M./Pfaff, N. (2008): Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich..
- Lippegaus-Grünau, P./Stolz, I. (2010): Programme und Projekte in Bund und Ländern. In: Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I.: Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München/Halle a.d.S.: Deutsches Jugendinstitut, S. 11-64.
- Richter, C. (2011): Aus der Geschichte der Schülerfirmen. URL: <http://schuelerfirmen.com/index.php/was-sind-schuelerfirmen/geschichte/>; Zugriffsdatum: 15.05.2011.
- Sauer-Schiffer, U. (2010): Beratungskompetenz für die pädagogische Intervention am Übergang. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann, S. 21-55.
- Sauer-Schiffer, U./Brüggemann T. (2010): Einführung der Herausgeber. Übergangsmanagement: Beratung am Übergang Schule-Beruf. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann, S. 15-20.
- Uhly, A. (2010): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen. In: Euler, D./Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Stuttgart: Steiner, S. 175-203.
- Wiethoff, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS.
- Wiezorek, C. (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS.
- Willis, P. (1977): Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Birmingham: University of Birmingham.
- Zaborowski, K.U./Breidenstein, G. (2010): „Geh lieber nicht hin! – Bleib lieber hier.“ Eine Fallstudie zu Selektion und Haltekräften an der Hauptschule. In: Krüger, H.-H./Budde, J./Kramer, R.-T./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 127-144.

*Sina-Mareen Köhler*, Dr. des., geb. 1980, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover  
E-Mail: [sina-mareen.koehler@iew.phil.uni-hannover.de](mailto:sina-mareen.koehler@iew.phil.uni-hannover.de)

Martin Heinrich/Arnd Kierchhoff

## **Schulentwicklungsmodell oder heimliche Schulstrukturreform?**

### **Überlegungen zur Zukunft von Kooperationsmodellen allgemein bildender und berufsbildender Schulen am Beispiel des „Neustädter Modells“**

---

#### **Zusammenfassung**

*Derzeit lassen sich zwar viele Einzelmaßnahmen im Übergangssystem orten, kaum aber systematisierte und schulstrukturell verankerte Formen, die nachweislich Erfolge für den gelingenden Übergang Jugendlicher von der Schule in die Ausbildung erbringen. Mit dem „Neustädter Modell“ existiert in Niedersachsen ein Schulversuch der Kooperation zwischen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulformen, der den ersten Erhebungen der kooperierenden Schulen zufolge den Übergang für viele Jugendliche erleichtert. Die genaueren Umstände sowie die Gelingensbedingungen hierfür sind jedoch bislang ebenso wenig untersucht wie die schultheoretischen und steuerungspraktischen Konsequenzen.*

*Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Übergangssystem, Schulkooperation, Ausbildungsreife, Schultheorie*

#### **Model for School Development, or Backdoor Reform of School Structures?**

**Considerations with Regard to the Future of Cooperation Models between General and Vocational Schools, Using the Example of the “Neustädter Modell”**

#### **Abstract**

*Presently, many single measures can be found in the transition system from school to vocational training, indeed, but there are little systematically and school structurally grounded forms, which are demonstrably successful with regard to the transition of young people from school to vocational training. In Lower Saxony, there is a pilot school project for the cooperation between general and vocational schools – the “Neustädter*

*Modell" –, which facilitates the transition for many students, according to the assessments of the participating schools. But neither have the precise circumstances and the conditions of success been examined thoroughly up to now, nor have been the school theoretical and the governance practical consequences.*

*Keywords: vocational orientation, transition system, school cooperation, training maturity, school theory*

## **1. Das Schul- und Ausbildungssystem unter Druck**

Die Effekte der demografischen Entwicklung haben in den letzten Jahren die in der Nachkriegszeit wohl grundlegendste Schulstrukturreform im Bildungssystem Deutschlands erzwungen (vgl. Fuchs 2009). Neben der sich nunmehr fast flächendeckend durchsetzenden so genannten „Zweigliedrigkeit“ sind aber auch bislang wenig bedachte Folgewirkungen jener Demografie-Effekte antizipierbar: Die Entwicklungen haben auch massive Auswirkungen auf den Ausbildungsmarkt und darüber hinaus auf die berufliche Bildung insgesamt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Vor dem Hintergrund einer hohen Anzahl von Ausbildungsbewerberinnen und -bewerbern konnte das Berufsbildungssystem bislang selektiv agieren. Angesichts der rückläufigen Zahl an Bewerberinnen und Bewerbern, aus denen bisher selektiert werden konnte, folgt nunmehr aber das Problem, nicht alle Ausbildungsplätze besetzen zu können – obgleich insgesamt genügend Jugendliche einen Ausbildungsplatz suchen.

Damit geraten die Schulen unter Druck, da ihnen zunehmend vorgeworfen wird, sie führten nicht mehr zur so genannten „Ausbildungsreife“. Sind hierfür die gestiegenen Anforderungen der Ausbildungsberufe verantwortlich, oder liegt der Mangel tatsächlich in einem ineffektiven Bildungssystem? Die „Übergangsfrage“ stellt sich damit, wenn auch nicht in verschärfter, so doch in erneuter und anderer Weise, sodass sich die Anschlussfrage aufdrängt, inwiefern hier Schulentwicklungsmaßnahmen zu einer höheren Responsivität der Schulen gegenüber den Anforderungen der Betriebe sowie den Schülerinnen und Schülern und ihren „Ausbildungsbedürfnissen“ führen könnten, oder ob in absehbarer Zeit nicht sogar auf der Ebene schulstruktureller Reformen reagiert werden müsste, da es sich hierbei nicht nur um individuelle Passungsproblematiken, sondern um einen „Systemeffekt“ zu handeln scheint.

## **2. „Mangelnde Ausbildungsreife“ der Schülerinnen und Schüler oder des Schulsystems?**

In der öffentlichen Presse beklagen vielfach Betriebe, dass den Bewerberinnen und Bewerbern der nötige „Reifegrad“ fehle, und legitimieren so das Nichtzustandekommen von Ausbildungsverhältnissen (vgl. Haerberlin/Imdorf/Kronig 2004). Auch

wenn es für den inkriminierten mangelnden „Reifegrad“ der Jugendlichen kaum empirische Befunde gibt (vgl. Frommberger 2010), wird angenommen, dass Betriebe Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als sie mit vermeintlich nicht hinreichend „berufreifen Jugendlichen“ zu besetzen (vgl. DIHK 2011). Jenseits der empirisch und bildungspolitisch noch zu klärenden „Schuldfrage“ ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu konstatieren:

„Aus der Sicht der klassischen Systemtheorie Luhmannscher Prägung geht es bei dem angerissenen Thema um ein Koppelungsproblem. Luhmann konstatiert, gesellschaftliche Systeme seien untereinander kaum kommunikationsfähig, da sie auf je spezifischen, mit anderen Systemen nicht kompatiblen Wachstumslogiken beruhen. Das Bildungssystem entfaltet demnach [...] eine auf sich selbst bezogene Wachstumslogik, die sich vor allem an den Sinnkategorien ‚*Qualifikation und Selektion*‘ orientiert. Veränderungen werden aus dieser Perspektive nicht aufgrund von Dysfunktionalitäten und Inkongruenzen mit der Systemumwelt (z.B. Arbeitslosigkeit der Absolventen) vorgenommen und sind auch durch externe Interventionen nicht steuerbar. Einwirkungen z.B. des politischen oder des Wirtschaftssystems auf das Bildungssystem müssen – so nehmen Luhmann et al. an – in die Speziesemantik des Bildungssystems übersetzt werden, um verstanden werden zu können. Die Tiefenstruktur des Systems bleibe von externen Interventionen unberührt; Wandel geschehe ausschließlich durch Prozesse entlang systemeigener Sinnkategorien und Interessenkonstellationen“ (Clement 2007, S. 221f.).

Folgt man der Diagnose von Clement, geht es nicht unwesentlich um die Überwindung eines Übersetzungsproblems bzw. eines Kommunikationsproblems zwischen den beiden Systemen. Die unterschiedlichen Logiken des Schulsystems und des Berufssystems führen dazu, dass nicht selten die Vorstellung eines geradezu antagonistischen Verhältnisses von Bildung und Ausbildung entsteht (vgl. Heinrich 2001, S. 31ff.), was schulstrukturell in Deutschland seinen Niederschlag in der Ausdifferenzierung in ein allgemein bildendes und berufsbildendes Schulwesen gefunden hat. Den berufsbildenden Schulen kommt hierbei – insbesondere im Kontext des Dualen Systems (vgl. Wieckert/Sackmann 2010) – eine Schlüsselrolle in der Vermittlung zwischen den beiden gesellschaftlichen Systemen „Schule – Betrieb“ zu (vgl. Weil/Lauterbach 2009).

Die von Clement angesprochene „Übersetzungsproblematik“ könnte sich in den nächsten Jahren allerdings dahin gehend auflösen, dass angesichts der demografischen Entwicklungen ein Code gefunden wird, der auch für das Schulsystem als „systemeigene Sinnkategorie“ (s.o.) fassbar würde: Die „je spezifischen, mit anderen Systemen nicht kompatiblen Wachstumslogiken“ (s.o.) von „Schule“ und „Ausbildungsstätten“ könnten korrelieren. Wenn auf drohende Schulschließungen seitens der Einzelschulen mit Schulprofilierungen geantwortet wird, die responsiver gegenüber dem Ausbildungsmarkt sind, und es dadurch zu einem verbesserten

Übergang von der Schule in den Beruf kommt, dann werden diese Schulen in der Folge auch responsiver gegenüber den Interessen der Eltern und Jugendlichen sein und sich damit einen Wettbewerbsvorteil sichern (vgl. Altrichter/Heinrich/Soukup-Altrichter 2011). Denn dann ist zu erwarten, dass die Qualität einer Schule von den potentiell anmeldungsbereiten Eltern zukünftig noch stärker hinsichtlich der Frage beurteilt wird, wie gut die Schule den Übergang in den tertiären Bereich, in ein Studium oder aber eine Ausbildung, wenn schon nicht garantieren, so doch begleiten kann.

Demgegenüber verläuft der Übergang von der schulischen Allgemeinbildung in die berufliche Bildung bzw. die Berufswelt für viele Jugendliche derzeit vielfach nicht stringent, sondern führt sie über viele Umwege (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007). Der Maßnahmen-Dschungel „verschlingt“ – in der Metaphorik der „Wachstumslogik“ gesprochen – immer noch ca. ein Drittel der Schulabgängerinnen und -abgänger, obwohl bekannt ist, dass seine Wirksamkeit in Frage zu stellen ist (vgl. BIBB 2010, S. 252; Sauer-Schiffer/Brüggemann 2010, S. 15; Uhly 2010, S. 178). Aber Alternativen sind zum Teil kaum zu implementieren, auch wenn bereits mit „Ausbildungsstrukturen in neuen Lernortkombinationen“ (vgl. Rodewald 2007) und vermehrten Kooperationen von schulischen und außerschulischen Akteuren (vgl. Behr-Heintze/Lipski 2005; Bastian/Combe/Hellmer 2007; Hellmer 2007) experimentiert wird. Hier überwiegen noch Ratgeber (bspw. Zachow 2005) und Konzeptualisierungen (bspw. Lumpe 2009) und nicht die gelebte kooperative Praxis in der Bildungsregion (vgl. Solzbacher/Minderop 2007; Berkemeyer 2010). Der Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Esser (2011, S. 3f.), resümierte erst jüngst:

„Es muss in Zukunft darum gehen, die *Übergänge unter der Maxime ‚Prävention statt Reparatur‘ zu gestalten*. Hierzu müssen wir den gesamten Übergangsprozess in den Blick nehmen, einen Prozess, der in der allgemein bildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung beginnt und bis in die Berufsausbildung hineinführt.“

Desiderat sind in summa eher strukturbildende Maßnahmen, die in ihrer Wirksamkeit und Verbindlichkeit deutlich über willkürlich zusammengeführte und zum Teil sich überschneidende Maßnahmenbündel hinausgehen (vgl. Bojanowski/Eckert/Stach 2004; Brüggemann 2010). Modellhaft findet sich eine solche strukturbildende Maßnahme an den Berufsbildenden Schulen (BbS) Neustadt und ihrer Schulkooperation mit der Kooperativen Gesamtschule (KGS) Neustadt.

### 3. Das „Neustädter Modell“ als „strukturierter Übergang“ von der Schule in die Ausbildung<sup>1</sup>

Mit dem Schuljahr 2004/2005 starteten die KGS und die BbS in Neustadt am Rübenberge (Niedersachsen) eine Kooperation zur Verbesserung des Überganges von Hauptschülern und -schülerinnen der KGS in eine duale Berufsausbildung.<sup>2</sup> Die vom niedersächsischen Kultusministerium als Schulversuch genehmigte Kooperation firmierte offiziell unter dem Titel „Beschulungs- und Ausbildungsverbund zwischen der Kooperativen Gesamtschule Neustadt und den Berufsbildenden Schulen Neustadt“, wird aber von den beteiligten Akteuren in der Praxis abkürzend als „Neustädter Modell“ bezeichnet.

Als Gründe für die Initiative zum Schulversuch werden von den Schulen eine Perspektivlosigkeit und daraus resultierende Frustrationen und Resilienzen der Schüler und Schülerinnen im Hauptschulzweig der KGS konstatiert, da nur wenige von ihnen die Chance auf den Übergang in ein reguläres Ausbildungsverhältnis gehabt hätten (vgl. hierzu auch Reißig/Gaupp/Lex 2008). Um dieser Perspektivlosigkeit nachhaltig zu begegnen, wurden als Hauptziele des Schulversuches der vermehrte Übergang in das duale Ausbildungssystem sowie als beigeordnete Ziele eine gesteigerte Abschlussquote in der Sekundarstufe I, die Erhöhung der Lernmotivation, aber auch die Vermittlung einer beruflichen Grundbildung von den Versuchsbeteiligten genannt.

Umgesetzt wird die Kooperation durch eine gemeinsame Beschulung einer neunten bzw. zehnten Klasse des Hauptschulzweiges der KGS. Die Jugendlichen besuchen in den letzten beiden Schuljahren der Sekundarstufe I an zwei Tagen pro Woche die Berufsbildenden Schulen und erhalten dort neben zehn Unterrichtsstunden Fachpraxis auch Unterricht in Fachtheorie im Umfang von vier Unterrichtsstunden. Um diese berufsbildenden Zeiten zu ermöglichen, wurden Stunden in allgemein bildenden Bereichen gekürzt. Jedoch konnten dadurch, dass der kooperative Unterricht auf ein gemeinsames Gesamtcurriculum mit integrativen Bestandteilen aufbaut, die Kürzungen in den Bereichen Deutsch und Mathematik zum Teil wieder aufgefangen werden. An der BbS können die Schüler und Schülerinnen zwischen

1 Die folgenden Passagen basieren im Wesentlichen auf Darstellungen der Schule und Zusatzinformationen aus Feldkontakten; vgl. ausf. den Prospekt der Schule: BbS 2010.

2 Amtlichen Statistiken zufolge wird sich die Zahl der 15-25-Jährigen in Niedersachsen in den kommenden zwanzig Jahren schrittweise um fast 30% verringern (vgl. LSKN 2011). Für den einzelnen Betrieb bedeutet dies, dass zur Verfügung stehende Ausbildungsplätze nicht besetzt werden können. Schon im Jahr 2010 konnte laut DIHK fast jeder vierte Betrieb nicht genügend Auszubildende finden (vgl. DIHK 2011), sodass der prognostizierte Rückgang an potentiellen Auszubildenden den heute schon spürbaren Mangel an Fachkräften noch weiter verschärfen wird. Hier stehen dem niedersächsischen Ausbildungssystem erst noch Entwicklungen bevor, die sich in den ostdeutschen Ländern schon seit einigen Jahren abzeichnen – und auf die z.T. auch bereits reagiert wurde bzw. reagiert werden musste (vgl. Grünert 2010).

vier Berufsfeldern wählen (Farb- und Raumgestaltung, Metalltechnik, Nahrung, Körperpflege), wobei das gewählte Berufsfeld über die gesamten zwei Schuljahre besucht wird. Nach Absolvierung der beiden Jahrgänge erhalten die Schülerinnen und Schüler bei entsprechenden schulischen und praktischen Leistungen einen allgemein bildenden Abschluss und eine Zertifizierung ihrer beruflichen Qualifikationen, beides aufgeführt in einem gemeinsamen Zeugnis der beiden beteiligten Schulen.

Mit Beginn des Schuljahres 2007/2008 folgte eine Erweiterung des Schulversuchs auf eine Klasse des Realschulzweiges der KGS. Die Vereinbarungen im Realschulbereich zielen im Unterschied zum Hauptschulbereich auf den Aufbau von Interessen und Begeisterung für gewerblich-technische Berufe, da es hier laut den Versuchsschulen zukünftig viele Ausbildungsplätze bzw. qualifizierte Arbeitsplätze geben soll.

Analog zur Kooperation im Hauptschulzweig besuchen die Schüler und Schülerinnen in der neunten und zehnten Klasse an zwei Schultagen pro Woche die Berufsbildenden Schulen und erhalten dort Unterricht in Fachpraxis und -theorie. Anders als ihre Mitschülerinnen und -schüler aus dem Hauptschulzweig können die Jugendlichen aus dem Realschulzweig nur die Berufsrichtung „Mechatroniker/Mechatronikerin“ wählen; das Ziel der beruflichen Qualifizierung ist hier die Vermittlung der Inhalte des ersten Ausbildungsjahres des gleichnamigen Ausbildungsberufes. Hierdurch ist es den Absolventinnen und Absolventen möglich, bei Anrechnung der Qualifizierung und bei Übergang in ein reguläres Ausbildungsverhältnis ins zweite Ausbildungsjahr einzumünden. In diesem Zweig des Schulversuchs gehen die Partner jedoch von erhöhten Anforderungen an die teilnehmenden Schülerinnen und Schülern aus. Eine Überforderung innerhalb der Versuchsklassen soll durch eine Auswahl am Ende der achten Klasse anhand vorgegebener Kriterien, wie erbrachte Leistungen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften sowie gezeigtes Arbeits- und Sozialverhalten, vermieden werden. Die Absolventengruppe erhält ein Zeugnis von beiden Versuchsschulen, in dem die Doppelqualifizierung aus Allgemein bildendem Bereich ([erweiterter] Sek. I-Abschluss) und Berufsbildendem Bereich (Qualifizierung äquivalent zum ersten Ausbildungsjahr) ausgewiesen ist.

Bei der Konzeption der beiden Versuchsanordnungen fand von Beginn an eine enge Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer (IHK) und der Handwerkskammer (HWK) statt, wodurch insbesondere die Ausrichtung der beruflichen Qualifizierung auf die Wünsche von und die Kontakte zu potentiellen Ausbildungsbetrieben gesichert werden sollte. Des Weiteren wurden so genannte „Patenbetriebe“ gewonnen, in denen die Schüler und Schülerinnen ein vierwöchiges Praktikum absolvieren können. Hierdurch sollen sie nicht nur einen vertieften Einblick in die Arbeitswelt erlangen, sondern sich auch für ein späteres reguläres Ausbildungsverhältnis empfehlen.

#### 4. Wirkungen und Perspektiven des „Neustädter Modells“

Zum Ende des Schulversuchs (31. Juli 2011) zeigen die wenigen Daten, die von den Schulen in den zurückliegenden Jahren erhoben wurden, dass deutlich sichtbare Erfolge erzielt werden konnten. So konnte im Hauptschulzweig erreicht werden, dass am Ende des Schuljahres 2009/2010 ca. zwei Drittel der Schulabgänger und -abgängerinnen direkt in ein Ausbildungsverhältnis übergehen konnten (zum Vergleich: Im Schuljahr 2003/2004 waren es weniger als ein Drittel) (vgl. BbS 2010, S. 21). Auch das Ziel, dass kein Schüler und keine Schülerin die Hauptschule ohne allgemein bildenden Abschluss verlassen sollte, konnte so gut wie verwirklicht werden, wobei die Schüler und Schülerinnen, die trotz Teilnahme am „Neustädter Modell“ ohne Abschluss blieben (im Schuljahr 2009/2010 ca. 10%), die Schule nicht verlassen, sondern das Schuljahr wiederholen haben (vgl. BbS 2010, S. 21). Das im Diskurs vielfach vorgebrachte Argument der „mangelnden Ausbildungsreife“ scheint hier nicht mehr bedeutsam.

Vergleichbar gut fallen die Ergebnisse im Realschulzweig aus. Hier gingen im Schuljahr 2009/2010 ebenfalls ca. zwei Drittel der Abgängerinnen und Abgänger direkt in eine Ausbildung zum Mechatroniker bzw. zur Mechatronikerin über. Das restliche Drittel strebt einen höheren allgemein bildenden Abschluss an und wechselte auf eine Fachoberschule bzw. auf ein Gymnasium (vgl. BbS 2010, S. 21).

Das Neustädter Modell wurde aufgrund seiner vielfältigen Erfolge mehrfach ausgezeichnet. So wurde die beteiligte Kooperative Gesamtschule 2009 im Wettbewerb „Starke Schule“ (vgl. Herrlinger/Strunk 2011) als Sieger ausgezeichnet. Auch der Deichmann Förderpreis (Kategorie: Schulische Präventionsmaßnahmen) ging nach Neustadt. Ebenso zeichnete die Initiative „Deutschland – Land der Ideen“ das Modell mit dem Prädikat „Ausgewählter Ort 2010“ aus.

Zudem hat das niedersächsische Kultusministerium frühzeitig reagiert und durch eine Änderung des Schulgesetzes bzw. der Erlasslage für die Haupt- und Realschule auch anderen Schulen respektive Regionen die Einführung einer Schulkoooperation nach dem „Neustädter Modell“ ermöglicht. Hierbei muss in Rechnung gestellt werden, dass es recht bedeutsame Veränderungen in der Schulorganisation bedeutet, wenn an zwei von fünf Tagen, d.h. in ca. 40% der Stunden, der Unterricht zweier Klassen an einer anderen, kooperierenden Schule erteilt wird. In die Gesetzes- und Erlasslage zur Neukonzeption der Oberschule in Niedersachsen ist die Regelung der Kooperationsmöglichkeit ebenfalls eingegangen (vgl. NSchG 2011, §9, §10 und §10a).

Die Perspektiven für das Modell sind vielfältig. So wurden von der BbS Neustadt im Schuljahr 2011/2012 neue Kooperationen mit Schulen aus Neustadt, Wunstorf und Garbsen eingegangen. Auch wird das Angebot der Fachrichtungen an der BbS um

die Bereiche Wirtschaft, Holz und Metall erweitert. Ebenso sind einige Schulen schon eine Kooperation nach dem Vorbild aus Neustadt eingegangen (z.B. in Hameln, Springe, Göttingen, Nienburg). Zudem ist von Seiten der Versuchs beteiligten (KGS und BbS, HWK, IHK, Region Hannover) signalisiert worden, dass mehrere Schulen (Haupt-, Real-, Oberschulen sowie kooperative bzw. integrierte Gesamtschulen) in der Region bzw. Stadt Hannover an der Einführung des Modells interessiert sind. Die BbS berichtet zudem von Schulen aus ganz Niedersachsen und anderen Bundesländern, die an Besichtigungen vor Ort teilgenommen haben.

Es ist folglich damit zu rechnen, dass sich das „Neustädter Modell“ sowohl inhaltlich (Fachrichtungen) entwickeln als auch in die Breite diffundieren wird, wobei offen ist, inwieweit bzw. bis zu welchem Grad hierbei in den zahlreichen Variationen Grundkonzeption und Zielsetzung unverändert bleiben.

## **5. Ausblick – Implementation des „Neustädter Modells“?**

Die aktuelle Situation in Bezug auf die Verbreitung des Neustädter Modells stellt sich ambivalent dar. Auf der einen Seite ist eine nur rudimentär ausgeprägte Datenlage zu den Erfolgs- bzw. Schlüsselfaktoren des Modells vorhanden; auf der anderen Seite findet das Modell aber schon eine vielfältige gesetzlich legitimierte Verbreitung. Aus wissenschaftlicher Perspektive – sicherlich aber auch aus der Perspektive der an einer Verbreitung interessierten Parteien – stellt sich aber die Frage, *was* hier disseminiert wird.

Deutlich ist, dass sich im „Neustädter Modell“ eine bundesweit womöglich einmalige Kooperationsform und -tiefe zwischen einer allgemein bildenden und einer berufsbildenden Schule ausgebildet hat, sodass die eingangs angeführten Kommunikationsprobleme zwischen verschiedenen Systemen produktiv bearbeitet werden: Die Kooperation zwischen den beiden Versuchsschulen in Neustadt gelingt sehr gut. Jenseits dieser Momentaufnahme und in der Retrospektive betrachtet ist jedoch davon auszugehen, dass es auf dem Weg zu einer so tief greifenden Kooperation auch einige Stolpersteine und Barrieren gab, die vor allem daraus resultierten, dass verschiedene Vorstellungen, Erwartungen oder auch Ängste mit diesem Kooperationsaufbau verbunden waren.

Es ist weiterhin damit zu rechnen, dass diese verschiedenen Vorstellungen, Erwartungen und Ängste auch an anderen Schulen bzw. in anderen Regionen vorhanden sein werden, die über Kooperationen zwischen allgemein bildender und berufsbildender Schule im Übergangsbereich nachdenken. Um eine nachhaltige Verbreitung der erfolgreichen Momente des „Neustädter Modells“ zu gewährleisten, wäre also zu-

erst zu fragen, *was* denn das „Neustädter Modell“ für die Beteiligten<sup>3</sup> war bzw. ist und welche strukturellen Elemente jene erwünschten Wirkungen im Übergang hervorbrachten.<sup>4</sup> Schultheoretisch wäre in diesem Zusammenhang zu reflektieren, welche steuerungsbezogenen Konsequenzen (vgl. Rauner/Wittig 2009) aus einem „schulstrukturell institutionalisierten Übergangsmanagement“ resultieren würden. Während für die gesellschaftlichen Subsysteme „Schule“ und „Betrieb“ die systemtheoretisch hervorgehobene Differenz (s.o.) leicht nachvollziehbar erscheint, gilt für das Schulsystem selbst, dass die Effekte des demografischen Wandels zu Bewusstsein bringen, dass die vielfach reklamierte Notwendigkeit zur Gestaltung der Übergänge erst ein Resultat der historischen Tatsache ist, dass zuvor allgemein bildendes und berufsbildendes Schulsystem voneinander abgekoppelt (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht 2008, S. 153) bzw. z.T. „lose gekoppelt“ wurden (vgl. Brüsemeister/Heinrich/Kussau 2007). Schulstrukturelle Veränderungen würden, wenn sie denn erfolgreich wären und zudem in die Breite disseminiert würden, sicherlich auch das unübersichtliche, derzeit existierende Übergangsmanagement noch fragwürdiger werden lassen, als es jetzt schon ist.

Vor dem Hintergrund der Frage, wie Berufsbildung und Allgemeinbildung zusammen gedacht werden könnten, liegt die Assoziation zu einem früheren Schulversuch, dem Kollegs Schulversuch in NRW der 1970er-Jahre nahe, denn: „Die Defizite in Bildung und Ausbildung, die aus der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung erwachsen, sind seit 1972 bekannt“ (Hantke u.a. 1987, S. 14). Vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Fundierung von Herwig Blankertz, der für die dialektische Aufhebung (im Hegelschen Sinne) der Allgemeinbildung im Medium des Berufs plädierte (vgl. Blankertz 1963, S. 114-123), ist hier in einem Schulversuch ein Modell entwickelt worden mit dem Ziel, dass zugleich eine Ausbildung<sup>5</sup> und die allgemeine Hochschulreife erlangt werden können (vgl. Gruschka 1992). Vergleicht man diesen Kollegs Schulversuch mit dem „Neustädter Modell“, dann fällt allerdings auf,<sup>6</sup> dass es sich hier bei der „Fusion“ von Allgemeinbildung und Berufsbildung allenfalls um eine Variation des Kollegschulgedankens auf der Ebene eines „Mittleren Abschlusses“ handelt. Ein solches Konzept hätte in den 1970er-Jahren in den Erziehungswissenschaften

---

3 Der Kreis der Beteiligten ist weit zu fassen. So sind hier nicht nur die Schulen als eigentlich Kooperierende zu sehen, sondern zumindest auch die Versuchspartner IHK und HWK, die Region Hannover bzw. die Stadt Neustadt als Schulträger, die Schulgesetzgebung bzw. -verwaltung als übergeordnete Kontroll- und Genehmigungsbehörde, die Patenbetriebe als potentielle Ausbilder der Schulabgänger und -abgängerinnen sowie schließlich die Eltern und Schüler und Schülerinnen als Adressaten des Modells.

4 Dieser Frage widmet sich ein Forschungsprojekt an der Leibniz Universität Hannover (Martin Heinrich/Arnd Kierchhoff/Klaus Rütters).

5 Vgl. ausf. für die Erzieherausbildung: Gruschka (1985).

6 Dabei bleibt unberücksichtigt, dass es sich bei den Kollegs Schulen um eigenständige Schulen (seit 1999 Berufskollegs) und nicht um Schulkooperationen zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen handelte und für jene Kollegs Schulen ein ausgearbeitetes und theoretisch fundiertes Bildungsgangskonzept (vgl. das Theorem der „Entwicklungsaufgaben“: Gruschka 1985) existierte.

zu Protest geführt. Seinerzeit forderte noch Heydorn „Ungleichheit für alle!“ (vgl. 1980) und meinte damit eine umfassende Bildungsvorstellung bzw. Allgemeinbildung für alle Schülerinnen und Schüler.

Handelt es sich also beim „Neustädter Modell“ – schultheoretisch reflektiert – dann um ein Revival der Idee von der allgemeinen Bildung im Medium des Berufs oder eher um eine schleichende „Nivellierung des Allgemeinbildungsniveaus“ zugunsten von Berufsnützlichkeit? Diese kritische Rückfrage wiegt umso schwerer, da Expertenräte nicht müde werden, die Bedeutung einer hohen Allgemeinbildung für den Bildungserfolg zu betonen, und insbesondere davor warnen, im Bereich der Basiskompetenzen für die Jugendlichen „Schulzeit“ zu verkürzen (vgl. Baumert u.a. 2011). Rein rechnerisch fände demgegenüber bei einer flächendeckenden Implementierung des „Neustädter Modells“ eine Verkürzung der „allgemein bildenden Schulzeit“ zugunsten einer Berufsvorbereitung von fast einem Jahr statt. Und hierbei sind noch nicht die Folgekosten eingerechnet, die sich auf lange Sicht für die mangelnde Fort- und Weiterbildungsfähigkeit dieser Klientel stellen werden (vgl. Reich-Claassen/Tippelt 2009). Dies ist allerdings eine rein „modellhafte Hochrechnung“, die nicht der Tatsache Rechnung trägt, dass „*Das Neustädter Modell*“ in mehreren Varianten implementiert wurde und damit kein konkretes „Modell“ aus dem Schulversuch hervorgegangen ist, das nunmehr in der Breite implementiert würde. Bildungspolitisch und schultheoretisch wirft das „Neustädter Modell“ damit zumindest aber die Frage auf, wie die Entwicklungen der nächsten Jahre das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung – ggf. auch schulstrukturell – verändern werden (vgl. Pöggeler 2004).

Die Schülerinnen und Schüler der KGS- und BbS-Neustadt dürfte dies zunächst wenig interessieren – wohl aber der gelungene Übergang von der Schule in die Ausbildung ...

## Literatur

- Altrichter, H./Heinrich, M./Soukup-Altrichter, K. (Hrsg.) (2011): Schulprofilierung. Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. Wiesbaden: VS.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin/Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bastian, J./Combe, A./Hellmer, J. (2007): Evaluation von Bildungspotentialen einer Lernortkooperation. Begleitforschung im Schulversuch „Arbeiten und Lernen in Schule und Betrieb“. In: Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Regionale

Bildungslandschaften – Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: Link-Luchterhand.

- Baumert, J./Artelt, C./Ditton, H./Fend, H./Hasselhorn, M./Macher, I./Rauschenbach, T./Solga, H./Trautwein, U. (Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“) (2011): Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020). Hrsg. v. Baden-Württembergischen Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart.
- BbS (Berufsbildende Schulen Neustadt a. Rbge.) (2010): Neustädter Modell. Broschüre.
- Behr-Heintze, A./Lipski, J. (2005): Schulkoperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und praktische Explorationen. Wiesbaden: VS.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (2004) (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brüggemann, T. (2010): Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-77.
- Brüsemeister, T./Heinrich, M./Kussau, J. (2007): Zur Governance von Übergängen der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulwesen. In: Eckert, T./Tippelt, R. (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster u.a.: Waxmann, S. 67-82.
- Clement, U. (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, S. 207-230.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2011): Ausbildung 2011 – Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung. URL: [www.dihk.de/ressourcen/downloads/ausbildungsumfrage\\_11.pdf](http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/ausbildungsumfrage_11.pdf); Zugriffsdatum: 12.10.2011.
- Esser, F.H. (2011): Bildungsketten wirksam knüpfen: Eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung. Rede von Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), anlässlich der Eröffnung der Fachtagung „Fachkräfte professionalisieren: Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf“ am 23. Mai 2011 im BIBB. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/rede\\_esser\\_uebergangsmanagement\\_Mai2011.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/rede_esser_uebergangsmanagement_Mai2011.pdf); Zugriffsdatum: 25.07.2011.
- Frommberger, D. (2010): Ausbildungsreife/Ausbildungsfähigkeit beim Übergang von der Allgemeinbildung in die Berufsbildung. In: Frommberger, D. (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. URL: [http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp\\_media/downloads/bp/Heft1\\_2010.pdf](http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/inibbp_media/downloads/bp/Heft1_2010.pdf); Zugriffsdatum: 25.07.2011.
- Fuchs, H.-W. (2009): Strukturen und Strukturreformen im allgemeinbildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. In: Die Deutsche Schule 101, H. 1, S. 7-19.
- Grünert, H. (2010): Das Berufsbildungssystem in Ostdeutschland – Herausforderungen und Modernisierungsansätze. In: Die Deutsche Schule 102, H. 3, S. 237-254.
- Gruschka, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs Nordrhein-Westfalens. Wetzlar: Büchse der Pandora.

- Gruschka, A. (1992): Bericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Kollegsulversuch NRW. Münster, im September 1991. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut.
- Haeblerlin, U./Imdorf, C./Kronig, W. (2004): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern u.a.: Haupt.
- Hantke, F./Hildebrandt, L./Hülsewiesche, R./Steller, U./Wotke, M. (1987): Kollegschule. Integration allgemeiner und beruflicher Bildung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Heinrich, M. (2001): Alle, alles, allseitig. Studien über die Desensibilisierung gegenüber dem Widerspruch zwischen Sein und Sollen der Allgemeinbildung. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hellmer, J. (2007): Schule und Betrieb. Lernen in Kooperationen. Wiesbaden: VS.
- Herrlinger, S./Strunck, S. (2011): Wenn gute Praxis „Schule machen“ soll ... Hinweise und Forschungsperspektiven im Kontext des Projekts „Starke Schule“. In: DDS – Die Deutsche Schule 103, H. 1, S. 80-93.
- Heydorn, H.-J. (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- LSKN (Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen) (2011): Vorausberechnung der Bevölkerung Niedersachsens bis zum Jahr 2031. URL: <http://www1.nls.niedersachsen.de/statistik/html/mustertabelle.asp?DT=K1010013&LN=DBP&DA=2>; Zugriffsdatum: 15.07.2011.
- Lumpe, A. (2009): Übergänge in Ausbildung und Beruf: Was hat sich bewährt? Empfehlungen für die Berufsorientierung und den Übergang in Ausbildung und Beruf. In: Pädagogik 61, H. 5, S. 8-9.
- NSchG (Niedersächsisches Schulgesetz) (geändert 16. März 2011). URL: [http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation\\_id=24742&article\\_id=6520&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8); Zugriffsdatum: 16.07.2011.
- Pöggeler, F. (2004): Zum Wandel des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung in Deutschland. In: Lechner, E./Pöggeler, F. (Hrsg.): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Konkurrenz und Kongruenz der Konzepte im Europa des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 209-224.
- Rauner, F./Wittig, W. (2009): Deutschland. In: Rauner, F. (Hrsg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 155-196.
- Reich-Claassen, J./Tippelt, R. (2009): Weiterbildung und soziale Ungleichheit: Der Einfluss prägender Bildungserfahrungen auf die Beteiligung an lebenslangem Lernen. In: Sylvester, I./Sieh, I./Menz, M./Fuchs, H.-W./Behrendt, J. (Hrsg.): Bildung, Recht, Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 123-136.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rodewald, R. (2007): Statement: Ausbildungsstrukturen mit neuen Lernortkombinationen – Notlösung oder Experimentierfeld zur Weiterentwicklung des dualen Systems? In: Berger, K./Grünert, H. (Hrsg.): Zwischen Markt und Förderung – Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 107-114.
- Sauer-Schiffer, U./Brüggemann, T. (Hrsg.) (2010): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster u.a.: Waxmann.
- Solzbacher, C./Minderop, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsnetzwerke und Regionale Bildungslandschaften. Ziele und Konzepte, Aufgaben und Prozesse. Neuwied: LinkLuchterhand.
- Uhly, A. (2010): Jugendliche mit Hauptschulabschluss in der dualen Berufsausbildung. Bildungsvoraussetzungen im Kontext berufsstruktureller Entwicklungen. In: Euler, D./

Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Stuttgart: Steiner, S. 175-203.

Weil, M./Lauterbach, W. (2009): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, S. 321-356.

Zachow, E. (2005): Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Partnern – Kooperationsmuster, Tipps, Checklisten. Eine Handreichung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

*Martin Heinrich*, Univ.-Prof. Dr., Professur für Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: martin.heinrich@iew.phil.uni-hannover.de

*Arnd Kierchhoff*, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Bildungsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

E-Mail: arnd.kierchhoff@iew.phil.uni-hannover.de

Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Leibniz Universität Hannover, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

**WAXMANN**

Wie gut gelingt Jugendlichen die Bewältigung der an sie gestellten Entwicklungsaufgaben? Welche Bedeutung haben ihre persönlichen Ressourcen wie Ich-Stärke und Leistungsvertrauen? Wie wichtig sind soziale Stützsysteime im schulischen und außerschulischen Kontext? Die Längsschnittstudie *Adaptation in der Adoleszenz (AIDA)*, an der mehrere tausend Jugendliche über drei Messzeitpunkte (Klasse 7, 8 und 9) teilnahmen, gibt darauf differenzierte Antworten, die in bildungstheoretische und entwicklungspsychologische Diskurse eingeordnet und deren pädagogische Implikationen ausführlich diskutiert werden.



Johannes König, Christine Wagner, Renate Valtin  
Mit Beiträgen von  
Corinna Schmude

**Jugend – Schule – Zukunft**  
Psychosoziale Bedingungen  
der Persönlichkeitsentwicklung  
Ergebnisse der Längsschnitt-  
studie AIDA

2011, 464 S., br. 29,90 €  
ISBN 978-3-8309-2482-1

**Waxmann Verlag GmbH**  
order@waxmann.com  
www.waxmann.com

---

Maria-Anna Schulze Brüning

## **Handschriften in der Sekundarstufe I**

### **Praxisforschung an sechs Schulen**

---

#### **Zusammenfassung**

*Die Beobachtung in der Schulpraxis, dass Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen zunehmend durch Schriftprobleme beeinträchtigt sind, war Anlass, im Rahmen schulischer Praxisforschung der Verbreitung dieses Problems und möglichen Ursachen nachzugehen. Es zeigte sich in einer Untersuchung an sechs Schulen, dass – unabhängig von bestimmten Lernniveaus – ungefähr jeder sechste Schüler bzw. jede sechste Schülerin der Jahrgänge 5 und 6 die eigene Handschrift als schulisches Arbeitsmedium nur bedingt nutzen kann. Mangelnde Lesbarkeit der Schrift und ein reduziertes Schreibtempo schaffen Probleme in vielen Lernsituationen, wie auch die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zeigt. Bezüglich der möglichen Ursachen wird nicht – wie häufig üblich – in erster Linie von motorischen Faktoren ausgegangen, sondern die Frage gestellt, inwieweit didaktische Prioritäten die Schriftentwicklung beeinflusst haben könnten. Der Beitrag zeigt die Tragweite des Handschriftproblems auf und eröffnet gleichzeitig Perspektiven für eine differenziertere Betrachtung, aus denen neue Handlungsansätze entstehen könnten.*

*Schlüsselwörter: Handschrift, Schriftprobleme, Schreibfluss, Schrifttraining, Praxisforschung*

#### **Handwriting at Lower Secondary Schools**

Practice Research at Six Schools

#### **Abstract**

*The observation in school practice that students at lower secondary schools are more and more impaired by handwriting problems, has prompted to look into the spread of this problem and its potential causes by practice research at schools. Analyses at six schools have shown that appropriately every sixth student at grades 5 and 6 – independent from his or her specific learning level – can use his or her own handwriting only to*

*a limited extent as working medium at school. Deficient readability of the writing and a reduced writing tempo cause problems in many learning situations; this can also be seen from the students' self-assessments. With regard to the potential reasons, this analysis does not draw primarily on impaired motor skills – as usually –, but it raises the question to what extent didactic priorities may influence the development of the handwriting. The article shows the consequences of the handwriting problem and opens at the same time new perspectives for a more differentiated approach, which might result in new lines of action.*

*Keywords: handwriting, handwriting problems, flow of writing, writing training, practice research*

## 1. Einleitung

Der Stellenwert der Handschrift als Medium der Alltagskommunikation hat im Internetzeitalter zweifelsohne abgenommen. Insbesondere der Sinn der Schreibschrift wird in Frage gestellt. Sie wird als Relikt betrachtet, das überwiegend nur noch als schulisches Arbeitsmedium dient. „Wozu sollen die erwachsenen User von morgen überhaupt noch die Kulturtechnik der Schreibschrift beherrschen?“ fragt Georg Rüschemeyer in seinem Artikel „Schreibschrift, ade“ (FAZ vom 22.08.10) und umreißt die derzeitigen Tendenzen im Ringen um Druckschrift und Schreibschrift.

Während jedoch auf wissenschaftlicher Seite und bildungspolitisch noch heftig diskutiert wird,<sup>1</sup> scheint die Frage in der Praxis längst entschieden. Die meisten Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I legen die erlernte Schreibschrift (in NRW fast ausschließlich die „Vereinfachte Ausgangsschrift“) sehr schnell ab und schreiben nach einem oft nicht unproblematischen „Schriftfindungsprozess“ wieder Druckschrift.

---

1 Vgl. hierzu beispielsweise

- verschiedene Beiträge von Ute Andresen in der taz:
  - Gekrittelt am Gekrakel; URL: <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/gekrittelt-am-gekrakel/>; Zugriffsdatum: 08.10.2011;
  - Keine pädagogischen Interessen; URL: <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/keine-paedagogischen-interessen/>; Zugriffsdatum: 08.10.2011;
  - Gutachter, Lobbyisten und Autoren; URL: <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/gutachter-lobbyisten-und-autoren/>; Zugriffsdatum: 08.10.2011;
  - Die Handschrift ist unersetzbar; URL: <http://www.taz.de/1/zukunft/bildung/artikel/1/die-handschrift-ist-unersetzbar/>; Zugriffsdatum: 08.10.2011;
- den Artikel „Mit Schwung, aber lesbar!“ in der Wochenzeitung „Die Zeit“ vom 24.03.2011; URL: <http://www.zeit.de/2011/13/C-Schreibschrift>; Zugriffsdatum: 08.10.2011;
- das Pro und Contra „Schnörkel-Luxus oder Kulturgut?“ in Spiegel-Online; URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,771875,00.html>; Zugriffsdatum: 08.10.2011; und
- die aktuelle Diskussion über die neuen Bildungspläne der Grundschule in Hamburg, die neben der „Vereinfachten Ausgangsschrift“ (VA) nun auch die vom Grundschulverband favorisierte „Grundschrift“ (GS) erlauben.

Die vorliegende explorative Untersuchung ist aus den Erfahrungen in der täglichen Unterrichtspraxis entstanden und dokumentiert die Verbreitung von Schriftproblemen in der Sekundarstufe I und im Zusammenhang damit die Verteilung und Umverteilung des Verhältnisses Schreibschrift – Druckschrift.

## 2. Problemstellung und Methode

Ausgangspunkt dieser Untersuchung war nicht die Frage nach der geeignetsten Schrift – Druckschrift oder Schreibschrift, LA (Lateinische Ausgangsschrift), VA (Vereinfachte Ausgangsschrift), SAS (Schulausgangsschrift) oder Grundschrift (GS) –, sondern die subjektive Beobachtung vieler Unterrichtender, dass eine zunehmende Zahl der Schüler und Schülerinnen des 5. und 6. Jahrgangs gravierende Schriftprobleme hat.

Welche Konsequenzen hat eine mangelnde Schriftkompetenz für die betroffenen Schüler und Schülerinnen? Trotz vielfachen Einsatzes neuer Medien bilden handschriftliche Aufzeichnungen den Kern individueller (schriftlicher) Informationsspeicherung und Textproduktion. Störungen im Schriftbereich bezüglich Tempo, Lesbarkeit und Einstellung zum Schreiben haben erhebliche Auswirkungen auf zentrale schulische Prozesse und damit auf das unterrichtliche Lernen. Wenn der technische Schreibvorgang nicht automatisiert und mühelos ist, kostet er nicht nur Zeit, sondern auch Kraft. Er bindet Energie, die für die Strukturierung der Inhalte benötigt wird, er erschwert die Erstellung und Nutzung eigener, selbststrukturierter Lerngrundlagen, er hemmt die Motivation und kann allgemeine Überforderungsgefühle hervorrufen oder verstärken. Eine automatisierte, ökonomische, leserliche Schrift ist Grundvoraussetzung für erfolgreiches und motiviertes Lernen. Noch weitgehend wird dies im „Handwriting Assessment Protocol – 2<sup>nd</sup> Edition“ (vgl. Blowes u.a. 2009) formuliert: „Children who can write well have improved confidence and self-esteem, increased concentration, improved academic performance and increased ability to express themselves creatively.“

Gegenstand didaktischer Überlegungen ist „Schriftentwicklung“ in der Sekundarstufe I allerdings nicht mehr. Der Erstschrifterwerb gilt mit der Grundschule als abgeschlossen, und die Handschrift der Schülerinnen und Schüler wird von da an als gegebener Fakt hingenommen. Mit Beginn der 5. Klasse wird die Schrift von einem didaktisch-strukturellen zu einem individuellen Problem. Betroffene Schülerinnen und Schüler haben ein Defizit, das sie selbst auch oft als gegeben hinnehmen und das sie nur schwer in Angriff nehmen können – motivational und mangels konkreter Ansatzpunkte.

Mehrere Beobachtungen im Schulalltag haben Zweifel an der Grundannahme der gefestigten Schrift mit Eintritt in die Sekundarstufe I und motorisch bedingter Ursachen bei Schriftproblemen aufkommen lassen:

1. Die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die ihre Schrift nur eingeschränkt und mit Mühe als Arbeitsmedium nutzen können, ist groß. Viele von ihnen haben gute Sportnoten und sind gute Zeichner oder sind zumindest nicht auffällig in diesen Bereichen. Motorische Störungen können deshalb als eher unwahrscheinlich angesehen werden.
2. Direkt und vorwurfsfrei auf ihre unleserliche Schrift angesprochen reagieren die meisten Schülerinnen und Schüler positiv überrascht und zeigen sich offen für die Perspektive, ihre Schrift aktiv und bewusst zu verändern. Sie scheinen ihr Problem offenbar sehr wohl zu kennen und durchaus Auswege zu suchen, die aber oft nicht effektiv sind.
3. Schrift ist nichts Statisches. Sie verändert sich stark im Verlauf der Klassenstufen 5, 6 und 7. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln oder vernachlässigen ihre Schrift in diesem Zeitraum. Mädchen gestalten ihre Schrift oft bewusst und nutzen sie auch auf der Metaebene. „Markenzeichen“ unter Freundinnen können z.B. die Gestaltung des Kleinbuchstabens „e“ als verkleinertes Euro-Zeichen (€) oder das „a“ in der abgebildeten Times-New-Roman-Version (a) sein. Jungen neigen hingegen eher zur Vernachlässigung der Schrift.
4. Jede unzulängliche Schrift hat ganz bestimmte Defizite. Oft sind es nur wenige Buchstaben oder Linienführungen, die nicht beherrscht werden, die aber die ganze Schrift „aus der Bahn werfen“ können.

Diese Beobachtungen führten zu folgenden Fragestellungen für eine kleine explorative Studie:

1. Wie entwickelt sich die Schrift zu Beginn der Sekundarstufe I, wenn die in der Grundschule erworbene Schrift den Schülerinnen und Schülern selbst überlassen wird?
2. Wie hoch ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die nur unzulänglich mit der Hand schreiben können?
3. Wie schätzen Schülerinnen und Schüler selbst ihre handschriftlichen Fertigkeiten ein?
4. Warum schreiben die Schülerinnen und Schüler mit der Hand so, wie sie schreiben? Wie haben sie schreiben gelernt?
5. Welche Konsequenzen sind für die Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe I und für den Erstschrifterwerb zu ziehen?

### 3. Methode

Ursprünglich sollte der Förderbedarf für ein gezieltes Schriftraining an der Sophie-Scholl-Gesamtschule Hamm erhoben werden. Dazu wurden 162 Schriftproben der Schülerinnen und Schüler des 5. Jahrgangs (März 2010) ausgewertet und die Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung ihrer Schrift und zur Schreibpraxis

in der Grundschule befragt. Die Vermutung, dass Schriftprobleme kein Einzelfall sind, bestätigte sich. Mehr als jede bzw. jeder sechste der Befragten hat ernstzunehmende Schriftprobleme. Überraschend war die Feststellung, dass im 2. Halbjahr des Schuljahres nur noch gut die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Schreibschrift schreibt, obwohl 80% angeben, in der 4. Klasse noch Schreibschrift geschrieben zu haben. Beobachtungen in anderen Jahrgangsstufen zeigen, dass die Schreibschrift in höheren Jahrgängen immer weiter zurückgeht.

Wie und warum vollzieht sich der Übergang zur Druckschrift? Diese Frage liegt auf der Hand, denn die Vermittlung der Schreibschrift nimmt in der Grundschule einen nicht unerheblichen Raum ein. Interessant ist ferner, in welchem Zusammenhang Schriftprobleme mit dem Abschied von der Schreibschrift zu sehen sind.

Um die Ergebnisse auf eine breite Basis zu stellen, wurde die Untersuchung zunächst ausgeweitet auf den 6. Jahrgang der Sophie-Scholl-Gesamtschule, um eine Entwicklungstendenz ermitteln zu können. Anschließend wurde die Untersuchung auf fünf weitere Schulen unterschiedlicher Schulformen der Stadt Hamm ausgedehnt. Ziel war es, einen Gesamttrend zu ermitteln, der sowohl alle Schulformen als auch alle Stadtteile erfasst und somit als unabhängig von Schulformen und bestimmten Grundschuleinzugsbereichen angesehen werden kann.

Die folgende Tabelle zeigt, welche Schulen sich an der Untersuchung beteiligt haben.

Tabelle 1: Beteiligte Schulen und Größe der Stichprobe

Schule	Anzahl der Schriftproben in Jahrgangsstufe		
	5	6	insgesamt
Sophie-Scholl-Gesamtschule	162	161	323
Albert-Schweitzer-Schule (Hauptschule)	26	44	70
Realschule Mark	80	89	169
Realschule Heessen	83	81	164
Märkisches Gymnasium	109	68	177
Gymnasium Hammonense	80	108	188
insgesamt	540	551	1091

Als Instrument wurde ein Abschreibtext ausgewählt, der Aufmerksamkeit verlangt und automatisiertes Schreiben erfordert. Zusätzlich wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, einige Fragen zu beantworten, die sich auf ihre Selbsteinschätzung bezogen und der Ermittlung der Schreibpraxis in der Grundschule dienten (siehe Abbildung 1).

Abb. 1

Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnliches, aufrechtes Laufen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist 400 000 Jahre älter als das berühmte Lucy-Skelett und gehört zur Spezies des Australopithecus afarensis.

*Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnliches, aufrechtes Laufen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist 400 000 Jahre älter als das berühmte Lucy-Skelett und gehört zur Spezies des*

Ich finde Schreiben und Abschreiben  leicht  eher anstrengend. *Australopithecus afarensis*

Ich schreibe  langsam  eher schnell  manchmal zu schnell.

Meine Schrift ist  gut zu lesen  mal gut, mal schlecht  oft schlecht zu lesen.

In der Grundschule musste ich immer Schreibschrift schreiben

ab dem 2. Schuljahr  ab dem 3. Schuljahr  ab dem 4. Schuljahr  nie

Ich weiß das nicht mehr genau. *Junge 5c*

## 4. Auswertung der Ergebnisse

### 4.1 Welchen Verlauf nimmt die Schreibschrift in der Sekundarstufe I?

Um nicht nur der Verbreitung von Schreibproblemen, sondern auch dem Phänomen der Rückkehr zur Druckschrift nachzugehen, wurde eine Differenzierung in „Schreibschrift“ und „Druckschrift“ vorgenommen. Alle folgenden Informationen wurden getrennt ausgewertet. Noch teilverbundene Schriften, die sich im Übergang zur Druckschrift befinden, sind den Schreibschriften zugerechnet. Es ergibt sich folgende Verteilung (am Ende des Schuljahres 2009/2010):

Tabelle 2: Durchschnittliche Verbreitung von Druckschrift und Schreibschrift in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Jahrgangsstufe	Druckschrift	Schreibschrift	N
5	48	52	540
6	64,5	35,5	551
zusammen	56	44	1091

Tabelle 3: Innerschulische Varianz der Verbreitung von Druckschrift und Schreibschrift in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Jahrgangsstufe	Druckschrift	Schreibschrift
5	39–60	40–61
6	55–69	31–45

Deutlich erkennbar ist die Beibehaltung der Druckschrift oder die Rückkehr zur Druckschrift in der 5. Klasse. In der 6. Klasse ist eine weitere Verstärkung dieser Tendenz zu erkennen:

*Nur noch 35,5% der Schülerinnen und Schüler schreiben am Ende der Klasse 6 Schreibschrift.*

Insgesamt gab es zu Beginn dieses Schuljahres (September 2010) noch Rückmeldungen von vier der Schulen in Form von Schriftproben des 10. Jahrgangs.

Tabelle 4: Durchschnittliche Verbreitung von Druckschrift und Schreibschrift in der Jahrgangsstufe 10 (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Schule	Druckschrift	Schreibschrift	N
Realschule Mark	78	22	113
Realschule Heessen	68	32	72
Albert-Schweitzer-Schule	87	23	53
Sophie-Scholl-Gesamtschule	81,5	18,5	119
Summe	78,5	21,5	357

*Nur noch jede fünfte Schülerin bzw. jeder fünfte Schüler schreibt zu Beginn der 10. Klasse Schreibschrift.*

Die Zehntklässlerinnen und Zehntklässler wurden auch zum Zeitpunkt der Schriftumstellung und zu den Gründen befragt.

Tabelle 5: Zeitpunkt der Schriftumstellung (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Druck- statt Schreibschrift	Anteil (v.H.)
seit der Grundschulzeit	22
seit der 5. Klasse	25
seit der 5. Klasse	24,5
seit der 7. Klasse	18
seit der 8. Klasse	7
seit der 9. Klasse	3,5

Angaben von N = 235 Schülerinnen und Schülern, die Druckschrift schreiben.

Diese Verteilung bestätigt die Beobachtung, dass sich ein großer Wechsel in den Jahrgangsstufen 5 und 6 vollzieht.

Tabelle 6: Gründe für die Schriftumstellung

Gründe für die Schriftumstellung	Anzahl der Nennungen
Meine Schrift war schlecht zu lesen.	109
Schreibschrift war zu anstrengend.	50
Schreibschrift ist hässlich/unmodern.	40
Druckschrift ist schneller.	24
Druckschrift ist besser zu lesen und/oder zu schreiben.	23
Druckschrift hat sich so ergeben.	15
Weil die anderen auch Druckschrift schreiben.	15
Druckschrift macht mehr Spaß.	5

Angaben von N = 235 Schülerinnen und Schülern, die Druckschrift schreiben; Mehrfachnennungen waren möglich.

An vorderster Stelle der genannten Gründe steht damit mit Abstand die Lesbarkeit der Schrift (Referenzpunkt ist der in NRW vorherrschende Schrifttyp VA). Ein Gruppendruck scheint beim Wechsel zur Druckschrift kaum eine Rolle zu spielen, ästhetische Kriterien hingegen schon.

#### 4.2 Wie verbreitet sind Schriftprobleme?

Um unzulängliche Schriftbilder zu identifizieren, muss zunächst geklärt werden, wann eine Schrift in ihrer Lesbarkeit und ihrem schreibmotorischen Verlauf beeinträchtigt ist. Schriften, die folgende Merkmale aufweisen, sind m.E. als unzulänglich einzustufen:

##### 1. Übergroße der Buchstaben, mangelnde Differenzierung der Größenverhältnisse

Mangelnde Größenorientierung liegt z.B. vor, wenn die gesamte Schrift in ihrer Ausformung die Lineatur 4 sprengt und eigentlich die Lineatur 2 oder 3 als Orientierung benötigen würde.

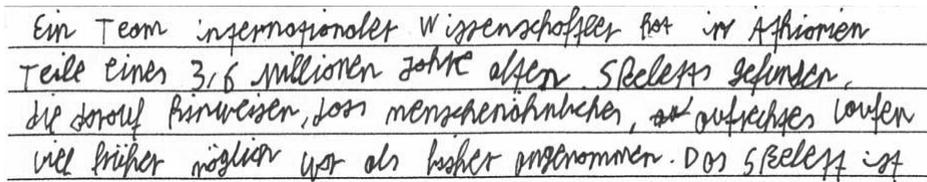
Abb. 2

Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, das menschenähnliches.

##### 2. Fehlende Schreiblinienorientierung

Typisch sind über und unter der Schreiblinie „schaukelnde“ und zwischen den Linien „fliegende“ Schriften. Bei diesen Schriften geraten die Buchstabenanschlüsse in Mitleidenschaft, so dass die Lesbarkeit massiv beeinträchtigt wird. Oft werden nicht nur die Buchstabenabstände, sondern auch die Wortabstände nicht berücksichtigt.

Abb. 3

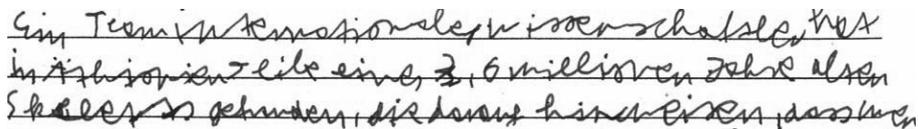


Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnlicher, aufrecht gehen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist

### 3. Uneindeutige, fehlerhafte Schreibweise mehrerer Buchstaben

Problematisch ist eine Schrift immer dann, wenn mehrere Buchstaben oder Buchstabenanschlüsse grundsätzlich nicht beherrscht werden und nicht eindeutig geschrieben werden können. Hierzu zählen auch ineinander kreisende Schriften.

Abb. 4

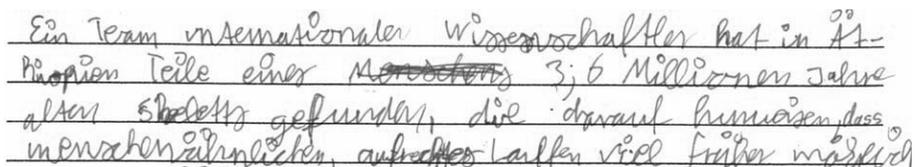


Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnlicher, aufrecht gehen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist

### 4. Sichtbare Vernachlässigung der Schrift

Als problematisch erweist sich eine Schrift, wenn sie nichts Konstantes aufweist oder Fahrigkeit und mangelnde Konzentration erkennen lässt. Charakteristisch für diesen Schrifttyp ist permanentes Korrigieren und Überschreiben sowie ein sichtbares Nachlassen der Konzentration schon nach wenigen Zeilen. Eher psychische Faktoren sind hier vermutlich ausschlaggebend.

Abb. 5



Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien Teile eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnlicher, aufrecht gehen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der nach diesen Kriterien als unzulänglich eingestuften Handschriften:

Tabelle 7: Unzulängliche Handschriften nach Jahrgangsstufen und Schriftart (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Jahrgangsstufe	Druckschrift		Schreibschrift, auch teilverbunden	
	N	davon unzulänglich	N	davon unzulänglich
5	253	29 (11,5%)	287	82 (28,5%)
6	355	25 (7%)	196	48 (24,5%)
insgesamt	608	54 (9 %)	483	130 (27%)

Tabelle 8: Innerschulische Verteilung von unzulänglichen Handschriften (in v.H., auf 0,5 gerundet)

Jahrgangsstufe	Druckschrift	Schreibschrift
5	4,5–16	23–33,5
6	4–11	12–35

Es fällt sofort auf, dass die Schreibschriften in erheblich höherem Maße, nämlich dreimal so oft, von Defiziten betroffen sind als die Druckschrift. Von den 35,5% der Schüler und Schülerinnen, die am Ende der Klasse 6 noch Schreibschrift schreiben, schreibt jede bzw. jeder Vierte unzulänglich. Insgesamt sind 184 von 1091 Schülerinnen und Schülern durch ihre Schrift beeinträchtigt, also 17%. Betrachtet man die Jahrgänge getrennt, so sind im 5. Jahrgang 20% betroffen, im 6. Jahrgang jedoch nur noch 13%. Als mögliche Erklärung muss man neben der zunehmenden Reife der Schüler und Schülerinnen auch die Rückkehr zur Druckschrift in Betracht ziehen. Ablesen kann man dies an manchen Schriften, die sich im Umbruch befinden.

In dem folgenden Beispiel ist eine Schrift (Ende Klasse 5) zu sehen, die nicht als unzulänglich eingestuft ist, aber ein kleines Defizit aufweist: Das „Köpfchen-e“ der Vereinfachten Ausgangsschrift, das als der problematischste Buchstabe der Vereinfachten Ausgangsschrift gilt (vgl. Naegele 2010, S. 16), gelingt nicht und beeinträchtigt die Schrift. Die Auseinandersetzung mit dem „e“ und die beginnende Rückkehr zur Druckschrift sind deutlich zu erkennen:

Abb. 6

Ein Team internationaler Wissenschaftler hat in Äthiopien eines 3,6 Millionen Jahre alten Skeletts gefunden, die darauf hinweisen, dass menschenähnliches, aufrechtes Laufen viel früher möglich war als bisher angenommen. Das Skelett ist 400 000 Jahre älter als das berühmte Lucy-Skelett und gehört zur Spezies des Australopithecus afarensis.

Neben dem vorkommenshäufigsten Vokal „e“ scheinen vielen Schülerinnen und Schülern die Buchstabengruppe „c, d, a, g“ und das „s“ Probleme zu bereiten. Diese Buchstaben lassen sich besonders schwer an der Mittellinie, dem Orientierungspunkt der Vereinfachten Ausgangsschrift, anschließen. Die prinzipiell andere Organisation der VA (vgl. dazu auch Andresen 2011), die Konzentration auf die Mittellinie – eine Linie, die mit der Lineatur 4 wegfällt – kann nach meiner Beobachtung zu einer Beeinträchtigung oder einem Verlust der Linienorientierung und einer Verzerrung der Anschlüsse führen (vgl. auch Abb. 3: Fehlende Linienorientierung). Auffallend viele Schreibschriften weisen dieses Phänomen auf. Insgesamt sind 121 der 1091 Schriften betroffen.

Bis zum Beginn der Klasse 10 haben fast alle Schülerinnen und Schüler ihre Schrift einigermaßen leserlich gestaltet. Nur noch 8 von 357 Schriften müssen als absolut unzulänglich eingestuft werden. Davon entfallen 5 auf die Schreibschriften (6,5%) und 3 auf die Druckschriften (1%). Nicht erfasst sind allerdings das Schrifttempo und Defizite in diesem Bereich.

Es wird niemanden überraschen, dass fast ausschließlich Jungen Schriftprobleme haben. Von den 184 unzulänglichen Schriften in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sind 87% Jungen und 13% Mädchen zuzurechnen. Motorische oder motivationale Entwicklungsunterschiede könnten eine Ursache sein. Wenn es in diesen Bereichen Verzögerungen gibt, fallen sie in die Grundschulzeit und werden in der Sekundarstufe I dann nicht mehr aufgefangen.

### **4.3 Wie schätzen Schüler und Schülerinnen selbst ihre handschriftlichen Fertigkeiten ein?**

Nur 12 bis 14% aller Schüler und Schülerinnen, gleich ob sie Schreibschrift oder Druckschrift schreiben, gleich ob sie sich in der Jahrgangsstufe 5 oder 6 befinden, empfinden Schreiben als anstrengend. Allerdings stufen sich die wenigsten der Schülerinnen und Schüler mit unzulänglicher Schrift so ein. Warum? Auf direkte Nachfrage gaben einige von ihnen an, dass sie das Schreiben in Bezug zu anderen unterrichtlichen Aktivitäten sehen, und da erschien ihnen alles andere anstrengender. Zitat: „Abschreiben ist leicht, weil man dabei nicht denken muss.“ Ernst nehmen muss man vor diesem Hintergrund die Probleme der Schülerinnen und Schüler, die bei unauffälliger Schrift ihr Schreiben als „anstrengend“ bewerten, insbesondere wenn dies mit der Einschätzung „langsam“ gepaart ist.

29 bis 35% aller Schüler und Schülerinnen schätzen ihr Schreibtempo als „langsam“ ein. Der höchste Wert wird bei der Schreibschrift in Jahrgang 5 erzielt. Insgesamt ist der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler, die mit ihrem Schreibtempo nicht gut mithalten können und des Öfteren unter Druck geraten, relativ hoch. Eine

Überprüfung des Schrifttempos der 176 Fünftklässler und -klässlerinnen der Sophie-Scholl-Gesamtschule zum Schuljahresbeginn 2010/11 ergab, dass das Schreibtempo höchst unterschiedlich ist und zwischen 17 und 101 Zeichen pro Minute variiert. 16 Schüler und Schülerinnen haben ein Schreibtempo von weniger als 30 Zeichen pro Minute, das man als extrem langsam bezeichnen muss.

„Oft zu schnell“ schreiben nach eigenen Angaben 6 bis 7% der Schülerinnen und Schüler mit Druckschrift und 13 bis 14% derjenigen mit Schreibschrift. Der Zusammenhang mit unzulänglichen Schriften ist hier hoch. Das heißt, Ungeduld, Abgelenktheit und Distanz zum Schreiben können als eine von mehreren Ursachen für unzulängliches Schreiben angesehen werden und werden auch von den Schülerinnen und Schülern so wahrgenommen.

Mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bewertet die eigene Schrift als „mal gut, mal schlecht lesbar“: Bei den Druckschrift Schreibenden sind es 50%, bei den Schreibschrift Schreibenden 63%. Als „oft schlecht lesbar“ schätzen 3 bis 6% der Druckschrift Schreibenden ihre Schrift ein, bei Schreibschrift Schreibenden sind es einheitlich 12%. Somit verbleiben je nach Schrifttyp nur 25 bis 44% der Schülerinnen und Schüler, die ihre Schrift für „gut lesbar“ halten. Schülerinnen und Schüler mit unzulänglicher Schrift bevorzugen übrigens die vorsichtiger Variante „mal gut, mal schlecht lesbar“.

So subjektiv diese Selbsteinschätzungen auch sind – sie zeigen, dass die Schrift von den Schülerinnen und Schülern selbst überwiegend als noch nicht gefestigt angesehen wird. Das entspricht der Beobachtung, dass viele Schriften wenig Konstanz aufweisen und abhängig sind von der „Tagesform“.

Befragt zu ihrer Schreibpraxis in der Grundschule gibt zwar die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (50 bis 53%) an, ab der 2. Klasse Schreibschrift geschrieben zu haben; das heißt aber wahrscheinlich nur, dass sie die Schreibschrift zu diesem Zeitpunkt gelernt haben. Eigenständige Zusätze und Mehrfachnennungen etlicher Schüler und Schülerinnen im Befragungsbogen verraten, dass die Frage, ab wann Schreibschrift tatsächlich eingefordert wurde, nicht einfach zu beantworten ist. Hier einige Beispiele von Zusatz Erläuterungen: „In Klasse 2 ja, aber in Klasse 3 nicht mehr.“ – „... aber nur in Mathe.“ – „Wir sollten es versuchen.“ – „Es war egal.“

Dass die Fragestellung nicht an die Unterrichtswirklichkeit angepasst ist und sich den Schülerinnen und Schülern deshalb nicht unmittelbar erschließen kann, wird klar, wenn man die Grundschulrichtlinien und die daraus resultierenden Spielräume der Schriftvermittlung betrachtet. Der Lehrplan Deutsch der Grundschule (Richtlinien und Lehrpläne für das Land NRW) umfasst 16 DIN A-Seiten in kleiner Schriftgröße. Die Vorgaben zum Thema „Schrifterwerb“ lassen sich hier vollständig zitieren:

„Im Schriftspracherwerb unterstützen sich Lesen und Schreiben gegenseitig. Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben ist die Druckschrift. Im Zuge der Verflüssigung des Schriftverlaufs und der individuellen Ausprägung der Schrift entwickeln alle Schülerinnen und Schüler aus der Druckschrift eine gut lesbare verbundene Handschrift. Während der gesamten Grundschulzeit sind Schreibaufgaben von Bedeutung, in denen formklares und gestaltendes Schreiben wichtig wird.“ (S. 26)

„Kompetenzerwartung am Ende der Schuleingangsphase

Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig und formklar in Druckschrift.

Kompetenzerwartung am Ende der 4. Klasse

Die Schülerinnen und Schüler schreiben flüssig in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift.“ (S. 29)

Zielschrift am Ende der 4. Klasse soll eine verbundene Schrift sein. Der Weg dorthin wird jedoch offen gelassen.

12,5% der Schülerinnen und Schüler geben an, nie ausschließlich Schreibschrift geschrieben zu haben. 32% haben nach eigenen Angaben erst im 3. Schuljahr Schreibschrift geschrieben. Der Zeitraum, in dem die Schreibschrift vor Beginn der Sekundarstufe I angewandt wurde, ist also in vielen Fällen recht kurz.

Einen nennenswerten Unterschied in den Angaben zur Schreibpraxis gibt es in den Kategorien Schreibschrift und Druckschrift nicht. Die maximale Abweichung beträgt nur 3%.

## 5. Schlussfolgerungen

Der Erwerb der Schreibschrift ist somit für viele Schüler und Schülerinnen ein aufwändiges, nicht selten problembeladenes Intermezzo. Spricht dies gegen eine Schreibschrift oder gegen die gegenwärtige Vermittlungsform? Meines Erachtens zeigt der Ansatz der Schriftvermittlung neben kommunikativer Prädominanz und entsprechend geringer Strukturbezogenheit eine gewisse Unentschlossenheit. Das Kulturgut „Handschrift“ wird quasi angehängt und zur Disposition gestellt. Dieser „Angebotscharakter“ zeigt sich beispielsweise in Zusatzkommentaren der Schülerinnen und Schüler deutlich: „Wir sollten es versuchen.“

Die zentrale Frage ist: Will man die Schreibschrift einführen oder nicht? Wenn ja, entbehrt der gegenwärtige Ansatz nicht nur der Nachhaltigkeit – er lässt zu viele Schülerinnen und Schüler, die an der Schreibschrift festhalten, mit ernsthaften Problemen zurück. Zu vermuten ist, dass folgende Faktoren dazu beitragen:

1. Der Erstschrifterwerb über Druckbuchstaben scheint prägender zu sein, als gedacht. Schülerinnen und Schüler erhalten zudem häufig in der Schuleingangsphase positive Verstärkung für jede Art der schriftlichen Äußerung. Die Form (Groß- und Kleinbuchstaben [Gemischt Antiqua], Linienführung oder Rechtschreibung) spielt dabei vermutlich lange eine untergeordnete Rolle. So sehr dadurch die Motivation auch gefördert wird, die nachträglichen Korrekturen im formalen Bereich scheinen schwierig zu sein und Probleme bis in die Sekundarstufe I hinein zu schaffen.
2. Aus der Druckschrift eine Schreibschrift zu entwickeln, ist nicht unproblematisch. Die vertrauten Buchstaben mit einer Verbindung zu versehen, scheint sowohl schreibmotorisch als auch wahrnehmungstechnisch zunächst eine Erschwernis darzustellen. Profitiert das Schreibtempo nicht in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen deutlich von der Buchstabenverbindung, kann für die Schülerinnen und Schüler der Sinn dieser Anstrengung nicht erkennbar werden, und die Schreibschrift erscheint verzichtbar.
3. Eine Beschleunigung des Schreibtempos und eine Automatisierung der Schrift erfordern Zeit und gezieltes Training. Beide Aspekte scheinen in der Grundschuldidaktik nicht den angemessenen Stellenwert zu haben (vgl. dazu auch das Fehlen entsprechender Richtlinienvorgaben).
4. An der Schnittstelle des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I gerät offenbar die Entwicklung der noch nicht ausgereiften Schreibschrift aus dem Blick beziehungsweise gar nicht erst in den Blick, weil es sich hierbei nicht um einen traditionellen Gegenstandsbereich der Sekundarstufe I handelt. Schülerinnen und Schüler mit beeinträchtigter Schrift oder deren Schrift mit dem erhöhten Schreibaufkommen im Fachunterricht der weiterführenden Schule Schiffbruch erleidet, werden somit mit ihrem Problem allein gelassen.

In der Sekundarstufe I sollte deshalb – ausgehend vom Status quo – Schriftraining für die Schüler und Schülerinnen angeboten werden, die im wahrsten Sinne des Wortes gehandicapt und dadurch benachteiligt sind. Ein Teilnehmer des Schriftrainings (Klasse 6) beschrieb die Tragweite seines Handicaps treffend: „Wenn man schnell und gut schreiben könnte, würde Schule wahrscheinlich richtig Spaß machen.“

Im Bereich der Grundschule verlangt der Schrifterwerb im Allgemeinen – und insbesondere im Rahmen individueller Förderung – besondere Aufmerksamkeit. Individuelle Schwierigkeiten beim Schrifterwerb müssen genauer eruiert werden, um Zwischenschritte und Formalalternativen anbieten und die Schrift adäquater trainieren zu können. Von der dogmatischen Umsetzung eines bestimmten Schrifttyps (VA, LA und SAS) könnte man dann Abstand nehmen zugunsten eines flexibilisierten Schreibschrifterwerbs, der die Flüssigkeit des Schreibens und die Gestaltbarkeit der Schrift in den Vordergrund stellt.

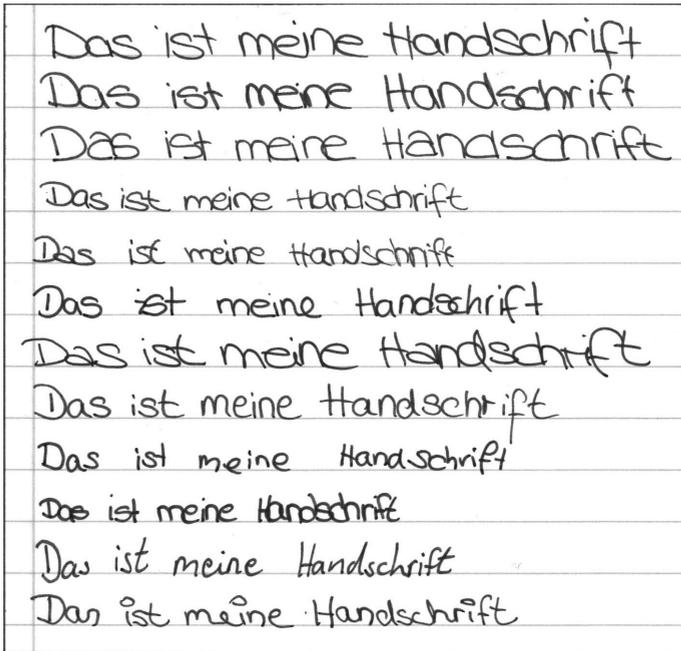
Ganz auf das Erlernen einer Schreibschrift zu verzichten, so wie es jetzt der Grundschulverband mit der Einführung der „Grundschrift“ fordert, scheint zunächst eine einfache Lösung zu sein. Die Schülerinnen und Schüler sollen auf der Basis von mit Häkchen versehenen Druckbuchstaben durch Erproben selbständig Buchstabenverbindungen erarbeiten.

Unzureichend trainierte, selbst erarbeitete, fehlerhafte Buchstabenverbindungen stellen sich aber immer wieder als Ursache defizitärer Schriften heraus. Es ist also zu vermuten, dass Schreibschriften auf der Basis der Grundschrift keineswegs besser werden – wenn sie denn überhaupt zustande kommen. Wahrscheinlicher ist, dass die Schülerinnen und Schüler es beim Erproben belassen und noch schneller zur Druckschrift zurückkehren, als es jetzt schon der Fall ist, und die Schreibschrift somit faktisch abgeschafft wird.

Aus folgenden Gründen halte ich jedoch eine Schreibschrift für unverzichtbar:

1. Der Bewegungsarmut und verzögerten motorischen Entwicklung vieler Kinder sollte ohne Frage Rechnung getragen werden, um Überforderungen zu vermeiden. Gleichzeitig sollte dann aber die feinmotorische Entwicklung umso mehr Gegenstand schulischen Lernens sein und stärker in den Fokus didaktischer Überlegungen rücken. Zu vermuten ist, dass die Schreibschrift feinmotorische Koordinationsmöglichkeiten bietet, die auch von übergeordneter Bedeutung sind. Nach meiner Erfahrung fördern fließende Schreibbewegungen eine Form-, Größen- und Abstandskontrolle, die nicht nur für die Schriftkoordination wichtig ist.
2. Wenn zusammenhängende Bewegungsmuster zusammenhängende, komplexe Wahrnehmungsmuster erzeugen, gilt es auch in diesem Bereich – auch ganz unabhängig von der Schrift – Defizite auszugleichen. Grundformen in variierenden Ausformungen und komplexeren Anordnungen wiederzuerkennen, fällt vielen Kindern schwer. Schon heute kann z.B. nach meinen Beobachtungen eine zunehmende Zahl von Kindern keine Schreibschrift mehr lesen.
3. So wie das Erlernen einer zweiten Sprache das Wesen der Sprache in besonderer Weise erschließt, öffnet die Schreibschrift meines Erachtens den Blick für die Schrift als variationsreiches Medium der Sprachwiedergabe und für Schriften aller Art.
4. Der entscheidendste Einschnitt beim Verschwinden der Schreibschrift liegt jedoch meiner Meinung nach in dem unwiederbringlichen Verlust eines Kulturguts und einer individuellen Ausdrucksform. Druckbuchstaben stellen die einfachste Form der Buchstabengestaltung dar und scheinen aufgrund des unausgeprägten Duktus zu einer Einheitsschrift zu führen, die nur geringe Spuren des Schreibenden hinterlässt. Als Beispiel sind in Abb. 7 die Handschriften von zwölf Schülerinnen eines Französischkurses (Klasse 8) zu sehen.

Abb. 7



Die Urheberschaft handgeschriebener Texte und Unterschriften ist für Laien so oft nicht mehr erkennbar. Die Schrift wird auf diese Weise von einer persönlichen Ausdrucksform zu einem neutralen Medium. Einen ästhetischen, persönlichen Bezug zur Schrift – und damit zum geschriebenen Inhalt – können Jugendliche dann nur noch über Graffiti, Tags, Tattoos oder per Mausclick bei der Wahl des Schrifttyps herstellen.

Mancher Jugendliche bedauert es mittlerweile, keine „richtige Handschrift“ gelernt zu haben, und hat das Gefühl, dass ihm etwas Wesentliches – etwas, das zu seinem Wesen gehört – vorenthalten wurde. So klagte eine Abiturientin: „Unsere Generation hat ja leider keine Handschrift mehr.“

## Literatur

- Andresen, U.: Künstlich erzeugter Schriftenwirrwarr. In: TAZ vom 09.02.2011.
- Blowes, B./Bradley, J./Brunetti, S./Farhat, L./Lockhard, J./Pollock, N./Semple, K./Webster, M. (2009): Handwriting Assessment Protocol – 2<sup>nd</sup> Edition. McMaster University (online). URL: [canchild.ca/en/measures/resources/HandwritingProtocolAugust2009FINAL.pdf](http://canchild.ca/en/measures/resources/HandwritingProtocolAugust2009FINAL.pdf); Zugriffdatum: 20.09.2010.
- Frede, A./Grünewald, H./Kleinert, I. (2002): Der Schreibkurs zur Vereinfachten Ausgangsschrift. In: Praxis Grundschule, H. 1, S. 4-34.

| Maria-Anna Schulze Brüning

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Lehrplan Deutsch. Frechen: Ritterbach, S. 21-36.
- Naegele, I. (2010): Schreiben lernen. In: Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule, H. 3, S. 10-13.
- Rüschemeyer, G. (2010): Schreibschrift, ade. In: FAZ vom 22.08.2010, S. 55.

*Maria-Anna Schulze Brüning*, geb. 1956, Lehrerin für die Fächer Französisch und Kunst an der Sophie-Scholl-Gesamtschule in Hamm, verantwortlich für Schriftförderung an der Sophie-Scholl-Gesamtschule.

Anschrift: Schlehenstr. 11, 59063 Hamm  
E-Mail: mschbruening@web.de



WAXMANN  
Münster • New York • München • Berlin



www.waxmann.com  
info@waxmann.com

**T**he *Journal for Educational Research Online* (JERO) is an international and interdisciplinary

forum for research on education. JERO publishes original, peer-reviewed academic articles that deal with issues of international relevance in educational theory, methodology, and practice.

The journal welcomes papers from a wide range of disciplines: educational science, psychology, sociology, economics, political science and more. JERO publishes empirical and theoretical papers (e.g. a critical review of research). The journal has an international board of editors. The international perspective is also reflected by the journal's bilingual approach with papers both in German and English.

**jero** *Journal for Educational Research Online*  
*Journal für Bildungsforschung Online*

Journal for Educational  
Research Online  
Journal für  
Bildungsforschung Online

open access journal  
available at [www.j-e-r-o.com](http://www.j-e-r-o.com)

# BILDUNGSFORSCHUNG – DISZIPLINÄRE ZUGÄNGE

DDS – Die Deutsche Schule  
103. Jahrgang 2011, Heft 4, S. 379-380  
© 2011 Waxmann

---

## Bildungsforschung – disziplinäre Zugänge

### Einleitung in die neue Rubrik

---

#### **Educational Research – Disciplinary Approaches Introduction to the New Rubric**

Bildungsforschung ist nicht Gegenstand und Arbeitsbereich lediglich einer einzelnen Disziplin, sondern in höchstem Maße interdisziplinär verankert. Beteiligt sind u.a. die Erziehungswissenschaft mit verschiedenen Teildisziplinen, die Psychologie mit ihren Teildisziplinen pädagogische Psychologie und Bildungspsychologie, die Bildungssoziologie, die Bildungsökonomie, die Bildungsgeographie oder auch die Politikwissenschaft, soweit sie sich beispielsweise mit Fragen der politischen Steuerung befasst. Mit Blick auf Normsetzungen ist auch die Rechtswissenschaft hinzuzurechnen. Seit einiger Zeit erheben zudem die Neurowissenschaften den Anspruch, sich empirisch zu Bildungsprozessen äußern zu können.

Die Interdisziplinarität speziell der empirischen Bildungsforschung zeigt sich beispielsweise auch an den Bemühungen um Gründung einer eigenen Fachgesellschaft neben der in der Sektion Empirische Bildungsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft angesiedelten Arbeitsgemeinschaft empirisch-pädagogische Forschung (AEPF).

Jede Disziplin, die zur Bildungsforschung Beiträge leistet, hat eigene thematische Zugänge und Fragestellungen; partiell differieren auch die methodischen Ansätze. Zudem ist die Produktivität der in diesem Bereich Forschenden hoch.

Für die Nutzer der Ergebnisse der Bildungsforschung, seien dies Entscheidungsträger in Politik und Administration oder Praktiker in den Bildungseinrichtungen, sind die einschlägigen Veröffentlichungen, allein aus der empirischen Bildungsforschung, mittlerweile kaum noch überschaubar. Zudem fällt eine Einordnung der präsentierten

Ergebnisse, die nicht selten eher an die jeweiligen wissenschaftlichen Communities adressiert sind, oftmals schwer, wenn auf Grund der jeweils ins Auge gefassten Zielgruppe der Publikationen thematische oder methodische Beschränkungen nicht expliziert werden.

Für eine Kommunikation innerhalb der wissenschaftlichen Communities muss selbstverständlich nicht in jeder Publikation das gemeinsame Verständnis über den Gegenstandsbereich beschrieben werden. Sollen Ergebnisse der Bildungsforschung jedoch breit rezipiert bzw. in einen administrativen und/oder politischen Diskurs eingeführt werden, ist es für die Adressaten der Beiträge wichtig, die jeweils disziplinspezifischen Zugänge zum Gegenstandsbereich und auch die ggf. disziplinspezifischen Begrenzungen zu kennen, um sie angemessen berücksichtigen zu können.

Vor dem Hintergrund ihrer Relevanz für Bildung und Schule hat sich die Redaktion der DDS zum Ziel gesetzt, in loser Folge in Bildungsforschung ausgewiesene Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Fachrichtungen und Disziplinen zu Wort kommen zu lassen, um so die disziplinäre Breite dieses Forschungsfeldes abzubilden.

Wir starten mit einem Beitrag von Christiane Spiel, Barbara Schober, Petra Wagner, Ralph Reimann und Dagmar Strohmeier, in dem diese ihre Konzeption von Bildungspsychologie vorstellen und das Potential des von ihnen entwickelten Strukturmodells beschreiben. In Heft 1/2012 folgt ein Beitrag von Knut Schwippert, der sich mit Aspekten empirischer erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung befasst. Weitere Beiträge sind für die nächsten Ausgaben vorgesehen.

*Detlef Fickermann/Hans-Werner Fuchs*

---

Christiane Spiel/Barbara Schober/Petra Wagner/  
Ralph Reimann/Dagmar Strohmeier

## Die Konzeption der Bildungspsychologie und das Potential ihres Strukturmodells

---

### Zusammenfassung

*Bildungspsychologie beschäftigt sich aus psychologischer Perspektive mit Bildungsprozessen sowie mit den Bedingungen, die diese Prozesse gemäß psychologischer Theorien beeinflussen. Drei Dimensionen stecken den thematischen Rahmen des Faches ab: (I) die individuelle Bildungskarriere, welche die gesamte Lebensspanne inkludiert, (II) die Aufgabenbereiche sowie (III) die relevanten Handlungsebenen. Die Potentiale der Bildungspsychologie und ihres Strukturmodells werden anhand eines Beispiels zur Gewaltprävention in Schulen illustriert.*

*Schlüsselwörter: Bildungspsychologie, Bildungskarriere, Lebenslanges Lernen, Schulprogramm, Gewaltprävention*

### The Conception of Bildung-Psychology and the Potential of Its Structural Model

#### Abstract

*Bildung-Psychology is dealing with educational processes as well as with the conditions influencing these processes. This is always done from the perspective of psychology. The thematic frame of this discipline is defined by three dimensions: (I) the chronological educational career of an individual, (II) the fields of activities and (III) the several levels of these activities. The potential of Bildung-Psychology and its structural model will be illustrated using the sample case of violence prevention in school.*

*Keywords: Bildung-psychology, educational career, lifelong learning, school program, violence prevention*

Bildung ist eine der zentralen Aufgaben jeder Gesellschaft. Sie ist einer der Grundpfeiler für wirtschaftliche, soziale und individuelle Entwicklung. Schulleistungstudien wie PISA und TIMSS haben die Bedeutung von Bildung für den Einzelnen sowie für die Gesellschaft als Ganzes in den letzten Jahren verstärkt ins Blick-

feld der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit gerückt und die Notwendigkeit der Optimierung von Bildungsprozessen aufgezeigt. Umso erstaunlicher ist es, dass der Bildungsbegriff nicht viel früher von der Psychologie aufgegriffen und eine Bildungspsychologie etabliert wurde. Die Bezeichnung „Bildungspsychologie“ wurde zwar schon 1931 von Werner Straub in seiner Arbeit über *Die Grundlagen einer experimentellen Bildungspsychologie* verwendet, der darunter eine „spezielle Psychologie des Tatbestandes Erziehung“ in „unmittelbarem Zusammenhang mit der pädagogischen Theorie“ verstand. Danach scheint der Begriff jedoch wieder in Vergessenheit geraten zu sein.

In diesem Beitrag präsentieren wir die Bildungspsychologie, die wir in den letzten Jahren konzipiert haben (vgl. Spiel/Reimann 2005, 2006; Spiel u.a. 2008; Spiel u.a. 2010). Sie geht weit über die formale Integration des Bildungsbegriffs in die Psychologie hinaus. Zur Pädagogischen Psychologie hat sie eine gewisse Nähe, jedoch auch eine klare Abgrenzung (vgl. Spiel/Reimann 2005). Bildungspsychologie beschäftigt sich mit Bildungsprozessen über die gesamte Bildungskarriere eines Individuums und setzt damit einen starken Fokus auf Lebenslanges Lernen. Das Konzept der Bildungspsychologie fußt auf einem Strukturmodell, das es gestattet, psychologisches Handeln in dem breiten Feld von Erziehen, Lernen und Bilden systematisch einzuordnen.

Im ersten Teil des Beitrags stellen wir das Konzept der Bildungspsychologie vor. Die Einordnung der Bildungspsychologie als Grundlagen- respektive Anwendungsfach ist Gegenstand des zweiten Teils. Im dritten Teil erörtern wir das Potential des Strukturmodells mit Blick auf den Transfer von Grundlagenforschung zu anwendungsorientierter Forschung. Das Beispiel dazu stammt aus dem Feld der Gewaltprävention in Schulen.

## 1. Konzeption der Bildungspsychologie

Der folgende Überblick über die *Bildungspsychologie* orientiert sich an früheren Arbeiten dazu (vgl. Spiel/Reimann 2005, 2006; Spiel u.a. 2008; Spiel u.a. 2010). Ausführliche Darstellungen der einzelnen Dimensionen des Strukturmodells der Bildungspsychologie finden sich bei Spiel, Schober, Wagner und Reimann (2010).

Bildung wird auf formaler Ebene übereinstimmend als Prozess und als Produkt, d.h. Ergebnis des Prozesses, aufgefasst (vgl. Hentig 2001; Langewand 1997; Pekrun 2002). Unter Bildung als Produkt werden überdauernde Ausprägungen der Persönlichkeit eines Menschen verstanden, die unter einer gesellschaftlich-normativen Perspektive wünschenswert sind. Als Prozess beinhaltet Bildung dementsprechend den Aufbau und die Art und Weise der sozialen Vermittlung dieser wünschenswerten Persönlichkeitsausprägungen. Die Frage, welche Persönlichkeitsausprägungen gesellschaftlich

wünschenswert sind, betrifft die inhaltliche Ebene der Begriffsbestimmung. Wodurch sich ein „gebildeter“ Mensch auszeichnet, unterliegt hierbei nicht nur einem historischen Wandel, sondern wird auch von verschiedenen sozialen Milieus unterschiedlich bewertet (vgl. Barz 1999). Allgemein historisch betrachtet pendelte die inhaltliche Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Vergangenheit zwischen einem humanistischen (ganzheitlichen) Bildungsideal und einem Verständnis, das sich an gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Anforderungen orientierte. Aktuelle Diskussionen über die Bedeutung des Bildungsbegriffs sind stark durch den Kontext, in dem sie stattfinden, beeinflusst (siehe dazu auch die Diskussionen in Folge der Umsetzung des Bologna-Prozesses in den deutschsprachigen Ländern). Dabei ist die starke, historisch erklärbare, ideologische Überfrachtung auch mit ein Grund für den eingeschränkten Transfer bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse in Politik und Praxis (vgl. Slavin 2008; Spiel 2009). Barz (vgl. 1999, 2002) nennt jedoch zwei Komponenten, die gemäß Befragungen über verschiedene soziale Milieus hinweg für Bildung immer konstitutiv sind: a) verfügbare Wissensbestände und kulturelle Fähigkeiten sowie b) eine im sozialen Umgang erfahrbare kommunikative Kompetenz und Ausstrahlung.

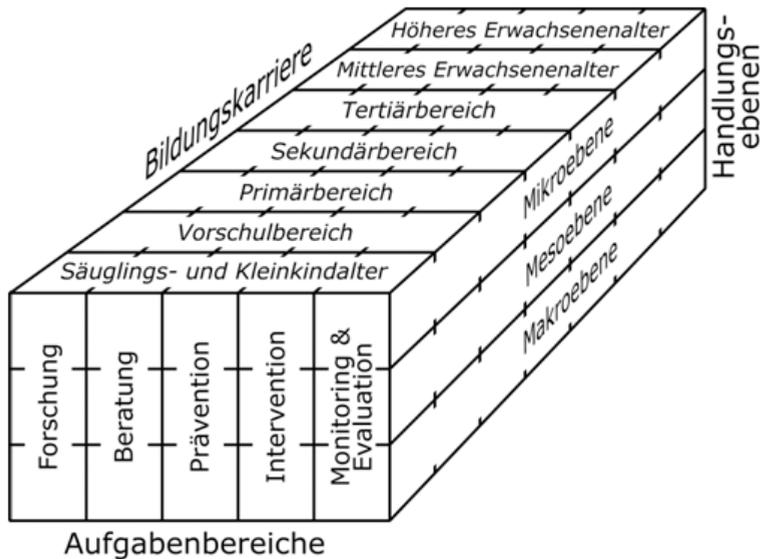
Die Konzeption der Bildungspsychologie fußt auf Barz (1999, 2002), sowie auf den Ansätzen von Hentig (2001) und von Baumert (2000, 2002). Hentig (2001) betrachtet Bildung von einer theoretisch-normativen Warte aus und spricht von Maßstäben, an denen sich Bildung bewährt. Baumert (2000, 2002) identifiziert innerhalb der schulischen Bildung moderner Gesellschaften Grundmuster (Universalien) mit folgenden Zielperspektiven (Bildungszielen) für die allgemein bildende Schule: a) Vermittlung der kulturellen Basiskompetenzen; b) Vermittlung eines hinreichend breiten, in sich gut organisierten, vernetzten sowie in unterschiedlichen Anwendungssituationen erprobten Orientierungswissens in zentralen kulturellen Wissensbereichen; c) Aufbau sozial-kognitiver und sozialer Kompetenzen.

Gemeinsam demonstrieren die (sich zweifellos überschneidenden) Ansätze von Barz, Hentig und Baumert auf einer bestimmten Abstraktionsebene allgemeingültige Komponenten von Bildung, die noch durch berufsbezogene Kompetenzen und Fertigkeiten zu ergänzen sind.

Basierend auf diesen Ansätzen beschäftigt sich die Bildungspsychologie mit allen *Bildungsprozessen*, die zur Entwicklung von *Bildungskomponenten* (= wünschenswerten Persönlichkeitsausprägungen aus gesellschaftlich-normativer Perspektive) beitragen, sowie mit den Bedingungen, Aktivitäten und Maßnahmen (wie z.B. Instruktion durch Lehrpersonen, Wissensvermittlung durch Medien), die diese Prozesse gemäß psychologischer Theorien/Modelle beeinflussen (z.B. initiieren, aufrechterhalten, unterstützen, optimieren) können (vgl. auch Spiel u.a. 2010).

Die Bedingungen, Aktivitäten und Maßnahmen, die diese Bildungsprozesse beeinflussen können, beziehen sich auf (1) die unterschiedlichen Phasen einer individuellen Bildungskarriere, erfordern (2) unterschiedliche Aufgaben von Bildungspsychologen und -psychologinnen, die (3) auf unterschiedlichen Ebenen zu leisten sind. Diese drei Dimensionen – die Bildungskarriere eines Individuums, die Aufgabenbereiche von Bildungspsychologen und -psychologinnen und die Handlungsebenen, auf denen diese Aufgaben angesiedelt sind – spannen gemeinsam das *Strukturmodell der Bildungspsychologie* auf (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Strukturmodell der Bildungspsychologie



Quelle: Spiel/Reimann 2005, S. 292.

Jedes Individuum wird im Verlauf seiner chronologischen *Bildungskarriere* durch verschiedene Bildungsinstanzen beeinflusst. Im Zuge der Bildungskarriere sind viele Bildungsmomente für alle Individuen obligatorisch (insbesondere in Institutionen mit einem definierten Bildungsauftrag), einige jedoch nur für bestimmte Gruppen von Bedeutung. Generell ändern sich in den verschiedenen Karrierephasen die jeweils primären Ziele und Bedingungen von Bildungsprozessen. Die Bildungspsychologie unterscheidet insgesamt sieben Phasen der Bildungskarriere vom Säuglings- und Kleinkindalter bis zum hohen Erwachsenenalter (für detailliertere Ausführungen zur Bildungskarriere vgl. Spiel u.a. 2010).

Mit der Dimension der Bildungskarriere bekommt *Lebenslanges Lernen* (LLL) einen zentralen Stellenwert in der Bildungspsychologie. LLL hat auch politisch hohe Brisanz im Kontext der Entwicklung Europas zu einer „Wissengesellschaft“, die vor zahlreichen wirtschaftlichen, sozialen und strukturellen Herausforderungen steht.

Ziel der europäischen Bildungspolitik ist es, Bereitschaft, Interesse und Kompetenz zum kontinuierlichen und lebenslangen Lernen europaweit zu fördern (vgl. European Commission 2001). Lebenslanges Lernen ist jedoch primär ein politischer Begriff (vgl. OECD 2000). Anliegen der Bildungspsychologie ist es, LLL wissenschaftlich zu fundieren (vgl. Schober u.a. 2007) sowie durch die Dimension der Bildungskarriere und damit der Aufarbeitung der phasenspezifischen Bedürfnisse zur gezielten praktischen Umsetzung beizutragen (vgl. Schober/Spiel 2004; Spiel 2004; Spiel u.a. 2006).

Nicht nur die Erforschung der Bildungsprozesse und ihrer Produkte in verschiedenen Phasen der Bildungskarriere ist Aufgabe der Bildungspsychologie, sondern ebenso der aktive Eingriff in das Bildungsgeschehen zum Zwecke seiner Weiterentwicklung und Optimierung, z.B. durch Interventionen, woraus sich die *Aufgabenbereiche der Bildungspsychologie* ergeben. Die Bildungspsychologie unterscheidet fünf Aufgabenbereiche, die als gleichberechtigte bildungspsychologische Tätigkeitsfelder angesehen werden: Forschung, Beratung, Prävention, Intervention sowie Monitoring & Evaluation. Obgleich die Grenzen zwischen diesen Aufgabenbereichen fließend sind, erscheint schon allein aufgrund des Umfangs des Aufgabenspektrums von Bildungspsychologen und -psychologinnen eine Segmentierung sinnvoll (für detailliertere Ausführungen zu den Aufgabenbereichen der Bildungspsychologie vgl. Spiel u.a. 2010).

Die bildungspsychologischen Aufgaben sind auf verschiedenen *Handlungsebenen* zu leisten, die an dem ökologischen Modell von Bronfenbrenner (vgl. u.a. Bronfenbrenner/Morris 2006) orientiert sind: auf einer Makroebene (Ebene der bildungspolitisch relevanten Gesamtsysteme und ihrer Rahmenbedingungen; z.B. Diskussion um verpflichtende Kindergartenjahre, Strukturierung des tertiären Sektors), auf einer Mesoebene (Ebene der Institutionen und ihrer Rahmenbedingungen; z.B. Beratung von Schulen zur Profilentwicklung, Gestaltung von Aufnahmeverfahren an Fachhochschulen) sowie auf einer Mikroebene (Ebene der individuellen Lernbedingungen; z.B. Feedback von Lehrpersonen an Schüler und Schülerinnen). Diese Handlungsebenen systematisieren die oben angesprochenen Bedingungen und Maßnahmen, von denen gemäß „psychologischer Theorien“ Effekte auf Bildungsprozesse angenommen werden (für detailliertere Ausführungen zu den Handlungsebenen vgl. Spiel u.a. 2010).

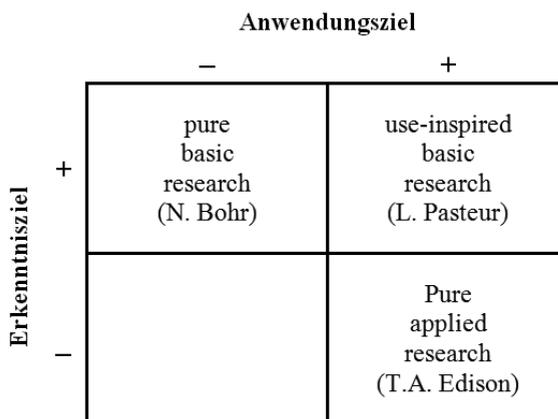
Auch für die Handlungsebenen gilt, dass sie weder isoliert voneinander bestehen noch klare Grenzen aufweisen. So erfordert LLL nicht nur Aktivitäten und Maßnahmen auf der individuellen Ebene (Mikroebene), sondern benötigt die aktive Beteiligung von Institutionen und Organisationen, um die notwendigen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten für kontinuierliches Lernen zur Verfügung zu stellen (Mesoebene). Dies betrifft sowohl die Arbeitswelt (vgl. Mulholland/Ivergard/Kirk 2005) als auch die Schule (vgl. Hargreaves 2004; Schober u.a. 2007). Die Schaffung von Strukturen für effektive Bildungsbedingungen in den verschiedenen Lernsettings liegt in der Verantwortung der Bildungspolitik und damit auf der Makroebene.

## 2. Bildungspsychologie: Grundlagen- oder Anwendungsfach?

Die Frage der Grundlagen- versus Anwendungsorientierung wird in einer Reihe von Subdisziplinen der Psychologie, z.B. auch in der Pädagogischen Psychologie, immer wieder diskutiert (vgl. z.B. Fenstermacher/Richardson 1994; Heller 1986; Pintrich 2000; siehe dazu auch Kanning u.a. 2006). Die Bildungspsychologie betrachtet diesen Dualismus als überwunden (vgl. bereits Hofer 1987). Schon Brandstädter, Fischer, Kluwe, Lohmann, Schneewind und Wiedl (1974) wiesen darauf hin, dass die Effizienz pädagogisch-psychologischen Handelns von der Qualität des durch eigenes Forschen entwickelten Wissens abhängt; daher müssten Forschungs- und Praxistätigkeit eine funktionale Einheit bilden (vgl. auch MacKay 2002; Skowronek 1999), deren Vernachlässigung für den Bildungssektor problematisch ist. Denn bei der Separierung guter Konzepte (sprich Forschungsleistungen) von konkreten Realitäten (sprich Anwendungsmodalitäten) besteht die Gefahr, dass zukunftsweisende Ideen zu reinen Verbalisierungen verkommen und keinerlei Umsetzung erfahren (vgl. Prawat/Worthington 1998). Der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildungspraxis und Bildungspolitik ist auch bei gleichzeitiger Grundlagen- und Anwendungsorientierung eine herausfordernde und schwierige Aufgabe (vgl. Nutley/Walter/Davies 2007; Slavin 2008; Spiel 2009).

Die Bildungspsychologie versteht sich daher weder eher als Grundlagen- noch eher als Anwendungsfach, sondern als ein Fach, das beide Komponenten gleichermaßen umfasst. Auf theoretischer Ebene lässt sich diese Haltung innerhalb des Quadranten-Modells wissenschaftlichen Arbeitens von Stokes (1997) verankern. Im Gegensatz zur eindimensionalen Sichtweise (Grundlagen- vs. Anwendungsfach) postuliert Stokes mit dem Erkenntnis- sowie dem Anwendungsziel zwei Dimensionen, in deren Raster sich Disziplinen einordnen können (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Quadrantenmodell wissenschaftlichen Arbeitens



Quelle: Stokes 1997, S. 73.

Bildungspsychologie versteht sich danach als „*use-inspired basic research*“, wobei diese Einordnung die reine Grundlagenforschung, die für wissenschaftlichen Fortschritt unentbehrlich ist, keineswegs ausschließt. Die Verzahnung von Erkenntnis- und Anwendungsziel wird jedoch als Kernmerkmal bildungspsychologischer Identität aufgefasst.

### 3. Das Potential des Strukturmodells

Die Bildungspsychologie liefert mit dem Strukturmodell eine Rahmenstruktur, die es ermöglicht, bildungspsychologisches Handeln zu verorten (vgl. dazu auch Spiel u.a. 2011). Es ermöglicht auch, Schnittstellen mit anderen Disziplinen, wie z.B. mit der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, den Erziehungswissenschaften, der Bildungsökonomie und der Bildungssoziologie, systematisch darzustellen sowie Felder interdisziplinärer und multidisziplinärer Aktivitäten zu identifizieren. Darüber hinaus liefert das Strukturmodell auch einen wesentlichen Beitrag zur Förderung und Systematisierung der internen und externen Kommunikation und erleichtert damit die Kooperation mit Bildungspolitik, Bildungsverwaltung sowie den verschiedenen Praxisfeldern.

Es gilt jedoch das Potential von Verortung und Kommunikation, das das Strukturmodell der Bildungspsychologie liefert, aktiv zu nützen (vgl. auch Spiel u.a. 2011). Weder bilden die genannten Aufgabenbereiche separate Einheiten, noch bestehen die Handlungsebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) isoliert voneinander. Erkenntnisse einer reinen Grundlagenforschung müssen die Begründungen für und die Inhalte von anwendungsorientierten Forschungen liefern. Neu entwickelte theoriebasierte Maßnahmen und Interventionen müssen durch Evaluation auf ihre Wirksamkeit geprüft und Schwachstellen sowie Optimierungspotentiale identifiziert werden. Letztlich sollten evidenzbasierte Befunde systematisch in Bildungspolitik und Bildungspraxis Eingang finden (was zweifellos die größte Herausforderung darstellt; vgl. dazu Spiel/Lösel/Wittmann 2009a, 2009b; Spiel 2009). Dies inkludiert bzgl. des Strukturmodells, dass Erkenntnisse nicht auf „ihre“ Dimension (respektive ihr Segment oder Modul) beschränkt bleiben, sondern dass Transfer gezielt angestrebt wird. Wie dies geschehen kann, soll anhand des folgenden Beispiels illustriert werden. Es stammt aus unseren Forschungen zur Gewaltprävention in Schulen.<sup>1</sup>

Aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern wurde in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit verstärkt als Problem erkannt, weshalb auch die Nachfrage nach theoretisch fundierten und evaluierten Präventionsprogrammen stark zugenommen hat. In einer Entwicklungsarbeit von mehreren Jahren, die vier Pilotprojekte

---

1 Weitere Ausführungen über das Potential des Strukturmodells der Bildungspsychologie inklusive eines Beispiels zur Förderung von LLL finden sich bei Spiel u.a. 2011.

mit begleitenden Evaluationsstudien inkludierte, haben wir das „Wiener Soziales Kompetenztraining“ (vgl. WiSK-Training: Atria/Spiel 2007) entwickelt, das darauf abzielt, soziale Kompetenz in der Klasse zu fördern und damit gleichzeitig Gewalt und Aggression zu reduzieren (Aufgabenbereich: Prävention, Handlungsebene: Mikroebene). Eine Grundannahme des WiSK-Trainings ist, dass sich aggressives Verhalten in bestimmten sozialen Kontexten manifestiert, d.h. dass sich Menschen in bestimmten situationalen und relationalen Kontexten aggressiv verhalten. Das WiSK-Training kombiniert damit einen Personen-orientierten mit einem Umwelt-orientierten Zugang. Zielpopulation des WiSK-Trainings sind Schulklassen, die gefährdet sind für hohe Gewalttaten. Das WiSK-Training basiert theoretisch auf dem *Modell der Sozialen Informationsverarbeitung* (vgl. Crick/Dodge 1994) und dem *Participant Role Approach* (vgl. Salmivalli u.a. 1996), die beide in einer Vielzahl von Studien empirisch bestätigt werden konnten. Zusätzlich wurden die empirischen Befunde zur Bedeutung der Schulklasse als sozialem Umfeld (vgl. Atria/Strohmeier/Spiel 2007) in der Entwicklung des Konzepts berücksichtigt (Aufgabenbereich: Forschung). Zur Prüfung des Modells der Sozialen Informationsverarbeitung, das der reinen Grundlagenforschung zuzurechnen ist, wurde eine Reihe von Experimenten durchgeführt. Die Integration dieser theoretischen und empirischen Zugänge bildete die Grundlage für die zwei zentralen Prinzipien des WiSK-Trainings: Partizipation und Erweiterung des Verhaltensrepertoires (für Details vgl. Atria/Spiel 2007). Die Konzipierung des WiSK-Trainings ist damit ein typisches Beispiel für *use-inspired basic research* nach Stokes (1997).

Gemäß entwicklungspsychologischer Theorien (insbesondere von Theorien, die auf Piagets [1970] Modell der kognitiven Entwicklung basieren) setzt das WiSK-Training eine gewisse Stufe der kognitiven Kompetenz voraus. Es richtet sich damit an Schulklassen frühestens ab der fünften Schulstufe (Bildungskarriere: Sekundärbereich). Zur Prüfung und Optimierung des WiSK-Trainings wurden vier unabhängige Anwendungen im Schulsetting durchgeführt und aufwändig mittels formativer und summativer Evaluation hinsichtlich Implementierungsqualität und Wirkung geprüft (Aufgabenbereich: Monitoring & Evaluation; für Details vgl. u.a. Atria/Spiel 2007; Gollwitzer u.a. 2006; Spiel/Strohmeier 2011). Als Konsequenz wurde das WiSK-Training von der Klassenebene zu einem ganzheitlichen Schulkonzept (*whole school policy approach*) erweitert und besteht in seiner Endfassung aus Maßnahmen auf Schulebene, Klassenebene und Individualebene (Handlungsebene: Mesoebene; für Details vgl. Strohmeier/Atria/Spiel 2008; Spiel/Strohmeier 2011). Die Umsetzung in der Schule wird durch WiSK-Begleiter und -Begleiterinnen gecoacht und supervidiert, die dafür an der Universität ausgebildet werden (Bildungskarriere: Mittleres Erwachsenenalter). Zusätzlich wurde das WiSK-Training auf Klassenebene auch für jüngere Schüler und Schülerinnen adaptiert (Bildungskarriere: Primärbereich).

Aufgrund der im internationalen Vergleich hohen Prävalenzzahlen hinsichtlich Gewalt in Schulen wurden wir vom Bildungsministerium gebeten, eine nationa-

le Strategie zur Gewaltprävention in österreichischen Schulen und Kindergärten zu konzipieren (Aufgabenbereich: Beratung, Handlungsebene: Makroebene; für Details vgl. Spiel/Strohmeier 2007; URL: [www.gemeinsam-gegen-gewalt.at](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at)). Die nationale Strategie wurde in das Koalitionsabkommen der Regierungsparteien aufgenommen und von 2008 bis 2013 umgesetzt. Die Implementierung des WiSK-Schulprogramms ist Teil der nationalen Strategie. Zur Dissemination des über die unterschiedlichen bildungspsychologischen Aktivitäten angehäuften Wissens an die Bildungspraxis wurden „Train-the-trainer“-Workshops für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Pädagogischen Hochschulen und ein Manual für Lehrpersonen (vgl. Strohmeier/Atria/Spiel, in Vorbereitung) erstellt (Aufgabenbereich: Beratung, Bildungskarriere: Mittleres Erwachsenenalter). Zusätzlich wurden Online-Selfassessments entwickelt, die es Schulen und Klassen ermöglichen, selbstständig eine Bestandsaufnahme von Gewalttaten durchzuführen, zu der sie eine automatisierte verbale und grafische Rückmeldung erhalten.

Intention des hier präsentierten Beispiels war es zu illustrieren, wie das Potential von Verortung und Kommunikation, welches das Strukturmodell der Bildungspsychologie liefert, aktiv genutzt werden kann. Darüber hinaus wollten wir aufzeigen, dass die Förderung evidenzbasierter Bildungspraxis ein systematisches Vorgehen von reiner Grundlagenforschung über wissenschaftliche Evaluation zu angewandten bildungspsychologischen Aktivitäten erfordert. Die Verortung im Strukturmodell sorgt für Transparenz und Nachvollziehbarkeit und erleichtert damit Kommunikation und Transfer.

## Literatur

- Atria, M./Spiel, C. (2007): The Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In: Zins, J.E./Elias, M.J./Maher, C.A. (Hrsg.): *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention*. New York: The Haworth Press, S. 179-198.
- Atria, M./Strohmeier, D./Spiel, C. (2007): The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization. In: *European Journal of Developmental Psychology* 4, H. 4, S. 372-387.
- Barz, H. (1999): Bildungsverständnis und Lebensstil. In: *Erwachsenenbildung* 45, H. 2, S. 63-67.
- Barz, H. (2002): Kultur und Lebensstile. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 725-744.
- Baumert, J. (2000): Lebenslanges Lernen und internationale Dauerbeobachtung der Ergebnisse von institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter*, Bd. 5: *Erziehungstheorie und Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 121-127.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 100-150.

- Brandstädter, J./Fischer, M./Kluwe, R./Lohmann, J./Schneewind, K.A./Wiedl, K.H. (1974): Entwurf eines heuristisch-taxonomischen Schemas zur Strukturierung von Zielbereichen pädagogisch-psychologischer Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H. 6, S. 1-18.
- Bronfenbrenner, U./Morris, P.A. (2006): The Bioecological Model of Human Development. In: Lerner, R.M. (Hrsg.): Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology, Vol. 1. 6<sup>th</sup> Ed. Editors-in-chief: W. Damon/R.M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley, S. 793-828.
- Crick, N.R./Dodge, K.A. (1994): A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. In: Psychological Bulletin 115, H. 1, S. 74-101.
- European Commission (2001): Making a European Area of Life-long Learning a Reality. Brussels: Commission for the European Communities.
- Fenstermacher, G.D./Richardson, V. (1994): Promoting Confusion in Educational Psychology: How Is It done? In: Educational Psychologist 29, H. 1, S. 49-55.
- Gollwitzer, M./Eisenbach, K./Atria, M./Strohmeier, D. (2006): Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the „Viennese Social Competence Training“. In: Swiss Journal of Psychology 65, H. 2, S. 125-135.
- Hargreaves, D.H. (2004): Learning for Life: the Foundations of Lifelong Learning. Bristol, UK: The Policy Press.
- Heller, K.A. (1986): Zur Lage der Pädagogischen Psychologie in Forschung und Lehre. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 33, H. 1, S. 1-9.
- Hentig, H. v. (2001): Bildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hofer, M. (1987): Pädagogische Psychologie: Fünf Überlegungen zum Selbstverständnis eines Faches [Educational Psychology: Five Considerations on the Self-image of a Discipline]. In: Psychologische Rundschau 38, S. 82-95.
- Kanning, U.P./Grewe, K./Hollenberg, S./Hadouch, M. (2006): From the Subjects' Point of View: Reactions to Different Types of Situational Judgment Items. In: European Journal of Psychological Assessment 22, H. 3, S. 168-176.
- Langewand, A. (1997): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt, S. 69-98.
- MacKay, T. (2002): The Future of Educational Psychology. In: Educational Psychology in Practice 18, H. 3, S. 245-253.
- Mulholland, P./Ivergard, T./Kirk, S. (2005): Editorial: Contemporary Perspectives on Learning for Work. In: Applied Ergonomics 36, H. 2, S. 125-126.
- Nutley, S.M./Walter, I./Davies, H.T.O. (2007): Using Evidence. How Research Can Inform Public Services. Bristol, UK: The Policy Press.
- OECD (Hrsg.) (2000): Where Are the Resources for Lifelong Learning? Paris: OECD.
- Pekrun, R. (2002): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 61-79.
- Pintrich, P.R. (2000): Educational Psychology at the Millennium: A Look Back and a Look Forward. In: Educational Psychologist 35, H. 4, S. 221-226.
- Prawat, R.S./Worthington, V.L. (1998): Educational Psychology: Getting to the Heart of the Matter through Technology. In: Applied Psychology. An International Review 47, H. 2, S. 263-283.
- Salmivalli, C./Lagerspetz, K./Björkqvist, K./Österman, K./Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group. In: Aggressive Behavior 22, H. 1, S. 1-15.
- Schober, B./Finsterwald, M./Wagner, P./Lüftenegger, M./Aysner, M./Spiel, C. (2007): TALK – A Training Program to Encourage Life-long Learning in School. In: Journal of Psychology 215, H. 3, S. 183-193.

- Schober, B./Spiel, C. (2004): Der Beitrag der Schule zur Förderung von Bildungsmotivationen und Grundkompetenzen für LLL. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 205-217.
- Skowronek, H. (1999): Bühler, Dewey und Pädagogische Psychologie im Kontext. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 13, H. 4, S. 187-190.
- Slavin, R.E. (2008): Perspectives on Evidence-based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. In: *Educational Researcher* 37, H. 1, S. 5-14.
- Spiel, C. (2004): Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Der schwierige Weg von der Problem diagnose zur Therapie. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich (Hrsg.): *Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 11-28.
- Spiel, C. (2009): Evidenzbasierte Bildungspolitik und Bildungspraxis – eine Fiktion? Problemaufriss, Thesen, Anregungen. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 255-256.
- Spiel, C./Lösel, F./Wittmann, W.W. (2009a): Transfer psychologischer Erkenntnisse in Gesellschaft und Politik. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 241-242.
- Spiel, C./Lösel, F./Wittmann, W.W. (2009b): Transfer psychologischer Erkenntnisse – eine notwendige, jedoch schwierige Aufgabe. In: *Psychologische Rundschau* 60, H. 4, S. 257-258.
- Spiel, C./Reimann, R. (2005): Bildungspsychologie. In: *Psychologische Rundschau* 56, S. 291-294.
- Spiel, C./Reimann, R. (2006): Bildungspsychologie. In: Kastner-Koller, U./Deimann, P. (Hrsg.): *Psychologie als Wissenschaft*. Wien: WUV, S. 197-216.
- Spiel, C./Reimann, R./Wagner, P./Schober, B. (2008): Guest Editorial: Bildung-Psychology: The Substance and Structure of an Emerging Discipline. In: *Applied Developmental Science* 12, H. 3, S. 154-159.
- Spiel, C./Reimann, R./Wagner, P./Schober, B. (2010): Bildungspsychologie – eine Einführung. In: Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann R. (Hrsg.): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 11-20.
- Spiel, C./Schober, B./Finsterwald, M./Lüftenegger, M./Wagner, P./Reimann, R. (2011): Bildungspsychologie: Konzeption und Potential. In: Witte, E.H./Doll, J. (Hrsg.): *Sozialpsychologie, Sozialisation und Schule*. Lengerich: Pabst-Verlag, S. 53-76.
- Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann, R./Atria, M. (2006): Grundkompetenzen für Lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: Fatke, R./Merkens, H. (Hrsg.): *Bildung über die Lebenszeit*. Wiesbaden: VS, S. 85-96.
- Spiel, C./Schober, B./Wagner, P./Reimann, R. (Hrsg.) (2010): *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Spiel, C./Strohmeier, D. (2007): Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten: Gemeinsam gegen Gewalt. Projekt konzept erstellt für das Österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kulturelle Angelegenheiten. Wien.
- Spiel, C./Strohmeier, D. (2011): National Strategy for Violence Prevention in the Austrian Public School System: Development and Implementation. In: *International Journal for Behavioural Development* 35, H. 5, S. 412-418.
- Stokes, D.E. (1997): *Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Strohmeier, D./Atria, M./Spiel, C. (2008): WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In: Malti, T./

Perren S. (Hrsg.): Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 214-230.

Strohmeier, D./Atria, M./Spiel, C. (in Vorbereitung): WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. Münster u.a.: Waxmann.

*Christiane Spiel*, Dr. phil. Dr. rer. nat., Univ.-Prof., geb. 1951, Vorstand des Instituts für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien.

Anschrift: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, 1010 Wien, Österreich

E-Mail: [christiane.spiel@univie.ac.at](mailto:christiane.spiel@univie.ac.at)

*Ralph Reimann*, Dr., Dipl.-Psych., geb. 1968, Qualitätsmanagement, Universität für Bodenkultur, Wien.

Anschrift: Stabstelle Qualitätsmanagement, Gregor Mendel Str. 33, 1180 Wien, Österreich

E-Mail: [ralph.reimann@boku.ac.at](mailto:ralph.reimann@boku.ac.at)

*Barbara Schober*, Dr., Dipl.-Psych., Ao. Univ.-Prof., geb. 1970, Vizestudienprogrammleiterin der Studienprogrammleitung Psychologie an der Universität Wien.

Anschrift: Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie & Evaluation, Fakultät für Psychologie, Universität Wien, Universitätsstraße 7, 1010 Wien, Österreich

E-Mail: [barbara.schober@univie.ac.at](mailto:barbara.schober@univie.ac.at)

*Dagmar Strohmeier*, Dr. rer. nat., geb. 1973, Professorin für Interkulturelle Kompetenz, Masterstudiengang Soziale Arbeit, Fakultät Gesundheit/Soziales, Fachhochschule Oberösterreich.

Anschrift: FH OÖ Studienbetriebs GmbH, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich

E-Mail: [dagmar.strohmeier@fh-linz.at](mailto:dagmar.strohmeier@fh-linz.at)

*Petra Wagner*, PD, Dr. rer. nat., Prof. (FH), geb. 1969, Professorin für Psychologie am Studiengang Sozialarbeit, Fakultät für Psychologie, Fachhochschule Oberösterreich.

Anschrift: Studiengang Sozialarbeit, Fakultät für Gesundheit und Soziales, Fachhochschule Oberösterreich, Garnisonstraße 21, 4020 Linz, Österreich

E-Mail: [petra.wagner@fh-linz.at](mailto:petra.wagner@fh-linz.at)

## REZENSIONEN

### **Wolfgang W. Weiß: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven**

(Veröffentlichung der Max-Traeger-Stiftung, hrsg. von U. Thöne). *Weinheim/München: Juventa, 190 S., 18,95 €*

„Gestalten statt Verwalten“ – so lautet der Leitgedanke der Studie von Wolfgang W. Weiß über Entwicklung und Verwirklichung kommunaler Bildungslandschaften, die als Gutachten von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Die Studie soll einen Überblick über Diskussionsstand und historisch gewachsene Entwicklungslinien geben sowie als „Hilfe zur Standortbestimmung einer ganzheitlichen Bildungspolitik“ (S. 6) beitragen, die sich von einer Verwaltungs- zu einer Gestaltungsaufgabe weiterentwickeln soll.

Methodisch stützt sich der Autor auf eine Vielzahl von Experteninterviews sowie auf eine umfangreiche Analyse einschlägiger Publikationen und grauer Literatur. Das Kapitel zur methodischen Vorgehensweise ist zugleich eine persönliche Anmerkung des Autors. So bezeichnet Weiß die Studie als „work-in-progress-Erkundungsstudie“ (S. 176), da Grundbedingungen wie Länderspezifitäten, politische Sprunghaftigkeit und Begriffsverwirrungen zwar die Durchführung und Aktualität der Ergebnisse beeinflussten, jedoch zugleich als inhaltlicher Aspekt hinsichtlich der Konfliktspannweite im Bildungssektor betrachtet werden können.

Der Fokus der Analyse liegt auf der schulischen Bildung, bei der in al-

len Bundesländern eine Tendenz zur Dezentralisierung und Kommunalisierung bildungspolitischer Entscheidungsbefugnisse zu beobachten ist. Diese Entwicklung wird anhand detaillierter Darstellungen von Kompetenzregelungen, Kooperationsbeziehungen und Konfliktfeldern nachgezeichnet, u.a. mittels der Spannweite von Verantwortlichkeit und Autonomie von Einzelschulen oder Kommunen sowie bestimmter Strukturprogramme wie z.B. „Lernende Regionen“ oder „Lernen vor Ort“.

Hervorzuheben ist, dass auch ansonsten eher wenig beachtete Akteure im Bildungsbereich umfassend mit einbezogen werden: Wirtschaft und Stiftungen. Der immer größer werdende Einfluss von nicht-staatlichen Akteuren wird anhand von Beispielen, wie z.B. im zweiten Sektor durch Schul sponsoring oder im dritten Sektor durch eine verstärkte Kooperation von Stiftungen und Schulakteuren, verdeutlicht. Dabei geht es vielfach nicht nur um finanzielle Unterstützung, sondern auch um Mitgestaltungswillen und -kompetenz.

Neue Steuerungsstrukturen sind nach Weiß unerlässlich; konkret fordert er eine Dezentralisierung und Kommunalisierung der Bildungsverantwortlichkeiten. Dies beinhaltet zugleich eine Übernahme von Rahmenkompetenzen durch den Bund: Vor allem „die wesentlichen Entscheidungen im Schulbereich“ (S. 166), die auf Grundlage gesetzlicher Regelungen gestaltet werden, dürften nicht weiter an untere Verwaltungseinheiten abgegeben werden. Neben einer genauen Definition dieser „wesentlichen“ Entscheidungen bedarf es

„gesicherter Verfahren des Zusammenspiels von staats- und kommunalpolitischer Legitimation“ (S. 167).

Die Studie greift zwar z.T. auf Theorie zurück, ist im Ganzen jedoch sehr praxisnah und gibt einen sehr guten Einblick in das Gesetzes-, Projekt-, Konflikt- und Kompetenzgewirr der deutschen Bildungslandschaft. Eingewendet werden kann, dass der Titel einen umfassenderen Bildungsbezug verspricht, die Analyse jedoch (fast) ausschließlich ausgehend vom Schulbereich erfolgt.

Insgesamt gesehen wird ein umfassender Überblick und strukturierter Einblick darin gegeben, welche Potentiale und Risiken sowohl in Politik als auch in Verwaltung im Prozess der Entwicklung kommunaler Bildungslandschaft in Bezug auf Schule bestehen und in Zukunft zu diskutieren sind. Aus diesem Grund ist das Buch nicht nur Akteuren aus Politik und Verwaltung, sondern auch Pädagogen und Pädagoginnen aller Bildungsstufen, v.a. auch angehenden Lehrkräften, zu empfehlen.

*Julia Klausning, Hannover*

**Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann, 369 S., 34,90 €**

**Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im**

**internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, 401 S., 39,90 €**

**Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, 378 S., 39,90 €**

Sowohl COACTIV („Cognitive Activation in the Classroom“ bzw. „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz“) als auch TEDS-M („Teaching Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics“) nehmen die Professionalität von Lehrkräften unter einer kompetenzorientierten Perspektive am Beispiel des Fachs Mathematik in den Blick. Im Wesentlichen unterscheiden sie sich dadurch, dass COACTIV als Ergänzungsstudie von PISA 2003 die Kompetenzdaten von deutschen Lehrkräften der Sekundarstufe I mit den Leistungsdaten ihrer jeweiligen Schüler und Schülerinnen verknüpfen kann, während TEDS-M als Studie der IEA einen internationalen Vergleich ermöglicht und zudem sowohl Lehrkräfte der Sekundarstufe I als auch der Primarstufe in den Blick nimmt.

Mit dem Band von Kunter u.a. werden Befunde aus der COACTIV-Studie sowie einige Ergebnisse aus Folgestudien („COACTIV-Referendariat: Kompetenzerwerb von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten im Vorbereitungsdienst“ und „Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb

professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung [BilWiss]“) zusammengestellt, die teilweise bereits an anderer Stelle publiziert wurden. Das Buch ist in drei Teile gegliedert, von denen der erste Teil wesentliche theoretische und empirische Grundlagen der Studie beschreibt. Die sechs Beiträge dieses ersten Teils thematisieren das zugrunde liegende theoretische Kompetenzmodell von Lehrerprofessionalität, die Entwicklung professioneller Kompetenz, die methodischen Grundlagen, das Modell der Unterrichtsqualität sowie – als ein Merkmal der Unterrichtsqualität – die Bedeutung von Aufgaben für die Qualität des Mathematikunterrichts nebst empirischen Befunden zu diesem Themenbereich.

Im zweiten Teil wird die empirische Überprüfung einiger Aspekte des komplexen Kompetenzmodells dargestellt. Der besondere Gewinn liegt m.E. in den Beiträgen, in denen die Wirkung von verschiedenen Aspekten der Lehrerprofessionalität (Fachkompetenz, fachdidaktische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, Überzeugungen von Lehrkräften und Motivation) vermittelt über Merkmale der Unterrichtsqualität auf die Schülerleistungen im Fach Mathematik untersucht wird. Hier legen die jeweiligen Autoren und Autorinnen überzeugende Befunde vor, die einen positiven Einfluss von einer hohen fachlichen, fachdidaktischen sowie diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte auf die Mathematikleistungen der Schüler und Schülerinnen nahelegen.

Im dritten Teil gehen die Beiträge auf die Entwicklung von professioneller Kompetenz ein, indem individuelle (kognitive und psychosoziale) Eingangsvoraussetzungen von Lehramts-

studierenden, differentielle universitäre Lerngelegenheiten sowie die Nutzung von Weiterbildungsmöglichkeiten thematisiert werden. Im vierten und letzten Teil wird das COACTIV-Forschungsprogramm schließlich aus der Perspektive der Mathematikdidaktik und der Bildungsforschung kritisch reflektiert.

Mit den Beiträgen in diesem Band wird das Versprechen der Herausgeber und Herausgeberinnen, „einen Überblick über das theoretische Rahmenmodell von COACTIV und dessen empirische Prüfung“ (S. 8) zu geben, umfassend eingelöst. Die Eigenständigkeit der jeweiligen Beiträge ermöglicht einerseits ein Verständnis auch bei selektiver Auswahl einzelner Kapitel, führt jedoch andererseits bei der Gesamtbetrachtung auch an einigen Stellen zu Redundanzen.

Die TEDS-M Studie wurde exklusiv in den beiden hier besprochenen Bänden publiziert. Auch diese Studie widmet sich der professionellen Kompetenz von Mathematiklehrkräften in den Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen sowie Überzeugungen und berücksichtigt dabei Kontextmerkmale der Ausbildung sowie den sozioökonomischen Hintergrund. Betrachtet werden im internationalen Vergleich von insgesamt 16 Ländern angehende Lehrkräfte für die Primarstufe (Band 1) bzw. die Sekundarstufe (Band 2) im letzten Jahr ihrer Ausbildung. Die beiden Bände sind analog aufgebaut. Einleitend findet sich jeweils ein Beitrag, der den Aufbau der Studie und den theoretischen Hintergrund erläutert und die wichtigsten Ergebnisse zusammenfasst. Anschließend werden in vier Kapiteln strukturelle Kontextbedingungen dargestellt. Diese umfassen jeweils im internationalen Vergleich den sozioökono-

mischen, bildungspolitischen und schulischen Hintergrund der jeweiligen Länder sowie Kennzeichen der Lehrerausbildung (Art der Ausbildungsgänge, Merkmale von Lehrerausbildenden und Charakteristika der Lerngelegenheiten während der Ausbildung). Ein weiteres Kapitel widmet sich den individuellen Kontextfaktoren der angehenden Lehrkräfte (z.B. kulturelles Kapital, Studienbedingungen, Berufsmotivation).

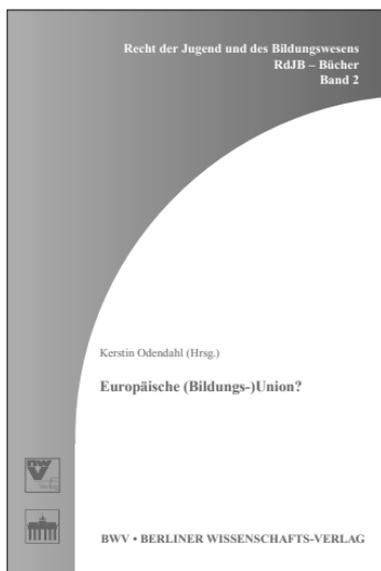
Schließlich werden in vier Kapiteln das fachliche bzw. fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen erörtert. Jeweils ein Kapitel widmet sich dabei dem theoretischen Rahmen und der Testkonstruktion und eines der Vorstellung der Ergebnisse. Über alle Ausbildungsgänge hinweg betrachtet liegen die Kompetenzwerte von Primarstufenlehrkräften in den Bereichen Fachwissen und fachdidaktisches Wissen etwa im internationalen Durchschnitt, die der Sekundarstufenlehrkräfte deutlich darüber. Die Autoren und Autorinnen können jedoch angesichts der Heterogenität der Ausbildungsgänge, die in Deutschland zu einer Lehrberechtigung für die Primarstufe bzw. für die Sekundarstufe I führen, bedeutende ausbildungsbezogene Unterschiede hinsichtlich der fachlichen bzw. fachdidaktischen Kompetenzen konstatieren. Am Vergleich der pädagogischen Kompetenzen haben sich außer Deutschland lediglich Taiwan (nur Sek. I) und die USA beteiligt. Hier zeigen sich die deutschen und die taiwanesischen angehenden Lehrkräfte denen aus den USA hinsichtlich ihres pädagogischen Wissens deutlich überlegen. Ein weiteres Kapitel nimmt abschließend die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte in den Blick.

Die komplexen Informationen, die die TEDS-M Studie liefert, sind vor al-

lem ein Gewinn für die Bestimmung der Position der deutschen Lehrerausbildung im internationalen Vergleich, jedoch auch im Vergleich der national deutlich voneinander verschiedenen Lehrerausbildungsprogramme. Im Sinne eines komplexen Kompetenzmodells vermisst man jedoch in beiden Bänden die Analyse von Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Kompetenzbereichen bzw. auch den strukturellen und individuellen Hintergrundmerkmalen. Diese Analysen werden von den Herausgeberinnen und dem Herausgeber in Aussicht gestellt.

Die beiden Studien COACTIV und TEDS-M beleuchten mit ihrer strengen Kompetenzorientierung sowie einer Fokussierung dieser Kompetenzen auf das „Kerngeschäft“ des Unterrichts vor allem jene Dimensionen des Wissens von Mathematiklehrkräften, die als relevant für die Genese mathematischer Leistungen von Schülern und Schülerinnen angesehen werden. In dieser Hinsicht tragen die beiden Studien dazu bei, Modelle des Kompetenzerwerbs von Lehrkräften auf Basis eines jeweils repräsentativen Datensatzes empirisch zu überprüfen. Insbesondere das Modell der COACTIV-Studie berücksichtigt dabei sehr unterschiedliche theoretische Zugänge. Insgesamt umfassen diese Kompetenzmodelle jedoch nur jenen Ausschnitt pädagogischer Professionalität, der operationalisierbar und damit messbar ist. Handlungsrelevante Herausforderungen im Lehrberuf wie die der doppelten Kontingenz (Luhmann) oder der Antinomien (Helsper) können mit diesen Modellen nicht erfasst werden.

Anke B. Liegmann, Essen



Kerstin Odendahl (Hrsg.)

## **Europäische (Bildungs-)Union?**

Das Bildungswesen gehört zu den besonders sensiblen Bereichen nationalstaatlicher Regelungskompetenz. Eine Harmonisierung der Lehrinhalte und der Gestaltung der Bildungssysteme ist ausdrücklich ausgeschlossen. Die den Bildungsbereich prägende Abwehrhaltung der Mitgliedstaaten wurde 2009 von deutscher Seite noch einmal gestärkt: Das Bundesverfassungsgericht erklärte in seinem Lisabon-Urteil die Gestaltung der Bildungsverhältnisse zu einem integrationsfesten nationalen Regelungsgegenstand.

Diese rechtliche Haltung scheint jedoch mit der Realität nicht übereinzustimmen. Stehen im Bildungsbereich Recht und Realität im Widerspruch?

Mit rund 20 Beiträgen zu den direkten wie indirekten Bildungskompetenzen der EU, der europäischen Bildungspolitik, den bildungsrelevanten Koordinierungsprozessen und den nationalstaatlichen Perspektiven wird erstmals eine umfassende Bestandsaufnahme der EU-Bildungsmaßnahmen vorgenommen und der Einfluss der EU auf die nationalen Bildungssysteme in seiner gesamten Spannweite dargestellt. Eine solche Analyse beantwortet die Frage, inwieweit sich die EU trotz ihrer beschränkten primärrechtlichen Bildungskompetenzen mittlerweile doch zu einer „Europäischen Bildungsunion“ entwickelt hat. Das Werk wendet sich an alle im Bildungsbereich tätigen oder interessierten Wissenschaftler und Praktiker auf europäischer wie nationalstaatlicher Ebene.  
2011, 538 S., kart., 68,- €, 978-3-8305-1754-2



**BWV • BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG**

Markgrafenstraße 12–14 • 10969 Berlin • Tel. 030 / 841770-0 • Fax 030 / 841770-21

E-Mail: [bwv@bwv-verlag.de](mailto:bwv@bwv-verlag.de)

Internet: <http://www.bwv-verlag.de>