

Bernd Ahrbeck, Rainer Lehmann,
Ulrike Fickler-Stang, Annette Kretschmer, Elisabeth Maué

ENEBS

Evaluationsstudie des Netzwerks Berliner Schülerfirmen

Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.



EUROPÄISCHE UNION



...eine Chance durch Europa!

Berlin 2009

| Herausgeber |

Projektgruppe ENEBS:

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck
Prof. Dr. Dr. Dr. h. c. Rainer Lehmann
Ulrike Fickler-Stang
Annette Kretschmer
Elisabeth Maué

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Unter den Linden 6
10099 Berlin

ENEBS ist ein Projekt im Auftrag der ASIG | Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V. mit dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen in Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin.

| Bildnachweis |

Fotos der Titelseite: © ASIG | Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V.

| Gesamtgestaltung |

Katharina Weiland

| Druck |

buchwerft | Kiel

Printed in Germany | 2009

Inhalt

Danksagung.....	vii
1 Einleitung.....	1
2 Bisheriger Erkenntnisstand.....	7
Quantitative Datenanalyse	
<i>Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang und Elisabeth Maué</i>	
3 Forschungsfragen.....	11
3.1 Basale Kompetenzen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.....	12
3.2 Persönlichkeitsaspekte, Einstellungen und Einschätzungen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.....	13
4 Angaben zur Stichprobe und zur Organisation der Erhebungen.....	15
5 Kurzportraits der teilnehmenden Schulen.....	23
5.1 August-Sander-Schule in Friedrichshain-Kreuzberg.....	23
5.2 Konrad-Zuse-Schule in Pankow.....	26
5.3 Carl-Legien-Schule in Neukölln.....	28
5.4 Loschmidt-Oberschule in Charlottenburg.....	30
5.5 ASIG Berufsfachschule in Wilmersdorf.....	32
6 Erhebungsinstrumente des quantitativen Ansatzes.....	35
6.1 Mathematiktest.....	36
6.2 Test zu Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten.....	38
6.3 Test zum Ökonomischen Verständnis.....	42
6.4 Fragebogen an Schülerinnen und Schüler in schulischen Berufsbildungsmaßnahmen und Auszubildende.....	44
7 Differenzierte Auswertung der Fachleistungen.....	47
7.1 Methodische Vorüberlegungen.....	47

7.2	Differenzierte Auswertung nach Geschlecht.....	48
7.3	Differenzierte Auswertung nach Migrationshintergrund.....	53
7.4	Differenzierte Auswertung nach Lehrgängen.....	58
7.5	Einflüsse von Hintergrundfaktoren auf die Leistungen der Jugendlichen.....	65
8	Ausgewählte Befunde aus dem Fragebogen.....	73
8.1	Schulabschluss der Eltern im Vergleich zu ihren Kindern.....	73
8.2	Angaben zur beruflichen Orientierung.....	76
8.3	Erfolgsattribuierung	81
9	Schülerinnen und Schüler mit Schülerfirmenerfahrung.....	83
9.1	Zusätzliche Ergebnisse aus den Fachleistungstests und dem Fragebogen.....	83
9.2	Differenzierung der Fachleistungen ehemaliger Schülerfirmenschülerinnen und -schüler.....	85
9.3	Selbsteinschätzung der erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen in den Schülerfirmen.....	92

Qualitative Datenanalyse

Bernd Ahrbeck und Annette Kretschmer

10	Forschungsfragen.....	99
11	Organisation der Erhebung.....	101
11.1	Feldvorbereitung.....	101
11.2	Angaben zur Stichprobe.....	103
11.3	Durchführung der Untersuchung.....	103
11.4	Datenerfassung und -auswertung.....	105
12	Ergebnisdarstellung.....	107
12.1	Aussagen zum bisherigen Bildungsweg.....	107
12.1.1	Erfahrungen mit dem Förderschulbesuch.....	108
12.1.2	Erfahrungen mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen.....	111

12.2	Erfahrungen mit dem Lernarrangement Schülerfirma.....	114
12.2.1	Dauer und Branche der Schülerfimentätigkeit.....	115
12.2.2	Zugangsweisen zu den Schülerfirmen.....	116
12.2.3	Organisations- und Lernformen in den Schülerfirmen.....	118
12.2.4	Charakteristik der Schülerfirmenarbeit aus dem Blick der Jugendlichen	129
12.3	Zum Prozess der Berufsorientierung	135
12.3.1	Berufsorientierung durch Praktika.....	136
12.3.2	Aussagen zum Übergang von der Schule in den Beruf.....	138
12.3.3	Förderliche und hinderliche Faktoren in der Übergangsphase	142
12.4	Falltypologische Analyse.....	144
12.4.1	Typus 1: Realistisch-konkrete Berufsorientierung und aktive Lebensgestaltung.....	148
12.4.2	Typus 2: Realistische Berufsorientierung, aber abwartend-passive Haltung.....	151
12.4.3	Typus 3: Diffuse Berufsorientierung und abwartend-passive Haltung.....	152
12.5	Methodische Reflexion.....	155
13	Fazit und Ausblick.....	157
	Tabellenverzeichnis.....	165
	Abbildungsverzeichnis.....	167
	Literatur.....	169
	Statistisches Glossar.....	177

Danksagung

Unser Dank gilt in allererster Linie den Schülerinnen und Schülern, die mit großem Engagement und Durchhaltevermögen Testverfahren und Fragebogen freiwillig ausgefüllt haben. Durch sie sind wir in der Lage gewesen, umfangreiche und differenzierte Auswertungen vorzunehmen und daraus für die Jugendlichen wirksame pädagogische Interventionsansätze und Veränderungsmöglichkeiten vorzuschlagen. Besonders sei denjenigen Schülerinnen und Schülern gedankt, die darüber hinaus ihre Bereitschaft zur Teilnahme an Interviews erklärt haben. Diese Jugendlichen haben den wesentlichen Beitrag dazu geleistet, dass Material zur Verfügung stand, auf dessen Grundlage erweiterte Interpretationen ihrer Erfahrungen im Hinblick auf den Berufsübergang möglich wurden.

Ohne das organisatorische und logistische Geschick aller Schulleitungen und die mehr als freundliche Kooperation aller Kollegien wäre es unmöglich gewesen, die Tests und Interviews in so kurzer Zeit durchzuführen. Ihnen gilt ein ganz besonderer Dank!

Den Trägern des Projekts sind wir ebenfalls zu Dank verpflichtet. Dies gilt vor allem der Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V. (ASIG); namentlich seien hier Herr Arno Schelzke und Herr Jürgen Günther genannt, die uns in allen Belangen inhaltlich und organisatorisch unterstützt haben. Ebenso freundlich und konstruktiv war die Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, vertreten durch Herrn Thomas Müller-Krull.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre haben die Studie von Beginn bis zum Druck helfend begleitet. Besonderer Dank geht an Dr. Rüdiger Gänßfuß. Er sorgte gerade bei der Datenerfassung und bei den Datenanalysen für äußerste Sorgfalt und Stimmigkeit und hat so mit uns gemeinsam die Studie auf ein festes Fundament gestellt.

Allen studentischen Hilfskräften der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre – Claudia Burgschweiger, Susan Höhne, Heike Trock und Linda Wurzinger –, die zum größten Teil auch als Testleiterinnen für das ENEBS-Projekt gearbeitet haben, sei an dieser Stelle gedankt. Sie haben viel dazu beigetragen, dass die Tests in den Schulen objektiv, fair und trotzdem humorvoll durchgeführt worden sind.

Für Layout, Korrektur und Formatierung des Berichts gilt unser Dank Katharina Weiland, die die Arbeit bis zum Druckabschluss gewissenhaft betreut hat.

Bernd Ahrbeck und Rainer Lehmann

Ulrike Fickler-Stang, Annette Kretschmer und Elisabeth Maué

Berlin, im August 2009

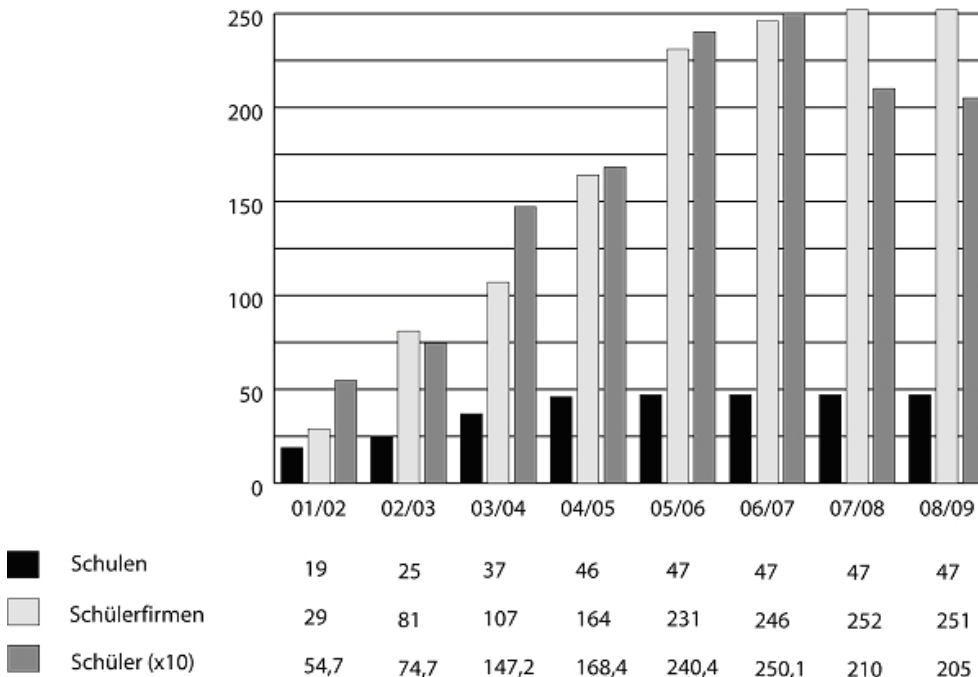
1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler, für die sich Berufsvorbereitung und Berufsübergang als besonders schwierig erweisen, stehen vor einer kritischen Lebenssituation, deren Ausgang für ihren gesamten weiteren Lebensweg von höchster Bedeutung ist. Wenn ihnen ein Berufseinstieg nicht gelingt oder sie sich beruflich nicht längerfristig etablieren können, droht ein materiell armes und von staatlichen Transferleistungen abhängiges Leben. Darüber hinaus sind sie vielfältigen Bedrohungen ihrer persönlichen und psychosozialen Entwicklung ausgesetzt und in ihrer sozialen Eingliederung gefährdet.

Insbesondere benachteiligte Jugendliche mit Problemen im Lernen, die oft von Verhaltensschwierigkeiten begleitet sind, bedürfen einer besonderen Unterstützung und eines verbesserten Zugangs zu einer beruflichen Beschäftigung. Dabei ergeben sich häufig erhebliche Passungsprobleme zwischen den von ihnen mitgebrachten Fähigkeiten und den Erwartungen der Arbeitgeber. Als ein wichtiges Zwischenstück, das diese Passung verbessern kann, können schulische Arrangements angesehen werden, die der besonderen Motivationslage dieser Schülergruppe entsprechen und zugleich dazu beitragen, dass bereits in der Schule Basisqualifikationen und Kompetenzen erworben werden, die eine Berufswahl erleichtern und sich für das spätere Berufsleben als nützlich erweisen. Das an 48 Berliner Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen existierende Lernarrangement Schülerfirma dient diesem Zweck: Es soll Jugendliche durch eine erweiterte Berufsorientierung und -vorbereitung in ihrer Entwicklung stärken, so dass es vermehrt gelingt, sie auf dem ersten Arbeitsmarkt bzw. in eine Ausbildung zu vermitteln. Bisher war dies nur zu einem sehr geringen Anteil der

Fall, deshalb sind erhebliche weiterführende Anstrengungen erforderlich. Parallel zur Arbeit in einer Schülerfirma, aber sehr wohl mit ihr verbunden, werden u. a. Schülerpraktika, Bewerbungstrainings und diverse Formen des Erfahrungsaustausches unter Jugendlichen realisiert. Die daran beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erweitern ihre Qualifikation durch Fortbildungen, Konferenzen und erweiterte Kooperationen mit Angehörigen unterschiedlicher Berufsgruppen.

Die an den Projektschulen entwickelten Arrangements der Schülerfirmenarbeit weisen auf Grund ihrer Historie einen sehr differenzierten Entwicklungsstand auf und sind in unterschiedlicher Weise in das Netzwerk eingebunden. Im Jahr 2001 begann die erste Planungs- und Konzeptionsphase und die ersten Schülerfirmen nahmen ihre Arbeit auf. Über die letzten Jahre haben sich unter dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen (NEBS) rege Aktivitäten entwickelt: Die Anzahl der teilnehmenden Schulen stieg kontinuierlich an, mittlerweile existieren ca. 250 Schülerfirmen (siehe Abbildung 1). Der Gründungsprozess und die Arbeit in den Schülerfirmen sind durch ein hohes Maß an Dynamik gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler, die von Schülerfirmen profitieren sollen, lernen nicht nur unter erschwerten Bedingungen, häufig sind ihre Lebenserfahrungen auch durch erhebliche psychosoziale Belastungen geprägt. Wie auch im allgemeinbildenden Schulsystem haben viele von ihnen einen Migrationshintergrund. In einigen Stadtteilen, wie Kreuzberg und Neukölln, besuchen sie Schulklassen, in denen sich kaum noch deutsche Jugendliche befinden. Nationale und internationale Schulleistungstudien haben gezeigt, dass diese Schülergruppe im Allgemeinen über ungünstigere schulische Lernvoraussetzungen verfügt. Dazu zählt auch, dass ein Teil von ihnen sich später in einem kulturell anders gelagerten Berufsfeld behaupten muss. Für diese Schülerinnen und Schüler ist die Arbeit in Schülerfirmen besonders wichtig: Auf diesem Weg kann eine Auseinandersetzung mit der Kultur des Gast- oder Aufnahmelandes gefördert und damit ein unmittelbarer Beitrag zur Integration geleistet werden. Fragen des Berufs- und Arbeitsethos spielen dabei eine ebenso wichtige Rolle wie eine Auseinandersetzung mit den kulturell vorherrschenden Geschlechterrollen. Mit dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen wird der Zielstellung des Europäischen Sozialfonds entsprochen. Bei problematischen Entwicklungen, die sich bereits frühzeitig abzeichnen, soll unmittelbar reagiert werden. Im Hinblick auf mögliche Probleme im Berufsübergang bedeutet dies, dass Interventionen so weit in die Schule hinein verlagert werden, dass rechtzeitig entgegengesteuert werden kann und spätere negative soziale Konsequenzen so weit wie möglich vermieden werden.



Quelle: ASIG | Arbeits-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V.

Abbildung 1:
Schülerfirmen und Schulen des Netzwerks Berliner Schülerfirmen (NEBS)

In der vorliegenden *Evaluationsstudie des Netzwerks Berliner Schülerfirmen* (ENEBS) wird der Beitrag überprüft, den Schülerfirmen dazu leisten können, dass benachteiligte Jugendliche bereits in der Schule verstärkt befähigt werden, den zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarkts besser zu entsprechen – auch und speziell dann, wenn ungünstige individuelle Bildungsvoraussetzungen das Erreichen der üblichen Bildungsabschlüsse nicht erlauben. Zentrale Einflussfaktoren sind dabei zunächst die mitgebrachten und in den Schülerfirmen geförderten und weiter entwickelten kognitiven und sozialen Kompetenzen. Weiterhin wird anerkannt und in die Studie einbezogen, dass die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere der Selbstwert und die Selbstwertregulation einen (mit)entscheidenden Einfluss darauf haben, ob es gelingt, die Schülerinnen und Schüler später in eine den eigenen Möglichkeiten und Grenzen entsprechende Ausbildung zu integrieren und die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufstätigkeit zumindest zu verbessern. Deshalb wird auch untersucht, inwieweit sich die Arbeit der Schülerfirmen auf emotionale Entwicklungsprozesse, Aspekte der Identität und das Selbst der Schülerinnen und Schüler auswirken. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Die hier interessierende Personengruppe blickt auf eine nur begrenzt erfolgreich verlaufene

Lerngeschichte zurück. Ihre innere Objektwelt erweist sich häufig als wenig gesichert. Sie verfügen nur unzureichend über verlässliche, ermutigende und steuernde innere Selbst- und Objektbilder, die es ihnen ermöglichen würden, sich mit hinreichender innerer Gewissheit und der notwendigen Enttäuschungs- und Kränkungstoleranz auf eine Berufsvorbereitung und den Übergang in das Berufsleben einzulassen. Eine drohende Arbeitslosigkeit gehört zu den weiteren belastenden Faktoren, die die innere Erlebenswelt nicht unberührt lässt. Insofern ist bei dieser Personengruppe – sofern sie keine entsprechende Hilfe erhält – auch aus emotionalen Gründen die Gefahr besonders groß, im Übergangsfeld von der Schule in den Beruf und im Berufseinstieg selbst in innere Schwierigkeiten zu geraten. Die Art und Weise, wie persönliche Beziehungen gestaltet werden und sich soziale und berufliche Kompetenzen entfalten, hängt wesentlich von diesen inneren Determinanten ab.

Die vorliegende Untersuchung kann auf wichtige einschlägig relevante Grundlagen zurückgreifen. Zu nennen ist die bereits abgeschlossene Untersuchung *Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf* der Klassen 7-10 und der Jugendlichen in BQL und BQL (FL) (BELLA; vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009). Die BELLA-Studie hat auf breiter Ebene Basisdaten geliefert, die nunmehr gezielt zu Vergleichen herangezogen werden können. Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung ENEBS stehen indessen nicht mehr allgemeine Lernvoraussetzungen und Lernentwicklungen bei Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, sondern solche, die sich im Besonderen auf die Berufsvorbereitung, den Übergang in die Berufsausbildung und letztlich die Erwerbstätigkeit beziehen. Nunmehr kann überprüft werden, wie sich die erhobenen Bildungsvoraussetzungen in der weiteren Entwicklung niederschlagen. Besonders hervorzuheben ist jedoch auch, dass diese Studie zum ersten Mal einen umfangreichen qualitativen Untersuchungsteil enthält. Darauf liegt der Schwerpunkt dieses Berichts, die quantitativen Informationen und Ergebnisse sind als fundierte Ergänzung zu sehen. Ziel der Studie ist es, einen Beitrag zur Projektevaluation zu leisten, der die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erfahrungen wissenschaftlich auswertet und die gehaltvollsten Zugänge und effektivsten Methoden verallgemeinert. Auf dieser Basis sollen für die Schüler mit dem Förderbedarf Lernen inhaltlich ausgewiesene, zukunftsfähige und einheitliche Qualitätsmaßstäbe der Berufsorientierung entwickelt und beispielhaft durchgesetzt werden.

Folgende Aspekte wurden bei der hier vorgelegten Weiterführung der Evaluation des Netzwerks Berliner Schülerfirmen (NEBS) besonders berücksichtigt:

- der Einfluss der Schülerfirma als Verhaltensschauplatz (behavior setting) und komplexes schulisches Lernarrangement auf die Entwicklung der Lern-, Lehr-, Kommunikations- und Interaktionskultur an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen,
- der Beitrag der Schülerfirma zur Förderung der Lernmotivation, des Lernverhaltens, des Sozialverhaltens, der emotionalen Entwicklung, der Selbstwahrnehmung und des Selbstwertgefühls, der Leistungsfähigkeit von Förderschülern sowie zur Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- die aus dem Lernarrangement Schülerfirma abzuleitenden Anforderungen an die Rolle des Lehrers,
- die Wirkung des Ernstcharakters der Schülerfirmenarbeit (Sinnhaftigkeit), der Implementierung wirtschaftsnaher Arrangements wie Kooperationsbeziehungen zu Unternehmen und der Einsatz von Praxisbegleitern auf diese oben genannten Ziele,
- die Definition von Mindestvoraussetzungen für die Aufnahme einer Ausbildung und für die damit verknüpfte Kompetenzvermittlung und
- die Untersuchung einer Vergleichsgruppe, die ihre Entwicklung im Rahmen der bisher für Sonderschüler üblichen Vermittlungspraktiken fortsetzt.

Damit eröffnet sich eine Perspektive, die Chancen bietet, Strukturen, organisatorische Grundlagen und Prozesse in der Arbeit des Netzwerks Berliner Schülerfirmen zu festigen und qualitativ zu verbessern. Dabei geht es um einen durchgängigen, planmäßigen und zwischen allen Akteuren abgestimmten Prozess. Dieser beginnt mit der verstärkten Berufsorientierung und intensiveren Ausprägung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen durch Schülerfirmenarbeit und die erweiterten Praktika im Netzwerk, an die sich eine bereits in der Vorphase individuell gewählte Berufsausbildung, angelehnt an das duale System, anschließt.

2 Bisheriger Erkenntnisstand

Betrachtet man die Jugendforschung, so ist man mit einer unübersehbaren Anzahl von Studien konfrontiert, die sich der Zielgruppe aus unterschiedlichster Perspektive nähern. Selbst wenn eine Eingrenzung hinsichtlich Jugendlicher mit Benachteiligung vorgenommen wird, ist eine Übersicht an dieser Stelle unmöglich, weswegen hier einleitend nur kurz der Stand der sonderpädagogischen Forschung berücksichtigt wird. Diese nimmt in erster Linie die Herkunft der Jugendlichen (vor allem aus der Sonderschule), den Alltag oder die Lebensbegleitung in den Blick. Forschungen dieser Teildisziplin sind fast ausschließlich auf die Sekundarstufe I ausgerichtet und hier naturgemäß an Bedingungen der Sonderpädagogik orientiert, so auch bei Untersuchungen zum Übergang von der Schule in die Phase der Berufsbildung (z. B. Brandt, 1996). Die Literatur im Umkreis der beruflichen Rehabilitation fokussiert auf die Übergänge behinderter und benachteiligter Menschen ins Erwerbsleben (z. B. Bieker, 2005, Ellger-Rüttgardt, 1982, Ginnold, 2008). Lediglich Hiller (und seine Schüler) vertreten einen wissenschaftlichen Forschungsstrang, der auch die Übergänge und biografischen Entwicklungsmuster der Schülerinnen und Schüler nach ihrem Schulbesuch thematisiert (Hiller, 1994, 1997). „Die Arbeits- und Berufswelt hat sich gerade für marktbenachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene dramatisch verändert und stellt diese jungen Menschen vor neue riskante Herausforderungen, die mit herkömmlichen Präventionsmaßnahmen nicht mehr angegangen werden können. Die AbsolventInnen der Förderschule fragen sich am Ende ihrer Schulpflicht zu Recht, wie sie den Übergang in das angebliche Anschlusssystem ‚Arbeit‘ bewältigen können und wer ihnen dabei hilf- und kenntnisreich zur Seite steht“ (Storz & Griesinger, 2004, S. 130).

Arbeiten, die adoleszente Entwicklungsverläufe benachteiligter Jugendlicher mit Schülerfirmenerfahrung aus einer psychoanalytischen Perspektive reflektieren, existieren nicht. Dabei legt der schwierige Übergang ins Erwerbsleben gerade bei dieser Gruppe von Jugendlichen individuelle und intrapsychische Konflikte nahe. Aus diesem speziellen Blickwinkel begründet sich der Anspruch und die Zielsetzung des qualitativen Zugangs dieser Studie.

Da sich die ENEBS-Studie dem Forschungsfeld sowohl quantitativ als auch qualitativ nähert, werden beide Zugänge im Folgenden jeweils gesondert beschrieben. Begonnen wird mit dem quantitativen Forschungsfeld, im zweiten großen Teil folgen die qualitativen Auswertungen.

Quantitative Datenanalyse

Rainer Lehmann, Ulrike Fickler-Stang und Elisabeth Maué

3 Forschungsfragen

Aus nationalen wie auch internationalen Leistungsstudien ist hinlänglich bekannt, dass Schulen und innerhalb der Schulen auch die Klassen unterschiedliche Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens aufweisen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2002; PISA-Konsortium Deutschland, 2004; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997). So beeinflussen unterschiedliche differenzielle Lernmilieus (zum Begriff vgl. Baumert, Köller & Schnabel, 2000) über individuelle Lernvoraussetzungen hinaus den Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern in Schulen und Klassen. Ferner beinhalten die spezifischen Lernarrangements und die von den Lehrerinnen und Lehrern unterbreiteten Lern- und Entwicklungsangebote unterschiedliche Chancen für den Kompetenzerwerb. Insofern ist zu erwarten, dass auch die Arbeit in den Schülerfirmen, die in die Unterrichtsorganisation der Schulen eingebunden ist, in mehrerlei Hinsicht auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen einwirkt (vgl. Seeber, 2006).

Die Studie ENEBS verfolgt das Ziel, diese den allgemeinbildenden Sektor überschreitenden Wirkungen des Lernarrangements Schülerfirma auf die genannten Aspekte systematisch zu erfassen und auszuwerten.

Die Arbeit in Schülerfirmen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen als integraler Bestandteil des Unterrichts eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, geschäftsähnliches Handeln in Firmen im Schulkontext auszuprobieren. Besonders fokussiert werden Aspekte der Selbstständigkeit, der Verantwortungsübernahme und der Einübung von Verhaltensweisen, die im späteren Berufsleben der Jugendlichen von Bedeutung sein werden. Ein zentrales pädagogisches Ziel der Schülerfirmenarbeit ist in diesem Sinne die Vorbereitung der Jugendlichen

auf den Übergang in ein möglichst selbstständiges Leben (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2007).

Hieraus und auf der Grundlage der bisherigen dargestellten Ergebnisse ergeben sich die im Folgenden aufgeführten Fragestellungen, die sich dem kognitiven Bereich einerseits und dem emotional affektiven Bereich andererseits zuordnen lassen.

3.1 Basale Kompetenzen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Angesichts internationaler wie auch nationaler Vergleichsstudien gewinnen Leistungsindikatoren zentrale Bedeutung. Es kommt entscheidend darauf an, die Bedeutung kognitiver Kompetenzen angemessen zu würdigen. Wichtig ist es indes auch, den Stellenwert von Metakognitionen, Motivation und Einstellungen für erfolgreiches Lernen und Handeln zu berücksichtigen. Somit stellt sich auch hier die Frage, ob Bildungserfolge ausschließlich anhand der in einem traditionellen Fächerkanon erlangten Kompetenzen erfasst werden sollten oder ob nicht gerade die Einflüsse der Schülerfirmenarbeit viel stärker an Qualifikationen gemessen werden sollten, die zur Bewältigung von alltagsbezogenen und beruflichen Situationen erforderlich sind (vgl. Seeber, 2006).

In ENEBS werden zur Überprüfung der Fähigkeiten und Kenntnisse der Jugendlichen Leistungstests aus den Bereichen Mathematik, Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie Ökonomisches Verständnis eingesetzt. Dem vergleichsweise verkürzten Einsatz an Testaufgaben in diesen drei Fähigkeitsbereichen liegt die Annahme zugrunde, dass die fachlichen und überfachlichen Anforderungen, die im Rahmen der berufsvorbereitenden Maßnahmen an die Jugendlichen gestellt werden, hiermit in optimal konzentrierter Form wiedergespiegelt werden.

Im Rahmen der Leistungsüberprüfung wird der Frage nachgegangen, welche arbeitsrelevanten Basiskompetenzen Jugendliche in berufsvorbereitenden Maßnahmen und Ausbildungsverhältnissen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erworben haben. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, welchen Beitrag die Schülerfirmenarbeit zur Befähigung der Jugendlichen, diese Kompetenzen zu entwickeln, geleistet hat.

Hinsichtlich außerschulischer Einflüsse sollen die Lernerfolge nach Aspekten des Geschlechts, des Migrationshintergrundes, des sozioökonomischen Hintergrundes, des kulturellen Kapitals der Jugendlichen bzw. deren Familien und der Ausrichtung der berufsvorbereitenden Maßnahmen differenziert betrachtet werden.

3.2 Persönlichkeitsaspekte, Einstellungen und Einschätzungen von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Ein weiteres Ziel des Lernarrangements Schülerfirma ist die Stärkung des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen durch die Erfahrung gelingender berufspraktischer Tätigkeit. Das globale Selbstwertgefühl wird nach Moschner als Bilanz der „Gesamtheit der Bewertungen der Merkmale, Eigenschaften und Fähigkeiten, die eine Person sich selbst zuschreibt“ betrachtet (1998, S. 460; vgl. Lehmann & Hoffmann, 2007). Der Übergang in die berufliche Ausbildung ist für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen mit besonders großen Schwierigkeiten verbunden. Noch seltener als den Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen gelingt es ihnen, eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung zu beginnen. Eng verknüpft mit den didaktischen Konzepten der Schülerfirmenarbeit (Duismann, 2001) sind deshalb, neben der Förderung der Lernentwicklung durch die gegenseitige Beeinflussung von praktischer Arbeit und schulischem Wissenserwerb, die Förderung von positiven Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre Lernmotivation, Selbstwirksamkeitserwartungen und beruflichen Zukunftserwartungen (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2007).

Ein primäres Ziel der ENEBS-Studie ist es folglich, den Zusammenhang zwischen dem Lernarrangement Schülerfirma und der Motivation, den Einstellungen und dem Selbstbewusstsein der hier arbeitenden Schülerinnen und Schüler aufzuklären. Ergänzend zu den quantitativen Forschungsfragen rückt der qualitative Anteil das Subjekt in den Mittelpunkt und geht der zentralen Frage nach, mit welchen sinnhaften, narrativen Strukturen die Jugendlichen befähigt sind, ihre Konflikte und ihre Bewältigungsmechanismen zu beschreiben. Darüber hinaus interessiert, welche Bedeutung sie dem Lernarrangement Schülerfirma zumessen und wie sie es retrospektiv bewerten. Diese Beurteilung erfordert eine detailreiche Rekonstruktion des Verlaufs ihres Übergangs von der Schule in den Beruf. Neben den bereits genannten Fragestellungen soll im qualitativen Untersuchungsteil erforscht werden, wie sich das innere Erleben der Jugendlichen angesichts des oftmals problematischen Übergangs von der Schule ins Erwachsenenendasein gestaltet. Mit welchen Schwierigkeiten und notwendigen Bewältigungsleistungen sind sie in einer Lebensphase konfrontiert, deren Hauptaufgabe mit adoleszenten Entwicklungsaufgaben und identitätsbildenden Integrationsleistungen gleichgesetzt wird? Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage, welche Situationen sie überfordern und welche Bedingungen von den Jugendlichen als stützend und stabilisierend empfunden werden.

Im Besonderen werden die nachfolgenden Fragestellungen aufgegriffen und anhand der über den Schülerfragebogen erfassten Informationen beantwortet.

Welchen Beitrag leistet die Schülerfirma als Verhaltensschauplatz und komplexes schulisches Lernarrangement für die emotionale und soziale Entwicklung der Jugendlichen? Speziell wird danach gefragt, welche Merkmale die Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung, des Selbstwertgefühls, der Lernmotivation, des Lernverhaltens und der Zukunftserwartungen aufweisen.

Ferner ist der Frage nachzugehen, in welchem Maße die Schülerfirmenarbeit die Integration der Schulabgänger in Ausbildung und Beschäftigung fördert und wie die Jugendlichen selbst die Teilnahme an einer Schülerfirma und deren Nutzen für ihren weiteren beruflichen Weg einschätzen.

Eng verknüpft mit den didaktischen Konzepten der Schülerfirmenarbeit, aber auch der sonderpädagogischen Förderung im Allgemeinen, ist die bestmögliche Befähigung von Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Förderbedarf zu einer eigenständigen und unabhängigen Lebensführung.

Die Studie ENEBS geht auf der Grundlage der Schülerfragebögen deswegen auch der Frage nach, ob die Jugendlichen bereits eigenständige Lebensführungen aufzeigen oder den Wunsch dazu äußern bzw. welche konkreten beruflichen Vorstellungen sie mit einem selbstständigen Leben verknüpfen.

4 Angaben zur Stichprobe und zur Organisation der Erhebungen

Die ASIG | Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V. gibt seit nunmehr drei Jahren eine so genannte Verbleibsstudie in Auftrag. Die Studie untersuchte 2006 zum ersten Mal den Verbleib der Jugendlichen, die die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen des Landes Berlin im Schuljahr 2004/2005 verlassen haben (Mahnke, Ginnold & Burtscher, 2006). Auch im mittlerweile dritten Bericht zur Untersuchung der „1. Schwelle“ (Übergang von allgemein bildender Schule in das System der Berufsausbildung) wird eines klar: Die Jugendlichen aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen haben mit der Bewältigung dieser Schwelle aus verschiedenen Gründen eine diffizile Aufgabe zu lösen (Komorek & Ginnold, 2008). In allen drei Studien wird auffallend deutlich, was die Literatur schon seit langem bestätigt: Berufsübergänge für Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernschwächen sind problematisch und münden kaum in einem Ausbildungsverhältnis auf dem ersten Arbeitsmarkt (Komorek & Ginnold, 2008). Von insgesamt 894 Jugendlichen der Zielgruppenstichprobe (Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen [96,5 %] und mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung [3,5 %] aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen im Abgangsschuljahr 2007/2008) ließ sich von 556 Schülerinnen und Schülern (62,2 %) der Verbleib ermitteln (Komorek & Ginnold, 2008, S.12). Der Weg in die reguläre duale betriebliche Ausbildung konnte für keinen Jugendlichen nachgewiesen werden: „In der letzten Studie konnten 3 Übergänge in betriebliche Ausbildungen (0,4 %) eruiert – dieses Jahr jedoch konnte kein Jugendlicher dort wiedergefunden werden. Auch die

Übergänge in eine außerbetriebliche Maßnahme scheinen die Ausnahme zu bleiben“ (Komorek & Ginnold, 2008, S. 25).

An dieser Stelle sei ein kurzer Hinweis auf die relevante Funktion von Arbeit als primäre Möglichkeit zu gesellschaftlicher Teilhabe und als wichtiger Baustein adoleszenter Identitätsbildung erlaubt. „Arbeit ist die Tätigkeit, mit der sich der Mensch die Welt aktiv gestaltend erschließt und in Kontakt zu anderen Menschen tritt. [...] Erwerbsarbeit ist in unserer Gesellschaft ein zentraler Lebensbereich. Über sie bestimmt sich in der Regel unser sozialer Status und über den Verdienst auch maßgeblich die Möglichkeiten der Lebensgestaltung im Wohn- und Freizeitbereich“ (Doose, 2007, S. 169). Zu „Arbeit“ als Begrifflichkeit für „etwas tun/arbeiten“ gesellt sich der Begriff des „Berufs“, der der Arbeit einen qualifizierten und an spezifische Anforderungen gebundenen Charakter zuweist und in der Regel mit formalisierten Bildungswegen und Abschlüssen einhergeht. Unabhängig von der unstrittig notwendigen Erweiterung schulischer Berufsbildung und dem breiter werdenden Spektrum an Übergangsmaßnahmen sowie der damit einhergehenden Veränderung struktureller Gewichtungen zugunsten von Qualifizierungsbausteinen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 153ff.) ist die Tatsache schwer zu bestreiten, dass in Deutschland der beruflichen Erstausbildung ein hoher Stellenwert zugemessen wird (Kraus, 2009, S. 66). Gerade in Bezug auf die Entwicklung beruflicher Identität und Sozialisation kann sich ein nicht erfolgreich bewältigter Zugang zur Berufsausbildung negativ auswirken. „Viele dieser Jugendlichen erleben die Übergänge ins Arbeits- und Berufsleben als eine Überforderungssituation, die sie oft genug aus der Bahn wirft. Daran anschließend, aber biografisch doch viel zu spät, wird versucht, sie durch Orientierungs-, Vorbereitungs- und Qualifizierungsmaßnahmen [...] ‚wieder auf die Gleise‘ zu bringen. Subtil werden aber die Gründe des Scheiterns bei ihnen selbst verortet und Mängel des Bildungs- und Ausbildungssystems, aber auch in der Organisation des Arbeitsmarktes als individuelles Versagen der Jugendlichen erklärt: Die strukturelle Krise der Arbeitsgesellschaft wird zur persönlichen Krise der jungen Menschen deklariert“ (Storz & Griesinger, 2004, S. 130).

Auch der Berufsbegriff verbindet eine ganze Reihe von Dimensionen und Funktionen, die sich nicht ausschließlich auf eine ökonomische, gesellschaftliche, soziale, pädagogische und politische Ebene reduzieren lassen. Vielmehr beinhaltet Teilhabe an Ausbildung und (qualifizierter) Arbeit einen starken Fokus auf individuelles Erleben des Einzelnen. Neben der Entfaltung einer beruflichen Identität, die zu den wichtigen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter gehört, fügen sich weitere persönliche Komponenten hinzu (Fend, 2005).

Die Jugendlichen, die an der ENEBS-Studie teilnahmen, haben in der Regel aufgrund ihrer bisherigen Schulbiografie nur sehr begrenzt erfolgreiche Aussichten, sich auf dem ersten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu etablieren. Unter Orientierung an den Verbleibsstudien des Netzwerks Berliner Schülerfirmen der letzten Jahre (Mahnke, Ginnold & Komorek, 2006; Komorek, Ginnold & Burtscher, 2008; Komorek & Ginnold, 2008) lag der Fokus der Erhebung auf den vier Berliner Berufsschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben und der ASIG-Berufsfachschule. Die Schülerinnen und Schüler aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen (NEBS), deren Verbleib sich rekonstruieren lässt, finden sich zum überwiegenden Teil in diesen fünf Schulen wieder. In kooperativer Zusammenarbeit mit den vier Berufsschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben wurde eine erneute Überprüfung der Stichprobe vorgenommen. Wichtig war dabei, Jugendliche mit Schülerfirmenerfahrung bzw. vorangegangenen Besuch einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen einzubeziehen – also ehemalige Schülerinnen und Schüler des Netzwerks. Diese Art der Stichprobe im Rahmen der ENEBS-Studie war insofern „theoriegeleitet“ als „für eine bestimmte Forschungsfrage besonders typische oder untypische Objekte ausgewählt“ werden (Bortz, 2005, S. 89). Aus den Schulen sind mittels Zufallsziehung die Klassen ausgewählt worden, die letztlich an der Erhebung teilgenommen haben. Die Gespräche mit den Schulleitungen und den Kollegien der beteiligten Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe ergaben, dass sich die in der Studie zu erfassenden Jugendlichen in der Regel in einem der folgenden Lehrgängen befanden: in den Berufsqualifizierenden Lehrgängen (BQL) aller Art und in den Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahmen (MDQM). Angestrebt worden ist eine Vollerhebung in den Lehrgängen des Schuljahres 2008/2009, wenn darin Schülerinnen und Schüler aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen und/oder mit Schülerfirmenerfahrung lernen. Insgesamt sind N=662 Jugendliche getestet worden. Die geringere Teilnehmerzahl korrespondiert mit zwei erwähnenswerten Aspekten: Zum einen war die Teilnahme an der ENEBS-Studie freiwillig, das gilt sowohl für den quantitativen als auch für den qualitativen Teil. So gab es in zwei Schulen die Schwierigkeit, dass trotz intensiver Bemühungen der Testleiterinnen und der Schulleitung vier Klassen/Gruppen die Teilnahme am Tag der Testung komplett verweigerten. Das geschah meist mit der von den Lehrkräften übermittelten Begründung, dass die Jugendlichen bereits so oft getestet worden seien, dass sie den normalen Ablauf des Schultags der Testteilnahme vorzögen. Zum anderen gab es in einigen Klassen eine sehr niedrige Anzahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern, was nach Ansicht der zuständigen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer dem Problem der Schulabstinenz geschuldet sei. Eine Reihe Jugendlicher ist zwar formal in der Schule gemeldet, nimmt jedoch selten an Unterrichtsveranstaltungen teil.

Nach der Übersichtstabelle (Tabelle 1) über die Bildungsgänge innerhalb der Stichprobe findet sich ein detaillierter Überblick über die Teilnehmerzahlen nach Schulen und Lehrgängen.

*Tabelle 1:
Berufs- und Ausbildungsgänge innerhalb der Stichprobe*

Bezeichnung	Zielgruppe, Zugangsvoraussetzung, Dauer und (möglicher) Abschluss
Berufsqualifizierende Lehrgänge im 11. Schuljahr (BQL/VZ – BQL/TZ)	<ul style="list-style-type: none"> • kein Schulabschluss notwendig • Vollzeit (VZ) oder Teilzeit (TZ) möglich • kein Berufsabschluss möglich • Möglichkeit des Erwerbs des einfachen oder erweiterten Hauptschulabschlusses • Dauer: 12 Monate
Berufsqualifizierende Lehrgänge im 11. und 12. Schuljahr mit dem Förderschwerpunkt Lernen (BQL (FL))	<ul style="list-style-type: none"> • für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Beendigung des 10. Schuljahres • Möglichkeit des Erwerbs eines Berufsqualifizierenden Abschlusses oder einfachen Hauptschulabschlusses • Dauer: 24 Monate (11./12. Schuljahr)
Einjährige Berufsfachschule (QBF)	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzung ist mindestens ein erweiterter Hauptschulabschluss • Vermittlung von berufsrelevanten Kenntnissen und Allgemeinbildung • Erwerb des Realschulabschlusses möglich
Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme Stufe I (MDQM I)	<ul style="list-style-type: none"> • einjährige Maßnahme zur Berufsvorbereitung für Schülerinnen und Schüler, die keinen qualifizierten Schulabschluss oder nur den einfachen Hauptschulabschluss haben • Kombination aus schulischem Unterricht und Fachpraxis bei einem Kooperationspartner • Ziel: Befähigung zur Aufnahme einer Berufsausbildung bzw. Erwerb des Hauptschulabschlusses
Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahme Stufe II (MDQM II)	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzung ist der erfolgreiche Abschluss von MDQM I, ein erweiterter Hauptschulabschluss oder der mittlere Schulabschluss und die Aufnahmezusage des Kooperationspartners • mehrjährige Ausbildung in der Berufsfachschule und in der Praxis beim Träger • Ziel: Vorbereitung auf die Abschlussprüfung der IHK oder Handwerkskammer im entsprechenden Beruf
Berufsvorbereitende Maßnahme (BVM)	<ul style="list-style-type: none"> • öffentlich geförderter einjähriger Lehrgang • Vorbereitung auf einen Schulabschluss • in Kooperation mit einem Bildungsträger oder der Bundesagentur für Arbeit

Bezeichnung	Zielgruppe, Zugangsvoraussetzung, Dauer und (möglicher) Abschluss
	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von Sozial- und Medienkompetenzen (Computerführerschein)
Einjährige Berufsfachschule (BFS)	<ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzung ist mindestens ein Hauptschulabschluss • Möglichkeit des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses (Realschulabschluss bzw. Mittlerer Schulabschluss) • praktische Fähigkeiten und theoretische Kenntnisse für einen möglichen Beruf und Erweiterung der Allgemeinbildung • anschlussfähige Maßnahme an zwei- und dreijährige Lehrgänge der Berufsfachschule
Modellprojekt TRIDEM I	<ul style="list-style-type: none"> • einjähriger Lehrgang an ausgewählten Berliner Oberstufenzentren in Zusammenarbeit mit Bildungsdienstleistern und Wirtschaftsunternehmen, geteilt in Trimester • insgesamt 18 Wochen Praktika innerhalb eines Schuljahres • individuelle Bildungsbegleitung für jeden Jugendlichen • Möglichkeit des Erwerbs des einfachen oder erweiterten Hauptschulabschlusses
Duale Ausbildung/Berufsfachschule ASIG	<ul style="list-style-type: none"> • für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf • mehrjährige Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (derzeit Fachkraft im Gastgewerbe und Verkäuferin/Verkäufer) • Kombination aus schulischem Theorieunterricht und Fachpraxis bei einem Unternehmen der freien Wirtschaft • Dauer: 2-3 Jahre • Ziel: IHK-Abschluss im gewählten Beruf

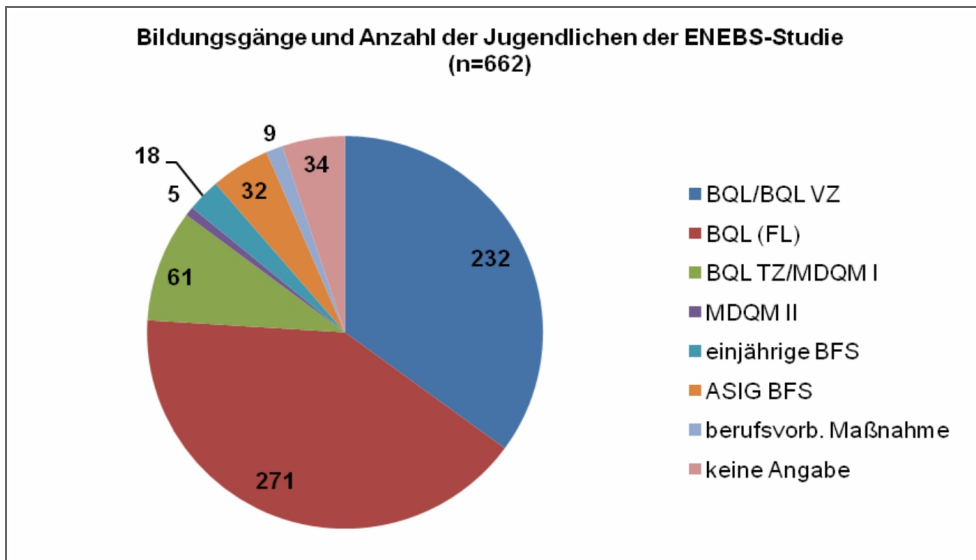


Abbildung 2:
Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Bildungsgängen

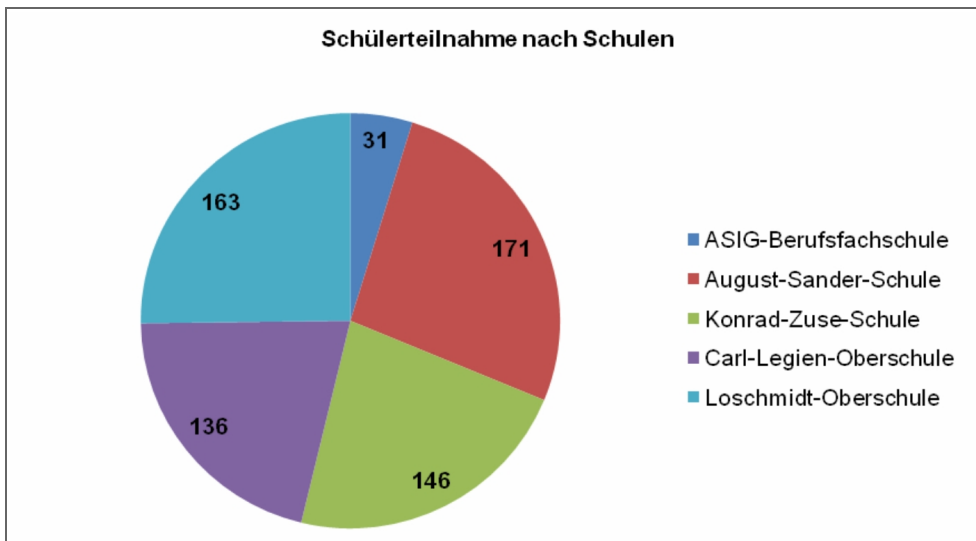


Abbildung 3:
Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Schulen

*Tabelle 2:
Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Schulen*

Schule	N	Prozent	Gültige Prozente
ASIG-Berufsfachschule	31	4,7	4,8
August-Sander-Schule	171	25,8	26,4
Konrad-Zuse-Schule	146	22,1	22,6
Carl-Legien-Schule	136	20,5	21,0
Loschmidt-Oberschule	163	24,6	25,2
Gesamt	647	97,7	100,0
Fehlend	15	2,3	
Gesamt	662	100,0	

Die Datenerhebung in den Schulen fand zwischen Januar und März 2009 an den fünf beteiligten Schulen statt. Für die Bearbeitung des Testhefts mit seinen drei Testteilen und dem Fragebogen hatten die Jugendlichen insgesamt ca. 4 Stunden Zeit (in der Regel mit den regulären Pausen der Schule). Dabei verteilte sich das zeitliche Kontingent wie folgt: 50 Minuten Zeit für den Mathematiktest, 50 Minuten Zeit für den Test zu Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten und 35 Minuten für den Test zum Ökonomischen Verständnis. Für das Ausfüllen des Fragebogens hatten die Jugendlichen ebenfalls 35 Minuten Zeit, konnten aber in diesem Bereich der Erhebung auch ein etwas größeres Zeitfenster nutzen.

Es wurden ausschließlich externe Testleiterinnen eingesetzt, die bereits in früheren Erhebungen als Testleitung fungierten und somit über die nötige Erfahrung verfügten. So war sichergestellt, dass alle Schülerinnen und Schüler identische Testbedingungen hatten. Aus diesem Grund wurde auch der Ablauf des Tests genau festgelegt und in einem Testleitermanual formalisiert.

Die Eingabe der Daten, das so genannte Datencleaning und die Auswertung der Daten oblag, wie schon die Konzeption der Tests und die Durchführung der Datenerhebung, der Abteilung Empirische Bildungsforschung und Methodenlehre der Humboldt-Universität zu Berlin.

5 Kurzportraits der teilnehmenden Schulen

5.1 August-Sander-Schule in Friedrichshain-Kreuzberg

Im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg, der aus der Fusion eines ehemaligen Ostberliner mit einem Westberliner Stadtteil entstand, befindet sich die August-Sander-Schule. Die mittlerweile recht große Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe ist gleichzeitig Berufsschule und hat neben dem Hauptstandort in der Naglerstraße 1-3 noch zwei weitere so genannte Außenstandorte zur Verfügung, die sich in der Persiusstraße 7-9 und in Alt-Stralau 40-41 befinden. Diese beiden Außenstandorte sind dem Fachbereich „Agrarwirtschaft“ zugeordnet.

Die August-Sander-Schule zeichnet sich durch eine bewegte Schulgeschichte aus, die sie seit 1968 von einer ehemaligen Berufshilfsschule über die Existenz als Filiale einer vormals Westberliner Berufsschule hin zur Eigenständigkeit als Schule im Jahr 1998 führte. Seit 2004 trägt die Schule den Namen August Sander (geb. 1876 Herdorf, gest. 1964 Köln), jenes Künstlers, der mit der Fotoserie „Menschen des 20. Jahrhunderts“ prägende Eindrücke auf Celluloid schuf und heute zu einem der bedeutendsten Fotografen des vergangenen Jahrhunderts zählt. 40 Jahre nach dem Tod von August Sander vollzog die Schule mit der Namensgebung den letzten Schritt zur Eigenständigkeit. Heute formuliert die Schule ihr Leitbild sehr selbstbewusst: „Die ASS ist ein Kompetenzzentrum für benachteiligte Jugendliche auf dem Weg zwischen Schule, Beruf und Gesellschaft“ (Schulprogramm der ASS, 2006, S. 7). Mit der Entwicklung eines umfangreichen Schulprogramms und dessen Verabschiedung im Jahr 2006 sind die Leitziele konkret und professionell gebündelt und verschriftlicht worden. Darauf folgen die ausführliche Vorstellung der Fachbereiche

sowie die differenzierte Darstellung der verschiedenen Aufgabenbereiche. Als Beispiel sei hier der Aufgabenbereich Qualitätsmanagement und Bildungsgangentwicklung genannt, über den es im Schulprogramm heißt: „Die bestehenden Lehrgangsformen in allen Berufsfeldern sind danach zu untersuchen und zu bewerten, ob sie der übergeordneten Zielsetzung der beruflichen Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf genügen“ (Schulprogramm der ASS, 2006, S.17). Aus diesem Anspruch ergeben sich gewisse Teilziele, die an das Schulprofil und die Schülerschaft angepasst formuliert worden sind. Die August-Sander-Schule fokussiert mit gut begründeten strategischen Argumenten auf eine ausgewählte Zielgruppe, die nicht primär in Konkurrenz zu parallelen Angeboten anderer Träger (Agentur für Arbeit, Berufsbildungswerke etc.) steht. Als Angebotsschule ist sie nunmehr ganz selbstständig für die Akquise neuer Schülerinnen und Schüler verantwortlich und zeichnet deshalb ein sehr deutliches Profil der avisierten Schülerschaft. Es geht um Schülerinnen und Schüler

- „mit deutlichen Lernmisserfolgen in der Sek. I, ausgehend von biografischen ‚Motivationsknicken‘,
- mit spezifischen Lern- oder Verhaltensauffälligkeiten (phasenweise Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung) ohne therapeutische Akutaufwände;
- mit längeren Krankheitsphasen und entsprechendem Einbruch der Leistungen;
- mit indiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen;
- sowie auf Schüler ohne oder mit dem maximal einfachen Hauptschulabschluss, gegebenenfalls mit dem Berufsorientierenden Abschluss
- auf Schüler, deren Elternhäuser sich entweder vollkommen auf die Vermittlungsaktivitäten der abgebenden Schule verlassen (‚Einzugseffekt‘ im Kontakt mit Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen oder Integrations-schulen)
- oder ein ausgeprägtes Interesse an einer intensiven und verlässlichen Qualifizierungsphase haben.“ (Schulprogramm der ASS, 2006, S. 26)

Die Schülerschaft der August-Sander-Schule ist in Bezug auf verschiedene Faktoren wie Alter, vorhergehende Schullaufbahn und erreichter Schulabschluss, Herkunftsland und Muttersprache insgesamt sehr heterogen. Dasselbe gilt für das breite Spektrum der Schwierigkeiten, die diese Jugendlichen im schulischen, sozialen und familiären Bereich haben.

Nach Angaben der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung werden derzeit knapp 500 Schülerinnen und Schüler an der Schule unterrichtet, die sich auf drei Schultypen verteilen: ca. ein Sechstel geht auf die mehrjährige Berufs-

fachschule, ca. ein Sechstel sind Auszubildende der Sonderberufsschule und die restlichen Schülerinnen und Schüler besuchen die verschiedenen Lehrgänge der Sonderberufsschule. Die August-Sander-Schule hat ihre Angebote folgenden Bereichen zugeordnet:

- Metall-, Elektro- und Holztechnik, Textiltechnik und Bekleidung, Farbtechnik und Raumgestaltung, Ernährung und Hauswirtschaft sowie Agrarwirtschaft
- Möglichkeit des Erwerbs des Hauptschulabschlusses/des erweiterten Hauptschulabschlusses
- Modulare Duale Qualifizierungsmaßnahmen

An der Schule sind etwa 60 Personen beschäftigt, die zum pädagogischen Personal zu zählen sind. Bis auf einen ganz geringen Teil sind dies Lehrkräfte, die mit unterschiedlicher Stundenzahl in der Schule den täglichen Lehr- und Ausbildungsunterricht durchführen.

Die August-Sander-Schule bietet insgesamt folgende Bildungs- und Ausbildungslehrgänge¹ an:

- Berufsvorbereitender Lehrgang nach § 240 SGB III
- BQL, BQL (FL)
- Einjährige Berufsfachschule
- MDQM I und MDQM II
- Ausbildung nach § 241 SGB III Hauswirtschaftshelferin/Hauswirtschaftshelfer

Diese Bildungsgänge sind in folgenden Berufsfeldern angesiedelt:

- Metalltechnik (BQL)
- Elektrotechnik (BQL)
- Holztechnik (BQL)
- Farbtechnik und Raumgestaltung (BQL, BQL (FL), MDQM I und MDQM II)
- Hauswirtschaft (BQL, BQL (FL)) und Ausbildung Hauswirtschaftshelferin/Hauswirtschaftshelfer
- Textiltechnik (BQL)
- Agrarwirtschaft (BQL, BQL (FL), MDQM I und MDQM II)

¹ Die Bildungsgänge sind denen identisch, die im vorangegangenen Abschnitt für Berlin als mögliche Bildungsgänge beschrieben worden sind (vgl. Tabelle 1), und werden deshalb an dieser Stelle nicht detailliert ausgeführt.

5.2 Konrad-Zuse-Schule in Pankow

Die Konrad-Zuse-Schule liegt im Bezirk Pankow im ehemaligen Ostteil der Stadt und ist neben Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe auch ganz reguläre Berufsschule. Die Schule residiert in einem über einhundert Jahre alten Bau in der Hermann-Hesse-Straße; dieser ist zwar voll saniert, hat aber für manche Aktivitäten nur begrenzte räumliche Möglichkeiten. So hat die Konrad-Zuse-Schule weder eine eigene Sporthalle noch einen eigenen Sportplatz, keine Cafeteria oder einen Pausenraum. Insgesamt werden an der Konrad-Zuse-Schule ca. 350 Schülerinnen und Schüler von 37 Lehrerinnen und Lehrern (Schulprogramm der KZS, 2006, S. 8) unterrichtet und ausgebildet. All dies geschieht an einem Standort. Im Schuljahr 2008/2009 gab es 20 Klassen, die in den verschiedenen Bereichen Technik, Umwelt sowie Service und Pflege ein- oder mehrjährige Maßnahmen besuchten.

Der Namenspatron der Schule ist Konrad Zuse, ein studierter Maschinenbauer, geboren 1910 in Berlin-Wilmersdorf. 1938 entstand das Versuchsmodell „Z 1“ einer elektrisch angetriebenen mechanischen Rechenmaschine, der Vorläufer der nächsten Maschinengenerationen „Z 2“ und „Z 3“. Mit Inbetriebnahme des „Z 3“ im Jahre 1941 hatte Konrad Zuse die erste frei programmierbare Rechenmaschine der Welt, den ersten funktionsfähigen Computer, entwickelt.

Nach dem zweiten Weltkrieg versuchte Zuse mit der Gründung der Zuse KG im Sektor der Computer-Entwicklung Fuß zu fassen und erfolgreich zu wirtschaften. Das gelang nur in begrenztem Maße, denn die Entwicklungs- und Produktionskosten lagen derart hoch, dass sich in ersten Nachkriegsjahren kaum Modelle verkaufen ließen. Parallel dazu verstärkte sich die amerikanische Konkurrenz, die mit gleichzeitiger Entwicklung der passenden Software zur Hardware einen wesentlich höheren technischen Fortschritt zu verzeichnen hatte. Konrad Zuse zog sich 1969 aus dem aktiven Geschäft zurück und widmete sich fortan der Malerei. 1995 starb Konrad Zuse 85jährig, ein paar Monate, nachdem er Bill Gates auf der CeBIT in Hannover persönlich kennengelernt und diesem ein selbstgemaltes Portrait des Microsoft-Gründers geschenkt hatte.

Das umfangreiche und fundierte Schulprogramm der Konrad-Zuse-Schule wurde in wissenschaftlicher Beratung durch die Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Projekts „QUEBS – Qualitätsentwicklung in den Berufsschulen“ entwickelt. Das Programm wurde 2006 veröffentlicht und gibt zum einen Informationen über schulspezifische Rahmenbedingungen (Struktur, Umfeld, Schülerschaft, Personal, Kooperationen, Ausstattung und Finanzen) und analysiert in einem zweiten Schritt die Qualität schulischer Prozesse in diesem Kontext (Unterrichts- und Organisationsentwicklung, Personalentwicklung, Erziehung und Schulleben etc.). Im weiteren

Verlauf werden die pädagogischen Leitideen, die Ziele der Entwicklungsvorhaben mit angestrebten Zeit- und Maßnahmeplänen, pädagogische und organisatorische Schwerpunktsetzungen und Möglichkeiten der internen Evaluation sowie der Budgetplanung thematisiert (Schulprogramm der KZS, 2006).

Folgende berufsvorbereitende und berufsqualifizierende Bildungsgänge werden an der Konrad-Zuse-Schule angeboten:

- Berufsvorbereitender Lehrgang (BV)
- BQL und BQL (FL) und BQL (Geistige Entwicklung)
- MDQM I
- Ausbildung Hauswirtschaftshelferin/Hauswirtschaftshelfer (BS), Fachkraft im Gastgewerbe, Beiköchin/Beikoch

Diese Bildungsgänge finden in den drei übergeordneten Lernbereichen statt:

- Service und Pflege
- Technik
- Umwelt

Unterstützt von einer großen Anzahl von Kooperationspartnern in den unterschiedlichsten Wirtschafts- und Dienstleistungsbereichen ist die Konrad-Zuse-Schule darum bemüht, einen regen fachlichen Austausch zu fördern und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, durch Praktika außerhalb des klassischen schulischen Rahmens wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Die Schule ist sich der Schwierigkeiten eines Teils ihrer Schülerschaft bewusst und versucht deshalb gezielt, im positiven Sinne entgegenzuwirken. „Der Großteil der Schüler/-innen kommt an unsere Schule mit dem Bewusstsein des Versagens und der realen Erfahrung, dass ihre Fähigkeiten in der Realschule nicht ausreichten. Dieses Nicht-Mithalten-Können hat viele Schüler/-innen zutiefst verunsichert. Daher haben die Schüler/-innen der Konrad-Zuse-Schule einen ganz besonderen Förderbedarf“ (Schulprogramm der KZS, 2006, S. 7). Im Gegensatz zu den anderen an der Studie beteiligten Schulen ist der Anteil der Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache mit ca. 20 % verhältnismäßig gering; der Anteil der ausländischen Jugendlichen beträgt 13 % (ebd.). Auch die Konrad-Zuse-Schule ist eine Angebotsschule, die Schülerinnen und Schüler können sich somit direkt an der Schule um einen Platz bewerben.

5.3 Carl-Legien-Schule in Neukölln

In einem großen roten Backsteinbau aus dem Jahr 1915, der ehemaligen Königlich Preußischen Baugewerkeschule in der Leinestraße 37-45 in Berlin-Neukölln, befindet sich das Hauptgebäude der Carl-Legien-Oberschule. Nach einigen Zwischennutzungen anderer Träger, aber immer im Ausbildungs-, Schul- oder Universitätsbetrieb, wurde 1984 nach umfassender Modernisierung die Carl-Legien-Oberschule eröffnet. Neben dem historischen Hauptgebäude betreibt die Schule noch eine Außenstelle, die für den Fachbereich Agrarwirtschaft genutzt wird. Im Dammweg 216 in Neukölln befindet sich der Schulgarten der Schule, ebenfalls in historisch denkwürdigem Ambiente, dem Musterpavillon Bruno Tauts von 1928. Und fast könnte man meinen, der architektonische Kreis schließe sich mit der Namensgebung der Schule in Carl-Legien-Oberschule, denn Bruno Taut (1880-1938), deutscher Architekt und Stadtplaner, entwarf die genossenschaftliche Berliner Großsiedlung „Wohnstadt Carl Legien“ im Bezirk Pankow, die von 1928 bis 1930 errichtet worden war. Heute steht die Siedlung unter Denkmalschutz und auf der Liste des UNESCO-Weltkulturerbes als eine von sechs „Siedlungen der Berliner Moderne“.

Carl Legien wurde 1861 in Marienburg in Westpreußen geboren und engagierte sich schon früh gewerkschaftlich. Seit 1884 war Carl Legien SPD-Mitglied und seit 1885 Gewerkschaftsmitglied. 1887 gründete sich unter seiner Leitung die „Vereinigung der Drechsler Deutschlands“. 1913 wurde er Präsident des Internationalen Gewerkschaftsbundes und 1919 erster Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes (ADGB), der Dachorganisation für damals 52 Gewerkschaften.

Stellvertretend für die Arbeit Carl Legiens und seinen nachhaltigen Einsatz für die Arbeiter der Republik soll an dieser Stelle das bekannte Stinnes-Legien-Abkommen genannt werden, welches von Carl Legien als Gewerkschafter und Hugo Stinnes als Vertreter der Großindustriellen unterzeichnet worden war. Am 15. November 1918 entstand diese Vereinbarung für ein Zentralabkommen zwischen Industrie und Arbeiterschaft, welches die Arbeitsbedingungen der Arbeiter wesentlich verbesserte und die gegenseitige Anerkennung von Tarifvereinbarungen fixierte. Aus sozialpolitischer Sicht bedeutete die Unterzeichnung einen fundamentalen Schritt hinsichtlich der Rechte der Arbeiter, für die Vertreter der Industrie war es ein Zweckabkommen aus der Sorge heraus, eine zunehmenden Sozialisierung ihrer Fabriken im Zuge der Novemberrevolution von 1918 könne sie gänzlich um ihren Besitz bringen. 1920 organisierte Carl Legien den Generalstreik gegen den Kapp-Putsch und war bis zu seinem Tode 1920 in Berlin mehr als 20 Jahre lang Reichstagsabgeordneter.

So kommen in der Carl-Legien-Oberschule die eindrucksvolle Biografie eines politisch engagierten Mannes und die wechselvolle Geschichte eines Gebäudes in der Leinestraße zusammen. Heute ist die Schule Berufsfachschule mit sonderpädagogischen Aufgaben und gleichzeitig Berufsschule. Hier lernen zwischen 520 und 600 Schülerinnen und Schüler, wobei ca. 40 % der Schülerschaft nichtdeutscher Herkunftssprache sind (Inspektionsbericht CLOS, SenBWF, 2008, S. 8). Etwa 50 Pädagoginnen und Pädagogen bilden und unterrichten die Jugendlichen in folgenden Bildungsgängen:

- BQL (VZ)
- BQL (FL)
- BQL (TZ) – früher MDQM I
- BQL Tridem (Praktika in ausgewählten Betrieben)
- BQL (PL) (Produktives Lernen)
- Berufsvorbereitender Lehrgang
- MDQM II (Hauswirtschaft)
- einjährige Berufsfachschule (Ernährung und Hauswirtschaft; Holztechnik)
- duale Ausbildung: Fachkraft im Gastgewerbe und Verkäufer/Verkäuferin

Die Ausbildung erfolgt in drei Lernfeldern:

- Technik I: Elektrotechnik, Metalltechnik, Information und Kommunikation
- Technik II: Holztechnik und Agrarwirtschaft
- Service und Pflege: Ernährung und Hauswirtschaft, Textiltechnik und Bekleidung, Gastgewerbe und Verkauf

Die Carl-Legien-Schule hat ähnliche Schwierigkeiten wie die anderen hier beschriebenen Schulen. So verfügt die Schule über keine eigene Sporthalle oder einen Sportplatz und ist auf die Nutzung der Anlagen in der Umgebung angewiesen. Da sich die Schule als Angebotsschule und Brücke zwischen allgemein bildendem Schulsystem und Berufsausbildung versteht, hat auch sie ihren Fokus bei der Schülerschaft besonders auf bisher nicht glücklich verlaufene Schulbiografien. Das führt zusätzlich zu Schwierigkeiten, die häufig den regulären Schulablauf beeinträchtigen und die Implementierung innovativer Konzepte erfordern: „Durch die Angebotsbildungsgänge der Carl-Legien-Schule ist sie zunehmend aufnehmende Schule des Bezirks für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler. Ein sehr hoher Anteil (ca. 90 %) der Schülerschaft lebt von Sozialleistungen“ (Inspektionsbericht CLOS, SenBWF, 2008, S. 10). So gibt es an der Carl-Legien-Oberschule Konzepte zur Sprachförderung, zur Leseförderung, zu sonderpädagogischer Förderung, Konzepte gegen Schuldistanz und für Gewaltprävention und ein Interventi-

onsprogramm zur Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen, um nur eine Auswahl zu nennen. Im Inspektionsbericht sind die Items „Schulunterstützung und -förderung im Lernprozess (2.4)“ und „Soziales Klima in der Schule und in den Klassen (3.1)“ nicht ohne Grund mit der Bewertung A – stark ausgeprägt benotet worden.

5.4 Loschmidt-Oberschule in Charlottenburg

Die Loschmidt-Oberschule, Berufsschule mit sonderpädagogischen Aufgaben und Berufsschule in der dualen Ausbildung, hat ihren Sitz in der gleichnamigen Straße im Berliner Bezirk Charlottenburg und verfügt über diesen einen Standort mit Sporthalle und Außensportanlagen. Das Schulgebäude, ursprünglich aus den 1890er Jahren, wurde im letzten Jahrhundert einige Male erweitert und ausgebaut. Die Schule besitzt einen großen Schulhof, der gerade im Sommer von einer der Schülerfirmen, dem LOS-Bistro, als Verkaufsfläche genutzt wird.

Ihren Namen verdankt die Schule Johann Joseph Loschmidt, einem 1821 bei Karlsbad im heutigen Tschechien geborenen Physiker und Chemiker, der nach einem kurzen studentischen Intermezzo an der Universität Prag ab 1841 an der Universität Wien Physik und Chemie studierte und später lehrte. Nach einem anschließenden mehrjährigen Ausflug in die Industrie, in die eigene (dann gescheiterte) Selbstständigkeit und eine Lehrtätigkeit an einer Wiener Realschule wurde er 1866 an die Universität Wien berufen. 1868 wurde Loschmidt Assistenzprofessor und dann von 1872-1891 ordentlicher Professor für physikalische Chemie. Er forschte auf verschiedenen Gebieten und bestimmte erstmalig die Größe von Luftmolekülen, die ihn dazu brachte, die später nach ihm benannte Loschmidt'sche Zahl zu berechnen. Aufgrund hoher Verdienste in der Grundlagenforschung in seinem Gebiet wurde er Ehrenmitglied der Wiener Akademie der Wissenschaften. Johann Josef Loschmidt starb 1895 in Wien und ist auf dem Wiener Zentralfriedhof beigesetzt.

Johann Joseph Loschmidt ist über die Philosophie in Prag zu den Naturwissenschaften in Wien gekommen und ist damit ein Beispiel für nicht ganz stringente, aber sehr erfolgreiche Bildungsverläufe im jungen Erwachsenenalter. Vielleicht passt deshalb auch der Name so gut, denn die Loschmidt-Oberschule hat sich zum Ziel gesetzt, stärker als andere Berufsschulen den Erziehungsaspekt in den Mittelpunkt der Arbeit zu setzen und den Schülerinnen und Schülern eine verbesserte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. „Ein großer Teil unserer Schülerinnen und Schüler ist bereits ein- oder mehrmals an der Institution Schule gescheitert, weil sie die für die Schule und das Lernen notwendigen Voraussetzun-

gen wie Konzentrationsfähigkeit, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, allgemeine Regeln des Umgangs, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht besitzen“ (Schulprogramm LOS, 2006, S. 7). Gerade für diese Jugendlichen bietet die Loschmidt-Schule ein umfassendes Lernarrangement an. Mittlerweile werden knapp 500 Schülerinnen und Schüler von 54 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet. Etwa 150 Jugendliche haben entweder den Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung und etwas mehr als die Hälfte der gesamten Schülerschaft ist nichtdeutscher Herkunftssprache.

Die Loschmidt-Oberschule bietet folgende Bildungs- und Ausbildungsgänge an:

- BQL (VZ)
- TRIDEM
- BQL (FL)
- BQL (TZ) – früher MDQM I
- duale Ausbildung: im Schuljahr 2008/2009 Glaser/Glaserin und Friseur/Friseurin

Möglich sind die Bildungsgänge in einem bzw. mehreren dieser Fachbereiche (FB):

- FB Bekleidung und Mode
- FB Elektrotechnik
- FB Ernährung und Hauswirtschaft
- FB Holztechnik
- FB Körperpflege
- FB Metalltechnik

An der Loschmidt-Oberschule existieren derzeit drei Schülerfirmen, deren Unterrichtsmodell der praktischen Arbeitsanwendungen gerade für die Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung besonders geeignet erscheint. „Für Integrationsklassen ist diese Form des Unterrichts insbesondere geeignet, da hier die für die geistig behinderten SchülerInnen erforderliche Binnendifferenzierung in idealer Weise praktiziert werden kann, ohne stigmatisierend zu wirken. Jeder Schüler und jede Schülerin kann nach seinen/ihren Fähigkeiten eingesetzt werden und somit individuell gefordert und gefördert werden. So ergeben sich stetig Möglichkeiten des Übens und Wiederholens gleicher Handlungsabläufe. Ebenso motivierend wie ein Lob der LehrerInnen wirkt das Feedback zufriedener Kunden, was wiederum das Selbstwertgefühl stärkt und eine starke Identifikation mit der Arbeit nach sich zieht. Der große pädagogische Erfolg aller drei Schülerfirmen ist ablesbar an dem starken Rückgang der schuldistanten (schwänzenden) und zu spät kommenden SchülerInnen im Vergleich zu den anderen Klas-

sen. Messbar gestiegen sind auch Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Teamfähigkeit und Hilfsbereitschaft“ (Schulprogramm LOS, 2006, S. 39). Alle Schülerfirmen der Schule sind Mitglied im Netzwerk Berliner Schülerfirmen und werden durch Praxisbegleiter in ihrer Arbeit unterstützt.

Neben den regulären schulischen Bildungs- und Ausbildungsgängen haben sich zahlreiche weitere Aktivitäten an der Schule etabliert, die häufig in reger Kooperation mit Partnern außerhalb des Schulalltags organisiert werden. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang der Kontakt zu einer Berufsschule im polnischen Olsztyn, der über die Jahre durch Reisen der Schülerinnen und Schüler der Loschmidt-Oberschule entstanden ist. Mittlerweile konzipieren einzelne Fachbereiche deutsch-polnische Gemeinschaftsprojekte und organisieren zweimal jährlich Austauschreisen. Ferner werden regelmäßige Exkursionen durchgeführt, allein im Jahr 2005 haben 138 Besuche anderer Einrichtungen, Betriebe, Institutionen oder Kulturstätten stattgefunden. Das geschieht mit dem Ziel, einerseits die fachlichen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken und andererseits die soziale Kompetenz zu fördern (Schulprogramm LOS, 2006, S. 48). Ein weiterer wichtiger Baustein auf dem Weg der Jugendlichen in eine Ausbildung ist der „Xpert – Europäischer Computerpass (ECP)“, ein europaweit anerkanntes Zertifikat, welches die Jugendlichen an der Schule im Rahmen des EU-geförderten Projekts „prepared4future“ erwerben können.

5.5 ASIG | Berufsfachschule in Wilmersdorf

2007 wurde in Berlin-Wilmersdorf eine neue Berufsfachschule gegründet, die sich zum Ziel gesetzt hat, ausschließlich Schülerinnen und Schüler aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen aufzunehmen und ihnen einen Ausbildungsplatz zu bieten. Die ASIG | Berufsfachschule gründete sich unter dem Dach der bereits bestehenden ASIG | Arbeits-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V. als staatlich genehmigte Ersatzschule².

Im Ausbildungsjahr 2007/2008 begann erstmalig für 32 Jugendliche die duale Ausbildung mit dem Ziel eines IHK-Abschlusses im anerkannten Beruf „Fachkraft im Gastgewerbe“, im Ausbildungsjahr 2008/2009 kam für 13 Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus dem Netzwerk (NEBS) die Ausbildung „Verkäuferin/Verkäufer“ hinzu. Der Weg zum Ausbildungsplatz führt zunächst über die Zugangsbedingung, dass die Bewerberinnen und Bewerber die Teilnahme in einer Schülerfirma nach-

2 Sämtliche Informationen zur ASIG | Berufsfachschule und zum Netzwerk Berliner Schülerfirmen sind einerseits den Internetseiten www.asig-berlin.de und www.nebs.de (Stand bei beiden: 24.07.2009) entnommen, andererseits wurden Informationen der ASIG | Presseabteilung und solche aus persönlichen Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von ASIG genutzt.

weisen müssen, die möglichst Bezug zum gewählten Ausbildungsberuf haben sollte. Ferner sollten die Jugendlichen in ihren vorherigen Schulen an den so genannten „Lift-Kursen“ teilgenommen haben, die ein Zusatzangebot zur Vorbereitung auf die Vergleichsarbeiten in Mathematik und Deutsch im 10. Schuljahr darstellen. Dann folgt das Berufswahltraining, in dem den Jugendlichen berufsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Dieses dreiwöchige Kennenlernen des Berufsfeldes findet sowohl in der ASIG | Berufsfachschule als auch in Betrieben und Praxiseinrichtungen statt. Anschließend geht es für alle potentiellen Auszubildenden in ein einwöchiges Camp, in dem die Jugendlichen neben vielen anderen Aspekten vor allem ihre Ausbildungsbereitschaft signalisieren sollen.

Seitdem hat sich die ASIG | Berufsfachschule als wirksames Sprungbrett ins Berufsleben für benachteiligte Jugendliche etabliert. Die Jugendlichen werden dort in kleinen Gruppen unterrichtet und individuell auf ihrem Weg durch Theorie und Praxis begleitet. Die beiden Komplexe wechseln sich wöchentlich ab, die Jugendlichen sind eine Woche in der Schule und dann wieder eine Woche in der Praxis. Das Besondere an der praktischen Ausbildung ist, dass diese in Unternehmen der freien Wirtschaft stattfindet, die Jugendlichen somit mit der realen Arbeitswelt konfrontiert sind und nicht in Modellsituationen lernen, welche man nur unzureichend in die Wirklichkeit adaptieren könnte.

Als Besonderheit kann die Dehnungsphase gesehen werden: Jugendliche haben die Möglichkeit, die Ausbildung innerhalb von drei anstatt zwei Jahren zu absolvieren. Gerade für die Zielgruppe der ASIG | Berufsfachschule, also besonders Jugendliche, die aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen stammen, ist das ein erheblicher Vorteil. Durch zusätzliche Angebote und Übungseinheiten im individuellen Bedarfsfall werden die Jugendlichen auf die IHK-Prüfung vorbereitet. Durch die Umsetzung der theoretischen Ausbildung in kleinen Lerngruppen kann auf die differenten Lern-, Leistungs- und auch Entwicklungsstände Rücksicht genommen werden. Gemeinsame Mahlzeiten, eine einheitliche Schulkleidung und Kursfahrten stärken das Gemeinschaftsgefühl. Unter dem Dach von ASIG ist zudem das Netzwerk Berliner Schülerfirmen (NEBS) ansässig, dessen Gründung im Jahr 2001 durch ASIG initiiert wurde und welches mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert wird. Das Netzwerk hat sich zur Aufgabe gemacht, eine koordinierende und unterstützende Stelle für die Schulen in Berlin zu sein. Eine weibliche und drei männliche Regionalkoordinatoren und über 100 Praxisbegleiterinnen und Praxisbegleiter fördern die Arbeit in den mehr als 250 Schülerfirmen an 47 Schulen. Dass dieser Gründungs- und Innovationsprozess seit Jahren derart dynamisch verläuft, zeigt sich an der Gründung der jüngsten Schülerfirma „Vergissmeinnicht“ des NEBS. Am 6. Juni 2009 ging diese Schülerfirma im Bereich Garten- und Landschaftsbau an der Prignitz-Schule an den Start.

Regelmäßige Tagungen mit einem hohen Vernetzungs- und Weiterbildungsgehalt, Regionalkonferenzen für alle im Netzwerk involvierten Schulen und Schulungen zu den verschiedensten Themen sorgen dafür, dass sich das Netzwerk im Sinne der benachteiligten Schülerinnen und Schüler ausbaut und weiterentwickelt.

6 Erhebungsinstrumente des quantitativen Ansatzes

Das Anliegen der ENEBS-Studie ist es, ein aussagekräftiges Bild über die erreichten Lernstände und Lernentwicklungen in den zentralen Bereichen der beruflichen Vorbereitung im Feld der sonderpädagogischen Förderung zu liefern.

Bei der Auswahl geeigneter Testinstrumente für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen in berufsvorbereitenden und berufsbildenden Maßnahmen in Institutionen mit sonderpädagogischen Aufgaben muss beachtet werden, dass das Lerntempo dieser Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu gleichaltrigen Jugendlichen ohne Förderbedarf verlangsamt ist. Ein sinnvoller Einsatz von Testinstrumenten zur Erfassung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen muss daher diesen Sachverhalt berücksichtigen und von allgemein für diese Altersgruppe entwickelten Testinstrumenten absehen, da diese das Leistungsniveau der Jugendlichen nicht adäquat abbilden können (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009).

Hinsichtlich der Auswahlkriterien galten folgende Überlegungen:

- Dem Instrument sollte ein Testkonzept zugrunde liegen, das den Standards und Anforderungen moderner Schulleistungsstudien genügt.
- Es musste auf ein bereits vorliegendes Instrument zurückgegriffen werden, da für die Neuentwicklung eines Testinstrumentes weder die zeitlichen noch die finanziellen Ressourcen vorhanden waren.
- Es sollte ein Instrument sein, das in der vergleichend angelegten Untersuchung unter standardisierten Bedingungen als Gruppentest einsetzbar war und für den Vergleichswerte existieren.

- Die Testinstrumente sollten so konzipiert sein, dass bei Schülerinnen und Schülern, die bereits an der BELLA-Studie teilgenommen hatten, Leistungsentwicklungen nachgezeichnet werden können.

Zur Bestimmung des erreichten Leistungsstandes in Mathematik, Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten und Ökonomisches Verständnis wurde auf ermutigende Ergebnisse aus Vorerprobungen auf Unterskalen des BELLA-Instrumentariums (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009) zurückgegriffen.

Bewährt haben sich Testinstrumente, welche Wissensstände und Kompetenzen von etwa zwei bis drei Stufen unterhalb der Jahrgangsstufe mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfassen. In diesem Zusammenhang wurden Testinstrumente ausgewählt, die bereits in den Studien *Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen der Berliner Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgängen 8-10* (LABEL 8-10) und BELLA erprobt und als valide befunden wurden. Ferner wurden Aufgaben aus der Hamburger Schulleistungsstudie zu den Lernausgangslagen in den 9. Klassen (LAU-9; vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeld, 2002) übernommen. Um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen zu gewährleisten, wurden alle eingesetzten Leistungstests nach einer genau festgelegten, verbindlichen Reihenfolge durchgeführt. Alle Testinstrumente und Fragebögen wurden unter Berücksichtigung des Berliner Datenschutzgesetzes anonym und vertraulich behandelt (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009).

Bereits im Vorgängerprojekt BELLA (Lehmann & Hoffmann, 2007) konnten wichtige Befunde zu Fachleistungen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Schülerfirmen und in der Kontrollgruppe der Lernenden, die nicht in Schülerfirmen tätig waren, erhoben werden. In ENEBS nun wurde das Spektrum der Leistungstests mit Aufgaben zu Mathematik, Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie zum Ökonomischen Verständnis verkürzt eingesetzt.

6.1 Mathematiktest

Der Test zur Erfassung der mathematischen Kompetenzen der Jugendlichen bestand aus insgesamt 40 Aufgaben. Die Lernenden sollten neben den vier Grundrechenarten ihr Können in Bezug auf vergleichendes Denken, räumliche Vorstellung und Berechnen von Entfernungen zeigen (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2006). Von den 40 Aufgaben des in ENEBS eingesetzten Mathematiktests waren 31 bereits Bestandteil der BELLA-Erhebung. Aus dem ursprünglichen Testumfang wurden zwei Aufgaben aufgrund von Lösungshäufigkeiten von über 80 % in den Jahrgängen 9, 10 und den berufsvorbereitenden Klassen ausgeschlossen. Schon die ver-

bleibenden 31 Aufgaben zeigten mit einem Cronbachs $\alpha = 0,82$ eine befriedigende Reliabilität. Weitere neun Aufgaben entstammten einem in der Klassenstufe 9 an Hauptschulen eingesetzten Mathematiktest im Rahmen der LAU-Studie (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002). Bei 34 Aufgaben waren vier Antwortalternativen im Multiple-Choice-Format vorgegeben; bei der Bearbeitung von fünf Aufgaben wurden fünf mögliche Antworten zur Auswahl gestellt, und eine Aufgabe erforderte das Berechnen einer Zahl im offenen (Kurz-)Antwortformat. Alle 40 Testaufgaben können nach Berechnung der Reliabilität des Tests in die Auswertung einbezogen werden. Insgesamt erreichte der Fachtest eine interne Konsistenz von Cronbachs $\alpha = 0,85$.

Um die in ENEBS gemessenen Leistungen mit denen früherer Testergebnisse vergleichen zu können, dienen die in beiden Studien eingesetzten Testitems als so genannte Ankeritems. Diese Aufgaben ermöglichen es, die Ergebnisse aus der BELLA-Studie mit denen aus ENEBS auf eine gemeinsame Metrik zu projizieren und somit Lernfortschritte deutlich abzuzeichnen.

Die folgende Abbildung zeigt beispielhaft vier Aufgaben aus dem bearbeiteten Mathematiktest in ENEBS.

10. Wenn man durch 6 dividiert, erhält man manchmal einen Rest. Wie groß kann er höchstens sein?

- | | |
|------------|-----------------------|
| a 5 | c 6 |
| b 7 | d größer als 7 |

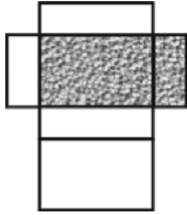
35. Multipliziere aus: $2a(5 + 3b)$

- | | |
|---------------------|----------------------|
| a $7a + 5ab$ | c $16ab$ |
| b $10a + 3b$ | d $10a + 6ab$ |

39. Bislang verdiente Heinz als Packer im Supermarkt 6 Euro die Stunde. Jetzt erhält er 15 % mehr. Um wie viel Euro erhöht sich sein Stundenlohn?

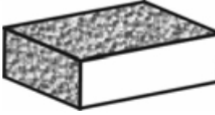
- | | |
|--------------------|--------------------|
| a 1,50 Euro | c 0,90 Euro |
| b 0,85 Euro | d 0,95 Euro |

18. Hier sehen Sie eine Pappe.



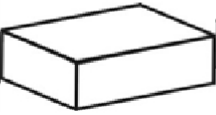
Welchen Quader können Sie nicht aus dieser Pappe herstellen?

A



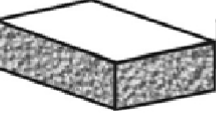
a Quader A

B



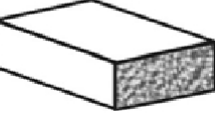
b Quader B

C



c Quader C

D



d Quader D

Abbildung 4:
Beispielaufgaben des Tests zu Mathematik

6.2 Test zu Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Die Fähigkeit, Informationen aus unterschiedlichsten Dokumenten mit verschiedenen grafischen und tabellarischen Strukturelementen zu erschließen, kann als zentrale Schlüsseldisposition in modernen Industriegesellschaften betrachtet werden (OECD and Statistics Canada, 2000, S. 97). Bei der Bearbeitung von Aufgaben, die dem Bereich diskontinuierlicher Texte zuzuordnen sind, werden die Schülerinnen und Schüler mit Grafiken, Tabellen und anderen Materialien konfrontiert, die ihnen im Haushalt, Beruf oder in der Freizeit, auf Reisen usw. begegnen (vgl. Seeber, 2006).

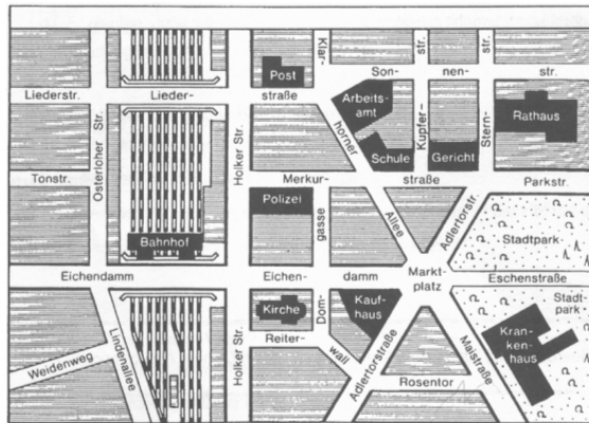
Für diesen Kompetenzbereich lagen ebenfalls Erfahrungen aus den Studien LABEL 8-10 und BELLA vor. Das Anforderungsniveau reichte von der Entnahme einer einzelnen Information aus Grafiken, bildhaften Darstellungen etc. oder dem Übertragen einer einzelnen Information in ein Formular bis hin zu Aufgaben, die die Berücksichtigung verschiedener, zusammenhängender Informationen benötigen und komplexere kognitive Operationen erforderlich machen. Vor dem Hintergrund

der Schülergruppe mussten vor allem für den unteren Leistungsbereich typische Anforderungen berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist diesem Kompetenzbereich mit Blick auf die Schülerfirmenarbeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Es war zu erwarten, dass in einer Reihe von Schülerfirmen gerade Kompetenzen im Umgang mit Formblättern, Formularen, (technischen) Zeichnungen und Gebrauchsanleitungen zielgerichtete Förderung erfahren. Insofern stellte sich hier im besonderen Maße die Frage, ob Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Erfahrungen in einer Schülerfirma und jenen, die kaum oder nicht in Schülerfirmen tätig waren, sichtbar gemacht werden können (vgl. Seeber, 2006).

Von den insgesamt 41 Aufgaben des Tests zur Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten stammten 27 Fragen aus der BELLA-Untersuchung. Aus dem ursprünglichen Testumfang wurde eine Aufgabe aufgrund von einer Lösungshäufigkeit von über 80 % in den Jahrgängen 9, 10 und den berufsvorbereitenden Klassen ausgeschlossen. Die verbleibenden 27 Aufgaben zeigten mit einer Reliabilität von Cronbachs $\alpha = 0,82$ wiederum eine gute Reliabilität. Weitere 14 Aufgaben entstammten einem in der Klassenstufe 9 an Hauptschulen eingesetzten Untertest im Rahmen der LAU-Studie (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt, 2002). 34 Aufgaben wurden als Multiple-Choice-Fragen mit vier Antwortalternativen vorgelegt. Bei einer Aufgabe musste eine Zahl aus einem Analyseauszug herausgesucht und in ein offenes Antwortformat eingetragen werden. Die restlichen Aufgaben und Unteraufgaben wurden als Teilaufgaben des Bewerbungsbogens und zweier Busfahrpläne ebenfalls im offenen Antwortformat konzipiert. Alle Aufgaben erwiesen sich in vorangegangenen Analysen als genügend trennscharf und besaßen einen angemessenen Schwierigkeitsgrad, so dass sie in die Analyse einbezogen werden konnten. Der Test zeigte in seiner endgültigen Fassung eine Reliabilität mit Cronbachs $\alpha = 0,87$.

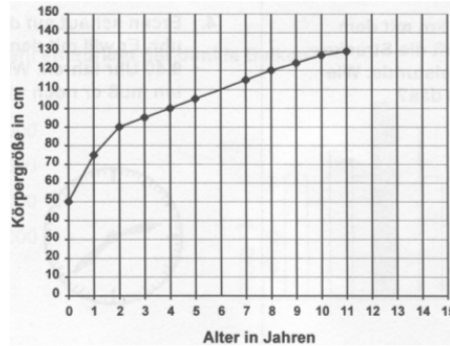
Die gleichermaßen in BELLA und ENEBS eingesetzten Aufgaben dienen auch hier wieder als Ankeritems, welche den direkten Vergleich der Leistungen zu den zwei Erhebungszeitpunkten ermöglichen.

Die folgende Abbildung zeigt einige Beispielaufgaben des Tests Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten.



23. Wohin kommt man, wenn man vom Markt-Platz aus in westlicher Richtung zwei Straßen überquert hat?

- | | | | |
|---|----------------|---|-------------|
| a | zum Arbeitsamt | c | zum Bahnhof |
| b | zum Rathaus | d | zur Post |



An seinem Geburtstag ist Frank 130 cm groß.

17. Wie viel cm ist Frank seit seiner Geburt gewachsen?

- | | | | |
|---|--------|---|-------|
| a | 130 cm | c | 80 cm |
| b | 100 cm | d | 50 cm |

BEWERBUNG																				
Sozialversicherungsnummer _____		Bezirk _____		Tel. _____																
Name _____																				
Vorname _____			Nachname _____																	
Straße _____			Hausnummer _____																	
Postleitzahl _____		Ort _____		Sind Sie mindestens 18 Jahre alt? <input type="checkbox"/> ja																
				<input type="checkbox"/> nein, Alter: _____																
Haben Sie schon einmal für uns gearbeitet? Wenn ja, bitte Zeitraum und Filiale eintragen _____																				
VERFÜGBARKEIT		ICH BIN FOLGENDE STUNDEN VERFÜGBAR																		
ICH BIN PRO WOCHE INSGESAM																				
_____ STUNDEN VERFÜGBAR																				
		Mo Di Mi Do Fr Sa So																		
von		<table border="1"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>																		
bis																				
WIE HABEN SIE VON DEM JOB ERFAHREN?		WIE WEIT WOHNEN SIE VON DER FILIALE ENTFERNT?		HABEN SIE EINE BEFÖRDERUNGSMÖGLICHKEIT ZUR ARBEIT?																
_____		_____		_____																
ZULETZT BESUCHTE SCHULE																				
Name _____		Ort _____		Tel. _____																
Lehrer oder Schulleiter _____		Abteilung _____		zuletzt besuchte Klasse _____		Durchschnittsnote _____														
mit Abschlussprüfung? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein		Gehen Sie noch zur Schule? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein																		
Hobbys _____																				
LETZTE ARBEITSSTELLE (falls nicht zutreffend, Praktikum/freiwillige Arbeit oder persönliche Empfehlung notieren)																				
Firma _____		Ort _____		Tel. _____																
ausgeübte Tätigkeit _____		Vorgesetzter _____		gearbeitet von _____ bis _____																
Lohn _____		Grund der Kündigung _____																		

Frage 33 Auf der gegenüberliegenden Seite ist ein Bewerbungsvordruck für ein Schnellrestaurant abgedruckt. Benutzen Sie die folgenden Informationen, um den Abschnitt Verfügbarkeit in dem Vordruck auszufüllen. Sie brauchen nichts in die grau unterlegten Felder einzutragen.

- Sie würden gerne insgesamt 15 Stunden in der Woche ab 16.00 Uhr arbeiten.
- Sie möchten nicht samstags und sonntags arbeiten.
- Sie wohnen nur 2 km von der Filiale entfernt, und zwar an einer Buslinie, die direkt dorthin führt.
- Ein Freund hat Ihnen von der Stelle erzählt.

Abbildung 5:

Beispielaufgaben des Tests zu Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

6.3 Test zum Ökonomischen Verständnis

Zentrale Aufgabe der Schule ist es, den Jugendlichen nicht nur Wissen und Können in bestimmten Fächern, sondern auch grundlegende Qualifikationen für den erfolgreichen Umgang mit Alltagssituationen und für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu vermitteln. Neben der Beherrschung der so genannten Kulturtechniken sind unter anderem Fähigkeiten erforderlich, die ein grundlegendes Verständnis wirtschaftlicher Vorgänge und Entscheidungen eines Landes ermöglichen, z. B. im Bereich der Sozialversicherungssysteme, der Steuern sowie der Wirtschafts- und Finanzpolitik. Darüber hinaus sollte die Schule dazu beitragen, die Jugendlichen auf ihre aktive Position als Konsument und Verbraucher im Wirtschaftsleben vorzubereiten, so dass sie ihre eigene Lebenssituation möglichst ökonomisch rational bewältigen können (vgl. Seeber, 2006).

Neben der systematischen Unterrichtung in diesem Lernbereich ist zu erwarten, dass gerade im Rahmen der Schülerfirmenarbeit Fähigkeiten im Umgang mit ökonomischen Situationen erworben werden, sei es in der Position als „Lieferant“ von Produkten und Dienstleistungen oder als „Verbraucher“ beim Einkauf von „Rohstoffen“ und „Zulieferprodukten“ für die Schülerfirma. Insofern wäre es von höchstem Interesse zu erfahren, ob durch die Schülerfirmenarbeit gerade solche überfachlichen Qualifikationen eine systematische Förderung und Weiterentwicklung erfahren und inwiefern sich die Lernstände der Schüler, die in Schülerfirmen integriert sind, von jenen unterscheiden, die ausschließlich über betriebliche Praktika „Wirtschaftserfahrungen“ sammeln (vgl. Seeber, 2006).

Wichtige Aspekte der alltäglichen wirtschaftlichen Prozesse im Umfeld der Schülerinnen und Schüler misst der Test zum Ökonomischen Verständnis. Die Testaufgaben zielen auf die Kompetenzen der Lernenden im Umgang mit Mietkosten, Warenangeboten und anderen Ausgaben sowie mit wirtschaftlichen Grundbegriffen wie etwa Gewinn und Verlust. Alle 21 Aufgaben des Tests zum Ökonomischen Verständnis wurden bereits in BELLA eingesetzt; sie sind ausschließlich im Multiple-Choice-Format mit drei Distraktoren und einer richtigen Antwort gestellt. Aufgrund ihrer zu geringen Trennschärfe mussten acht Aufgaben aus der Berechnung der Summenscores ausgeklammert werden. Zwei der ursprünglich 23 Aufgaben wurden von über 80 % der Schülerinnen und Schüler der 9, 10 und berufsvorbereitenden Klassen gelöst und deshalb für die Anwendung in ENEBS ausgeschlossen. Für diese Aufgaben kann angenommen werden, dass sie in der erfassten Stichprobe in ENEBS selbst den unteren Leistungsbereich nicht mehr trennscharf abbilden können. Die Testgüte der verbleibenden 21 Aufgaben betrug Cronbachs $\alpha = 0,65$. Dies ist zwar nicht wirklich befriedigend, doch die so gewonnene Information stellt immer noch eine wertvolle Erkenntnisquelle dar.

Hinsichtlich der Skalierung und Verankerung wird wie in den Tests zur Mathematik und zur Informationsentnahme aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten verfahren.

Die folgende Abbildung zeigt wieder Beispielaufgaben aus dem Test zum Ökonomischen Verständnis.

<p>Für ein Schulfest werden Waffeln gebacken. Kai soll 24 Eier und 500 g Puderzucker kaufen. Kai möchte sparsam mit dem Geld umgehen. Deshalb vergleicht er Preise.</p>		
	Laden A	Laden B
250 g Puderzucker	1,40 Euro	1,20 Euro
6-Eier-Packung	1,15 Euro	1,20 Euro
10-Eier-Packung	1,90 Euro	1,75 Euro

5. Kai kauft alle Eier im selben Laden. Wie viel muss er bezahlen, wenn er im Laden mit dem günstigsten Preis 24 Eier einkauft?

a 4,70 Euro

b 4,95 Euro

c 3,45 Euro

d 4,60 Euro

12. Ins Kaufhaus Lohhof kommen jeden Tag Kunden und möchten Ware umtauschen. Was muss beim Umtausch beachtet werden?

a Der Umtausch muss innerhalb von 3 Tagen erfolgen.

b Ein Kassenbon muss vorliegen.

c Derjenige, der die Ware gekauft hat, muss persönlich kommen.

d Das Preisschild muss vorhanden sein.

17. Was passiert, wenn Herr Schön einen erhaltenen Verrechnungsscheck über 80 Euro bei seiner Bank einreicht?

a Er bekommt das Geld bar ausgezahlt.

b Er bekommt den Betrag des Schecks in Höhe von 80 Euro gutgeschrieben.

c Die Bank lehnt die Einreichung des Schecks ab, da dieses Zahlungsmittel nicht mehr zulässig ist.

d Der Betrag von 80 Euro wird auf der Soll-Seite seines Kontos gebucht.

21. Die nachfolgende Tabelle gibt die Gewinnentwicklung der Holzwurm GmbH in den vergangenen Jahren wieder. Wie hat sich der Gewinn entwickelt?

Gewinnentwicklung Holzwurm GmbH

Geschäftsjahr	Gewinn
1	200
2	450
3	550
4	650
5	800
6	500
7	600

a Der Gewinn ist im Verlaufe der 7 Geschäftsjahre stets gestiegen.

b Im sechsten Geschäftsjahr war die Gewinnentwicklung rückläufig.

c Die Holzwurm GmbH hat im sechsten Jahr einen Verlust gemacht.

d Im siebten Jahr konnte der Gewinn gegenüber dem Vorjahr deutlich erhöht werden.

Abbildung 6:
Beispielaufgaben des Tests zum Ökonomischen Verständnis

6.4 Fragebogen an Schülerinnen und Schüler in schulischen Berufsbildungsmaßnahmen und Auszubildende

Mit Hilfe des Fragebogens an die Jugendlichen wurden sozio-biografische und Persönlichkeitsmerkmale der Auszubildenden thematisiert. Neben grundlegenden Informationen zu Geschlecht, Migrationshintergrund und soziokulturellem Kapital werden Aspekte der Persönlichkeit erfasst.


Ferner wurden Perspektiven der Einstellungen zu Lernen und Arbeit, zum Berufsschulbesuch und den Zukunftserwartungen erfragt. Darüber hinaus nahm die Einschätzung der Schülerfirmenarbeit hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte eine bedeutende Stellung im Fragebogen an die Jugendlichen ein.

Der Fragebogen enthielt daneben insgesamt zehn Fragen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler jeweils auf einer vier- oder mehrstufigen Skala einschätzen sollen. Bei zehn Fragen wurden mehrere klassifikatorische Antwortmöglichkeiten vorgegeben oder sie waren im offenen Antwortformat gestellt.

In der folgenden Abbildung finden sich Beispiele aus dem Fragebogen.

23.	Wie lange haben Sie insgesamt in einer Schülerfirma gearbeitet?	
	<i>(Wenn Sie in mehreren Schülerfirmen gearbeitet haben, addieren Sie bitte die Zeit.)</i>	
	bis zu 6 Monaten <input type="checkbox"/>	6 bis 12 Monate <input type="checkbox"/>
	1 bis 2 Jahre <input type="checkbox"/>	mehr als 2 Jahre <input type="checkbox"/>

Beantworten Sie bitte die folgenden Fragen zu Ihrer Arbeit in der Schülerfirma. Sollten Sie in mehreren Schülerfirmen gearbeitet haben, beziehen Sie sich bitte bei den Antworten auf die Schülerfirma, in der Sie am längsten tätig waren.

24.	Meine Schülerfirma lag im Bereich ...	
	Nahrungsmittel bearbeiten <input type="checkbox"/>	Holz/Metall/Elektro <input type="checkbox"/>
	Textilverarbeitung <input type="checkbox"/>	Reinigen/Säubern/Ordnen <input type="checkbox"/>
	Gartenbau/Floristik <input type="checkbox"/>	Fahrrad und KFZ warten <input type="checkbox"/>
	Baugewerbe/Maler <input type="checkbox"/>	Medien <input type="checkbox"/>
sonstiges: _____ 		

Für die Arbeiten in der Schülerfirma waren oft verschiedene Fertigkeiten notwendig. Bitte geben Sie an, was Sie während dieser Arbeiten gelernt haben und ob das Gelernte für die Tätigkeiten in der Ausbildung hilfreich ist.

26.		Ich habe gelernt,...				Das Gelernte ist für meine jetzige Ausbildung...			
		trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	nicht hilf- reich	eher nicht hilf- reich	eher hilf- reich	sehr hilf- reich
1.	mir Lösungswege selbst zu erarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	bei der Aufgabenbearbeitung mehrere Zielsetzungen zu berücksichtigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Aufgaben zu lösen, die zahlreiche Arbeitsschritte umfassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	mir wichtige Informationen für die Lösung einer Aufgabe zu beschaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Aufgaben zu bearbeiten, bei denen mehrere Lösungen möglich waren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	mehrere Lösungsmöglichkeiten zu prüfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	meine Entscheidungen für eine Lösung zu begründen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	meine Lösung mit den Anderen zu diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	die möglichen Folgen meiner Entscheidungen zu bedenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Welchen Beruf werden Sie realistischerweise ergreifen können?


Bitte schreiben Sie ihn in Druckbuchstaben auf.	
Ich habe noch keine Berufsvorstellungen.	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7:
Beispielfragen aus dem Fragebogen

7 Differenzierte Auswertung der Fachleistungen

Nach der Vorstellung der einzelnen Fachleistungstests Mathematik, Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie Ökonomisches Verständnis in Kapitel 6 beinhaltet der vorliegende Abschnitt die Analyse der eingesetzten Fachleistungstests. Nach einigen methodischen Hinweisen (Kapitel 7.1) werden individuelle und sozioökonomische Hintergrundmerkmale wie das Geschlecht (Kapitel 7.2), die Migrationsgeschichte (Kapitel 7.3) und die verschiedenen Lehrgänge, in denen sich die Jugendlichen befinden (Kapitel 7.4), in den Blick genommen und es wird deren Einfluss auf die Fachleistungen geprüft (Kapitel 7.5).

7.1 Methodische Vorüberlegungen

Die Lernstände der Jugendlichen, die an der ENEBS-Studie teilgenommen haben, werden über Summenscores der Testrohpunkte bestimmt. Zunächst geschieht dies auf der Ebene der einzelnen Fachleistungstests. Anschließend werden diese zu einem gemeinsamen Fachleistungsindex zusammengefasst, in den die drei Untertests Mathematik, Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie Ökonomisches Verständnis mit gleichem Gewicht eingehen. Dieser ist so skaliert, dass er einen Mittelwert von 100 und eine Standardabweichung von 25 aufweist.³

³ Bei den Tabellen zu den einzelnen Untertests und zum Fachleistungsindex stehen in der Zeile „insgesamt“ jeweils die Ergebnisse aller getesteten Jugendlichen. Die Gesamtzahl muss nicht mit der Summe der Fallzahlen der jeweils aufgeteilten Gruppen übereinstimmen, da diese aufgrund unterschiedlicher Bearbeitungsquoten bei den Gruppierungsvariablen schwanken; entsprechendes gilt für die Mittelwerte und Standardabweichungen.

Die Auswertung der Daten erfolgt mit dem Statistikprogramm SPSS und stützt sich vorrangig auf deskriptive Verfahren. Mittelwertsunterschiede zwischen einzelnen Gruppen werden entweder anhand von t-Tests bei unabhängigen Stichproben (für den Fall, dass zwei Kategorien miteinander verglichen werden) oder mittels der Post-Hoc-Mehrfachvergleiche für den beobachteten Mittelwert einfaktorierter Varianzanalysen (LSD) bei mehreren Einheiten auf Signifikanz überprüft. Die Berechnung von Effektstärken gibt Auskunft über die Größe der Mittelwertsunterschiede. Sie werden bei der geschlechtsspezifischen Analyse zwischen Schülerinnen und Schülern ermittelt und bei der Auswertung nach Migrationshintergrund zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrung. Bei der Gegenüberstellung der Leistungen einzelner Lehrgänge beziehen sich die Effektstärken auf den Unterschied zwischen dem Gruppenmittelwert und dem Gesamtdurchschnitt aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Durchführung von Regressionsanalysen dient dazu, den Beitrag verschiedener Prädiktoren wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Schülerfirmenteilnahme und Bildungsabschlüsse der Eltern zur Varianzaufklärung bezüglich der unterschiedlichen Testleistungen zu bestimmen.

7.2 Differenzierte Auswertung nach Geschlecht

In die nach Geschlecht differenzierte Analyse der Testleistungen gehen die Daten von 282 weiblichen und 345 männlichen Jugendlichen ein (N=627). Die Ergebnisse der 35 jungen Erwachsenen, von denen keine Angaben zum Geschlecht vorliegen, finden keine Berücksichtigung. Aufgrund verschiedener Bearbeitungsquoten unterscheidet sich die Zahl der zur Verfügung stehenden Daten bei den einzelnen Fachtests.

Mathematik

Die folgende Tabelle gibt die durchschnittliche Leistung im Mathematiktest der weiblichen und männlichen jungen Erwachsenen wieder. Es zeigt sich, dass die Testteilnehmer im Mittel etwa 3,5 Punkte mehr als ihre Mitschülerinnen erzielen, was ungefähr der Hälfte einer Gesamtstandardabweichung entspricht. Somit schneiden sie erheblich besser als jene ab. Der Vorsprung gegenüber den jungen Frauen ist höchst signifikant ($t=5,677$; $df=598$; Varianzgleichheit) und wird durch eine in etwa mittlere Effektstärke von $d=0,45$ gestützt.

*Tabelle 3:
Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Geschlecht*

Geschlecht	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
männlich	18,71	7,55	0,45	326
weiblich	15,24	7,36		274
insgesamt	17,09	7,61		631

Zudem ist sichtbar, dass die getesteten Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt nicht einmal die Hälfte der Aufgaben richtig gelöst haben. Wie bereits in Kapitel 6.1 beschrieben, umfasst der Mathematiktest 40 Items. Die Anzahl der richtigen Antworten schwankt zwischen einer und 39.

Ein Vergleich mit den BELLA-Daten macht deutlich, dass sich der damalige Leistungsvorsprung der Jungen im Bereich Mathematik ($d=0,42$) über die Zeit noch vergrößert hat (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 38). Es ist anscheinend weder den allgemein bildenden Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen noch den Berufsschulen und Berufsfachschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben gelungen, die Kompetenzen der Mädchen an das Niveau der männlichen Jugendlichen heranzuführen.

In der Studie ULME II (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen; vgl. Lehmann, Seeber & Hunger, 2006) wurden die Leistungen von Hamburger Jugendlichen in teilqualifizierenden Berufsfachschulen am Anfang und am Ende der Ausbildung getestet. Auch hier ist zu Beginn der Ausbildung in Mathematik ein erheblicher Vorsprung der männlichen jungen Erwachsenen zu beobachten ($d=0,53$), der mit der Zeit noch anwächst (vgl. ebd., S. 159; eigene Berechnungen).

Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Die Fähigkeiten im Umgang mit diskontinuierlichen Texten werden im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten geprüft. Hier erzielten die männlichen Jugendlichen – genauso wie im Bereich Mathematik – bessere Ergebnisse als ihre Altersgenossinnen. Der Vorsprung beträgt allerdings nicht einmal einen Punkt und weist keine Signifikanz auf. Auch die Effektstärke ist mit $d=0,11$ sehr gering.

Tabelle 4:
Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten,
differenziert nach Geschlecht

Geschlecht	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
männlich	21,61	8,61	0,11	344
weiblich	20,71	8,21		279
insgesamt	21,12	8,44		649

Auch hier zeigt sich, dass die Jugendlichen im Durchschnitt nicht in der Lage sind, die Hälfte aller Aufgaben zu lösen. Einschließlich der sechs Unteraufgaben besteht dieser Testbereich aus 47 Items, wobei mit null bis 43 richtig bearbeiteter Aufgaben fast die gesamte Bandbreite vertreten ist.

Zwar liegen die Schülerinnen in dieser Testdomäne nicht so deutlich wie in Mathematik hinter den Schülern zurück, dennoch bestätigt sich der bereits in BELLA beschriebene Befund vom geringen Leistungsrückstand jener ($d=0,09$; vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 45). Es ist zu vermuten, dass die besseren Ergebnisse der männlichen Jugendlichen ebenfalls zeitlich stabil sind, da sie sich noch leicht vergrößert haben anstatt sich aufzuheben.

Das bestätigt sich auch in ULME II, bei der der Umgang mit diskontinuierlichen Texten ebenfalls Inhalt eines Tests war, allerdings zusammen mit mathematischen Aufgaben. Der zu Beginn bestehende Leistungsvorteil der männlichen gegenüber den weiblichen Jugendlichen ($d=0,25$) verdoppelt sich im Laufe der Ausbildung beinahe auf $d=0,48$ (vgl. Lehmann, Seeber & Hunger, 2006, S. 159; eigene Berechnungen).

Ökonomisches Verständnis

In der Testdomäne Ökonomisches Verständnis zeigen die weiblichen jungen Erwachsenen ebenfalls schwächere Leistungen als ihre Mitschüler. Der Rückstand von durchschnittlich 0,6 Punkten verfehlt jedoch bei der Berechnung eines t-Tests knapp die Signifikanzschwelle. Dieser Befund wird durch eine sehr kleine Effektstärke von $d=0,16$ gestützt.

*Tabelle 5:
Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Geschlecht*

Geschlecht	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
männlich	10,66	3,95	0,16	332
weiblich	10,06	3,67		274
insgesamt	10,32	3,83		637

Im Gegensatz zu den beiden anderen Testdomänen gelingt es den Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich, durchschnittlich in etwa die Hälfte der insgesamt 21 Items zu lösen. Ob dies der geringeren Anzahl der Aufgaben und damit einhergehend beispielsweise weniger Konzentrationsverlust bei der Beantwortung der Fragen oder einer eventuell geringeren Schwierigkeit des Tests zum Ökonomischen Verständnis geschuldet ist, lässt sich an dieser Stelle nicht nachprüfen. Die richtige Bearbeitungsquote schwankt zwischen einer und 20 richtigen Lösungen.

Ein Vergleich mit den BELLA-Daten aus dem Schuljahr 2005/2006 ist an dieser Stelle nicht möglich, da der Test zum Ökonomischen Verständnis nicht unter diesem Aspekt deskriptiv ausgewertet wurde. Mittels Mehrebenenanalysen wurde dort jedoch der Einfluss des Geschlechts auf das ökonomische Grundverständnis ermittelt (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 114ff.).

Dagegen finden sich in ULME II geschlechtsspezifische Differenzen im berufsbezogenen Fachleistungstest der Handelsschulen zum Ende der Ausbildungszeit zugunsten der männlichen jungen Erwachsenen ($d=0,15$; vgl. Lehmann, Seeber & Hunger, 2006, S. 163; eigene Berechnungen).

Fachleistungsindex

Da der Fachleistungsindex aus den drei Tests Mathematik, Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie Ökonomisches Verständnis gebildet wurde, ist auch hier der Leistungsvorsprung der männlichen Jugendlichen deutlich zu erkennen ($d=0,26$).

*Tabelle 6:
Fachleistungsindex, differenziert nach Geschlecht*

Geschlecht	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
männlich	103,25	25,48	0,26	344
weiblich	96,71	24,11		282
insgesamt	100,00	25,00		660

Der Rückstand der weiblichen jungen Erwachsenen gegenüber ihren Altersgenossen beträgt über 6,5 Punkte, was mehr als einem Viertel der Gesamtstandardabweichung entspricht. Die Berechnung eines t-Testes ergibt, dass die Schülerinnen höchst signifikant schlechtere Ergebnisse erzielen ($t=3,275$; $df=624$; Varianzgleichheit).

Der Fachleistungsindex von ENEBS ist nicht direkt mit demjenigen aus BELLA vergleichbar, da sich dieser aus anderen Untertests zusammensetzt (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 61).

Zusammen mit den Befunden aus der Studie ULME II, bei der Jugendliche mit Hauptschulabschluss untersucht wurden, stützen sich die Befunde jedoch gegenseitig.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Testteilnehmer durchgängig bessere Leistungen zeigen als die Testteilnehmerinnen. Auch wenn der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und den einzelnen Untertests sowie dem Fachleistungsindex – mit Ausnahme des Mathematiktests – teilweise gering ist, gilt dieses Ergebnis doch allgemein. Der Vorsprung der männlichen Jugendlichen ist vor allem im Bereich Mathematik und beim Fachleistungsindex groß und höchst signifikant. Dies deutet auf eine Benachteiligung der Jungen bei der Zuschreibung des Förderbedarfs hin. Mögliche Ursachen dafür sind einerseits der „Anstieg des Anteils ausländischer Jungen an deutschen Sonderschulen. [...] Andererseits sind auch Mechanismen einer unterschiedlichen Leistungsbewertungs- und Erwartungspraxis nach Geschlechterzugehörigkeit der Lehrerinnen und Lehrer eine Ursache. So scheint das auffälligere Sozialverhalten von Jungen häufiger zur Überweisung an die Sonderschule zu führen, während leistungsschwache, aber ruhige Mädchen eher toleriert werden“ (Wagner, 2005, S. 194; siehe dazu auch Hoffmann, 2006). Die Schulen sind also gefordert darauf zu achten, dass sich die Unterschiede in den Kompetenzen nicht noch weiter vergrößern. Dieses Phänomen ist eben-

falls an den allgemein bildenden Schulen zu beobachten. PISA 2006 lieferte Erkenntnisse, dass sich die Anzahl der Jungen, die sich im unteren Kompetenzbereich befinden, erheblich verringert hat, während der Anteil der Mädchen mit hohen mathematischen Fähigkeiten im Vergleich zu der Erhebung im Jahr 2003 abgenommen hat (vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2007, S. 267f.). Es müssen demnach alle Schulformen daran arbeiten, dass einschlägige Differenzen zwischen den Geschlechtern vermieden bzw. abgebaut werden. Weiterhin ist festzuhalten, dass bei allen Untertests sowie beim Fachleistungsindex die Streuung in der Gruppe der Schülerinnen geringer ist als in derjenigen der Schüler, was bedeutet, dass jene in ihren Fähigkeiten dichter beieinander liegen als ihre Altersgenossen. Dies ist eine häufig zu beobachtende Tendenz. Am deutlichsten ist dies beim Test zum Ökonomischen Verständnis sichtbar, wo die Standardabweichung der weiblichen jungen Erwachsenen um mehr als sieben Prozent kleiner ist als die der männlichen.

7.3 Differenzierte Auswertung nach Migrationshintergrund

Für die Definition des Migrationshintergrundes eines Menschen bestehen verschiedene Möglichkeiten. Dem Standard national und international vergleichender Schulleistungsstudien folgend (beispielsweise zu PISA 2006 vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2007, S. 345), wird von Deutschen mit Migrationshintergrund gesprochen, wenn das Kind in Deutschland geboren wurde, die Eltern aber nicht. Dabei wird differenziert, ob ein Elternteil im Ausland geboren wurde oder sowohl Vater als auch Mutter (Jugendliche der Zweiten Generation). Davon unterschieden werden einerseits die Deutschen ohne Migrationshintergrund, bei denen Eltern und Kinder in Deutschland zur Welt kamen, andererseits die Ausländerinnen und Ausländer, deren Eltern und sie selbst nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und eingewandert sind (Jugendliche der Ersten Generation). Allerdings lässt sich die Migrationsgeschichte nicht nur am Geburtsort und an der Staatsbürgerschaft festmachen, weshalb die Muttersprache und die Sprache, welche die Schülerinnen und Schüler neben der deutschen verwenden, erhoben werden. Da bei der ENEBS-Studie keine Informationen zum Geburtsland der Eltern vorliegen, wird der Migrationshintergrund aufgrund der Angaben der jungen Erwachsenen zur Muttersprache (deutsch ja – nein) definiert. Dieses Kriterium erscheint vor dem Hintergrund der erforderlichen Sprachkompetenzen zur Lösung der Aufgaben vor allem der Tests zur Informationsentnahme und zum Ökonomischen Verständnis sinnvoller als eine Differenzierung auf Basis der Staatsbürgerschaft.

Für die Berechnung gehen die Daten von 639 Schülerinnen und Schüler in die Analyse ein. 401 (62,8 %) von ihnen bezeichnen Deutsch als ihre Muttersprache, 238 (37,2 %) besitzen eine andere.

Mathematik

Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Mathematikleistungen, wobei zwischen denjenigen mit einer deutschen und denen mit einer ausländischen Muttersprache unterschieden wird.

*Tabelle 7:
Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Migrationshintergrund*

Muttersprache	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
deutsch	17,99	7,54	0,28	395
andere	15,86	7,57		215
insgesamt	17,09	7,61		631

Es zeigt sich, dass diejenigen, die mit der deutschen Sprache von Anfang an aufwachsen, im Durchschnitt über zwei Punkte mehr erzielen als diejenigen mit einer nicht-deutschen Muttersprache, was durch eine kleine Effektstärke von $d=0,28$ abgesichert wird. Die Berechnung des t-Tests belegt, dass diejenigen mit einer ausländischen Muttersprache höchst signifikant hinter den Leistungen derjenigen mit der deutschen zurückliegen ($t=3,330$; $df=608$; Varianzgleichheit). Es ist zu bedenken, dass die Lösung eines Teils der Aufgaben weniger an einen sicheren Umgang mit der deutschen Sprache gebunden ist als an das Beherrschen der „mathematischen Sprache“.

In der BELLA-Studie werden Ausländer, Deutsche mit und Deutsche ohne Migrationshintergrund unterschieden (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 127). Da der Migrationshintergrund der Deutschen an der Muttersprache festgemacht wurde, ist eine Betrachtung der Befunde der ENEBS-Erhebung im Vergleich zu denen von BELLA möglich, auch wenn im vorliegenden Fall keine Differenzierung zwischen Deutschen mit Migrationshintergrund und ausländischen Jugendlichen stattfindet. Bei BELLA erbringen ebenfalls die deutschen Schülerinnen und Schüler deutlich bessere Leistungen im Bereich Mathematik als diejenigen, die vorrangig mit einer anderen Sprache aufgewachsen oder aus dem Ausland zugezogen sind (ebd., S. 132).

Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Erwartungsgemäß ist der Leistungsvorsprung der deutschen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler mit 3,5 Punkten und mehr als 40 % der Gesamtstandardab-

weichung beim sprachintensiven Test zur Informationsentnahme deutlich größer als beim Mathematiktest. Dies wird durch eine Effektstärke von $d=0,41$ abgesichert.

*Tabelle 8:
Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten,
differenziert nach Migrationshintergrund*

Muttersprache	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
deutsch	22,53	8,30	0,41	399
andere	19,03	8,26		236
insgesamt	21,12	8,44		649

Es überrascht angesichts dieser Effektstärke nicht, dass der t-Test ebenfalls einen höchst signifikanten Rückstand derjenigen mit einer ausländischen Muttersprache ausweist ($t=5,158$; $df=633$; Varianzgleichheit). Es ist offensichtlich, dass für Jugendliche, die mit einer anderen Sprache aufwachsen, ein hoher Förderbedarf besteht. Der Fokus sollte unter anderem auf sinnverstehendem Lesen liegen, damit der Umgang mit diskontinuierlichen Texten besser gelingen kann.

In BELLA sind die Leistungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler sowie der Deutschen mit einer Migrationsgeschichte im Vergleich zu ihren Mathematikkompetenzen geringer, während diejenigen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt in beiden Bereichen in etwa gleiche Ergebnisse erzielen (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 132). Das belegt die oben geäußerte Vermutung, dass diese Testdomäne stärker sprachgebunden ist, was anscheinend ein Grund für das schwächere Abschneiden der erstgenannten beiden Gruppen ist. Darüber hinaus bestehen in den Tests zum Leseverständnis und zum Wortschatz erhebliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen. Erwartungsgemäß schneiden die Deutschen ohne Migrationshintergrund am besten ab, gefolgt von den Deutschen mit Migrationserfahrung. Die Ausländerinnen und Ausländer haben die größten Schwierigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache (ebd.).

Ökonomisches Verständnis

Im Vergleich zu den Jugendlichen, die mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen, erreichen diejenigen ohne Migrationshintergrund im Mittel knapp 1,5 Punkte bzw. über eine Drittel Gesamtstandardabweichung mehr, was einer Effektstärke von $d=0,37$ entspricht.

*Tabelle 9:
Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach
Migrationshintergrund*

Muttersprache	Mittelwert	Standard- abweichung	Effektstärke	N
deutsch	10,88	3,71	0,37	396
andere	9,48	3,87		220
insgesamt	10,32	3,83		637

Dementsprechend ist der Rückstand derjenigen, die deutsch als Zweitsprache erlernten, höchst signifikant ($t=4,442$; $df= 614$; Varianzgleichheit). Wie die in Kapitel 7.5 berichteten Regressionsanalysen zeigen, leistet die Muttersprache den größten Beitrag zur Varianzaufklärung beim Ökonomischen Verständnis. Es ist also zu vermuten, dass diese Testdomäne ebenfalls stark sprachgebunden ist, sodass die vorliegenden Erkenntnisse vor diesem Hintergrund nicht überraschen dürften.

Der Blick auf die BELLA-Daten zeigt das bereits bei den anderen Untertests beschriebene Bild: Die mit der deutschen Sprache aufgewachsenen Schülerinnen und Schüler weisen einen großen Vorsprung gegenüber den übrigen Jugendlichen auf. „Die geringsten, wenngleich ebenfalls noch stark ausgeprägten, Leistungsunterschiede bestehen in Ökonomie und Mathematik.“ (Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 132) Das trifft bei Betrachtung der Effektstärken auch auf die Daten von ENEBS zu, wobei zu beachten ist, dass die Kompetenzen in Mathematik deutlich dichter beieinander liegen als in den beiden anderen Testbereichen.

Fachleistungsindex

Im Fachleistungsindex spiegelt sich das wider, was vorangehend bei den Tests zu Mathematik, zur Informationsentnahme und zum Ökonomisches Verständnis beschrieben wurde: Im Mittel erreichen die ausländischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler 9,5 Punkte weniger als die deutschsprachigen Jugendlichen.

*Tabelle 10:
Fachleistungsindex, differenziert nach Migrationshintergrund*

Muttersprache	Mittelwert	Standard- abweichung	Effekt- stärke	N
Deutsch	104,01	24,42	0,38	401
andere	94,52	25,03		237
insgesamt	100,00	25,00		660

Dieses Ergebnis wird einerseits durch eine Effektstärke von $d=0,38$, andererseits durch einen höchst signifikanten t-Test ($t=4,700$; $df=636$; Varianzgleichheit) gestützt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es den Jugendlichen, die mit einer anderen als der deutschen Sprache aufgewachsen sind, in keiner Testdomäne gelingt, ähnliche Leistungen zu zeigen wie ihre deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie erzielen jeweils höchst signifikant ungünstigere Ergebnisse. Dass die Unterschiede in Mathematik am geringsten ausfallen, ist sicherlich dem Umstand geschuldet, dass dieser Teil weniger sprachbasiert ist als die beiden anderen Bereiche. Was die Streuung innerhalb der Gruppen betrifft, weisen die Varianzen jeweils eine ähnliche Größe auf, so dass keine nennenswerten Differenzen festzustellen sind.

Darüber hinaus wäre tiefer gehende Forschung nötig, um die Komplexität des Migrationshintergrundes genauer zu beleuchten. Dabei sollte geprüft werden, ob sich Unterschiede ergeben, wenn die Staatsbürgerschaft oder das Geburtsland Berücksichtigung finden. Es ist anzunehmen, dass sich die Sprachkenntnisse mit zunehmender Dauer des Aufenthalts im Aufnahmeland verbessern und sich somit die Chancen erhöhen, in sprachlastigen Tests bessere Leistungen zu erzielen. Da die Korrelationen zwischen der Anzahl der Jahre, die im Ausland geborene Jugendliche in Deutschland verbracht haben, und den einzelnen Testergebnissen verschieden ausfällt – fast keine Korrelation bei der Mathematik, $r=0,22$ bei der Informationsentnahme – sollte auch dieser Bereich noch ergründet werden. Des Weiteren ist ein Vergleich der unterschiedlichen Muttersprachen von Interesse, da in BELLA die Kompetenzen je nach Herkunftsland differieren (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 131). Um den Einfluss der nicht-deutschen Muttersprache auf die Leistungen zu untersuchen, würde sowohl eine Differenzierung nach der Intensität, mit der im Elternhaus deutsch gesprochen wird, als auch nach der Anzahl der Sprachen, die innerhalb der Familie verwendet werden, lohnen.

7.4 Differenzierte Auswertung nach Lehrgängen

Für die Berechnung nach Lehrgängen wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit einige Lehrgänge zusammengefasst, so dass sich die Jugendlichen wie in der folgenden Tabelle dargestellt in den unterschiedlichen Maßnahmen befinden.

*Tabelle 11:
Verteilung der Jugendlichen auf die angebotenen Lehrgänge*

Lehrgang	N	Anteil in %
BQL/BQL VZ	232	38,7
BQL (FL)	271	45,2
BQL TZ/MDQM I, II	66	11,0
ASIG-Berufsfachschule	31	5,2
insgesamt	600	100,00

Mathematik

Für die Analyse des Mathematiktests stehen die Daten von insgesamt 574 Schülerinnen und Schülern zur Verfügung, deren Leistungen die unten stehende Tabelle wiedergibt.

*Tabelle 12:
Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Lehrgängen*

Lehrgang	Mittelwert	Standard- abweichung	Effekt- stärke ⁴	N
BQL/BQL VZ	19,70	6,90	0,35	219
BQL (FL)	13,52	6,09	-0,48	265
BQL TZ/MDQM I, II	20,44	8,22	0,45	59
ASIG-Berufsfachschule	22,77	7,56	0,76	31
insgesamt	17,09	7,61		631

4 Die Effektstärken wurden in diesem Kapitel jeweils zwischen dem einzelnen Lehrgang und dem Gesamtdurchschnitt aller Jugendlichen berechnet (vgl. Kapitel 7.1).

Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass die Jugendlichen, die in sich in berufsqualifizierenden Lehrgängen mit dem Förderschwerpunkt Lernen befinden, die größten Schwierigkeiten beim Bearbeiten der Mathematikitems haben. Sie beantworten lediglich ein Drittel der gestellten Aufgaben richtig und liegen damit deutlich unterhalb des gemeinsamen Durchschnitts, was durch eine Effektstärke von $d=-0,48$ gestützt wird. Ihr Rückstand gegenüber allen anderen ist höchst signifikant. Den Gegenpol bilden diejenigen, die in der ASIG-Berufsfachschule lernen. Sie erreichen knapp sechs Punkte mehr als die Gesamtheit aller, was einer Effektstärke von $d=0,76$ entspricht. Die Schülerinnen und Schüler der beiden berufsqualifizierenden Lehrgänge ohne Förderschwerpunkt – sie unterscheiden sich nicht signifikant – bilden das Mittelfeld und beantworten die Hälfte aller Items korrekt.

Die folgende Abbildung verdeutlicht noch einmal die Leistungsdifferenzen zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der verschiedenen Maßnahmen. Die Kurve der ASIG-Berufsfachschule zeigt eine bimodale Verteilung, was bedeutet, dass sich zwei Leistungsgruppen abzeichnen. Die Gruppe der berufsqualifizierenden Lehrgänge (Vollzeit) liefert im Unterschied dazu eine Näherung an eine Normalverteilung. Nachdenklich macht der nicht zu vernachlässigende Anteil der Jugendlichen in BQL (FL) mit Ergebnissen, die über dem Gesamtmittelwert liegen (etwa 24 %).

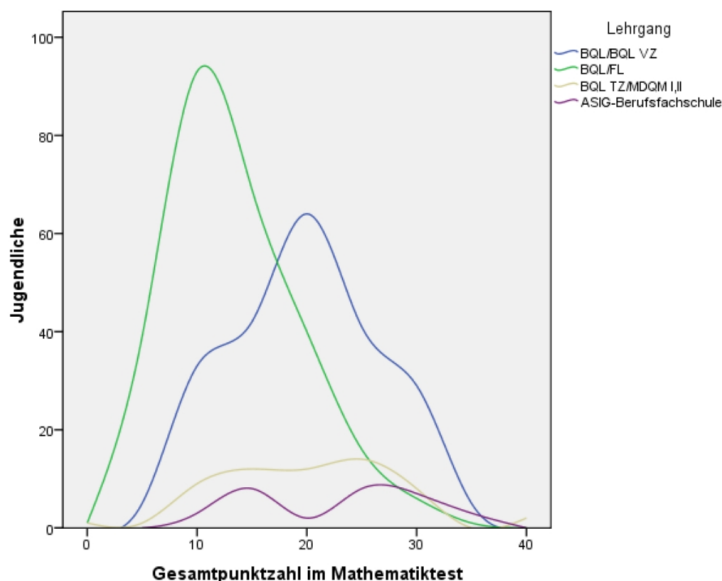


Abbildung 8:
Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Lehrgängen

In BELLA wurden ebenfalls Schülerinnen und Schüler in berufsqualifizierenden Lehrgängen untersucht. Auch hier zeigt sich, dass diejenigen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erheblich schwächere Ergebnisse erzielen als diejenigen ohne Förderbedarf, welche sehr deutlich über dem Gesamtmittelwert liegen (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 36).

Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Bei Betrachtung der Ergebnisse des Tests zur Informationsentnahme lassen sich drei Gruppen erkennen. Diejenigen, die einen berufsqualifizierenden Lehrgang mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchen, bilden das untere Leistungsniveau, während die ASIG-Berufsfachschülerinnen und -schüler die Leistungsspitze besetzen. Zwischen diesen beiden Polen – die immerhin knapp elf Punkte trennen – liegen die berufsqualifizierenden Lehrgänge ohne Förderschwerpunkt.

Tabelle 13:

Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten, differenziert nach Lehrgängen

Lehrgang	Mittelwert	Standardabweichung	Effektstärke	N
BQL/BQL VZ	23,28	7,69	0,26	232
BQL (FL)	17,69	6,93	-0,41	268
BQL TZ/MDQM I, II	24,52	10,22	0,41	66
ASIG-Berufsfachschule	28,55	6,84	0,89	31
insgesamt	21,12	8,44		649

Auffällig ist die große Effektstärke von $d=0,89$, die den Vorsprung der Jugendlichen der ASIG-Berufsfachschule belegt. Sie erreichen teilweise höchst signifikant bessere Ergebnisse als die anderen. Die jungen Erwachsenen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegen dagegen mit ihren Testleistungen höchst signifikant hinter den Ergebnissen der anderen zurück. Hier besteht zusätzlicher Förderbedarf, um sie an das Niveau der übrigen Schülerinnen und Schüler heranzuführen. Erneut überrascht aber der hohe Anteil von überdurchschnittlichen Leistungen in den BQL (FL) (ca. 27 %).

Die unten stehende Abbildung soll das noch einmal verdeutlichen. Es ist gut zu erkennen, dass sich die Mehrheit derjenigen mit Förderbedarf im linken Bereich der

Skala befindet, also nur niedrige Punktzahlen erzielt. Dagegen liegt die minimale Punktzahl der Jugendlichen, die in der ASIG-Berufsfachschule lernen, bei 13 Punkten. Bei den Ergebnissen der Schülerinnen und Schüler in Teilzeit berufsqualifizierenden Lehrgängen bzw. in Modulen Dualen Qualifizierungsmaßnahmen ist eine dreigipflige Verteilung zu erkennen, was zu der vergleichsweise großen Streuung von $S=10,22$ passt. Wie beim Mathematiktest gleicht die Kurve der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Vollzeit berufsqualifizierenden Lehrgängen recht gut einer Normalverteilung.

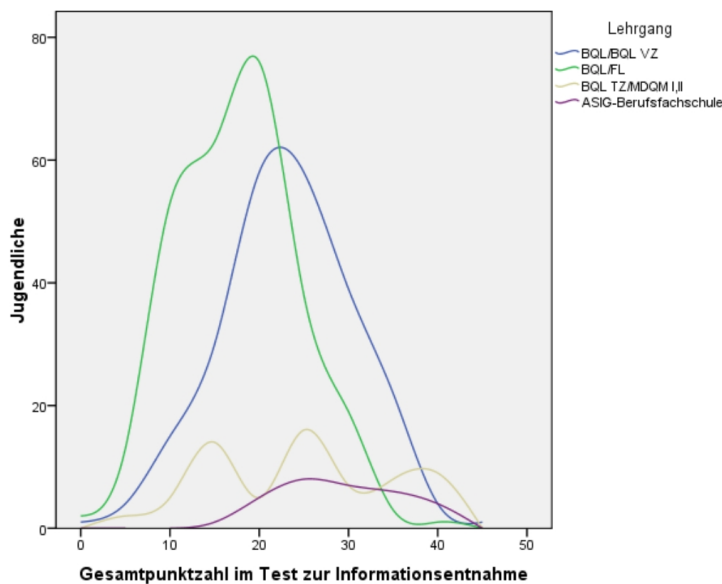


Abbildung 9:
Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten,
differenziert nach Lehrgängen

Bereits in BELLA lagen die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in berufsqualifizierenden Lehrgängen eindeutig hinter den Leistungen derjenigen ohne Förderschwerpunkt zurück (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 43). Es scheint, als gelänge trotz spezieller Förderung eine Annäherung an die Lernstände der Gleichaltrigen ohne Förderbedarf in (zu) vielen Fällen nur unzureichend. Ob die Ursachen dafür in institutionellen Gegebenheiten oder in individuellen Merkmalen wie beispielsweise kognitiven Voraussetzungen oder mangelnder Motivation zu suchen sind, ist an dieser Stelle nicht zu klären.

Ökonomisches Verständnis

Ebenso wie beim Test zur Mathematik und zur Informationsentnahme scheinen die Jugendlichen, denen Förderbedarf im Bereich Lernen zugesprochen wird, große Probleme bei der Lösung der Aufgaben zu haben. Sie beantworten weniger als die Hälfte der Items richtig und schneiden damit höchst signifikant schlechter ab als alle anderen Testteilnehmerinnen und -teilnehmer.

Tabelle 14:

Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Lehrgängen

Lehrgang	Mittelwert	Standardabweichung	Effektstärke	N
BQL/BQL VZ	11,35	3,62	0,27	219
BQL (FL)	8,84	3,51	-0,38	269
BQL TZ/MDQM I, II	12,38	3,85	0,53	61
ASIG-Berufsfachschule	12,97	3,09	0,69	31
insgesamt	10,32	3,83		637

Beim Ökonomischen Verständnis zeigen ebenfalls diejenigen, die in der ASIG-Berufsfachschule lernen, die besten Leistungen, auch wenn ihr Vorsprung in dieser Domäne etwas niedriger ausfällt. Schülerinnen und Schüler in berufsqualifizierenden Lehrgängen (Vollzeit) erzielen mindestens signifikant ungünstigere Ergebnisse als ihre Altersgenossinnen und Altersgenossen in BQL TZ bzw. MDQM I und II sowie in der ASIG-Berufsfachschule.

Wie in der folgenden Abbildung gut zu erkennen ist, bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den Jugendlichen, die in der ASIG-Berufsfachschule und den Teilzeit berufsqualifizierenden Lehrgängen bzw. den Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahmen lernen. Ihre Kurven verlaufen in etwa identisch. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass knapp ein Drittel (31 %) der jungen Erwachsenen mit dem Förderbedarf Lernen Leistungen erbringt, die erwartungswidrig über dem Gesamtmittelwert liegen.

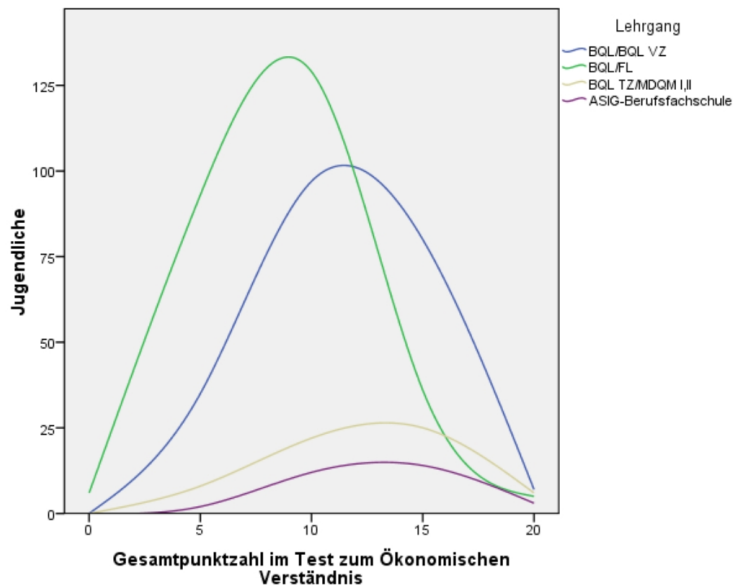


Abbildung 10:
Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Lehrgängen

In der BELLA-Untersuchung ist im Bereich des Ökonomischen Verständnisses ebenfalls ein Leistungsrückstand der jungen Erwachsenen mit dem Förderbedarf Lernen erkennbar. Dabei wird der „deutliche Leistungsvorsprung der BQL-Schüler gegenüber den Jugendlichen aus BQL (FL) [...] vor allem in den ungleichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen gesehen“ (Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 102).

Fachleistungsindex

Beim Fachleistungsindex zeigt sich das bereits bei der Auswertung der einzelnen Untertests beschriebene Bild: Während sich die Jugendlichen der berufsqualifizierenden Lehrgänge ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nicht signifikant voneinander unterscheiden und mit ihren Leistungen leicht über dem allgemeinen Durchschnitt liegen, bilden die jungen Erwachsenen mit dem Förderschwerpunkt Lernen das untere Leistungsniveau und diejenigen der ASIG-Berufsfachschule das obere. Deren signifikanten bis höchst signifikanten Vorsprung entspricht eine hohe Effektstärke von $d=0,87$.

Tabelle 15:
Fachleistungsindex, differenziert nach Lehrgängen

Lehrgang	Mittelwert	Standardabweichung	Effektstärke	N
BQL/BQL VZ	108,32	21,85	0,33	232
BQL (FL)	88,17	20,95	-0,47	271
BQL TZ/MDQM I, II	111,68	28,18	0,47	66
ASIG-Berufsfachschule	121,68	22,06	0,87	31
insgesamt	100,00	25,00		660

Auffällig ist, dass die Streuung in der Gruppe der in Teilzeit berufsqualifizierenden Lehrgängen bzw. den Modularen Dualen Qualifizierungsmaßnahmen Lernenden vergleichsweise groß ist. Dies erklärt die bimodale Verteilung, wie sie in der folgenden Abbildung zu sehen ist.

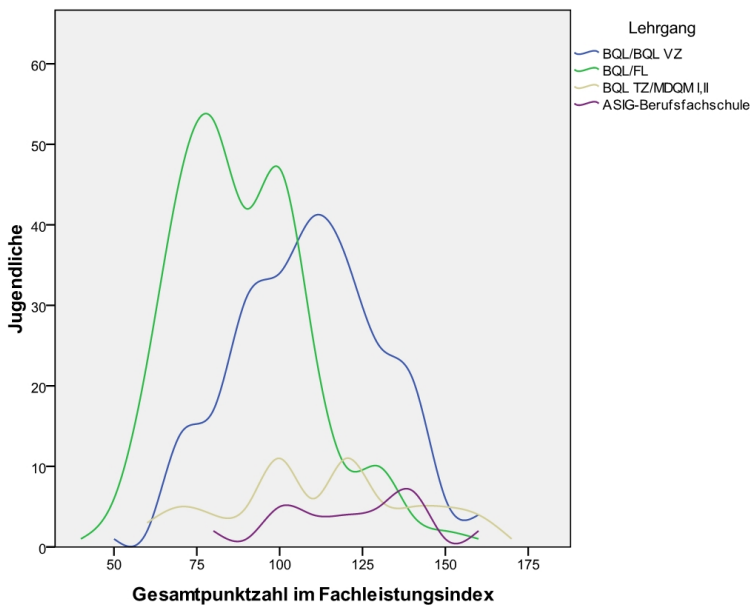


Abbildung 11:
Fachleistungsindex, differenziert nach Lehrgängen

Die Kurve der Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zeigt dieses Mal ebenfalls zwei Gipfel. Dies ist in der überdurchschnittlichen Leistung von etwa

27 % dieser Schülergruppe begründet. Auch der Verlauf der ASIG-Berufsfachschule weist mehrere Spitzen auf, was für ein breites und ungleich verteiltes Leistungsspektrum spricht.

Zusammenfassend ist zunächst das höchst signifikant schwächere Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu konstatieren. In tiefer gehenden Analysen müssen die Ursachen dafür eruiert werden. Da in der vorliegenden Untersuchung keine kognitiven Fähigkeiten erhoben wurden, kann nicht bestimmt werden, welche Erklärungskraft dieses individuelle Merkmal besitzt. Fragen nach dem Einfluss von möglicherweise mangelnder Motivation und von selbstbezogenen Einstellungen können indes in weiteren Analysen beantwortet werden. Weiterhin sind die durchgängig guten Ergebnisse der jungen Erwachsenen, die in der ASIG-Berufsfachschule lernen, zu erwähnen. Sie lösen stets mehr als die Hälfte der gestellten Aufgaben richtig. Allerdings ist bei der Interpretation dieser Leistungen zu beachten, dass durch ASIG eine gewisse Vorselektion der Auszubildenden stattfindet. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgt mittels „Liftkursen“, Berufswahltrainings und -camps; zudem ist die Teilnahme in einer Schülerfirma des Netzwerkes Berliner Schülerfirmen Voraussetzung für das Zustandekommen eines Ausbildungsverhältnisses.

Welche Hintergrundvariablen die Leistung in den verschiedenen Testdomänen bedingen, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

7.5 Einflüsse von Hintergrundfaktoren auf die Leistungen der Jugendlichen

Mathematik

Zur Aufklärung der Varianz in den Testergebnissen werden multiple Regressionsanalysen durchgeführt. Als abhängige Variable geht zunächst die Gesamtpunktzahl im Mathematiktest in die Berechnung ein. Von folgenden Hintergrundvariablen wird angenommen, dass sie die Leistung der Jugendlichen beeinflussen: Das Geschlecht (1=männlich, 2=weiblich) und das Geburtsjahr (Alter) stehen für individuelle Merkmale, die Anzahl der Bücher im Elternhaus dient als Indikator für das kulturelle Kapital der Familie bzw. der Erziehungsberechtigten, die Teilnahme in einer Schülerfirma (0=nein, 1=ja) charakterisiert die praktische Einführung in ein Ausbildungs- und Berufsfeld während der Schulzeit und die Staatsangehörigkeit (1=Deutsch, 2=eine andere) repräsentiert den Migrationshintergrund.

Tabelle 16:
Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Mathematik

Prädiktoren ⁵	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta
Geschlecht	-0,230 ***
Geburtsjahr	0,201 ***
Bücheranzahl Elternhaus	0,183 ***
Staatsangehörigkeit	-0,130 ***
Teilnahme Schülerfirma	-0,127 ***
R ²	0,166

* signifikant ($p < 0,05$), ** hoch signifikant ($p < 0,01$), *** höchst signifikant ($p < 0,001$)

Alle Prädiktoren zusammen können 16,6 % der Varianz in den Mathematikleistungen aufklären. Als einflussreichster Prädiktor erweist sich die Geschlechtszugehörigkeit ($\beta = -0,230$), wobei das negative Vorzeichen die bereits beschriebenen besseren Ergebnisse der Schüler verdeutlicht. Darüber hinaus sind das Alter ($\beta = 0,201$) sowie die Anzahl der Bücher im Elternhaus ($\beta = 0,183$) von höchst signifikanter Bedeutung. Eine etwas geringere Rolle spielt die Staatsangehörigkeit der jungen Erwachsenen ($\beta = -0,130$). Aus der Mitwirkung in einer Schülerfirma ($\beta = -0,127$) können die Jugendlichen keinen Vorteil gegenüber denjenigen, die keinen Zugang zu diesem Lernarrangement hatten, ziehen. Es zeigt sich also zunächst, dass persönliche und familiäre Merkmale einen größeren Einfluss auf die unterschiedlichen Leistungen im Bereich Mathematik haben als die Migrationsgeschichte und institutionelle Angebote wie beispielsweise die Mitarbeit in einer Schülerfirma. Negativ wirken sich eine Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht, ein vergleichsweise hohes Lebensalter, wenig Bücher im häuslichen Umfeld, eine ausländische Staatsbürgerschaft sowie die Beteiligung an einer Schülerfirma aus. Auf die möglichen Ursachen, warum sich im Gegensatz zur BELLA-Studie kein Leistungsvorsprung der ehemaligen Schülerfirmenteilnehmenden zeigt, wird in Kapitel 9.1 eingegangen. Der höchste Schulabschluss als Indikator für den schulischen Werdegang sowie die höchsten Schul- und Berufsabschlüsse der Mutter und des Vaters leisten keinen eigenständigen Beitrag zur Varianzaufklärung und werden deshalb nicht in die Berechnungen einbezogen. Das gilt gleichfalls für Variablen, welche die Migrationsgeschichte erfassen wie beispielsweise die Muttersprache.

5 Die Prädiktoren sind in dieser und in den nachfolgenden Tabellen des Kapitels nach der Größe des standardisierten Regressionskoeffizienten Beta geordnet.

Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Welche Faktoren Einfluss auf die Kompetenzen der jungen Erwachsenen im Umgang mit diskontinuierlichen Texten haben, zeigt die multiple Regressionsanalyse mit der Gesamtpunktzahl im Test zur Informationsentnahme als abhängiger Variable. Als Prädiktoren werden die Anzahl der Bücher im Elternhaus, Deutsch als Muttersprache (1=ja, 2=nein), die Mitwirkung in einer Schülerfirma sowie das Alter herangezogen; andere Variablen tragen nicht zusätzlich zur Varianzaufklärung bei.

Tabelle 17:
Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Prädiktoren	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta
Deutsch als Muttersprache	-0,198 ***
Bücheranzahl Elternhaus	0,197 ***
Teilnahme Schülerfirma	-0,149 **
Geburtsjahr	0,121 *
R ²	0,121

* signifikant ($p < 0,05$), ** hoch signifikant ($p < 0,01$), *** höchst signifikant ($p < 0,001$)

Die in die Analyse einbezogenen Variablen tragen 12,1 % zur Varianzaufklärung bei. Höchst signifikant ist der Einfluss der Muttersprache ($\beta = -0,198$) und der Bücheranzahl im Elternhaus ($\beta = 0,197$). Die Teilnahme am Lernarrangement Schülerfirma ($\beta = -0,149$) wirkt sich hoch signifikant negativ auf die Ergebnisse des Tests zur Informationsentnahme aus. Das Alter der jungen Erwachsenen ist von signifikanter Bedeutung ($\beta = 0,121$): Jüngere Schülerinnen und Schüler erzielen insgesamt günstigere Resultate, möglicherweise sind diskontinuierliche Bildungsverläufe mit einem nicht unerheblichen Verlust an Lebensperspektiven verbunden. Da beim Test Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten für die Lösung einiger Aufgabe das Lesen einer Gebrauchsanweisung zur Verwendung eines Elektrogrills nötig war, erforderte dies Lesekompetenz. Dem entsprechend ist der gekonnte Umgang mit der deutschen Sprache wichtig, was durch die hohe Erklärungskraft sowohl der Muttersprache als auch der den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Bücher verdeutlicht wird. Dass die Schülerfirmenarbeit erneut in negativem Zusammenhang mit dem Kriterium steht, unterstreicht die Notwendigkeit, durch zusätzliche Analysen Erklärungen dafür zu finden.

Ökonomisches Verständnis

Für die Berechnung der Regressionsanalyse zur Erklärung der Varianz im Test Ökonomisches Verständnis sind wie beim Test Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten die deutsche Muttersprache, die Teilnahme am Lernarrangement Schülerfirma, die Anzahl der Bücher im Elternhaus sowie das Geburtsjahr als Indikator für das Alter und das Geschlecht der Schülerinnen und Schüler von Interesse.

Tabelle 18:
Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis

Prädiktoren	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta
Deutsch als Muttersprache	-0,189 ***
Teilnahme Schülerfirma	-0,158 ***
Bücheranzahl Elternhaus	0,141 ***
Geburtsjahr	0,109 **
Geschlecht	-0,086 *
R ²	0,099

* signifikant ($p < 0,05$), ** hoch signifikant ($p < 0,01$), *** höchst signifikant ($p < 0,001$)

Im Vergleich zum Mathematiktest klären die Prädiktoren beim Ökonomischen Verständnis mit zehn Prozent deutlich weniger Varianz auf. Wie beim Test zur Informationsentnahme besitzt die Muttersprache ($\beta = -0,189$) auch in dieser Testdomäne die größte Erklärungskraft, gefolgt von der Teilnahme an einer Schülerfirma ($\beta = -0,158$) sowie der Anzahl der Bücher im Elternhaus ($\beta = 0,141$). Die Jugendlichen, die in einer Schülerfirma mitgewirkt haben, können von der Zeit, in der sie sich mit ökonomischen Themen praktisch beschäftigt haben – was in BELLA zu einem Leistungsvorsprung führte – nun nicht mehr in dem Maße profitieren. Die Erwartung, dass sie dadurch einen Vorteil gegenüber denjenigen, die nicht in einer Schülerfirma gearbeitet haben, besitzen, wurde somit nicht bestätigt. Das Alter der Jugendlichen ($\beta = 0,109$) weist einen hoch signifikanten Beitrag auf. Im Gegensatz zum Mathematiktest, wo die Geschlechtszugehörigkeit den größten und einen höchst signifikanten Einfluss besitzt, spielt sie beim Ökonomischen Verständnis lediglich eine untergeordnete Rolle ($\beta = -0,086$). Der Bedeutung der Muttersprache nach scheinen auch für diesen Testbereich Fähigkeiten im Umgang mit der deutschen Sprache besonders nötig, um die Aufgaben richtig lösen zu können.

Fachleistungsindex

In die Analyse des aus den drei Untertests Mathematik, Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie Ökonomisches Verständnis gebildeten Fachleistungsindex gehen ebenfalls die Anzahl der Bücher im Elternhaus, das Alter, das Geschlecht, die Muttersprache sowie die Mitarbeit in einer Schülerfirma als unabhängige Variablen ein.

Tabelle 19:
Multiple Regressionsanalyse des Fachleistungsindexes

Prädiktoren	Standardisierter Regressionskoeffizient Beta
Bücheranzahl Elternhaus	0,207 ***
Deutsch als Muttersprache	-0,187 ***
Teilnahme Schülerfirma	-0,158 ***
Geburtsjahr	0,157 ***
Geschlecht	-0,137 ***
R ²	0,152

* signifikant ($p < 0,05$), ** hoch signifikant ($p < 0,01$), *** höchst signifikant ($p < 0,001$)

Zunächst fällt auf, dass alle in die Regressionsanalyse einbezogenen Determinanten einen höchst signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Als einflussreichster Prädiktor erweist sich die Zahl der Bücher, die den Jugendlichen im Elternhaus zur Verfügung stehen ($\beta = 0,207$). In allen drei Untertests spielt diese Variable eine große und höchst signifikante Rolle, so dass es nicht verwundert, dass dies im zusammengefassten Index ebenso ist. Ähnliches gilt für die Bedeutung der deutschen Muttersprache ($\beta = -0,187$), die bei den Tests zur Informationsentnahme und zum Ökonomischen Verständnis am meisten Varianz erklärt. Allem Anschein nach ist es für das Bearbeiten und Lösen derartiger Aufgaben wichtiger, gute Kompetenzen in der deutschen Sprache zu besitzen als bei den Mathematikitems. Für die Mitwirkung in einer Schülerfirma ($\beta = -0,158$) gilt folgendes: Der Einfluss auf die mathematischen Fähigkeiten ist geringer als auf die beiden anderen Testbereiche; dennoch ist die signifikant negative Bedeutung erklärungsbedürftig. Die Annahme, dass diese Maßnahme mit dem Bildungsgang konfundiert, konnte durch weitere Analysen nicht bestätigt werden. In allen Lehrgängen – mit Ausnahme der ASIG-Berufsfachschule – erzielen diejenigen, die nicht daran teilnahmen, in allen Testdomänen bessere Ergebnisse. Von gleicher Größe ist der Beitrag des Alters der Ju-

gendlichen ($\beta=0,157$). Je jünger sie sind, desto bessere Leistungen zeigen sie. Die Geschlechtszugehörigkeit ($\beta=-0,137$) beeinflusst die Unterschiede zwischen den jungen Erwachsenen ebenfalls. Da ihr beim Ökonomischen Verständnis lediglich eine geringe und bei der Informationsentnahme keine Bedeutung zukommt, ist ihre Erklärungskraft in der Gesamtbetrachtung geringer als beim Mathematiktest. Es zeigt sich insgesamt, dass beim Fachleistungsindex kulturelle und sprachliche Merkmale wichtiger sind als individuelle oder die Teilnahme in einer Schülerfirma.

Findet der höchste Schulabschluss der Mutter noch zusätzlich Berücksichtigung in der Berechnung, ergibt sich folgendes Bild: Der Anteil der erklärten Varianz erhöht sich auf 16,1 %. Obwohl der Einfluss für sich genommen nicht signifikant ist, trägt der höchste Schulabschluss zur Varianzaufklärung bei. Die Bedeutung der anderen Variablen sinkt leicht, dennoch bleibt sie bei alle mindestens signifikant. Die Wichtigkeit des Schulabschlusses der Mutter entspricht allen Erwartungen: Da die Erziehung und Betreuung der Kinder oftmals noch weiblich konnotiert sind, fallen schulische Angelegenheiten häufig in den „Zuständigkeitsbereich“ der Mütter. Anscheinend unterstützen sie ihre Kinder umso besser, je höher der eigene Schulabschluss ist ($\beta=0,098$). Ob dies mit einer anderen Wertigkeit von Bildung und Ausbildung zusammenhängt, kann hier indessen nicht geprüft werden. In der Jobcoaching-Studie der Universität Köln, die Jugendliche, welche die Sonderschule mit und ohne Hauptschulabschluss verlassen haben, während ihrer beruflichen Integration wissenschaftlich begleitete, ist ebenfalls ein schwach positiver Einfluss des Schul- und Berufsabschlusses der Mutter auf den Schulabschluss des Kindes nachzuweisen (vgl. Wagner, 2005, S. 195f.). „Dies unterstreicht [...] die Rolle der Mutter als wichtige Primärsozialisationsperson und Unterstützungspotenzial für den Schulbesuch“ (ebd., S. 196). Liegen gültige Angaben zur beruflichen Stellung der Mutter vor, kommt die Studie zu folgendem Ergebnis: „Sie [die berufliche Stellung, Anm. der Verf.] konzentriert sich bei den Müttern zu etwa 70 Prozent [...] auf Beschäftigungsverhältnisse mit einfacher Tätigkeit und zu 25 Prozent [...] auf qualifizierte Tätigkeiten. [...] Bei den Vätern stellt sich das Verhältnis der beruflichen Stellung umgekehrt dar“ (Wagner, 2005, S. 179). Ein geringes mütterliches Bildungs- und Beschäftigungsniveau weist darauf hin, dass nur bedingt familiäre Ressourcen bei der Unterstützung des Schul- und Berufsschulbesuchs zur Verfügung stehen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass dem Buchbestand im Elternhaus eine sehr wichtige Rolle bei der Erklärung der Leistungsvarianzen zukommt. Da er als Indikator des kulturellen Kapitals dient, kann davon ausgegangen werden, dass selbst in diesem Bereich besonders niedriger Schulleistungen die Jugendlichen, die in einem vergleichsweise anregenden, bildungsnahen Elternhaus aufwachsen, bessere Ergebnisse erzielen. Relativ stabil über die verschiedenen Testdomänen

hinweg ist ebenfalls der negative Einfluss der Mitarbeit in einer Schülerfirma. Die jungen Erwachsenen, die während ihrer Schulzeit in einem derartigen Lernarrangement integriert waren, können von den dort erprobten Tätigkeiten und erlernten Fähigkeiten nicht in dem Maß, wie es zu erwarten gewesen wäre, profitieren und zeigen schwächere Leistungen als diejenigen, die nicht daran teilgenommen haben. Für die Varianzaufklärung beim Mathematiktest sind teilweise unterschiedliche Variablen von Interesse als bei den anderen beiden Untertests. So wird bei ersterem der Migrationshintergrund über die Staatsangehörigkeit operationalisiert, bei den anderen über die Muttersprache, wobei jener eine geringere Wirkung als die Sprachkompetenzen ausübt. Darüber hinaus ist die Geschlechtszugehörigkeit von großer Wichtigkeit. Die nationalen und internationalen Befunde (für PISA 2006 vgl. PISA-Konsortium Deutschland, 2007, S. 263ff.), nach denen Jungen in Mathematik bessere Leistungen erbringen als Mädchen, wurden bereits in BELLA bestätigt (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S. 37f.) und treten auch bei den ENEBS-Daten wieder auf. Beim Test zur Informationsentnahme sind dagegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festzustellen, beim Ökonomischen Verständnis ist das Geschlecht von untergeordneter Bedeutung. Das Alter der Schülerinnen und Schüler besitzt im Bereich der Mathematik eine größere Erklärungskraft als bei den anderen beiden Tests. Dennoch ist die Tendenz dieselbe: Je jünger die Jugendlichen sind, desto besser sind ihre Ergebnisse. Über die Gründe hierfür kann nur spekuliert werden. Es ist davon auszugehen, dass die Älteren in besonderem Maße durch subjektive und objektive Misserfolge geprägt sind, was sich negativ auf die Leistungen auswirken kann. Bei den Untertests Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten und Ökonomisches Verständnis spielt vor allem das Beherrschen der deutschen Sprache eine wichtige Rolle, also weniger individuelle Merkmale der Jugendlichen wie Alter und Geschlecht, wie es beim Mathematiktest der Fall ist. Das hängt sicher mit der Konstruktion der Mathematikitems zusammen, für deren Lösung weniger Sprachkenntnisse nötig sind. Insgesamt ist zu konstatieren, dass die in die Analyse einbezogenen Variablen die Leistungsvarianz vorläufig nur unzureichend aufklären. Die Unterschiede sind daher noch auf andere – nicht erfasste – Merkmale zurückzuführen, etwa verschiedene Lernstände am Ende der Schulzeit, Lesefähigkeiten und kognitive Voraussetzungen.

8 Ausgewählte Befunde aus dem Fragebogen

8.1 Schulabschluss der Eltern im Vergleich zu ihren Kindern

In den folgenden drei Abbildungen sind die Ergebnisse der Befragung nach dem höchsten Schulabschluss der Eltern und dem der Jugendlichen selbst aus dem ENEBS-Fragebogen grafisch dargestellt. Zunächst sind Schulabschluss der Mutter und Schulabschluss des Vaters dargestellt (Abbildungen 12 und 13). In beiden Fällen wird deutlich, dass jeweils etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler keine Angabe zu dieser Frage machen konnten. Über den Schulabschluss der Mutter liegen nur 466 gültige Angaben vor, das entspricht einem Anteil von 70,4 %; bei den Vätern sind es nur 412 Angaben (62,2 %). Das hat nach Informationen der Jugendlichen sowie der Lehrerinnen und Lehrer verschiedene Ursachen, wovon hier die in den Gesprächen am häufigsten genannten Erwähnung finden sollen. Der Unterschied der Antwortraten zwischen Mutter und Vater, immerhin 8,2 % weniger Angaben bei den Vätern, lässt sich unter anderem damit erklären, dass einige Schülerinnen und Schüler in Familien mit nur einem Elternteil aufwachsen und zum anderen leiblichen Elternteil kaum oder keinen Kontakt haben. In der Regel verbleiben die Jugendlichen bei der Mutter und der Kontakt zum leiblichen Vater gestaltet sich schwierig oder findet überhaupt nicht statt.

Eine weitere Auswirkung, die sich in den Zahlen zeigt, sind die Angaben der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das gilt im Übrigen nicht nur für das mögliche Antwortitem „keine Angabe“, sondern auch für die alternativen Antwortmöglichkeiten. Häufig haben die Eltern ihren Schulabschluss im Herkunftsland erworben und nun besteht die Schwierigkeit, dafür ein deutsches Äquivalent anzugeben. Die

Jugendlichen sind sich vielfach nicht sicher, ob bzw. welchen Schulabschluss ihre Eltern besitzen. Zu vermuten ist auch, dass innerhalb der Familien wenig Austausch über die Bildungsverläufe der Eltern stattfindet und Eltern deshalb möglicherweise weniger als positive Rollenvorbilder von den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufskarrieren ausgewählt werden können.

Ein Teil der Eltern hat das Abitur (Mütter 8,6 % und Väter 12,9 %) und ein weiterer Teil die Fachhochschulreife (Mütter 5,2 % und Väter 7,0 %) als höchsten Bildungsabschluss vorzuweisen, während die Quoten bei den Jugendlichen mit 0,3 % (Abitur) und 1,7 % (Fachhochschulreife) deutlich geringer ausfallen. Im Allgemeinen lässt sich aus den Zahlen erkennen, dass die Schulabschlüsse der Eltern durchschnittlich höherwertig sind als die der Kinder. Gerade im Bereich Sonderschule sind die Eltern kaum vertreten. Bei der Interpretation derartiger Zahlen muss aber darauf hingewiesen werden, dass diese nicht ohne den Blick auf die Dynamik der Entwicklung von formalen Bildungsabschlüssen im In- und Ausland und den Blick auf individuelle Schulbiografien erfolgen sollte.

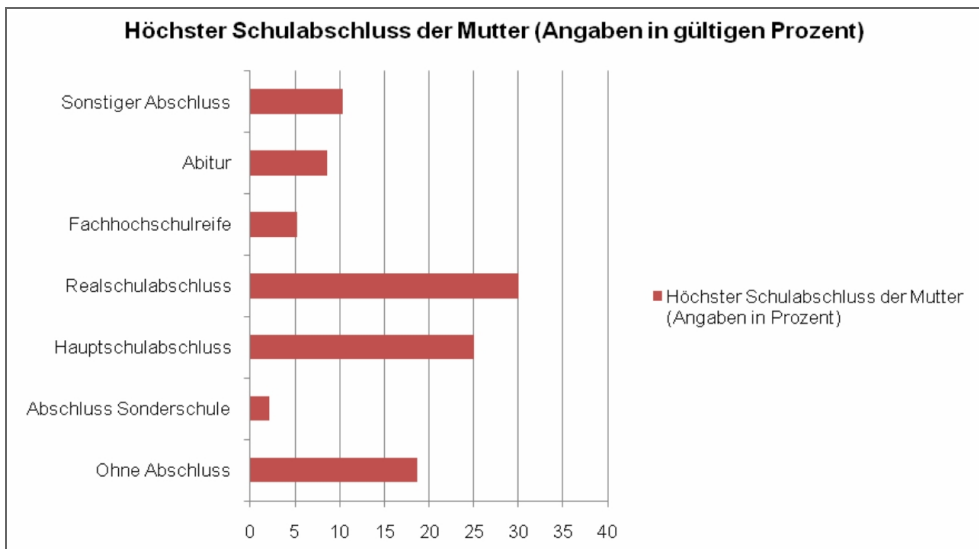


Abbildung 12:
Höchster Schulabschluss der Mutter

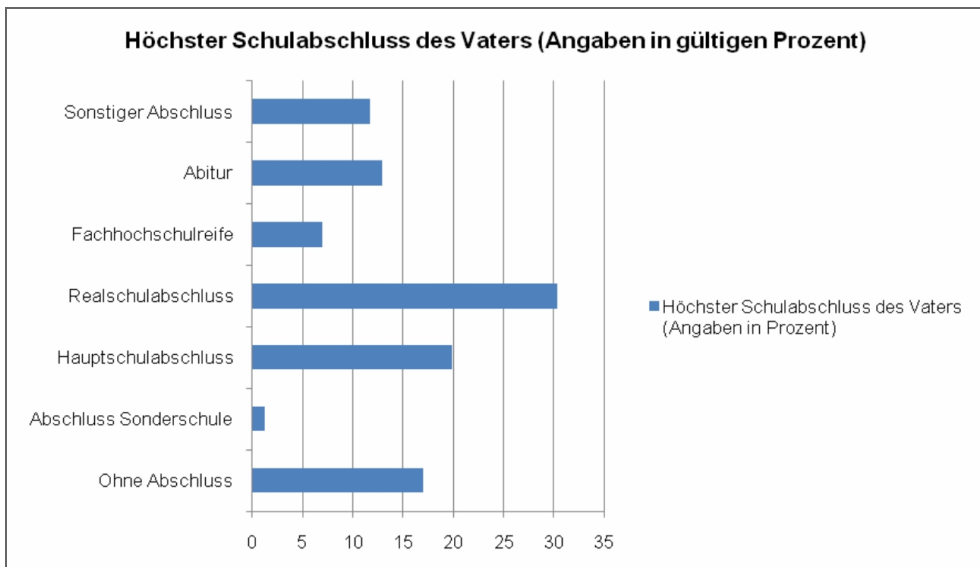


Abbildung 13:
Höchster Schulabschluss des Vaters

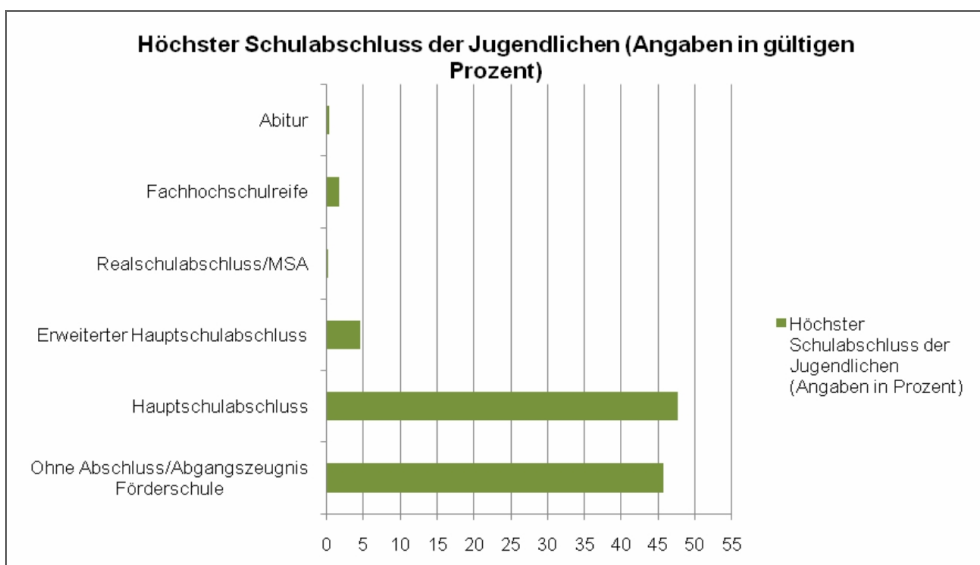


Abbildung 14:
Höchster Schulabschluss der Jugendlichen

8.2 Angaben zur beruflichen Orientierung

Der Fragebogen enthält verschiedene Items, die unter dem Stichwort „Berufswahlkompetenz“ zusammenzufassen sind. Mit der Berufswahlkompetenz wird im Allgemeinen beschrieben, inwieweit sich die Jugendlichen eine Vorstellung vom eigenen Ausbildungs- und Berufsleben machen und diese in eine erfolgreiche Berufswahl umsetzen können. Zur Berufswahlkompetenz gehören eine Reihe von Schlüsselqualifikationen, die gerade im Arbeitslehreunterricht der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine wichtige Rolle spielen. „Berufliche Arbeit zum selbständigen Erwerb der ökonomischen Mittel für die individuelle Lebensführung wird als zentrales Bildungs- und Erziehungsziel verstanden“ (Rahmenlehrplan Berlin, SenBWF, 2005, S. 134). Zur Differenzierung dieses Ziels führt der Rahmenplan auf, was Arbeitslehreunterricht ermöglichen und bewirken soll:

- „einen wesentlichen Beitrag zur Berufsfindung zu leisten,
- die Chancen beim Übergang in das Erwerbsleben zu fördern“

und im „Mittelpunkt des Unterrichts stehen der Erwerb, die Festigung und die Vertiefung von arbeitsrelevanten Basiskompetenzen. [...] Die arbeitsrelevanten Basiskompetenzen beziehen sich auf die Bereiche Sachkompetenz, Methodenkompetenz sowie auf personale und soziale Kompetenz“ (Rahmenlehrplan Berlin, SenBWF, 2005, S. 134). Diese auf dem Prinzip der „Handlungskompetenz“ (vgl. KMK, 1999) sich gründende Unterscheidung wird indessen nicht näher präzisiert.

Die Schlüsselkompetenzen in Bezug zur Berufswahlkompetenz sind vielfältig und nicht immer trennscharf zu formulieren. Die Jugendlichen sollen in der Schule, und das gilt nicht nur für den eingangs erwähnten Arbeitslehreunterricht, verschiedene Berufsfelder erkunden und sich mit Inhalten und Anforderungen von Ausbildungsberufen oder weiterführenden Bildungsgängen vertraut machen. Sie sollten einschätzen können, wie ihre individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt gelagert sind und welche Voraussetzungen und Qualifikationen sie mitbringen müssen um den Übergang von der Schule ins Ausbildungsleben erfolgreich bewältigen zu können. Sie sollen in der Lage sein, selbstständig eine Bewerbung zu verfassen und zur Verfügung stehende beratende Ressourcen für sich effektiv zu nutzen. Doch gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten, die es für die jungen Menschen zu bewältigen gilt.

Durch den grundlegenden Wandel des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in den letzten Jahren sind die Chancen, eine Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem zu erlangen, für benachteiligte Jugendliche kontinuierlich gesunken. Die schulischen und berufsbildenden Maßnahmen, die den Jugendlichen auch außerbetriebliche Ausbildungen ermöglichen, haben sich als Alternative zur dualen Ausbildung

etabliert. Ob diese Alternative tatsächlich günstig für die Jugendlichen ist, darf mit Recht bezweifelt werden. „Diese Annahme hat sich aus drei Gründen als äußerst problematisch erwiesen: Zum einen sind die Chancen von Jugendlichen, aus ‚Maßnahmenkarrieren‘ herauszuwachsen, sehr schmal. Zum anderen handelt es sich dabei meist um rein schulische Ausbildungen, deren Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt im Vergleich zur dualen Ausbildung eindeutig geringer ist. Drittens erleben die Jugendlichen selbst ihren Status als ‚benachteiligt‘ und somit ‚förderungsbedürftig‘ ambivalent: einerseits verschafft er ihnen Zugang zu Fördermöglichkeiten andererseits brandmarkt er sie als ‚lernbehindert‘“ (Pfahl, 2004, S. 2f., zit. nach Butz & Wust, 2007, S. 9). Was es für die Jugendlichen bedeutet, wenn sich während dieser Maßnahmen in der beruflichen Integration Abbrüche ereignen, hat Heisler eindrucksvoll untersucht und beschrieben (2008). Ohne hier auf die Differenzierung des Begriffs „Abbruch“ eingehen zu wollen, sei bemerkt, dass ein derartiges Ereignis im Lebenslauf der Jugendlichen einen kritischen Punkt markiert. Heisler beschreibt vielfältige Konsequenzen eines Abbruchs, nennt einige davon aber als besonders schwerwiegend. In seiner Untersuchung zeigt er auf, dass besonders Konflikte mit den Eltern oder dem nahen Umfeld die Folge sind. „Die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern wird durch einen Abbruch in hohem Maße belastet. [...] Der Umgang der Eltern mit einem Ausbildungsabbruch kann demzufolge die individuelle Lebenssituation der Jugendlichen nachhaltig beeinflussen“ (Heisler, 2008, S. 276).

Anhand der erhobenen Daten und der Angaben der Jugendlichen ist insgesamt zumindest von einer hohen Ausbildungsmotivation auszugehen, da sowohl die Frage nach dem „realistischen Berufswunsch“ (N=537) als auch die Frage nach dem „Traumberuf bei freier Wahl“ (N=493) vom Großteil der Jugendlichen beantwortet wurde.

Tabelle 20:
„Realistischer Berufswunsch“ der Mädchen

Rang- liste	Realistischer Berufswunsch der Mädchen (N=245)	Angaben in %
1	Verkäuferin/Einzelhandelskauffrau	12,2
2	Köchin/Beiköchin	10,6
3	Fachkraft im Gastgewerbe/Restaurantfachfrau	6,1
4	Hotelfachfrau	4,9
5	Friseurin/Kosmetikerin	4,1
	Keine Berufsvorstellung	21,6

Tabelle 21:
„Realistischer Berufswunsch“ der Jungen

Rang- liste	Realistischer Berufswunsch der Jungen (N=292)	Angaben in %
1	Koch	14,7
2	KFZ-Mechaniker/Mechatroniker	8,2
3	(Möbel-)Tischler	8,2
4	Maler/Tapezierer	7,2
5	Verkäufer/Einzelhandelskaufmann	4,2
	Keine Berufsvorstellung	22,9

Neben der Frage, welchen Beruf die Jugendlichen realistischerweise ergreifen können, sollten sie die Gründe dafür benennen. Hier gab es folgende Antwortmöglichkeiten, die mit vier verschiedenen Rankings (1. trifft nicht zu, 2. trifft eher nicht zu, 3. trifft eher zu und 4. trifft voll zu) bewertet werden sollten:

- a) gute Bezahlung
- b) günstige Arbeitszeiten
- c) entspricht meinem Schulabschluss
- d) gute Chancen auf einen Arbeitsplatz
- e) mein Vater/meine Mutter arbeitet in diesem/einem ähnlichen Beruf
- f) der Beruf hat ein gutes Ansehen
- g) Interesse am Berufsfeld

40 % der Schülerinnen und Schüler gaben bei *a) gute Bezahlung* als Grund für die Berufswahl an, dass diese Aussage eher zutrifft und 36,9 % sogar, dass das voll zutrifft. Augenscheinlich besteht beim überwiegenden Teil der Jugendlichen ein deutlicher Wunsch nach materieller Absicherung und der damit verbundenen Möglichkeit, ein selbstständiges Leben zu führen. Auch die Frage nach den *Arbeitszeiten (b)* besaß für die Jugendlichen Relevanz in der Berufswahl, immerhin gaben 40,6 % an, günstige Arbeitszeiten seien ein guter Grund für die Berufswahl, 24,5 % gaben diesem Item gar den höchsten Rang und lediglich für 11,7 % spielten die Arbeitszeiten keine Rolle. Ein ähnliches Bild findet sich bei Antwortmöglichkeit *c) entspricht dem Schulabschluss*: „trifft eher zu“ haben 42 % angekreuzt und „trifft

voll zu“ immerhin noch 34,1 %. Nur 7,6 % gaben an, sich bei der Ausbildungssuche nicht am eigenen Schulabschluss zu orientieren. Noch expliziter kann man den vorhandenen Realitätsbezug den eigenen Chancen und Möglichkeiten der einzelnen Jugendlichen gegenüber an *d) gute Chancen auf einen Arbeitsplatz* erkennen. Für 83,6 % der Jugendlichen (40,2 % & 43,4 %) sind das wichtige bis sehr wichtige Gründe für die Berufswahl und nur 4,5 % messen den Chancen auf dem Arbeitsmarkt keine Bedeutung bei der Motivation zur Berufswahl zu.

Die Eltern dienen offensichtlich kaum als Vorbild oder Indikator, den gewählten Beruf zu erlernen. Eine Vermutung, die sich mit der theoretischen Interpretation der Zahlen über den Bildungsabschluss der Eltern deckt. 54 % gaben an, dass der Beruf der Mutter/des Vaters überhaupt keinen Einfluss auf die Entscheidung hat, 16,9 % bestätigen wenig Einfluss der elterlichen Berufskarriere. Dagegen scheint *f) gutes Ansehen des Berufs* für die Schülerinnen und Schüler eine entscheidende Rolle zu spielen: 40,3 % kreuzten „trifft eher zu“ an und 43,9 % „trifft voll zu“. Diese Antworten spiegeln Parallelen zum Wunsch nach guter Bezahlung wieder. Sie sind geprägt von der Vorstellung, gute Arbeit zu leisten und für diese angemessen entlohnt zu werden sowie Anerkennung für wertvolle und nützliche Tätigkeiten zu erhalten. Gerade diese Tatsache weist darauf hin, wie wichtig eine Integration auf dem Arbeitsmarkt für die benachteiligten Schülerinnen und Schüler ist und in welcher Abhängigkeit sich derartige Zukunftsvorstellungen und -wünsche mit dem Aufbau eines Selbstwertgefühls befinden.

Auch die letzte Antwortmöglichkeit spricht für eine hohe Kompetenz zur Berufswahl, denn insgesamt 89,5 % gaben an, sich diesen Beruf aus *g) Interesse am Berufsfeld* ausgesucht zu haben. Es scheint also, als hätten die Jugendlichen gute Kenntnisse über die verschiedenen Einsatzfelder und Arbeitsmöglichkeiten, die jeder Beruf mit sich bringt. Trotzdem zeigt sich auch hier, dass die Jugendlichen nur über ein sehr begrenztes Spektrum an Informationen zu Ausbildungsberufen verfügen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) veröffentlicht jedes Jahr eine Liste der anerkannten Ausbildungsberufe. Im vergangenen Jahr 2008 bestand in Deutschland die Möglichkeit sich in einem von insgesamt 348 möglichen Ausbildungsberufen zu qualifizieren. Innerhalb der Befragungen der hier vorliegenden Studie zeigt sich, dass bei den Jugendlichen kaum Kenntnis über die Bandbreite möglicher Berufe besteht. Vielfältige Verläufe möglicher Bildungswege sind für die Schülerinnen und Schüler kein hochrelevantes Thema.

Betrachtet man die Popularität der Berufe, kann man sowohl bei den realistischen Berufswünschen als auch bei den „Traumberufen“ erkennen, dass sich Klischees der typisch weiblichen und typisch männlichen Favoriten der Berufe durchsetzen. Diese Aufzählungen finden sich seit Jahren – gelegentlich mit leichten Variationen,

aber im Grunde identisch – in fast allen Untersuchungen, die die Berufswünsche von Jugendlichen mit äquivalentem Schulabschlussniveau erfragen. Auffällig ist an den Zahlen der ENEBS-Studie aber, dass selbst die Kategorie „Traumberuf“ kaum Traumberufe im eigentlichen Sinne enthält, sondern dass sowohl die Mädchen als auch die Jungen sehr lebensbezogene Berufswünsche haben. Die beiden Rankings „realistischer Berufswunsch“ und „Traumberuf“ unterscheiden sich in weiten Teilen kaum voneinander, bei beiden Geschlechtern ist der Beruf der Köchin/des Kochs ganz oben. Bei den Mädchen gibt es in beiden Listen Doppelungen bei den Berufen Einzelhandelskauffrau/Verkäuferin, Friseurin/Kosmetikerin, Hotelfachfrau und Restaurantfachfrau/Fachkraft im Gastgewerbe, bei den Jungen finden sich alle realistischen Berufswünsche auch auf der Liste der zehn am meisten gewählten Traumberufe wieder.

Tabelle 22:
„Traumberufe“ der Mädchen

Rang- liste	„Traumberuf“ der Mädchen (N=224)	Häufigkeit der Nennung in absoluten Zahlen
1	Köchin/Beiköchin	21
2	Erzieherin	16
3	Verkäuferin/Einzelhandelskauffrau	15
4a	Friseurin/Kosmetikerin	10
4b	Tierpflegerin/Pferdewirtin	10
6	Krankenschwester/Arzthelferin	11
7	Hotelfachfrau	8
8a	Restaurantfachfrau/Barkeeperin	6
8b	Stewardess	6
10	Polizistin	5

Tabelle 23:
„Traumberufe“ der Jungen

Rang- liste	Traumberuf der Jungen (N=269)	Häufigkeit der Nennung in absoluten Zahlen
1	Koch	30
2	KFZ-Mechaniker	20
3	(Möbel-)Tischler	14
4a	Polizist	10
4b	Profisportler	10
6	Maler/Tapezierer	7
7	Pilot	5
8a	Kellner/Restaurantfachmann	4
8b	Schauspieler	4
8c	Tierpfleger	4

8.3 Erfolgsattribution

Der Schülerbogen beinhaltete eine Frage, die unter dem Aspekt der Erfolgsattribution ausgewertet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit der Frage konfrontiert, welche Eigenschaften man im weitesten Sinne mitbringen muss um erfolgreich zu sein. Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass ein Großteil der Jugendlichen davon überzeugt ist, dass Erfolg überwiegend von externen Faktoren abhängt und nicht von den eigenen Fähigkeiten (siehe fett markierte Angaben). Gerade bei den Items „Man muss die richtigen Beziehungen haben“ (MW 2,99) und „Man muss Glück haben“ (MW 3,17) wird deutlich, dass der externalen Zuschreibung ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Ähnliche Ergebnisse sind bereits in der BELLA-Studie ermittelt worden. Meschenmoser bietet die Erklärung an, dass sich benachteiligte Schülerinnen und Schüler durch derartige tendenziell negative Einschätzung selbst behindern; das Ergebnis sei aber auch der Tatsache geschuldet, dass sich die Jugendlichen vor (zusätzlichen) psychischen Belastungen schützen, indem sie Misserfolgsgründe externalisieren (vgl. Lehmann & Hoffmann, 2009, S.133). Ähnliche Interpretationen dürften auch die Ergebnisse der

ENEBS-Studie zulassen. Mit einem durchschnittlichen Mittelwert aller Items zusammen von 2,84 zeigt sich die Neigung der Schülerinnen und Schüler, eine negative Haltung den eigenen Fähigkeiten gegenüber einzunehmen. Diese Neigung hat sich im Vergleich zur BELLA-Studie leicht verstärkt, dort lag der Mittelwert der Rohpunkte bei 2,75.

Tabelle 24:
Erfolgsattribuierung

Was braucht man Ihrer Meinung nach, um Erfolg zu haben?	trifft nicht zu (1)	trifft eher nicht zu (2)	trifft eher zu (3)	trifft voll zu (4)	Mittelwert	N
	Angaben in %					
Man muss gut aussehen.	13,6	27,1	34,7	24,7	2,71	603
Man muss der richtige Typ sein.	6,8	16,1	45,5	31,6	3,02	602
Man muss die richtigen Beziehungen haben.	6,5	20,4	41,1	32,1	2,99	599
Man muss das richtige Geschlecht haben.	35,0	30,3	19,0	15,8	2,15	595
Man muss die richtigen Leute kennen.	13,6	23,4	35,1	27,9	2,77	595
Man muss die richtige Ausstrahlung haben.	5,5	11,9	42,5	39,9	3,17	595
Die Eltern und Verwandten müssen helfen können.	14,3	24,2	35,8	24,7	2,73	600
Man muss Glück haben.	7,5	12,4	35,0	45,1	3,17	597

9 Schülerinnen und Schüler mit Schülerfirmenerfahrung

9.1 Zusätzliche Ergebnisse aus den Fachleistungstests und dem Fragebogen

Ein wesentlicher Schwerpunkt der ENEBS-Studie lag in der Befragung der Schülerinnen und Schüler, die Erfahrungen in einer oder mehreren Schülerfirmen des Netzwerks Berliner Schülerfirmen gesammelt haben. Die expliziten Fragestellungen sind zu Beginn des Berichts und im Kapitel über die eingesetzten Erhebungsinstrumente bereits erläutert worden.

Eine fundierte Definition vom Modell Schülerfirma findet sich bei Schelzke und Mette: „Schülerfirmen sind komplexe Lernarrangements. Sie erfordern ein breites Bündel an Kompetenzen und führen somit verschiedene Fächer zusammen. Das Lernarrangement schafft gute Möglichkeiten, um unternehmerisches und selbstständiges Denken und Handeln einzuüben und Verantwortungsbewusstsein sowie Teamfähigkeit auszuprägen. Dabei gehen die Anforderungen, die eine Schülerfirma an die darin mitarbeitenden Schülerinnen und Schüler stellt, weit über die begrenzten, vorgedachten, im Rahmen einer Unterrichtsstunde zu bearbeitenden Aufgabenstellungen des konventionellen Unterrichts hinaus. Vielmehr liegt der markanteste Unterschied zwischen dem Lernarrangement Schülerfirma und konventionellem Unterricht in der Ausrichtung der Schülerfirma auf den Markt. Kunden geben Aufträge und bezahlen dafür“ (2008, S. 8). Einen interessanten historischen Überblick über die Entwicklung der Schülerfirmen von der von Heinrich Buses 1796/97 in Erfurt

gegründeten kaufmännischen Erziehungsanstalt mit schuleigenem Handelsgeschäft über die Etablierung zahlreicher Muster- und Übungskontore im 19. Jahrhundert in Wien und Prag bis zur Gründung der ersten Schülerfirma in Deutschland in Überlingen 1987 bieten Hillebrandt und Tunat (2006, S. 17ff.).

Doch soll das Arrangement Schülerfirma als Lernmodell hier nicht detailliert dargestellt werden; dies ist ein Schwerpunkt im qualitativen Teil. An dieser Stelle werden nur einige ausgewählte Ergebnisse der Erhebung beschrieben, die ausschließlich auf die Population der Jugendlichen mit Schülerfirmenerfahrung zielen.

*Tabelle 25:
Fachleistungen aus den drei Testteilen in Abhängigkeit der Schülerfirmertätigkeit*

	Teilnahme Schüler- firma	N	Mittel- wert	Standard- abweichung	Signifi- kanz	d
Gesamtpunkt- zahl Mathematik	0 nein	188	18,42	8,20	,009	0,23
	1 ja	431	16,60	7,28		
Gesamtpunkt- zahl Informations- entnahme	0 nein	201	22,57	9,17	,007	0,24
	1 ja	443	20,53	8,03		
Gesamtpunkt- zahl Ökonomisches Verständnis	0 nein	189	11,08	4,36	,005	0,26
	1 ja	436	10,06	3,55		

Zur besseren komparativen Orientierung folgt eine Tabelle mit den Mittelwerten aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den Fachleistungstests:

*Tabelle 26:
Mittelwerte aller Jugendlichen in den Fachleistungstests*

	Gesamt- punktzahl Mathematik	Gesamtpunktzahl Informations- entnahme	Gesamtpunkt- zahl Ökonomi- sches Verständ- nis
Mittelwert	17,09	21,12	10,32
N	631	649	637
Standardabweichung	7,61	8,44	3,83

9.2 Differenzierung der Fachleistungen ehemaliger Schülerfirmenschülerinnen und -schüler

Der Befund, dass die jungen Erwachsenen, die während ihrer Schulzeit in mindestens einer Schülerfirma mitgewirkt haben, im Gegensatz zu BELLA in ENEBS schwächere Leistungen erbringen als diejenigen, die nicht an diesem Lernarrangement teilgenommen haben, muss tiefergehend analysiert werden.

Zunächst werden die Korrelationen zwischen der Mitarbeit in einer Schülerfirma und den einzelnen Fachleistungstests sowie dem Fachleistungsindex berechnet. Dabei zeigt sich, dass die Integration in eine Schülerfirma alle Testdomänen hoch signifikant negativ beeinflusst. Auch wenn die Korrelationen mit Werten zwischen $r=-0,110$ (Mathematik) und $r=-0,124$ (Fachleistungsindex) relativ klein ausfallen und für eine Interpretation statistisch nicht ausreichend abgesichert sind, stützen sie dennoch das Ergebnis, dass Jugendliche, die nicht an einer Schülerfirma beteiligt waren, bessere Leistungen erbringen. Wird zusätzlich die Länge der Mitarbeit in einer Schülerfirma berücksichtigt, ergibt sich ein unterschiedliches Bild: Bei der Gesamtpunktzahl im Mathematiktest sowie im Fachleistungsindex wiederholt sich das eben Angesprochene. Beim Test zur Informationsentnahme und zum Ökonomischen Verständnis hingegen scheint eine längere Teilnahme an einer Schülerfirma tendenziell positive Auswirkungen zu haben. Allerdings weisen diese vier Korrelationen ebenfalls eine zu geringe Größe auf, um als statistisch fundiert zu gelten.

In einem weiteren Schritt wird für jede Aufgabe der drei Tests zur Mathematik, zu Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten sowie zum Ökonomischen Verständnis jeweils ein T-Test berechnet. Damit soll im Detail geprüft werden, wie oft sich die Jugendlichen, die in einer Schülerfirma tätig waren, von denen, die nicht in diesem Lernarrangement integriert waren, signifikant unterscheiden.

Mathematik

In Mathematik liegen bei 14 Aufgaben mindestens signifikante Differenzen vor, wobei die ehemaligen Schülerfirmenschülerinnen und -schüler eine Aufgabe signifikant öfter lösen, eine weitere höchst signifikant häufiger. Ansonsten erzielen sie schlechtere Ergebnisse. Bei 26 Items sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festzustellen. Zur Verdeutlichung folgen exemplarisch zwei Aufgaben mit den entsprechenden Lösungsquoten.

13.	Zu einem Fußballspiel kamen am letzten Sonnabend 41.317 Besucher. In der Woche davor waren es 29.799. Wie viele Besucher waren es am letzten Sonnabend mehr?
a	11.518
b	71.116
c	21.518
d	keine der Zahlen

Bei diesem Item kreuzen 60 % derjenigen, die nicht in einer Schülerfirma aktiv waren, die korrekte Antwort (a) an. Bei denjenigen, die in einer Schülerfirma mitgewirkt haben, sind es lediglich 46 %, also nicht einmal die Hälfte. Dies macht einen hoch signifikanten Unterschied aus ($t=3,049$; $df=361,015$; Varianzungleichheit) und entspricht einer Effektstärke von $d=0,28$.

39.	Bislang verdiente Heinz als Packer im Supermarkt 6 Euro die Stunde. Jetzt erhält er 15 % mehr. Um wie viel Euro erhöht sich sein Stundenlohn?
a	1,50 Euro
b	0,85 Euro
c	0,90 Euro
d	0,95 Euro

Die oben abgebildete Aufgabe ist für beide Gruppen gleich schwierig. Es gelingt jeweils nur 16 % der Jugendlichen, sie richtig zu beantworten. Dadurch bestehen selbstverständlich keine signifikanten Differenzen und die Effektstärke beträgt $d=0,00$.

Die bei den einzelnen Items bestehenden (in beide Richtungen) signifikanten sowie die nicht signifikanten Leistungsvarianzen zwischen den ehemaligen Teilnehmenden von Schülerfirmen und Schülerinnen und Schülern ohne Schülerfirmenerfahrung finden bei der Aufsummierung der Rohpunkte zur Gesamtpunktzahl des Ma-

thematiktests keine direkte Berücksichtigung. Die Berechnung des T-Tests der Mittelwertsunterschiede bei der Gesamtpunktzahl bezieht sich lediglich auf diesen Wert. So kann es sein – und ist in der vorliegenden Erhebung der Fall –, dass die Unterschiede bei den jeweiligen Aufgaben gering ausfallen, sich bei der Addition zur Gesamtpunktzahl jedoch dergestalt verstärken, dass die Differenzen über den gesamten Test hinweg ein signifikantes Ausmaß erreichen. Da aufgrund der Datenmenge nicht jedes Item gesondert betrachtet und berichtet werden kann, erfolgt der Rückgriff auf Summenscores. Dennoch kann es von Interesse sein, eine Distraktorenanalyse durchzuführen, um genauer zu untersuchen, wo die Stärken und Schwächen der jungen Erwachsenen liegen. Das ist im Rahmen dieses Berichts allerdings nicht möglich.

Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten

Von den insgesamt 47 Aufgaben des Tests zum Umgang mit diskontinuierlichen Texten bestehen bei 32 Items keine signifikanten Unterschiede zwischen den ehemaligen Schülerfirmenschülerinnen und -schülern und den Jugendlichen, die nicht an diesem Lernarrangement teilgenommen haben. Bei 15 Aufgaben sind (mindestens) signifikante Differenzen festzustellen, wobei lediglich bei einer Frage diejenigen, die während ihrer Schulzeit in einer Schülerfirma gearbeitet haben, bessere Leistungen zeigen. Ansonsten erzielen sie schlechtere Ergebnisse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

15.	Bei dem Text handelt es sich um:
<input type="checkbox"/>	a Werbematerial für einen Elektrogrill
<input type="checkbox"/>	b die Beschreibung eines Elektrogrills
<input type="checkbox"/>	c eine Geschichte, in der ein Elektrogrill eine wichtige Rolle spielt
<input type="checkbox"/>	d die Gebrauchsanweisung für einen Elektrogrill

In der oben abgebildeten Aufgabe sollten die jungen Erwachsenen angeben, dass es sich bei dem zu lesenden Text um die Gebrauchsanweisung für die Benutzung eines Elektrogrills handelt. Von denjenigen, die nicht in einer Schülerfirma tätig waren, können dieses Item 57 % lösen, während von den Jugendlichen, die Schülerfirmenerfahrung besitzen, nur 46 % dazu in der Lage sind. Das bedeutet, dass nicht einmal die Hälfte von ihnen einen derartigen Text erkennen kann. Der Unter-

schied weist eine signifikante Größe ($t=2,517$; $df=642$; Varianzgleichheit) und eine Effektstärke von $d=0,22$ auf.

Bei folgender Frage, bei der zur Beantwortung das Lesen zweier Busfahrpläne erforderlich ist, finden sich hingegen keine signifikanten Differenzen zwischen den Jugendlichen ($d=0,04$).

39. Wann ist sonnabends ab Harmsstraße die letzte Abfahrtszeit eines Busses, mit dem man in 18 Minuten zur Haltestelle „Zum Jägerfeld“ kommt?

: Uhr

Die geringen Lösungsquoten von 0,06 für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Schülerfirmen und 0,07 für diejenigen, die nicht in das Lernarrangement integriert waren, legen die Vermutung nahe, dass dieses Item für beide Gruppen gleich schwer war und die Jugendlichen generell große Schwierigkeiten hatten, die Aufgabe richtig zu bearbeiten.

Da die getesteten Schülerinnen und Schüler bei zwei Dritteln der Items nicht signifikant in ihren Leistungen differieren, ist davon auszugehen, dass sich die geringen Unterschiede bei den einzelnen Aufgaben über alle Items hinweg akkumulieren. Dadurch steigt der Vorsprung derjenigen, die nicht an einer Schülerfirma mitgewirkt haben, bei der Gesamtpunktzahl zu einer hoch signifikanten Größe an.

Ökonomisches Verständnis

Beim Test zum Ökonomischen Verständnis gelingt es den ehemaligen Schülerfirmen-Teilnehmerinnen und -teilnehmern bei keiner Aufgabe einen signifikanten Nutzen aus ihren Erfahrungen zu gewinnen. Im Gegenteil: Sechs Fragen beantworten sie mindestens signifikant seltener richtig als die Jugendlichen, die in keiner Schülerfirma tätig waren. Bei 15 Items liegen keine signifikanten Differenzen vor. Von diesen schneiden lediglich bei zweien jene besser ab. Es wäre zu erwarten gewesen, dass gerade in dieser Testdomäne diejenigen, die bereits Berührung mit ökonomischen Themen hatten, einen Leistungsvorsprung aufweisen.

4. Wie viel Geld muss Kai für 500 g Puderzucker mindestens ausgeben?

a 2,80 Euro

b 1,40 Euro

c 2,40 Euro

d 1,20 Euro

Obige Aufgabe, bei der die Preise aus zwei Läden für 250g Puderzucker einander gegenübergestellt werden müssen, lösen 57 % derjenigen, die nicht in eine Schülerfirma integriert waren, korrekt, während dies aus der Gruppe der ehemaligen Schülerfirmenschülerinnen und -schüler nur 46 %, also nicht einmal der Hälfte, gelingt. Dieser Unterschied ist signifikant ($t=2,475$; $df=623$; Varianzgleichheit) und wird durch eine Effektstärke von $d=0,22$ gestützt. Warum diejenigen, die in einer Schülerfirma sicherlich Preise vergleichen mussten, aus ihren – zugegebenermaßen unterstellten – Erfahrungen und Kenntnissen auf diesem Gebiet keinen Vorteil ziehen können, ist an dieser Stelle nicht zu klären.

Folgendes Item können beide Gruppen gleich gut lösen, so dass kein signifikanter Unterschied vorliegt und die Effektstärke $d=0,03$ beträgt.

12. Ins Kaufhaus Lohhof kommen jeden Tag Kunden und möchten Ware umtauschen.

a Der Umtausch muss innerhalb von 3 Tagen erfolgen.

b Ein Kassenbon muss vorliegen.

c Derjenige, der die Ware gekauft hat, muss persönlich kommen.

d Das Preisschild muss vorhanden sein.

Die hohen Lösungsquoten (81 bzw. 82 %) sowohl der jungen Erwachsenen, die in Schülerfirmen gearbeitet haben, als auch derjenigen, bei denen dies nicht der Fall ist, lassen darauf schließen, dass diese Aufgabe für die Jugendlichen einen niedrigen Schwierigkeitsgrad hat.

Insgesamt gilt auch für den Bereich des Ökonomischen Verständnisses, dass sich die geringen, oft nicht signifikanten Leistungsvarianzen über den gesamten Test zu einem hoch signifikanten Vorsprung der Jugendlichen, die nicht in einer Schülerfirma mitgearbeitet haben, aufsummieren.

In der vorliegenden ENEBS-Studie sind die Ergebnisse unterschiedlich zur BELLA-Studie. Dort waren die Schülerinnen und Schüler des Netzwerks Berliner Schülerfirmen insgesamt etwas leistungsstärker als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, die keinen Zugang zu diesem Angebot hatten. Im Rahmen der ENEBS-Studie hat sich das Verhältnis verändert, der Vorsprung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus dem Netzwerk kehrt sich um. Stattdessen sind die Schülerinnen und Schüler etwas leistungsstärker, die während ihrer Schulzeit nicht im Lernarrangement Schülerfirma tätig waren. Allerdings ist bei der Interpretation dieser Ergebnisse Vorsicht geboten, sind doch die Differenzen zwischen diesen zwei Gruppen in beiden Studien klein, aber bei allen drei Leistungstests bei ENEBS hoch signifikant (Gesamtpunktzahl Mathematik 0,009; Informationsentnahme 0,007 und Ökonomisches Verständnis mit einer Signifikanz von 0,005). Es stellt sich die Frage, wodurch die Jugendlichen des Netzwerks beim Übergang in Ausbildung und/oder in Maßnahmen und Lehrgänge der Berufsschulen diesen Vorsprung verlieren.

Es bieten sich mehrere Erklärungsmodelle an, die an dieser Stelle als Hypothesen dienen sollen und in einem nächsten Schritt genauer überprüft werden müssten. Bezogen auf die Teilnahme an Schülerfirmen hat sich gezeigt, dass es nicht für alle Schülerinnen und Schüler eine genaue Passung gibt zwischen dem Bereich, in dem sie in einer Schülerfirma in der abgebenden Schule gearbeitet haben und dem Bereich, in welchem sie jetzt lernen. So kommt es in mehreren Fällen vor, dass die Jugendlichen vielfältige Kenntnisse durch mehrjährige Erfahrung beispielsweise im Bereich Nahrungsmittel/Catering gesammelt haben, in der Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe dann aber im Bereich Textil oder Elektrotechnik berufsqualifizierende Lehrgänge absolvieren. In einigen Fällen waren die Jugendlichen unglücklich mit diesem Verlauf, doch die Vergabepraxis von Plätzen in den Schulen kann derartige Situationen schaffen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilung nach derzeitigen Fachbereichen und vorherigem Schülerfirmenbereich, soweit sich das anhand der Angaben nachvollziehen ließ:

Tabelle 26:
Übereinstimmung von Tätigkeitsfeldern

		Schülerfirmenbereich					
		Nahrungs- mittel bear- beiten	Textilver- arbeitung	Garten- bau/ Floristik	Bauge- werbe/ Maler	Holz/ Metall/ Elektro	Ge- samt
Derzeitiger Fachbereich	Agrartechnik/ -wirtschaft	10	2	12	2	0	29
	Elektro- technik	10	2	2	1	6	24
	Ernährung & Hauswirtschaft	85	5	5	1	9	115
	Farbtechnik & Raumgestal- tung	4	0	2	9	3	21
	Gastgewerbe	17	1	0	0	0	19
	Holztechnik	17	4	4	0	19	52
	Metalltechnik	9	1	3	3	12	38
	Textiltechnik & Bekleidung	17	17	1	0	3	40
	Gesamt	173	32	30	18	53	348 ⁶

Deutlich wird, dass sich der überwiegende Anteil der Jugendlichen aus dem Schülerfirmenbereich „Nahrungsmittel bearbeiten“ rekrutiert (N=173), in der Berufsschule aber nur noch etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler aus dem Netzwerk in diesem Bereich arbeitet (N=85). Eine genaue Passung findet sich in der dualen Ausbildung der ASIG | Berufsfachschule. Dort lernen Auszubildende im Berufsbild „Fachkraft im Gastgewerbe“, die vorher in einschlägigen Schülerfirmen des Netzwerks engagiert waren. Die mangelnde Anschlussmöglichkeit im äquivalenten Arbeitsfeld zur vorherigen Schülerfirma ist sicherlich eine wesentliche Erklärung der Leistungsdifferenzen. Eine Schwierigkeit, die unter anderem administrativ-strukturelle Ursachen hat und nicht ohne systemrelevante Einschnitte verändert werden kann. Denkbar als weiterer Grund ist nach informellen Gesprächen mit den Jugendlichen und der Fundierung mit erhobenem Datenmaterial auch das sich zwischen Indifferenz und realer Konkretetheit einpendelnde Gefühl der Perspektivlosigkeit und der immer wieder auftauchenden Frage nach Zukunft. Die Jugendlichen erleben ihre Chancenlosigkeit als reale Bedrohung ihres Selbst, ein eigen-

6 Die Tabelle beinhaltet einen Ausschnitt der am häufigsten frequentierten Schülerfirmenbereiche und Berufs- bzw. Ausbildungsgänge. Deshalb setzt sich die Anzahl der Gesamtsummen nicht ausschließlich aus den hier aufgeführten Spalten und Zeilen zusammen.

ständiges Leben scheint vielen in der Situation fast schon als fiktive Vorstellung. Trotz aller Bemühungen bieten die Berufsschulen in der Regel nicht den Ort, um diese Gefühle der Jugendlichen zu filtern und in abgemilderter Form zurückzugeben, so dass diese für die Schülerinnen und Schüler erträglich werden. Die resignative Grundstimmung ist tendenziell allgegenwärtig und verunsichert beide Seiten: Das Lehrerkollegium hat begründete Schwierigkeiten in der Vermittlung positiver Zukunftsaussichten, weil es diese nachweislich für benachteiligte Jugendliche immer weniger gibt. Die Jugendlichen landen im „Maßnahmedschungel“ von berufsqualifizierenden Maßnahmen, Lehrgängen und Kooperationen mit überbetrieblichen Bildungsträgern, ohne in Wirklichkeit Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu bekommen.

9.3 Selbsteinschätzung der erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen in den Schülerfirmen

Im speziellen Fragebogenteil, den ausschließlich die Schülerinnen und Schüler zu beantworten hatten, die in der abgebenden Schule in einer oder mehreren Schülerfirmen gearbeitet haben, geht es um die dort erworbenen Fähigkeiten und die Einschätzung des gesamten Nutzens der Arbeit dort. Die Frage nach dem Nutzen bezog sich zum einen auf die Arbeit und das Lernen in der vorherigen Schule und zum anderen darauf, wie die Jugendlichen die nachhaltige Wirkung von Schülerfirmenarbeit für ihre berufliche Ausbildung bzw. schulische Berufsbildung beurteilen. Als eindeutiges Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Arbeit in den Schülerfirmen überwiegend positiv bewertet wird. Einige Aspekte, die Schülerfirmenarbeit im besonderen auszeichnen, wurden darüber hinaus deutlich positiv eingeschätzt. Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl der Items, die für die Jugendlichen offensichtlich hochrelevante Kriterien der Arbeit ausmachen. Dabei wird zunächst die Schülerfirmenarbeit in der vorherigen Schule thematisiert, während die sich daran anschließende Tabelle mehr nach dem langfristigen persönlichen Nutzen fragt.

Die Jugendlichen sollten die Frage beantworten, welche Arbeiten sie in der Schülerfirma erledigt und welche Fertigkeiten sie dabei erlernt haben.

*Tabelle 27:
Erwerb von Fertigkeiten in den Schülerfirmen*

Antwortitems	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
	Angaben in %			
Lösungswege selbst erarbeiten	4,3	9,7	54,1	31,9
andere Ziele berücksichtigen	5,2	12,2	56,8	25,8
zahlreiche Lösungsschritte berücksichtigen	1,1	12,6	51,3	35,0
wichtige Informationen selbst beschaffen	2,4	10,9	48,5	38,2
mehrere Lösungsmöglichkeiten erarbeiten	3,2	13,7	53,1	30,0
mehrere Lösungsmöglichkeiten prüfen	4,7	16,3	47,3	31,7
Entscheidungen für Lösungen begründen	6,0	14,6	47,9	31,5
Lösungen mit den anderen diskutieren	5,6	16,1	39,5	38,9
Folgen meiner Entscheidung bedenken	3,5	10,5	51,2	34,9

Für eine zweite Antwort war die Frage maßgeblich, wie hilfreich das in der Schülerfirma Gelernte für die jetzige Ausbildung ist. Die Jugendlichen sollten in mehreren Bereichen einschätzen, ob die Arbeit in einer oder mehreren Schülerfirmen nachhaltig positive Konsequenzen für ihren derzeitigen Schul- bzw. Ausbildungsweg hat.

*Tabelle 28:
Relevanz erworbener Fertigkeiten im Schülerurteil*

Antwortitems	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
	Angaben in %			
Lösungswege selbst erarbeiten	7,5	10,5	46,1	36,0
andere Ziele berücksichtigen	6,1	14,2	50,2	29,5
zahlreiche Lösungsschritte berücksichtigen	4,3	14,2	46,1	35,4
wichtige Informationen selbst beschaffen	5,2	12,0	43,4	39,4
mehrere Lösungsmöglichkeiten erarbeiten	2,9	18,3	51,9	27,9
mehrere Lösungsmöglichkeiten prüfen	6,3	13,4	45,6	33,9
Entscheidungen für Lösungen begründen	5,0	14,6	46,4	33,9
Lösungen mit den anderen diskutieren	5,8	13,8	40,4	40,0
Folgen meiner Entscheidung bedenken	5,7	11,8	48,1	34,7

Die Antworten geben Aufschluss darüber, dass die Jugendlichen das Bewusstsein haben in den Schülerfirmen zahlreiche Fertigkeiten auf verschiedenen Kompetenzebenen zu erwerben: Neben der Aneignung von allgemeinen beruflichen Fertigkeiten, wie dem Erarbeiten von Lösungen unter Berücksichtigung mehrerer Schritte und Möglichkeiten, haben auch die Zusammenarbeit mit anderen im Team sowie das Moment der Verantwortlichkeit für die eigene Arbeit im Sinne der Begründung von Entscheidungen und deren Folgen ihren Platz im Bewusstsein der Jugendlichen.

Die Zahlen verdeutlichen außerdem, dass etwa jeweils vier Fünftel der Jugendlichen diese erlernten Kompetenzen als positiv für ihre derzeitige schulische Situation einschätzen. Dass im Vergleich zu den anderen Items die Bedeutung einer ei-

genständigen Lösungssuche häufiger absolut verneint wird, könnte seine Ursachen in der bereits beschriebenen schwierigen Übergangssituation zwischen abgebender Schule und berufsbildender Schule sowie der mangelnden Passung zwischen den Arbeitsgebieten der Schülerfirma und der Ausbildungsbranche haben, die dazu führt, dass sich der minimale Entwicklungsvorsprung, der sich durch die Schülerfirmenarbeit ergab, schnell relativiert.

In einem Itemsatz zur persönlichen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler darüber, in welchen Bereichen bzw. bei welchen Aufgaben sie von ihrer Tätigkeit in einer Schülerfirma profitiert haben, zeigt sich ein differenziertes Bild: Fast 30 % der Jugendlichen sieht die Eignung der Schülerfirmen-tätigkeit als Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf kritisch und für ein Drittel der Jugendlichen bedeutete die Tätigkeit in der Schülerfirma keine positive Änderung an der Einstellung zum Schulbesuch.

Die allgemeinen praktischen Fertigkeiten, wie Übernahme von Verantwortung, eigenständige Planung und die Zusammenarbeit im Team, werden hingegen von einer Mehrheit der Befragten als positiv für die weitere Laufbahn eingeschätzt. Zusammenhänge zu anderen Bereichen schulischen Lernens werden seltener positiv bewertet und die Zahlen zum Item „gelernt, am PC Briefe zu schreiben“ weisen darauf hin, dass der Einsatz neuer Medien in den Schülerfirmen einen eher geringen Stellenwert hat. Trotz dieser unterschiedlichen Bewertungen einzelner Fähigkeitsbereiche ist das Fazit zu den Schülerfirmen deutlich positiv: Nur 8,6 % der Jugendlichen stimmen der Aussage „Alle Schülerinnen und Schüler sollten eine Schülerfirma besuchen können“ nicht zu.

Tabelle 29:

Individueller Gewinn für die Jugendlichen durch die Teilnahme an einer Schülerfirma

Antwortitems	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
	Angaben in %			
Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf	13,8	15,3	37,6	33,5
mit Geschäftspartnern sprechen	8,1	22,3	36,7	33,0
insgesamt besser in der Schule	6,3	16,9	43,6	33,2
mehr Freude an der Schule	15,9	18,9	33,6	31,6

Antwortitems	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
in neue Aufgaben gut einarbeiten können	4,8	14,5	44,3	36,3
gelernt, Informationen zu beschaffen	12,5	18,9	35,5	33,0
umfangreiche Arbeiten organisieren	6,7	13,9	46,6	32,9
gelernt, im Team zu arbeiten	3,9	7,8	28,1	60,4
gelernt, konzentriert zu arbeiten	6,7	12,4	41,0	39,9
gelernt, mit anderen auszukommen	5,4	8,3	38,6	47,7
gelernt, Aufgaben zu planen und auszuführen	6,2	11,9	45,7	36,2
gelernt, Verantwortung zu übernehmen	3,4	10,3	39,3	47,0
gelernt, anderen zu helfen	6,2	9,6	38,3	46,0
gelernt, am PC Briefe zu schreiben	20,5	20,8	26,7	32,1
besseres Verständnis für Mathematik	10,9	17,6	40,6	31,0
besseres Verständnis für sorgfältiges Lesen	8,2	13,4	34,2	44,2
alle sollten in einer Schülerfirma arbeiten	2,3	6,3	34,6	56,8

Qualitative Datenanalyse

Bernd Ahrbeck und Annette Kretschmer

10 Forschungsfragen

Seit der Gründung der ersten Schülerfirmen an Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Jahre 2001 und der Ausweitung des Netzwerks Berliner Schülerfirmen auf inzwischen alle Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie die Berufsfachschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben wird ihre Entwicklung wissenschaftlich begleitet.

Vorausgehende Studien wie LABEL 8-10 (Lehmann, Peek & Nikolova, 2004) und BELLA (Lehmann & Hoffmann, 2009) haben die Lernausgangslagen und die arbeitsrelevanten Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen repräsentativ untersucht und einen Vergleich darüber ermöglicht, welche Leistungen die an Schülerfirmen des Netzwerks teilnehmenden und welche die nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aufwiesen. Des Weiteren stützten zahlreiche informelle Rückmeldungen aus den Schulen die Annahme, dass sich das Lernarrangement positiv auf die Persönlichkeits- und Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken kann. Allerdings waren aus diesen Ergebnissen nur wenig differenzierte Aussagen über Funktion und Arbeitsweise der insgesamt sehr heterogen organisierten Schülerfirmen abzuleiten und es blieb offen, wie die betreuten Jugendlichen die erfahrene Unterstützung erlebt und verarbeitet haben.

Einer weiter gehenden Klärung dieses Themenkomplexes widmet sich die vorliegende Studie in ihrem qualitativen Teil. Im Mittelpunkt stehen die in narrativen Interviews wiedergegebenen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zum Lernarrangement Schülerfirma und zur Bedeutung, der sie diesen Erfahrungen unter verschiedenen Gesichtspunkten aus aktueller Sicht bzw. retrospektiv beimessen.

Gezielt wird dem inneren Erleben der Jugendlichen, soweit das Interviewmaterial es hergibt, angesichts des oftmals problematischen Übergangs von der Schule ins Erwachsenenendasein und einer mitunter ebenso mühevollen Vorbereitung auf diesen Schritt nachgegangen. Es stellt sich die Frage, mit welchen Schwierigkeiten und notwendigen Bewältigungsleistungen diese Personengruppe in einer Lebensphase konfrontiert ist, in der adoleszente Entwicklungsaufgaben zu lösen sind und identitätsbildende Integrationsleistungen erbracht werden müssen (Hurrelmann, 2007). Im Zusammenhang damit interessiert ebenfalls, welche schulischen (und außerschulischen) Situationen als über- oder unterfordernd erlebt wurden und welche Bedingungen die Jugendlichen als stützend und stabilisierend empfanden.

Welchen Beitrag leistet die Schülerfirma als Verhaltensschauplatz und komplexes schulisches Lernarrangement für die emotionale und soziale Entwicklung der Jugendlichen? Oder konkreter: Wie sieht es im Kontext berufsvorbereitender Maßnahmen mit ihrer Selbstwahrnehmung aus, wie gestalten sich ihr Selbstwertgefühl, ihre Lernmotivation und ihr Verhalten und wie ist es um ihre Zukunftserwartungen bestellt?

Ferner wird ergründet, ob und wie sich die Schülerfirmenarbeit auf die berufliche Orientierung und damit die Integration der Schulabgängerinnen und -abgänger in Ausbildung und Beschäftigung auswirkt und wie die Jugendlichen selbst die Teilnahme an einer Schülerfirma und deren Nutzen für ihren weiteren beruflichen Weg einschätzen.

11 Organisation der Erhebung

11.1 Feldvorbereitung

Die Untersuchungsteilnehmer der qualitativen Studie wurden aus zwei unterschiedlichen Personengruppen ausgewählt:

Die erste Gruppe setzt sich aus Schülerinnen und Schülern aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen im Alter von 14 bis 16 Jahren zusammen, die zum Untersuchungszeitpunkt in einer Schülerfirma tätig waren.

Die zweite Gruppe bilden Personen im Alter von 17 bis 20 Jahren, die sich bereits im Übergang von der Schule in den Beruf befinden. Diese Jugendlichen besuchen eine der fünf Berufsfachschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben, aus denen sich auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der quantitativen Erhebung rekrutierten.

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Erfahrungsberichte und Bewertungen zu erhalten, die unmittelbar aus der Beteiligung an der Schülerfirmenarbeit resultieren (Gruppe 1), wie auch Daten von denjenigen zu erhalten, die zu einem früheren Zeitpunkt Schülerfirmen besucht haben und nunmehr ein retrospektives Urteil abgeben können (Gruppe 2). Die Schülerinnen und Schüler dieser beiden Gruppen werden in der weiteren Darstellung vereinfacht als Förderschüler (FS) oder Berufsschüler (BS) bezeichnet.

Die Interviewpartner aus der Gruppe 1 (FS) wurden wegen der sehr großen Schülerzahl an den Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mittels Zufalls-

auswahl gezogen. Insgesamt gibt es laut Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 44 Schulen mit dem ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen, davon sind 43 öffentliche Schulen und eine privat. Da der Stadtbezirk Neukölln mit insgesamt sechs Schulen überrepräsentiert war, wurden hier zwei Schulen ausgewählt. Nach einer Studiererininformation durch den Netzwerkträger ASIG e. V. konnte ein Kontakt zu allen Schulleiterinnen und Schulleitern der ausgewählten Schulen hergestellt werden. In den Vorgesprächen wurden Fragen zur Interviewbereitschaft und zur Einwilligung der Erziehungsberechtigten ebenso besprochen wie die Organisation der Interviews sowie des anschließenden Umgangs mit dem Datenmaterial. Besonders wichtig war dabei, dass die Schülerinnen und Schüler sich freiwillig zum Interview bereit erklärten und ihnen Aufbau und Umfang der Befragung bekannt war. Die Datenerhebung erfolgte in der Arbeitszeit der jeweiligen Schülerfirma; begleitend dazu wurden Feld- und Beobachtungsnotizen angefertigt.

Insgesamt haben elf von vierzehn der ursprünglich ausgewählten Berliner Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen an der Erhebung teilgenommen. In drei Schulen konnten keine Interviews durchgeführt werden, da es dort entweder keine Rückmeldungen gab, nicht lösbare Organisationsprobleme bestanden oder die Einwilligung zur Teilnahme durch die Eltern fehlte. In der Stichprobe wurden alle Berliner Stadtteile mit Ausnahme des Bezirks Treptow-Köpenick und des Teilbezirks Friedrichshain erfasst.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe 2 (BS) wurden im Anschluss an die Testungen des quantitativen Untersuchungsteils aus Klassen der berufsqualifizierenden Lehrgänge der vier Berufsfachschulen und aus den beiden dualen Ausbildungslehrgängen der ASIG-Berufsfachschule gewonnen. Das einzige Kriterium für eine Teilnahme war die freiwillige Interviewbereitschaft. Anfängliche Überlegungen, ausschließlich ehemalige Jugendliche aus dem Netzwerk zu befragen, wurden verworfen und alle teilnahmebereiten Berufsschüler einbezogen. Die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen, die keine Schülerfirmenerfahrung haben, ist mit sechs relativ gering. Zunächst war geplant, diese als eine Art Kontrollgruppe fungieren zu lassen, doch die zeitlichen Rahmenbedingungen ließen dieses Terrain bisher unbegangen. Eine sich an diese Evaluation anschließende Untersuchung wird dieser Frage explizit nachgehen.

Um den Unterrichtsausfall im Umfang der durchschnittlichen Befragungsdauer von einer Schulstunde zu minimieren, wurden die Interviews zeitlich in die Praxisanteile des Fachunterrichts gelegt. Die Organisation der Interviews wurde an allen Berufsschulen mit sonderpädagogischem Auftrag von den Schulleiterinnen und Schullei-

tern und einzelnen Lehrerinnen und Lehrern unterstützt; sie erwies sich als unproblematisch.

11.2 Angaben zur Stichprobe

Insgesamt wurden im Rahmen der qualitativen Studie N=69 Schülerinnen und Schüler in Einzelinterviews befragt.⁷ Gruppe 1 (FS) umfasst 34 Interviewte, darunter 14 weibliche und 20 männliche Jugendliche, Gruppe 2 (BS) setzt sich aus 18 weiblichen und 17 männlichen, also aus insgesamt 35 Interviewten zusammen.

18 Jugendliche aus der Gruppe der Förderschüler und sieben aus der Gruppe der Berufsschüler gaben eine andere Sprache als Deutsch als Herkunftssprache an. Sechs Interviewte aus der Untersuchungsgruppe 2 (BS) kamen von allgemein bildenden Schulen und gehörten nicht zu den Schülerinnen und Schülern des Netzwerks Berliner Schülerfirmen. Wie bereits erwähnt, werden sich noch zu bearbeitende Auswertungen dem Vergleich des vorliegenden Interviewmaterials zwei kleinerer Gruppen von Jugendlichen mit und ohne Schülerfirmenerfahrung widmen.

11.3 Durchführung der Untersuchung

Die Interviews wurden nach einer halbjährigen Planungs- und Konzeptionsphase von Dezember 2008 bis Ende Juni 2009 durchgeführt. Alle Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden von derselben Person befragt, was unter Objektivitätsgesichtspunkten einen Vorteil bietet. „Der Interviewer ist gehalten, die Begleitumstände der Befragung so gut wie möglich zu standardisieren; der eigentliche Interviewablauf ist jedoch nicht exakt vorhersagbar, wenn – was eher der Regelfall als die Ausnahme sein dürfte – der Interviewer auf individuelle Verständnisfragen eingehen muß, wenn er bei Themen, die der befragten Person interessant erscheinen, länger als vorgesehen verweilt, usw.“ (Bortz & Döring, 2002, S. 237). Zum Zeitpunkt des Interviews lag zum einen die ausdrückliche Bereitschaft und bei minderjährigen Jugendlichen zusätzlich die Einwilligung der Erziehungsberechtigten vor. Jeder Interviewpartner wurden zu Beginn des Interviews über die Anonymisierung, Speicherung und Weiterverwendung der Daten sowie über die Vertraulichkeit der Gesprächssituation aufgeklärt.

Die Interviews fanden ausschließlich in der jeweiligen Schule in Form von Einzelgesprächen statt, als halbstrukturierte Interviews mit einer Zeitdauer von maximal

7 Bei den Förderschülern konnten 3 Interviews wegen fehlender Einwilligung der Eltern nicht durchgeführt werden. In der Gruppe der Berufsschüler hatten sich sieben Teilnehmer zum Interview gemeldet, die wegen Krankheit, Fehlzeiten und der Rücknahme der Einwilligung (in drei Fällen) nicht befragt werden konnten.

45 Minuten. Dabei kam ein Leitfaden zum Einsatz, der sich methodisch an das problemzentrierte Interview von Witzel (1989) anlehnt. Der Interviewleitfaden war für beide Untersuchungsgruppen gleich, allerdings mit der Besonderheit, dass die Berufsschülerinnen und -schüler retrospektiv über ihre ein bis zwei Jahre zurückliegenden Schülerfirmenerfahrungen berichteten. In aller Regel reichten narrative Erzählreize zu den einzelnen Themenkomplexen aus, um ein reichhaltiges Material an Aussagen zu Tage zu bringen. Die Interviewpartner sollten ihre Erfahrungen zu folgenden Themenkomplexen des qualitativen Leitfadens äußern:

*Tabelle 30:
Interviewleitfaden in der Formulierung für die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen*

Zuordnung	Fragen
Zur Person	Bitte erzählen Sie mir von ihrer bisherigen Schulzeit. Wie ist sie verlaufen? Bitte erzählen Sie, wie Sie diese Zeit einschätzen.
Zur Schülerfirma	Bitte erzählen Sie mir etwas über die Schülerfirma. Seit wann arbeiten Sie hier? Bitte schildern Sie mir den Arbeitsablauf. Bitte erzählen Sie mir etwas über die hier arbeitenden Menschen, über die Produkte bzw. Dinge, die hier hergestellt werden, die Aufgaben, die anfallen.
Bewertung der Schülerfirma	Bitte erzählen Sie mir, warum Sie hier arbeiten! Welche Arbeiten interessieren Sie besonders?
Berufsvorstellungen	Können Sie mir beschreiben, wie Sie sich Ihren späteren Beruf vorstellen? Was können Sie gut, welche Tätigkeiten machen Sie gern? Womit beschäftigen Sie sich gern? Bitte erklären Sie mir, wozu der Mensch überhaupt arbeiten muss! Gibt es nicht interessantere Beschäftigungen?
Fremdbild	Bitte beschreiben Sie mir, wie andere Menschen Sie sehen! Was hören Sie oft über sich? Welche Eigenschaften oder Verhaltensweisen schreibt man Ihnen zu?
Unterstützung, Netzwerk & Beziehungen	Haben Sie hier in der Schule Freundschaften? Welche Menschen haben Ihr Vertrauen und können Ihnen helfen? An wen wenden Sie sich bei Problemen oder wenn Sie Rat brauchen? Kennen Sie Institutionen oder Behörden, die Sie unterstützen könnten? Wie ermutigen Sie sich?
Selbstbild	Bitte beschreiben Sie sich selbst! Was sind Sie für ein Mensch? Welche Eigenschaften schätzen Sie an anderen und an sich selbst? Was für Verhaltensweisen können Sie nicht leiden? Was bedeutet für Sie Stress? Mich interessiert, was Sie gern an sich ändern würden? Wann sind Sie ausgeglichen und zufrieden mit sich? Würden Sie sich als

Zuordnung	Fragen
	einen glücklichen und zufriedenen Menschen bezeichnen? Welche Gefühle oder Stimmungen haben Sie am häufigsten? Wenn man Sie ärgern oder provozieren wollte, was hätte am schnellsten Erfolg?
Identität	Was fällt Ihnen zu Selbständigkeit, Unabhängigkeit ein? Haben Sie für sich die Dinge unter Kontrolle? Wie sollten Menschen mit Krisen oder Konflikten umgehen? Bitte beschreiben Sie mir, was Sie sich unter echter Freundschaft vorstellen! Sind Sie bisher immer der gleiche Mensch geblieben oder haben Sie sich wesentlich verändert? Würden Sie sich als ein aktiver Mensch bezeichnen? Was ist besser, sich vor anderen zu verbergen oder sein wahres Gesicht zu zeigen? Mögen Sie sich? Würden Sie gern ein anderer sein, bspw. ein Star?
Konflikte	Möchten Sie mir etwas über schwierige Situationen erzählen, die Sie hatten, meistern mussten? Was macht Ihnen zu schaffen? Gibt es Dinge, die Ihnen Sorgen oder Angst machen?
Persönliches	Womit könnte ich Sie am stärksten ärgern? Gibt es Sachen, für die Sie sich schämen? Es gibt immer Dinge, die man unbedingt vor anderen Menschen verbergen möchte, welche wären das bei Ihnen?

In einem Kurzfragebogen wurden zudem folgende Grundlegendaten erhoben: Name, Alter, Herkunftssprache, weitere Sprachkenntnisse, Art und Dauer des Schülerfirmenbesuchs, bisherige Praktika und Berufswunsch. Bei der Gruppe der Berufsschüler kam die Angabe der berufsqualifizierenden Maßnahme hinzu.

11.4 Datenerfassung und -auswertung

Die per digitalem Diktiergerät aufgezeichneten Gespräche wurden im Anschluss an die Interviews wörtlich transkribiert, wobei sprachliche Färbungen nur dann Berücksichtigung fanden, wenn sie die Verständlichkeit nicht beeinträchtigten. Relevante nonverbale Äußerungen wurden in den schriftlichen Protokollen in Klammern gesetzt, Gesprächspausen durch Punkte kenntlich gemacht, längere Pausen als solche vermerkt und Aussagen mit einer emotionaler Betonung hervorgehoben.

Alle Daten wurden mit der Software MAXQDA 2007 (VERBI Software) computergestützt weiterverarbeitet. Die Auswertung der qualitativen Interviewdaten wurde methodisch an die Vorgaben angelehnt, die Witzel (1989) zur Auswertung von problemzentrierten Interviews entworfen hat, und mit Auswertungsverfahren zusam-

menfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) kombiniert. Alle Textstellen wurden analog zum Interviewleitfaden zuerst thematisch codiert, anschließend wurden die so gekennzeichneten Aussagen paraphrasiert und nach ihrem Inhalt erneut kategorisiert (zur theoretischen Konzeptbildung entsprechend der „Grounded Theory“ vgl. Corbin & Strauss, 2008). Zur Überprüfung der Trennschärfe und der Aussagekraft des so entstandenen Kategoriensystems erfolgte nochmals eine überprüfende Auswertung durch einen weiteren Codierer. Dadurch konnten eventuelle Codeüberschneidungen aufgedeckt, diskutiert und das Kategoriensystem überarbeitet werden. „Im Kontext von Inhaltsanalysen fungieren ‚Kategorien‘ als Variablen bzw. Variablenausprägungen. [...] Bei einer Textinterpretation begnügt man sich in der Regel jedoch nicht mit einer Kategorie, sondern operiert mit einem Kategoriensystem (Kategorienschema)“ (Bortz & Döring 2002, S. 330ff.). Methodische und formale Anforderungen an ein Kategoriensystem sind ausführlich bei Kromrey (2000, S. 305ff.) nachzulesen.

In einem zweiten Auswertungsschritt wurden Einzelfallbeschreibungen verfasst, die sich aus folgenden Quellen generieren:

- Kurzfragebogen. Im Vorfeld der Interviews wurden persönliche Informationen wie Name, Alter, Herkunftssprache, Eckdaten zur Schülerfirmenvergangenheit erhoben.
- Leitfadengestützte Interviews (Aufzeichnung und Transkript). Die etwa 45 min dauernden Interviews wurden digital aufgezeichnet und anschließend nach den üblichen Transkriptrichtlinien in die Schriftform gebracht.
- Postskript. Zusätzlich wurde zu jedem Interview ein Postskript angefertigt, das Notizen zu den Rahmenbedingungen, über nonverbale Reaktionen sowie über Informationen, die sich aus Gesprächen vor und nach der konkreten Interviewsituation ergaben, enthält.

Diese Fallberichte wurden in mehreren Durchgängen ausgewertet und charakterisierende Merkmale in Kurzbeschreibungen festgehalten. Aussagen und Textpassagen, die entweder besonders auffällig oder unverständlich waren, wurden in hypothetische Annahmen transformiert formuliert und das Material sodann einer erneuten Interpretation unterzogen. Abschließend wurden alle Einzelfälle kontrastierend verglichen und typologisch geordnet.

12 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich thematisch in zwei Teile. Zunächst wird über die Aussagen der Befragten zu ihrer bisherigen Schullaufbahn, zu ihren Erfahrungen mit dem Lernarrangement Schülerfirma und im Übergangsprozess von der Schule in die Ausbildung berichtet. Daran schließt sich eine vergleichende Systematisierung dieser Aussagen an, die zu einer fallanalytischen Typologie führt.

12.1 Aussagen zum bisherigen Bildungsweg

Die Erfahrungen der Jugendlichen in ihrem bisherigen schulischen Werdegang sind für die vorliegende Untersuchung von wesentlichem Interesse, bilden sie doch allgemeine Rahmenbedingungen ab, die ihre weitere Entwicklung prägen und mitbestimmen. Im Interviewverlauf diente die Frage nach der Bildungsbiographie als erster narrativer Erzählanreiz und als Einstieg in die Gesprächssituation. Die Klassen der berufsbildenden Schulen wiesen zudem eine gemischte Schülerschaft auf, so dass der Bildungsweg und die schulische Herkunft der meisten Interviewpartner vorab nicht eindeutig zu klären war und mit Hilfe des Interviews erfragt werden musste.

Insgesamt besuchten oder besuchen 63 der interviewten 69 Jugendlichen eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen und waren bzw. sind somit in das Netzwerk der Berliner Schülerfirmen (NEBS) integriert. Vier Schülerinnen und zwei Schüler der Berufsschulen mit sonderpädagogischem Auftrag kommen aus einer Regelschule, da im Vorfeld nicht immer konkret erfragt werden konnte, ob alle Jugendlichen die Schülerfirmenteilnahme als Voraussetzung für die Interviewbeteili-

gung erfüllen. Fünf der Jugendlichen haben keinen Schulabschluss, eine Jugendliche hat einen einfachen Hauptschulabschluss erhalten. Eine Schülerin und ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurden integrativ an einer Gesamtschule unterrichtet; sie haben diese mit dem einfachen bzw. mit dem erweiterten Hauptschulabschluss verlassen.

Bereits in der Interviewsituation fiel auf, dass zwei Drittel der Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Lernen den Förderschulbesuch ausführlicher thematisieren und die Gründe für ihre sonderpädagogische Förderung erörtern.

12.1.1 Erfahrungen mit dem Förderschulbesuch

Die Bildungserfahrungen der Jugendlichen mit einem Förderbedarf Lernen fallen sehr unterschiedlich aus, sowohl im Hinblick auf die in aller Regel in der frühen Grundschulzeit erfolgte Förderschulzuweisung als auch bezüglich der damit verbundenen Bewältigungsanforderungen.

Ungefähr die Hälfte der Befragten verdeutlicht, dass sie die Erfahrungen mit Lernschwierigkeiten und schulischem Leistungsversagen gut verarbeitet hat und heute weitestgehend akzeptiert.

„... Ja halt, ich bin nach der zweiten Klasse schon in diese Förderschule gekommen. War halt die ersten beiden Jahre halt auf einer Grundschule. Bin da nicht so gut mitgekommen, da ich Leseschwäche und so ... und dann bin ich seit der 3. Klasse auf der Förderschule gewesen und da bin ich gut mitgekommen. Hab mich eigentlich sehr wohl gefühlt da. Ganz guten Notendurchschnitt gehabt. Ja. Bis zur Zehnten war ich dann da.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 27, Pos. 7)

Lernschwierigkeiten werden als Grund für den Förderschulbesuch von beiden Geschlechtern gleichermaßen angegeben. Aber übereinstimmend zu Befunden aus der sonderpädagogischen Forschung (vgl. Brandt, 1996) geben die Untersuchungsteilnehmerinnen vorwiegend Lernprobleme an, während die männlichen Interviewten zusätzlich von Verhaltensschwierigkeiten berichten.

„Ich war ganz vorher noch in der Grundschule. Aber da bin ich nicht hinterher gekommen. Und sie meinten so, ich lieber wo., da waren so viele Klassen oder zumindest 30 Schüler und da bin ich irgendwie gar nicht hinterher .. und dann ... ich sollte lieber, wo ne kleine Gruppe, wo 7 oder 8 Leute sind und das ganz langsam ausführen. Und das hat mir

auch gut getan, auch wegen die Zensuren, weil die dann besser wurden und ... ja deswegen.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 21, Pos. 15)

Diese Verhaltensschwierigkeiten werden nicht spezifisch aufgeklärt und scheinen sich vorwiegend in gestörtem Sozialverhalten auszudrücken.

„Na eigentlich bin ich von einer Hauptschule hierher gekommen. Oder eigentlich Waldorf-Schule, sag ich mal so, hierher gekommen. Am Schlachtensee war die unten. Es war eigentlich ein doofer Zufall, weil ich habe eben Müll gebaut in der Klasse. Und dann kam ich auch mit meiner Lehrerin nicht so gut zurecht. Und da haben mich meine Eltern hier rauf geschickt. Und jetzt bin ich seit vier Jahren, vielleicht seit fünf Jahren hier auf der Schule.“ (Gr. FS, männlich, Interview 10, Pos. 6)

Auf die Frage, welche Lernprobleme ihn auf eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen geführt haben, antwortete einer der Interviewpartner aus der Untersuchungsgruppe der Förderschüler:

„Nein, ich war, glaube ich, frech. Also meine Leistungen sind ... also sehr gut. Ja, ich glaube, weil ich frech war.“ (Gr. FS, männlich, Interview 33, Pos. 9)

Eigene Hinweise der Jugendlichen auf *diagnostizierte Lernstörungen* finden sich nur bei wenigen Untersuchungsteilnehmern. Die Jugendlichen haben in der Regel einen Förderbedarf im Bereich Lernen, können diesen aber nicht selbst spezifizieren und das für sie selbst diagnostizierte Störungsbild wiedergeben. Sie wissen häufig nur diffus, mit welchen Schwierigkeiten sie attribuiert werden. Vier Schüler geben Verhaltensprobleme an, die mit den Störungen ADHS/Hyperaktivität beschrieben werden können.

„Also ... das ist einfach die schlechte Einschätzung vom Lehrer, denke ich mal, früher. Das ist ein Kind und kann ... und wenn er irgendwie rumhampelt, nicht aufpasst, kommt er gleich in so ne Schule und das ... das ist schlecht.“ (Gr. BS, männlich, Interview 29, Pos. 158)

Zur konkreten Selbstauskunft über eine *anerkannte Behinderung bzw. eine diagnostizierte Lernstörung* sind in der Gruppe der Berufsschüler nur sechs Jugendliche und in der Gruppe der Förderschüler nur acht Schülerinnen und Schüler in der

Lage. Für die Jugendlichen scheint es kaum möglich, sich auf medizinischen oder sozialpsychologischen Klassifizierungsschablonen einzuordnen.

„Ja, war ich in der ersten Klasse, aber da wurde gleich festgestellt, dass ich nicht so mit dem Stoff hinterher komme. Also bei mir war es so, ich konnte zwei Stunden oder vier Stunden mitarbeiten. Aber der Rest war dann weg. Und dann hatte ich auch Rechtschreibprobleme gehabt und auch Lesen größtenteils. Und dann kam eine aus der Förderschule und hat mich dann getestet.“ (Gr. BS, männlich, Interview 18, Pos. 23-25)

Einige Schülerinnen und Schüler konnten die schulischen Anforderungen aus ganz unterschiedlichen Gründen nicht mehr erfüllen und besuchten deshalb eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In ihren Aussagen werden übereinstimmend psychische und soziale Belastungen akzentuiert, die sie ursächlich mit dem Förderschulbesuch in Verbindung bringen. Häufig aufgeführt werden neben Schulunlust längere Erkrankungen, Trennungen in der Familie, traumatische Verlusterfahrungen, Mobbing und ähnlich gelagerte Probleme.

„Weil ... ich hatte ein Familienproblem gehabt. Meine Mama ist gegangen, wo ich meinen siebenten Geburtstag hatte und da bin ich halt irgendwie nicht klargekommen und dann hatte ich viel zu viel zu verarbeiten und da habe ich dann mit einem Mal ... konnte ich kein Lesen, kein Schreiben .. einfach aufgehört und deswegen musste ich halt neu anfangen.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 24, Pos. 18-19)

Zu den insgesamt 19 Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Bildungslaufbahn früh eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besuchten, gehören viele Jugendliche mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch (Granato, 2006). Diese Untersuchungsteilnehmer geben türkisch, kurdisch, arabisch, italienisch, russisch und aramäisch als Erst- und Familiensprache an. Ihre sprachlichen Probleme spiegeln sich auf zwei unterschiedliche Arten in den Interviews wider: Einige von ihnen sind zwar in Deutschland geboren, sprechen jedoch in der Familie und in ihrem restlichen sozialen Umfeld offensichtlich so wenig Deutsch, dass sie in der Schule durch erhebliche Sprachprobleme auffallen. Die erst später zugewanderten Jugendlichen hingegen müssen Fähigkeiten in der deutschen Sprache erst erwerben und haben damit teilweise Schwierigkeiten (Kornmann, 2006). Für beide Gruppen derjenigen nicht deutscher Herkunftssprache, also für hier geborene wie zugewanderte Jugendliche, ist der Erwerb von Sprach- und Kulturtechniken hauptsächlich in die allgemein bildende Schulzeit verlagert. Die Hälfte der Befragten hat gute

sprachliche Anpassungsleistungen erbracht und fühlt sich auch allgemein gut integriert. Bei den übrigen Jugendlichen zeigt der Gesprächsverlauf, dass sie die bisher erworbenen Sprachfähigkeiten in ihren Ausdrucksmöglichkeiten gravierend einschränken.

Gr. BS, Fall 25:

Der junge Mann ist 19 Jahre alt. Sein Vater ist Ägypter und seine Mutter deutscher Nationalität. Bis zur dritten Klasse ist er in Kairo in eine deutsch-katholische Sprachschule gegangen. Anschließend ist er mit seiner Mutter nach Berlin gekommen und hat hier noch ein Jahr die Grundschule besucht. Danach hat man ihn in die Förderschule am P. eingeschult. Darüber war er zu Anfang sehr traurig. Später hat er sich damit arrangiert, weil er eingestehen musste, dass er Lernprobleme hat. Welcher Art diese waren, erwähnt er nicht. In seiner vorherigen Klasse war es schlimm, weil sie dort insgesamt dreißig Schüler waren. Aber in einer kleineren Klasse wird besser unterrichtet, dachte er sich, und hat dadurch mehr gelernt. In der achten Klasse wurde ihm eine Umschulung in eine Hauptschule vorgeschlagen, weil er seine Lernschwierigkeiten überwunden hatte und sehr gute Leistungen zeigte. Aber er hatte sich so gut in die Klasse eingelebt, dass er deshalb nicht mehr wechseln wollte.

12.1.2 Erfahrungen mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen

Im untersuchten Material fällt bei mehr als einem Drittel der Schülerinnen und Schüler ein häufiger Schulwechsel auf. Bei einigen Jugendlichen waren diese durch den Wohnortwechsel der Eltern bedingt. Die Aussagen der anderen Interviewteilnehmer lassen auf schulorganisatorische Umstrukturierungen schließen, die für die häufigen Brüche in den Schullaufbahnen verantwortlich gemacht werden. Für die Gesprächsteilnehmer waren solche von außen vorgegebenen Fakten und Begründungszusammenhänge leichter nachvollzieh- und akzeptierbar als Entscheidungen, die auf die eigene Person bezogen sind, wie der folgende Gesprächsauszug verdeutlichen soll.

„Also die erste Schule, die ich besucht habe, das war eine normale Grundschule, die war unten in HSH gewesen. Diese Schule haben Sie dann nach ca. einem Jahr abgerissen. Also ich hatte da gerade mein erstes Jahr gemacht, da haben sie die Schule zugemacht und abgeris-

sen und da einen schönen Park gebaut. (beide lachen) Ja! Habe ich auch überlegt: Mann, die Schuleinrichtung reißen sie ab und bauen da einen Park hin ... Ist die Bildung nicht eigentlich viel wichtiger? Dann bin ich auf die Schule daneben gegangen. Dort war ich dann ca. bis zur zweiten Klasse. Dann, weil ich aber nicht so gut war, haben sie mich aber in der dritten Klasse in eine Förderschule gesteckt. Dort wieder in die zweite Klasse. Dort war ich aber wieder mal zu gut gewesen. Das ist nun mal das Schöne: Grundschule zu schlecht, Förderschule zu gut – wo steckt man ihn hin? Also haben sie mich im dritten Jahr wieder in eine Grundschule gesteckt, ja. Und dann haben sie mich bis zu sechsten Klasse dort gelassen. Da dann aber ab der sechsten Klasse sehr große Schwierigkeiten gekommen sind, weil das war eine große Klasse gewesen, wir waren um die fünfzehn Schüler und da war meistens sehr viel Betrieb, da sind auch Verrückte mit gewesen ... Na dann in der sechsten Klasse bin ich wieder zurück auf die Schule am B. gegangen, die ist unten in F. gewesen, aber die haben sie dann auch nach einem Jahr wieder zu gemacht. Auch schön gewesen dafür haben sie dann das Gymnasium nach vorne geholt und die Schule dahinter abgerissen. Was sie da bauen wollen ... wissen .. haben wir bisher auch noch nicht gehört oder was draus wurde. Und dann war ich die letzten beiden Jahre am B. (Name der Schule, Anm. des Verf.) direkt neben dem S-Bahnhof X. Und von dort aus bin ich dann in die erste Schülerfirma gerannt.“
(Gr. BS, männlich, Interview 20, Pos. 20-26)

Institutionelle Veränderungen in den bisherigen Bildungserfahrungen sind bei denjenigen Jugendlichen nicht zu konstatieren, die seit ihrer frühen Grundschulzeit eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen besucht haben. Gleichwohl haben sie in spezieller Weise erfahren, dass ihre Schullaufbahn wenig erfolgreich verläuft und ihre schulischen Leistungen deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Viele von ihnen haben erhebliche psychische und/oder soziale Belastungen zu verarbeiten und müssen zum Teil erhebliche kulturelle Anpassungsleistungen erbringen.

Für ungefähr ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist die innere Bewältigung ihrer schulischen Laufbahn insofern noch nicht abgeschlossen, als sie gegen die Förderangebote der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen Widerstände haben und diese als unpassend für sich empfinden. Vor allem die männlichen Untersuchungsteilnehmer geben an, dass sie sich in den letzten Schuljahren zunehmend unterfordert gefühlt hätten und deshalb unzufrieden gewesen seien. Allerdings erschließt sich aus dem Material nicht, wie dieses Erleben mit dem persönlichen Leistungsvermögen in Relation steht.

„Und in der achten Klasse, vom Zeugnis her war es zwar mein bestes Jahr, was ich da hatte. Aber für mich selber war es irgendwie das schlimmste Jahr. Weil da wirklich viele saßen, die so irgendwie, was ist denn das. Überhaupt gar nicht wussten, wie, was funktioniert und was los ist. Und sich in der nächsten Unterrichtsstunde kaum erinnern konnten, was überhaupt gesprochen wurde. Sich nicht mal darum bemüht haben, das zu lernen oder wie auch immer. Und davon hatten wir einige in unserer Klasse und das ist natürlich dermaßen ausbremsend. Man selber ist mit dem Stoff .. weiß schon auswendig alles und die sitzen immer noch da und fragen, wieso ist denn das so. Das war wirklich das schlimmste Jahr. Da hatte ich so wirklich kapiert, um was es geht. Und ich hatte Einsen und ja wirklich nur Einsen und Zweien auf dem Zeugnis gehabt. Und ich wurde ja wirklich immer so dermaßen ausgebremst ... Dadurch, weil ja auch mal die Anderen ran mussten, die das nicht so wussten. Und wir dadurch nicht mit dem Stoff voran kamen und .. danach ging es auch gleich wieder doppelt bergab. Weil, na ja, es war deprimierend! Da hat man seine guten Noten bekommen, weil ... und auf der anderen Seite wird man immer mehr ausgebremst und konnte nicht mehr. Deswegen wollte ich auch auf eine Hauptschule gehen, wo ich wieder mehr gefordert bin, praktisch mich nicht langweile. Ja, und dadurch ist dann genau wieder das Gegenteil passiert. Da denkt man, man hat begriffen, was man jetzt für sein Leben machen muss. Da ist dann wieder weniger geworden, bis zur zehnten Klasse.“ (Gr. BS, männlich, Interview 31, Pos. 5)

Das vorangegangene Fallbeispiel zeigt, wie sich subjektiv wahrgenommene und möglicherweise auch real erlebte Unterforderung in der Bildungsbiografie von Jugendlichen manifestiert und nachhaltige Auswirkungen auf deren Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse haben kann.

Dem stehen – ebenfalls von einem Drittel der Interviewten berichtet – andere Erfahrungen gegenüber, die von einer überwiegend positiven Bewertung der erfahrenen Förderung geprägt sind. Besonders die kleinen Klassen und das gute Schulklima werden hervorgehoben. Dazu nur eines von vielen Beispielen:

„Ich find das gut. Hat man die Gelegenheit besser zu zeigen, was man drauf hat. (lacht) Weil, bei so einer großen Menge, da kommt man immer nie richtig dran und die anderen schreien auch immer und werfen auch mit irgendwelchen Sachen.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 31, Pos. 101)

Es sind überwiegend weibliche Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, die sich positiv zum Förderschulbesuch äußern. Anzunehmen ist, dass ihnen die angebotene Förderung tatsächlich besonders entgegen kommt und ihnen ausagierende Verhaltensweisen – wie sie bei Jungen häufiger anzutreffen sind – vergleichsweise weniger im Weg stehen. Zur weiterführenden Lektüre sei hier auf die Ausführungen von Hoffmann (2006) verwiesen, die sich ausdrücklich mit bestehenden Männlichkeitskonzepten in der Pädagogik und deren Risiko für das Scheitern benachteiligter Schüler auseinandersetzt und als zusätzliches verantwortliches Moment für die große Repräsentanz männlicher Kinder und Jugendlicher im Sonderschulsystem auch dessen Selektionsstruktur sieht. Vergleichend zur Thematik der Benachteiligung von Jungen im Schulsystem siehe ebenfalls Brenner (2006, S. 127ff.).

Ein weiteres Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler äußert sich nicht zu ihren Lernschwierigkeiten und/oder zu ihrer Förderschulzuweisung, was unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten eröffnet, über die hier nicht abschließend entschieden werden kann, da dies in den Bereich der individuellen Deutung fällt. Aus Sicht der Interviewerin kommen zwei mögliche Interpretationsrichtungen in Frage: Zum einen erleben die Jugendlichen die erfahrene Schullaufbahn als nicht sonderlich problematisch, so dass sie für sich wenig Sinn darin sehen, die narrativen Erzählanreize weiter zu verfolgen. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass sie ihren Entwicklungsverlauf aus inneren wie äußeren Gründen als so belastend und beschämend empfinden, dass sie eine aktive Auseinandersetzung durch Verbalisierung im Interview vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Bei ungefähr der Hälfte derjenigen Befragten, die sich zu diesem Themenkomplex äußern, hat sich der Förderschulbesuch aus subjektiver Sicht bewährt, was auch beinhaltet, dass der eigene Förderbedarf akzeptiert wird. Für eine ebenso große Gruppe gilt dies nach eigener Bewertung nicht. Sie empfinden die Förderschulzuweisung als für sie unpassend oder gar diskriminierend und fühlen sich auch nicht am richtigen, ihren Leistungen entsprechenden, Platz. Dieses Ergebnis widerspricht der häufig vertretenen Auffassung, der zu Folge das Erleben von Schülerinnen und Schülern dieser Schulform fast zwangsläufig durch eine ungünstige soziale Position geprägt ist und sie sich ihrem Empfinden nach am „Rande der Normalität“ (Wocken, 1983) bewegen (kritisch dazu: Ahrbeck & Rauh, 2009).

12.2 Erfahrungen mit dem Lernarrangement Schülerfirma

In die Befragung zum Themenkomplex Schülerfirma gingen 29 ehemalige Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein, die nunmehr Berufsschulen mit sonderpädagogi-

scher Aufgabe besuchen. Zu ihren retrospektiven Berichten und Bewertungen gesellen sich die Daten derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich zum Erhebungszeitraum in der neunten Jahrgangsstufe von Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen befanden (N=34). Die Teilnahme am Lernarrangement Schülerfirma gehört für sie zum schulischen Pflichtangebot.

Das zur Auswertung bereitstehende Material unterscheidet sich in beiden Gruppen: Die älteren Berufsschüler bewerten das Lernarrangement in ihren Aussagen komplexer, die Äußerungen der Förderschüler sind stärker auf alltägliche Arbeitsabläufe und Teamsituationen fixiert.

12.2.1 Dauer und Branche der Schülerfirimmentätigkeit

Der narrative Gesprächsablauf wird in der folgenden Darstellung beibehalten, denn alle Interviewteilnehmer beginnen mit allgemein gehaltenen Berichten über die jeweiligen Schülerfirmen, die Dauer ihrer eigenen Beschäftigung und das Tätigkeitsfeld:

„Ja, in der Schülerfirma und da hatten wir Küche und Holzbearbeitung. Und in der Holzbearbeitung haben wir hauptsächlich Sachen produziert, die bestellt worden sind. Von außerhalb über die Internetseite oder von den Lehrern oder direkt über den Verkauf. Irgendwelche Aktionen, die dort gemacht worden sind. Zum Beispiel wie Weihnachtsbasar oder so was. Da wurden Sachen produziert wie Häuser für Vögel oder Untersetzer oder Gitarrenhalter oder CD-Halter und alles drum und dran.“ (Gr. FS, männlich, Interview 14, Pos. 5)

Die Mehrzahl der interviewten Berufsschüler hat zwei Jahre lang in einer Schülerfirma gearbeitet. In einem Fall lag die Dauer der Teilnahme aufgrund eines Schulversuchs nur bei einem Jahr, in zwei anderen Fällen betrug sie drei Jahre. Die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler ist jeweils ein Jahr lang in einem Tätigkeitsbereich verblieben, so dass sie mehrere Arbeitsbereiche kennen lernen konnten.

In der Gruppe der Berufsschüler war der Bereich Nahrungsmittelverarbeitung (Cafeteria/Catering/Bäckerei) am stärksten frequentiert (19 Nennungen), gefolgt vom Bereich Holzbearbeitung (16). Außerdem sind die Tätigkeitsfelder Fahrrad/Mofa, Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft/Textilien, Multimedia/Web/Foto und Raumgestaltung häufig vertreten. In den Bereichen Dekoration, Schul- und Bürobedarf, soziale Dienste arbeiteten vergleichsweise wenig Jugendliche.

Diese Verteilung resultiert einerseits aus dem Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler, andererseits auch aus der Angebotsstruktur der jeweiligen Schulen. Über den Bereich Cafeteria/Bistro bzw. Pausenversorgung/Cateringservice verfügen fast alle Schulen, Schülerfirmen in den Bereichen Holz, Garten- und Landschaftsbau, Fahrrad/Mofa/KfZ, Multimedia, Hauswirtschaft/Textilien und Raumgestaltung sind häufig vertreten. Die Branchen Schul- und Bürobedarf, Bäckerei, soziale Dienste und Veranstaltungsservice gibt es nur ganz vereinzelt.

12.2.2 Zugangsweisen zu den Schülerfirmen

Der Zugang zur gewünschten Schülerfirma wird in 75 % aller Interviews thematisiert. In den Äußerungen der Förderschülerinnen und -schüler treten sie fast durchgängig auf, was belegt, wie bedeutsam dieses Thema für diese Befragten ist. Deshalb wurde den Zugangsweisen einige Aufmerksamkeit geschenkt.

Die Wahl der Schülerfirma bestimmt sich bei mehr als zwei Dritteln der Jugendlichen nach ihren Interessen, denen jedoch durch die vorhandenen Kapazitäten Grenzen gesetzt sind. Zum Umgang mit Schwierigkeiten, wenn Anzahl der Plätze und Anzahl der Bewerberinnen und Bewerber ungleich sind, siehe Schelzke und Mette (2008, S. 85ff). Wenn Schülerfirmenplätze wunschgemäß vergeben werden können, ergeben sich kaum Probleme, wie die folgende Äußerung einer Schülerin illustriert, die in einer Schülerfirma der Branche Holzbearbeitung tätig war:

„Ja, ich habe mir das selbst ausgesucht, weil ich sehr gerne was mit den Händen mache und auch gern mal anpacke und so.“ (Gr. FS, weiblich, Interview 12, Pos. 5)

Schwierigkeiten entstehen dann, wenn ein Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage existiert:

„Mir war das damals eigentlich ziemlich egal, weil, es gab auch viele Auseinandersetzungen auf der Schule. Wo sie auch schon am Überlegen waren, ob sie Schüler davon auszuschließen, weil es so richtig .. sehr viel Streit gab, wer in die Küche kann oder nicht und so. Das war wirklich schon so ein Hauptthema, wo man sagen kann, das ist mal wieder so ein Streitpunkt. Da gab es wirklich drei Klassen, die wollten in die Küche und der Rest musste dann unten in die Werkstatt (Holzwerkstatt, A. d. Verf.).“ (Gr. BS, männlich, Interview 14, Pos. 27)

„Na ich wollte lieber in die Küche gehen. Aber hier hat es nicht geklappt, weil die Schüler von uns runter gehen, die kochen können. Und da war es nicht so sicher. Es war zu dreißig Prozent sicher und zu siebenzig Prozent unsicher. Und da hat es nicht geklappt, weil so viele Schüler runter gegangen sind.“ (Gr. FS, männlich, Interview 29, Pos. 21)

„Die Schülerfirmenmethode befindet sich im Spannungsfeld von Ausbildungs- und Geschäftswert. Einerseits soll die individuelle Qualifikation der Schüler bzw. Auszubildenden ermöglicht werden und andererseits soll das Miniunternehmen Gewinne erwirtschaften und marktfähige Produkte oder Dienstleistungen anbieten. Diese Ambivalenz findet sich den Merkmalsausprägungen der verschiedenen Konzeptionen wieder“ (Hillebrand & Tunat, 2006, S. 36). Auch wenn die Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in diesem Spannungsfeld besondere Probleme haben, so bleibt die Tendenz ihrer Meinung über die Zuweisung und Organisation von Schülerfirmen identisch denen anderer Untersuchungen. In der Regel wünschen sich gerade benachteiligte Jugendliche eine professionelle Organisation der Schülerfirma und ernsthafte Lerninhalte. Andere Befragungen kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: „An zweiter Stelle steht der Wunsch nach Optimierung der Lerninhalte; v. a. werden ein höheres Anspruchsniveau und mehr Sinngehalt der Aufgaben gewünscht“ (Stein, 1998, S. 131).

Ein Wechsel zwischen verschiedenen Schülerfirmen kann von den Jugendlichen durchaus begrüßt werden:

„Das war in der 8. Klasse so, da kam ich zum ersten Mal in ne Schülerfirma rein und konnte es dann halt erst mal 14 Tage testen, dann wurde es als Pflichtfach gemacht halt und mir hat das gefallen. Ich konnte auch wechseln in ein paar andere Schülerfirmen, halt einmal in Mechanik, halt hier Fahrrad ganz machen und so oder im Gartenbau.“ (Gr. BS, männlich, Interview 23, Pos. 13)

Der Zugang zur Schülerfirmenarbeit selbst variiert: Er kann ohne formales Zulassungsverfahren erfolgen oder auch modellhaft dem Berufsalltag entsprechen. In sieben Fällen wurde über ein Zulassungsverfahren berichtet, in dem sich die Jugendlichen auf eine ausgeschriebene Stelle bewerben und ihre Eignung bzw. Qualifikation nachweisen mussten. Zudem galt es, eine Probezeit zu absolvieren.

„Na ja, die Schüler mussten sich selber bewerben in der Schülerfirma und die mussten sich zwei Abteilungen .. ähm .. bewerben. Für eine Ab-

teilung gibt es dann eine Probezeit von innerhalb drei Monaten und wer die gut übersteht, der kann dann da bleiben. Aber erst als Praktikant..danach und denn macht zwei Wochen..und wenn das Praktikum dann zu Ende ist, für den Beruf, dann dürfen sie erst anfangen dort. Ja.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 5, Pos. 25)

Bereits das soeben angeführte Beispiel deutet an, dass der Schülerfirmenzugang mehr als eine Randnotiz wert ist und das Erleben der Schülerinnen und Schülern nachhaltig beeinflusst. Viele weitere, hier nicht im Einzelnen ausgeführte Belege sprechen dafür, dass es sich um einen Punkt handelt, der entscheidend dazu beiträgt, dass ein Lernarrangement als realitätsnah empfunden wird und damit als sinnhaft besetzt werden kann. Kritisch ist anzumerken, dass Zugänge zu Schülerfirmen, die das Berufsleben nachbilden, aus der Sicht der Befragten bisher noch zu selten genutzt werden. Die Jugendlichen könnten dadurch eine bessere Kenntnis über berufliche Auswahlprozesse gewinnen, Bewerbungsstrategien entwickeln und ihr eigenes Bewerbungsverhalten verbessern. Zudem würde die mitunter als zufällig oder ungerecht erlebte Auswahl von Schülerinnen und Schülern für bestimmte Schülerfirmen an Transparenz gewinnen.

12.2.3 Organisations- und Lernformen in den Schülerfirmen

An dieser Stelle soll die Möglichkeit genutzt werden, die zur Einordnung der Aussagen in den Interviews geeignete Matrix von Meier und Meschenmoser (2009) zur Qualität in den Schülerfirmen näher zu erläutern. Zum einen eignet sich diese Matrix als Hintergrundfolie für die Bewertung von Schülerfirmenarbeit, da sie sehr differenziert in den verschiedenen Feldern dieses Lernarrangements agiert. Zum anderen ist sie ein Beispiel für die dynamische und professionelle Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts der Schülerfirmen. Die Idee der praktischen Arbeit innerhalb der Institution Schule ist nicht neu, doch in den 1990er Jahren wurde sie erneut populär. Aus den Erfahrungen der letzten Jahre, in Berlin gerade seit der Etablierung des Netzwerks Berliner Schülerfirmen (NEBS) im Jahr 2001 und der damit begonnenen fachlichen Begleitung der Arbeit in den Schulen, zeigt sich eine explizite Systematisierung der bisher gewonnenen Kenntnisse.

Duismann und Meschenmoser (2001) haben in ihrem Aufsatz über Schülerfirmen als Möglichkeit der Schulprofilbildung zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen Desiderate in Fragen formuliert und es galt, diese in den folgenden Jahren zu beantworten. „In diesem Kontext sind vielfältige Fragen aufgeworfen, für die Antworten zum großen Teil noch ausstehen: Welche konkreten, pädagogischen begründeten Erwartungen werden mit der Einrichtung von Schülerfirmen verbunden?

Welche organisatorischen Bedingungen sind zu berücksichtigen, damit die Heranwachsenden noch besser auf die gegenwärtige und zukünftige Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet werden? [...] Welche Qualitätsmerkmale stehen aus (sonder-)pädagogischer (fach-)didaktischer Sicht im Vordergrund?“ (Duismann & Meschenmoser, 2001, S. 3) Aus heutiger Sicht sind wesentliche Fragen aus der Entwicklungsphase beantwortet, doch als abgeschlossen kann auch die wissenschaftliche Begleitung nicht gelten. Es gibt ein erhebliches Potential zur Gestaltung, gerade weil es sich um einen dynamischen Prozess handelt – sichtbar ist das unter anderem an der Ausdifferenzierung der verschiedenen Arten von Schülerfirmen, insbesondere Gründungen als (nachhaltige) Genossenschaften sind im Moment ein aktuelles Thema in Wissenschaft und Forschung (vgl. u. a. Göler von Ravensburg, 2009).

Meier und Meschenmoser (2009) haben mit ihrer Matrix eine Orientierung geschaffen, die einen paradigmatischen Duktus vermeidet. Vielmehr gibt sie Hinweise und Anregungen zum einen aus sachspezifischer, fachdidaktischer und (sonder-)pädagogischer Perspektive und bietet zum anderen ernsthafte Anschlussmöglichkeiten für eine gehaltvolle Qualitätsdebatte hinsichtlich Ergebnis-, Prozess- und Strukturqualität. So ergibt sich folgende Überblickstabelle, deren Besonderheit darin besteht, dass sie für jedes Feld konkrete Indikatoren formuliert hat:

*Tabelle 31:
Matrix zur Qualitätssicherung in Schülerfirmen*

	Sachspezifische Perspektive	Fachdidaktische Perspektive	(Sonder-)pädagogische Perspektive
Ergebnisqualität	Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen für den Markt	Erwerb arbeitsrelevanter Basiskompetenzen	Lernmotivation, Lernstrategien, Selbstkonzept
Prozessqualität	betriebliche Abläufe, ökonomische und technische Strukturen	fachspezifische Methoden; Aufgabekultur und -vielfalt	selbstständiges und problemorientiertes Lernen
Strukturqualität	realitätsnahe Strukturen (Modellcharakter)	Ausstattung und arbeitshygienische Bedingungen	Kompetenzdiagnostik und Lernplanung, Lernberatung

Betrachtet man die Feldkombination *Fachdidaktische Perspektive & Ergebnisqualität*, also den *Erwerb arbeitsrelevanter Basiskompetenzen*, so ergeben sich daraus folgende Indikatoren: Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein, ihre Geschäftsidee zu erläutern. Sie können verschiedene Angebote einholen und Kon-

takt zu Kunden und anderen Dienstleistern herstellen. Sie sind sowohl dazu befähigt, ihre Lern- und Arbeitsprozesse zu dokumentieren, als auch Rechnungen zu schreiben und Gewinn- und Verlustrechnungen zu erarbeiten. Sie verfügen über Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit und entwickeln im Laufe der Arbeit Planungs-, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit.

Es ist unbestritten, dass sich die Jugendlichen hinsichtlich der Entwicklung dieser Kompetenzen und Fertigkeiten auf individuell unterschiedlichen Niveaus befinden und es schwer möglich sein wird, dass alle Schülerinnen und Schüler alle Fähigkeiten in einem identischen Maße erwerben. Doch soll diese Matrix dazu dienen, die Aussagen der Förderschüler und der Berufsschüler an einem übergeordneten Modell einzuordnen und so zu bewerten, wie der Ernstcharakter dieses Lernarrangements Schülerfirma ausgeprägt ist und von den Jugendlichen wahrgenommen wird.

Der Forderung nach möglichst realitätsgetreuen und wirtschaftsnahen Arbeitsbedingungen wird mit der Feldkombination *Sachspezifische Perspektive & Strukturqualität* Rechnung getragen. Der sogenannte *Modellcharakter* einer Schülerfirma zeichnet sich dadurch aus, dass eine Satzung existiert, dass es eine Geschäftsführerin/einen Geschäftsführer gibt und deren Stellvertreterinnen/Stellvertreter sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die das Konzept der Arbeitsteilung verwirklichen. Zudem sollte die Schülerfirma einen Stellenplan haben, ihre neuen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mittels Bewerbungsverfahren auswählen und einstellen und Kontakte und Partnerschaften mit realen Firmen pflegen. Bei all diesen Ausführungen sollte bedacht werden, dass die Schülerfirmenarbeit in der Regel im alltäglichen Schulbetrieb stattfindet und sich aus schulorganisatorischen, personellen oder finanziellen Gründen nicht alle Forderungen realisieren lassen.

Analysiert man das Interviewmaterial in Bezug auf diese vielfältigen Faktoren, wird die Divergenz zwischen Theorie und Praxis sichtbar. Nur wenige Schülerfirmen sind so professionell etabliert, dass sie sich an der Matrix messen lassen könnten. Doch hier sei an die noch junge Entwicklung des didaktischen Konzepts erinnert; die nächsten Jahre und die Erfahrungen der letzten werden sicherlich weitere Veränderungen und Verbesserungen bringen.

Um der Heterogenität der Erscheinungsformen des Lernarrangements Schülerfirma gerecht zu werden, wurden die Interviewteilnehmer aufgefordert, die Arbeits- und Organisationsweise der von ihnen besuchten Schülerfirma möglichst umfassend und genau zu beschreiben. Zur weiteren fachlich-sachlichen Differenzierung der verschiedenen möglichen Ausprägungen von Schülerfirmen siehe u. a. Geyer (2005) und Publikationen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung (2005). Altersbedingt benötigten die Untersuchungsteilnehmer aus der Gruppe der Berufs-

schüler (Altersgruppe der 17-20 Jährigen) weniger Strukturierung und der narrative Ertrag war umfangreicher, während in der Gruppe der Förderschüler (Altersgruppe 14-16) mehr Nachfragen zu Organisation, Tätigkeitsspektrum, Zusammenarbeit und Aufgabenverteilung erforderlich waren.⁸

Das Interviewmaterial bildet unterschiedlichste Arbeits- und Organisationsformen in den verschiedensten Entwicklungsstadien ab. Einige wenige Lernarrangements verfügen über firmenähnliche Strukturen mit einer Marktorientierung, während andere ausschließlich auftragsbezogen arbeiten. Eine inhaltliche Übereinstimmung der Schülerfirmenarbeit ist insofern gegeben, als sie alle a) realitätsgerechte, das heißt dem Arbeitsleben angepasste oder angenäherte Strukturen anstreben, b) in ein Netzwerk eingebunden sind und c) auf ein möglichst selbständiges und problemorientiertes Lernen Wert legen. Diese Punkte sind untereinander eng verbunden, werden im Folgen aber aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt dargestellt.

Realitätsnahe Strukturen

Nach der von Maier und Meschenmoser (2009) entwickelten Matrix zur Bewertung der Qualität von Schülerfirmen liegt ein „Modellcharakter“ dann vor, wenn eine Satzung, mindestens ein Geschäftsführer und Stellvertreter sowie arbeitsteilig beschäftigte Mitarbeiter und ein Stellenplan vorhanden sind. Eine arbeitsteilige Beschäftigung gibt mehr als ein Drittel der Interviewten an.

„Na, wir machen erstmal einen Plan. Wer was macht. Wer macht den Abwasch, wer geht einkaufen, wer kocht, wer kocht was. So. Und das machen wir alles so.“ (Gr. BS, männlich, Interview 16, Pos. 19)

In nahezu allen Schülerfirmen wird fast ausschließlich auftragsbezogen und mit einer Kassenführung und/oder Buchhaltung gearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler sind in die mit der Buchhaltung verbundenen Aufgaben, wie beispielsweise der Erstellung einer Geschäftsbilanz sowie in die Planung notwendiger Investitionen weitgehend einbezogen.

⁸ Wenig ergiebig ist das Interviewmaterial hinsichtlich der rechtlichen Organisationsform der jeweiligen Schülerfirmen. Einige Jugendliche erwähnen, dass ihre Schülerfirma finanziell an den schulischen Förderverein gebunden ist. In einer Schülerfirma hängen, wie berichtet wird, die zugrunde liegende Rechtsform und die Satzungen sichtbar aus. In der Mehrzahl der Interviews werden die grundlegenden Organisationsstrukturen nicht erwähnt, was darauf schließen lässt, dass diese entweder auf wenig Interesse stoßen oder ein Informationsdefizit besteht. Dagegen sind haftungsrechtliche Anforderungen, Hygiene- und Arbeitsschutzmaßnahmen in der Mehrzahl der Fälle nicht nur bekannt, sondern als wichtige Grundbedingungen für die Berufsausübung verinnerlicht.

„Das konnten sie sich bestellen und es wurden auch richtig Quittungen geschrieben, mit Prozentsätzen. Wir dürfen ja als Schule keine Nebensätze usw., da wurde nur das Material berechnet und die Arbeit sowieso nicht. Und Quittungen schreiben, ja .. Das berechnen, wie viel Holz man braucht. Einkaufen wöchentlich mit Material und Holz. Das Geld, was wir da bekommen haben, ist eigentlich nur für das Material.“ (Gr. BS, männlich, Interview 14, Pos. 7)

Schülerfirmen mit einem Modellcharakter, der firmenähnliche Strukturen realitätsnah abbildet, werden von acht und damit vergleichsweise wenigen Jugendlichen erwähnt. In diesen Lernarrangements sind Geschäftsführung, Personal- oder Finanzchefs vorhanden, weiterhin werden Beteiligungen in Form von Aktien ausgegeben. Oftmals sind solche modellhaften Strukturen mit einer hierarchischen Personal- und Beschäftigungsstruktur verbunden und bieten Möglichkeiten der Profilierung und für die Beteiligten Aufstiegschancen.

„In der Schülerfirma haben wir halt jeden 2. Tag hatten wir auch einen Basar gehabt, wo sich die Schüler bei Vorbestellung Brötchen aussuchen konnten oder Salate mit Hühnerfleisch. Konnten sie sich dann halt bei so einer Liste aussuchen, machten dann halt ein Kreuzchen und die rechnen gleich aus, wer halt was bekommt, wie viel er bezahlen muss und wir machen halt auch unsere Inventur gleichzeitig, was wir an dem Tag brauchen und das holen wir ja auch nur. Was dann halt für uns dann billiger ist. Wir verbrauchen alles an dem Tag und wir haben nichts über. Das gleicht sich aus. Wir hatten auch sehr viel Plus gehabt am Ende. Und wir Schüler konnten uns mit beteiligen mit dem Umsatz, dass hieß wir konnten für 5 Euro. konnten wir uns so n Kredit kaufen, würde ich mal so sagen, wie Börse, so n Marktanteil, Aktie kaufen, dass wir halt Ende des Schuljahres an den Einnahmen das dann ausgeteilt wird, dann kriegt man 10 Prozent von den Einnahmen kriegen wir dann, oder kriegt diejenige, die sich ne Aktie geholt hat. Dann hat man ein bisschen gleich ... naja, geguckt wie es ist, wenn Aktien gewinnen oder wenn ein Betrieb pleite geht, dass man weniger Geld bekommt. Ja.“ (Gr. BS, männlich, Interview 23, Pos. 17)

Im gesamten Feld ist nur eine einzige Schülerfirma tatsächlich modellhaft wie ein Konzern aufgebaut und verfügt über verschiedenen Abteilungen, formale Personalauswahl und Probezeiten. Hier werden Geschäftsberichte geschrieben und Aufsichtsratssitzungen durchgeführt. Die verschiedenen Abteilungen der Schülerfirma

sind für das Lager, die Sicherheit, das Marketing usw. zuständig. Außerdem existiert ein Zustelldienst, der die Bestellungen innerhalb der Schule ausliefert.

*„Na ja, die Schüler mussten sich selber bewerben in der Schülerfirma und die mussten sich für zwei Abteilungen...bewerben. Für eine Abteilung gibt's dann eine Probezeit von innerhalb drei Monaten und wer die gut übersteht, der kann dann da bleiben. Aber erst dann als Praktikant danach und denn macht man zwei Wochen..und wenn das Praktikum dann zu Ende ist, für den Beruf, dann dürfen sie erst anfangen dort. Ja.“
[...]
„Ja und im Vorstand war unsere Chefin dabei. Das war auch eine Schülerin und Aufsichtsrat ist ja höher, das war die Lehrerin halt. Die hat aufgepasst, dass wir alles richtig machen. Ob wir die ganzen Abteilungen kontrollieren. Das haben wir aber immer gemacht. Also .. kein Problem!“ (Gr. BS, weiblich, Interview 5, Pos. 25-31).*

Die erhobenen Aussagen der Jugendlichen zur Organisation des Lernarrangements lassen darauf schließen, dass modellhaft angelegte Schülerfirmen kaum regulär vorhanden sind. Welche Bedeutung die firmenähnliche und realitätsnahe Gestaltung hat, wird an dem emotionalen Gehalt der Aussagen sichtbar. Schülerfirmen, die so umfassend didaktisch gestaltet sind, haben einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Vernetzung

Alle Schülerfirmen der untersuchten Personengruppen sind im Netzwerk Berliner Schülerfirmen des Trägers ASIG e. V. organisiert. Dadurch eröffnen sich wichtige Möglichkeiten zur Kooperation und zum fachlichen Austausch mit anderen Schulen.

Mehr als die Hälfte der Schülerfirmen sind vorwiegend innerhalb der Schule tätig, vor allem diejenigen, die in den Bereichen Bistro/Pausenversorgung, Raumgestaltung, Garten- und Landschaftsbau, Schul- und Bürobedarf ihre Dienstleistungen erbringen. Schülerfirmen, die Produkte herstellen oder Auftragsarbeiten erledigen, bieten ihre Dienstleistungen auch außerhalb der jeweiligen Schule an. Vielfach werden Produkte und Aufträge für andere Schulen bearbeitet.

„Also wir haben Bilderrahmen als allererstes hergestellt gehabt. Und halt jetzt machen wir so'n Teamkran. Das sind so Holzklötze mit einem Kran halt, wo Schnüre dran sind, wo man im Team halt den Holzklötz auf den nächsten Holzklötz und auf den Nächsten usw. heben muss.“

Und das ist nicht unbedingt einfach, wenn man sich mit den Anderen nicht versteht und man darf auch nicht reden und nix. Und nun bauen wir das in Serie, weil das alte Spiel verschwunden ist. Wir haben schon sehr viele Schulen und Lehrer, die es nehmen wollen, weil das eben auch wirklich Teamfähigkeit fördert. Nur im Team kann man das schaffen, quasi.“ (Gr. FS, weiblich, Interview 12, Pos. 6)

Viele Schülerfirmen wie zum Beispiel Cafeterien, Bäckereien oder Fahrradwerkstätten stehen auch schulfremden Besuchern offen. Einige engagieren sich in ihrer Umgebung, in dem sie ihre Produkte auf Veranstaltungen im Stadtbezirk⁹ verkaufen, soziale Einrichtungen unterstützen oder von der Nachbarschaft genutzt werden. Allerdings stützen nur vier Interviewerzählungen eine tatsächliche Vernetzung im sozialen Umfeld der Schule.

„Kommt drauf an, an welchen Tagen. Manchmal kommen Leute an, die sagen, ich möchte jetzt einen Kuchen haben und der soll in zwei Stunden fertig sein. Denn muss man auch sehr schnell sein.“ [...] „Hm, wie heute, sage ich mal so. Wir haben heute Brot gemacht und verkaufen das nachher auch. Und geben das auch an eine Tafel, für Leute die kein Geld haben, sage ich mal. Also schon Geld haben, aber nicht so viel.“ (Gr. FS, weiblich, Interview 12, Pos. 96 und 126)

Viele Lernarrangements sind demnach auf die Schulen und die Kooperation untereinander beschränkt. Die Schülerinnen und Schüler bedauern dies. Außerschulische Dienstleistungen und Kundenkontakte werden von ihnen besonders hoch gewichtet. Ein Beispiel dafür besteht darin, dass einige Schülerfirmen im Bereich Nahrungsmittel bei externen Veranstaltungen den Service übernehmen.

„Wir haben da viel Essen verkauft, Trinken, Süßigkeiten, Muffins. Also wir haben immer wieder was Neues gemacht. Donuts, kleine Donuts, immer wieder was Neues. Und dann sind wir immer wieder zum Altersheim gegangen und haben da so Sachen verkauft. Mit Anderen. Also mit anderen Klassen und da verkauft. Und dann sind wir zu anderen Schulen gegangen. Schulversammlung. Da sind dann auch welche ge-

9 Als Beispiel sei hier der Rixdorfer Weihnachtsmarkt in Neukölln genannt. Ein Wochenende im Advent nutzen viele Schulen und Berufsbildungswerke aus Berlin die Möglichkeit, ihre Produkte in diesem Rahmen zu verkaufen. Sie sind dabei nicht nur für die Herstellung der Produkte verantwortlich, sondern üben gleichzeitig (mit Unterstützung durch Pädagoginnen und Pädagogen) den Umgang mit Kunden, das Abrechnen der Waren und die Arbeit unter realen Bedingungen.

kommen. Und dann haben wir da probiert und die haben bei uns probiert und so. Ja, war schon gut da. Und dann habe ich, als ich dann runter gegangen bin, habe ich drei Kinogutscheine bekommen. (lächelt) Weil ich da immer so gut geholfen habe und so. Haben sie sich bedankt und so. Wir konnten viel machen da.“ (Gr. FS, männlich, Interview 16, Pos. 15)

„Wir waren zum Catering auch mit Anzug und Fliege zurecht gemacht und haben da bei einer Akrobatik-Veranstaltung in der M.S.-Halle das Catering gemacht und konnten sich uns das dadurch auch anschauen. Das hat sehr viel Spaß gemacht. Und alles hat gut geklappt, die Leute waren sehr zufrieden.“ (Gr. FS, männlich, Interview 21, Pos. 7).

Ein weiteres Beispiel betrifft Dienstleistungen, die Schülerfirmen für gemeinnützige und soziale Einrichtungen erbringen:

„Wir machen das entweder für die Cafeteria, für Aufträge oder für die Lehrer. Aufträge sind meist am Wochenende, da können wir auch Geld verdienen. Wir machen auch das Catering und es gibt Suppen, Brötchen, Essen und Getränke. Aber wir machen das weniger für Privat, sondern eher für Veranstaltungen, auch gemeinnützige, beispielsweise für Kirchen. Die Preise sind sehr günstig.“ (Gr. FS, männlich, Interview 20, Pos. 5-6)

Nicht nur ein über die Schule hinausgehende Außenorientierung wird von den Befragten durchgängig als sinnvoll und befriedigend erlebt, sondern insbesondere auch ein als wirkungsvoll erlebtes soziales Engagement, das zu direkten Reaktionen auf das eigene Handeln führt. Dazu gehören beispielsweise Lieferungen von Lebensmitteln an die „Berliner Tafel“, Kekse und Kuchen an ein Kindermuseum, kleinere Dienstleistungen für ein Altenheim oder die Unterstützung für ein Kind in Afrika.

Selbständigkeit

Ein weiteres wichtiges Kriterium für die Prozessqualität von Schülerfirmen stellt das selbständige und problemorientierte Lernen dar, wie sich der Matrix zur Bewertung von Schülerfirmen von Maier und Meschenmoser (2009) entnehmen lässt. Im Interviewmaterial befinden sich dazu viele Aussagen, die sich auch auf die in Schülerfirmen erfahrenen Anleitungen beziehen. Drei Varianten lassen sich vorwiegend aus-

machen: Sie können als niedrige, mittlere und hohe Anleitungs- oder Beratungsintensität durch die Fachlehrer charakterisiert werden. Ähnlich lässt sich der Grad der Selbständigkeit beschreiben, wobei die Zeitdimension eine wichtige Rolle spielt. So erwähnen einige Jugendliche, dass sie diesbezüglich einen längerfristigen Wandlungsprozess an sich bemerkt haben. Es sei darauf hingewiesen, dass die einzelnen Schülerfirmen natürlich unterschiedliche Anforderungen an ein selbständiges Arbeiten stellen. Bei der Arbeit mit großen Maschinen sind zum Beispiel Arbeitsschutzanforderungen streng einzuhalten; diese Arbeit unterliegt einer klaren Anleitung durch die Fachlehrer.

Mehr als die Hälfte der Interviewten schildert, dass die selbständige Ausführung von Tätigkeiten nach ausgearbeiteten schriftlichen Anleitungen erfolgt und so wiederkehrende Arbeitsabläufe schrittweise eigenverantwortlich überprüft werden.

„Ist sehr hilfreich, sozusagen, eigentlich. Es kommt halt wirklich drauf an, was das für Schüler ... also was das für, für, für ne Schülerfirma das ist und was für Lehrer das sind. Weil das liegt, bei uns lag das halt wirklich an den Lehrern, dass wir das gut verstanden haben und weil die das halt auch sehr einfachen und gestrebt .. einen guten Ablauf hatten, wenn wir Fragen hatten, ging es schnell. Wir hatten eine Liste, da steht dran, was gemacht werden muss. Der hakt das ab, weil er das mal gemacht hat, der nächste hakt das ab, weil er das jetzt macht, ja. Dass das dann auch erledigt ist und da ging's ratz fatz.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 24, Pos. 184-185)

„... man wird, also wir haben frühmorgens ... war etwas stressig, würde ich mal so sagen, um das halt schnell, schnell zu machen. Weil wir müssen ja noch kleine Kärtchen vorbereiten, dass auch jeder weiß, was er bekommt, was er halt bezahlt und das dauert dann halt so ein bisschen am PC. Manche sind nicht so schnell am Computer und dann dauert das halt. Und wir waren auch nicht sehr viele. Wir waren so zu fünf gewesen. Die Lehrer haben sehr wenig gemacht, die haben uns das machen lassen. Haben bloß geguckt ob wir das richtig machen und nach Rezepten arbeiten. Wir mussten halt so fünf Aufgaben, zu fünf Personen zehn Aufgaben machen. Das war dann doch n bisschen ...“ (Gr. BS, männlich, Interview 23, Pos. 25).

Ein Beispiel für einen hohen Grad der Anleitung bei mittlerer Selbständigkeit stammt aus einer Schülerfirma, die Holz bearbeitet:

„Es sind immer zwei an der Maschine, nicht so viele, weil dann Gefahr ist. So Unfallgefahr und so. Also sind immer zwei an der Maschine. Ein Lehrer und ein Schüler. Gucken wir, ob er alt ist, also 16 und so und auch Erfahrung hat ein bisschen. Also nicht immer so rum zappelt, wie manche so. Da passen wir auf.“ (Gr. FS, männlich, Interview 29, Pos. 65)

Für einen hohen Grad von Anleitung bei geringer Selbständigkeit finden sich ebenfalls einige Belege, ohne dass die Jugendlichen eine Begründung dafür ausführen. Ein Beispiel:

„Unsere Lehrerin hat uns immer gesagt, wo wir einkaufen gehen sollen. Und was wir nicht gekriegt haben, sind wir im anderen Laden holen gegangen.“ (Gr. BS, männlich, Interview 7, Pos. 39)

Einige Interviewpartner berichten über einen recht hohen Anleitungsdruck und Strukturen, die die persönliche Eigeninitiative begrenzen und einschränken. Diese widersprechen, zumindest in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, dem angestrebten Modellcharakter der Schülerfirmen und erinnern eher, wie angemerkt wird, an einen stark strukturierten Arbeitslehre-Unterricht. Das Interviewmaterial gibt jedoch auch Auskunft darüber, dass die Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler dazu durchaus unterschiedlich ausfallen. Strukturierte Vorgaben und Freiräume stehen in keinem einfachen Verhältnis zueinander. Vorgaben können einen sichernden Rahmen bieten oder die persönlichen Möglichkeiten unnötigerweise beschneiden und die Jugendlichen unterfordern. Freiräume können befreiend wirken, aber die Jugendliche auch überfordern und sie zu sehr sich selbst überlassen. Das verweist darauf, dass ein schwieriger Balanceakt zwischen der richtigen Form von Anleitung und Selbständigkeit existiert, der sorgfältig individuell abgestimmt und auf den jeweiligen Entwicklungsstand hin ausgerichtet und situativ und über die Zeit adaptiert werden muss. „Die Vermittlung von Sachwissen auf dem Hintergrund eines revidierten Lernbegriffs fordert im schulischen Bereich möglichst übergreifend konzipierte Lernangebote in Form von Projektthemen und übergeordneten Themenkreisen. Um die selbständige Aneignung von Sachwissen und Lerninhalten zu fördern, müssen Unterrichts- und Arbeitsformen realisiert werden, die ein hohes Maß an Eigen- und Selbsttätigkeit der Schüler anbahnen und initiieren“ (Theis-Scholz, 2002, S. 143).

Zwischenfazit

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass für eine gute Vernetzung zwischen den Schulen gesorgt ist, die sich in sinnvollen Kooperationen zwischen Schulen und der Schülerfirmenarbeit niederschlägt. Auch der fachliche Austausch von Lehrerinnen und Lehrern, das sei hier ergänzend hinzugefügt, wird dadurch auf eine solide Basis gestellt. Eine Vernetzung von Schülerfirmen nach außen, als Kooperation mit Firmen und Auftraggebern, erfolgt hingegen deutlich seltener. Allerdings muss dabei bedacht werden, dass mit dem Desiderat nach Außenorientierung ein sehr hoher Anspruch an die Schülerfirmenarbeit formuliert wird. Bei realistischer Betrachtung aller Rahmenbedingungen (einschließlich des noch jungen Lebensalters der Schülerinnen und Schüler und ihres Entwicklungsstandes) kann nicht davon ausgegangen werden, dass er sich durchgängig einlösen lässt.

Wiederum wurde von den Schülerinnen und Schülern herausgestellt, dass der Ernstcharakter der Tätigkeit und das Gefühl der eigenen Wirksamkeit bedeutsame Elemente ihres Erlebens sind. Zur Wirksamkeit von pädagogischen Arrangements und Interventionen wird an der Schnittstelle von Psychologie und Pädagogik geforscht. „Eine Interventionsmaßnahme kann dann als effektiv oder wirksam beurteilt werden, wenn sie nachweislich entweder als hinreichend intensiv (oder substantiell) bewertete Veränderungen auf ihre internen programmspezifischen Ziele hin erzeugt (Ausmaß der Veränderungen bzw. Verbesserungen) oder wenn sie sich ihren Zielen hinreichend annähert bzw. wenn sie - im Idealfall - diese erreicht (Ausmaß der Zielerreichung). Für die Interventionsarten Training, Beratung, Therapie und Unterricht ist der Wirksamkeitsnachweis zusätzlich an das Auftreten eines zeitlichen Transfers (Persistenz, Dauer) und von als hinreichend intensiv bewerteten Verbesserungen auf die externen Ziele hin gebunden, die für diese Klasse von Interventionsarten als verbindlich vorgegeben wurden (überdauernder Anforderungs- und Situations-Transfer, u. a. auch auf Alltagssituationen)“ (Hager, 2000, S. 155).

Dabei zeigte sich auch, dass diese schulisch bisher nur begrenzt erfolgreiche, mitunter wenig motivierte und mutlose Personengruppe überwiegend zu einer auf das Berufsleben hinführenden Tätigkeit angesprochen und aktiviert werden kann. Hofsäss (2007, S. 321ff.) erweitert die Anforderungen an den Arbeitslehreunterricht und die Arbeit in den Schülerfirmen als ein darunter fungierendes didaktisches Konzept dahingehend, dass er die Gedanken von Hiller (1999) erneut aufgreift und schulbezogene Bedingungen für die „Vorbereitung auf ein Leben mit und ohne Erwerbstätigkeit“ konkretisiert. Im Hinblick auf die geringen Chancen benachteiligter Jugendlicher auf einen dauerhaften Verbleib in Erwerbsarbeit fordert Hofsäss eine allgemeine Grundbildung, in der die Vorbereitung auf Erwerbsarbeit nur einen Anteil darstellt: „Durch diese Form der allgemeinen Grundbildung können die für ein

Leben mit und ohne Erwerbsarbeit relevanten Handlungskompetenzen angebahnt werden, aber auch nur unter der Bedingung, dass ein Schulprogramm vorliegt, welches diese Möglichkeit zulässt. Eine zeitgemäße Antwort auf die zukünftigen Lebenswege der Schüler im Förderschwerpunkt Lernen verlangt nach einer Reform curricularer Konzepte und der damit verbundenen Ziel- und Aufgabenbestimmung einer nicht unproblematischen Institution selbst“ (Hofsäss, 2007, S. 320).

12.2.4 Charakteristik der Schülerfirmenarbeit aus dem Blick der Jugendlichen

Neben den bisher dargestellten Aussagen zum bisherigen Bildungsweg und zentralen Erfahrungen mit der Schülerfirmenarbeit, die bereits einige von den Jugendlichen wahrgenommene und beschriebene Charakteristika enthielten, werden im Folgenden diejenigen Äußerungen von Schülerinnen und Schülern zusammengefasst, die die Schülerfirmenarbeit in globaler Weise beurteilen und darüber hinausgehend differenzierende Begründungen liefern.

Die überwiegende Mehrheit (58 von 63) der Jugendlichen äußert sich positiv zu diesem Lernarrangement. Betont wird, dass sie gern in den Schülerfirmen gearbeitet haben, diese Arbeit für sich als anregend empfanden und dort wichtige neue Erfahrungen sammeln konnten. Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als es offensichtlich gelungen ist, den Wünschen und Interessen einer großen Schülerzahl entgegen zu kommen und sie emotional zu erreichen. Eine beispielhafte Äußerung mag hierzu als Illustration ausreichen.

„Also kann man sagen ... schwer ... Ja, also das macht eigentlich schon Spaß. Also jetzt Garten mit Erde und Blumen. Also macht Spaß. Also weißt du mit Design. Also wie kann man sagen .. mit Blumen formen. Also das macht eigentlich schon Spaß. Nächstes Jahr machen wir mit Tomaten, Gurken und so ... Gemüse, kann man sagen. Drüben (zeigt auf den Schulhof). Ja, das macht mir schon Spaß, so was. Zu sehen, wie es wächst. Ja, das macht mir schon Spaß. Ja, erstmal war es schwer und so. Jetzt ist es leichter geworden. Mit Erde, Blumen ...“ (Gr. FS, männlich, Interview 33, Pos. 34).

Diese noch allgemein gehaltenen Aussagen wurden vor allem im Hinblick auf den persönlichen Lernzuwachs und eine verbesserte berufliche Orientierung hin differenziert. Dabei gibt mehr als die Hälfte aller Schüler aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen relevante Lernzuwächse an, die sie auf ihre Tätigkeit in der jeweiligen Schülerfirma zurückführt. Viele von ihnen beschreiben genau, welche unter-

richtlichen Kenntnisse und fachspezifische Fertigkeiten sie erworben, trainiert und gefestigt haben. Diese Qualifikationen werden über die Schule hinaus als übertragbar erlebt, wie die beispielhafte Aussage einer jungen Frau zeigt.

„Ja. Also Rechtschreibung bin dort besser geworden, na ich musste ja Abmahnungen schreiben, Zusagen. Verträge mussten wir selber schreiben, gab's keinen Vordruck, gar nichts. Äh, dann mussten wir Bewerbungen schreiben und das alle viertel Jahr manchmal in viertel Jahr zweimal. Also es kommt drauf an, wie grade die Noten in Deutsch stehen, haben wir damit zugenommen. Denn .. ja .. Wir mussten auch alles auf Englisch lernen, in der Schülerfirma, noch. Denn wir mussten ja wissen, was das und das heißt. Die Getränke .. weil manche Getränke sind ja auf Englisch geschrieben. Und auch .. nur am Anfang haben wir Cola verkauft, weil wir .. was ungesund ist. Aber das haben wir dann umgestellt, auf gesunde Getränke.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 5, Pos. 53)

Neun Untersuchungsteilnehmer berichten, dass sie ihre mathematischen Fachleistungen steigern konnten. Inhaltlich übereinstimmende Aussagen finden sich vor allem bei den Jugendlichen ohne deutsche Herkunftssprache, die über spezifische Verbesserungen in den Sprach- und Kulturtechniken berichten. Insgesamt wird betont, dass es vor allem die Teamarbeit, der Umgang mit Kunden und der Verkauf der selbst hergestellten Produkten sind, die dazu geführt haben, dass Kenntnisse erworben und fachliche Fertigkeiten trainiert und gefestigt werden konnten.

Viele Jugendliche erwarten, dass sich das durch die Schülerfirmenarbeit erweiterte praktisches Wissen im Berufsleben als nützlich erweisen wird. Eine eindeutige Mehrheit von 48 Interviewpartnern gibt an, in dieser Hinsicht von den erweiterten Fähigkeiten profitiert zu haben.

„Und ich hab eben auch viele kennen gelernt, auch von anderen Schulen, die eben ein bisschen überqualifiziert sind, aber arbeiten und so, mit Leben und so, haben die nichts drauf gehabt. Das ist eben das Schöne, was man hier eben gelernt hat. Wie man richtig lebt. Wie man seinen Arbeitsplan für eine Aufgabe macht.“ (Gr. BS, männlich, Interview 26, Pos. 40)

Ungefähr die Hälfte aller Befragten berichtet, dass sie durch die Arbeit in einer Schülerfirma in der beruflichen Orientierung vorangekommen ist. Ein Grund dafür liegt darin, dass sich ein Teil der Jugendlichen in verschiedenen Schülerfirmen umschauen und einzelne Berufsfelder vertiefend erkunden konnte.

„Also wenn man das machen will. Dann würde ich schon sagen, dass das gut ist, weil das sind ja Erfahrungen, wie es dann weiter gehen könnte. Also wie das so aussieht. Also Arbeit. Wenn man den Beruf dann machen möchte.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 9, Pos. 288)

Bei 20 Jugendlichen aus den Gruppen Berufsschülerinnen/Berufsschüler (BS) und Förderschülerinnen/Förderschüler (FS) sind ausbildungsrelevante Wünsche und Perspektiven feststellbar, die auf die Schülerfimentätigkeit zurückgeführt werden. Die Berufsvorstellungen entsprechen im allgemeinen den für Absolventen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen erreichbaren Ausbildungszielen, zum Beispiel wurden die Berufsbilder Köchin/Koch, Fachkraft im Gastgewerbe, Garten- und Landschaftsbau und Fahrradmechaniker/in genannt.

„Da hab ich dann auch ... mit der 10. Klasse hab ich dann auch meinen Abschluss gemacht gehabt, die Prüfung, die Cateringprüfung, die hab ich auch mit sehr gut bestanden und für mich war's ja schon da fest gewesen, dass ich halt irgendwas in der Gastronomie tun will, weil es einfach sehr schön ist, wenn man einen Tisch eindeckt oder was zubereitet, andere Leute freuen sich. Das ist halt ... war für mich dann halt so der Weg gewesen. Ja, Gastronomie ist was für mich oder Küche ist was für mich.“ (Gr. BS, männlich, Interview 23, Pos. 11)

In einigen Interviews kommt zum Ausdruck, dass sich die Jugendlichen besser orientiert und beruflich vorbereitet fühlen als andere Schülerinnen und Schüler. Im Vergleich zu Absolventen anderer Schulen sehen sie ihre beruflichen Chancen durch die erworbenen berufspraktischen Erfahrungen als erhöht an, was durchaus mit einer Steigerung des Selbstwerts und der an sich selbst wahrgenommenen Motivation einhergeht.

„Ja also auf jeden Fall. Wenn man Erfahrungen dazu .. (I: Mhm) wenn man noch keine gesammelt hat .. und man hat später mehr Chancen im Beruf. Den Beruf zu erlernen, den man will. Man kann dann vorweisen .. äh .. diese Person hat schon in der Schülerfirma gearbeitet und sie hat schon 'n bisschen Erfahrung. Denn nehmen sie die eher, als eine Person, die noch keine Erfahrung hat und nur in der Schule war. Da hat dann die Person, die in der Schülerfirma war, mehr Vorteile sozusagen. Dies sind ja auch Vorteile, die man hat.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 3, Pos. 192)

Allerdings ist den meisten Schülerinnen und Schülern bewusst, dass sie mit der besuchten Schulart und dem erreichten bzw. erreichbaren Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt nur begrenzt konkurrenzfähig sind. Entsprechende Zweifel werden formuliert, durchmischt mit Hoffnungen auf eine im weiteren Verlauf positive Entwicklung.

„Na ich hab ein ... leider ein ADHS. (I: Ach so?) „Aufmerksamkeits-hyperaktivitätsstörungssyndrom“ ... (I: Merkt man aber nicht.) Doch, ich bin sehr hibbelig Ich bin nicht mehr medikamentös eingestellt. Man redet viel, man kriegt wenig mit, umso mehr Schüler ... Wie gesagt, ich war vorher an einer Schule kurzzeitig, da waren dreißig Schüler und da kann man sich überhaupt nicht konzentrieren. Man wollte immer Aufmerksamkeit haben, man hat immer gestört und so ... Da ist man überhaupt nicht mehr mitgekommen und ... Tja, dann musste ich in den sauren Apfel beißen, da werd ich's nicht schaffen. Fang ich wo anders an, werd's da schaffen und werd mich immer noch hocharbeiten. Ich kann ... Wenn ich ... Umso älter ich werde umso ruhiger wird man eben. Wo ich früher war, da war ich einfach nur ... da hab ich ab und zu mal unterm Tisch gesessen und so ne Sachen. Eben, man wird ruhiger, kann man immer noch sich ... Wenn ich jetzt hier meine Ausbildung absolviert habe, hab ich eben auch meinen erweiterten Hauptschulabschluss. Das reicht für die Gastronomie komplett aus. Man kann immer noch Qualifikationen machen, weitere. (I: Ja, das denke ich auch.) Also, langsam anfangen, weit nach oben. Wie gesagt, das mit der normalen Schulausbildung, dass ich das eben schaffe. Förderschule eben, war natürlich immer, man ist behindert, hat man sich eben anhören müssen. Aber, sagen wir so, wo ich stehe und manche andere Grundschüler oder so, die nicht mal wissen wie man sich richtig bewirbt oder so, da tut's mir leid. Also so Sprüche, da hab ich dann einfach weg gehört und hab dann einfach gesagt: ‚Ich mach da mein Ding und bau mir ein Fundament und bau mein Haus auf.‘ Und ich hab eben auch viele kennen gelernt, auch von anderen Schulen, die eben ein bisschen überqualifiziert sind, aber arbeiten und so, mit Leben und so, haben die nichts drauf gehabt. Das ist eben das Schöne, was man hier eben gelernt hat. Wie man richtig lebt. Wie man seinen Arbeitsplan macht ...“ (Gr. BS, männlich, Interview 26, Pos. 40)

Ein weiterer Effekt sei hier genannt: In fast einem Drittel der Interviews kommt zum Ausdruck, dass nützliche Kenntnisse erworben wurden, die sich im späteren Leben außerberuflich einsetzen lassen.

„Auch mit Nähmaschine und alles drum und dran und ... hier Gastronomie hab ich Bügeln gelernt, jetzt kann ich auch perfekt bügeln. Also kann man sagen, ich bin ne gute Hausfrau. (lacht)“ (Gr. BS, weiblich, Interview 24, Pos. 205).

Negative Einschätzungen der Schülerfirimmentätigkeit kommen – in unterschiedlichen Ausprägungen – insgesamt nur selten vor. Sie werden hier deshalb ausführlicher erläutert, weil sie Anlass zu einem erneuten Nachdenken über Passungsprobleme zwischen bestimmten Schülern und schulischen Konstellationen bieten können. Nur in vier Fällen wird mit der Schülerfirmenarbeit Langeweile, Unlust und Unzufriedenheit assoziiert. Eine explizit negative Gesamtbewertung erfolgt nur in einem Fall.

„Ja, da waren Koch, Maler und Fahrrad und ich hab geguckt Maler ist nicht mein Ding. Es riecht. Da krieg ich Kopfschmerzen davon. (I: Hm.) Koch, so viel schon dis Fleisch. Will ich nicht anfassen. Und das mit die Fahrrad, das is mein Ding ... ich hab auch keine Lust. Aber für Fahrrad, das war für mich eine Lösung, bin ich zu Fahrrad gegangen.“ (Gr. BS, männlich, Interview 6, Pos. 52)

„Na ja, ich hab dort nicht so richtig so was gelernt. Ich hab das einfach ausgesucht, weil .. na ja ich kann das nicht einfach so sagen. Eben ausgesucht. Weil so .. was Gutes reparieren. Ich hab einfach da mitgemacht ... Ich hab schon alles fast vergessen.“ (Gr. BS, männlich, Interview 6, Pos. 59-60)

Andere kritische Bewertungen beinhalten, dass sich das didaktische Arrangement einer subjektiven Sinnkonstruktion durch die Jugendlichen verschlossen hat. Die Befragten beklagen nicht wunschgemäß verlaufene Zugänge und monotone Tätigkeitsabläufe, die nur unzureichend Gestaltungsräume eröffnet haben.

„... Also das Einzigste, was mir ein bisschen Spaß gemacht hat, war das Kochen. Das war ganz gut so. Ja und Holz. Weil wir einen guten Holzlehrer hatten. Ansonsten ... in der ganzen Schule hat mir eigentlich nur

Sport gefallen. Weil ich bin sportlich bin“ (Gr. BS, männlich, Interview 19, Pos. 42-45)

„Nicht wirklich. Ich hab nicht wirklich gebastelt. Wir haben gebastelt. Deko-Holz gesägt von anderen Leuten und anmalen, aber ich hab nicht mitgemacht. Schleifen, meistens Schleifen. Hab überhaupt keinen Bock wirklich, immer schleifen. Selbst zu zeichnen, dann lassen die mich das nicht machen. Die Anderen konnten zeichnen, aber ich darf nur die ol-len Arbeiten machen. Hab Papier mal mitgebracht, mal machen und ist wirklich gut geworden. Aber Holz bemalen, das darf ich nicht. Hab's dann sein gelassen.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 33, Pos. 47)

Möglicherweise hätten andere Angebote und ein individuell verändertes Setting zu einer Verbesserung der Situation führen können, auch bei denjenigen, die wenig motiviert sind und sich schwer auf schulische und außerschulische Angebote einlassen können. Dass dem im Einzelfall Grenzen gesetzt sind, sei hier allerdings ausdrücklich betont.

Eine andere Problemgruppe bilden diejenigen, die mitunter im Interviewmaterial auftauchen und mit der Codierung "Nichtarbeitende" versehen wurden. Dies sind Schüler, die entweder der Schülerfirma fern bleiben oder aufgrund von Verhaltensschwierigkeiten und fehlender Motivation ausgeschlossen werden. Sie sind fast ausschließlich in den Aussagen ihrer Mitschüler präsent. Berichtet wird über ...

.... einen jungen Mann, 18 Jahre alt, deutscher Nationalität. Über seine Schulzeit ist bekannt, dass er ständig die Schule gewechselt hat. Er sei zweimal auf der Sprachheilschule gewesen, einmal wegen seines Stotterns zur Kur gefahren und von dort wegen Verhaltensschwierigkeiten vorzeitig zurück geschickt worden. Seit dem Beginn seiner Schulzeit sei er von einem Arzt zum anderen geschickt worden, weil seine Verhaltensauffälligkeiten so schwerwiegend waren, dass er sehr oft nach Hause zurückkehren konnte. Über ihn wird erzählt, dass er schnell austickt, sich dann nicht mehr unter Kontrolle hat, Dinge zerstört und meist in diesem Zustand auch nicht ansprechbar sei. Aus diesem Grund wurde er in der Schule so häufig „suspendiert“, dass er fast nichts gelernt habe. Das betraf auch die Schülerfirma Holz. (Gruppe BS, Fall 8)

Die Mehrzahl der Jugendlichen deutet ein solches Verhalten der „Nichtarbeitenden“ als Folge von „Unlust“. Welche Gründe wirklich vorgelegen haben, kann aus dem vorliegenden Material nicht erschlossen werden. Die Erkenntnisse zur Schulabsenzforschung legen multikausale Faktoren nahe, zu denen (wie möglicherweise im vorliegenden Fall) auch erhebliche psychische Problematiken gehören. Dem kann an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden, doch es sei auf die verschiedenen Publikationen des Deutschen Jugendinstituts e. V. zu dieser Thematik hingewiesen. Dort gab es von 2002 bis 2007 das Forschungsprojekt *Netzwerk Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung*, aus diesem sind zahlreiche Einzelprojekte und Publikationen entstanden. Exemplarisch sei hier auf Schreiber (2006) verwiesen.

Ein weiteres Beispiel sei zur besseren Illustration noch hinzugefügt:

Gruppe FS, Fall 6, Pos. 12:

Ein 15jähriger Schüler türkischer Herkunft, der ausschließlich Deutsch spricht und derzeit in einer betreuten WG lebt. Er ist erst seit einem halben Jahr hier an dieser Schule und besucht seitdem die Schülerfirma Maler und Lackierer, wo Malerarbeiten innerhalb der Schule ausgeführt werden. Die Schüler streichen ganze Räume oder auch nur eine Wand und bedienen dabei auch Farb- und Gestaltungswünsche. Die Teamarbeit in der Schülerfirma könnte besser sein. „Wir haben da ein Mädchen und Andere, die fast nie kommen. Die werden nach Hause geschickt, wenn sie keinen Bock mehr haben. Und das Mädchen steht nur rum.“

12.3 Zum Prozess der Berufsorientierung

Für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, die oft auch Verhaltensprobleme zeigen, beginnt die berufsorientierende Phase relativ frühzeitig. Dies ist unter anderem deshalb notwendig, weil die Chancen von benachteiligten und behinderten Jugendlichen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt seit Jahren unverändert schlecht sind (vgl. u. a. Bildungsbericht 2008, S. 153ff.). Um dennoch die Integrationsmöglichkeiten dieser Jugendlichen in Arbeit und Ausbildung zu verbessern, wurden vermehrt Anstrengungen unternommen, die Berufsorientierung zu vertiefen. Begleitend zu Berufsfelderkundungen, Maßnahmen wie dem Berufswahlpass und Schulpraktika wurde mit dem Lernarrangement Schülerfirma ein Modellprojekt an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie an den Berufsschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben konzipiert und in die Praxis umgesetzt. Neben

den subjektiven Erfahrungen und Bewertungen zu diesem Bereich gehen auch Informationen darüber in die folgende Darstellung ein, die sich auf die von den Jugendlichen nach den absolvierten Berufspraktika genutzten Möglichkeiten zur Beratung oder Information beziehen.

12.3.1 Berufsorientierung durch Praktika

Die 29 Jugendlichen der Gruppe der Berufsschüler mit dem Förderbedarf Lernen geben an, dass sie durchschnittlich drei bis vier Praktika absolviert haben, in mehr als der Hälfte in unterschiedlichen Bereichen. Die Untersuchungsteilnehmer der Gruppe der Förderschüler haben zum Erhebungszeitpunkt an ein bis drei Praktika teilgenommen, in Ausnahmefällen sogar vier Praktika durchgeführt, wenn sie die Ferienzeiten zusätzlich dafür nutzten.

„Also ich hab mehrere Praktikas eigentlich gemacht. (I: Mehrere?) Also eigentlich mehrere. Weil davor, in meiner, also in der Gesamtschule, da hab ich auch Praktika, Praktika absolviert in ... auch in der Großküche mal. Also ich hab mir viele Sachen in der Gastronomie eigentlich angeguckt.“ (Gr. BS, männlich, Interview 22, Pos. 46)

Einige Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen verfügen über Kooperationsverträge mit Partnern aus Industrie und Handwerk, wobei die Zusammenarbeit vorwiegend Dienstleistungen und Auftragsarbeiten umfasst. Eine der Schülerinnen berichtet davon, dass sie in der zehnten Klasse regelmäßig einen Tag in einem Kooperationsbetrieb ein Praktikum im Rahmen eines Schulversuchs (wahrscheinlich BESO 10, Anm. d. Verf.) absolviert hat.

„Ja, in der Schülerfirma bis zur 9. Klasse. Da hatten wir halt dann Sachen wie Holzfirmen gehabt, Malerfirmen, wo wir halt unsere Räume gestrichen haben in der Schule und das Geld, was uns dann zur Verfügung war, sind wir dann halt zusammen in den Baumarkt gegangen, haben vorher ausgerechnet, wie viel Farbe wir brauchen und so. Ja, und in der 10. Klasse hat es dann aufgehört mit der Schülerfirma, da wir halt ein bisschen anderes System haben in der Schule. Wir hatten halt keine Schülerfirma mehr. Wir hatten halt, wie soll man das erklären, wir hatten halt so n Praxistag. Wo wir halt, ist so n Praktikum, ist über ein Jahr Praktikum“ (Gr. BS, weiblich, Interview 27, Pos. 9)

Zwei Schulen bieten im Rahmen des Berufswahlpasses Betriebsbesichtigungen, Berufsfelderkundungen, Beratung und Praktikumsbetreuung an. Eine Schule dehnt diese Betreuung auch auf die nachschulische Phase aus. Eine weitere Schule hat einen Kooperationspartner für Praktika, der gelegentlich sogar Ausbildungsplätze bereitstellt.

Bei der Sichtung des gesamten Interviewmaterials fällt auf, dass sich die Mehrzahl der Jugendlichen auf der Suche nach einem Praktikumsplatz in ihrem unmittelbaren Umfeld orientiert. Bevorzugt werden die Bereiche Verkauf/Einzelhandel und die Gastronomie. Dabei lassen sich verschiedene Phasen ausmachen: Anfänglich versuchen die Jugendlichen, einen Praktikumsort nach ihrem Interessengebiet auszusuchen, oft dem Traumberuf entsprechend und zudem zur allgemeinen Berufserkundung gedacht. In einer späteren Phase werden die Praktika gezielter nach umsetzbaren beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten ausgewählt, vor allem in der Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler.

Auffallend sind geschlechtsspezifische Unterschiede in der Berufswahl. Die männlichen Untersuchungsteilnehmer suchen sich häufig Praktika in KFZ-Werkstätten, im Verkauf oder in der Gastronomie. Die weiblichen Untersuchungsteilnehmer bevorzugen Tätigkeiten in Dienstleistungs-, Sozial- oder Gesundheitsbereichen. Viele Schülerinnen haben den Wunsch, später entweder mit Tieren oder Menschen zu arbeiten.

Bei einer geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern (vier Jugendliche aus der Gruppe FS; fünf Jugendliche der Gruppe BS) lässt sich ausmachen, dass sie noch keine spezifische berufliche Orientierung gewonnen haben.

„Im Mai haben wir auch noch ein Praktikum, aber ich habe mir noch nichts gesucht und will pünktlich los, um was zu bekommen. Aber wo ist egal, Hauptsache es ist ein Praktikum.“ (Gr. FS, weiblich, Interview 9, Pos. 22)

In beiden Gruppen gibt es jeweils sechs Jugendliche, für die sich Praktika aus unterschiedlichen Gründen als problematisch darstellen. Eine Schülerin hat den Praktikumsbesuch wegen Schüchternheit und vielfältiger Frustration abgebrochen, bei drei weiteren werden keine Gründe für das vorzeitige Ende genannt. Einem männlichen Jugendlichen wurde sechs Mal wegen Verhaltensauffälligkeiten gekündigt. Ein Schüler der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen hat nach mehrmaligen Abbrüchen zum Interviewzeitpunkt gerade sein erstes Praktikum. Dieser Schüler befindet sich wegen schwieriger familiärer Verhältnisse seit sieben Monaten in einer betreuten Wohneinrichtung.

Fall 6, Gr. FS, Pos. 5:

Im Praktikum nimmt er die Bestellung an und packt sie aus. Bäckert Brötchen, füllt die Regale auf. Es ist sein neuntes Praktikum und „Das erste Praktikum, das ich durchhalte.“ Die vorherigen acht hat er abgebrochen. Dass er jetzt durchhält, scheint an seinem Betreuer zu liegen. Der passt so gut auf ihn auf, sonst wäre er schon wieder weg gewesen. „Ich hasse Praktikum. Man kann kein Geld verdienen, muss ich meinen anderen Job ausfallen lassen.“ Ansonsten hat er eine geringfügige Beschäftigung mit 25 Stunden im Monat. Da arbeitet er bei Kaisers. So verdient er sich sein Taschengeld. Aber als Praktikum kann er sich das nicht anrechnen lassen, denn das muss unbezahlt sein, sagt er.

Dieser Schüler bildet mit seiner Sicht allerdings eine Ausnahme, denn von der Mehrzahl der Befragten werden Praktika in Betrieben, Dienstleistungseinrichtungen oder Institutionen als Bereicherung angesehen. Zahlreiche Studien belegen, dass zum einen die Jugendlichen einen realistischen Blick auf die tatsächliche Arbeitswelt und reale Arbeitsbedingungen bekommen, zum anderen verlieren Personalverantwortliche zum Teil bestehende Vorurteile gegenüber den Jugendlichen aus Förderschulen. „Mitunter erhalten die Schüler nach Beendigung des Praktikums das Angebot, im Betrieb weiter zu jobben oder es führt zur Übernahme in ein Arbeits- oder Ausbildungsverhältnis. Die Schule muss deshalb Formen entwickeln, solche Jugendlichen weiterhin im Übergang in Arbeit und Ausbildung zu begleiten“ (Storz & Griesinger, 2004, S. 141).

12.3.2 Aussagen zum Übergang von der Schule in den Beruf

Wie sich der Übergang von der Schule in eine Ausbildung und die Aufnahme einer Berufstätigkeit für die Gruppe der benachteiligten oder behinderten Jugendlichen gestaltet, ist innerhalb dieser Studie von zentralem Interesse. Zu diesem Übergang, angesiedelt an seiner ersten Schwelle, werden 35 Aussagen von Berufsschülerinnen und -schülern in die Auswertung einbezogen.

Zunächst einige Fakten: Die 29 Jugendlichen, die aus den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und somit aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen stammen, besuchen die vier Berufsschulen mit sonderpädagogischen Aufgaben. Vierzehn von ihnen haben die Schule ohne qualifizierenden Anschluss verlassen und versuchen jetzt, den Hauptschulabschluss in den BQL und BQL-FL-Lehrgängen nachzuholen. Fünf Befragte befinden sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen, an

die sich eine Ausbildung bei Rehabilitationsträgern anschließen wird. Zwölf Jugendliche aus dem Netzwerk Berliner Schülerfirmen absolvieren derzeit eine duale Berufsausbildung beim Träger ASIG | Arbeit-Schule-Integrations-Gesellschaft e. V., entweder zur Fachkraft im Gastgewerbe oder zur Verkäuferin/zum Verkäufer. Einer der befragten Schüler ohne Hauptschulabschluss wird im Anschluss eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen beginnen.

Für die Mehrzahl der interviewten Jugendlichen stellt sich der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf als schwierig dar. Den Übergang in eine duale Ausbildung haben nur die bereits genannten Jugendlichen erreicht, die mit dem Träger ASIG e. V. in Verbindung stehen. Für die anderen Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt sind die Chancen auf eine berufliche Einstiegsqualifizierung (EQJ) nach der Verbleibsstudie des NEBS als gering einzuschätzen (vgl. Komorek & Ginnold, 2008). Für diejenigen Jugendlichen, die weiterhin keinen Schulabschluss erwerben können, stehen die Chancen auf Ausbildung noch deutlich schlechter. Die Anzahl der meist schulischen Ausbildungen für Abgänger ohne Schulabschluss sind niedrig und zudem oft im unteren Berufs- und Ausbildungssegment angesiedelt (vgl. Biermann, 2008, S. 9 ff.).

Viele Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen besuchen mehrere Maßnahmen der Berufsvorbereitung, die ihre Schulzeit entsprechend ausdehnen. Schulabgänger der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in Berlin absolvieren zehn allgemeine Schuljahre plus eventuelle Wiederholungsjahre als Zurückgestellte oder Sitzenbleiber. Dann folgen oft ein bis zwei berufsvorbereitende Jahre. Wenn sie danach für die Bundesagentur für Arbeit zu der bevorzugt vermittelten Gruppe der Auszubildenden gehören, schließen sich weitere drei bis dreieinhalb Jahre als Erstausbildung an. In der Summe bedeutet das mindestens vierzehn, mitunter so gar bis zu sechzehn Bildungsjahren. Diesen langen Bildungszeitraum schätzen neun der Schulabgänger mit dem Förderbedarf Lernen nicht als nachteilig ein.

„Also bei uns in der Schule war vom Arbeitsamt, jemand. Und ich hab mein eigenen .. also Arbeitsamtberater. Der hat .. weil ich .. Ich hab zwar eigentlich schon ‘n Abschluss, aber ich wollte noch zwei Jahre .. So hab ich noch ‘n bisschen Zeit dazu zu lernen. Und vielleicht noch den Erweiterten, so dass ich dann vielleicht noch ‘n bisschen mehr Chancen habe, später .. für ne Ausbildung ..“ (Gr. BS, weiblich, Interview 3, Pos. 37)

Ungefähr ein Drittel der Interviewpartner empfindet die an der jeweiligen Berufsschule verbrachte Zeit als Chance, Schulabschlüsse nachzuholen oder vorhande-

ne Abschlüsse zu verbessern und die angebotenen Möglichkeiten zum Ausbau berufspraktischer Fähigkeiten zu nutzen. Hierzu muss angemerkt werden, dass sich die Gruppe der untersuchten Berufsschüler in der Regel dadurch auszeichnet, dass sie in der Schule kontinuierlich anwesend ist. In den Berufsschulen mit sonderpädagogischem Aufgabenfeld ist jedoch von einem relevanten Grad an Schulabsenz auszugehen, die gemeinhin auf Motivationsprobleme und mangelnde Perspektiven zurückgeführt wird. Diejenigen, die häufig fehlen oder letztlich abbrechen, konnten der Anlage der Untersuchung entsprechend nicht erfasst werden. Sie sind jedoch in den Äußerungen der anderen Teilnehmer präsent.

„Manche sind schon raus geschmissen worden, wegen Fehltag. Und die Anderen kommen nicht mehr, weil die keinen Bock mehr haben. Na und bei mir ist so, ich ... M. und S. haben keinen Fehltag. Ich habe nur einen Fehltag. Wir sind eigentlich so, keine Streber. Also ich bin kein Streber. Ich mache so wie die Anderen Blödsinn und so.“ (Gr. BS, männlich, Interview 16, Pos. 184)

Aus den Aussagen der Jugendlichen, die sich in Übergangsmaßnahmen befinden, wird deutlich, dass sie sich mit unsicheren Perspektiven auseinandersetzen. Dass das nicht ausschließlich subjektive Wahrnehmungen der Jugendlichen sind, wird in vielen Untersuchungen und Publikationen deutlich (vgl. Baur, Mack & Schroeder, 2004; Hollenweger, Hübner & Hasemann, 2007; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Fast durchgängig werden Arbeitslosigkeit und drohende soziale Unterstützung thematisiert. Dazu finden sich recht resignierte Äußerungen:

„Chancen? Da hat man ja ... ja, auf ne Berufsfachschule zu gehen, also diese Berufsschulen, diese ... wo so 80% Ausländeranteil ist und die kann man vergessen, so ne Schulen eigentlich. Ich bin ehrlich. Da lernst du vielleicht 'n bisschen was über Holztechnik oder Metalltechnik, aber da kannst du nichts machen. Da machst du eben die Arbeit, lernst du ein bisschen, zwei Jahre lang und dann ist es aus. Kann man sich bewerben, bis man blöd wird, also ...“ (Gr. BS, männlich, Interview 29, Pos. 40)

Andere Schülerinnen und Schüler versuchen stärker, diese hoch angstbesetzte Situation dadurch zu bewältigen, dass sie vor allem auf qualifizierende Bildungsabschlüsse setzen, für sich eine hohe Arbeitsmoral beschreiben und die Hoffnung haben, dass sie die erworbenen Kompetenzen später umsetzen können.

„Manche haben Abgangs ... und manche haben noch nicht mal eins gekriegt. Manche haben irgendwo angefangen und haben dann wieder aufgehört und manche sind arbeitslos und manche machen/haben erst gar nicht angefangen irgendwo. Ist leider ein bisschen traurig. Einen hab ich jetzt, zum Glück ... meinen besten Freund, den hab ich jetzt motiviert. Der hat jetzt bei seinem Vater mit angefangen zu arbeiten. Und jetzt hab ich gesagt: ‚Naja, du kannst jetzt aber nicht eine Ewigkeit bei deinem Vater arbeiten. Das wird ja auch nicht für immer sein. Fang eine Ausbildung an, dass du einen Beruf gelernt hast, einen Beruf gelernt hast. Man muss auf alle Fälle in Deutschland einen Beruf gelernt haben bis 25 oder so.‘ Dann ist vorbei mit weiterer Unterstützung oder so. Dann ist es schwieriger. Na man wird sich mit 25, 26 oder 27 nicht mehr auf die Schulbank mit irgendwelchen Piepels hier, die in der Pubertät noch sind, hinsetzen. Also deswegen hab ich gesagt (klopft auf den Tisch): ‚Komm Matze, klotz ran. Such dir irgendwo noch, wo du nebenbei entweder machst du eine komplette Ausbildung oder machst eine Qualifikation, dass du eben was vorzuweisen hast und so ...‘ und ja ... das hat er dann ... er fängt ja auch mit an, also ... Man hat eben die Erfahrung selbst gemacht und sieht eben, und andere sehen’s dann eben auch, dass das eben nicht ausgedacht ist, sondern dass es eben auch stimmt. Und damit hat man eben auch andere überzeugt. Wie gesagt, Freunde von mir. Schüler, die ich unterrichte.“ (Gr. BS, männlich, Interview 26, Pos. 36)

Einige der Jugendlichen, denen bewusst ist, dass sie gravierende Leistungsrückstände aufweisen, erleben die anstehenden Entwicklungsaufgaben als überfordernd. Sie setzen sich nicht mit Ausbildungs-, sondern stattdessen mit Beschäftigungswünschen auseinander.

„Nein, das würde ich dann nicht mehr machen. Also wenn ich jetzt die Hauptschule nicht schaffen würde, dann würde ich das nicht machen. Dann würde ich mich aber auch rechtzeitig irgendwo anmelden, oder so. Für eine Ausbildung, oder so. Falls ich das nicht schaffen würde. Vielleicht nehmen sie einen dann so. Das muss man schon rechtzeitig machen.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 9, Pos.176)

Aus sieben Interviews geht hervor, dass diese jungen Menschen mit der jeweiligen berufsvorbereitenden Maßnahme zufrieden sind, allerdings vor einem speziellen Hintergrund. Es handelt sich bei dieser Personengruppe um Jugendliche, die ihre

Lernschwierigkeiten und den sonderpädagogischen Förderbedarf weitestgehend akzeptiert haben. Einige besuchen eine vom theoretischen Anspruch her reduzierte, zumeist schulische Ausbildung oder eine Werkstatt für behinderte Menschen. Andere verhalten sich gegenüber weiteren berufsvorbereitenden Maßnahmen eher abwartend. Auffallend ist bei diesen Jugendlichen ein hohes Maß an Passivität. Dementsprechend fehlen auch dezidierte Berufswünsche. Wie es scheint, stimmen sie dem zu, was von außen an sie herangetragen wird, passen sich leicht ein oder entwickeln zumindest keinen vernehmbaren Widerspruch. Hier zeigt sich die Gegenseite der von ihnen geäußerten Zufriedenheit: Ein inneres Spannungsgefüge, das die weitere Entwicklung vorantreiben könnte, ist nur gering entwickelt, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung bleiben blass.

12.3.3 Förderliche und hinderliche Faktoren in der Übergangsphase

Weiterhin sollen an dieser Stelle als unterstützend oder behindernd erlebte Bedingungen im Übergang von der Schule in das berufsbildende System erläutert werden.

Für die meisten Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten war der Übergang von der Schule in den Beruf mit eher positiven Erfahrungen verbunden. Ein wesentlicher Grund dafür findet sich darin, dass erste Übergangsschritte von bekannten und persönlich vertrauten Personen begleitet wurden. In mehr als der Hälfte der Fälle wurden Kontakte und Besichtigungen im Rahmen der Berufsvorbereitung in der Schule vorbereitet und hergestellt. Das Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer, häufig als wichtige Beratungs- und Vertrauenspersonen genannt, wird besonders anerkannt.

„A: Ja also ... wir hatten eine Lehr .. Lehrerin .. wir hatten da Wandertag und da ist sie mit uns hier her gekommen .. (I: Hmhm.) Also sie hat uns eigentlich ... die Schule besorgt .. also. Sie hat immer in Computer geguckt und .. Dis war`s schon eigentlich. Die kannte alles schon .. eigentlich. (I: Hmhm.) Und deswegen bin ich jetzt hier (lacht).“ (Gr. 1, weiblich, Interview 2, Pos. 67-68)

In einem Viertel der Einzelfälle wurde auf institutionelle Beratungsinstitutionen Bezug genommen, hauptsächlich die Arbeitsagentur, das Jugendamt und einige freie Träger, die mit letzterem zusammen arbeiten. Sieben von dreiundzwanzig Jugendlichen haben von der Arbeitsagentur einen Rehabilitationsstatus erhalten und beziehen ausbildungsbegleitende Hilfen. In wenigstens vier weiteren Fällen gibt es

Hinweise darauf, dass Lernbeeinträchtigungen bzw. Entwicklungsrückstände vorliegen, die eine entsprechende Unterstützung ebenfalls rechtfertigen würden.

Die Beurteilung der Institution Arbeitsagentur fällt sehr unterschiedlich aus. In etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Fälle wird die Institution als hilfreich und unterstützend wahrgenommen. Auf der positiven Seite stehen die erfahrene persönliche Zuwendung, ein stabiles Betreuungsverhältnis und nachvollziehbare Beratungsstrategien. Besonders in den Aussagen derjenigen Teilgruppe von Jugendlichen, die von der Arbeitsagentur als Rehabilitationfälle geführt wird, finden sich gehäuft positive Bewertungen über die erfolgte Unterstützung.

„Ja, genau. Hm, ja, er weiß ja was ich werden will und da gibt dis halt mehrere. Die finanzieren mich, sozusagen. Meine komplette Ausbildung und wenn ich dann halt in einem Betrieb mich bewerbe, hm, zahlen die dis. Also die zahlen sozusagen .. mich .. an den Arbeitgeber .. also .. die zahlen an den Arbeitgeber, damit der Arbeitgeber mich bezahlen kann, sozusagen. Dis is halt wenn man .. die anderen Schüler von anderen Schulen .. die müssen sich halt ganz allein was suchen, ne? Die gehen zwar zum Arbeitsamt, aber haben kein .. ein .. der ihnen dabei hilft, ja. Die sagen, hier gibt's Computer .. suchen Sie sich raus und so. Und für uns ist der halt da und der holt uns denn. Der berät uns, wo es günstig ist und so .. und man kann den dann auch fragen und so .. und die helfen einem auch bei der Bewerbung und so .. dass die dann gut aussieht und so .. und wenn man dann halt noch Fragen hat... ist eigentlich ganz gut.“ (Gr. BS, weiblich, Interview 3, Pos. 65-66).

Bei den übrigen Jugendlichen, knapp der Hälfte, zeigen sich Reaktionen, die durch Misstrauen und Abwehr geprägt sind. Ungefähr ein Drittel dieser Befragten fühlt sich stigmatisiert und demotiviert. Kritisch erwähnt werden die Testungen zur Ausbildungsreife und die sich anschließenden Beratungen, die als nicht passend empfunden werden. Dabei kommt in einigen Interviews zum Ausdruck, dass die bereits erfolgte berufliche Orientierung und persönliche Ressourcen aus der Sicht der Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtigt werden.

Fallbeispiel 1:

Ein junger Mann von 18 Jahren. Er hat eine deutsche Mutter, einen türkischen Vater und noch einen älteren Bruder. Er hat die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen wegen Sprach- und Lernschwierigkeiten insgesamt zehn Jahre besucht und mit einem berufsorientierenden Schulabschluss verlassen. Der Interviewpartner weiß um seine Lernprobleme, zu denen noch ein Sprachfehler gehört, der sich in der Artikulation und der Sprechgeschwindigkeit bemerkbar macht. Er war vier Jahre in mehreren Schülerfirmen tätig. Seine eigentlichen beruflichen Interessen im Bereich Elektrik betreibt er als Hobby weiter. Ein Lehrer hat ihm gesagt, dass Berufsausbildungen in diesem Bereich meist einen mittleren Schulabschluss erfordern und er das nicht schaffen würde. Deshalb möchte der junge Mann gern Koch werden. In diesem Bereich hat er sich durch seine Schülerfimentätigkeit Vorkenntnisse erworben und seine Praktika entsprechend ausgerichtet. Durch die Schülerfirma weiß er, dass dieser Beruf für ihn passend ist. Eine psychologische Testung und Begutachtung hatte schon in der neunten Klasse stattgefunden. Auf der Arbeitsagentur erfährt er, dass er als Rehabilitationsfall eingestuft wurde und er eine Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen aufnehmen soll. Er sagt dem Sachbearbeiter, dass er das nicht tun wird. Er hat sich rechtzeitig eine Berufsschule mit sonderpädagogischer Aufgabe angeschaut und möchte dort sein elftes Schuljahr absolvieren und dort seinen Hauptschulabschluss machen und eine anschließend eine Ausbildung beginnen. Der Sachbearbeiter „hat geguckt und gestaunt“, sagt der junge Mann. Aber er konnte sich durchsetzen und befindet sich im Moment in einem von der Berufsschule angebotenen Projekt, dass die Teilnehmer gezielt auf eine Ausbildung in dem gewünschten Tätigkeitsbereich vorbereitet.

12.4 Falltypologische Analyse

Ausgehend von den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen auf ihrem bisherigen Bildungsweg, insbesondere mit dem Lernarrangement Schülerfirma sowie weiteren Maßnahmen und Aktivitäten der Berufsorientierung, wird eine Systematisierung vorgenommen, die zu einer falltypologischen Unterscheidung bestimmter Gruppen der Jugendlichen führt.

Die Daten des qualitativen Anteils der ENEBS-Studie wurden in Einzelfallberichten zusammengestellt, die sich aus den Informationen aus Kurzfragebogen, leitfadengestütztem Interview sowie Postskript generieren. Diese Einzelfallberichte wurden hinsichtlich ihrer typologischen Muster ausgewertet, um „typische Varianten herauszufiltern, mit dem Ziel, ‚kollektive Handlungsmuster‘“ (Witzel, 1989, S. 243) offen zu legen. Mit Hilfe eines systematischen Vergleichs wurden zentrale, in (fast) allen Interviews vorkommende Kriterien erarbeitet, deren Benennungen einen hohen Grad an Verallgemeinerung aufweisen und die demzufolge ein breites Spektrum an zugehörigen Aussagen in den Interviews umfassen. Die Kriterien und Merkmalsausprägungen für diese Charakterisierung beliefen sich nach mehreren Revisionschritten auf folgende Zusammenstellung:

Die *Berufliche Orientierung* bezieht sich auf die von den Jugendlichen geäußerten Perspektiven und Chancen (genutzte wie auch ungenutzte) in Bezug auf Ausbildung und Berufstätigkeit, ihre Berufswahl allgemein und deren Stabilität. Dieses Kriterium nimmt in der Interpretation der Aussagen die Ausprägungen *realistisch-konkret* vs. *diffus* an. Einem zweiten Kriterium können Angaben zugeordnet werden, die die *Aktivität der Lebensgestaltung* wiedergeben und sich zwischen den Merkmalsausprägungen *aktiv* vs. *passiv* bewegen. Zu diesem Bereich gehören Bemühungen um private und berufliche bzw. schulische Weiterentwicklung, Streben nach wirtschaftlicher Unabhängigkeit sowie Aussagen zur Motivationslage der Schülerinnen und Schüler.

Die Zusammenhänge dieser beiden typologischen Merkmale und ihrer Ausprägungen sind in Tabelle 32 dargestellt, wobei ein Feld frei bleibt, da in den Interviews keine Aussagen zu einer aktiven Lebensgestaltung mit unklaren Zielen zu finden waren.

Tabelle 32:
Typologien nach Merkmalsausprägungen in der Übersicht

		Berufliche Orientierung	
		realistisch-konkret	diffus
Aktivität der Lebensgestaltung	aktiv	Typus 1	--
	passiv	Typus 2	Typus 3

Als ein weiteres Beschreibungsmerkmal außerhalb dieser Merkmalsmatrix soll das *schulische Selbstkonzept* (auch als akademisches Selbstkonzept bezeichnet) der Jugendlichen in den Ausprägungen *hoch vs. niedrig* in die Bestimmung einer Typologie einfließen. Das Selbstkonzept als mehrdimensionales Konstrukt der selbstbezogenen Einschätzungen umfasst alle Aussagen dazu, wie die Befragten ihre schulischen Leistungen wahrnehmen und wie Attribuierungsmuster von Erfolg und Misserfolg (vgl. Woolfolk, 2008, S. 106ff.) verbalisiert werden. Aussagen dazu sind meist nur eine Begleiterscheinung und leider nicht umfänglich genug, eine eigene typisierende Kategorie zu bilden. Weitere Themenbereiche der Interviews erwiesen sich ebenfalls nicht als ausreichend trennscharf im Hinblick auf eine Typisierung.

Der erste Typus umfasst Schülerinnen und Schüler mit realistisch-konkreter Berufsorientierung, die ihre Lebensgestaltung überwiegend aktiv betreiben und über ein hohes akademisches Selbstkonzept verfügen. In der zweiten Gruppe finden sich Jugendliche, deren berufliche Vorstellungen zwar als realistisch gelten können, die aber in einer passiv-abwartenden Haltung zu ihrer Lebensgestaltung verharren. Der dritte Typus schließlich umfasst diejenigen Befragten, die bislang keine konkrete Berufsvorstellung entwickelt haben und nur wenig oder gar keine Aktivitäten zeigen, ihre Lebensgestaltung aktiv anzugehen. Im Bereich des schulischen Selbstkonzepts zeigen diese Jugendlichen eher niedrige Ausprägungen, was mit gehäuften Berichten über diskontinuierlich verlaufene Bildungswege korreliert.

Insgesamt 32 der 35 Falldarstellungen konnten den drei genannten Typen zugeordnet werden. Die Zusammensetzung der drei Gruppen ist in Tabelle 33 dargestellt.

*Tabelle 33:
Einordnung der Fälle in die Typologie*

Typus 1			Typus 2			Typus 3		
Fall-Nr.	m/w	Alter	Fall-Nr.	m/w	Alter	Fall-Nr.	m/w	Alter
1	m	18	4	w	17	6	m	17
2	w	18	9	w	19	8	m	17
3	w	17	10	w	18	27	w	19
7	m	18	15	m	17	31	m	17
11	w	18	17	m	17	33	w	19
12	w	17	30	w	19	35	w	17
13	w	17						
16	m	18						
18	w	18						
19	m	18						
20	m	19						
21	w	18						
22	m	18						
23	m	19						
24	w	18						
25	m	20						
26	m	18						
28	m	18						
29	m	19						
32	m	20						

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass die Mehrzahl der Interviewten dem Typus 1 zugeordnet wurde, also den beruflich realistisch orientierten, aktiven Lebensgestaltern. Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass alle Jugendlichen, die sich bereits in einer Ausbildung befinden, nämlich in der ASIG | Berufsfachschule, zu dieser Gruppe gehören. Jeweils sechs Schülerinnen und Schüler sind in den Gruppen Typus 2 und Typus 3 zusammengefasst.

Die nähere Bestimmung der einzelnen Typen sowie die Illustration der Kriterien und Merkmalsausprägungen mit ausgewählten Fallbeispielen werden in den folgenden Kapiteln vorgenommen.

12.4.1 Typus 1: Realistisch-konkrete Berufsorientierung und aktive Lebensgestaltung

Die Jugendlichen, die diesem Typ zugeordnet werden, sind zielgerichtet in ihren Planungen, beruflich konkret und realistisch orientiert und motiviert, ihre schulische und berufliche Laufbahn aktiv zu gestalten. Die Schülerinnen und Schüler schätzen zudem ihre eigenen Fähigkeiten realistisch ein und sie wirken emotional ausgeglichen. In dieser Gruppe befinden sich diejenigen Jugendlichen mit einem hohen Grad an Selbständigkeit und Unabhängigkeit vom Elternhaus. Als Beispiel soll im Folgenden die Falldarstellung eines jungen Mannes im Alter von 19 Jahren zitiert werden:

Fallbeispiel 23:

A. (19) hat in der Grundschulzeit dreimal die Schule gewechselt und besuchte dann ab der vierten Klasse eine Schule mit dem Förderungsschwerpunkt Lernen. Zuerst war er in einer Schülerfirma im Bereich Multimedia tätig, anschließend hat er in der Schulküche mitgearbeitet. In seine Klasse sei er gut integriert gewesen, wobei die Klasse wegen Disziplinproblemen immer als schlimm bezeichnet wurde. Aber alle Schüler, mit einer Ausnahme, haben einen Schulabschluss erreicht und die schulischen Leistungen waren gut. Für A. stand schon seit der Schülerfirmen-tätigkeit fest, dass er gern Koch werden möchte. Auf den Hinweis seiner Lehrerin bewarb er sich an der ASIG | Berufsfachschule, bestand alle Auswahlverfahren und begann seine Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe. Die Ausbildung findet er anspruchsvoll und er lernt regelmäßig, obwohl er dies nach der Arbeit im Betrieb manchmal als sehr anstrengend erlebt. Während der Ausbildung erfolgt ein wöchentlicher Wechsel in den Ausbildungsbetrieben. A. ist in der Küche einer Klinik für Drogensüchtige beschäftigt; der Koch dort sei streng, aber er lerne dort viel. Er habe schon als Kind viel gekocht, weil seine Mutter sich wenig um ihre Kinder kümmerte. Seine zwei älteren Brüder seien schon lange im Heim untergebracht und er habe seinen kleinen Bruder versorgen müssen.

A. geht sehr gern arbeiten und hilft oft noch in der Freizeit aus, wenn der Koch beispielsweise allein ist. Sein Verhalten hat sich nach eigener Einschätzung durch den Beruf sehr verbessert, weil man sich da ja benehmen müsse, wie er meint. Er möchte nach der Ausbildung gern als

Koch arbeiten und hat sich informiert, welche Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen.

Seit ein paar Monaten wohnt A. allein. Seine Mutter habe sich zuvor noch weniger gekümmert und sein nachgezahltes BAföG veruntreut; sein jüngerer Bruder ist schließlich in einer betreuten Einrichtung untergebracht worden. A. besucht ihn dort regelmäßig und er hat seit über einem Jahr eine Freundin, die ebenfalls in Ausbildung ist. Sie wollen vorerst nicht zusammenziehen, sondern erst die Ausbildung beenden. A. möchte dann erst einmal seinen Wehrdienst ableisten, dort die eventuell angebotenen Weiterbildungsmöglichkeiten zum Koch wahrnehmen und sich danach im Beruf etablieren.

Der beschriebene Auszubildende hat trotz diskontinuierlichen Verlaufs seiner frühen Grundschulzeit einen erfolgreichen weiteren Bildungsweg absolviert, er hat den Abschluss an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen erlangt und konnte aus seiner Schülerfirmenerfahrung wichtige Impulse für seine weitere Berufsorientierung und Zukunftsplanung gewinnen. Zudem erweist er sich als leistungsorientiert und unternimmt einige Anstrengungen, beruflich vorwärts zu kommen. Trotz schwieriger familiärer Verhältnisse hat er es zudem geschafft, sein Leben selbständig mit einem eigenen Haushalt zu organisieren.

Das folgende Fallbeispiel verdeutlicht, dass Jugendliche mit den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Schwierigkeiten in ihrer Schullaufbahn und ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gelegentlich auch Bildungsansprüche entwickeln, die weit über dem liegen, was durch ihren bisherigen institutionellen Weg vorgezeichnet ist:

Fallbeispiel 20:

Der junge Mann (19 Jahre) hat die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen sieben Jahre lang besucht und mit einem Schulabschluss verlassen. Sein Vater ist alkoholkrank und seine Mutter verstarb, als er sieben Jahre alt war. In dieser Zeit habe er begonnen, sich stark mit sich selbst auseinander zu setzen. In der Schule erlebte er, dass seine Schulleistungen als zu gut für die Förderschule und zu schlecht für eine Hauptschule eingeschätzt wurden. Er begann viel zu lesen, zu schreiben und interessierte sich besonders für Mathematik, Geschichte und Literatur. Am liebsten würde er Schriftsteller werden. Diesen Berufs-

wunsch schätzt er selbst als unrealistisch ein und möchte nun einen Beruf ergreifen, der mit Menschen zu tun hat und weitestgehend seinen Interessen entspricht. Er arbeitete über zwei Jahre in einer Schülerfirma und suchte sich seine Praktika im Verkauf, um dieses Berufsfeld auszuprobieren. Dabei stellte er fest, dass der Beruf des Verkäufers komplex ist und viele Bereiche wie Logistik, Lagerhaltung, Marketing und nicht ausschließlich den Verkauf umfasst. Nun möchte er Verkäufer werden und nimmt auf Rat seiner Lehrerin gezielt am Auswahl- und Trainingsverfahren des Trägers ASIG-Berlin e. V. teil. Er möchte unbedingt seine Ausbildung schaffen und anschließend seine Bildungsmöglichkeiten ausschöpfen. Er investiert seine Kräfte erst einmal in Arbeit und Beruf. Mit einer erfolgreich verlaufenden Prüfung könne er einen mittleren Schulabschluss erwerben und möchte im Anschluss daran die Hochschulreife auf dem Abendgymnasium nachholen. Für Familie und Partnerschaft fühle er sich noch nicht reif genug.

Er lebt jetzt seit mehreren Jahren in einer betreuten Wohneinrichtung und in seiner Wohngruppe sind auch kleinere Kinder. B. möchte gern später einen pädagogischen Beruf ergreifen, dazu müsse er aber verstärkt an sich arbeiten. Seiner Einschätzung nach ist er zwar sehr sozial veranlagt, sei aber auch stur und wenig kompromissbereit. Mit anderen komme er gut aus, denn er sei ja sehr auf Kritik angewiesen. Er wisse, dass er oft nervig und rechthaberisch ist, deshalb möchte er verstärkt an seinem Verhalten arbeiten.

Dieses Beispiel ist sicherlich die Ausnahme, dennoch zeigt es beispielhaft, wie gut es den Jugendlichen, deren Aussagen hier dem Typus 1 zugeordnet sind, gelingen kann, ihre individuellen Ziele und beruflichen Vorstellungen auch unabhängig von den Erwartungen anderer – bzw. in Einzelfällen weit darüber hinausgehend – zu entwickeln und mit Ehrgeiz und Leistungsbereitschaft zu verfolgen.

Dass dieser Gruppe die Auszubildenden der ASIG | Berufsfachschule angehören, kann nicht verwundern – sind sie doch diejenigen unter allen Befragten, deren berufliche Zukunftsperspektiven mit den bestmöglichen Vorzeichen versehen sind. Durch die Auswahl und Trainings, die ASIG im Vorfeld der Berufsausbildung durchführt, ist diese Teilnehmergruppe eine hoch selektive; über diese Teilkohorte hinaus zeigen jedoch auch erfreulich viele Jugendliche aus den Berufsschulen die genannten leistungsorientierten Merkmalsausprägungen.

12.4.2 Typus 2: Realistische Berufsorientierung, aber abwartend-passive Haltung

Typus 2 umfasst die Gruppe der Befragten, die zwar realistische Berufswünsche aufweisen, sich aber in ihrer konkreten schulischen und persönlichen Situation überwiegend passiv-abwartend verhalten. Ihre Leistungsvoraussetzungen beurteilen sie recht nüchtern als gering, möchten ihre Ressourcen aber im Rahmen ihrer Möglichkeiten und mit maximal mittlerer Anstrengung weiter ausbauen. Konkrete Vorstellungen und Aktivitäten in Sachen beruflicher Zukunft entwickeln diese Jugendlichen nicht, auch die persönliche Lebensplanung scheint kein unmittelbar zu besetzendes Thema zu sein.

Fallbeispiel 9:

C., eine junge Frau im Alter von 19 Jahren, besuchte wegen Lernschwierigkeiten sieben Jahre lang die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Sie hat die Schule mit dem berufsorientierenden Abschluss verlassen und möchte die Berufsvorbereitung nutzen, um ihren Hauptschulabschluss nachzuholen. In der Schülerfirma war sie zwei Jahre tätig und hat dort ihre Computerkenntnisse trainiert und erweitert. Ihre Praktika hat sie überwiegend im Einzelhandel absolviert, das habe aber mit ihrem Berufswunsch nichts zu tun, weil sie lieber im Garten- und Landschaftsbau arbeiten möchte. Dieses Berufsfeld wurde ihr auch in der Berufsberatung empfohlen. Sie lernt und arbeitet mit mittlerem Aufwand. Besondere Probleme habe sie in Mathematik und könne deshalb noch nicht abschätzen, ob sie den Anforderungen des Hauptschulabschlusses gerecht werden könne. Außerdem habe sie große Angst vor Prüfungen, da sie gelernte Inhalte nicht lange behalten könne.

Sie möchte noch so lange bei ihren Eltern wohnen, bis sie sich eine eigenständige Lebensführung leisten kann, weiter könne sie ja noch nicht planen, meint sie. Die junge Frau möchte unbedingt arbeiten und auf keinen Fall Sozialleistungen in Anspruch nehmen müssen. Aber bisher kann sie sich persönlich keine Chancen ausrechnen. Außerdem weiß sie noch nicht, ob sie den Hauptschulabschluss schaffen wird. Deshalb wird sie abwarten, welche weiteren Maßnahmen ihr von der Arbeitsagentur angeboten werden.

Diese Schülerin einer Berufsschule mit sonderpädagogischen Aufgaben steht beispielhaft für diejenigen, die sich auf die Hilfe Dritter stützen. Obwohl sie in der Schülerfirma und anderen praktischen Unterrichtsanteilen verschiedene Tätigkeitsfelder kennen gelernt und sich darin qualifiziert hat, ist ihr aktueller – durchaus realistischer – Berufswunsch ein anderer. Er ist, wie es scheint, in nicht unerheblichem Maße auf ein Beratungsgespräch in der Bundesagentur für Arbeit zurückzuführen. Damit ist C. eine der wenigen Befragten, die externe Beratungsangebote überhaupt kennt und genutzt hat.

Ihr akademisches Selbstkonzept scheint unklar, da sie ihre schulischen Leistungen schlecht einschätzen und daher auch nur unzureichend in Relation zu den Anforderungen des von ihr angestrebten Abschlusses setzen kann. Ihre Zukunftsplanung bleibt diffus, weil sie über den aktuell notwendigen Schritt, das Erlangen eines Hauptschulabschlusses, nicht hinaus denkt. Der letzte Satz der Fallbeschreibung kristallisiert dann auch die Grundhaltung dieser Schülerin: Sie verharrt in ihrer passiven Haltung, lässt die Dinge auf sich zukommen und macht sich auch für die weitere berufsbezogene Lebensgestaltung von den Angeboten der zuständigen Institutionen abhängig.

12.4.3 Typus 3: Diffuse Berufsorientierung und abwartend-passive Haltung

Der dritte Typus umfasst diejenigen Jugendlichen, die keine konkreten Perspektiven für ihre private und berufliche Zukunft entwickelt haben und die dementsprechend keine Anstrengungen zur aktiven Gestaltung ihrer Situation aufweisen. Sie sehen viele Chancen zur beruflichen Qualifikation, ohne sich konsequent für eine zu entscheiden. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe zeigen eher instabile Schulleistungen, wenig berufsqualifizierende Fertigkeiten und ihr akademisches Selbstkonzept ist eher niedrig ausgeprägt.

Fallbeispiel 31:

B., ein junger Mann deutscher Nationalität, ist gerade noch 17 Jahre alt. Er hat die Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen zehn Jahre lang besucht. In der vierten Klasse wurde der Besuch einer allgemeinen Schule ausprobiert, aber seine Leistungen in Mathematik waren nicht ausreichend. In der achten Klasse fühlte er sich unterfordert und wollte in eine Hauptschule wechseln, wovon ihm seine Lehrer abrieten. B. war in verschiedenen Schülerfirmen tätig und hat Praktika in unterschiedlichen Bereichen absolviert. Das habe ihm eigentlich ganz gut

gefallen, er möchte aber gern in einem technischen Beruf arbeiten. Er verließ die Schule ohne Abschluss und wollte im Anschluss zu Bundeswehr. Als er dort angenommen werden sollte, machte er einen Rückzieher – alles sei so schnell gegangen, dass er Angst bekommen habe.

Nun beginnt er auf Anraten der Arbeitsagentur, seinen Hauptschulabschluss nachzuholen und beklagt sich über die im Amt erfahrene Behandlung. Dort wäre er als nicht leistungsfähig, nicht ausbildungsfähig und als Sonderschüler abgestempelt worden. In der Erhebungsphase will er gerade im zweiten Anlauf seinen Hauptschulabschluss erwerben und befürchtet, dass er ihn aufgrund instabiler Leistungen nicht erreichen wird. Wenn das nicht klappt, will er sich nochmals bei der Bundeswehr bewerben. Das habe er ja schon mal geschafft, meint er. Für eines der angebotenen Spezialgebiete als Berufssoldat kann er sich noch nicht entscheiden, aber er möchte dort eine Ausbildung absolvieren. Deshalb glaubt er dennoch Ausbildungschancen zu haben, auch wenn sie ihm hier in der Berufsschule keinen qualifizierenden Anschluss geben.

Er könnte ja eine schulische Ausbildung absolvieren oder professionell Fußball spielen. B. möchte umgehend zu Hause ausziehen und beschreibt seine häuslichen Verhältnisse als katastrophal: Er verstehe sich nicht mit dem neuen Partner seiner Mutter und seine vier jüngeren Geschwister würden ihn nerven. Er beschreibt seine sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen als nicht eben freundlich, sie mögen ihn nicht sehr. Das resultiere daraus, dass er Distanz halte. Die anderen Mitschüler seien Versager oder Schwänzer und hinderten ihn daran, vernünftige Leistungen zu erreichen, während sich das Lehrpersonal nicht durchsetzen könne. Die Schule setze die selbst aufgestellten Regeln nicht um. B. kann seine derzeitigen Schulleistungen nicht einschätzen, beurteilt sie als gut und glaubt gleichzeitig, dass er wieder keinen Hauptschulabschluss erhalten werde. Er könne sich zurzeit auch nicht so anstrengen, wie er es ansonsten tun würde, denn er habe andauernd Magenschmerzen und fühle sich schlecht.

Der Fallbericht zeigt die sprunghafte, unentschlossene Berufsorientierung samt verpasster Chance eines Einstiegs in die Berufsausbildung bei der Bundeswehr. Sein Bildungsweg weist eine Rückkehr in die Sonderschule auf (zu Ursachen und Ebenen des Scheiterns von Integration vgl. Hinz, 1990). Ein verursachendes Mo-

ment mag seine insgesamt als hoch einzuschätzende psychosoziale Belastung sein, die sich symptomatisch in psychosomatischen Beschwerden äußert. Seine schulischen Leistungen attribuiert der junge Mann eher external, sein akademisches Selbstkonzept scheint niedrig ausgeprägt zu sein. Seine sozialen Beziehungen beschreibt er selbst als wenig stabil.

Diese Gruppe von diffus orientierten, passiven Jugendlichen läuft ganz besonders Gefahr, in den Kreislauf so genannter „Maßnahmekarrieren“ zu geraten, die sich im Übergangssystem häufen und die oftmals für die Betroffenen keinen Ausweg in Richtung des ersten Arbeitsmarktes eröffnen (vgl. Solga, 2003). Der Verbleib vieler Jugendlicher in mehreren sich aneinanderreihenden Lehrgängen kann deutlich negative Konsequenzen mit sich bringen: Der immer noch nicht erreichte Schulabschluss auf der einen und auf der anderen Seite das wesentlich höhere Alter beim Versuch des Übergangs zum dualen Berufsbildungssystem bzw. zum Arbeitsmarkt. Solga (2003) konstatiert einen um etwa anderthalb Jahre späteren Arbeitsmarkteinstieg von Jugendlichen ohne Schulabschluss gegenüber denjenigen mit Hauptschulabschluss. Die Wettbewerbsfähigkeit der Jugendlichen, die berufsqualifizierende Sondermaßnahmen durchlaufen haben, erhöht sich somit nicht.

Daher ist es diese Gruppe von Jugendlichen, die verstärkt in den Fokus zusätzlicher pädagogischer und evtl. psychosozialer Unterstützungsmaßnahmen kommen sollte. Allerdings setzt dieses Arrangement auf der äußeren Ebene voraus, dass es mehr als bisher zu transparenter Kooperation der beteiligten Einrichtungen und Institutionen kommt, ohne dass Schwierigkeiten mit etwaigen Kompetenz- und Zuständigkeitszuschreibungen auftreten. So genannte Maßnahmekarrieren sind als hohe Risikofaktoren für die Jugendlichen anzuerkennen, da sie gerade bei ohnehin instabilen Selbst- und Persönlichkeitskonzepten zu hoher Verunsicherung und Identitätsverlust führen können. Nicht selten schreiben sich die Jugendlichen schulisches und berufliches Versagen selbst zu, ohne mögliche institutionelle und familiäre Rahmenbedingungen mit der eigenen Bildungsbiografie in Zusammenhang zu bringen. Als zukünftige Herausforderung für Schule, Jugendhilfe und Ausbildungsstätten wird die Verbesserung der individuellen Passung im Übergang gesehen. Neben konkreten Unterstützungsangeboten für die berufliche Laufbahn sollten diese Jugendlichen bei der privaten Lebensgestaltung und Zukunftsplanung begleitet werden. Langfristige Hilfe wäre von immensem Vorteil, als Beispiel für Haupt- und Realschüler sei hierzu das Patenmodell der Ausbildungsbrücke des Diakonischen Werks Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz e. V. (DWBO) genannt. Das hätte zudem den Effekt, dass jeder Jugendliche über Jahre (Schulzeit – Übergang – Ausbildung – Übergang – Beruf) eine feste Bezugsperson hat und somit nicht mit permanenten (institutionell bedingten) Beziehungsabbrüchen konfrontiert ist. Dauerhafte Begleitung und eine bessere und ökonomisch sinnvolle Verzahnung der

Angebote würde das Risiko von Maßnahmekarrieren in dieser Gruppe erheblich mindern.

12.5 Methodische Reflexion

Interviews als qualitative Erhebungsmethode rücken das Subjekt und seine soziale Wirklichkeit in den Mittelpunkt des Interesses. Grundsätzlich reflektionswürdig ist die Erhebungssituation, in die notwendigerweise situative Einflüsse und die Person des Interviewers eingehen.

In dieser Studie wurden leitfadengestützte problemzentrierte Interviews mit einer 69 Schülerinnen und Schüler umfassenden Stichprobe geführt. Diese Jugendlichen erklärten sich freiwillig zur Mitwirkung bereit, worin ein selektiver Effekt auf die Ergebnissen liegt: Anzunehmen ist, dass sich vor allem motivierte Schülerinnen und Schüler für die Interviews meldeten, die über ein ausreichendes Maß an Selbstbewusstsein und Selbstreflexion verfügen und sich am Ort des Geschehens relativ gut zurechtfinden. Aber auch der gegenteilige Effekt ist denkbar, indem sich auch Jugendliche melden, die einen Ort suchen, an dem sie über ihre Unzufriedenheit und die Unzulänglichkeit der ihnen entgegen gebrachten Angebote berichten können. In welchem genauen quantitativen Verhältnis diese beiden Gruppen zueinander stehen, muss hier offen bleiben. Fest steht jedoch, dass die Stichprobe, wie aus den geschilderten Aussagen deutlich wird, eine durchaus heterogene Gruppe in Bezug auf bisherige Schullaufbahn, Schülerfirmen-tätigkeit sowie Migrationshintergrund in die Befragung einbezogen hat. In gesonderter Hinsicht zu betrachten ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die eine reguläre Ausbildung in der ASIG | Berufsfachschule und in regulären Ausbildungsbetrieben absolvieren. Diese Jugendlichen sind stark vorausgewählt (siehe Zulassungsbestimmungen von ASIG), haben im Vorfeld ihrer Lehre verschiedene Trainings durchlaufen und gehören erwartungsgemäß zu denjenigen, die eine realistische Berufsorientierung und konkrete Zukunftspläne entwickelt haben. Gründe dafür sind darin zu sehen, dass sie den Übergang von der Schule in die Ausbildung bereits erfolgreich hinter sich gebracht haben und sich ihre Perspektive, Anschluss an den ersten Arbeitsmarkt zu finden, in ihrer derzeitigen Ausbildungssituation sehr viel besser darstellt als bei den Berufsschülern in berufsqualifizierenden Maßnahmen.

Eine weitere zu beachtende Einflussgröße besteht in allgemeinen Effekten, die diese Methode des Interviews mit sich bringt. Spezielle Antwortneigungen, wie sie in Form von verschieden motivierter Selbstdarstellung und ihrem Sonderfall, der sozialen Erwünschtheit, Antizipation negativer Konsequenzen für die Befragten, Hawthorne-Effekten oder Self Disclosure (zur Übersicht Bortz & Döring, 2002) vorkom-

men können, wurden durch die Zusicherung von Anonymität und die Aufforderung zur Offenheit entgegen zu wirken versucht. Sie werden zudem jedoch in der Interpretation der Daten berücksichtigt: Nicht nur als störende Quelle im Forschungsprozess, sondern als eine Möglichkeit, den inneren Motiven der Antwortenden näher zu kommen. Ebenso ist bei der Auswertung die Vollständigkeit der Aussagen in Betracht zu ziehen. Bei den Befragten handelt es sich um Jugendliche, deren sehr unterschiedlich ausgeprägte narrative Kompetenzen in den Interviews deutlich zutage traten, und die daher nicht in gleichem Maße fähig waren, die Erzählanreize zu nutzen. Zudem sind verzerrende Effekte sprachlicher Codes nicht ausgeschlossen, die sich unter Umständen in zwei Richtungen ausgewirkt haben können: In der konkreten Kommunikationssituation können unterschiedliche Sprachcodes zwischen Interviewer und Befragten zu missverständlichen Deutungen über den Gegenstand einer Frage führen, es ist aber auch möglich, dass ein Interviewer, der sich auf spezielle Sprachcodes der Jugendlichen einlässt, dadurch ansonsten unzugängliche Mitteilungen entschlüsseln kann.

Trotz dieser Aspekte, die eine eingeschränkte Generalisierbarkeit der hier berichteten Befunde zur Folge haben, hat sich die Methode des problemzentrierten Interviews im Rahmen der hier zu ergründenden Fragestellungen als probates Mittel der Informationsgewinnung erwiesen. Die Schülerinnen und Schüler berichteten in vielen Details und mit subjektiv empfundener großer Offenheit von ihren Erfahrungen auf ihrem bisherigen Bildungsweg. Diese Vielzahl an erhobenen Daten kam dem vorliegenden Versuch einer Typologisierung sehr zu gute, da die analysierten Kriterien dadurch mit einer guten Datenbasis unterlegt werden konnten.

Weitere Analyseschritte der vorhandenen Transkripte werden sich dem Vergleich von Merkmalsausprägungen zwischen verschiedenen Subgruppen der Befragten widmen, z. B. zwischen den Jugendlichen mit und denjenigen ohne Schülerfirmenerfahrung.

Bei der Befragung wurde außerdem deutlich, dass ein großer Teil der Jugendlichen über Erfahrungen mit diskontinuierlichen Schullaufbahnen verfügt. Dieser Aspekt und seine Auswirkungen auf die Entwicklung von Selbstkonzept und realistischer Zukunftsorientierung sowie Maßnahmen der darauf gerichteten (schulischen) Intervention bieten sich an, mit den Methoden qualitativer Sozialforschung (und beispielsweise in längsschnittlichen Studiendesigns) näher beleuchtet zu werden.

13 Fazit und Ausblick

Die ENEBS-Studie beschäftigt sich mit der nachhaltigen Wirksamkeit des Lernarrangements Schülerfirma aus zwei forschungsmethodischen Perspektiven. Im ersten, quantitativen Teil wurde eine Stichprobe von 662 Schülerinnen und Schülern getestet und schriftlich zur Person befragt, die sich zum Erhebungszeitpunkt in fünf Berliner Berufs- bzw. Berufsfachschulen befanden. Im zweiten, qualitativen Teil wurden jeweils einstündige Interviews mit 69 Jugendlichen geführt und dadurch Material gewonnen, das die individuellen Erlebensformen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt des Interesses stellt. Das Ziel des quantitativen wie des qualitativen Forschungsansatzes war es, die gewonnenen Informationen und Ergebnisse mit der gebotenen Vorsicht in verallgemeinerbare Aussagen zu transformieren und damit mögliche Perspektiven im Hinblick auf pädagogische Rahmenbedingungen und Veränderungen des pädagogischen Handelns aufzuzeigen.

Die folgenden Ausführungen repräsentieren die wichtigsten Ergebnisse, geben Hinweise auf bewährte Settings und Methoden und zeigen zudem Umgestaltungspotentiale auf. Zunächst werden, analog zum Aufbau des Berichts, die Daten des quantitativen Teils im Überblick dargestellt.

Die Evaluation des Lernarrangements Schülerfirma erfasst schulleistungsrelevante Kompetenzen der Jugendlichen mittels Fachleistungstests sowie Aspekte individueller Dispositionen und Einstellungen anhand von Fragebögen. Die so gewonnenen Ergebnisse werden mit denen einer Vergleichsgruppe kontrastiert, die keine Erfahrungen in einer Schülerfirma aufweisen.

Als bedeutsames Faktum stellt sich dabei heraus, dass die Jugendlichen mit Schülerfirmenerfahrung den kognitiven Vorsprung, den sie ohne Zweifel in der Förderschule hatten (vgl. BELLA-Studie, Lehmann & Hoffmann, 2009), im Übergang zu berufsbildenden Maßnahmen verlieren. Sie sind im Ergebnis der Studie durchweg signifikant leistungsschwächer als diejenigen Jugendlichen ohne Schülerfirmenerfahrung, die sich in den gleichen Lehrgängen und Bildungsmaßnahmen befinden. Differenziert man die Stichprobe nach den derzeitigen Lehrgängen, dann bildet sich mit den Auszubildenden der ASIG | Berufsfachschule eine Ausnahme heraus. Diese Schülerinnen und Schüler zeigen einen erheblichen Leistungsvorsprung, über dessen Gründe in den vorangehenden Kapiteln ausführlich referiert wurde.

Wie in den vorangegangenen Studien BELLA (Lehmann & Hoffmann, 2009) und LABEL (Lehmann, Peek & Nikolova, 2004) wird auch hier an zentraler Stelle deutlich, dass Anlass zu weiteren Bemühungen um eine Verbesserung der Schülerfirmenarbeit besteht. Sie sind vor allem hinsichtlich der Anforderungen im Übergangsbereich zu einer angemessenen beruflichen Ausbildung notwendig. Insbesondere für Jugendliche, die in Schulen mit sonderpädagogischem Auftrag integriert sind, stellt sich dieser Übergang als problematisch dar.

Umso dringlicher erweist sich der Bedarf nach als ernsthaft erlebten, didaktisch wirtschaftsnah angelegten Arrangements der Schülerfirmen, die konsequent unterstützend auf die Vorbereitung schwieriger Berufsmündungsprozesse einwirken. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass vielfach Schwierigkeiten in der individuellen Passung für einzelne Jugendliche existieren, die beim Übergang von der abgebenden Schule in berufsvorbereitende Maßnahmen auftreten. Gerade der Wechsel von einem langjährig frequentierten Fachbereich (und einer darin integrierten Schülerfirma) in einen anderen Bereich stellt für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler eine enorme Herausforderung dar.

Sowohl in der Befragung als auch in informellen Gesprächen trat hervor, dass eine wünschenswerte Kontinuität im Bildungsverlauf aus unterschiedlichsten Gründen nicht zu erreichen ist. In der Regel spielen system-strukturelle Verantwortlichkeiten eine nicht zu unterschätzende Rolle. So entspricht die Größe der Fachbereiche in den Förderschulen nicht denen der Berufs- bzw. Berufsfachschulen. Es ist im Grunde kaum möglich, alle Jugendlichen in ihren „Wunschbereich“ einzugliedern. Der dadurch erzwungene bildungsbiografisch bedeutsame Wechsel erfordert insbesondere für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten enorme Transfer- und Umstellungsleistungen, die nicht in jedem Fall erbracht werden können. In derartigen Fällen ist es empfehlenswert, individuelle schulische Entwicklungsverläufe bündiger zu rekonstruieren und daraus passgenauere Anschlussoptionen zu filtern und umzusetzen. Dies würde zu einer realistischeren Perspektive für viele Schülerinnen

und Schüler führen und könnte zu einer stringenteren Entwicklung in Richtung einer möglichen Berufsausbildung beitragen.

In der Datenanalyse ist zweifelsfrei deutlich geworden, dass die Schülerfirma für die Jugendlichen einen gewichtigen Orientierungspunkt bei der Berufswahl darstellt. Häufig äußern die Schülerinnen und Schüler Berufswünsche aus Tätigkeitsbereichen, die ihnen aus der Schülerfirmenarbeit bekannt sind. Erstaunlicherweise entspricht diese Wahl dem erfragten „Traumberuf“: Die erhobenen Angaben zum „realistischen Berufswunsch“ und zum „Traumberuf“ unterscheiden sich nur in minimalen Nuancen voneinander – offensichtlich weist das Lernarrangement Schülerfirma ausreichend realistische Arbeitsperspektiven auf, die es sich für die Jugendlichen aufzugreifen lohnt.

Im Rahmen der Selbsteinschätzung der erworbenen Fähigkeiten der Jugendlichen innerhalb des Schülerfragebogens zeigen sich sehr heterogene Beurteilungen der Schülerfirmenarbeit. Auch wenn ein überwiegend positives Fazit gezogen wird (wie auch der qualitative Untersuchungsteil zeigt), lohnt eine differenzierende Betrachtung. Da eine ausführliche Interpretation der statistischen Ergebnisse im Text bereits vorgenommen wurde, sei hier nur noch einmal auf wesentliche Faktoren hingewiesen. Zum einen wurden die Schülerinnen und Schüler danach befragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie innerhalb der Arbeit in der Schülerfirma erworben haben, zum anderen, welchen langfristigen persönlichen Nutzen sie für sich beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben aus der Arbeit ziehen können. Deutlich wird, dass über 80 % der Jugendlichen angeben, dass sie in der Schülerfirma gelernt haben, Lösungswege selbst zu erarbeiten und dabei andere Ziele und andere Lösungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. All dies sind Eigenschaften, die eine immense Bedeutung für die spätere berufliche Ausbildung haben.

Auch bei der Beantwortung der Frage, inwieweit die Jugendlichen in den berufsbildenden Maßnahmen und in der dualen Ausbildung von ihrer Zeit in der Schülerfirma profitieren, stellt sich ein wichtiges, die Schülerfirmenarbeit bestätigendes Ergebnis ein. Wiederum geben über 80 % der Jugendlichen an, dass sie gelernt haben, sich wichtige Informationen selbst zu beschaffen, die Entscheidung für bestimmte Lösungen zu begründen und die Lösung mit anderen diskutieren zu können. Damit wird ein überaus relevantes Faktum angesprochen, das daraus resultieren dürfte, dass die Teamarbeit innerhalb des Lernarrangements am besten bewertet wird. Hierzu geben insgesamt 88 % der Befragten an, dass sie innerhalb einer Schülerfirma gelernt haben, im Team zu arbeiten. Auch dass die Jugendlichen gelernt haben, anderen zu helfen, wird mit über 84 % stark positiv beurteilt. Gerade in Bezug auf die Entwicklung von Sozialkompetenz lässt sich vermuten, dass die

Schülerfirmen gute Voraussetzungen und ein förderliches Klima bieten, damit notwendige Kompetenzen entwickelt und trainiert werden können.

Eher negativ wird der gegenwärtig unabdingbare Einsatz neuer Medien beurteilt – offensichtlich nimmt der Umgang mit dem PC in der Schülerfimentätigkeit eine untergeordnete Stellung ein, denn über 40 % der Befragten geben an, dass sie keine Erfahrung in der Arbeit mit neuen Kommunikationsmitteln sammeln konnten. Auch die direkte Rückwirkung auf mehr Freude am Schulbesuch bleibt bei rund einem Drittel der Schülerinnen und Schüler aus. Ebenso sieht ein Viertel der Jugendlichen keine Verbesserung ihrer sonstigen schulischen Leistung durch das Arrangement Schülerfirma.

In den qualitativen Studienteil sind Interviews mit insgesamt 69 Personen eingegangen, die sich in zwei Gruppen aufteilen lassen: Die erste Teilgruppe umfasst 34 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die im Schuljahr 2008/2009 in den 9. Förderschulklassen lernten und Schülerfirmen des Netzwerks Berliner Schülerfirmen besuchten. Die zweite Teilgruppe besteht aus 35 Jugendlichen, die ehemals in die Schülerfirmenarbeit integriert waren, sich zum Erhebungszeitpunkt jedoch bereits in berufsvorbereitenden Maßnahmen befanden. Beiden Gruppen wurde die Möglichkeit geboten, in einstündigen Gesprächen aus aktueller Sicht bzw. rückblickend ausführlich über die erlebte Sinnhaftigkeit und individuelle Bedeutung des Lernarrangements Schülerfirma zu berichten. Die Schülerinnen und Schüler kamen dadurch selbst zur Sprache und konnten ihren persönlichen Erfahrungen Ausdruck verleihen. Ein solcher Weg wird in Evaluationsstudien bisher nur selten beschritten.

Aus der so gewonnenen Datenbasis lassen sich ebenfalls wertvolle Hinweise ableiten. Die hier vorgenommene Ergebnisdarstellung beruht auf den ausführlichen Präsentationen des vorangehenden Textes und spiegelt ausgewählte Erkenntnisse wider. Die Erläuterung der Befunde wird in zwei Bereiche aufgeteilt.

Der erste Bereich bezieht sich auf den großen Komplex des zunächst schulischen und dann, wenn bereits eingeschlagen, des beruflichen Werdegangs. Er bietet Aufschluss über die bisherigen Bildungserfahrungen der Jugendlichen und die daraus hervorgegangenen bildungsbiografischen Prägungen.

Dabei wird zunächst deutlich, dass die interviewten Jugendlichen ähnliche Bildungsverläufe aufweisen: Sie sind in der Regel durch ein wiederholtes schulisches Leistungsversagen gekennzeichnet, häufig in Verbindung mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Bewertung dieser Bildungsbiografie durch die Schülerinnen und Schüler selbst fällt allerdings höchst unterschiedlich

aus und auch die Art und Weise, wie mit ihr umgegangen wird. So akzeptiert ein Drittel der untersuchten Gesamtgruppe die eigenen Lernschwierigkeiten in einem hohen Maß, gleichermaßen erkennen diese Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit unterstützender Maßnahmen an. Konträr dazu existiert eine fast ebenso große Gruppe, die den Förderschulbesuch als Unterforderung beschreibt. Sie erlebt den Übergang in die Förderschule in erster Linie als ungerecht und stigmatisierend. (Aufgrund der narrativen Gestaltung der Interviews liegen von den restlichen Personen keine Angaben vor.) Dennoch beurteilt fast die Hälfte aller Befragten das Schulklima in den Förderschulen selbst als positiv. Die kleinen Klassen und die erlebte individuelle Zuwendung werden dafür als ein entscheidendes Merkmal hervorgehoben.

Als besonders schwierig erweist sich für die meisten Jugendlichen – wie sich auch im quantitativen Teil dieser Untersuchung zeigt – der Übergang von der Schule in den Prozess der Berufsfindung. Dieser Übergang weist gerade für benachteiligte Jugendliche nur in ungenügendem Maße sichernde und haltende Elemente auf, die für eine ausreichende persönliche Stabilität bei der beruflichen Identitätsbildung sorgen könnten. Obwohl die Maßnahmen zur beruflichen Orientierung in den Schulen sehr früh einsetzen und die Arbeit an diesem Thema mit steigender Klassenstufe intensiviert wird, haben besonders Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen nur wenig Bindung an den Entwurf eines „normalen Daseins“ und „normaler Berufstätigkeit“ im Erwachsenenalter erfahren bzw. erwerben können. Es gehört jedoch zu den unumgänglichen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, dass eben dies geschieht, also eine berufliche Zielvorstellung als Vorläufer und Perspektive für die spätere berufliche Identität entwickelt wird (vgl. u. a. Fend, 1991). Dazu gehört auch, dass realitätsgerechte Zukunftsziele entworfen und adäquate Strategien bereitgehalten werden, um diese Ziele zu erreichen (vgl. Havighurst nach Dreher & Dreher, 1985).

Der zweite Komplex im qualitativen Teil der Studie befasst sich mit den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die diese in den Schülerfirmen gesammelt haben. Dabei wird deutlich, dass das Lernarrangement Schülerfirma genau an dem soeben erwähnten Punkt ansetzt: Es ist als ein wesentlicher schulischer Baustein zur Berufsfindung konzipiert und wird vom Großteil der in der ENEBS-Studie befragten Jugendlichen ausdrücklich als wirksame Hilfe bei der Aneignung lebenspraktischer Fertigkeiten wahrgenommen und als verbesserte Möglichkeit zur beruflichen Orientierung geschätzt. Gerade Schülerfirmen, die einen hohen Realcharakter aufweisen, werden außerordentlich gut bewertet. Lerninhalte, Arbeitsabläufe und Organisationsstrukturen haben für die Schülerinnen und Schüler eine hohe Bedeutung. Das wird im dritten Teil der Studie, der sich mit dem Segment der Berufsorientierung befasst, nochmals konturiert.

Veränderungen im Sozialverhalten und in der Motivation werden insbesondere dann beschrieben, wenn die Jugendlichen in der Schülerfirmenarbeit außerschulische Kontakte mit Kunden oder anderen Dienstleistern hatten. Die Sinnhaftigkeit des Arrangements bestätigt sich auch für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die ihren Ausbildungs- bzw. Berufswunsch direkt aus ihrer Tätigkeit in der Schülerfirma generieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Daten des quantitativen Studienteils; auch dort findet sich ein Zusammenhang zwischen Schülerfirmenfeld und Berufswunsch.

Trotz aller Bemühungen, den Übergang von der Schule in das Erwerbsleben umfassend zu begleiten, bleiben krisenhafte Entwicklungen erhalten und bestehende Barrieren währen fort. Weder die Schule als Institution noch die Schülerfirmen als einer ihrer Komponenten können die benötigte Unterstützung allein leisten. Beratungsangebote schulexterner Anbieter, z. B. der Agentur für Arbeit, der Integrationsfachdienste oder einzelner Jugendhilfeträger, sind den Jugendlichen kaum bekannt und werden deshalb auch nicht genutzt. Eine Zielsetzung für die Zukunft sollte deshalb eine größere Transparenz und bessere Information über die Aktivitäten des gesamten vorhandenen beratenden Netzwerks sein, das den Jugendlichen in der Phase des Übergangs zur Verfügung steht.

Der Abschluss des qualitativen Teils der Arbeit leistet einen Beitrag zur Systematisierung der Interviews. 32 Jugendliche aus den Berufsschulen sind anhand des vorhandenen Materials und ihrer analysierten Aussagen einer Typologisierung unterzogen worden. Hier ließen sich drei Gruppen von Schülerinnen und Schülern bilden, die unterschiedlich agieren und differierende Selbsteinschätzungen entwickelt haben.

Der Typus 1 („Realistisch-konkrete Berufsorientierung und aktive Lebensgestaltung“) wird von einer großen Gruppe (62,5 %) der Interviewten repräsentiert. Diese Jugendlichen sind sehr realistisch orientiert und haben eine klare Vorstellung über ihre aktuellen sowie zukünftigen Ziele. Eine derartige Perspektive setzt voraus, „dass persönliche Ziele als motivationale Kraft unser Handeln und Erleben [...] strukturieren und den einzelnen Verhaltensweisen einen übergeordneten Sinn geben“ (Brunstein & Meier, 1996, zit. nach Lüdke, 2006, S. 9). Die Jugendlichen zeichnen sich durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit aus und wirken emotional ausgeglichen und weitgehend stabil im Umgang mit ihren Ressourcen. Zu dieser Gruppe lassen sich auch Jugendliche zuordnen, die trotz hinderlicher Faktoren ihre eigenen Bildungsbiografien erfolgreich gestalten.

Der Typus 1 rekrutiert sich auch aus den Auszubildenden der ASIG | Berufsfachschule. Diese Jugendlichen haben einen hohen Durchsetzungswillen, sie sind motiviert und sehr zukunftsorientiert. Ausgezeichnet durch eine ausgeprägte Selbstre-

flexion fällt es den Jugendlichen vergleichsweise leicht, auch in schwierigen Situationen ihre Selbstmotivation aufrecht zu erhalten. Hier liegt die Vermutung nahe, dass dieses positive Ergebnis wesentlich auf der besonderen Situation von Auszubildenden beruht, die die Möglichkeit einer regulären dualen Ausbildung nutzen können.

Eine weitere Gruppe (18,75 % der Befragten) bildet Typus 2 („Realistische Berufsorientierung, aber abwartend-passive Haltung“): Jugendliche, die zwar eine gewisse berufliche Orientierung aufweisen, gleichzeitig aber passiv und abwartend agieren und deshalb keine Strategien zur konkreten Umsetzung vorhandener Ziele entwickeln. Diese Schülerinnen und Schüler sind in der Regel motiviert und haben in Ansätzen reale Lebensperspektiven entworfen, können diese aber nur schwer verwirklichen. In den Interviews beurteilen sie ihre eigenen Leistungen relativ realistisch als wenig ausreichend und unternehmen nur geringe Aktivitäten, um die Berufs- oder Lebensplanung aktiv zu gestalten.

Diese Entwicklungsstufe der realistischen Berufsorientierung unterscheidet sie vom Typus 3 („Diffuse Berufsorientierung und abwartend passive Haltung“): Die ihm zugeordneten Schülerinnen und Schüler (18,75 %) sind eher vage orientiert. Sie haben kaum konkrete Vorstellungen über ihre zukünftigen Lebens- und Berufswege. Zusätzlich sind sie durch ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl belastet. Heisler (2008) beschreibt ausführlich, welche Risikofaktoren für einen Maßnahme- bzw. Ausbildungsabbruch sich aus derartigen Konstellationen ergeben können und welche Interventionsmöglichkeiten wünschenswert sind. Diese Gruppe verfügt nur über instabile soziale Beziehungen und häufig ist sie psychosozial hoch belastet. Psychische und psychosomatische Beschwerden treten verstärkt auf und haben Auswirkungen auf die stabile Entwicklung eines Selbstwertempfindens. Im Text ist bereits darauf hingewiesen worden, dass gerade diese Jugendlichen Gefahr laufen, in sogenannte „Maßnahmekarrieren“ zu geraten und keinen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu bekommen (vgl. Solga, 2008). Das hat negative Auswirkungen auf deren Selbst- und Identitätskonzept, zumal sie sich die Ursachen für ihren als Versagen empfundenen Weg selbst zuschreiben und äußere Faktoren kaum einbeziehen. Gerade bei dieser Gruppe von Jugendlichen sind die zukünftigen Herausforderungen für Schule, Ausbildungsstätten und Jugendhilfe zu sehen, um die individuelle Passung des Übergangs zu verbessern und tragfähige Perspektiven für jeden Einzelnen zu entwickeln.

Dass Jugendliche mit den beschriebenen Schulbiografien den Weg in eine duale Ausbildung finden, die nicht überbetrieblich organisiert ist, bleibt leider die Ausnahme. Alle bisherigen Verbleibsstudien des Netzwerks Berliner Schülerfirmen (vgl. Kapitel 4) weisen auf dieses Problem hin.

Zur weiteren Verbesserung der Schülerfirmenarbeit ist eine kontinuierliche Evaluation wünschenswert. Durch die Erhebung belastbarer Daten im Rahmen einer stetigen wissenschaftlichen Begleitung besteht die Möglichkeit, zusätzliche Veränderungspotentiale aufzuzeigen und konkrete Lösungen gemeinsam mit allen beteiligten Akteuren zu formulieren. Um die Entwicklung von Jugendlichen in unterschiedlichen Phasen ihrer schulischen und außerschulischen Laufbahn sowohl im kognitiven wie auch im sozialen und emotionalen Bereich analysieren zu können, ist ein längsschnittlich angelegtes Untersuchungsdesign erforderlich. Die bisher vorliegenden Studien, einschließlich ENEBS, vermögen dies nur begrenzt zu leisten.

Tabellenverzeichnis

Tab. 01: Berufs- und Ausbildungsgänge innerhalb der Stichprobe.....	18
Tab. 02: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Schulen.....	21
Tab. 03: Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Geschlecht.....	49
Tab. 04: Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten, differenziert nach Geschlecht.....	50
Tab. 05: Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Geschlecht.....	51
Tab. 06: Fachleistungsindex, differenziert nach Geschlecht.....	52
Tab. 07: Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Migrations- hintergrund.....	54
Tab. 08: Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten, differenziert nach Migrationshintergrund.....	55
Tab. 09: Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Migrationshintergrund.....	56
Tab. 10: Fachleistungsindex, differenziert nach Migrationshintergrund.....	57
Tab. 11: Verteilung der Jugendlichen auf die angebotenen Lehrgänge.....	58
Tab. 12: Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Lehrgängen.....	58
Tab. 13: Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten, differenziert nach Lehrgängen.....	60
Tab. 14: Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Lehrgängen.....	62
Tab. 15: Fachleistungsindex, differenziert nach Lehrgängen.....	64
Tab. 16: Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Mathematik...	66
Tab. 17: Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Informa- tionen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten.....	67
Tab. 18: Multiple Regressionsanalyse der Leistungen im Untertest Ökono- misches Verständnis.....	68
Tab. 19: Multiple Regressionsanalyse des Fachleistungsindex.....	69
Tab. 20: „Realistischer Berufswunsch“ der Mädchen.....	77
Tab. 21: „Realistischer Berufswunsch“ der Jungen.....	78
Tab. 22: „Traumberufe“ der Mädchen.....	80
Tab. 23: „Traumberufe“ der Jungen.....	81
Tab. 24: Erfolgsattribuierung.....	82
Tab. 25: Fachleistungen aus den drei Testteilen in Abhängigkeit der Schüler- firmentätigkeit.....	84

Tab. 26: Übereinstimmung von Tätigkeitsfeldern.....	91
Tab. 27: Erwerb von Fertigkeiten in den Schülerfirmen.....	93
Tab. 28: Relevanz erworbener Fertigkeiten im Schülerurteil.....	94
Tab. 29: Individueller Gewinn für die Jugendlichen durch die Teilnahme an einer Schülerfirma.....	95
Tab. 30: Interviewleitfaden in der Formulierung für die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen.....	104
Tab. 31: Matrix zur Qualitätssicherung in Schülerfirmen.....	119
Tab. 32: Typologien nach Merkmalsausprägungen in der Übersicht.....	145
Tab. 33: Einordnung der Fälle in die Typologie.....	147

Abbildungsverzeichnis

Abb. 01: Schülerfirmen und Schulen des Netzwerks Berliner Schülerfirmen (NEBS).....	3
Abb. 02: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Bildungsgängen.....	20
Abb. 03: Teilnehmende Schülerinnen und Schüler nach Schulen.....	20
Abb. 04: Beispielaufgaben des Tests zu Mathematik.....	37
Abb. 05: Beispielaufgaben des Tests zu Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten.....	40
Abb. 06: Beispielaufgaben des Tests zum Ökonomischen Verständnis.....	43
Abb. 07: Beispielfragen aus dem Fragebogen.....	44
Abb. 08: Leistungen im Untertest Mathematik, differenziert nach Lehrgängen.....	59
Abb. 09: Leistungen im Untertest Informationen aus Texten, Tabellen, Grafiken und Karten, differenziert nach Lehrgängen.....	61
Abb. 10: Leistungen im Untertest Ökonomisches Verständnis, differenziert nach Lehrgängen.....	63
Abb. 11: Fachleistungsindex, differenziert nach Lehrgängen.....	64
Abb. 12: Höchster Schulabschluss der Mutter.....	74
Abb. 13: Höchster Schulabschluss des Vaters.....	75
Abb. 14: Höchster Schulabschluss der Jugendlichen.....	75

Literatur

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (2009). „Lernen ohne Gefühl?“ *Kritische Überlegungen zur aktuellen Lernbehindertenpädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin.
- August-Sander-Schule (2006). *Schulprogramm der August-Sander-Schule*. Online-Ressource. URL: http://www.august-sander-schule.cidsnet.de/conpresso/_data/schulprogrammASS.pdf [Stand 12.07.2009].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008). *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J., Köller, O. & Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – Eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse*. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW, Nr. 14. Frankfurt am Main: o. V., S. 28-68.
- Baur, W., Mack, W. & Schroeder, J. (Hrsg.) (2004). *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bieker, R. (Hrsg.) (2005). *Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biermann, H. (2008). *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 3. überarb. Auflage. Berlin [u. a.]: Springer Verlag.
- Brandt, M. (1996). Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 212-227.
- Brenner, P. J. (2006). *Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127-159.
- Butz, B. & Wust, C. (2007). *Berufsorientierung an Schulen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen/Förderschulen*. Eine Dokumentation im Auftrag des LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg) Brandenburg.

- Corbin, J. & Strauss, L. (2008). *Basics of Qualitative Research: techniques und procedures for developing grounded theory*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Doose, S. (2007). Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In H. Schnoor (Hrsg.), *Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 159-180.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). ‚Entwicklungsaufgabe‘ – theoretisches Konzept und Forschungsprogramm. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: Edition Psychologie, S. 30-61.
- Duismann, G. H. (2001). *Schülerfirmen – Was Schülerinnen und Schüler in ‚ihrer‘ Schülerfirma lernen können. Ziele und Basiskompetenzen eines innovativen Konzepts*. Online-Ressource. URL: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/duismann/texte/schuelerfirma/basiskompetenzen_schuelerfirma.doc [Stand 13.11.2007].
- Duismann, G. H. & Meschenmoser, H. (2001). Schülerfirmen in allgemeinbildenden Schulen – Schulprofilbildung zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen. Online-Ressource. URL: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/duismann/texte/schuelerfirma/schuelerfirma_praktisch.doc [Stand 13.11.2008].
- Ellger-Rüttgardt, S. (1982). Berufsvorbereitende Maßnahmen für behinderte Jugendliche. In: U. Bleidick & S. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.), *Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 107-128.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3., durchges. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geyer, R. (2005). *Schulunternehmen – ein andere Form des Unterrichts. Grundkonzeption mit Exkurs: nachhaltige Schülerfirmen*. 2., überarbeitete Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Göler von Ravensburg, N. (2009). Genossenschaftliche Schülerfirma im kommunalen Raum. In W. George & M. Bonow (Hrsg.), *Regionales Bildungs- und Wissensmanagement*. Lengerich: Pabst Publishers, S. 241-253.

- Granato, M. (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103-121.
- Hager, W. (2000). Zur Wirksamkeit von Interventionsprogrammen: Allgemeine Kriterien der Wirksamkeit von Programmen in einzelnen Untersuchungen. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), *Handbuch Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. Standards und Kriterien*. Bern [u. a.]: Huber, S. 153-168.
- Heisler, D. (2008). *Maßnahmeabbrüche in der beruflichen Integrationsförderung. Ursachen und Konsequenzen vorzeitiger Maßnahmebeendigungen in der Berufsvorbereitung (BvB) und außerbetrieblichen Berufsausbildung (BaE)*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Hillebrand, M. & Tunat, S. (2006). *Berufliches Lernen in Schüler- und Juniorenfirmen. Ein berufspädagogisches Konzept mit aktuellen Beispielen aus Berlin*. Reihe: Europäische Hochschulschriften, Bd. 948. Frankfurt am Main: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Hiller, G. (1999). Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemein bildenden Schulen. In T. Hofsäss (Hrsg.), *Jugend – Arbeit – Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen*. Berlin: Verlag Wissenschaft und Bildung, S. 113-148.
- Hiller, G. G. (1994). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. 3. Auflage. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Hiller, G. G. (1997). Schulisch wenig erfolgreiche Jugendliche aus Haupt- und Sonderschulen im Übergang ins Beschäftigungssystem. In W. Stark, T. Fitzner & C. Schubert (Hrsg.), *Lernschwächere Jugendliche im Übergang zum Beruf. Eine Fachtagung*. Stuttgart: Klett, S. 39-60.
- Hinz, A. (1990). "Integrationsfähigkeit" – Grenzen der Integration? *Behindertenpädagogik* 29, 131-142.
- Hoffmann, I. (2006). „Gute“ Jungs kommen an die Macht, „böse“ in die Sonderschule. *Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher*. Saarbrücken: CONTE-Verlag.
- Hofsäss, T. (2007). Berufsvorbereitung. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 318-324.

- Hollenweger, J., Hübner, P. & Hasemann, K. (Hrsg.) (2007). *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Berufsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hurrelmann, K. (2007): *Lebensphase Jugend*. 9. Auflage. Weinheim: Juventa
- Komorek, M. & Ginnold, A. (2008). *Verbleibsstudie von Jugendlichen aus dem „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Berlin.
- Komorek, M., Ginnold, A. & Burtscher, R. (2008). *Verbleibsstudie von Jugendlichen aus dem „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“*. Unveröffentlichter Abschlussbericht des Forschungsprojekts. Berlin.
- Kornmann, R. (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-85.
- Kraus, K. (2009). Beruf und Berufsbildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60-75.
- Kromrey, H. (2000). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 9., korrigierte Auflage. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Lehmann, R. H. & Hoffmann, E. (2006). *Ergebnisse der „Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7-10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL (BELLA)“*. *Wirksamkeitsnachweis des Lernarrangements „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Lehmann, R. H. & Hoffmann, E. (2007). *Ergebnisse der „Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7-10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL (BELLA)“*. Teil III: *Die Schülerfirma als quasi-geschäftlicher Lernort für die Einübung arbeitsrelevanter Verhaltensweisen, Einstellungen, Motivation und Lernleistungen von Berliner Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen im „Netzwerk Berliner Schülerfirmen“*. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Lehmann, R. H. & Hoffmann, E. (2009). *BELLA. Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“*. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*.

- Bericht über die Untersuchung im September 1996.* Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Nikolova, R. (2004). *LABEL 8-10. Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen der Berliner Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in den Jahrgängen 8-10.* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Lehmann, R. H., Peek, R., Gänsfuß, R. & Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg.* Freie und Hansestadt Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lehmann, R. H., Seeber, S. & Hunger, S. (2006). *ULME II. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen.* Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Loschmidt-Oberschule (2006). *Schulprogramm der Loschmidt-Schule LOS!* Online-Ressource. URL: http://www.loschmidt-oberschule.de/Schulprogramm_Stand_29.09.06_ohne_Anhange.pdf [Stand 22.07.2009].
- Lüdke, O. (2006). *Persönliche Ziele junger Erwachsener.* Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Band 53. Münster [u. a.]: Waxmann.
- Mahnke, U., Ginnold, A. & Burtscher, R. (2006). *Verbleibsstudie von Jugendlichen aus dem ‚Netzwerk Berliner Schülerfirmen‘ (NeBS).* Unveröffentlichter Abschlussbericht des Forschungsprojekts. Berlin.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.* 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meier, B. & Meschenmoser, H. (2009). Qualitätssicherung in Schülerfirmen. Indikatoren gestütztes Qualitätsraster zum Lehren und Lernen in einem arbeitsorientierten Lernarrangement. *Unterricht Arbeit + Technik*, 11(41), 54-57.
- Moschner, B. (1998). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie.* Weinheim: Beltz, S. 460-464.
- OECD and Statistics Canada (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Literacy Study.* Paris, Ottawa.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.* Münster [u. a.]: Waxmann.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster [u. a.]: Waxmann.

- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie und Testkonstruktion*. Bern: Huber.
- Schelzke, A. & Mette, D. (2008). *Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule – Wirtschaft*. Berlin: MACHMIT Verlag.
- Schreiber, E. (2006). *Chancen für Schulumüde. Reader zur Abschlusstagung des Netzwerks Prävention von Schulumüdigkeit und Schulverweigerung am Deutschen Jugendinstitut e. V. München*: Deutsches Jugendinstitut e. V. Online-Ressource. URL: http://www.dji.de/bibs/229_6264_Reader_Chancen_fuer_Schulumuede.pdf [Stand 01.07.2009]
- Seeber, S. (2006). *Machbarkeitsstudie zur Erfassung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Netzwerk Berliner Schülerfirmen*. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [SenBWF] (2005). *Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (Berlin) und für den Bildungsgang zum Erwerb des Abschlusses der Allgemeinen Förderschule (Brandenburg)*. Online-Ressource. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/rahmenplan_foerder.pdf [Stand 03.08.2009].
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung [SenBWF] (2008). *Bericht zur Inspektion an der Carl-Legien-Oberschule 08B05 (Berufsschule)*. Online-Ressource. URL: <http://www.carl-legien-schule.de/images/stories/Bericht08B05.pdf> [Stand 22.07.2009].
- Stein, R. (1998). Erfahrungen von Menschen mit Lernbeeinträchtigungen in der Berufsausbildung und Konsequenzen für eine optimierte Lernförderung. In M. Greisbach, U. Kullik & E. Souvignier (Hrsg.), *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 125-139.
- Steuerungsgruppe „Schulprogramm“ der Konrad-Zuse-Schule (2006). *Schulprogramm der Konrad-Zuse-Schule für den Zeitraum 01.09.2006 bis 31.07.2009*. Online-Ressource. URL: <http://www.sb-ol-pankow.cidsnet.de/downloads/test.pdf> [Stand 21.07.2009].
- Storz, M. & Griesinger, T. (2004). „Sonst verdampft das Recht auf Arbeit“. Nicht nur eine Polemik über Maßnahmen zur Vorbereitung von FörderschülerInnen auf den Arbeitsmarkt. In W. Baur, W. Mack & J. Schroeder (Hrsg.), *Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-143.
- Theis-Scholz, M. (2002). *Sonderpädagogische Förderung lernbeeinträchtigter Kinder*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien [ThILLM] (2005). *Wenn Schüler zu Unternehmern werden: Schülerfirmen*. Materialien

Heft 116. Bad Berka: ThILLM.

Wagner, S. J. (2005). *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Aachen: Shaker Verlag.

Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Heidelberg: Asanger, S. 227-255.

Wocken, H.(1983). *Am Rande der Normalität. Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*. Heidelberg: Schindele Verlag.

Statistisches Glossar

Alpha, α

Alpha (genauer: „Cronbachs Alpha“) ist eine Kennzahl für die interne Konsistenz einer \rightarrow Skala. Werden inhaltlich zusammenpassende Aufgaben oder Fragen zu einer Skala zusammengefasst, z. B. 10 Fragen aus dem Schülerfragebogen zur „Schulzufriedenheit“, so gibt Alpha Auskunft darüber, wie gut sich die Antworten zu einer Gesamttendenz zusammenfügen. Alpha kann maximal den Wert 1 annehmen. Als Faustregel gilt, dass bei Skalen ab $\alpha = 0,75$ eine befriedigende und ab $\alpha = 0,85$ eine gute Skalengüte vorliegt.

arithmetisches Mittel, arithmetischer Mittelwert, Durchschnittswert

\rightarrow Mittelwert

Beta(-Gewicht)

\rightarrow Regressionsanalyse

d, Effektstärke d, standardisierte Effektstärke d

ist ein standardisiertes Maß für Merkmalsunterschiede zwischen zwei Gruppen. Sie wird berechnet, indem die Differenz der \rightarrow Mittelwerte der Gruppen durch die gemeinsame \rightarrow Standardabweichung dividiert wird.

erklärte Varianz

\rightarrow Kovarianzanalyse, \rightarrow Regressionsanalyse, \rightarrow Varianzanalyse

Eta², Bestimmtheitsmaß Eta²

ist die Maßzahl für die erklärte Varianz bei der \rightarrow Kovarianzanalyse und der \rightarrow Varianzanalyse. Eta² bezeichnet den Varianzanteil, den man erhält, wenn man die Einzelwerte durch den jeweiligen Gruppenmittelwert ersetzt, daraus die Varianz berechnet und durch die ursprüngliche Varianz teilt; es variiert zwischen 0 und 1. Z. B. gibt das mit der Schulform verbundene Eta² für ein Leistungsmerkmal Auskunft darüber, welchen Anteil Schulformunterschiede (Mittelwertdifferenzen) an den Leistungsunterschieden zwischen den Schülerinnen und Schülern überhaupt haben.

interne Konsistenz

\rightarrow Alpha

intervallskalierte Variable

Wenn Gleichheit der Abstände zwischen zwei benachbarten Werten einer Variable angenommen werden darf, spricht man von einer intervallskalierten Variable. Ist dies nicht der Fall, liegt eine nominalskalierte (keine Rang-

folge der Werte) oder eine ordinalskalierte (Rangfolge der Werte, aber keine Abstandsgleichheit) Variable vor.

Item

→Variable

Koeffizient

Ein Koeffizient ist ein statistischer, ein mathematischer Kennwert. →Pearsons r ist z. B. ein Korrelationskoeffizient, d. h. ein statistisches Zusammenhangsmaß.

Korrelation, korrelieren

Zusammenhang zwischen zwei →Variablen (Merkmalen). Für →intervallskalierte Daten ist das Korrelationsmaß der Pearsonsche Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient r (kurz „Pearsons r “ oder nur „ r “). Er variiert zwischen minus eins und plus eins. Ein hohes negatives r besagt: Je höher das eine Merkmal ausgeprägt ist, desto niedriger das andere Merkmal, und je niedriger das eine Merkmal, desto höher das andere Merkmal. Ein hohes positives r besagt sinngemäß entsprechend: Je höhere Werte das eine Merkmal annimmt, desto höhere auch das andere (bzw. je niedriger, desto niedriger). Ein r nahe Null sagt aus, dass zwischen den beiden Merkmalen kein Zusammenhang besteht. r^2 gibt direkt die so →erklärte Varianz an.

Kovarianzanalyse

Die Kovarianzanalyse ist eine Mischform aus →Regressionsanalyse und →Varianzanalyse. Die abhängige Variable wird durch unabhängige Variablen erklärt, von denen mindestens eine wie bei der Varianzanalyse nominalskaliert ist (der sog. „Faktor“), andere dagegen wie bei der Regressionsanalyse intervallskaliert (Kovariaten). Die Maßzahl für die insgesamt erklärte Varianz ist → R^2 ; für den Faktor allein kann auch ein → η^2 bestimmt werden.

Kriterium(s-Variable)

abhängige Variable, →Regressionsanalyse

Lösungswahrscheinlichkeit

Die Lösungswahrscheinlichkeit einer Aufgabe gibt an, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass irgendein Schüler bzw. irgendeine Schülerin diese Aufgabe löst. Die Lösungswahrscheinlichkeit wird mit dem Wert p (vom englischen „probability“) angegeben und liegt zwischen 0 und 1. Eine Lösungswahrscheinlichkeit von $p = 0,47$ beispielsweise besagt, dass „auf lange Sicht“ 47 % der Schülerinnen und Schüler einer definierten Gruppe diese Aufgabe lösen.

Mittelwert

Kurzbezeichnung für den arithmetischen Mittelwert \bar{x} . Der Mittelwert darf berechnet werden, wenn mindestens \rightarrow intervallskalierte Daten vorliegen. Er ist die Summe der Einzelwerte aller Fälle dividiert durch die Fallzahl.

multiple Regressionsanalyse

\rightarrow Regressionsanalyse

multiple R, multiples R²

\rightarrow Regressionsanalyse

N

Mit N wird die Anzahl der Fälle bezeichnet, z. B. die Anzahl der Personen, die mit einem bestimmten Test erfasst wurden bzw. eine bestimmte Aufgabe gelöst haben.

Normalverteilung

Die Normalverteilung ist eine Verteilungsform für kontinuierliche Zufallsvariablen. Die Normalverteilung (Gaußsche Verteilung) ist glockenförmig symmetrisch und nähert sich im hohen und niedrigen Wertebereich asymptotisch der x-Achse. Ist der Mittelwert einer Normalverteilung 0 und die Standardabweichung 1, so spricht man von einer Standardnormalverteilung. Im mittleren Bereich (plus/minus eine Standardabweichung) liegen etwa 68 % der Fälle; im Bereich Mittelwert plus/minus zwei Standardabweichungen liegen etwa 95 % der Fälle (\rightarrow Standardabweichung).

Objektivität

Objektivität ist ein Gütekriterium für sozialwissenschaftliche Messungen. Objektivität in Schulleistungsuntersuchungen ist gegeben, wenn für alle Schülerinnen und Schüler gleiche Aufgabenstellungen, Bearbeitungszeiten, Erläuterungen der Aufgaben, Arbeitsmaterialien u. ä. gelten; die Auswertung und die Interpretation erfolgen nach klaren Kriterien, die unabhängig von der Person des Auswerters sind.

Perzentil

Der i-te Perzentil ist derjenige Wert einer Skala, von dem gilt, dass i Prozent der Merkmalsträger ihn nicht überschritten haben, während (100-i) Prozent mindestens diesen Wert erreichten. So trennt z. B. der 25. Perzentil einer Verteilung von Testpunkten das leistungsschwächste Viertel von den leistungsstärkeren „oberen“ drei Vierteln.

Prädiktor(variable)

unabhängige Variable, \rightarrow Regressionsanalyse

Probabilistische Testtheorie

Im Gegensatz zur Klassischen Testtheorie stellt die Probabilistische Testtheorie oder Item Response Theory (IRT) eine Reihe von Testmodellen zur Verfügung, die Annahmen über den Zusammenhang zwischen Itemantworten auf der einen sowie Personen- und Itemmerkmalen auf der anderen Seite machen. Der Zusammenhang wird – wie der Name bereits sagt – als probabilistisch angesehen: Die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Antwort auf ein Item wird als Funktion von Personenmerkmal(en) und Itemmerkmal(en) definiert.

r

Abkürzung für Pearsons r , \rightarrow Korrelation

Regressionsanalyse

Die (multiple) Regressionsanalyse ist ein Analyseverfahren, das den Zusammenhang zwischen einer \rightarrow intervallskalierten abhängigen (zu erklärenden) Variable (dem so genannten Kriterium) und mehreren, ebenfalls intervallskalierten unabhängigen (erklärenden) Variablen (den so genannten Prädiktoren) aufdeckt. Bei der Berechnung der Regressionsgleichung werden die \rightarrow Korrelationen der Prädiktoren untereinander berücksichtigt. Die Maßzahl für den Zusammenhang zwischen allen Prädiktoren einerseits und dem Kriterium andererseits ist das „multiple R“. Es kann wie \rightarrow Pearsons r interpretiert werden, kann allerdings keine negativen Werte annehmen. Das quadrierte multiple R entspricht der erklärten Varianz. Der eigenständige Beitrag jedes einzelnen Prädiktors (bei Konstanthaltung der anderen Prädiktoren) zur Aufklärung der Unterschiede im Kriterium wird mit den Beta-Gewichten angegeben.

Reliabilität

Reliabilität ist ein Gütekriterium für sozialwissenschaftliche Messungen. Sie entspricht der Zuverlässigkeit einer Messung. Reliabel ist ein Test oder eine Skala, wenn nur geringe Messfehler auftreten. Es gibt verschiedene Methoden, die Reliabilität zu überprüfen, z. B. \rightarrow Cronbachs Alpha.

Rohpunkt

Der Rohpunkt bezeichnet die Anzahl der von einer Person richtig gelösten Aufgaben, bevor er statistisch weiter verarbeitet wird.

Signifikanz

In der Statistik werden Effekte als signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande gekommen sind, hinreichend gering ist. Der Grad der zu unterschreitenden Wahrscheinlichkeit, fälschlich einen Effekt anzunehmen, wird vorher festgelegt und mit α bezeichnet. Effekte gelten als „signifikant“, wenn $\alpha < 0,05$, als „sehr signifikant“, falls $\alpha < 0,01$, und als „höchst signifikant“, falls $\alpha < 0,001$.

Skala

1. Kurzbezeichnung für die Ausprägungen einer Einschätzskala (Ratingskala). Bei der Vorgabe der Antwortmöglichkeiten von 1 = „trifft völlig zu“ bis 4 = „trifft überhaupt nicht zu“ im Schülerfragebogen spricht man z. B. von einer vierstufigen Skala.
2. Inhaltlich zusammenpassende Einzelitems können, z. B. durch Aufsummieren oder Mittelwertbildung, zu einer Skala zusammengefasst werden.

Standardabweichung

Die Standardabweichung (S) ist ein so genanntes Streuungsmaß, das für intervallskalierte Daten Auskunft darüber gibt, wie homogen oder heterogen eine Merkmalsverteilung ist. Je kleiner die Standardabweichung ist, desto enger gruppieren sich die Werte der einzelnen Fälle um den Mittelwert, je größer sie ist, desto weiter streuen sie um den Mittelwert.

Liegt eine Normalverteilung vor, so lässt sich über die Verteilung folgendes sagen: Im Bereich Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung liegen etwa 68 % der Fälle; im Bereich Mittelwert plus/minus zwei Standardabweichungen liegen etwa 95 % der Fälle.

Streuung

→Standardabweichung

Validität

Validität ist ein Gütekriterium für sozialwissenschaftliche Messungen. Validität gibt die Gültigkeit eines Messinstruments, z. B. eines Tests, an. Ein Test ist valide, wenn er das misst, was er zu messen vorgibt. Validität lässt sich an Außenkriterien überprüfen; z. B. lassen sich die Aufgaben der fachbezogenen Leistungstests mit den Curricula der jeweiligen Schulform und Klassenstufe validieren (curriculare Validität).

Variable

Ein erhobenes Merkmal, das mehrere Ausprägungen haben kann, wird als Variable bezeichnet, z. B. Alter oder erreichter Rasch-Skalenwert im Mathematiktest. Die Ausprägungen nennt man auch Merkmalsausprägungen.

Varianz

Die Varianz ist das Quadrat der →Standardabweichung. Mathematisch ist die Varianz der Durchschnitt aus den quadrierten Abweichungen aller Einzelwerte vom Gesamtmittelwert.

Varianzanalyse

Dieses Analyseverfahren ist mit der →Regressionsanalyse verwandt. Auch hier geht es um die Aufklärung individueller Unterschiede in einer abhängigen Variable durch eine oder mehrere unabhängige Variablen. Der Haupt-

unterschied zur Regressionsanalyse besteht darin, dass die unabhängigen Variablen nicht \rightarrow intervallskaliert zu sein brauchen. Die Maßzahl für die erklärte Varianz heißt \rightarrow Eta².

Z-Transformation

Durch eine Z-Transformation werden die Abweichungen der Werte der einzelnen Fälle vom Mittelwert durch die Standardabweichung dividiert. Als Ergebnis erhält man eine neue Verteilung mit Mittelwert 0 und Standardabweichung 1.

