


# Bachelor-Thesis:

„Analyse der Mitarbeitsbereitschaft der Schülerschaft  
im Kontext der Berufsschulpflicht“

THESES AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

vorgelegt von: Karsten Winkler  
Matrikelnummer:   
Wohnhaft in: Düsseldorf  
Studiengang: Angefertigt im Rahmen der Bachelorprüfung für den  
Studiengang Bachelor SA/SP  
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften  
der Hochschule Düsseldorf

Eingereicht am: 08.07.2020

Erstleser: Prof. Dr. Dipl.-Psych. Denis Köhler  
Zweitleserin: Dipl.-Soz. Arb. Irene Hochstrat

# Inhaltsverzeichnis

<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>III</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>IV</b>
<b>Vorwort</b> .....	<b>V</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Die Zielgruppe im Kontext Schulpflicht .....	3
2.1.1 Berufsschulpflicht .....	3
2.1.2 Bildungsgang <i>Ausbildungsvorbereitung</i> .....	4
2.1.3 Charakteristik der Zielgruppe in der <i>Ausbildungsvorbereitung</i> .....	5
2.2 Die Schülerschaft im Kontext Unterricht .....	6
2.2.1 Mitarbeit im Unterricht.....	6
2.2.2 Störungen im Unterricht.....	9
2.2.3 Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht.....	10
2.3 Motivation.....	12
2.3.1 Spezifische Aspekte der Motivationsforschung.....	13
2.3.2 Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell .....	15
2.4 Herleitung der Forschungsfrage .....	22
<b>3 Forschungsmethode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Datengewinnung anhand des Systematischen Reviews.....	23
3.2 Rechercheverfahren und Studiena Auswahl .....	26
3.3 Datenextraktion und Ergebnisse der Studien.....	31
3.4 Merkmale der Studien .....	41
<b>4 Diskussion und Ausblicke</b> .....	<b>42</b>
4.1 Diskussion der Studienergebnisse und des theoretischen Hintergrunds und deren Einordnung in das Erwartungs-Wert-Modell .....	42
4.2 Reflexion dieser Arbeit .....	48
4.3 Anregungen für die zukünftige Forschung .....	50
<b>5 Fazit</b> .....	<b>51</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>53</b>

<b>Anhang</b> .....	<b>1</b>
I Erwartungs-Wert-Modell der Leistung, Originalschaubild .....	2
II Ziele, Mittel und Verfahren der Schulsozialarbeit.....	3
III Literaturverzeichnis der Internetquellen.....	5
IV Eidesstattliche Erklärung.....	7
V Belehrung .....	7
VI Elektronischer Datenträger .....	8

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Störungen im Unterricht (nach Brozio, Wanzeck-Sielert und Gidl-Kilian).....	9
Tabelle 2:	Häufigkeit der potentiellen chronisch psychischen Erkrankungen. ....	11
Tabelle 3:	Motivationstheorien in der Forschung. Nach Eccles & Wigfield, 2002. Eigene Gestaltung.....	16
Tabelle 4:	Ein-/Ausschlusskriterien für die Quellen.....	24
Tabelle 5:	Verwendete Datenbanken u. Suchmaschinen .....	25
Tabelle 6:	Beispiel für die Relevanz eines Suchbegriffes anhand der Rückfangmethode .....	26
Tabelle 7:	Primäre Suchbegriffe (keywords).....	27
Tabelle 8:	Sekundäre Suchbegriffe (keywords) .....	27
Tabelle 9:	Trefferanzahl des Suchbegriffes: Mitarbeitsbereitschaft/school engagement.....	28
Tabelle 10:	Trefferanzahl des Suchbegriffs: Ausbildungsvorbereitung .....	28
Tabelle 11:	Trefferanzahl des Suchbegriffs: Unterrichtsbeteiligung.....	29
Tabelle 12:	Trefferanzahl am Beispiel der Datenbank WISO .....	29
Tabelle 13:	Auswahlkriterien anhand der Thematik für die Studien.....	31
Tabelle 14:	Studie 1, Benachteiligte Jugendliche an der Hauptschule. Bundesagentur für Arbeit.....	32
Tabelle 15:	Studie 2, Unterrichtsstörung aus der Sicht der Lehrkraft und der Schülerschaft.....	33
Tabelle 16:	Studie 3, Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen.....	34
Tabelle 17:	Studie 4, Situation der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Förderbedarf .....	35
Tabelle 18:	Studie 5, Longitudinal Effects of Social Support .....	36
Tabelle 19:	Studie 6, ACE, protective Factors and school engagement.....	37
Tabelle 20:	Studie 7, Übergangssystem u. Anschlussoptionen (Personalentscheidungsprozesse).....	38
Tabelle 21:	Studie 8, Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendliche .....	39
Tabelle 22:	Studie 9, Assessment of Student Engagement.....	40
Tabelle 23:	Anzahl der teilnehmenden Personen an den Studien .....	41
Tabelle 24:	Vereinfachte Studienübersicht zur Orientierung.....	43
Tabelle 25:	Anhang: Ziele, Mittel und Verfahren der Schulsozialarbeit.....	4

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Charakteristik der Zielgruppe.....	6
Abbildung 2: Einflussfaktoren u. Konsequenzen der Sozialisation.....	14
Abbildung 3: Rubikon-Modell der Handlungsphasen. Eigene Gestaltung.....	14
Abbildung 4: Erwartungs-Wert-Modell der Leistung.....	17
Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Mitarbeitsbereitschaft. Eigene Darstellung.....	21
Abbildung 6: Gesamtheit (N) der Studien. Flussdiagramm nach: PISMA Group et al. (2009).....	30
Abbildung 7: Anhang: Erwartungs-Wert-Modell der Leistung, Original. (Eccles & Wigfield, 2002).....	2
Abbildung 8: Anhang: Definition der Schulsozialarbeit.....	3
Abbildung 9: Anhang: Doppelmandat, 2 Aufträge. Eigene Gestaltung.....	3

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

## Vorwort

Die Idee, die Mitarbeitsbereitschaft im Kontext der Berufsschulpflicht und des Bildungsganges *Ausbildungsvorbereitung* zu untersuchen, entstand während des Halbjahrespraktikums am Franz-Jürgens-Berufskolleg, welches neben der Bachelor-Arbeit eine Voraussetzung zur staatlichen Anerkennung zum Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ist. Zu den Aufgaben im Praktikum zählte die schulpädagogische Betreuung einer Klasse von Jugendlichen in der *Ausbildungsvorbereitung*. Während des Unterrichts in dieser Klasse war es nicht nur auffällig, dass der Schülerschaft die Mitarbeit in den verschiedensten Fächern wenig gelang. Insgesamt war zu beobachten, dass die Jugendlichen oftmals keine Bereitschaft zeigten, überhaupt mitzuarbeiten. Stattdessen waren vielfältige Verhaltensweisen zum Boykott des Unterrichts an der Tagesordnung. Dies wirft die Frage auf, warum viele Jugendliche auf diese Weise die Erlangung des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9 aufs Spiel setzen.

Anhand einer qualitativen interviewgestützten Arbeit sollte herausgefunden werden, warum einige Schüler mitarbeiten und andere nicht. Durch die Pandemie 2020 wurde die Schule geschlossen und die Kontakteinschränkungen verhinderten die Interviews. Für die Erforschung wurde daher eine theoretische Herangehensweise gewählt. Anstelle der Interviews dienen neun Studien der empirischen Datengewinnung.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Denis Köhler als Erstleser und Irene Hochstrat als Zweitleserin bedanken. Im Studium und auch durch die Begleitung dieser Arbeit konnte ich von ihnen fachliche Kompetenzen erwerben.

Diese Arbeit berücksichtigt eine geschlechtergerechte Sprache<sup>1</sup> und versucht durch die vollständige Nennung der Autoren-Namen<sup>2</sup>, deren Arbeit zu würdigen.

Düsseldorf, 08.07.2020

Karsten Winkler

---

<sup>1</sup> Geschlechtergerechte Schreibung: In dieser Arbeit wird eine geschlechtsneutrale Formulierung benutzt, um allen drei Geschlechtern gerecht zu werden. In den Fällen, wo dies nicht möglich ist, wird die Nennung der weiblichen und männlichen Form verwendet. Auf das generische Maskulinum wird verzichtet.

<sup>2</sup> Nennung von Namen der Personen, die zitiert werden: Beim ersten Mal wird der Nachname mit dem Vornamen genannt, bei wiederholter Nennung wird lediglich der Nachname verwendet.

# 1 Einleitung

Durch die Tätigkeit in der Schulsozialarbeit wurden zwei gegensätzliche Verhalten bei Jugendlichen beobachtet. Im theoretischen Unterricht wurde oft nicht mitgearbeitet und die Jugendlichen langweilten sich. Im praktischen Werkstattunterricht zeigte sich ein gegensätzliches Verhalten: Die Jugendlichen arbeiteten konzentriert, als Gegenstände aus Holz oder Metall hergestellt wurden. Ähnliches war bei einem Jungen zu beobachten, der keine Lust hatte zur Schule zu gehen und oft die Schule schwänzte. Als er ein Praktikum in einem handwerklichen Betrieb anfang, zeigte er ein verantwortungsvolles Verhalten: Er fuhr jeden Tag über eine Stunde von Neuss nach Düsseldorf Garath zur Praktikumsstelle und war jeden Morgen pünktlich im Praktikumsbetrieb. Als er mit dem Betriebsmeister zusammen in die Schule kam, um den Praktikumsvertrag unterschrieben abzugeben, wirkte der Jugendliche stolz und zufrieden. Der Betriebsmeister lobte den Jugendlichen und zeigte offen seine Anerkennung. Durch diese und ähnliche Situationen entstand das Interesse herauszufinden, wodurch ein so gegensätzliches Verhalten erzeugt wird. Dies war zugleich der Ausgangspunkt für nachfolgende Arbeit.

Es wird auf eine Gruppe von jungen Menschen Bezug genommen, die ausbildungslos sind und aufgrund der Berufsschulpflicht im Übergangssystem des einjährigen Bildungsganges *Ausbildungsvorbereitung* beschult werden. Die meisten von ihnen haben das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet, besitzen keinen Schulabschluss und haben häufig verschiedenste psychosoziale Schwierigkeiten. Sie bilden die Zielgruppe in dieser Arbeit.

Im nachfolgenden zweiten Kapitel wird der theoretische Hintergrund zuerst durch die Erläuterung der Berufsschulpflicht und des Bildungsganges *Ausbildungsvorbereitung* aufgespannt. Die Charakteristik der jugendlichen Zielgruppe wird beschrieben und in Zusammenhang zur *Ausbildungsvorbereitung* gesetzt. Im Anschluss werden theoretische Aspekte zur Mitarbeit und im Besonderen zu Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht beleuchtet. Anhand motivationstheoretischer Betrachtungen erfolgt die weitere Annäherung und Eingrenzung des Phänomens Mitarbeitsbereitschaft. Als theoretischer Rahmen dient das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell nach Eccles und Wigfield, welches ebenfalls vorgestellt wird. Die Theorie hinter dem Modell wird als leitende Theorie zur Erforschung der Mitarbeitsbereitschaft gewählt, da sie im Schulkontext eingebettet ist und entscheidende Einflussfaktoren betrachtet. Sie stellt die Schülerin bzw. den Schüler in den Mittelpunkt. Im Gegensatz zu älteren Modellen, die sich nur auf die Personenmerkmale gestützt hatten, beziehen neuere Modelle, wozu das ausgewählte Modell gehört, auch die Umweltfaktoren als zu berücksichtigende Größe mit ein. Ausgehend von diesem Hintergrund wird folgende Forschungsfrage gestellt: *Welche schulischen und personenbezogenen Faktoren wirken auf die Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen im Bildungsgang*

*der Ausbildungsvorbereitung?* Dabei wird von folgender Hypothese ausgegangen: Wenn sich schulische und personenbezogene Einflussfaktoren positiv auf die Erfolgserwartung und den subjektiven Aufgabenwert des Schülers oder der Schülerin auswirken, dann stellt sich ein förderlicher Effekt auf die Mitarbeitsbereitschaft ein.

Im dritten Kapitel wird die Forschungsmethode aufgezeigt, die zur Beantwortung der Frage benutzt wird: Anhand des Systematischen Reviews werden neun repräsentative Studien systematisch ausgewertet. Im vierten Kapitel werden die Zusammenhänge der Studien zur Forschungsfrage aufgezeigt. Anschließend werden die Studien, der theoretische Hintergrund, sowie diese Arbeit kritisch betrachtet. Nachdem einige Aspekte hinsichtlich der zukünftigen Forschung und der Schulsozialarbeit dargelegt werden, wird diese Arbeit durch die Beantwortung der Forschungsfrage im Fazit abgeschlossen.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF



## 2 Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel erörtert im Unterkapitel

- 2.1 die Schülerschaft als Zielgruppe im Kontext Schulpflicht, die Berufsschulpflicht, den Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung* und die Charakteristik der Zielgruppe;
- 2.2 die Zielgruppe im Kontext Unterricht in Bezug zur Mitarbeit, den Störungen und den Verhaltensauffälligkeiten, sowie die Mitarbeitsbereitschaft;
- 2.3 den aktuellen Forschungsstand der Motivationsforschung und die Verbindungen zu den angrenzenden Wissenschaften der Emotion und Kognition. Zudem wird die Eignung des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells<sup>3</sup> von Eccles & Wigfield (2002) für die Untersuchung von Einflussfaktoren hinsichtlich der Mitarbeitsbereitschaft aufgezeigt;
- 2.4 die Herleitung der Forschungsfrage.

### 2.1 Die Zielgruppe im Kontext Schulpflicht

Die Zielgruppe, die in dieser Arbeit untersucht wird, unterliegt der Schulpflicht und nimmt am Bildungsgang der *Ausbildungsvorbereitung* teil. Um das Verhalten und Erleben der Schülerschaft verständlich zu machen, werden diese beiden Kontextfaktoren beleuchtet.

#### 2.1.1 Berufsschulpflicht

Jugendliche, die die Vollzeitschulpflicht der Primarstufe und der Sekundarstufe I (SEK I) erfüllt haben und im laufenden Schuljahr das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, unterliegen nach § 38 Abs. 1 Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>4</sup> (nachfolgend SchulG) der

---

<sup>3</sup> Diese Arbeit bezieht sich auf das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell mit der Version aus dem Jahr 2002, mit dem Titel: *Motivational Beliefs, Values, (sic!) and Goals* (Eccles & Wigfield, 2002). Die ursprüngliche Veröffentlichung findet sich unter: Eccles, J.S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 17 – 146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.

<sup>4</sup> Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen § 38, lautet folgendermaßen:

„(1) Nach der Schulpflicht in der Primarstufe und der Sekundarstufe I beginnt die Pflicht zum Besuch der Berufsschule (§ 22 Abs. 4) oder eines anderen Bildungsganges des Berufskollegs oder einer anderen Schule der Sekundarstufe II.

(2) Wer vor Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahres ein Berufsausbildungsverhältnis beginnt, ist bis zu dessen Ende schulpflichtig.

(3) Für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis dauert die Schulpflicht bis zum Ablauf des Schuljahres, in dem sie das achtzehnte Lebensjahr vollenden. Die Schulaufsichtsbehörde kann Schulpflichtige, die das achtzehnte Lebensjahr vollendet haben, vom weiteren Besuch der Schule befreien. Die Schulpflicht endet vor Vollendung des

Berufsschulpflicht. Sie müssen demnach entweder eine Ausbildung beginnen und begleitend die Berufsschule absolvieren oder sie besuchen ein Berufskolleg, bzw. einen Bildungsgang der Sekundarstufe II (SEK II) oder nehmen eine Weiterbildungseinrichtung oder an einer Maßnahme des Arbeitsamtes teil.

Eltern sind laut § 41 Abs. 1 SchulG für den regelmäßigen Schulbesuch verantwortlich. Wenn die Schülerin oder der Schüler im Bildungsgang der Berufsschule teilnimmt, dann trägt nach Abs. 2 die oder der Auszubildende bzw. die Arbeitgeberin oder der Arbeitgeber ebenfalls Verantwortung dafür (im Gesetz werden sie als „Mitverantwortliche für die Berufserziehung“ bezeichnet). Nach § 41 Abs. 3 SchulG sind die schulischen Fachkräfte dazu verpflichtet, auf die Personen aus Abs. 1 und 2 einzuwirken, damit die Jugendlichen die Schule besuchen. Falls alle pädagogischen Mittel nicht wirken (s. § 41 Abs. 4 SchulG), können auf Ersuchen der Schule oder Schulaufsichtsbehörde die Jugendlichen zwangsweise der Schule zugeführt werden. Das Jugendamt ist über diese Maßnahme vorher zu unterrichten. Ausführende Instanz ist die Ordnungsbehörde, in Düsseldorf ist es das Ordnungsamt. Laut § 41 Abs. 5 SchulG ist ein Zwangsmittel<sup>5</sup>, wie z.B. das Zwangsgeld, gegen die Eltern rechtens, damit sie ihrer Pflicht, dem Anhalten zur Schulpflicht ihres Kindes, nachkommen.

Anhand dieser Ausführung wird deutlich, dass die Berufsschulpflicht für die Schülerschaft ein Zwangskontext darstellt.

### 2.1.2 Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung*

Der Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung* gehört zu dem sogenannten Übergangssystem, welches von Christian Schmidt (2011, S.13) in seiner als Buch veröffentlichten Dissertation als ein „[...] Bereich institutionalisierter Bildungsgänge, der in einem Zwischenraum zwischen Allgemeinbildung und berufliche Bildung angesiedelt ist [...]“ bezeichnet wird. In diesem Übergangsbereich befanden sich 2018 knapp 270.000 Jugendliche (BMBF, 2019, S. 25)<sup>6</sup>. Die Schulpflicht endet nach diesem Bildungsgang laut § 38 Abs. 3 Schulgesetz.

Auf der Webseite des Franz-Jürgens-Berufskolleg (Franz-Jürgens-Berufskolleg, Landeshauptstadt Düsseldorf, 2019), welches exemplarisch herangezogen wird, werden u.a. folgende Inhalte für die *Ausbildungsvorbereitung* aufgeführt:

- Beratung und Aufzeigen von Berufsperspektiven
- *Ausbildungsvorbereitung*
- Förderung der Deutsch- und Mathematikkenntnisse

---

*achtzehnten Lebensjahres mit dem erfolgreichen Abschluss eines vollzeitschulischen Bildungsganges der Sekundarstufe II. Absatz 2 bleibt unberührt“ (SchulministeriumNRW, 2019).*

<sup>5</sup> Zwangsmittel werden gemäß §§ 55 – 65 Verwaltungsvollstreckungsgesetz NRW geregelt.

<sup>6</sup> BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

- Förderung der persönlichen Stärken
- Erwerb des Hauptschulabschlusses nach Klasse 9

Maßgeblich für den Inhalt ist das Schulgesetz des Landes NRW, welches ihn folgendermaßen formuliert: *„Die Schule [...] berücksichtigt [...] die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen [...]. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. [...]“* (§ 2 Abs. 4 SchulG NRW).

Der Bildungsgang kann in Vollzeit (12 bis 36 Stunden Unterricht/Woche) oder in Teilzeit (12 – 14 Stunden Unterricht/Woche) erfolgen. Für einen erfolgreichen Abschluss des Bildungsganges ist ein schulisch begleitetes Praktikum notwendig, welches seitens der Schülerschaft in Eigeninitiative organisiert wird. Während des Praktikums besucht die schulische Fachkraft die Schülerin oder den Schüler im Praktikumsbetrieb und nimmt zudem Kontakt mit den betrieblichen Fachkräften auf. Das Praktikum sollte einjährig sein und an einem Tag die Woche bei Vollzeitunterricht und bis zu drei Tage bei Teilzeitunterricht stattfinden (vgl. Berufsbildung NRW, 2020).

### 2.1.3 Charakteristik der Zielgruppe in der *Ausbildungsvorbereitung*

Tina Hascher, Stefan Fries & Gerda Hagenauer (2019, S. 146) sehen bei diesen Jugendlichen oftmals eine über mehrere Schuljahre hinweg nachlassende Motivation und schreiben ihnen Merkmale zu, wie geringe Schulbildung, geringes Schulniveau, keinen oder schlechten Hauptschulabschluss, Migrationshintergrund<sup>7</sup> und eine Herkunftsfamilie mit niedrigem Sozialstatus.

---

<sup>7</sup> Migrationshintergrund wird vom Statistischen Bundesamt (2019, S. 20 f.) wie folgt definiert: "Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist." (ebd.). In Deutschland haben etwas mehr als 25% der Menschen einen Migrationshintergrund (ebd. S. 36). Als kritisch könnte der Begriff Migrationshintergrund gesehen werden, da als stigmatisierend empfunden werden könnte, wenn er für Menschen verwendet wird, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, jedoch ein oder beide Elternteile eingewandert ist bzw. sind.

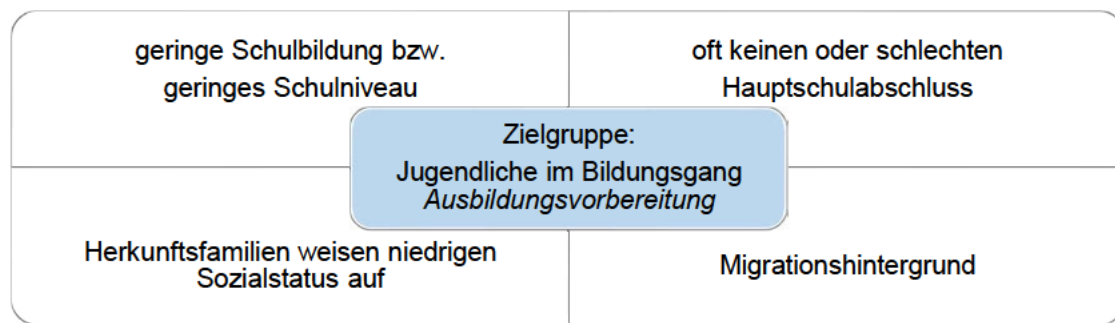


Abbildung 1: Charakteristik der Zielgruppe Nach Hascher, Fries, & Hagenauer, 2019, S. 146. Eigene Gestaltung.

Ursula Beicht und Gerd Ulrich (2008, S. 3 ff.) vom Bundesinstitut für Berufsbildung führen ähnliche Punkte wie die in Abb. 1 genannten auf. Für Beicht und Ulrich wird ein Ausbildungsabschluss statistisch unwahrscheinlicher, wenn eine Person folgendes Merkmal oder folgende Merkmale aufweist: alleinerziehend, minderjährig, Migrationshintergrund, wohnhaft im städtischen Ballungsgebiet, ohne Bildungsabschluss, schlechte Noten im Abgangszeugnis, fehlende berufliche Orientierung, Abbruch einer Ausbildung, geringer Bildungsstand der Eltern usw. Von 812.305 Jugendlichen, die 2018 von der Schule gingen, hatten laut Statistischem Bundesamt (2018) 758.707 (93,4%) einen Schulabschluss. Diejenigen ohne Abschluss, das waren 53.598 Jugendliche (6,6%), sind oftmals diejenigen, die sich in dem vorherigen Kapitel beschriebenen Übergangssystem befinden.

## 2.2 Die Schülerschaft im Kontext Unterricht

Um sich dem Begriff der Mitarbeitereitschaft anzunähern, der durch diese Arbeit analysiert wird, werden in diesem Kapitel die Begriffe Mitarbeit, Bereitschaft und Unterricht betrachtet. Es wird zuerst von einem sichtbaren Verhalten, der Mitarbeit, auf einen unsichtbaren Zustand, der Bereitschaft, geschlossen, um letzteren im Kapitel 2.3 vertieft bearbeiten zu können. Darüber hinaus werden zwei weitere Punkte erörtert, die mit der Mitarbeit und deren Bereitschaft im Unterricht korrelieren: Störungen und auffällige Verhaltensweisen (s. Kap. 2.2.2 und 2.2.3).

### 2.2.1 Mitarbeit im Unterricht

Die Mitarbeit tritt im Unterricht als ein offensichtliches und messbares Verhalten auf. Anhand der Mitarbeit können Lernfortschritte, wie auch die Leistung bewertet werden. Die Mitarbeit wird im Schulgesetz NRW laut § 42 Abs. 3 eingefordert: „Schülerinnen und Schüler haben die Pflicht daran mitzuarbeiten, dass die Aufgabe der Schule erfüllt und das Bildungsziel erreicht werden kann. Sie sind insbesondere verpflichtet, sich auf den Unterricht vorzubereiten, sich aktiv daran zu beteiligen, die erforderlichen Arbeiten anzufertigen und die Hausaufgaben zu

erledigen [...]“. Bis 2010 wurde in NRW die Mitarbeit als Kopfnote im Zeugnis aufgeführt. Sie wurde in NRW durch das 4. Schulrechtsänderungsgesetz, Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW, Ausgabe 2010, Nr. 38 v. 28.12.2010, S. 692) abgeschafft. Mitarbeit konzentriert sich dem Schulgesetz entsprechend auf die Unterrichtsvorbereitung, der aktiven Beteiligung am Unterricht und der außerschulischen Nachbereitung.

Der Unterricht wiederum orientiert sich am Erreichen eines Bildungsziels (wie im Gesetz erwähnt). Somit wird der Unterricht zugleich „ergebnis- und methodenorientiert“, wie Jürgen Wiechmann (2006, S. 76 f.) es formuliert. Wiechmann (ebd.) führt weiter an, dass der Unterricht sich immer an die Lehrperson orientiert, da die Lehrperson den Unterrichtsablauf vorbereitet und folglich die Didaktik bestimmt. So hat auch bei Christa Hubrig et al. (Hubrig, Hallerbach, Wosnitza, & Herzenberger, 2015, S. 133 f.) die Lehrperson die Verantwortung für eine Lernumgebung, eine Umgebung, in denen die Schülerschaft die für eine Mitarbeit notwendigen Eigenschaften entwickeln kann, wie z.B. aufmerksam, konzentriert und motiviert zu sein. Miriam Lotz und Frank Lipowsky (Lotz & Lipowsky, 2015, S. 100 f.) sehen die Verantwortlichkeit der Lehrperson bezüglich der Leistung der Schülerschaft bei 30%. Diese Zahl lesen sie aus der Hattie Studie<sup>8</sup> heraus, auf die sie sich beziehen und geben weiter an, dass die Schülerschaft selbst zu 50% für die eigene Leistung verantwortlich ist (der Bezug liegt nur auf der Leistung und nicht auf der Motivation oder auf dem Selbstkonzept).

Wenn Hubrig et al. (Hubrig, Hallerbach, Wosnitza, & Herzenberger, 2015, S. 134 ff.) Merkmale wie Aufmerksamkeit, Konzentration und Motivation erwähnen, zeigen sie Eigenschaften auf, die im Zusammenhang mit einer Mitarbeit stehen und nicht, wie die Mitarbeit selbst offensichtlich ist. Es sind kognitive Prozesse. Hubrig et al. beziehen Erkenntnisse aus der Hirnforschung mit ein (s. Kap. 2.3.1), wenn sie über die Lehrperson-Verantwortung für die Lernumgebung schreiben. Anhand des von ihnen erwähnten „Neugiermotiv“ (ebd.) von Kindern und Jugendlichen, sollte die Lehrperson von dem Lehrinhalt selbst überzeugt sein, um das Interesse der Schülerschaft durch etwas Neues zu wecken. So wird laut Hubrig et al. im Hippocampus ein Reiz als etwas Neues oder etwas Altes bewertet und das limbische System - dessen Teil der Hippocampus ist - gleicht diesen Reiz mit vergangenen Erfahrungen ab: ist der Reiz neu, steigt die Wahrscheinlichkeit das der Reiz wichtig ist und umgekehrt. Und mit der Wichtigkeit eines Reizes steigt das Interesse der Schülerschaft für den Unterricht, dies ist notwendig, da laut Hubrig et al. die wenigsten Schülerinnen und Schüler den Lerninhalt wichtig finden (ebd.).

Alexander Renkl (Renkl, 2008, S. 119 ff.) stellt die Frage vom „Dogma des guten Unterrichts – oder verschiedene gute „Unterrichte“?“ (sic). Für ihn gibt es keinen „Königsweg“ (ebd. S.

---

<sup>8</sup> Lotz & Lipowsky beziehen sich auf folgende Studie: Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London. Kostenpflichtige deutsche Übersetzung unter: <https://visible-learning.org/de/2013/01/visible-learning-deutsche-ubersetzung-der-hattie-studie-erscheint-2013/>

147). Damit sagt er aus, dass es nicht eine einzig richtige Methode existiert, um die Schülerschaft beim Lernen zu unterstützen. Vielmehr ist das Lernen abhängig von den Voraussetzungen, die die Schülerschaft in Bezug auf das Lernen mitbringen und von den vorgegebenen Lernzielen. Hierbei müssten drei Komponenten gewichtet werden: „[...] Balance zwischen komplexen herausfordernden Lernaufgaben, mentaler Schülerinitiative und externer Strukturierung [...]“ (ebd. S. 147). Renkl verweist damit auf äußere und innere Einflussfaktoren: das Niveau der Lernaufgaben, die Struktur des Unterrichts (Lehrperson-Verantwortung) und die mentale Initiative (Verantwortlichkeit der Schülerschaft). Als ein äußerer Einflussfaktor wirkt gemäß der Ausführungen von Inghard Langer und Stefan Langer (Langer & Langer, 2005, S. 80 f.) die Erwartung der Personen eine Rolle, die in Beziehung mit den Schülerinnen und Schüler stehen und den sie mit „So-musst-du-sein-Druck“ beschreiben. Durch eine Erwartungshaltung kann die „[...] eigene Aktualisierungstendenz [...]“ der Schülerinnen oder Schüler zurückgestellt werden. Langer und Langer beziehen sich auf den Begriff der Aktualisierungstendenz<sup>9</sup> aus der humanistischen Psychologie, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der Mensch ein Streben nach Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, und Entwicklungsmöglichkeit hat. Langer und Langer gehen davon aus, dass wenn der subjektiv empfundene Erwartungsdruck zu groß ist, zwei Verhaltensweisen erzeugt werden kann: 1. Die Jugendlichen beugen sich dem Druck und passen sich der Erwartungshaltung an, 2. oder sie passen sich dem Druck nicht an und nehmen eine Verweigerungshaltung ein, nach dem Motto: „Alles, was ich hier soll, mache ich erst recht nicht“ (Langer & Langer, 2005, S. 81).

Festzuhalten ist, dass die Mitarbeit nicht nur von äußeren Faktoren, sondern auch von intrapersonellen Faktoren maßgeblich beeinflusst wird. Diese intrapersonellen Faktoren beziehen sich auf Vorgänge, wie z.B. auf die Motivation und die Aufmerksamkeit. Um sich auf diese Vorgänge innerhalb der Jugendlichen zu beziehen, wurde in dieser Arbeit der Begriff *Mitarbeitsbereitschaft*<sup>10</sup> gewählt. Beispielhaft für die Mitarbeitsbereitschaft innerhalb der *Ausbildungsvorbereitung* ist u.a. die eigenverantwortliche Beschaffung des Praktikumsplatzes (s. Kap. 2.1.2) seitens der Schülerinnen und Schüler. Hier zeigt sich die Mitarbeitsbereitschaft der Jugendlichen darin, ob sie diese Anforderung umsetzen können. Diejenigen die diese Bereitschaft nicht aufbringen können, trotz Unterstützung der Fachkräfte, gefährden den Abschluss des Bildungsganges, da dieser ein Absolvieren eines Praktikums voraussetzt. Auf zwei weitere Phänomene die im Kontext Unterricht relevant sind und in der Literatur im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung* erwähnt werden (u.a. durch den oben erwähnten Begriff der *Verweigerungshaltung* durch Langer und Langer), wird im Folgenden eingegangen: auf Störungen und auffälliges Verhalten.

---

<sup>9</sup> Bei der Aktualisierungstendenz beziehen sich Langer & Langer auf Carl Rogers.

<sup>10</sup> Der Begriff Mitarbeitsbereitschaft ist in der pädagogischen Literatur kein gängiger. Er wird in dieser Arbeit aber als sinnvoll angesehen.

## 2.2.2 Störungen im Unterricht

„Störungsfreier Unterricht ist eine - beliebte wie gepflegte - didaktische Illusion!“

(Brozio, Wanzeck-Sielert, & Gidl-Kilian, 2013, S. 11)

Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH)<sup>11</sup> hat 2013 eine Broschüre mit dem Titel „Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen“ (Brozio, Wanzeck-Sielert, & Gidl-Kilian, 2013) herausgegeben. Sie richtet sich an die pädagogischen Fachkräfte der Schule und stellt Unterrichtsstörungen als etwas Alltägliches dar. Dazu wird u.a. Kurt Czerwenka (Czerwenka, 2010, S. 8) angeführt, der anmerkt, dass „[...] alle 10 Sekunden eine kleine Störung [...]“ stattfindet. Er weist zudem darauf hin, dass die im Unterricht auftretenden Störungen sowohl von der Schülerschaft als auch von den Lehrkräften ausgehen können. Die Ursachen für die Störungen sind multikausal. Peter Brozio, Christa Wanzeck-Sielert und Stephan Gidl-Kilian (2013, S. 11 f.) sehen die Institution Schule als den Faktor an, der die Jugendlichen „in der Entfaltung ihrer Gefühle, Interessen und spontanen Handlungsintentionen beeinflusst“. Sie stellen in diesem Zusammenhang noch weitere Faktoren dar, wie u.a. „Veränderungen im Hormonhaushalt“, die „kognitive Entwicklung“, die „Emotionen“, ein „Geltungsbestreben“, „Interessen“, „Sorgen und Nöte“ (ebd.). Rolf Arnold (Arnold, 2020, S. 135) bringt den Vorschlag ein, Störungen anzusprechen, sie zu untersuchen, in den Prozess einzubinden und den Nutzen der Störung zu erörtern. Alexander Wettstein et al. (Wettstein, Ramseier, Scherzinger, & Gasser, 2016, S. 171) definieren die Störungen als „Störungen des Lehr-Lern-Prozesses“. Welche Störungen können als solche ausgemacht werden? Nachfolgende Tabelle zeigt unterschiedliche Störungen auf (nach Brozio, Wanzeck-Sielert und Gidl-Kilian (2013, S. 11 f.).

Tabelle 1: Störungen im Unterricht (nach Brozio, Wanzeck-Sielert und Gidl-Kilian).

Motorische Störungen	Akustische Störungen	Visuelle Störungen	Soziale Störungen	Disziplinäre Störungen	Mangelndes Engagement
Aufstehen, Herumlafen, den Raum verlassen, mit Dingen spielen, auf dem Stuhl wippen etc.	Baulärm, Flugzeuglärm, Verkehrslärm, Lärm anderer Klassen, Handklingeln, Uhrenalarm, Körpergeräusche, Reden, Zwischenrufe etc.	Grimassen, Gesten, schlechte Lichtverhältnisse und Beleuchtung, störende Aussicht etc.	Provozieren, Beleidigen, Dinge wegnehmen bzw. beschädigen, Schreien, Wutausbrüche etc.	Zuspätkommen, Essen, Trinken etc.	fehlende Materialien, geistige Abwesenheit, Träumen, Schlafen, unerledigte Arbeitsaufträge, unvorbereitet sein, Verweigerung etc.

<sup>11</sup> Das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) ist eine Einrichtung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holsteins.

Auf Störungen kann, je nach Schweregrad, mit abgestuften Sanktionen reagiert werden. Wenn der geordnete Unterricht nicht gewährleistet ist, hat die Lehrperson laut § 53 Abs. 1 und 2 SchulG NRW die Möglichkeit, erzieherisch einzuwirken (Ermahnung, erzieherisches Gespräch, Gruppengespräche mit der Schülerschaft und den Eltern, Wiedergutmachung, Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde usw.). Wenn dies nicht hilft, hat sie die Möglichkeit, Ordnungsmaßnahmen nach Abs. 3 anzudrohen. Zur Umsetzung muss dabei die Schulleitung eingeschaltet werden (z.B. bei Überweisung in eine andere Klasse, Schulausschluss von 1 bis 14 Tagen), die Schulaufsichtsbehörde (z.B. bei Schulentlassungen) oder das Ministerium (bei Ausschluss von Schulen im ganzen Bundesland). Die Ordnungsmaßnahmen bedürfen der Anhörung der Schülerin oder des Schülers und der Eltern, die die Möglichkeit haben, Widerspruch einzulegen. Einen Sonderfall stellen nicht mehr schulpflichtige Jugendliche dar. 20 versäumte Unterrichtsstunden innerhalb von 30 Tagen reichen in deren Fall aus, um der Schule ohne Vorankündigung verwiesen werden zu können.

### 2.2.3 Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht

*„Für viele ist Jugend in erster Linie die Gruppe, die – den Erwachsenen – Probleme macht, die der Gesellschaft zur Last fällt“ (Bruder & Schurian, 1988, S. 203).*

Willi Seitz und Roland Stein (2010, S. 920) definieren Verhaltensauffälligkeiten folgendermaßen: *„Als Verhaltensauffälligkeiten werden als „auffällig“ (sic) erkennbare Besonderheiten im Erleben oder Verhalten einer Person (z. B. eines Kindes) verstanden, die von bestimmten normativen Maßstäben und Erwartungen deutlich („auffällig“) (sic) abweichen. Dabei bleibt aber die Tatsache außer Acht, dass solche Auffälligkeiten immer unter ganz bestimmten (zeitlichen, räumlichen, situativen) Bedingungen auftreten und dass auch diese Bedingungen etwas zur Auslösung und Aufrechterhaltung des (auffälligen) Erlebens und Verhaltens beitragen [...].“*

Die im vorherigen Kapitel erwähnten Störungen im Unterricht werden nach dieser Definition zu Verhaltensauffälligkeiten, wenn sie deutlich von der schulischen Norm abweichen. Dabei gilt es nach Seitz und Stein zu berücksichtigen, inwiefern Kontextfaktoren, wie die in Kapitel 2.1 beschrieben werden, wie z.B. die Schulpflicht, zur Auslösung und Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten beitragen. Seitz und Stein weisen auf Heinrich Keupp hin (vgl. Keupp, H., 1983, zitiert nach Seitz & Stein, 2010, S. 920), für den ein Verhalten letztendlich



eine Bewältigungsstrategie (Fachterminus: Coping/Copingstrategie) des Individuums ist. Betrachtet man z.B. Schulabsentismus<sup>12</sup> als Bewältigungsstrategie, wird der Blick auf Einflussfaktoren für Überforderungen seitens der Jugendlichen gelenkt.

Tabelle 2: Häufigkeit der potentiellen chronisch psychischen Erkrankungen.

Chronische Erkrankung, 2016. (Fälle je 1.000).	Jungen	Mädchen
ADHS	59,8	20,9
Schulangst und Schulphobie	38,4	31,7
Depressionen	6,9	12,7
Tourette-Syndrom	7,2	3,2
Zwangsstörungen	1,8	1,8
Borderline-Persönlichkeitsstörung	0,6	1,5
Anorexia nervosa	0,2	1,9
Schizophrene Psychose	0,4	0,5

Quelle: Kinder und Jugendreport 2018 (Greiner, Batram, Damm, Scholz, & Witte, 2018, S. 25). Eigene Gestaltung.

Lenzen, Brunner und Resch (Lenzen, Brunner, & Resch, 2016, S. 101) kommen zu dem Ergebnis, dass die Zusammenarbeit zwischen den schulischen und therapeutischen Fachkräften, den Eltern und der Jugendhilfe mangelhaft ist, und Hilfen sollten „[...] multimodal und multisystemisch ausgerichtet sein“ (ebd., S. 108). Auch wenn

das Verhalten der Jugendlichen ihre persönliche Copingstrategie sein kann, um mögliche Überforderungen auszuweichen (Überforderungen durch z.B. die Leistungsanforderungen, die Lehrkräfte oder Problemen in der Peergroup), so darf dieses Phänomen nicht isoliert betrachtet werden, wie Lenzen, Brunner und Resch fordern. Laut Hans Hopf (2016, S. 17 ff.) kann dem Schulabsentismus eine Angststörung zugrunde liegen, welche eine der häufigsten psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen ist. Das hinter einem auffälligen Verhalten eine psychische Störung ursächlich sein könnte, muss gerade den Fachkräften der Schulsozialarbeit und den Lehrkräften bewusst sein, um adäquat intervenieren zu können. Im Kinder und Jugendreport 2018<sup>13</sup> der DAK-Gesundheit (Greiner, Batram, Damm, Scholz, & Witte, 2018) werden für das Jahr 2016 die „[...] administrative Diagnoseprävalenz psychischer Erkrankungen und Verhaltensstörungen bei 259 Fällen je 1.000 Kindern und Jugendlichen [...]“ angeführt (s. Tab. 2). Die Gesamtzahl der Fälle sinkt auf ca. 100 bei den 17-Jährigen (ebd., Abb. 12, S. 37), was einer Prävalenz bei 17-Jährigen von 10% entspräche. In der Zielgruppe der Jugendlichen in der vorliegenden Bachelorarbeit wäre demnach - rein rechnerisch - jede/r zehnte von einer psychischen Erkrankung und Verhaltensstörung betroffen. Psychische Störungen stellen eine weitere Einflussgröße auf die Mitarbeitsbereitschaft dar.

<sup>12</sup> Unter Schulabsentismus fällt die Schulvermeidung, das Schulschwänzen und die Schulverweigerung. Die Prävalenz beträgt 5% der Schülerschaft (Lenzen, Brunner, & Resch, 2016, S. 101).

<sup>13</sup> Kinder und Jugendreport 2018, Auftraggeber DAK-Gesundheit, Erstellung der Studie: Universität Bielefeld.

Abschließend wird der Vorschlag von Franz Petermann (2016, S. 17) aufgezeigt. Nach ihm muss den Verhaltensschwierigkeiten im besten Fall durch Präventionsmaßnahmen<sup>14</sup> direkt Vorort begegnet werden, weil

1. Eltern nicht immer das Hilffsystem in dem erforderlichen Maße nutzen, wenn sie bei ihren Kindern Schwierigkeiten bemerken.
2. eine Wirksamkeit der Prävention umso höher ist, je früher bei Verhaltensschwierigkeiten gehandelt wird.
3. durch das Integrieren im Klassenverband, die präventiven Ansätze die gesamte Schülerschaft erreicht.

An dieser Stelle wird der Lösungsansatz von Petermann nicht weiter vertieft. Er wird aber u.a. durch die Darlegung protektiver Faktoren in den Kapiteln 3.3 und 4.1 wieder aufgegriffen.

Das bisher Aufgezeigte wird im nachfolgenden Kapitel anhand des Konstrukts *Motivation* vertieft. Insbesondere wird dargelegt, dass sich dieses Konstrukt für die Analyse der Mitarbeitsbereitschaft im Unterricht eignet.

## 2.3 Motivation<sup>15</sup>

Bei der Betrachtung der Mitarbeitsbereitschaft als ein innerer Vorgang (s. Kap. 2.2), greifen drei wesentliche Konstrukte ineinander. Das Konstrukt Motivation, Emotion und Kognition (vgl. Dresel & Lämmle, 2017; Pekrun, 2017; Vollmeyer & Rheinberg, 2018). Dabei erfasst das Konstrukt der Motivation den Bereitschaftsaspekt im betrachteten Forschungsgegenstand Mitarbeitsbereitschaft am besten. Die weitere Annäherung an das Phänomen Mitarbeitsbereitschaft erfolgt daher hauptsächlich durch motivationstheoretische Betrachtungen. Durch das erweiterte *Erwartungs-Wert-Modell* nach Eccles und Wigfield (Eccles & Wigfield, 2002, S 119), welches die motivationstheoretischen Betrachtungen konkretisiert, kann der schulische Kontext gut abgebildet werden. Es dient dieser Arbeit als theoretischer Rahmen (s. Kap. 2.3.2). Des Weiteren dient dieses Modell der Herleitung der Forschungsfrage und der Bildung der Hypothese (s. Kap. 2.4).

---

<sup>14</sup> Primäre Prävention zielt auf Verhütung, sekundäre zielt auf Früherkennung, tertiäre zielt auf die Verhinderung eines Fortschreitens bestehender Symptome.

<sup>15</sup> Im Deutschen Wörterbuch der Sprache (DWDS, 2020) heißt es zur Motivation: „Gesamtheit der Beweggründe, Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, zu einer Handlungsweise anregen“. Laut DWDS liegt der Ursprung im Wort „Motiv“ als „Beweggrund, Anlaß [sic], Antrieb“ und ist gleichbedeutend aus dem spätlateinischen „motivus“ als „Bewegung bewirkend, zur Bewegung geeignet, beweglich“, zu lateinisch „movere“ als „bewegen“.

### 2.3.1 Spezifische Aspekte der Motivationsforschung

Markus Dresel und Lena Lämmle (2017, S. 81) definieren Motivation als einen psychischen Prozess, „[...] der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns [...]“ steuert. Die Motivation offenbart sich durch das Verhalten, Denken und emotionale Erleben. Dabei hat die heutige Forschung auf die Motivation eine multifaktorielle Sichtweise: die verschiedensten Abläufe wie „Planung, Ausführung und Bewertung von Handlungen“ (ebd., S. 82) werden berücksichtigt. Dadurch unterscheidet sich die heutige Forschung laut Dresel und Lämmle gegenüber früheren Motivationsforschungen. Sie haben „ausschließlich Personeneigenschaften“ (ebd., S. 82) als Ursache angesehen. Als „psychische Kraft“ wird Motivation u.a. bei Birgit Spinath (2018, S. 86) bezeichnet. Sie stellt fest, dass Motivation nur durch Selbstaussage gemessen werden kann, da sie im Inneren einer Person abläuft (2019, S. 8). Soziokulturelle Faktoren, die u.a. in der Arbeit von Diana Raufelder (2018, S. 9) aufgezeigt werden, sind im schulischen Kontext von Bedeutung. Ob es die gleichaltrigen Jugendlichen sind (Peergroup), die Eltern oder die Lehrkräfte, in jedem Fall besteht ein Geflecht aus Beziehungen. Raufelder postuliert, dass Beziehung für die Motivation erforderlich ist. Dies begründet sie im selben Kapitel mit den Forschungsergebnissen aus der Neurowissenschaft. Es wurden Areale im Gehirn festgestellt, die auf Belohnung und Motivation ansprechen. Wolfgang Klug und Patrick Zobrist (2016, S. 90) sprechen von einer biologischen, psychischen und sozialen Ebene der Motivation, in die sich die neuronalen, emotionalen und kognitiven Prozesse einordnen lassen. Auf der sozialen Ebene steht das Individuum in Abhängigkeit zu seinem persönlichen Umfeld und seinen Beziehungen, die förderlich oder hinderlich sein können. Klug und Zobrist benutzen hierbei die Begrifflichkeiten „motivierend“ und „demotivierend“ (ebd.). Wie die Zusammenhänge zwischen Gehirn und Umwelt und Gehirn und Verhalten und Erleben zusammenhängen, skizziert nachfolgende Abbildung von Frank Rösler (Röder & Rösler, 2014, S. 17). Es ist ein Kreislauf, der die inter- und intrapersonellen Zusammenhänge mit den sozialen, biologischen und psychologischen Faktoren aufzeigt. Die in grün unterlegten Felder sind die Vorgänge im Gehirn, die das „Gehirn-Geist-System entwickeln“ (ebd.) und die reifungs- und erfahrungsbedingte Plastizität darstellen.

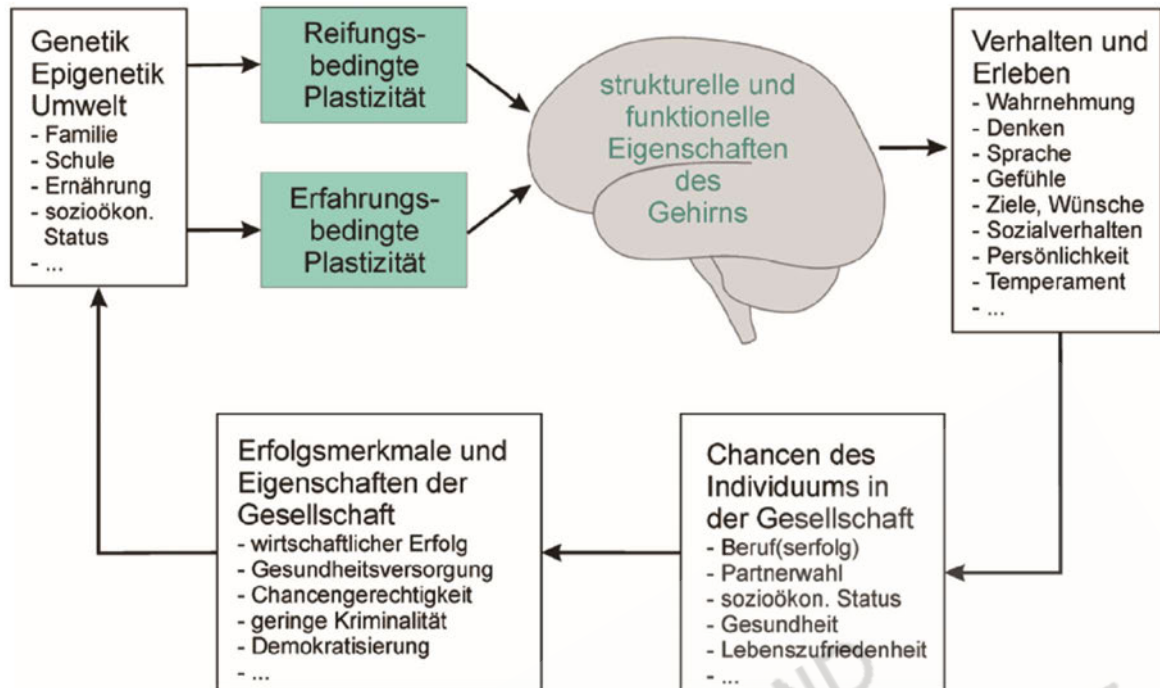


Abbildung 2: Einflussfaktoren u. Konsequenzen der Sozialisation.

Quelle: (Röder & Rösler, 2014, S. 17). Copyright: Frank Rösler, Veröffentlichung mit freundlicher Genehmigung.

Für Jutta und Heinz Heckhausen (Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 2) bestehen die Gemeinsamkeit der Theorien der Motivationsforschung darin, dass sie alle das Interesse haben, herauszufinden und zu erklären, wozu ein Individuum ein bestimmtes Ziel verfolgt und wie sich der Weg zu diesem Ziel bildet. Der Weg zu diesem Ziel beinhaltet die vielfältigsten Aktivitäten des Individuums, die sein Erleben (Denken, Fühlen, Wahrnehmen, Vorstellungen usw.) und Handlungen und Äußerungen einschließen. Die beiden Forscher beschreiben durch ihr „Rubikon-Modell der Handlungsphasen“, welches nachfolgend aufgezeigt wird, prägnant die Theorie der Handlung.

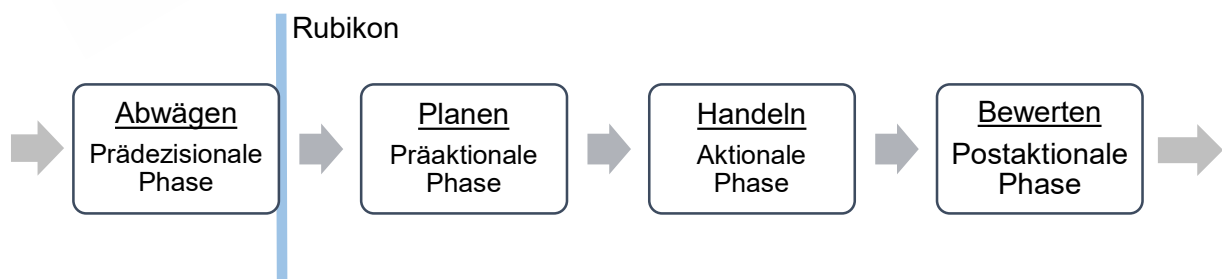


Abbildung 3: Rubikon-Modell der Handlungsphasen. Eigene Gestaltung.

Dresel und Lämmle (2017, S. 82 f.) bezeichnen das Rubikon-Modell als „ein einflussreiches Modell, das dem modernen Verständnis der Motivation gerecht wird [...]“. In der Phase des Abwägens, so Dresel und Lämmle, bewertet das Individuum das Ziel hinsichtlich der Wichtigkeit des Erreichens des erwünschten Zustandes oder Vermeiden des unerwünschten Zustandes (Erwartungskomponente). Gleichzeitig wägt es die Realisierung hinsichtlich des erwünschten Zustandes ab (Erwartungskomponente: ist es möglich oder nicht). Das Individuum bildet mit dem Entschluss zu Handeln das Handlungsziel. Dieser Moment wird in dem Modell *Rubikon*<sup>16</sup> genannt. Dresel und Lämmle präzisieren die Phase des Handelns folgendermaßen:

- „Hierbei sind die Regulation von Anstrengung und Ausdauer sowie die Abschirmung störender Einflüsse die wichtigsten Kontrollprozesse“ (ebd.).
- In der Phase des Bewertens werden „[...] Schlussfolgerungen für zukünftiges Handeln gezogen. Dazu zählt insbesondere die Analyse der Ursachen für Erfolg und Misserfolg“ (ebd.).

Diese spezifischen Aspekte aus der Motivationsforschung zeigen die Komplexität des Konstruktes *Motivation* auf und machen ein Zusammenwirken von sozialen, kognitiven, emotionalen, biologischen und neuronalen Prozessen bewusst. Es wird als wichtig erachtet, dass das Wissen über diese Komplexität im schulischen Kontext berücksichtigt wird. Es wird an dieser Stelle nicht weiter auf die einzelnen Prozesse eingegangen, sondern ein Modell vorgestellt, welches sich sehr gut auf den schulischen Kontext anwenden lässt, um die Mitarbeitsbereitschaft zu erfassen, wissend, dass all die eben erwähnten Prozesse wirken.

### 2.3.2 Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell

Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles & Wigfield, nachfolgend auch Modell genannt, wird in der Fassung von 2002 vorgestellt. Originär wird es als „expectancy-value model of achievement“ bezeichnet (Eccles & Wigfield, 2002, S. 119 und Daniels, 2004, S. 34 ff.; Möller, 2008, S. 267 ff.; Dresel & Lämmle, 2017, S. 88 ff.; Heckhausen & Heckhausen, 2018, S. 520 ff.; Raufelder, 2018, S. 44 ff.). Dresel und Lämmle (2017, S. 88) betonen: „*Das im Zusammenhang des schulischen Lern- und Leistungshandelns wohl am besten etablierte Modell, ist das erweiterte Erwartung-Wert-Modell nach Eccles (1983)*“. Sie beziehen sich auf 1983, das Jahr, als dieses Modell vorgestellt wurde. Raufelder (2018, S. 46) sieht sogar eine Dominanz des Modells im schulischen Kontext, neben der Selbstbestimmungstheorie und den Theorien zur Motivation und Zielorientierung (s. Tab. 3).

---

<sup>16</sup> Rubikon: italienischer Fluss, über den angeblich die römische Armee gesetzt hat und damit einen Bürgerkrieg auslöste (Dresel & Lämmle, 2017, S. 83)

In der Tabelle 3 werden aktuell wissenschaftlich gebräuchliche Motivationstheorien dargestellt, um eine Einordnung in die Motivationstheorien aufzuzeigen. Die Tabelle bezieht sich auf die Arbeit von Eccles und Wigfield (2002) und wurde um Theorien ergänzt, die aus anderen Fachbüchern entnommen wurden (vgl. Dresel & Lämmle, 2017; Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2018; Raufelder, 2018).

Tabelle 3: Motivationstheorien in der Forschung. Nach Eccles & Wigfield, 2002. Eigene Gestaltung.

Theorien, die sich auf die Erwartung konzentrieren	Theorien, die die Gründe für das Engagement untersuchen	Theorien, die Erwartung und Wert verbinden	Theorien, die Motivation u. Kognition verbinden
Selbstwirksamkeitstheorie	Intrinsische Theorien: - Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan) - Flowtheorie (Csikszentmihalyi) - Individuelle Unterschiedstheorie der intrinsischen Motivation)	<b>Moderne Erwartungstheorien</b> ( <b>Erwartungswertmodell nach Eccles</b> , Erwartungswertmodell nach Heckhausen)	Soziale kognitive Theorien der Selbstregulierung und Motivation
Kontrolltheorie	Interessenstheorie	Attributionstheorie (Weiners)	Theorien, die Motivation und Kognition verbinden
	Zieltheorie	Selbstbestimmungstheorie der Motivation	Motivation des Willens
		Rubikon-Modell (Heckhausen)	Integration von Selbstregulierungstheorien und Erwartungswertmodellen der Motivation

Das Erwartung-Wert-Modell in Abbildung 4 zeigt wechselseitig beeinflussende Einflussgrößen auf. Die Determinanten sind Erfolgserwartung und subjektiver Aufgabenwert (gelb unterlegte Felder), die auf das Verhalten einer Person wirken (blau unterlegtes Feld).

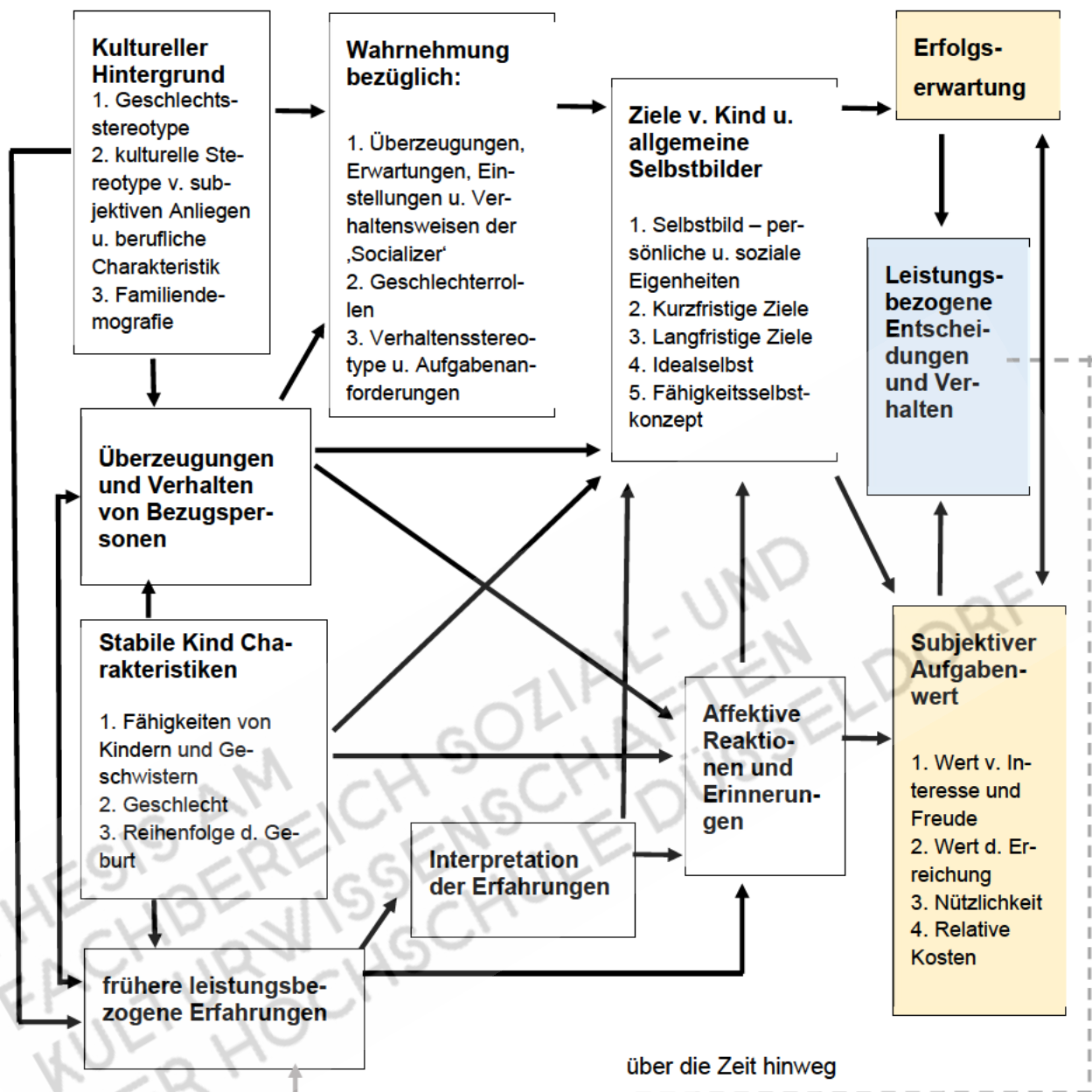


Abbildung 4: Erwartungs-Wert-Modell der Leistung.

Quelle: Nach Eccles & Wigfield (2002, S. 119).  
 Eigene Gestaltung und Übersetzung. Englische Originalabbildung s. Anhang, Kap. I, Abb. 7.

Das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell geht davon aus, dass die soziale Umwelt des Kindes seine Erwartungen und Werte beeinflusst (linksseitig abgebildete Faktoren). Die wichtigsten Einflussfaktoren sind dabei die kulturellen, schulischen und familiären Hintergründe, die Überzeugungen und Verhalten von Bezugspersonen<sup>17</sup>, die leistungsbezogenen und schulischen

<sup>17</sup> Eccles und Wigfield erwähnen an dieser Stelle das „Lernen am Modell“ von Albert Bandura (Bandura, 1991, S. 50). Er hat in diesem Zusammenhang das Verhalten von Bezugspersonen in der Sozialkognitiven Lerntheorie als eine Vorbildfunktion verstanden. Lernvorgänge werden durch Beobachtung initiiert.

Erfahrungen, Annahmen über Geschlechtsstereotypen und kulturelle Stereotypen (Eccles & Wigfield, 2002, S. 118 ff.). Wie im Kapitel 2.3.1 erwähnt, bezogen sich ältere Theorien schwerpunktmäßig auf das Leistungsmotiv, das als Persönlichkeitsmerkmal angesehen wurde. Beim Modell von Eccles & Wigfield stehen die Lern- und Leistungssituationen im Mittelpunkt und nicht das Leistungsmotiv. Möller (2008, S. 267 f.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „[...] Vorhersage von Motivation und Verhalten in schulischen Leistungssituationen [...]“. Er bezeichnet leistungsbezogene Entscheidungen und leistungsbezogenes Verhalten (s. Abb. 4, blaues Feld) als „die situationsspezifische Determinante der Leistungsmotivation“ (ebd.). Er schlussfolgert, dass diese Determinante das „Produkt“ aus Erfolgserwartung und subjektivem Aufgabenwert (s. Abb. 4, gelbe Felder) ist. Bei Dresel und Lämmle (2017, S. 88) münden diese Zusammenhänge in folgender Formel: „[...] die resultierende Motivation (ist) das Ergebnis der Verknüpfung von Erwartung und Wert [...]“. Eccles und Wigfield sehen im Letzteren einen Wert (engl. Subjective Task Value), dem man Interesse und Freude beimisst, dessen Erreichung bedeutsam ist, der nützlich eingestuft wird und dessen zeitlicher, emotionaler und psychischer Aufwand dazu im Verhältnis steht (Eccles & Wigfield, 2002, S. 119 f.). In anderen Theorien wurden für diesen Aufgabenwert andere Begrifflichkeiten benutzt, die einen Vergleich von den Theorien erschweren. So könnten die Begrifflichkeiten wie Zielorientierung, Anreiz, Valenz, Motiv, instrumenteller Wert und Bedürfnis am ehesten für den Wertbegriff von Eccles und Wigfield verwendet werden (vgl. Dresel & Lämmle, 2017). Bei Eccles und Wigfield wird in der Literatur auch ein intrinsischer Wert erwähnt, der laut Dresel & Lämmle (ebd.) am ehesten mit der intrinsischen und extrinsischen Motivation bei Deci & Ryan<sup>18</sup> einhergeht. Diese beiden Konstrukte werden in dem Diskussionsteil (Kap. 4) erneut aufgegriffen.

Neben dem Begriff des Wertes, ist der Begriff der Erfolgserwartung (engl. Expectations of Success) die weitere wichtige Bezugsgröße im Modell, die in Wechselbeziehung zueinander abgebildet werden. Die Erfolgserwartung ist die Annahme über den Erfolg einer Handlung. Eccles und Wigfield vergleichen die Erfolgserwartung mit der persönlichen Effizienzerwartung bei Albert Bandura (Eccles & Wigfield, 2002, S. 14). Allerdings widersprechen Eccles & Wigfield Banduras Behauptung: „Thus, in contrast to Bandura’s claim that expectancy-value theories focus on outcome expectations, the focus in this model is on personal or efficacy expectations“ (ebd.). Der Fokus liegt demnach nicht auf der Ergebniserwartung, wie Bandura laut Eccles und Wigfield vermutet, sondern auf die persönliche Erwartung, auf die Wirksamkeitserwartung. Dresel & Lämmle bezeichnen die Erfolgserwartung als „subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 91).

---

<sup>18</sup> Deci & Ryan unterscheiden die Motivation u. a. in intrinsisch, als „interessenbestimmte Handlung“ und in extrinsisch – „durch Aufforderung in Gang gesetzt“ (Deci & Ryan, 1993, S. 225 ff.).



Für Eccles und Wigfield sind die subjektiven Erinnerungen an die Einflussfaktoren, die affektiven Reaktionen auf Erfolg, Misserfolg, Schwierigkeiten usw. und die Erinnerung an die Lebensereignisse miteinander verbunden. Es ist die Interpretation dieser subjektiven Sicht, die die Art und Weise des Individuums prägt, wie es sich selbst und die soziale Umgebung wahrnimmt und welchen Glauben und welche Annahmen es über die Dinge entwickelt. Eccles und Wigfield (2002, S. 14) folgern weiter, dass das Selbstbild, das Idealselbst, die Fähigkeitsüberzeugungen, das Fähigkeitsselbstkonzept<sup>19</sup> und die Ziele (kurz- und langfristige) sich aus all den Einflussfaktoren formieren und die Erfolgserwartung und den Aufgabenwert beeinflussen und sich letztendlich im leistungsbezogenen Verhalten und in den Entscheidungen niederschlagen.

Wenn Eccles und Wigfield von Stereotypen sprechen, so ist festzustellen, dass der soziokulturelle Einfluss durch einen normativen Charakter geprägt ist. Und das bedeutet, dass nicht nur die äußeren Normen (statistische, explizite, soziokulturelle, ideale, funktionale und persönliche), sondern auch die subjektiven Maßstäbe wirken, Maßstäbe, die jeder Einzelne mehr oder weniger anwendet. Jeder Mensch hat eine individuelle Neigung und Vorliebe in Bezug auf Anreize, Motive, Bedürfnisse, Interessen, Ziele usw. (vgl. Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2018). Diese individuelle Neigung und Vorliebe, diese Subjektivität wird in dem Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield stark hervorgehoben: auf die beiden Determinanten *Erfolgserwartung* und *subjektiver Aufgabenwert* wirken in erster Linie die *Ziele und allgemeinen Selbstbilder*, die die Person gebildet hat, sowie die *affektiven Reaktionen und Erinnerungen* hinsichtlich vergangener erlebter Situationen und deren Interpretation. Wie die Person etwas wahrnimmt oder interpretiert und so die Sicht auf die Welt bildet, kann durch die Arbeit von Weiners<sup>20</sup> „Attributionaler Theorie der Leistungsmotivation“ (Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2018, S. 42 ff.; Weiner, 1985) aufgezeigt werden. Eccles und Wigfield haben diese Theorie in ihr Modell aufgenommen und das ursprüngliche Modell von Atkinson wesentlich erweitert (Raufelder, 2018, S. 45). Eine Exkursion in Weiners Theorie ist an dieser Stelle sinnvoll, um aufzuzeigen, wie die Wahrnehmung und Interpretation des Individuums u.a. die Erfolgserwartung und das Selbstbild beeinflussen und worin das Individuum die Ursachen für z.B. Erfolg und Misserfolg sieht. Diese Kausalattribution kann prospektiv, aber auch retrospektiv gebildet werden. Ähnlich wie Heckhausen und Seligmann beschreibt Weiner dabei „Attributionsmuster“ (ebd.), die sich für das Individuum nachteilig auswirken können. Glaubt z.B. eine Person von sich selbst, dass sie ein ‚dummer Mensch‘ sei – und nimmt an, dass sich dies auch nie ändern

---

<sup>19</sup> „Das Fähigkeitsselbstkonzept bezeichnet kognitive Repräsentationen der eigenen Fähigkeit“ (Dresel & Lämmle, 2017, S. 106)

<sup>20</sup> Weiner war Schüler von Atkinson (dessen Modell von Eccles und Wigfield erweitert wurde) und verknüpfte das Erwartungs-Wert-Modell von Atkinson mit dem der Kausalattributionstheorie von Heider und Rotter (vgl. Weiner, 1985; Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2018; Stangl, 2020).

wird – ist ihr Attributionsmuster eher ungünstig. In Worten Weiners wäre dieses Muster internal stabil. Weiners Theorie nach, wäre dann vereinfacht wie folgt auszuführen: internal variabel wäre das Muster, wenn die Person annimmt, dass sie nur im Fach Mathematik ‚dumm‘ sei, external stabil wäre das Muster, wenn für die Person jede Lehrperson ‚unfähig‘ wäre und external instabil wäre das Muster, wenn lediglich der Mathelehrer ‚unfähig‘ sei. Das Beispiel eines internalen und stabilen Attributionsmuster (sich als einen ‚dummen Menschen‘ sehen), findet sich bei Martin Seligmans Theorie der „Erlernenen Hilflosigkeit“ wieder (Dresel & Lämmle, 2017, S. 115). Dresel und Lämmle weisen in Bezug auf eine derartige „Misserfolgsattribution“ (ebd.) darauf hin, dass Fachkräfte solch eine Zuschreibung erkennen und fachspezifisch handeln sollten, da sie auf der motivationalen, kognitiven und emotionalen Ebene mit vielerlei Beeinträchtigungen einher geht. Dresel und Lämmle (ebd.) nennen folgende Begriffe als typisch für ein auf Misserfolg gerichtete Attribution „Resignation“, „Passivität“, „Apathie“, „Gedankenkreisen“, „eingeschränkte Möglichkeit, eigene Handlungsmöglichkeiten zu erkennen“ und ein „Gefühl der Hoffnungslosigkeit“. Hellhörig sollte die Fachkraft bei einer kognitiven Verzerrung werden, denn sie könnte Hinweise auf eine Depression geben, zumindest sind kognitive Verzerrungen Risikofaktoren für depressive Verstimmungen. Hier kann Falko Rheinbergs (Rheinberg, 2002, S. 86) „Teufelskreis der Misserfolgsorientierung“ Anwendung finden.

Bezogen auf das Modell kann – insbesondere durch die Lehrperson und die Eltern – eine negative Attribution in Bezug auf die Jugendlichen erfolgen (interpersonale Zuschreibung). Lehrperson und Eltern könnten einen Jugendlichen als eine ‚dumme Person‘ ansehen und die Ursache für den Misserfolg ausschließlich bei dem Jugendlichen festmachen. Dadurch steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Jugendliche sich letztendlich auch als ‚dumm‘ empfindet. Selbstredend kann der Jugendliche sich dies auch selbst zuschreiben, das wäre dann eine intrapersonale Zuschreibung. Neben der Ursachenzuschreibung haben auch Erwartungen seitens der Umwelt einen Einfluss auf das Individuum. Unter dem Begriff Pygmalion-Effekt<sup>21</sup> haben Rosenthal und Jacobson 1968 die von außen herangetragene Erwartung bezeichnet, die letztendlich dazu beitragen kann, dass der Jugendliche, an den die Erwartung gerichtet ist, sich dementsprechend verhält oder die Erwartung internalisiert (Dresel & Lämmle, 2017, S. 124 f.). Wie die im Kapitel 2.3.1 erwähnte extrinsische Motivation von Deci und Ryan, wirken die äußeren Einflüsse auf die Jugendlichen und müssen bei der Beschreibung von Verhalten und Erleben von Jugendlichen berücksichtigt werden.

---

<sup>21</sup> Pygmalion, in Ovids Sage ein griechischer Künstler, der sich von den Frauen angewidert abwendete. Er schuf eine Elfenbeinstatue in Frauengestalt, in der er sich verliebte. Er flehte die Göttin Aphrodite an, dass seine zukünftige Frau so sein sollte wie seine Statue (er traute sich nicht zu wünschen, dass die Statue lebendig werden sollte). Der Wunsch wurde ihm erfüllt: als er nach Hause kam, war die Statue lebendig. (Ovid, 1 – 8 n. Chr.).

Bei Betrachtung der Einflussfaktoren im Modell von Eccles und Wigfield aus dem soziologischen Gesichtspunkt heraus (s. Abb. 5), wirken auf der Makroebene alle soziokulturellen Gegebenheiten, insbesondere die normativen Faktoren, auf die einzelne Person ein. Auf der Me-

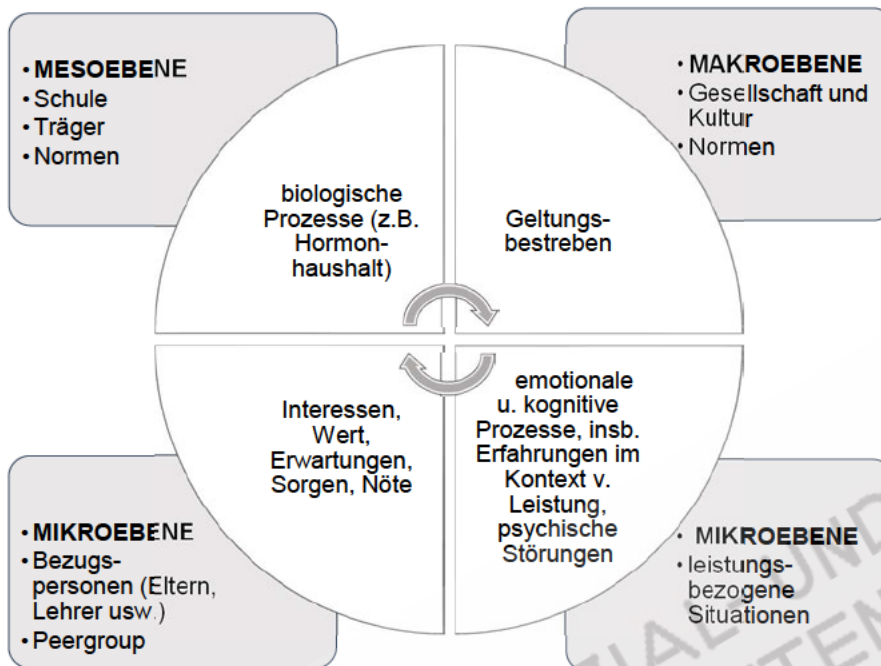


Abbildung 5: Einflussfaktoren auf die Mitarbeitsbereitschaft. Eigene Darstellung.

soebene befinden sich die Schulen, Ämter und sonstige Träger und auf der Mikroebene kann das soziale Handeln eingeordnet werden, welches zwischen Eltern, Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften, Peergroups usw. auf der einen Seite und den Jugendlichen auf der anderen Seite be-

steht. Damit werden die äußeren Einflüsse benannt. Auf der individuellen Ebene, das sind die Faktoren, die in Abbildung 5 im Kreis abgebildet sind, wirken die inneren Einflüsse, die von Person zu Person unterschiedlich interpretiert werden. Im erweiterten Leistungs-Wert-Modell können hier auch Erfahrungen angesiedelt werden, die im Kontext der Schulleistung erlebt wurden. Die mit diesen Erfahrungen in Bezug stehenden Emotionen können sich durch die Gefühle, Stimmungen und einem affektiven Verhalten ausdrücken. Hier setzt sich der Kreislauf fort, den Röder und Rösler in Abbildung 2, Kapitel 2.3.1 beschreiben: Kognitive Prozesse bewerten die Eindrücke, die eine Person aufnimmt und bilden ihrerseits die Realitäten, mit denen eine Person wiederum Entscheidungen trifft. Diese vielfältigen Einflussfaktoren und die damit verbundenen Prozesse bilden einen komplexen und mehrdimensionalen Sachverhalt, der für die Analyse der Mitarbeitsbereitschaft durch das Modell von Eccles und Wigfield aufgezeigt werden kann. Aber gerade diese Komplexität macht eine simple Kausalbeziehung von Mitarbeitsbereitschaft und Einflussfaktoren unmöglich, auch wenn sie miteinander korrelieren. Im nächsten Kapitel wird die Forschungsfrage formuliert, um im Weiteren die Kausalbeziehungen aufzuzeigen.

## 2.4 Herleitung der Forschungsfrage

Am Ausgangspunkt des Forschungsinteresses dieser Arbeit stand die Frage, warum einige Jugendliche im Unterricht bereit sind mitzuarbeiten und andere nicht. Obwohl alle Jugendlichen denselben schulischen Bedingungen unterliegen (s. Kap. 2.1), ist ihr Verhalten im Unterricht unterschiedlich, im Besonderen das Verhalten bezüglich der Mitarbeit. Durch die Betrachtung der Mitarbeit (s. Kap. 2.2.1) wurde ein innerer Prozess ersichtlich, der der Mitarbeit vorausgeht und in dieser Arbeit als Bereitschaft bezeichnet wird. Da hier die Auffassung vertreten wird, dass das Konstrukt Motivation den Bereitschaftsaspekt am besten erfasst (s. Kap. 2.3), wird das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell (s. Kap. 2.3.2) in dieser Arbeit für die Erforschung der Mitarbeitsbereitschaft adaptiert. Dieses Modell zeigt u.a. die Einflussfaktoren auf, die auf das Verhalten einer Person im Leistungskontext einwirken. Wenn die Mitarbeitsbereitschaft mit dem im Modell beschriebenen *leistungsbezogenen Verhalten* gleichgesetzt wird, kann das Modell als eine wissenschaftlich fundierte Theorie für die Herleitung der Forschungsfrage genutzt werden. Wenn die Mitarbeitsbereitschaft untersucht werden soll, sind Kenntnisse über die die Mitarbeitsbereitschaft beeinflussenden Faktoren wichtig. Die Faktoren sind bildlich gesprochen die ‚Stellschrauben‘, an denen ‚gedreht‘ werden kann.

Wie kann nach den Einflussfaktoren gefragt werden, die die Mitarbeitsbereitschaft beeinflussen? Durch die konkrete Situation der Schulpflicht und des Bildungsganges *Ausbildungsvorbereitung* und durch die klar definierte Gruppe der 17-Jährigen ohne Ausbildung, kann folgendermaßen gefragt werden: *Welche schulischen und personenbezogenen Faktoren wirken auf die Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung?*

Wenn die Forschungsfrage im Erwartungs-Wert-Modell eingebettet wird, dann ist die Mitarbeitsbereitschaft, wie eben erwähnt, eine *leistungsbezogene Entscheidung* und ein *leistungsbezogenes Verhalten*. Dieses Verhalten korreliert mit den zwei Modell-Determinanten *Erfolgserwartung* und *subjektiver Aufgabenwert*, die wiederum mit den schulischen und personenbezogenen Faktoren in Verbindung stehen. Modellbedingt kann folgende Hypothese aufgestellt werden: Wenn sich schulische und personenbezogene Einflussfaktoren positiv auf die Erfolgserwartung und den subjektiven Aufgabenwert des Schülers oder der Schülerin auswirken, dann stellt sich ein förderlicher Effekt auf die Mitarbeitsbereitschaft ein.

In den nachfolgenden zwei Kapiteln, soll dieser Forschungsfrage und der hypothetischen Betrachtung nachgegangen werden. Im Kapitel drei werden anhand der Thematik der Mitarbeitsbereitschaft Studien recherchiert, die dann im vierten Kapitel ausgewertet werden.

## 3 Forschungsmethode

Dieses Kapitel erörtert im Unterkapitel

- 3.1 das Systematische Review (Döring & Bortz, 2016, S. 898 ff.) als Instrument der Datengewinnung für die Einflussfaktoren auf die Mitarbeitsbereitschaft;
- 3.2 die Ein- und Ausschlusskriterien für die zu recherchierenden Studien, die Suchbegriffe (Keywords) und die verwendeten Datenbanken;
- 3.3 die Datenextraktion aus neun aufbereiteten Studien;
- 3.4 Merkmale dieser Studien.

### 3.1 Datengewinnung anhand des Systematischen Reviews

Die Auswahlkriterien der Datengewinnung und das Rechercheverfahren werden offengelegt, um die Reliabilität und Validität zu gewährleisten. Die Studien sind ähnlich dem Verfahren der Metaanalyse (ebd.) strukturiert, ohne jedoch die Daten statistisch auszuwerten. Die systematische Vorgehensweise orientiert sich am PRISMA-Statement (PRISMA Group; Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J., & Altman, DG., 2009) und dessen Werkzeuge: der „Checkliste“ und dem „Flussdiagramm“. Das *Systematische Review* gibt einen Überblick über mehrere Studien und kann demnach in Bezug zum Forschungsgegenstand aussagekräftiger als eine einzelne Datenerhebung sein (Döring & Bortz, 2016, S. 898 ff.). Die Perspektive des *Systematischen Reviews* in dieser Arbeit liegt auf einer kritischen Erforschung der Faktoren, die die Mitarbeitsbereitschaft der Jugendlichen beeinflussen können. Aufgrund der geringen Anzahl von Ergebnissen für die Suchbegriffe *Mitarbeitsbereitschaft*, *school engagement*, *Ausbildungsvorbereitungsjahr*, *Unterrichtsbeteiligung* und *class participation*, mussten Studien mit angrenzender Thematik ausgewählt werden. Diese Auswahl seitens desjenigen, der das Review erstellt, könnte die Objektivität schmälern, da eine Verzerrung der Ergebnisse<sup>22</sup> die Folge sein könnte (s. Publikationsverzerrung am Ende des Kapitels).

---

<sup>22</sup> Döring & Bortz (2016, S. 898 ff.) erwähnen die Kritik bezüglich des Systematischen Reviews: Es werden nicht im Umfang wie bei einer Metaanalyse sehr viele Studien statistisch ausgewertet, sondern der Verfasser des Reviews – bei Döring & Bortz „Reviewer“ (ebd.) genannt – entscheidet, welche Studien ausgewertet werden. Somit hat der „Reviewer“ einen Einfluss auf die Auswahl der Daten.

Es wurden drei Wege genutzt, um empirische Daten zu gewinnen.

1. Vordergründig wurden Datenbanken und Suchmaschinen (s. Tabelle 7) systematisch mittels festgelegten Suchkriterien durchsucht. Dazu wurden Ein- und Ausschlusskriterien verwendet, um das Thema einzugrenzen (s. Tabelle 4). Die Studien 1, 2, 3, 4 und 9 sind dadurch in diese Arbeit aufgenommen worden.
2. Die im theoretischen Teil verwendete Literatur beinhaltet viele Studien, wovon aber keine in diese Arbeit einfließt. Die Studie 5 wurde im Zusammenhang mit der Recherche über das Leistungswertmodell gefunden und für diese Arbeit genutzt. Auch die mittels „Schneeballverfahrens“<sup>23</sup> gewonnene Literatur wurde auf geeignete Studien gesichtet, wovon jedoch ebenfalls keine verwendet wurden.
3. Durch das Recherchieren selbst wurden interessante Studien entdeckt, wovon drei in diese Arbeit einfließen: Studie 8 (Suchbegriff: *Berufsvorbereitungsjahr*), Studie 7 (Suchbegriff: *Übergangssystem*) und Studie 6 (Suchbegriff: *school engagement*). Es wurde ein bevorzugtes Zeitkriterium festgelegt von ca. 10 Jahren festgelegt, um die Wahrscheinlichkeit zu steigern, dass die Studien neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaft berücksichtigen. Deutschsprachige Literatur wurde priorisiert, aber auch englischsprachige gesichtet. Nachfolgende Tabelle zeigt die Ein- und Ausschlusskriterien für die verwendeten Literaturquellen und Studien auf.

Tabelle 4: Ein-/Ausschlusskriterien für die Quellen

	<b>Einschlusskriterien Literatur</b>	<b>Ausschlusskriterien Literatur</b>	<b>Einschlusskriterien Studien</b>	<b>Ausschlusskriterien Studien</b>
Zielgruppe	Sekundarstufe I und II, Alter: 16 – 18 Jahre, Berufsvorbereitungsjahr	Personen an Grundschulen, im Studium, in der Arbeitswelt	Sekundarstufe I und II, Alter: 16 – 18 Jahre	Grundschulen, Gymnasiale Oberstufe, Hochschulen, Unternehmen
Thema	Mitarbeitsbereitschaft, SEK II, Berufsschule, Ausbildungsvorbereitung, Teilnahme am Unterricht, Bedingungen für die die Mitarbeit, Motivation, Motivationstheorien, unmotivierte Schülerschaft	Psychische Erkrankungen, Bindungsforschung, Trauma-Forschung	Mitarbeitsbereitschaft, Beteiligung, störendes Verhalten, Verweigerung, Beziehung Lehrperson/Schülerschaft, Verhaltensauffälligkeiten	Förderung der Motivation, Methoden der Didaktik, Lernbeeinträchtigungen aufgrund v. Trauma, Bindungsstörung u. schwangerschaftsbedingten Risikofaktoren
Zeitkriterium	Primär 2015 – 2020, sekundär ab 2000, mit	Vor 2000, Ausnahmen für Theorien	2005 – 2020	Vor 2005

<sup>23</sup> Schneeballverfahren: Die in der Primärliteratur benutzen Quellen werden benutzt, um diese dann wiederum als eigene Primärquelle zu nutzen (Universitäts- und Landesbibliothek Münster, 2019).

	Ausnahmen auch früher			
Quellen	Primär Fachartikel neueren Datums und Fachbücher, dabei wurde Literatur mit dem Qualitätsmerkmal des Peer-Review Verfahrens bevorzugt.	Populärwissenschaftliche Literatur, Bachelor-, Master- und Diplomarbeit (sog. graue Literatur, außer Dissertationen), unveröffentlichte Studien	Primär: Querschnittsstudien, sekundär: Längsschnittsstudien. Peer-Review Verfahren	Ohne Peer-Review Verfahren
Sprachen	Primär deutsche, sekundär englische Literatur	Fremdsprachige Literatur (außer englische Literatur)	Primär deutsche, sekundär englische Literatur	Fremdsprachige Literatur (außer englische Literatur)

Die Tabelle 5 zeigt die verwendeten Datenbanken und Suchmaschinen auf, die benutzt wurden. Nicht jede einzelne Suchanfrage wurde dokumentiert, da teilweise durch die Recherche Quellen gefunden wurden, die sich zufällig ergaben. Um aber der Reliabilität für die Studienrecherche zu genügen, wurden die Suchergebnisse für die Studien protokolliert (s. Tabellen 9 bis 12).

Tabelle 5: Verwendete Datenbanken u. Suchmaschinen

Datenbank/Suchmaschine
Online-Bibliothek der Hochschule Düsseldorf
Fachdatenbanken der Sozialwissenschaften WISO
Social Sciences Full Text
PubPsych Suchportal/Metasuchmaschine Psychologie
pedocs Fachportal Pädagogik, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Google Scholar, Suchmaschine für wissenschaftliche Dokumente
E-Book-Portal vom Springer VS Verlag
E-Book-Portal von den Verlagen Beltz und Kohlhammer (bis 30.06.2020 Fachbücher gratis)
Online-Buchhandel, Google Books, Deutsches Fachbuch

Berücksichtigt wurde auch die sogenannte Publikationsverzerrung (Fachterminus: Publikationsbias) von Studienergebnissen, worauf Theodor Sterlings 1959 hinwies. Seine Beobachtung war es, dass Studien mit nicht signifikanten Ergebnissen in der Fachliteratur seltener veröffentlicht werden als Studien mit einem signifikanten Ergebnis. Durch das Weglassen der Studien mit einem nicht signifikanten Ergebnis entsteht bei einer ungeprüften Vervielfältigung derselben eine Ergebnisverfälschung (Sterling, 1959, S. 30)<sup>24</sup>. Um diesem so gut es geht vorzubeugen, wurden zwei Punkte zur Überprüfung angewandt:

<sup>24</sup> Nur in Seite 30 von Sterlings Artikel - in dem er seine Ansicht äußerte - konnte aufgrund der Zugangsbeschränkung Einsicht genommen werden.

- Die Berücksichtigung des Peer-Review Verfahren<sup>25</sup>.
- Die von Poorolajal et al. (2010) entwickelte Rückfangmethode (capture-recapture method) wurde angewandt, indem das Ergebnis vom selben Suchbegriff aus zwei oder mehr Datenbanken verglichen wurde, um so die Relevanz einschätzen zu können.

In der nachfolgenden Tabelle wird die Methode für den Suchbegriff *Ausbildungsvorbereitung* ersichtlich. Zwar arbeitet Google Scholar anders als die Datenbanken PubPsych und WISO, aber es werden die unterschiedlichen Ergebnisse ersichtlich. Eine ungleiche Einschätzung hinsichtlich der Relevanz könnte die Folge sein.

Tabelle 6: Beispiel für die Relevanz eines Suchbegriffes anhand der Rückfangmethode

Suchbegriff	Datenbank/Suchmaschine	Anzahl Gesamt	Anzahl 1. Sichtung Abstract	Anzahl 2. Sichtung Querlesen	Anzahl verwendete Literatur
Ausbildungsvorbereitung	WISO	54	4	2	2
	PubPsych	2	2	1	0
	Google Scholar	Ca. 1.150	--	--	--

### 3.2 Rechercheverfahren und Studienauswahl

Bei der Recherche wurde die Suchmenge mit den Steuerungselementen ‚and‘, ‚or‘ und ‚not‘ reguliert (Fachterminus: Boolesche-Operatoren/Suchoperatoren). Eine Regulierung bei einer hohen Anzahl von Suchergebnissen (mehr als 200 Treffer) konnte durch die Begrenzung des Zeitraumes erreicht werden. Bei der Suche wurde das Sternchen \* an der Endung eines Begriffes gesetzt (Fachterminus: Trunkering/Maskierung), z.B. bei dem Wort Schüler, um dadurch alle Einträge zu finden die mit Schüler anfangen, wie Schülerschaft und Schülerinnen. Wurden zusammengehörige Begriffe gesucht, z.B. school engagement, wurden diese in Klammern bzw. bei Google Scholar und pedocs in Anführungszeichen gesetzt, um Treffer für die zusammenhängenden Begriffen zu finden. In den zwei nachfolgenden Tabellen werden die primären und sekundären Suchbegriffe aufgelistet:

---

<sup>25</sup> Peer-Review Verfahren: Verfahren zur Qualitätssicherung, bei dem eine Arbeit durch Wissenschaftler/Gutachter derselben Fachrichtung bewertet wird.



Tabelle 7: Primäre Suchbegriffe (keywords)

Primäre Suchbegriffe Deutsch	primary keywords english
Mitarbeitsbereitschaft	(School engagement)
Mitarbeit and Unterricht	(Academic performance)
Unterrichtsbeteiligung	„class participation“ „academic engagement“
Ausbildungsvorbereitung	--

Tabelle 8: Sekundäre Suchbegriffe (keywords)

Sekundäre Suchbegriffe Deutsch	secondary keywords english
(Unmotivierte Schüler*)	
Motivation and Schulen	
Verhaltensauffälligkeiten and Schulen Unterrichtsstörungen	(classroom disturbances) (disruptive behavior)

In den nachfolgenden Tabellen werden die Ergebnisse der Suchanfragen aufgezeigt.

- Tabelle 9: Das Ergebnis für die Begriffe Mitarbeitsbereitschaft/school engagement.
- Tabelle 10: Das Ergebnis für den Begriff *Ausbildungsvorbereitung*.
- Tabelle 11: Das Ergebnis für den Begriff Unterrichtsbeteiligung.
- Tabelle 12: Speziell die Ergebnisse der Datenbank WISO

Der Punkt ‚Anzahl Gesamt‘ spiegelt die Anzahl der Treffer wider, die mit den jeweiligen Suchbegriffen aufgelistet wurden. Diese Treffer wurden anhand der Kurzbeschreibungen in den Suchmaschinen gesichtet. Die Treffer, die eine Studie zum gesuchten Begriff enthielten, wurden durch das Lesen des Abstracts der jeweiligen Arbeit untersucht (Spalte ‚Anzahl 1. Sichtung‘). Die Spalte ‚Anzahl 2. Sichtung Querlesen‘ gibt die Anzahl der Studien wieder, die durch das Querlesen gesichtet wurden. Die Spalte ‚Anzahl verwendeter Treffer‘ gibt die Anzahl der verwendeten Studien wieder, die ins Review aufgenommen wurden.

Tabelle 9: Trefferanzahl des Suchbegriffes: Mitarbeitsbereitschaft/school engagement

Suchbegriff 01.05.2020	Suchma- schine/Daten- bank	Anzahl Gesamt	Anzahl 1. Sichtung Abstract	Anzahl 2. Sichtung Querlesen	Anzahl verwende- ter Treffer
Mitarbeitsbereitschaft	PubPsych	25	2	0	0
Mitarbeitsbereitschaft	Social Science	0	0	0	0
Mitarbeitsbereitschaft	pedocs	5	2	1	0
"school engagement"	pedocs	32	7	5	1
Mitarbeitsbereitschaft	Google Scholar	(606)	zu hoch		
Mitarbeitsbereitschaft and Studie and Schule	Google Scholar	(422)	zu hoch		
Mitarbeitsbereitschaft and Studie and Schule. 2015 - 2019	Google Scholar	51	8	0	0
Mitarbeitsbereitschaft and Studie and Schule. 2010 - 2014	Google Scholar	70	12	0	0
(Mitarbeitsbereitschaft im Unterricht)	Google Scholar	43	2	0	0
"school engagement" and "empirical study" and „15 – 20 years“	Google Scholar	7	0	0	0
Mitarbeitsbereitschaft im Unterricht	SpringerLink	25	4	0	0
	(die Zahlen in Klammern werden nicht mitgezählt)	221	36	6	1

Tabelle 10: Trefferanzahl des Suchbegriffs: *Ausbildungsvorbereitung*

Suchbegriff (02.05.20)	Suchma- schine/Daten- bank	Anzahl Gesamt	Anzahl 1. Sich- tung Abstract	Anzahl 2. Sich- tung Querlesen	Anzahl verwende- ter Treffer
Ausbildungsvorberei- tung	Zeitschrift für Pädagogik	140	11	3	0
Ausbildungsvorberei- tung	Google Scholar	(1.150)	zu hoch	--	--
Ausbildungsvorberei- tung AND Studie AND Mitarbeit. 2015 – 2019	Google Scholar	144	23	4	0
Ausbildungsvorberei- tung	SpringerLink	93	5	1	0
Ausbildungsvorberei- tung	PubPsych	2	0	0	0
Ausbildungsvorberei- tung AND Studie	pedocs	38	0	0	0
	(Klammern nicht mitgezählt)	379	22	6	0

Tabelle 11: Trefferanzahl des Suchbegriffs: Unterrichtsbeteiligung

Suchbegriff	Suchmaschine/Datenbank	Anzahl Gesamt	Anzahl 1. Sichtung Abstract	Anzahl 2. Sichtung Querlesen	Anzahl verwendeter Treffer
06.05.20					
Unterrichtsbeteiligung AND Bereitschaft AND schule AND Studie (2015 – 2019)	Google Scholar	48	4	0	0
Unterrichtsbeteiligung AND Bereitschaft AND schule AND Studie	WISO	0	0	0	0
Unterrichtsbeteiligung	WISO	4	1	1	0
Unterrichtsbeteiligung AND Bereitschaft AND schule AND Studie	PubPsych	0	0	0	0
Unterrichtsbeteiligung	PubPsych	12	4	2	0
Unterrichtsbeteiligung	pedocs	28	5	2	0
		92	14	5	0

Tabelle 12: Trefferanzahl am Beispiel der Datenbank WISO

Studienrecherche	Anzahl Gesamt	Anzahl 1. Sichtung Abstract	Anzahl 2. Sichtung Querlesen	Anzahl verwendeter Treffer
<b>Datenbank WISO</b> Suchbegriffe (04.05.20)				
Mitarbeitsbereitschaft	4	0	0	0
School engagement	12	2	0	0
Ausbildungsvorbereitung AND Studie	9	3	1	1
Unterrichtsbeteiligung	4	1	0	0
Class participation	4	0	0	0
Schulische Mitarbeit	20	3	0	0
Unmotivierte Schüler*	1	0	0	0
Motivation AND Schule*	(1.517)	zu hoch	--	--
Motivation and Schule* (Publikationsart: Forschungsbericht, 2005 - 2020)	22	4	2	1
Berufsschulpflicht	1	0	0	0
Intrinsische Motivation (Fallstudie bzw. Forschungsbericht, 2010 – 2010)		0	0	0
Verhaltensauffälligkeiten AND Schulen	31	5	2	1
Unterrichtsstörung*	19	5	3	1
(Klammern nicht mitgezählt)	134	23	9	4

Das folgende Flussdiagramm zeigt den Verlauf von der anfänglich gesichteten Anzahl der Treffer, die sich durch die Suchbegriffe ergeben haben (N = 849), bis hin zu der Anzahl der Studien, die in dieser Arbeit eingeflossen sind (N = 9).

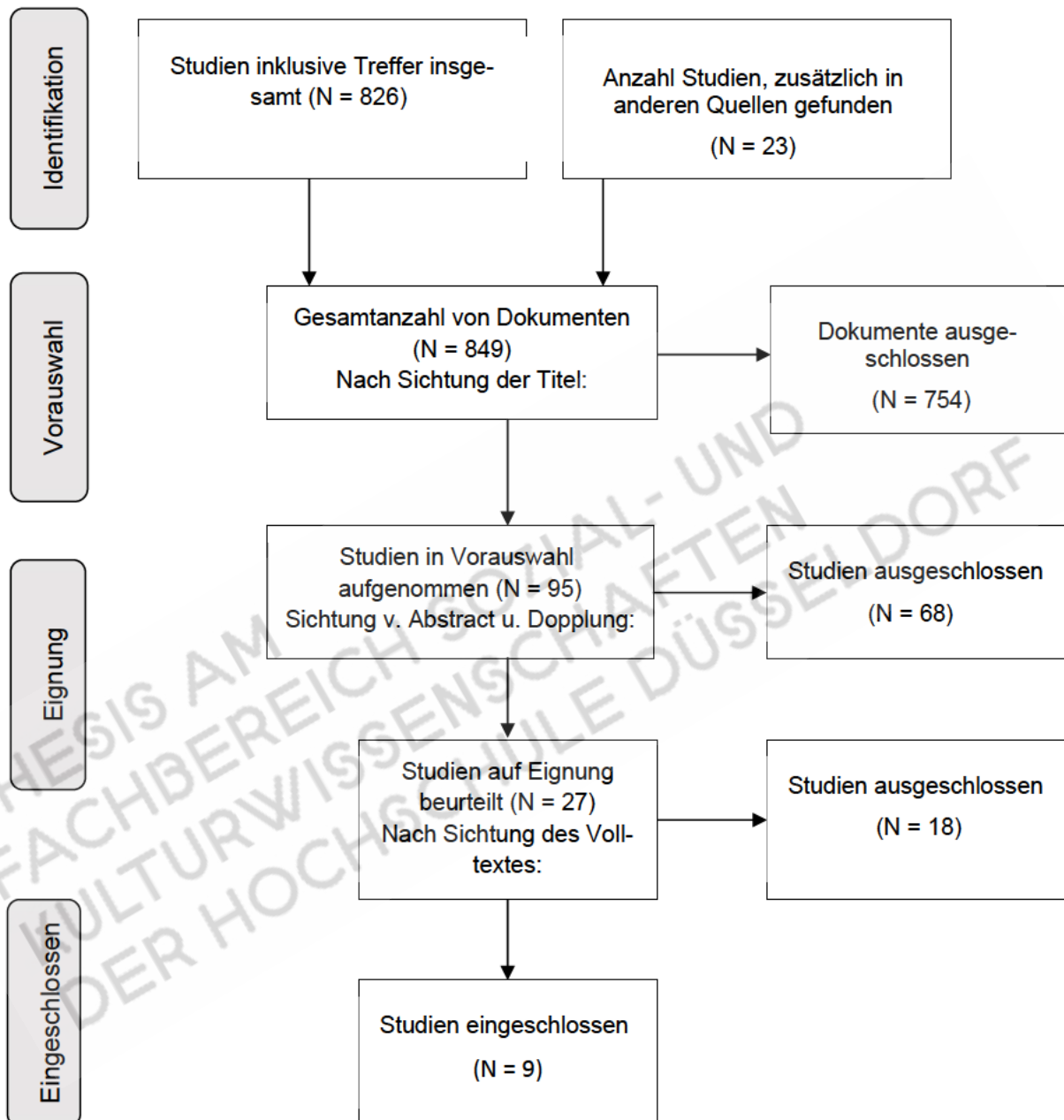


Abbildung 6: Gesamtheit (N) der Studien. Flussdiagramm nach: PISMA Group et al. (2009).

### 3.3 Datenextraktion und Ergebnisse der Studien

Während der Recherche wurden keine Studien mit dem gleichen Forschungsgegenstand ausfindig gemacht. Somit bilden die Tabellen verschiedene Studien mit unterschiedlichen Aspekten ab. Das Vorhaben, die Studien durch ein Review vergleichen zu wollen, kann nicht umgesetzt werden. Dieser Sachverhalt wird im vierten Kapitel aufgegriffen und kritisch betrachtet.

Aus diesem Grund werden die zentralen Ergebnisse in einer kurzen Form in der jeweiligen Tabelle dargestellt und nicht in einem Fließtext miteinander in Bezug gesetzt. Im Kapitel 4.1 werden allerdings aus den Ergebnissen Rückschlüsse gezogen und für die Antwort auf die Forschungsfrage genutzt.

Für eine bessere Übersicht dient die folgende Tabelle, die stichpunktartig die Thematik der Studien aufzeigt. Die Reihenfolge der Studien ergab sich durch die zeitliche Bearbeitung.

Tabelle 13: Auswahlkriterien anhand der Thematik für die Studien

Studie	Auswahlkriterien anhand der Thematik	Peer-Review
1	Hauptschulabschluss, Übergangssystem, benachteiligte Jugendliche	✓
2	Unterrichtsstörungen, Sichtweisen der Schülerschaft und Lehrkräfte	✓
3	Verhaltensauffälligkeiten, Sichtweisen der Schülerschaft und Lehrkräfte	✓
4	Ausbildungsförderung, Sichtweise der schulischen Fachkräfte	✓
5	Social support and school engagement	✓
6	School engagement, protective factors, Adverse Childhood Experiences	✓
7	Anschlussoptionen, Sichtweise der betrieblichen Fachkräfte	✓
8	Unterstützungsbedarf, Förderung von Jugendlichen an Berufsschulen	✓
9	Student engagement, Sichtweisen der Schülerschaft	✓

Die nachfolgende tabellarische Datenextraktion der Studienergebnisse orientiert sich an das Kategoriensystem von Reinhard Pekrun (2017, S. 168 f.). Neben den Eckdaten der Studien werden Ziele und Aspekte der einzelnen Studien aufgezeigt, um dann die zentralen Ergebnisse darzustellen.

Tabelle 14: Studie 1, Benachteiligte Jugendliche an der Hauptschule. Bundesagentur für Arbeit

Verfasserinnen	Solga, H. (Wissenschaftszentrum Berlin, WZB); Baas, M. (Soziologisches Forschungsinstitut); Kohlrausch, B. (Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI)
Quelle	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). IAB-Forschungsbericht. 2011
Titel	<i>Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung</i>
Literaturverzeichnis	(Solga, Baas, & Kohlrausch, 2011)
Ziel	- Erreichen des Hauptschulabschlusses gering qualifizierter Jugendliche - Erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung Vorgehensweise: Engmaschige Betreuung durch Fachkräfte der Berufsberatung
Art der Studie	Längsschnittstudie (9/2008 – 10/2010).
Welche Aspekte wurden erfasst	Erwerb Hauptschulabschluss Klasse 9, Verbesserung Noten und soziale Kompetenz, Wechsel in die 10. Klasse (war nicht Ziel), Übergang in eine Ausbildung. Ursachen für Benachteiligungen, wie z.B. Verdrängung durch Wettbewerb, negative Kompetenzzuschreibung, soziale Verarmung, Rückzugsprozesse durch Stigmatisierung.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Vorher-/Nachher-Vergleich (z.B. Schulschwänzen, Selbstwirksamkeit u. Selbstwertgefühl, Noten, Bewerbungsaktivitäten, soziale Kompetenzen, etc.). > 40 Leitfaden-Interviews (schriftliche standardisierte Befragungen, teilweise offene Fragen mit Lehrpersonal (96% Rücklaufquote, n = 44, der Kontrollklassen Rücklaufquote 88%, n = 40). Gesprächsnotizen, Beobachtungen, quantitative Datenerhebung. 5 Befragungen v. Jugendlichen (1.795 (1. Befragung)). 1.245 (5. Befragung) der gleichen Jugendlichen (Panel-Erhebung) je max. 45 Minuten. Null- bzw. Ausgangsmessung zu Beginn und eine Zielmessung (Vorher-/Nachher-Vergleiche). (Berufsfähigkeit steigern, Berufsorientierung steigern) an 45 Standorten. Kontrollgruppe: Befragung der Parallelklasse. Subtests aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (I-S-T 2000R) <sup>26</sup> um Ziel- und Kontrollgruppe zu untersuchen.
Zentrales Ergebnis	Es hat sich eine Verbesserung der Schulleistung u. sozialen Kompetenzen ergeben. Das Erreichen des Schulabschlusses hat sich erhöht (90% u. 95%). Der Grund dafür liegt in der engmaschigen Betreuung. Es stellte sich eine verbesserte Berufsorientierung, eine Erhöhung d. Lern- u. Leistungsmotivation und eine Stärkung der Handlungsfähigkeit ein. Soziale Verarmungsprozesse hinsichtlich des Lernumfeldes konnten durch die Projekte hingegen nicht beseitigt werden. Die Zahl der Unterrichtsstunden haben einen relativ starken, aber nicht linearen Einfluss auf die Leistungsverbesserungen der Schülerschaft. Es stellte sich die Notwendigkeit heraus, eine Balance zwischen angemessener Entlastung der Schülerschaft u. nicht zu starker Reduktion des Unterrichts herzustellen, um die Jugendlichen weder zu überfordern noch ihnen notwendigen Unterrichtsstoff „vorzuenthalten“. Eine Bindung zum Betrieb erhöht die Ausbildungschance. Fähigkeiten wie Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl erhöhen die Ausbildungschance der Jugendlichen. Die Noten des Arbeits-/Sozialverhalten sind wichtiger als die Fachnoten, um eine Ausbildungsstelle zu finden. Eine Übertragbarkeit auf andere Standorte kann bejaht werden.

<sup>26</sup> I-S-T 2000 R: Modular aufgebauter Intelligenztest, der 11 Fähigkeiten testet: verbale Intelligenz, figural-räumliche Intelligenz, rechnerische Intelligenz, Merkfähigkeit, schlussfolgerndes Denken, verbales Wissen, figural-bildhaftes Wissen, numerisches Wissen, allg. Wissen, fluide und kristallisierte Intelligenz (vgl. Liepmann, Beauducel, Brocke, & Amthauer, 2007).

Tabelle 15: Studie 2, Unterrichtsstörung aus der Sicht der Lehrkraft und der Schülerschaft

Verfasserin/Verfasser	Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. (Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Pädagogische Hochschule Bern) & Gasser, L. (Institut für Schule und Heterogenität, Pädagogische Hochschule Luzern)
Quelle	Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 2016
Titel	<i>Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler</i>
Literaturverzeichnis	(Wettstein, Ramseier, Scherzinger, & Gasser, 2016)
Art der Studie	Stichprobe einer mehrperspektivischen und multimethodalen Erfassung von Unterrichtsstörungen. Stichprobe zielte auf alle 5./6. Klassen im Kanton Bern (wovon nur 11,8 % teilnahmen = 83), geringe Beteiligung zurückzuführen auf: wegen dem Aufwand: drei Ebenen der Datenerhebung: Fragebogen, Video, Interview.
Welche Aspekte wurden erfasst	Unterrichtsstörungen (nicht aggressive/aggressive/unterrichtsspezifische Störungen (z.B. mangelnde Aufmerksamkeit)), Untersuchung von Beziehung und Klassenführung, Erfassung aus unterschiedlichen Perspektiven der jeweiligen Gruppen: aus Sicht der Klassenlehrperson (N = 83), Fachlehrperson (N = 83) und Schülerschaft (N = 1290).
Wie wurden die Aspekte erfasst	Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht (Fragen nach Peergroup-Beziehung und aggressiven Verhalten der Lehrperson wurden nur der Schülerschaft gestellt), vierstufige Likert-Skala. Auswertung der Daten: Multitrait-Multimethod-Design.
Zentrales Ergebnis	Lehrkräfte sollten die Perspektive der Schülerschaft einnehmen können, um eigene Anteile an Unterrichtsstörungen zu erkennen. Sie sehen subjektiv die Unterrichtssituation anders als die Schülerschaft. Die Korrelationen bezüglich der Einschätzungen zwischen den drei Gruppen ergibt folgendes Bild: Bei den Ursachen für eine Unterrichtsstörungen ist eine starke Übereinstimmung zwischen Schülerschaft und Lehrperson sichtbar: Schülerschaft im Durchschnitt .44 und Klassenlehrperson .54. Bei der Beurteilung der Beziehung ist eine schwache Korrelation messbar: Schülerschaft .23 und Lehrperson .38. Bei der Beurteilung der Klassenführung besteht keine Übereinstimmung: Schülerschaft .09 und Lehrperson -.07.

Tabelle 16: Studie 3, Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen

Verfasser	Stein, R. (Universität Würzburg); Ebert, H. (Don-Bosco-Berufsschule)
Quelle/Jahr	Empirische Sonderpädagogik 2 (2010) 4, S. 62-80. 2009
Titel	<i>Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung (Schwerpunkt Lernen)</i>
Literaturverzeichnis	(Stein & Ebert, 2010)
Art der Studie und Begründung	Pilotstudie, Querschnitt, Fragebogen. Berufsschule mit sonderpädagogischem Modell. Achenbach-Skalen (CBCL): (Lehrfachkräfte-/Elternfragebogen (Child Behavior Checkliste)), Teacher's Report Form (TRF): für 4- bis 18-Jährige und dem Youth Self Report (YSR) für 11- bis 18-Jährige (auch wenn Einige älter waren, wurde dieser Report benutzt). Verhaltens- u. Psychodiagnostik von Verhaltensauffälligkeiten.
Welche Aspekte wurden erfasst	8 Syndrome: Sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität (beim TRF) bzw. ängstlich depressiv (beim YSR), soziale Probleme, schizoid/zwanghaft, Aufmerksamkeitsstörung (beim TRF) bzw. Aufmerksamkeitsprobleme (beim YSR), delinquentes Verhalten (beim TRF) bzw. dissoziales Verhalten (beim YSR) und aggressives Verhalten. 113 standardisierte Items wurden erfragt, keine vorgefertigten offenen Fragen, dafür Mantelbogen mit eigenen Fragen. Geschlechterunterschiede: Unterschiede der Auffälligkeiten in den Teilgruppen YSR und TRF ähnliche Werte. YSR: 68.5 % männlich, 31.5 % weiblich. Durchschnittsalter 19.0 (SD = 1.9), 78 % 17 – 20.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Durch das Erfragen vom Erlebten der Schülerschaft (Berufsvorbereitungsjahr, Bildungsmaßnahmen, Fachschüler) und durch zwei zusammenfassende Skalen mit Erfassung von einigen Aspekten a) zu internalisierenden Störungen: wie sozialer Rückzug, körperliche Beschwerden und Angst/Depressivität und b) zu externalisierende Störungen: wie delinquentes und dissoziales Verhalten.
Zentrales Ergebnis	Rücklauf des TRF Lehrerfragenbogens betrug: N = 579 (von N = 641) und des YSR Schülerschaft-Fragebogens N = 422 (von N = 641), wovon einige unvollständig oder unausgefüllt zurückkamen, dadurch N = 200 bei YSR Schülerschaft-Fragebogens. Obwohl die Schulen den Förderschwerpunkt Lernen haben, besteht bei 33% der Jugendlichen der Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung. Es haben knapp 25 % ein schwieriges familiäres Umfeld, 10 % haben Erfahrung mit Psychiatrie/Jugendhilfemaßnahmen/Polizei/Gericht. Die Auffälligkeitsraten sind seitens der TRF-Angaben durchweg sehr niedrig. Die Schüler zeigen ein aggressives Verhalten und körperliche Beschwerden. Die Schülerinnen zeigen verstärkt Angst und Depressivität. Die Standardabweichung liegt zwischen 0,6 und 0,8. Die Auffälligkeitsraten bezüglich YSR-Angaben waren höher als die TRF-Angaben: Bei den Schülern waren es dissoziales Verhalten sowie Ängstlichkeit und Depressivität. Bei den Schülerinnen ergab sich Aufmerksamkeitsprobleme, Ängstlichkeit, Depressivität, sozialer Rückzug, soziale Probleme sowie körperliche Beschwerden. Die Geschlechterunterschiede waren im ‚klassisch‘ internalisierenden Bereiche. Signifikant war bei den Schülerinnen der soziale Rückzug, körperliche Beschwerden, sowie Ängstlichkeit und Depressivität. Hochsignifikant waren die TRF-Angaben bezüglich der Berufsschüler mit diagnostiziertem Förderbedarf in der ‚sozial-emotionale Entwicklung‘. Im Allgemeinen sehen die Lehrkräfte geringere Auffälligkeiten als die Schülerschaft es angeben.



Tabelle 17: Studie 4, Situation der *Ausbildungsvorbereitung* von Jugendlichen mit Förderbedarf

Verfasser	Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V.
Quelle/Jahr	Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. 2012
Titel	<i>Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs</i>
Literaturverzeichnis	(Baethge & Baethge-Kinsky, 2012)
Art der Studie	Explorative Studie, qualitativ und Prozessanalysen.
Welche Aspekte wurden erfasst	Für die <i>Ausbildungsvorbereitung</i> wurden Probleme u. Perspektiven von Jugendlichen erfasst. Dabei wurden spezifisch soziale und individuelle Merkmale der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf berücksichtigt. Die Merkmale waren die Beurteilung der ‚Ausbildungsreife‘, Anschlussperspektiven, Vernetzung mit anderen Schulen/Trägern/Ämtern, Verbesserungsperspektiven, Heterogenität, Motivation, Beteiligungsprobleme, Didaktik und Neuausrichtung des Bildungsganges, sowie Probleme der Jugendlichen und eine Klärung von der Lernbiografie, des Wissensstands und den Verhaltensdispositionen.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Durch Leitfadengestützte Expertengespräche wurden die Ansichten der Schulleitung mit 1-4 Teilnehmer von 120 – 180 Minuten dauernden Interviews erfasst. Zudem wurden Aspekte von Lehrkräften, Werkstattpersonal und Sozialpädagogen durch mehrstündige Fokusgruppen <sup>27</sup> erfasst (3 – 10 Teilnehmer). An 12 Berufskollegs im Bereich <i>Ausbildungsvorbereitung</i> im Berufsorientierungsjahr und für Klassen für Schüler ohne Berufsausbildungsvertrag (KSoB) fand die Untersuchung statt. Die Auswertung erfolgte mit der Software MAXQDA. Die Gesamtteilnehmerzahl betrug ca. 120 Teilnehmer, eine genaue Anzahl wird in der Studie nicht genannt.
Zentrales Ergebnis	<p>Merkmale der Jugendliche zu beschreiben ist schwierig: Schulstatistik erfasst diese nicht. Da Jugendliche nicht zu Wort kommen. Studien geben wenig Auskunft über die Schwierigkeiten. Mangelnde kognitive u. motivationale Kompetenzen bei einem Teil der Jugendlichen. Umgebungsnahes Angebot könnte Absentismus vorbeugen. Förderbedarf wird sich auf folgende Gruppe fokussieren: sozial benachteiligt, bildungsferne Familien, sprachliche u. kulturelle Integrationsprobleme, Lernbeeinträchtigungen (kognitive, Sozialverhalten betreffend). Qualitative Unterschiede an den Berufskollegs.</p> <p>Aufgrund der Unterschiedlichkeit und der Probleme der Schülerschaft ist eine doppelte Qualifikation (Schule/Berufsvorbereitung) schwierig, obwohl didaktisch befürwortet. Praktikumsvermittlung für orientierungslose Jugendliche ist schwierig. Mangelnder Informationsfluss zwischen den Schulen bezüglich der Schwierigkeiten der Jugendlichen. Lehrkräfte beklagen einen Mangel im psychologisch-diagnostischen Bereich und den Umgang damit. Qualitative und quantitative Mängel im Personalwesen. Ausstattungsmängel. Lehrkräfte fühlen sich überfordert.</p>

<sup>27</sup> Fokusgruppen: Entstanden in der Marktforschung, ist die Fokusgruppen-Diskussion gerade bei Diskussionen über Schwierigkeiten - durch die Anregung/größeren Wissensstand in der Gruppe - ertragreicher als das Einzelgespräch (vgl. Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 26 f.).

Tabelle 18: Studie 5, Longitudinal Effects of Social Support

Verfasser	Eccles, J. (Uni Michigan u. Pittsburgh) & Wang, M-T. (Uni Michigan)
Quelle/Jahr	Child Development 83 (3). 2012
Titel	<i>Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School</i>
Literaturverzeichnis	(Eccles & Wang, 2012)
Art der Studie	Längsschnittstudie. Qualitative und quantitative Datenerhebung.  Stichprobe von 1.479 Jugendliche an 23 Schulen. 7. bis 11. Klasse, Alter: 12,9 bis 17,2 Jahre. 52% Frauen und 48% Männer, davon ca. 56% Afroamerikaner und 36% Europäer. Die 10% anderer Kulturen wurden nicht einbezogen. Daten wurden von 25.627 Jugendlichen gesammelt. 135 beratende Lehrer nahmen ebenfalls teil.
Welche Aspekte wurden erfasst	Einfluss sozialer Kontexte auf die Entwicklung der Jugendlichen. Beziehungen von Jugendlichen zu Lehrern, Gleichaltrigen und Eltern in Bezug zum schulischen Engagement. Folgende Aspekte wurden erfasst: Entwicklung der Schulkonformität, Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten, Schulidentifikation, subjektive Bewertung des Lernens, ethnische Unterschiede.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Fünf Messungen, wovon drei ausgewertet wurden: erste in der 7. Klasse (N = 1.479), zweite vom Übergang 8. zu 9. Klasse (N = 1.057), dritte in der 11. Klasse (N = 1.054). Daten wurden bis zu 3 Jahre nach der High School erhoben. Die Erhebung der Daten fand Fragebögen, 5 Punkte Skala (ca. 30 Minuten), Interviews (je 1 Stunde) von Lehrpersonen und mittels Schulunterlagen statt.
Zentrales Ergebnis	Die Entwicklung der Schulkonformität, die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten, die Schulidentifikation und die subjektive Bewertung des Lernens nahmen von der 7. bis zur 11. Klasse ab. Mädchen zeigten in der 7. Klasse höhere Schulidentifikation. Unterstützende Lehrkräfte wirken positiv auf die Entwicklung der Schulkonformität, die Teilnahme an außerschulischen Aktivitäten und auf die Schulidentifikation und haben in Bezug auf kognitives und emotionales Engagement größeren Einfluss als die Peer Group.  Einfluss von Eltern und Lehrkräften auf das schulische Engagement ist relativ groß. Je weniger Schulkonformität besteht, desto höher ist der negative Zusammenhang zwischen der Peer Group und dem Einhalten der Schulvorschriften. Eccles und Wang schließen ihre Studie mit der Feststellung, dass die persönlichen und schulbezogenen Faktoren in Wechselwirkungen zueinanderstehen und komplexe Prozesse sind. Das Wissen darüber kann Eltern und Lehrkräften helfen, um den Jugendlichen Raum zu geben und sie bei ihrem Schulengagement zu unterstützen, damit sich die Jugendlichen um die Schwierigkeiten hinsichtlich des Schulabschlusses kümmern können (Eccles & Wang, 2012, S. 892).

Tabelle 19: Studie 6, ACE, protective Factors and school engagement

Verfasserin- nen/Verfasser	Robles, A.; Gjelsvik, A.; Hirway, P.; Vivier, P.; High, P.
Quelle/Jahr	Pediatrics. Official Journal of American Academy of Pediatrics. 2019
Titel	<i>Adverse Childhood Experiences and Protective Factors With School Engagement</i>
Literaturver- zeichnis	(Robles, Gjelsvik, Hirway, Vivier, & High, 2019)
Art der Studie	Querschnittsanalyse, 2011 – 2012. Quantitativ.
Welche Aspekte wurden erfasst	Zusammenhang von Adverse Childhood Experiences (ACEs) und Children's protective factors (PFs) <sup>28</sup> und schulischen Leistungen und Zusammenhang von veränderbaren Faktoren in Familie und Nachbarschaft mit positiven Schulergebnissen. Nationalen Erhebung der Gesundheit v. 95.677 Kindern (Umfrage 2011/2012). Ins ACE-Modell kamen 65.680 Kinder. PF-Modell 63.467 Kinder.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Umfrage zu Familie, Stressbewältigung, Familienaktivitäten, Nachbarschaft etc. ACEs → Einteilung als 0, 1, 2, 3, 4      PFs → Einteilung als 3, 4, 5, 6, 7 Die Aspekte wurden durch folgende Punkte erfasst: die Schulergebnisse anhand von Klassenwiederholungen, Anfertigung von Hausaufgaben und das Bemühen um die Schule mit den Werten: nie, selten und manchmal. Als ACEs, also schreckliche Kindheitserfahrungen wurden folgende Kategorien erfasst: Gewalterfahrungen, psychische Erkrankungen, wirtschaftliche Not, Tod/Inhaftierung/Scheidung von Bezugspersonen und unfaires Urteilen/Behandeln. Eine Erfahrung damit ergab einen Wert für ACE. Als Protektive Faktoren (PF) wurden folgende Punkte angesehen: Nichtraucherhaushalt, mehrere Familienmahlzeiten pro Woche, gute Kommunikation zwischen Eltern u. Kind, unterstützende Nachbarschaft, Lebensqualität in der Nachbarschaft. Eine Erfahrung damit ergab einen PF.
Zentrales Er- gebnis	Schlechte Leistungen und Einstellungen in der Schule hat mit höheren ACE-Werten und niedrigen PF-Werten zu tun. Der stärkste PF-Wert ist ein Elternteil, der mit dem Kind kommunikativ verbunden ist. 44% der Kinder hatten 0 ACEs, 25% hatten 1 ACE, 11% hatten 2 ACEs, 6% hatten 3 ACEs und 13% hatten 4 ACEs. Bei den Protektiven Faktoren sah es für die Kinder folgendermaßen aus: 4% = 3 PFs, 10% = 4 PFs, 26% = 5 PFs, 38% = 6 PFs, 22% alle 7 PFs. Es wurde festgestellt, sich nicht auf die da die ACEs in der Vergangenheit liegen, ist es für die Schulsozialarbeit und für die Lehrkräfte von Interesse, auf die PF's zu achten und diese in ihre Arbeit einzubeziehen. Allerdings sagen die Verfasser, dass sie nicht einschätzen können, ob die PFs die ACEs abmildern und auffangen können. Persönlichkeitsentwicklung kann positiv beeinflusst werden durch eine offene und bekundende Kommunikation seitens der Bezugsperson. Die Kommunikation ist ein protektiver Faktor, auf den in der Gegenwart Einfluss genommen werden kann.

<sup>28</sup> PF: Childrens's protective factors. Frei übersetzt: Schutzfaktoren der Kinder.

Tabelle 20: Studie 7, Übergangssystem u. Anschlussoptionen (Personalentscheidungsprozesse)

Verfasserin	Lindacher, T.
Quelle/Jahr	Julius Klinkhardt Verlag. 2014
Titel	<i>Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern</i>
Literaturverzeichnis	Lindacher, T. (2014/2015)
Art der Studie	Qualitativ-empirische Studie.
Welche Aspekte wurden erfasst	Auswahlentscheidungen seitens der Unternehmen für Ausbildungsplätze (u.a. Mechatroniker/Mechatronikerin) im Anschluss an SEK I. Verständnis der Beziehung zwischen Bildung und Ausbildung seitens der Betriebe. Ausbildungsreife, Aussagekraft schulischer Bildung, Kompetenzförderung bei Jugendlichen, wiederholte Anschlussoption nach einem erneuten Bildungsgang.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Befunde aus der Transitionsforschung (Übergang v. Systemen, mit Bedeutung). Leitfadengestützte Expertinnen-/Experteninterviews, qualitative Inhaltsanalyse mittels der Software MAXQDA. 85 Interviews.
Zentrales Ergebnis	<p>Die Schulpädagogik sollte die Anschlussfähigkeit der Schülerschaft weiter entwickeln. Seitens der Betriebe werden folgende Anforderungen aufgezeigt: Ein Lernen in den Betrieben ist Voraussetzung. Ein Lernwille und eine Motivation zum betrieblichen und schulischen Lernen werden vorausgesetzt. Dabei sind für die meisten betrieblichen Fachkräfte die beiden Kopfnoten<sup>29</sup> ‚Verhalten‘ und ‚Mitarbeit‘ sehr wichtig.</p> <p>Die Erwartungen der Betriebe (in der Fallgruppe Mechatronik) sind: Integrationsfähigkeit, Erbringung von Leistung für das Unternehmen, Identifikation mit dem Betrieb und den betrieblichen Wertmaßstäben, gute Umgangsformen, Einordnung in die Ausbildungsorganisation, ein Bestreben für die Übernahme von Verantwortung, sprachliche Aufgeschlossenheit, den Lernstand einschätzen zu können und einen Weiterbildungsbedarf kommunizieren zu können.</p>

<sup>29</sup> Kopfnoten: Uneinheitlich i. d. Bundesländern gehandhabt. 2010 in NRW abgeschafft durch das 4. Schulrechtsänderungsgesetz, Gesetz- und Verordnungsblatt (GV. NRW), Ausgabe 2010, Nr. 38 v. 28.12.2010, S. 692). Lediglich das Arbeits- und Sozialverhalten wird schriftlich beurteilt.

Tabelle 21: Studie 8, Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendliche

Verfasserin	Wolf, E.
Quelle/Jahr	VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2008
Titel	<i>Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr<sup>30</sup>. Eine komparative Analyse von Sonderbeschulung und integrativer Beschulung</i>
Literaturverzeichnis	(Wolf, 2009)
Art der Studie	Evaluationsstudie. Deskriptive und explorative Untersuchung (Literaturanalyse, schriftliche und Interviewbefragung, komparative Analyse). Alle Daten der Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Mecklenburg-Vorpommern (Amt für Statistik, hier jedoch nur Eckdaten: z.B. Schulform, Träger, Standort etc.). Umfragegestützte Datenerhebung von 385 Schülerinnen/Schüler (Stichprobe).
Welche Aspekte wurden erfasst	Es wurde die Sonderbeschulung mit der integrativen Beschulung verglichen. Dabei lag der Gesichtspunkt auf der Förderung und Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen mit Förderbedarf in der <i>Ausbildungsvorbereitung</i> . Hierbei wurde der Übergang Schule und Beruf betrachtet. Darüber hinaus wurden individuelle, soziale u. schulische Einflussfaktoren für die Persönlichkeitsentwicklung und Belastungen für Jugendliche erfasst. Es wurden Ansätze für die Lösung von Problemen entwickelt.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Es gab Fragebogenerhebungen: Zum einen durch die Untersuchung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Hintergrund und zum anderen eine Untersuchung von Jugendlichen mit integriertem Hintergrund. Dabei meint der integrierte Hintergrund für Wolf die Schulform, die nicht segregierend unterrichtet. Die sechs Expertinnen-/Experteninterviews (Schulleitung), wurden nur als Ergänzung aufgenommen. Wolf stellt deren Aussagekraft in Frage und hat diese nicht in das Ergebnis mit einbezogen.
Zentrales Ergebnis	<p>Es stellten sich für die sonderpädagogische Beschulung folgende hemmende Faktoren für eine Persönlichkeitsentwicklung heraus: lange Fahrtzeiten zur Schule, Stigmatisierung, negatives Selbstbild, defensive Problemlösungsstrategien.</p> <p>Für die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf stellten sich folgende hemmende Faktoren heraus: geringe Präsenz von sonderpädagogischen Fachkräften, Unter-/Überforderung im Unterricht, keine sozialpädagogische Unterstützung durch Fachkräften der Schulsozialarbeit.</p> <p>Eine Heterogenität bei der integrativen Beschulung erschwert den Unterricht, da die Schülerschaft unterschiedliche Bildungsbiografien haben. So liegt der Anteil der Schülerschaft, die vorher auf einer Förderschule waren bei 51,3%. Welche Beschulung die geeignetere ist, die integrative oder sonderpädagogische, konnte die Studie nicht präferieren. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass Beeinträchtigungen und Problemlagen des Einzelnen berücksichtigt werden müssen.</p>

<sup>30</sup> *Berufsvorbereitungsjahr*: einjährige schulische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme der Bundesagentur für Arbeit (in Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und im Saarland). In Nordrhein-Westfalen heißt der ähnliche Bildungsgang *Berufsorientierungsjahr* und in Berlin *Berufsqualifizierende Lehrgang*. Der in dieser Arbeit beschriebene Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung*, ist ein einjähriger Bildungsgang am Berufskolleg.

Tabelle 22: Studie 9, Assessment of Student Engagement

Verfasserin- nen/Verfasser	Virtanen, T.; Kiuru, N.; Lerkkanen, M.; Poikkeus, A.; Kuorelahti, M.
Quelle/Jahr	Journal for Educational Research Online, 2016
Titel	<i>Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement [sic]</i>
Literaturver- zeichnis	(Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, & Kuorelahti, 2016)
Art der Studie	Querschnittstudie. Fragebogen/Selbstauskunft nach Rosenberg. Jahrgang 6 bis 9, Durchschnittsalter 14,7 bzw. 14,4 (SD = 0,92). Hauptstichprobe: n = 2.485 (2012/2013) 8 Schulen (2 Schulen via Internet, n = 650), Rücklaufquote 86,3 %. Unabhängige Stichprobe: n = 821 (2010) 7 Schulen (Fragebogen per Internet), Rücklaufquote 85 %. Drei Subtypen des Engagements werden unterschieden: 1. Psychologischer Subtyp (Akzeptanz, Zugehörigkeit) 2. kognitiver Subtyp (Regulation, Planung, Wertschätzung der Bildung) 3. verhaltensbezogener Subtyp (Anwesenheit, Aufmerksamkeit, Konformität).
Welche Aspekte wurden erfasst	Ziel: Erfassen des affektiven und kognitiven Engagements. Dazu wurde per Selbstbericht Auskunft über das Selbstwertgefühl, Burnout/schulbedingte Er- schöpfung (6 Punkte Likert-Skala) und akademische Leistungen erhoben.
Wie wurden die Aspekte erfasst	Student Engagement Instruments (SEI) <sup>31</sup> nach Appleton et al. 4-Punkte Likert-Skala (1 = stimme voll und ganz zu; 4 = stimme überhaupt nicht zu).
Zentrales Er- gebnis	Anhand des Erfassens des kognitiven und affektiven Engagements seitens der Schülerschaft kann mittels des SEI folgenden Tendenzen entgegengewirkt wer- den: dass zukünftige Ziele gering ausfallen, dass die Relevanz der Schule sinkt und dass die Kontrollerfahrungen über die eigene Schularbeit abnimmt.  Gefühlsmäßiges und kognitives Mitwirken (englisch: affective and cognitive enga- gement) korreliert positiv mit dem selbstberichteten Selbstwertgefühl und den Leistungen, negativ mit Schul-Burnout. Ein Erfassen des Engagements kann ein- nen kumulativen Prozess nachlassenden Engagements verhindern. Ein nachlas- sendes Engagement führt zur Verschlechterung der Schulleistung, wirkt sich ne- gativ auf das Verhalten aus und kann zu einem Schulabbruch führen.

<sup>31</sup> Student Engagement Instrument (SEI): Auf der Webseite der Universität von Minnesota wird SEI folgenderma-  
ßen beschrieben: SEI ist eine Umfrage mit 35 Punkten für einen Selbstbericht. Gemessen wird das kognitive und  
affektive Engagement, wodurch das Kontrollgefühl, die intrinsische Motivation und die zukünftigen Bestrebungen  
erfasst werden können (University of Minnesota, 2020).

### 3.4 Merkmale der Studien

Es sind sieben Querschnittstudien und zwei Längsschnittstudien in das Systematische Review aufgenommen worden. Beide Längsschnittstudien (Studie 1 und 5) verwenden die qualitative und quantitative Datenerhebung, Studie 1 bezieht darüber hinaus Beobachtungen mit ein, in- folgedessen sie sich von den anderen durch ihren Umfang hervorhebt. Die Datenerhebung durch Fragebögen wird bei den Querschnittsstudien am häufigsten angewandt (Studie 2, 3, 6, 8 und 9).

Tabelle 23: Anzahl der teilnehmenden Personen an den Studien

Studie	Anzahl der teilnehmenden Personen		
	Jugendliche		Fachkräfte
	Statisti- sche Da- ten	Befragun- gen/Stich- proben	
1	--	1.795	88
2	--	1.290	160
3	--	200	579
4	--	--	(geschätzt) 120
5	25.627	1.479	--
6	95.677	> 65.000	--
7	--	--	65
8	--	385	(nur ergänzend) 6
9	--	3.135	--
Ge- samt	121.304	73.284	1.012

Anhand der links abgebildeten Tabelle wird nachfolgend die Teilnehmerzu- sammensetzung aufgezeigt.

Sechs Studien wurden in Deutschland durchgeführt und drei in den USA (rot hinterlegt). Vier Studien geben aus- schließlich die Ansichten von Jugend- lichen wieder (grün hinterlegt). In Stu- die 8 wurden die Fachkräfte nur er- gänzend befragt, ohne dass dies in das Ergebnis einfließt. Zwei Studien (Studie 4 und 7, blau hinterlegt) stüt- zen sich ausschließlich auf Experten- interviews, die zum einen mit den

Lehrkräften und zum anderen mit betrieblichen Fachkräften in Ausbildungsbetrieben durchge- führt wurden. In den insgesamt sieben Studien, die die Ansichten von Jugendlichen wiederge- ben, befinden sich vier Studie, die gleichzeitig die Meinung von Fachkräften aufzeigen.

Kritisch müssten bei zwei Studien folgende Punkte berücksichtigt werden: In der Studie 2 wird sich auf 11- bis 13-jährige Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 und 6 bezogen. Die Über- tragbarkeit der Ergebnisse auf 16- bis 18-jährige Jugendliche in der *Ausbildungsvorbereitung* ist dadurch eventuelle nur begrenzt möglich, da sich beide Gruppen hinsichtlich ihrer Einstel- lung zur Schule unterscheiden können. Dieser Hinweis erfolgt aufgrund der Feststellung von Hascher, Fries und Hagenauer (2019, S. 146) im Kapitel 2.1.3, die auf eine nachlassende Motivation über die Schuljahre hinweg hinweisen. In der Studie 4 sind die Daten u.a. durch Gruppeninterviews von bis zu 4 Personen erhoben worden. Bei dieser Form muss berücksich- tigt werden, dass eventuell eine sozial erwünschte Meinung geäußert wurde. Es wäre möglich, dass die Meinung der Fachkräfte in einem anonymisierten Einzelinterview differenzierter ge- äußert worden wäre.

## 4 Diskussion und Ausblicke

Dieses Kapitel erörtert im Unterkapitel

- 4.1 die Diskussion der Studienergebnisse sowie des theoretischen Hintergrunds und dessen Einordnung in das Erwartungs-Wert-Modell;
- 4.2 die Reflexion des Forschungsverlaufs und dieser Arbeit;
- 4.3 einige Anregungen für die weitere Forschung.

### 4.1 Diskussion der Studienergebnisse und des theoretischen Hintergrunds und deren Einordnung in das Erwartungs-Wert-Modell

Im Kapitel 2.4 wurde folgende Forschungsfrage hergeleitet: *Welche schulischen und personenbezogenen Faktoren wirken auf die Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung?* Um auf diese Frage eine Antwort im Fazit (Kap. 5) zu geben, werden in diesem Kapitel die Studienergebnisse, die schulischen und die motivationalen Hintergründe mittels des erweiterten Erwartungs-Wert-Modells nach Eccles und Wigfield zusammengeführt. Die Begrifflichkeiten des Modells sind dabei für die bessere Nachverfolgung kursiv gedruckt. Berücksichtigt wird ebenfalls die aus dem Modell abgeleitete Hypothese, die von folgender Annahme ausgeht: *Wenn sich schulische und personenbezogene Einflussfaktoren positiv auf die Erfolgserwartung und den subjektiven Aufgabenwert des Schülers oder der Schülerin auswirken, dann stellt sich ein förderlicher Effekt auf die Mitarbeitsbereitschaft ein.*

Die nachfolgende Tabelle zeigt zur besseren Orientierung nochmals die einzelnen Thematiken der Studien auf.



Tabelle 24: Vereinfachte Studienübersicht zur Orientierung

Studie	vereinfachte Studienübersicht zur Orientierung
1	Förderung benachteiligter Jugendlicher, Hauptschulabschluss nach Klasse 9
2	Unterrichtsstörungen, Sichtweisen der Schülerschaft und Lehrkräfte
3	Verhaltensauffälligkeiten, Sichtweisen der Schülerschaft und Lehrkräfte
4	Ausbildungsförderung, Sichtweise der schulischen Fachkräfte
5	Social support and school engagement
6	School engagement, Protective Factors (PF), Adverse Childhood Experiences (ACE)
7	Übergangssystem, Anschlussoptionen, Sichtweise der betrieblichen Fachkräfte
8	Unterstützungsbedarf, Förderung benachteiligter Jugendlicher an Berufsschulen
9	Student engagement, Sichtweisen der Schülerschaft

Es wird mit der Studie 8 angefangen, da sie eine ähnliche Zielgruppe wie in dieser Arbeit hat: Studie 8 stellt fest, dass eine heterogene Beschulung von Jugendlichen mit und ohne Förderbedarf eine Unter- oder Überforderung der Schülerschaft erzeugt. Eine Unterforderung besteht für diejenige Schülerschaft ohne Förderbedarf, wenn sich der Unterricht an die Schülerschaft mit Förderbedarf orientiert. Und eine Überforderung besteht dann für die Jugendlichen mit Förderbedarf, wenn der Unterricht sich an denen ohne Förderbedarf orientiert. Diese Schülervariablen sind für die Mitarbeitsbereitschaft ungünstige Faktoren, da sie den *Wert von Interesse und Freude* negativ beeinflussen. Insbesondere kann die Überforderung, wenn das Attributionsmuster im Sinne von ‚ich bin dumm‘ gebildet ist und sich als internal und stabil herausstellt. Dann wird das *Selbstbild* negativ beeinflusst und die *Erfolgserwartung* gesenkt. Im Sinne der Inklusion ist zu erwarten, dass integrative Beschulung verstärkt umgesetzt wird. Deshalb ist es wichtig, dass der Unter- bzw. Überforderung entgegengewirkt wird. Studie 8 erwähnt eine weitere Schülervariable: Durch eine separate Beschulung von Jugendlichen mit Förderbedarf werden diese stigmatisiert, was wiederum zu einem negativen *Selbstbild*, zu einer defensiven Problemlösungsstrategie und einer Einschränkung der Persönlichkeitsentwicklung führt. Gerade ein negatives *Selbstbild* hat im Erwartungs-Wert-Modell einen hemmenden Einfluss auf die *Erfolgserwartung* und den *Aufgabenwert*, was wiederum zu einer geringen Mitarbeitsbereitschaft führen kann. Eine separate Beschulung sollte bezüglich des seit 2009 gesetzlich verankerten Bestrebens auf inklusiven Unterricht eigentlich keine Beschulungsform mehr darstellen, in der Realität ist sie es noch. Stigmatisierung müsste an allen Schulen thematisiert werden. Durch die Studie 8 wird deutlich, dass die Problemlage jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin beachtet werden muss. Im Kapitel 2.2.1 und 2.2.2 wird von mehreren Forschern diese Verantwortung der Lehrperson aufgezeigt. Das Schulsystem, mit der sozialen Bezugsnorm – interpersonelle Leistungsvergleich und Notengebung – verhindert oftmals die individuelle Betrachtung und damit die Interessen der einzelnen Jugendlichen. Diese Schwierigkeit wird durch das Ergebnis der Studie 4 erklärt: Lehrkräfte haben oftmals zu

wenig Informationen über die Lernbiografie und die sozialen Schwierigkeiten der Schülerschaft. Aufgrund dieses fehlenden Wissens (Schulstatistiken<sup>32</sup> erfassen dies nicht, Studien geben zu wenig Auskunft) kann nicht ausreichend auf die Einzelne oder den Einzelnen eingegangen werden. Obwohl das Schulgesetz eine Mitsprache der Schülerschaft fordert, zeigt die Studie 4, dass Jugendliche oftmals nicht zu Wort kommen. Dieser Informationsmangel führt zu einer Überforderung seitens der Lehrkräfte. Durch soziale Auffälligkeiten seitens der Schülerschaft, ist Deeskalation und Maßregelung notwendig. Die Lehrkräfte können sich nur anteilig auf die Wissensvermittlung konzentrieren. Oftmals fehlen Wissen und Konzepte zum Umgang mit auffälligem Verhalten im Unterricht. Durch Studie 3 wird die Notwendigkeit deutlich, dass Lehrkräfte sonderpädagogisches Wissen benötigen. Ohne dieses Wissen kann die Lehrperson ebenfalls mit der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler überfordert sein. Der Wunsch der Lehrkräfte nach Unterstützung im psychologisch-diagnostischen Bereich muss daher ernst genommen werden: Die Unterstützung kann, neben Weiterbildungsmaßnahmen, aber u.a. auch durch einen höheren Personalschlüssel erfolgen, indem mehr Schulpsychologen und Schulsozialarbeiter eingestellt werden. Die erhöhten Personalkosten dürften hier nicht der Grund für eine Nichteinstellung sein.

Für die Jugendlichen wirkt sich die Überforderung der Lehrkräfte ebenfalls nachteilig aus. Sie fühlen sich nicht gesehen, nicht respektiert und falsch verstanden. Dies wären Variablen, die den *Aufgabenwert* und somit die Mitarbeitsbereitschaft hemmen. Gerade der Respekt und die Wahrnehmung durch die Lehrperson sind wesentliche Faktoren für das schulische Lernen (Hüther, 2006, zitiert nach Raufelder, 2018, S. 113), was auch durch die Ergebnisse der Studie 5 deutlich wird. Die Beziehungsarbeit aller Beteiligten könnten durch Schulungen, Seminare oder Übungen im Unterricht gestärkt werden, um letztendlich ein gutes Klassenklima zu erreichen, das *Selbstbild* und das *Fähigkeitsselbstkonzept* zu stärken, um die Mitarbeitsbereitschaft zu erhöhen.

Wenn wie eben ein Informationsmangel über die Schülerschaft beklagt wird, wird die Lösung durch Studie 9 aufgezeigt: Nämlich eine Notwendigkeit der regelmäßigen und standardisierten Erhebung der Selbstauskunft über das schulische Engagement der Schülerschaft. Dadurch kann rechtzeitig in einen Prozess eingegriffen werden, der eine Verschlechterung der Leistungen und ein Schul-Burnout zur Folge haben kann und sich nachteilig auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Laut Studie 9 kann so auch einem Schulabsentismus vorgebeugt werden. Für die Mitarbeitsbereitschaft ist demnach eine regelmäßige Erhebung über das Engagement förderlich, wenn dadurch einem Prozess nachlassenden Engagements rechtzeitig entgegengewirkt werden kann. Laut der Ergebnisse der Studie 1 ist es für die schulischen Fachkräfte wichtig

---

<sup>32</sup> Anzumerken wäre der Hinweis auf die Einhaltung der Privatsphäre durch die Datenschutzgrundverordnung. Personenbezogene Daten dürfen ohne Einwilligung der betreffenden Person nicht weitergegeben werden.

zu wissen, dass durch Stärkung von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Jugendlichen die Mitarbeitsbereitschaft gefördert werden kann. Konzepte zur Förderung leistungsstärkerer und leistungsschwächerer Jugendlicher sind hilfreich. Zu diesem Ergebnis kommt Studie 1 und folgert weiter (ähnlich Studie 9), dass ein zwischenmenschlicher Kontakt, eine engmaschige Betreuung zwischen Schülerschaft und Lehrkraft für die Stärkung sozialer Kompetenzen wichtig ist. Enger Kontakt wirkt sich positiv auf die Schulnoten aus, lässt rechtzeitig ein nachlassendes Engagement erkennen, beugt Schulabsentismus vor und fördert leistungsschwache Jugendliche. Leistungsschwache Jugendliche werden durch leistungsstärkere gefördert (Studie 1). Dies könnte im Unterricht bewusst genutzt werden, indem eine Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen gezielt gefördert wird. Schulische und soziale Aspekte wirken hier gemeinsam positiv auf die Mitarbeitsbereitschaft. Wenn durch Studie 1 ersichtlich wird, dass bei der Ausbildungssuche leistungsschwächere Jugendliche den leistungsstärkeren unterlegen sind, ergibt sich Unterstützungsbedarf für leistungsschwächere Jugendliche durch Fachkräfte bei der Ausbildungssuche oder bei der Praktikumssuche. Dabei wäre ein Netzwerk zwischen Betrieben und Schulen förderlich, wie Studie 1 es aufzeigt. Hier werden folgende Schülervariablen in Studie 1 betrachtet, die die Ausbildungswahrscheinlichkeit erhöhen: Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl. Mit dem Modell gesprochen sind dies Variablen, die das *Idealselbst* und das *Fähigkeitsselbstkonzept* fördern, die *Erfolgserwartung* und den *Aufgabenwert* positiv beeinflussen und somit die Mitarbeitsbereitschaft erhöhen. Studie 4 zeigt im Umkehrschluss auf, dass orientierungslose Jugendliche Schwierigkeiten haben, ein Praktikum oder eine Ausbildungsstelle zu erhalten. Eine Orientierungslosigkeit wäre im Modell der Faktor Ziele und allgemeine *Selbstbilder* und hier wiederum die Unterpunkte kurz- und langfristige Ziele: Hier wird der Zusammenhang hinsichtlich der *Erfolgserwartung* und dem *Verhalten* bei einer Orientierungslosigkeit ersichtlich. Gerade im Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung* (s. Kap. 2.1.2) ist das Praktikum für den Abschluss enorm wichtig (s. Kap. 2.2.1), wenn hier eine Orientierungslosigkeit besteht, egal aus welchen Gründen, müssen schulische Fachkräfte unterstützend eingreifen.

Die Studie 2 liefert interessante Ergebnisse hinsichtlich der Perspektiven Lehrperson/Schülerschaft. Wenn wie gerade ein Informationsmangel seitens der Lehrperson beklagt wird, wenn sich die Jugendlichen nicht gesehen fühlen, dann müssten beide Gruppen im Austausch miteinander stehen. Gerade was die Klassenführung betrifft, besteht darüber keine Übereinstimmung. Hier müssten sich die schulischen Fachkräfte fragen, warum die Schülerschaft eine andere Perspektive hat. Dies zu eruieren ist wichtig. Denn wieso sollten Jugendliche freiwillig mitarbeiten, wenn sie mit der Klassenführung nicht übereinstimmen? Die Mitarbeitsbereitschaft leidet, wenn die Lehrkraft die Perspektive der Jugendlichen nicht versteht und umgekehrt. Eine offene Kommunikation und eine Partizipation der Schülerschaft kann hier Abhilfe schaffen. Im Modell nimmt der *Wert des Interesses* und der *Freude* ab, was sich in mangelnder

Mitarbeitsbereitschaft niederschlagen kann, wenn nicht sogar in einer Störung des Unterrichts, die laut Arnold (s. Kap. 2.2.2) thematisiert werden muss.

Hinsichtlich Unterrichtsausfall/Stundenausfall: da sich ein Ausfall laut Studie 1 auf die Verschlechterung der Noten auswirkt, ist es im Schulalltag sehr wichtig, die Zahl der ausgefallenen Stunden zu beschränken. Bei Erkrankung einer Lehrkraft ist es notwendig, für Ersatz zu sorgen. Hier stellt sich die Frage, ob genug Personal vorhanden ist. Das Fernbleiben von der Schule muss im Kontext des Stundenausfalls und dem damit verbundenen Mangel an Lerninhalten gesehen werden. Die entstehenden Stundenversäumnisse wirken sich nachteilig auf die Noten aus. Somit sind schlechte Noten nicht allein durch intraindividuelle Faktoren der Jugendlichen verursacht. Für eine günstige Attribution muss dieser Zusammenhang aufgeklärt werden, damit – um bei dem schon erwähnten einfachen Beispiel zu bleiben – die Zuschreibung nicht in ein ‚ich bin dumm‘, sondern in ein ‚ich habe schlechte Noten, weil ich Stunden versäumt habe‘ mündet. Diese letztere günstigere internale Zuschreibung wäre im Gegensatz zur ersten nicht stabil, sondern variabel und somit einfacher veränderbar, indem z.B. versäumte Stunden aufgearbeitet werden.

Im Kapitel 2.2.3 kommt Petermann (2016, S. 17) zu der Schlussfolgerung, dass Eltern oftmals kein Hilfsangebot aufsuchen, wenn sie bei ihrem Kind Schwierigkeiten erkennen. Äquivalent zum Leistungs-Wert-Modell wäre die Variable *Überzeugungen und Verhalten von Bezugspersonen* zu sehen. Mit dieser Haltung verhindern Eltern ein rechtzeitiges Eingreifen seitens der Fachkräfte, was laut Petermann aber notwendig wäre. Wenn die in Studie 4 und im Kapitel 2.1.3 erwähnten sozialen Hintergründe wie ‚sozial benachteiligt‘, ‚bildungsferne Familien‘, und migrationsbedingte Sprachschwierigkeiten vorherrschen, dann müssten z.B. Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit Vorort in den Familien Unterstützung bieten, damit eventuelle Störungen aus der Kindheit sich nicht manifestieren. Hier zeigt sich die Wichtigkeit, wie anfangs schon erwähnt, eines Wissens über die Schülerschaft. Die Schlussfolgerungen der Studie 6, dass Kenntnisse über einen möglichen Zusammenhang von schwierigen Kindheitserfahrungen und schulischen Leistungen hilfreich sind, verhilft eventuell zu einem Verständnis für Auffälligkeiten und schlechte Noten bei Jugendlichen. Studie 6 verweist darauf, vermehrt protektive Faktoren<sup>33</sup> zu fördern, da die Fachkräfte darauf, im Gegensatz zu Erfahrungen die in der Vergangenheit liegen, Einfluss haben. Um die protektiven Faktoren zu fördern und zu stärken, müssen der Lehrkraft andere Fachkräfte aus dem sozialen Bereich unterstützend zur Seite stehen. Was sind laut der Studie hemmende Faktoren? Hemmende Faktoren auf die Mitarbeitsbereit-

---

<sup>33</sup> Protektive Faktoren in der Studie 6 sind: Nichtraucherhaushalt, mehrere Familienmahlzeiten pro Woche, gute Kommunikation zwischen Eltern u. Kind, unterstützende Nachbarschaft, Lebensqualität i. d. Nachbarschaft. Andere Begriffe für protektive Faktoren wären gesundheitliche Schutzfaktoren und Resilienzfaktoren.

schaft wären geringe protektive Faktoren und hohe Risikofaktoren (u.a. die ACEs und traumatische Erfahrungen). Demnach wären fördernde Faktoren auf die Mitarbeitsbereitschaft hohe protektive Faktoren und geringe Risikofaktoren. Auf letztere haben die Fachkräfte kaum Einfluss. Sinnvoll wäre eine aufsuchende Hilfe durch die Fachkräfte in den Familien oder durch die Zusammenarbeit mit anderen Hilssystemen, wie z.B. dem Jugendamt. Festzuhalten wäre bei Studie 6, dass Beziehungs- und Kommunikationsgestaltung zwischen der Schülerschaft und den schulischen Fachkräften die Voraussetzungen für ein gelingendes Miteinander bedeuten.

Wenn von Einfluss die Rede ist, so ist der Einfluss der Peergroup nicht zu vernachlässigen. Wie in Studie 5 aufgezeigt, wird dieser umso größer, je weniger die Schülerschaft mit der Schule konform geht. Dies wirkt sich, wie die Studie zeigt, auf die Mitarbeitsbereitschaft aus, da durch die nachlassende Identifikation mit der Schule auch der *subjektive Aufgabenwert* nachlässt. Der Wert des Interesses verschiebt sich zugunsten der Peergroup. Auch hier könnte ein regelmäßiges Erfassen der Ansichten von den Jugendlichen helfen, frühzeitig auf ein nachlassendes Engagement zu reagieren. Wenn die Studie als Schulvariable einen großen Einfluss von Eltern und schulischen Fachkräften auf die Schülerschaft feststellt – in Bezug auf das kognitive und emotionale Engagement sogar einen größeren als die Peergroup – dann ist es umso wichtiger, dass Eltern und Fachkräfte nicht ihr Bemühen hinsichtlich der Unterstützung der Schülerschaft einstellen, resigniert aufgeben oder respektlos und herablassend werden. Ihnen muss der eigene Einfluss bewusst sein und sie müssen um die Tatsache wissen, dass alle Einflussfaktoren zusammenhängen, wie es Eccles und Wigfield in Studie 5 herausgearbeitet haben.

Die in Studie 7 ersichtlichen Ansprüche der betrieblichen Fachkräfte ist für viele Jugendliche mit sozialen Auffälligkeiten eine große Hürde für das Erlangen einer Praktikums- oder Ausbildungsstelle. Eine eventuelle Resignation hemmt die Mitarbeitsbereitschaft stark. Benachteiligte Jugendliche müssten ihre sozialen Kompetenzen reflektieren und ausbauen. Bei Bedarf wäre dabei eine Unterstützung durch Fachkräfte sinnvoll. Die Sichtweisen der betrieblichen Fachkräfte deuten auf einen Ansatzpunkt für die Pädagogik, der in den Unterricht einfließen könnte. Die Kenntnis über diese Ansprüche muss den Jugendlichen transparent vermittelt werden. Wenn die Jugendlichen um die Vorstellungen und Ansprüche seitens der betrieblichen Fachkräfte wissen und ihnen die Verbindung zwischen Schule und dem Beruf, in dem sie arbeiten möchten, ersichtlich wird, ist zu erwarten, dass dadurch die Mitarbeitsbereitschaft steigt.

### *Anmerkung zur Studie 6 und der Bezug zur Trauma-Forschung*

Die Trauma-Forschung wurde bei der Studien- und Literaturrecherche ausgeschlossen. Eine Ausnahme bildet die Studie 6. Sie bezieht sich auf schreckliche Erfahrungen aus der Kindheit. Sie wurde durch den Suchbegriff ‚school engagement‘ während der Recherche entdeckt. Zur Grundlage hat sie das Kategoriensystem der US-Studie „The Adverse Childhood Experiences (ACE)“<sup>34</sup> aus dem Jahr 1998, in der die zehn Fragekategorien nach schrecklichen Kindheitserfahrungen - das sind die zehn ACEs - entwickelt wurden. Bessel van der Kolk (Van der Kolk, 2019, S. 174 ff.) stellt in Bezug auf die ursprüngliche Studie fest, dass wenn eine schreckliche Situation erfahren wurde, oftmals nur diese eine Erfahrung untersucht wurde, obwohl meistens auch noch andere negative Erfahrungen vorhanden waren. Am folgenden Beispiel kann von der Kolks Aussage verdeutlicht werden: Wenn ein Elternteil ein Suchtproblem hatte, dann wird nicht alles andere in der Familie in Ordnung gewesen sein. Van der Kolk misst den traumatischen Erfahrungen einen hohen Stellenwert bei, weil sie sich - oft in der Schule als erstes sichtbar - auf das ganze Leben nachteilig auswirken können. Für diese Bachelorarbeit wird der Hinweis auf traumatische Erlebnisse als Risikofaktor als wichtig erachtet, weswegen die Studie 6 aufgenommen wurde. Thematisch fügt sich die Studie insofern ein, da sie sich wie die ursprüngliche Studie von 1998 nicht auf Erwachsene bezieht, sondern auf die Unterrichtsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen.

## 4.2 Reflexion dieser Arbeit

In der ersten Phase dieser Arbeit wurden Quellen zur Motivation, Emotion, Kognition, Gehirnforschung, Selbstregulation, Selbstbestimmung, Bedürfnissen und Volition gesichtet. Die Lektüre der Motivationsforschung erwies sich als sehr vielversprechend. Die explizite Erforschung der genannten Forschungsrichtungen wurden zugunsten einer Vertiefung und Fokussierung auf eine komplexe Betrachtung der Motivationstheorie von Eccles und Wigfield aufgegeben. Es stellte sich während der Arbeit die Nützlichkeit heraus, die Fokussierung auf das Konstrukt Motivation zu legen, da dies am besten das Phänomen der Mitarbeitsbereitschaft erfasst (s. Kap. 2.2.1 und 2.3.2). Dadurch fanden die beiden Konstrukte Emotion und Kognition nur ansatzweise Eingang in diese Arbeit. Durch die hohe Anzahl an Literatur, Studien, Theorien und

---

<sup>34</sup> ACE (Adverse Childhood Experiences). Felitti et al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. In American Journal Preventive Medicine, 14(4), S. 245–258. DOI: 10.1016/s0749-3797(98)00017-8. Felitti erstellte für den Gesundheitsdienstleister ‚Kaiser Permanente‘ diese Studie, indem 17.421 Patienten des Dienstleisters befragt wurden (Van der Kolk, 2019, S. 175 f.)

Methoden zum Konstrukt Motivation und die je nach Wissenschaftler unterschiedlich definierten Begrifflichkeiten in der Motivationstheorie, gestaltete sich das Auffinden und Einordnen von empirischen Befunden als sehr komplex. Laut Pekrun (2017, S. 198) besteht diese Schwierigkeit durch die „[...] Vielzahl von Begriffen [...], die selbst der Experte kaum noch zu überblicken vermag [...]“ (ebd.).

Durch die Corona-Epidemie bedingten Schließungen von Bibliotheken wurde in der Phase der Literaturrecherche die Beschaffung der Primärliteratur erschwert, zumal auch die Fernleihe bis Mitte Mai nicht möglich war. Die Bibliothek öffnete erst wieder, als diese Arbeit in die Endphase ging. Etliche Publikationen mussten käuflich erworben werden. Letztendlich konnten alle Informationen aus Primärquellen bezogen werden. Bei der Literaturrecherche entstanden durch jedes neu entdeckte Thema neue Fragen. Viele Themen erschienen so interessant, dass sie eigentlich in dieser Arbeit hätten aufgenommen werden müssen, was aber aufgrund des begrenzten Umfangs nicht möglich war. So konnten, um zwei Beispiele zu nennen, die systemischen Ansätze von Christa Hubrig und das Lena Modell von Rolf Arnold nicht in dem Maße einfließen wie gedacht. Durch diesen Prozess der Selektion, schärfte sich aber der Blick für Wichtiges und Unwichtiges. So manche Tabellen über z.B. Ressourcen, protektive Faktoren, Resilienz und Bewältigungsstrategien wurden nicht aufgenommen, nicht nur aufgrund der Begrenzung des Umfangs, sondern im Zuge von Überarbeitungen, die den Fokus auf die Forschungsfrage richteten. Ebenso wäre eine weitere Erläuterung der psychischen Störungen in dieser Arbeit spannend gewesen, wurde aber aufgrund des limitierten Umfangs nicht durchgeführt. Die Kenntnisse darüber werden aber für die praktische Arbeit als Notwendigkeit angesehen.

Die Recherche zu Studien über Mitarbeitsbereitschaft lieferte ein geringes Ergebnis. Das führte kurzfristig zum Zweifel am Forschungsvorhaben. Die Vermutung, eventuell eine Forschungslücke zu entdecken, erzeugte wiederum Entschlossenheit. Bei der Recherche stellte sich zudem heraus, dass sich die benutzten Suchbegriffe nicht optimal in das Erwartungs-Wert-Modell einfügen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass der Vorgang der Recherche schon begonnen hatte und währenddessen das Modell eingefügt wurde. Für eine weiterführende Forschung ist es sinnvoller die Recherche anhand eines Theoriemodells und dessen Begrifflichkeiten vorzunehmen.

Letztendlich kann festgestellt werden, dass das Thema der Mitarbeitsbereitschaft im Bildungsgang *Ausbildungsvorbereitung* zu wenig erforscht ist. Durch weitere Forschung (s. Kapitel 4.3) sollte Mitarbeitsbereitschaft durch qualitative und quantitative Methoden weiter erforscht werden. Das Instrument der Selbstauskunft sollte hierbei besonders in Erwägung gezogen werden. Zudem scheint auch für das Setting des Übergangssystems, auf das die vorliegende Arbeit sich ausgerichtet hat, Forschungsbedarf zu bestehen.

### 4.3 Anregungen für die zukünftige Forschung

Durch die vorliegende Arbeit ist ein Forschungsbedarf für den Bereich Berufsschulpflicht und Übergangssystem ersichtlich geworden. Gerade durch die vielfältigen Einflüsse, bei denen die Jugendlichen oftmals keine Wahloption haben, ist es erforderlich, den Jugendlichen Gehör zu verschaffen und sie an der gesellschaftlichen und schulischen Gestaltung teilhaben zu lassen, wie es auch die Gesetzeslage fordert (§ 42 Abs. 2 und 5 SchulG<sup>35</sup>). Dies müsste auch in der zukünftigen Forschung berücksichtigt werden. Dazu hat Hartmut Griese (Griese, 2012, S. 712) folgendes gesellschaftskritisch angebracht: Die Jugendlichen sollten als „Experten“ und „Expertinnen“ in gesellschaftlichen Belangen angesehen werden. Griese schlägt weiter vor, dass die Forschung eher das Bild von Jugendlichen in den Köpfen der Erwachsenen erforschen könnte, anstatt die Jugend als „Objekt wissenschaftlicher Studien“ zu machen. Griese fragt sich, ob nicht die „Jugendforschung“ mit der problemzentrierten Sichtweise „selbst zum Problem für Jugendlichen werden kann“. Dies wurde in den Kapiteln 2.2.2 und 2.2.3 schon angedeutet und wurde auch in der Studie 2 (verschiedene Sichtweisen Lehrperson/Schülerschaft) ersichtlich. Der Vorschlag von Griese geht dahin, Kommunikation aller Beteiligten auf Augenhöhe zu ermöglichen. Vielleicht kann so der Verweigerungshaltung (s. Kap. 2.2.1, Langer und Langer) der Jugendlichen durch Erwartungsdruck der Erwachsenen vorgebeugt werden.

Langzeitstudien sollten die Entwicklung von Jugendlichen untersuchen, um über das Übergangssystem hinaus deren Anschlussoptionen (z.B. Ausbildung, Erwerbstätigkeit) abzubilden. Hierbei wäre auch die Auswirkung einer engmaschigen Betreuung durch die Schulsozialarbeit in puncto beruflicher Anschlussoptionen aufschlussreich. Verbessern sich die Anschlussoptionen durch entsprechende pädagogische Unterstützungsangebote oder bleiben derartige Maßnahmen auf lange Sicht ohne nachhaltige Wirkung? Nehmen Arbeitslosigkeit, Bezug von Sozialleistungen und Kriminalität durch eine intensivere Betreuung ab? Für Kommunen, das Land oder den Bund könnten entsprechende Untersuchungen erforschen, ob eine Intensivierung der Schulsozialarbeit Kosten senken kann.

---

<sup>35</sup> „Schülerinnen und Schüler haben das Recht, im Rahmen dieses Gesetzes an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule mitzuwirken und ihre Interessen wahrzunehmen. Sie sind ihrem Alter entsprechend über die Unterrichtsplanung zu informieren und an der Gestaltung des Unterrichts und sonstiger schulischer Veranstaltungen zu beteiligen.“



## 5 Fazit

Die Betrachtungsweise in dieser Arbeit bildet das Phänomen der *Mitarbeitsbereitschaft*. Es ist der Dreh- und Angelpunkt und wird mit dem Kernstück des Erwartungs-Wert-Modells, den *leistungsbezogenen Entscheidungen und Verhalten*, gleichgesetzt. Wie im Kapitel 2.3.2 beschrieben, bildet dabei die *Erfolgserwartung* und der *subjektive Aufgabenwert* maßgeblich das Verhalten. Dabei leiten sich beide durch die *kurz- und langfristigen Ziele und allgemeinen Selbstbilder* ab, die ihrerseits mit den *affektiven Reaktionen und Erinnerungen* korrelieren. Für die *Mitarbeitsbereitschaft* sind im Kapitel 2.3.1 spezifische Aspekte aus der Motivationsforschung aufgeführt, welche die Komplexität des Konstruktes *Motivation* aufzeigen. Es wurde ein Zusammenwirken von sozialen, kognitiven, emotionalen, biologischen und neuronalen Prozessen verdeutlicht. Dabei stellt sich heraus, dass das Wissen über diese Komplexität im schulischen Kontext berücksichtigt werden muss, wenn man das Phänomen der *Mitarbeitsbereitschaft* bei der Schülerschaft verstehen möchte. Das folgende Fazit beantwortet die Forschungsfrage: *Welche schulischen und personenbezogenen Faktoren wirken auf die Mitarbeitsbereitschaft von Jugendlichen im Bildungsgang der Ausbildungsvorbereitung?* Dabei wird von folgender Hypothese ausgegangen: Wenn sich schulische und personenbezogene Einflussfaktoren positiv auf die Erfolgserwartung und den subjektiven Aufgabenwert des Schülers oder der Schülerin auswirken, dann stellt sich ein förderlicher Effekt auf die *Mitarbeitsbereitschaft* ein.

Die gegenwärtige Lage der Schülerschaft sieht folgendermaßen aus: sie kommen aus verschiedenen Schulen und haben unterschiedliche Schulabschlüsse bzw. haben keinen Abschluss. Es ist eine heterogene Gruppe, die für ein Jahr zusammenkommt. Allen ist gemein, dass sie keine Ausbildungsstelle haben und da die meisten das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, unterliegen sie somit der Berufsschulpflicht und müssen per Gesetz beschult werden. Die Jugendlichen haben de facto keine Wahlmöglichkeit. Regelwidriges Verhalten kann seitens der Schule mit Sanktionen geahndet werden. Somit besteht ein klassischer Zwangskontext. Diese Gruppe von Jugendlichen weist, wie im Kapitel 2.1.3 dargestellt, Charakteristiken auf, die benachteiligend für die persönliche und berufliche Entwicklung sind und sich hemmend auf die *Mitarbeitsbereitschaft* auswirken können: geringe Schulbildung, keinen oder schlechten Schulabschluss, Migrationshintergrund und niedriger Sozialstatus der Herkunftsfamilien (Hascher, Fries & Hagenauer, 2019, S. 146). Bei der Beschulung entstehen interpersonelle Konflikte zwischen Lehrpersonen und der Schülerschaft, wenn Störungen im Unterricht als unterbrechend aufgefasst werden. Diese müssen unbedingt thematisiert werden (s. Kap. 2.2.2). Verhaltensauffälligkeiten, die teilweise im Bereich der psychischen Störungen eingeordnet werden können, zählen ebenfalls zu hemmenden Einflussfaktoren (s. Kap. 2.2.3).

Zu den Themen der Motivation und zu schwierigen Situationen im Unterricht gibt es in der Fachliteratur viele Empfehlungen. Allerdings wurden für die benachteiligten Jugendlichen, die sich im Übergangssystem des Bildungsganges *Ausbildungsvorbereitung* befinden, wenig empirische Daten gefunden. Dieses Defizit weist darauf hin, dass ein Forschungsbedarf für Jugendliche im Kontext Berufsschulpflicht besteht. Durch die Analyse der Mitarbeitsbereitschaft konnte ein multikausaler Zusammenhang von äußeren und inneren Faktoren aufgezeigt werden. Durch diesen Zusammenhang wird deutlich, dass ein lösungsorientiertes Vorgehen von allen Beteiligten einbezogen werden muss. Für die schulischen Fachkräfte, insbesondere für die der Schulsozialarbeit, ergibt sich aus den mannigfaltigen, studiengestützten Einflussfaktoren ein komplexes Verständnis für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler. Dieses Verständnis ermöglicht es der Fachkraft, über die eigene subjektive Einschätzung hinaus zu gehen, um theorie- und evidenzgestützt das eigene Handeln zu professionalisieren. Die Fachkräfte müssten, abgeleitet aus dem Erwartungs-Wert-Modell, die Zielabklärung fokussieren: Sie müssten die Schülerin oder den Schüler nach den persönlichen Zielen fragen. Dadurch wären sie zudem automatisch in der Beziehung, die für die Schulsozialarbeit wichtig ist. Fragen nach der Erwartung und nach der gewünschten Richtung müssten folgen, um lösungsorientiert zu arbeiten. Um die Mitarbeitsbereitschaft zu fördern bedarf es der Unterstützung seitens der Fachkräfte und der Eltern, aber auch die Jugendlichen selbst haben ihren Anteil an dem Gelingen. Ihre Leistungserwartung und ihr subjektiver Aufgabenwert hängt von vielen unterschiedlichen Einflussvariablen ab, an denen angesetzt werden kann: Über- und Unterforderung, günstige und ungünstige Attributionsmuster, Sichtweise der Lehrkräfte, Selbstsicherheit der Lehrkräfte, schulischer Personalschlüssel, Finanzen, Problemlagen des Einzelnen, soziale und individuelle Bezugsnormen, Kommunikation über Stigmatisierung, Wissen über Störungen, Wissen über Sonderpädagogik, Wissen über die Einstellungen der Jugendlichen, gelingende Beziehungsarbeit, Netzwerke zwischen Schulen, Ämtern, Betrieben und Eltern, frühzeitige Prävention, familiäre und soziale Risikofaktoren und eine Berücksichtigung der Belange von jedem Einzelnen. Die Forschungsfrage zielte auf die Einflussvariablen ab, die in dieser Arbeit aufgezeigt wurden. Die Hypothese wird in dieser Arbeit bestätigt: Günstige *Erwartung* und hoher *Aufgabenwert* der Schülerschaft begünstigen die *Entscheidungen und Verhalten* hinsichtlich der Mitarbeitsbereitschaft.

Dieses Fazit schließt im Sinne von Eccles und Wang (Eccles & Wang, 2012, S. 892): Aufgrund der Wechselwirkung durch die schulbezogenen und persönlichen Faktoren ergeben sich komplexe Prozesse. Das Wissen über diese komplexen Prozesse ist für Eltern und schulische Fachkräfte wichtig. Dieses Wissen ermöglicht es, den Jugendlichen einen Raum für ihr schulisches Engagement zu geben und sie darin zu unterstützen, während sie sich auf die Bewältigung der Herausforderung hinsichtlich ihres Schulabschlusses konzentrieren können.

# Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2020). *Wie man lehrt, ohne zu belehren: 29 Regeln für eine kluge Lehre: das LENA-Modell* (5. Ausg., Bd. Systemische Pädagogik). Heidelberg: Carl-Auer.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2012). Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. (S. F. (SOFI), Hrsg.) Göttingen. Abgerufen am 12. April 2020 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327416>
- Bandura, A. (1991). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Beicht, U., & Ulrich, J. (2008). *BIBB REPORT 06/08 - Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung?* (BIBB, Hrsg.) Abgerufen am 5. April 2020 von Bundesinstitut für Berufsbildung: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2067>
- Berufsbildung NRW*. (2020). Abgerufen am 02. Juni 2020 von <https://www.berufsbildung.nrw.de>
- BMBF. (2019). *Berufsbildungsbericht 2019*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus und Weiterbildung. Abgerufen am 29. April 2020 von [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2019.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf)
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2018). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor* (Bde. Springer-Lehrbuch). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brozio, P., Wanzeck-Sielert, C., & Gidl-Kilian, S. (2013). *Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Kronshagen: IQSH. Abgerufen am 17. April 2020 von <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/Paedagogik/Praevention/Downloads/schwierigeSituationen.html>
- Bruder, K., & Schurian, W. (1988). Jugendliche. In G. Hörmann, & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 203 - 214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Czerwenka, K. (2010). *Praxistipps. Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um?* Dortmund: Verband Bildung und Erziehung (VBE) NRW e.V. Abgerufen am 17. April 2020 von <https://docplayer.org/20477645-Praxistipps-kurt-czerwenka-wie-gehe-ich-mit-schwierigen-schuelern-um.html>
- Daniels, Z. (2004). *Entwicklung schulischer Interessen im Entwicklungsalter* (Bd. 69; Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). (H. R. Detlef, Hrsg.) Münster: Waxmann Verlag.
- Deci, E., & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 223 - 238.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Ausg., Bde. Springer-Lehrbuch). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Dresel, M., & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. aktualisierte Ausg., Bde. StandardWissen Lehramt - Studienbücher für die Praxis (Hrsg. Schneider, W.), S. 79 - 141). Paderborn: Ferdinand Schöningh; UTB.
- DWDS. (2020). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. (B.-B. A. Wissenschaften, Herausgeber) Abgerufen am 21. April 2020 von <https://www.dwds.de/wb/Motivation>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and Goals. *Annual Review of Psychology*(53), S. 109 - 132. Abgerufen am 15. April 2020 von <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), S. 877 - 895. Abgerufen am 16. April 2020 von

<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/91225/j.1467-8624.2012.01745.x.pdf?sequence=1>

- Franz-Jürgens-Berufskolleg. Landeshauptstadt Düsseldorf. (2019). Abgerufen am 29. April 2020 von <https://www.fjbk.de/abschluesse/berufslische-orientierung-ksob.html>
- Greiner, W., Batram, M., Damm, O., Scholz, S., & Witte, J. (2018). *Kinder- und Jugendreport 2018*. Bielefeld u. Hamburg: Storm, H. (Hrsg.). Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.dak.de/dak/gesundheit/kinder--und-jugendreport-2018-2073752.html>
- Griese, M. H. (2012). Jugend. In G. Albrecht, A. Groenemeyer, G. Albrecht, & A. Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch soziale Probleme* (2. überarb. Ausg., Bd. I & II, S. 692 - 715). Wiesbaden: Springer.
- Hascher, T., Fries, S., & Hagenauer, G. (2019). Grundlagen der Förderung von Motivation. In H. Gaspard, U. Trautwein, & M. Hasselhorn, *Diagnostik und Förderung von Motivation und Volition* (Bde. Tests und Trends – Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, S. 145 - 160). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln* (5., überarbeitete und erweiterte Ausg.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hopf, H. (Januar 2016). Wenn die Schule zum gefährlichen Ort wird. *Deutsches Ärzteblatt*, 17 - 19. Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.aerzteblatt.de/archiv/173519/Schulphobie-und-Trennungsangst-Wenn-die-Schule-zum-gefaehrlichen-Ort-wird>
- Hubrig, C., Hallerbach, B., Wosnitza, T., & Herzenberger, R. (2015). Lernen und Lehren mit Hirn. Ergebnisse der Hirnforschung für den Schulalltag nutzen. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Klug, W., & Zobrist, P. (2016). *Motivierte Klienten trotz Zwangskontext. Tools für die Soziale Arbeit* (2. aktual. Ausg.). München: Reinhardt Verlag.
- Kunkel, P. (2016). *Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit . Abgerufen am 15. Mai 2020 von [http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche\\_Verankerung\\_von\\_SchuSoz.pdf](http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf)
- Langer, I., & Langer, S. (2005). *Jugendliche begleiten und beraten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lenzen, C., Brunner, R., & Resch, F. (2016). Schulabsentismus: Entwicklung und fortbestehende Herausforderungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 44(2), S. 101 - 111. Abgerufen am 15. April 2020
- Lernerfolg. (2020). Lernerfolg. In M. A. Wirtz (Hrsg.). Abgerufen am 14. Mai 2020 von <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/lernerfolg/>
- Liepmann, D., Beauducel, A., Brocke, B., & Amthauer, B. (2007). *I-S-T 2000 R. Intelligenz-Struktur-Test 2000 R* (2. erw. u. überarb. Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Lindacher, T. (2014/2015). *Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine*. Bad Heilbrunn, Ludwigsburg: Klinkhardt Verlag, zugl. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz, & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97 - 136). München: kopaed. Abgerufen am 26. Mai 2020 von [https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut\\_fuer\\_Erziehungswissenschaft/Dateien/Grundschulpaedagogik/Prüfung/Lotz\\_Lipowsky\\_2015-Die\\_Hattie-Studie\\_und\\_ihre\\_Bedeutung\\_für\\_den\\_Unterricht\\_01.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Dateien/Grundschulpaedagogik/Prüfung/Lotz_Lipowsky_2015-Die_Hattie-Studie_und_ihre_Bedeutung_für_den_Unterricht_01.pdf)
- Lutz, R. (2020). Doppeltes Mandat (online). In *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. Abgerufen am 13. Mai 2020 von <https://www.socialnet.de/lexikon/Doppeltes-Mandat>
- Möller, J. (2008). Lernmotivation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 263 - 298). Bern: Huber.
- Ovid. (1 - 8 n. Chr.). *Metamorphosen*. [Zu Latein: *Metamorphoseon libri*. Zu deutsch: *Bücher der Verwandlungen*]. Buch 10, Pygmalion, Verse 243 – 297. Griechenland: k. A.

- Pekrun, R. (2017). Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2., aktualisierte Ausg., Bde. StandardWissen Lehramt - Studienbücher für die Praxis (Hrsg. Schneider, W.), S. 185 - 205). Paderborn: Ferdinand Schöningh; UTB.
- Petermann, F. (27. Mai 2016). Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Ursache, Diagnose und Intervention. Vortrag im Rahmen des 4. Fachtages Inklusion an der Universität Göttingen. (Universität Bremen, Hrsg.) Göttingen. Abgerufen am 26. April 2020 von [https://www.zkpr.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/forschung/downloads/Petermann\\_2016\\_Vortrag\\_Goettingen.pdf](https://www.zkpr.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/forschung/downloads/Petermann_2016_Vortrag_Goettingen.pdf)
- Poorolajal, J., Haghdoost, A., Mahmoodi, M., R., M., Nasser-Moghaddam, S., & Fotouhi, A. (2010). Capture-recapture method for assessing publication bias. *Journal of Research in Medical Sciences : The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 15(2), S. 107 - 115.
- PRISMA Group; Mother, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J., & Altman, DG. (2009). *PRISMA Statement*. Abgerufen am 21. April 2020 von <http://prisma-statement.org/Translations/Translations>
- Raufelder, D. (2018). *Grundlagen schulischer Motivation: Erkenntnisse aus Psychologie, Erziehungswissenschaft und Neurowissenschaften*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Renkl, A. (2008). Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 109 - 154). Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4. Ausg., Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.
- Robles, A., Gjelsvik, A., Hirway, P., Vivier, P., & High, P. (2019). Adverse Childhood Experiences and Protective Factors With School Engagement. *Pediatrics. Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 144(2), S. o.A. doi:<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2945>
- Röder, B., & Rösler, F. (Juli 2014). Frühkindliche Sozialisation: Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Halle, München, Mainz, :: Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.). Abgerufen am 17. April 2020 von [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2014\\_Stellungnahme\\_Sozialisation\\_web.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf)
- Schmidt, C. (2011). *Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- SchulministeriumNRW. (2. Juli 2019). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. Abgerufen am 7. April 2020 von <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p38>
- Seitz, W., & Stein, R. (2010). Verhaltensstörungen. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 919 - 927). Weinheim:: Beltz.
- Solga, H., Baas, M., & Kohlrausch, B. (2011). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k110906n05>
- Speck, K. (2006). *Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Spiegel v., H. (2017). Methoden Sozialer Arbeit. In D. Kreft, & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollst. überarb. u. aktual. Ausg., S. 651 - 661). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Spinath, B. (2018). Was treibt uns zu besseren Leistungen? Motivation als Mittel und Ziel in Lern- und Leistungskontexten. In *Was treibt uns an?* (S. 83 - 104). Berlin: Springer VS.
- Spinath, B. (2019). Diagnose von Zielorientierungen in Lern- und Leistungssituationen. Vortrag im Frankfurter Forum. Abgerufen am 9. April 2020 von [https://www.hogrefe.de/fileadmin/user\\_upload/global/Veranstaltungen/Frankfurter\\_Forum/FF\\_2019/Spinath\\_Diagnose\\_Ziele\\_Frankfurt\\_2019.pdf](https://www.hogrefe.de/fileadmin/user_upload/global/Veranstaltungen/Frankfurter_Forum/FF_2019/Spinath_Diagnose_Ziele_Frankfurt_2019.pdf)

- Stangl, W. (Hrsg.). (2020). *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen am 19. Mai 2020 von <https://lexikon.stangl.eu/2020/attribution/>
- Statistisches Bundesamt. (2018). Abgerufen am 22. Mai 2020 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/liste-absolventen-abgaenger-abschlussart.html>
- Statistisches Bundesamt. (2019). Abgerufen am 20. Mai 2020 von Fachserie 1 Reihe 2.2: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile)
- Staub-Bernasconi, S. (2017). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis - Ein Lehrbuch*. Opladen: UTB.
- Stein, R., & Ebert, H. (2010). Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung: Eine Pilotstudie mit der Teacher's Report Form und dem Youth Self Report. *Empirische Sonderpädagogik*(4), S. 62 - 80. Abgerufen am 12. April 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=9355](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9355)
- Sterling, T. D. (1959). Publication Decisions and Their Possible Effects on Inferences Drawn from Tests of Significance--Or Vice Versa. *Journal of the American Statistical Association*(54, No. 285), S. 30 - 34. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://www.jstor.org/stable/2282137?seq=1>
- Universitäts- und Landesbibliothek Münster. (2019). Abgerufen am 28. März 2020 von LOTSE - Kompass zum wissenschaftlichen arbeiten: <https://www.ulb.uni-muenster.de/lotse/literatursuche/suchstrategien/schneeballsystem.html>
- University of Minnesota. (2020). Abgerufen am 6. Mai 2020 von [www.checkandconnect.umn.edu/sei/default.html](http://www.checkandconnect.umn.edu/sei/default.html)
- Van der Kolk, B. (2019). *Verkörperter Schrecken: Traumaspuren im Gehirn, Geist und Körper und wie man sie heilen kann* (6. Ausg.). Lichtenau: G. P. Probst.
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. (N. McElvany, Hrsg.) *Journal for Educational Research Online*(2), S. 136 - 157. doi:urn:nbn:de:0111-pedocs-124300
- Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2018). Motivation als State und Trait - Aktuelle Motivation als Produkt von Person und Situation. In B. Spinath, O. Dickhäuser, & C. Schöne (Hrsg.), *Psychologie der Motivation und Emotion. Grundlagen und Anwendung in ausgewählten Lern- und Arbeitskontexten* (S. 66 - 79). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*(92), S. 548 - 573.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht: Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*(48), S. 171 - 183.
- Wiechmann, J. (2006). *Schulpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wolf, E. (2009). *Persönlichkeitsförderung benachteiligter Jugendlicher im Berufsvorbereitungsjahr: Eine komparative Analyse von Sondererschulung und integrativer Beschulung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Science+Business Media.

# Anhang

## Inhaltsverzeichnis

I	Erwartungs-Wert-Modell der Leistung.....	2
II	Ziele, Mittel und Verfahren der Schulsozialarbeit.....	3
III	Literaturverzeichnis der Internetquellen.....	5
IV	Eidesstattlicher Erklärung.....	7
V	Belehrung.....	7
VI	Elektronischer Datenträger: Bachelorthesis als PDF.....	7

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL-UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

# I Erwartungs-Wert-Modell der Leistung, Originalschaubild

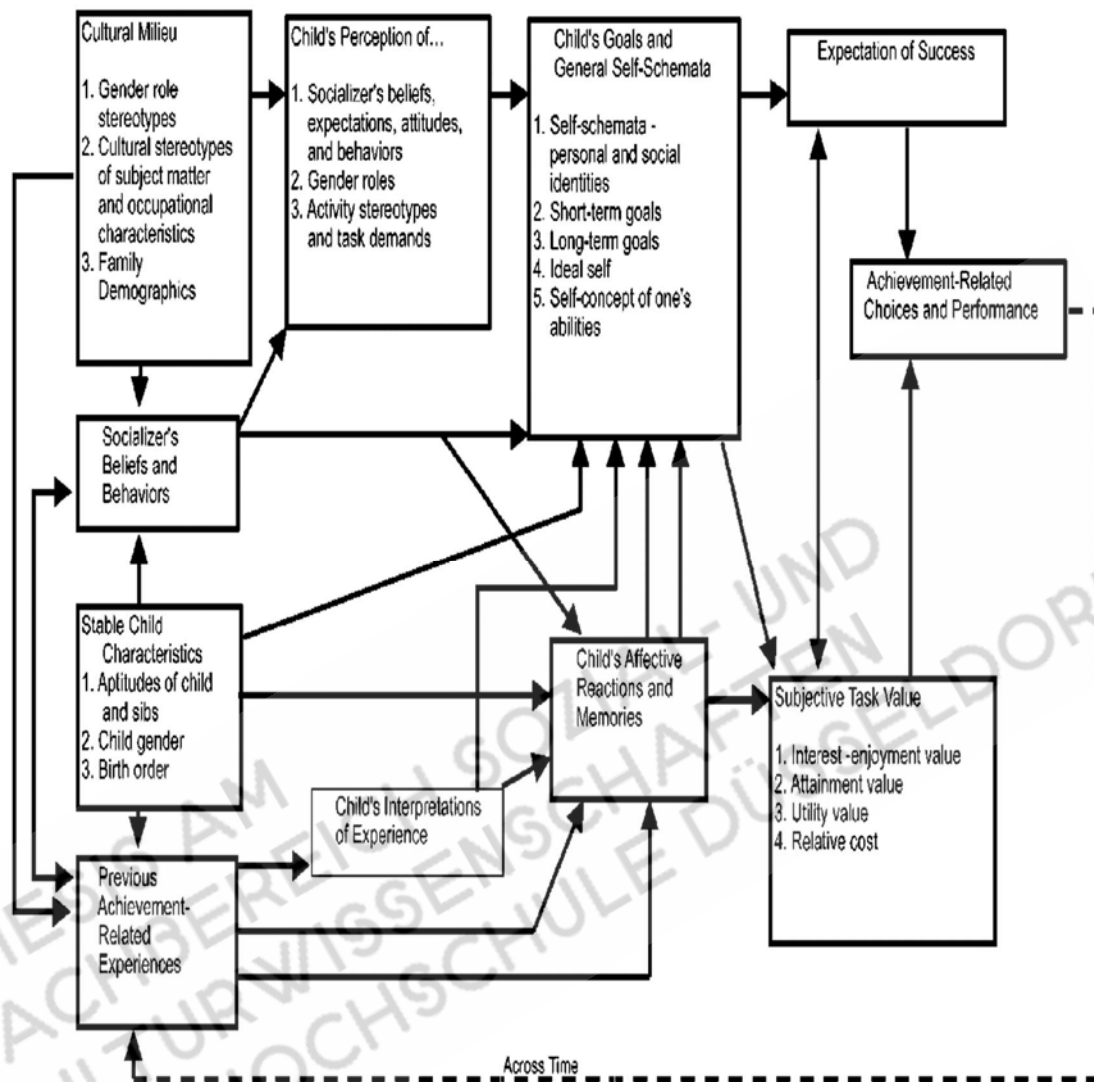


Abbildung 7: Anhang: Erwartungs-Wert-Modell der Leistung, Original. (Eccles & Wigfield, 2002)



## II Ziele, Mittel und Verfahren der Schulsozialarbeit

Karsten Speck definiert Schulsozialarbeit folgendermaßen: „Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen“ (Speck, 2006, S. 23).

Abbildung 8 Anhang: Definition der Schulsozialarbeit

Das Aufgabenfeld der Schulsozialarbeit ist ambivalent. Hiltrud von Spiegel (2017, S. 658) und Ronald Lutz (2020) sprechen in diesem Kontext vom Doppelmandat der Fachkraft der Schulsozialarbeit (auf das Tripelmandat<sup>36</sup> wird an dieser Stelle nicht eingegangen). Die zwei Mandate lassen sich wie folgt beschreiben:

Zum einen unterliegt die Fachkraft dem staatlichen bzw. gesellschaftlichen Mandat. Sie soll bei problematischen Verhaltensweisen unterstützend und helfend eingreifen und hat eine Kontrollfunktion, indem sie auf die Einhaltung von gesellschaftlichen Normen einwirkt.

Zum anderen unterliegt die Fachkraft dem Mandat der Klientin und des Klienten. Sie soll die Interessen im Sinne der Klientin und des Klienten vertreten und sich in ihre jeweiligen Lebenswelten einfinden. Im Falle von rechtlichen Schwierigkeiten ist die Fachkraft bei der Rechtsdurchsetzung für die Klientin und den Klienten behilflich. Gegebenenfalls auch um gesetzlich festgeschriebene Rechte notfalls gegen eine Institution durchzusetzen.

Durch diese zwei Aufträge steht die Fachkraft nicht nur helfend und unterstützend auf der Seite der Klientin oder des Klienten, sondern hat auch die Funktion der Kontrolle (s. Abb. 9). Dies muss klar kommuniziert werden, um möglichst authentisch arbeiten zu können. Hier wird auf das Buch von Klug und Zobrist verwiesen, was dieses Thema hervorragend aufarbeitet (Klug & Zobrist, 2016).

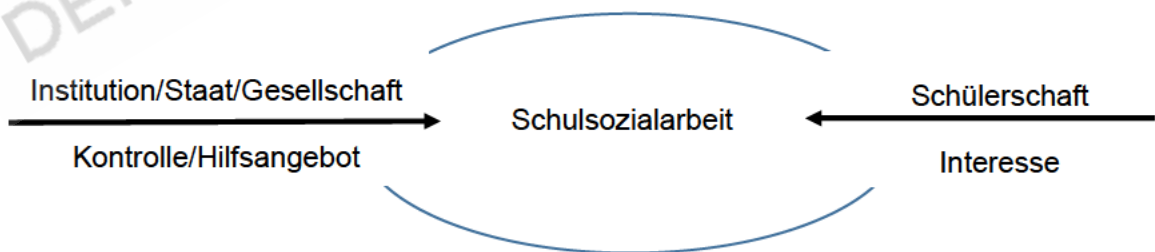


Abbildung 9: Anhang: Doppelmandat, 2 Aufträge. Eigene Gestaltung.

<sup>36</sup> Silvia Staub-Bernasconi (vgl. 2017), hat das Doppelmandat durch die eigene Fachlichkeit der Fachkraft um ein drittes Mandat erweitert und spricht von einem Tripelmandat. Die eigene Fachlichkeit ist ethischen Prinzipien verpflichtet, worunter auch die Besinnung auf die Menschenrechte fällt.

Tabelle 25: Anhang: Ziele, Mittel und Verfahren der Schulsozialarbeit.

Quelle: (Kunkel, 2016, S. 21). Layout: Bernhard Eibeck, Sibylle Wrede.

<p><i>Bewältigung schwieriger Lebenssituationen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklung der Persönlichkeit</li> <li>• Schutz vor Beeinträchtigungen des körperlichen und seelischen Wohlbefindens durch Gewalt und sexuellen Missbrauch</li> <li>• Förderung sozialer und personaler Kompetenzen</li> <li>• Zugang zu schulischen Bildungsmaßnahmen</li> <li>• Ausgleich individueller und gesellschaftlicher Beeinträchtigungen</li> <li>• selbstbestimmte Lebensplanung</li> <li>• eigenverantwortliche Lebensführung</li> <li>• Verbindung der Lebensräume von Schule, Familie, Freizeit</li> </ul>	<p><i>Junge Menschen (und ihre Familien):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sozial benachteiligt</li> <li>• individuell beeinträchtigt</li> <li>• erschwelter Zugang zur Bildung</li> <li>• Migrationshintergr und</li> </ul>	<p><i>Sozialpädagogische Hilfen, insbesondere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung</li> <li>• Begleitung schulischer Maßnahmen</li> <li>• Betreuung</li> <li>• Information</li> <li>• Integrationshilfe</li> <li>• vollzeitpädagog. Maßnahmen</li> <li>• therapeutische Dienste</li> <li>• sonstige Dienste</li> </ul>	<p><i>Ergänzung und Unterstützung schulischer Bildung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratung von Schule, Lehrern und Eltern bei Problemen</li> <li>• Sozialpädagogische Begleitung in Wohnformen zur Integration in die Schule</li> </ul>	<p><i>Kooperation mit Schule (§ 81 SGB VIII; § 3 KKG<sup>30</sup>)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AG mit der Schule</li> <li>• Jugendhilfeausschuss und Unterausschuss</li> <li>• „runde Tische“</li> </ul> <p><i>Jugendhilfeplanung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugendhilfeplan nach § 80 SGB VIII</li> <li>• spezielle Förderpläne für Schulsozialarbeit</li> </ul> <p><i>Kooperation mit Lehrern (im Einzelfall)</i></p>
---	--	--	--	--

<sup>1</sup> KKG = Gesetz zur Kooperation und Kommunikation im Kinderschutz = Art. 1 Bundeskinderschutzgesetz

<sup>29</sup> Mit ausdrücklichem Bezug zur schulbezogenen Jugendsozialarbeit: Berlin § 14 Abs. 2 AGKJHG; Hamburg § 28 Abs. 1 S.4 AGSGB VIII; Meckl.-Vorp. § 3 KJFG; NRW § 13 KJFöG; Rh.-Pf. § 3 JFG; Saarland § 6 KJFG. Ohne gesetzliche Regelung in einem Ausführungsgesetz zum SGB VIII sind Bayern und Hessen. In allen Ländern ist geregelt, dass Vertreter der Schule beratende Mitglieder im Jugendhilfeausschuss sind (in Hessen, Sachs.-Anh. und Schleswig-H. durch Satzung).

### III Literaturverzeichnis der Internetquellen

- Beicht, U., & Ulrich, J. (2008). *BIBB REPORT 06/08 - Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung?* (BIBB, Hrsg.) Abgerufen am 5. April 2020 von Bundesinstitut für Berufsbildung: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/2067>
- BMBF. (2019). *Berufsbildungsbericht 2019*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Referat Grundsatzfragen der beruflichen Aus und Weiterbildung . Abgerufen am 29. April 2020 von [https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2019.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf)
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2012). Zu Situation und Perspektiven der *Ausbildungsvorbereitung* von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. (S. F. (SOFI), Hrsg.) Göttingen. Abgerufen am 12. April 2020 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327416>
- Berufsbildung NRW. (2020). Abgerufen am 02. Juni 2020 von <https://www.berufsbildung.nrw.de>
- Brozio, P., Wanzeck-Sielert, C., & Gidl-Kilian, S. (2013). *Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Kronshagen: IQSH. Abgerufen am 17. April 2020 von <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/Paedagogik/Praevention/Downloads/schwierigeSituationen.html>
- Bruder, K., & Schurian, W. (1988). Jugendliche. In G. Hörmann, & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch der psychosozialen Intervention* (S. 203 - 214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-322-93568-7_17)
- Czerwenka, K. (2010). *Praxistipps. Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um?* Dortmund: Verband Bildung und Erziehung (VBE) NRW e.V. Abgerufen am 17. April 2020 von <https://docplayer.org/20477645-Praxistipps-kurt-czerwenka-wie-gehe-ich-mit-schwierigen-schuelern-um.html>
- DWDS. (2020). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. (B.-B. A. Wissenschaften, Herausgeber) Abgerufen am 21. April 2020 von <https://www.dwds.de/wb/Motivation>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and Goals. *Annual Review of Psychology*(53), S. 109 - 132. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J., & Wang, M.-T. (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), S. 877 - 895. Abgerufen am 16. April 2020 von <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/91225/j.1467-8624.2012.01745.x.pdf?sequence=1>
- Franz-Jürgens-Berufskolleg. *Landeshauptstadt Düsseldorf*. (2019). Abgerufen am 29. April 2020 von <https://www.fjbk.de/abschluesse/berufliche-orientierung-ksob.html>
- Greiner, W., Batram, M., Damm, O., Scholz, S., & Witte, J. (2018). *Kinder- und Jugendreport 2018*. Bielefeld u. Hamburg: Storm, H. (Hrsg.). Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.dak.de/dak/gesundheit/kinder--und-jugendreport-2018-2073752.html>
- Hopf, H. (Januar 2016). Wenn die Schule zum gefährlichen Ort wird. *Deutsches Ärzteblatt*, 17 - 19. Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.aerzteblatt.de/archiv/173519/Schulphobie-und-Trennungsangst-Wenn-die-Schule-zum-gefaehrlichen-Ort-wird>
- Kunkel, P. (2016). *Gesetzliche Verankerung von Schulsozialarbeit*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Hauptvorstand Vorstandsbereich Jugendhilfe und Sozialarbeit . Abgerufen am 15. Mai 2020 von [http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche\\_Verankerung\\_von\\_SchuSoz.pdf](http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Gesetzliche_Verankerung_von_SchuSoz.pdf)
- Lernerfolg. (2020). Lernerfolg. In M. A. Wirtz (Hrsg.). Abgerufen am 14. Mai 2020 von <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/lernerfolg/>

- Lotz, Miriam, & Lipowsky, F. (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht: Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In G. Mehlhorn, F. Schulz, & K. Schöppe (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 97 - 136). München: kopaed. Abgerufen am 26. Mai 2020 von [https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut\\_fuer\\_Erziehungswissenschaft/Dateien/Grundschulpaedagogik/Prüfung/Lotz\\_Lipowsky\\_2015-Die\\_Hattie-Studie\\_und\\_ihre\\_Bedeutung\\_für\\_den\\_Unterricht\\_01.pdf](https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Erziehungswissenschaft/Dateien/Grundschulpaedagogik/Prüfung/Lotz_Lipowsky_2015-Die_Hattie-Studie_und_ihre_Bedeutung_für_den_Unterricht_01.pdf)
- Lutz, R. (2020). Doppelt Mandat (online). In *socialnet Lexikon*. Bonn: socialnet. Abgerufen am 13. Mai 2020 von <https://www.socialnet.de/lexikon/Doppelt-Mandat>
- Petermann, F. (27. Mai 2016). Verhaltensschwierigkeiten in der Schule: Ursache, Diagnose und Intervention. Vortrag im Rahmen des 4. Fachtages Inklusion an der Universität Göttingen. (Universität Bremen, Hrsg.) Göttingen. Abgerufen am 26. April 2020 von [https://www.zkpr.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/forschung/downloads/Petermann\\_2016\\_Vortrag\\_Goettingen.pdf](https://www.zkpr.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/forschung/downloads/Petermann_2016_Vortrag_Goettingen.pdf)
- PRISMA Group; Mother, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J., & Altman, DG. (2009). PRISMA Statement. Abgerufen am 21. April 2020 von <http://prisma-statement.org/Translations/Translations>
- Röder, B., & Rösler, F. (Juli 2014). Frühkindliche Sozialisation: Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven. Halle, München, Mainz: Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina, acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.). Abgerufen am 17. April 2020 von [https://www.leopoldina.org/uploads/tx\\_leopublication/2014\\_Stellungnahme\\_Sozialisation\\_web.pdf](https://www.leopoldina.org/uploads/tx_leopublication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf)
- SchulministeriumNRW. (2. Juli 2019). *Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW*. Abgerufen am 7. April 2020 von <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p38>
- Spinath, B. (2019). Diagnose von Zielorientierungen in Lern- und Leistungssituationen. Vortrag im Frankfurter Forum. Abgerufen am 9. April 2020 von [https://www.hogrefe.de/fileadmin/user\\_upload/global/Veranstaltungen/Frankfurter\\_Forum/FF\\_2019/Spinath\\_Diagnose\\_Ziele\\_Frankfurt\\_2019.pdf](https://www.hogrefe.de/fileadmin/user_upload/global/Veranstaltungen/Frankfurter_Forum/FF_2019/Spinath_Diagnose_Ziele_Frankfurt_2019.pdf)
- Solga, H., Baas, M., & Kohlrausch, B. (2011). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. Abgerufen am 20. April 2020 von <https://www.iab.de/185/section.aspx/Publikation/k110906n05>
- Stangl, W. (Hrsg.). (2020). *Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen am 19. Mai 2020 von <https://lexikon.stangl.eu/2020/attribution/>
- Statistisches Bundesamt. (2018). Abgerufen am 22. Mai 2020 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/liste-absolventen-abgaenger-abschlussart.html>
- Statistisches Bundesamt. (2019). Abgerufen am 20. Mai 2020 von Fachserie 1 Reihe 2.2: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187004.pdf?__blob=publicationFile)
- Stein, R., & Ebert, H. (2010). Verhaltensauffälligkeiten an beruflichen Schulen zur sonderpädagogischen Förderung: Eine Pilotstudie mit der Teacher's Report Form und dem Youth Self Report. *Empirische Sonderpädagogik*(4), S. 62 - 80. Abgerufen am 12. April 2020 von [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=9355](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=9355)
- Sterling, T. D. (1959). Publication Decisions and Their Possible Effects on Inferences Drawn from Tests of Significance--Or Vice Versa. *Journal of the American Statistical Association*(54, No. 285), S. 30 - 34. Abgerufen am 22. April 2020 von <https://www.jstor.org/stable/2282137?seq=1>
- Universitäts- und Landesbibliothek Münster. (2019). Abgerufen am 28. März 2020 von LOTSE - Kompass zum wissenschaftlichen arbeiten: <https://www.ulb.uni-muenster.de/lotse/literatursuche/suchstrategien/schneeballsystem.html>
- University of Minnesota. (2020). Abgerufen am 6. Mai 2020 von [www.checkandconnect.umn.edu/sei/default.html](http://www.checkandconnect.umn.edu/sei/default.html)

## IV Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides Statt, dass ich die Bachelorarbeit mit dem Titel "Analyse der Mitarbeitsbereitschaft der Schülerschaft im Kontext der Berufsschulpflicht" eigenständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Inhalte als solche kenntlich gemacht. Für den Fall, dass die Arbeit zusätzlich auf einem Datenträger eingereicht wird, erkläre ich, dass die schriftliche und die elektronische Form vollständig übereinstimmen. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch in keinem Prüfungsverfahren vorgelegen. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Arbeit mit Hilfe computergestützter Methoden auf Plagiate hin überprüft wird.

Düsseldorf, 08.07.2020

Karsten Winkler

## V Belehrung

*Die vorsätzlich oder auch nur fahrlässig falsche Abgabe einer eidesstattlichen Versicherung ist strafbar: § 156 StGB - Falsche Versicherung an Eides Statt: Wer vor einer zur Abnahme einer Versicherung an Eides Statt zuständigen Behörde eine solche Versicherung falsch abgibt oder unter Berufung auf eine solche Versicherung falsch aussagt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft. § 161 StGB - Fahrlässiger Falscheid; fahrlässige falsche Versicherung an Eides Statt: Wenn eine der in den §§ 154 bis 156 bezeichneten Handlungen aus Fahrlässigkeit begangen worden ist, so tritt Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder Geldstrafe ein. Strafflosigkeit tritt ein, wenn der Täter die falsche Angabe rechtzeitig berichtigt. Die Vorschriften des § 158 Abs. 2 und 3 gelten entsprechend.*

Die vorstehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen.

Düsseldorf, 08.07.2020

Karsten Winkler

## VI Elektronischer Datenträger

Ein elektronischer Datenträger (CD), auf dem die Bachelor-Thesis als PDF gespeichert ist, befindet sich auf der letzten Seite.

THESIS AM  
FACHBEREICH SOZIAL- UND  
KULTURWISSENSCHAFTEN  
DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF