



LAND
BRANDENBURG

Ministerium für Bildung,
Jugend und Sport

BILDUNG

B

Lernen in Schule und Betrieb - ein innovatives Modell für die Sekundarstufe I ?

**Ergebnisse der externen Evaluation
eines Modellprojektes**



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

lieber einen guten Beruf, als ein großes Erbe, sagt ein französisches Sprichwort. Das eine braucht sich schnell auf, das andere ist nachhaltig. Am besten wäre beides, aber leider nicht alltäglich.

Der Start unserer Schülerinnen und Schüler in die Berufs- und Arbeitswelt soll glücken. Die Frage ist nur, wie erwischen unsere Jugendlichen den richtigen Start. Welcher Beruf soll es sein? Gibt es Alternativen zur Verkäuferin oder zum Automechaniker? Welche Perspektiven bietet der Arbeitsmarkt, welche Berufe gibt es überhaupt? Was für Begabungen und Fähigkeiten hat der einzelne Jugendliche? Was interessiert ihn, damit er sich über eine lange Zeit auch gern damit beschäftigt?

Das sind Fragen und z.T. Selbstzweifel, mit denen die meisten jungen Menschen heute in der Schule zurechtkommen müssen und die immer

konfliktträchtiger werden, je näher das Ende der Schulzeit rückt und der Übergang ins Ausbildungs- und Arbeitsleben bevorsteht.

Wir haben in den vergangenen Jahren viele gute Initiativen und Projekte im Zusammenwirken zwischen Schule und Wirtschaft entwickelt, in denen versucht wurde, den Schülerinnen und Schülern auf etwas andere Weise Antworten auf diese Fragen zu vermitteln. Ich bin froh, dass unser „Netzwerk Zukunft. Schule + Wirtschaft für Brandenburg“ sich so gut entwickelt hat.

In einigen Vorhaben wurden verschiedene Formen des Praxislernens erprobt, um die Schülerinnen und Schüler realitätsbezogen auf eine selbst- und mitverantwortliche Teilhabe in einer sich ständig wandelnden Arbeits- und Wirtschaftswelt vorzubereiten. Junge Menschen auf ihr späteres Leben vorzubereiten und ihnen optimale Startchancen mit auf den Weg zu geben, war noch nie leicht und erforderte schon immer ein hohes Maß an Engagement, Kompetenz und Einfühlungsvermögen. Ich glaube, „Praxislernen“, also das „praktische Lernen“, hat an dieser Stelle für unsere Schülerinnen und Schüler eine immense Bedeutung. Denn was kann wichtiger sein, als alle Möglichkeiten, in diesem Falle alle praktisch orientierten Möglichkeiten, auszuschöpfen, um die junge Generation zu befähigen, ein selbstständiges und eigenverantwortliches Leben zu führen!? Junge Menschen auf diesem Wege ein Stück weit zu begleiten, spielt dabei eine besondere Rolle und ist unsere Aufgabe als Pädagogen. Immer mehr Schulen machen mit und öffnen sich für Partner, Patenbetriebe u.Ä.

Seit mehreren Jahren führen Schulen im Land Brandenburg Praxislernen durch. Dabei standen individuelle Modelle einzelner Schulen mit z.T. unterschiedlichen Praxislernmodulen im Mittelpunkt. Bestandteil dieser Modelle war jedoch von Beginn an eine Überprüfung der Module auf deren Generalisierbarkeit und die Weiterentwicklung zu einem Standardangebot an brandenburgischen Schulen.

Was ist eigentlich Praxislernen und was bedeutet es für die Schulen, für die Schülerinnen und Schüler und für die Partner, mit denen Schulen diese Form des Unterrichtens realisieren? Für die Schülerinnen und Schüler stellt Praxislernen eine Möglichkeit dar, sich z.B. in Betrieben zu erproben und den eigenen Berufswunsch zu überprüfen. Sie lernen ein oder zwei Tage pro Woche an außerschulischen Lernorten, um dort Informationen aus dem Unterricht anzuwenden, neue Erfahrungen zu sammeln und mit diesen in der Schule weiterzuarbeiten. Die Betriebe können durch die intensive Kooperation mit der Schule ihre Erwartungen an die Schulabgänger und an die Schule konkretisieren und gemeinsame Ziele vereinbaren. Nicht zuletzt bietet Praxislernen den außerschulischen Partnern die Möglichkeit, die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler besser kennen zu lernen. Im Ergebnis gewinnen alle Beteiligten. Für Schulen können wir feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler, die am Praxislernen teilgenommen haben, heute deutlich motivierter lernen, in den Schulen ein angenehmeres Unterrichten möglich ist und nicht zuletzt diese Jugendlichen verbesserte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben.

Am Praxislernen interessierte Schulen entscheiden sich für die Herausforderung eines neuen Unterrichtens und insbesondere für eine intensivere Form der Berufsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler erhalten bei der Ausbildung ihrer jeweiligen beruflichen Orientierung durch die Praxiselemente einen größeren Handlungsspielraum. Dieser Handlungsspielraum ist für die Schülerinnen und Schüler meist sofort spürbar und erlebbar. Für Schulen ist dies - zumindest am Anfang - kein einfacher Prozess. Ich möchte Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, trotzdem ermuntern, sich dieser Herausforderung an Ihrer Schule zu stellen.

Ihr

A handwritten signature in black ink, reading 'Steffen Reiche'. The signature is written in a cursive style with a large, sweeping initial 'S'.

Steffen Reiche

Einleitung

Beweglich und kreativ – Brandenburger Schulen suchen neue Wege zum praxisorientierten Unterricht

Zu Tränen gerührt ist Jenny¹ – eine Brandenburger Schülerin -, als sie von der Leiterin der Kindertagesstätte, in der sie in den letzten Wochen Praktikum gemacht hat, „im Namen aller Kollegen“ einen Blumenstrauß zur Anerkennung und Erinnerung überreicht bekommt. Sven erklärt seinen Mitschülern mal eben schnell an der Präsentationstafel, wie ein Gitterrollwagen im Lager des Supermarkts aussieht, in dem er die letzten Wochen gearbeitet hat. Sebastian hat für die Darstellung seiner Tätigkeiten in einer Glas- und Fensterfabrik gleich ein paar Werkstücke mitgebracht, die nun von Hand zu Hand gehen und betrachtet werden. Bernd ist bei seinem Vortrag über sein Praktikum in einem Spezialitätenrestaurant und Hotel etwas einsilbig – freies Sprechen vor Publikum ist nicht sein Ding. Da springt ihm der Hotelchef zu Seite und betont: „Bernd ist wirklich ein Koch aus Leidenschaft.“

Augenblicke aus einer Abschlussveranstaltung einer halbjährigen Praxislernphase an einer Brandenburger Schule. Zum „Abschlusskolloquium“ sind Vertreter der Praxislernorte eingeladen, die Schulleitung ist anwesend, und jeder Schüler hält einen kleinen Vortrag über seine Arbeit im Betrieb. Danach werden Fragen gestellt, von den Lehrern, den Vertretern der Betriebe und den Mitschülern – eine aufregende Veranstaltung, aber alle Schüler und Schülerinnen bestehen die Situation und sind am Ende stolz auf ihre Leistung.

Am Beginn des Schuljahres hätte keiner gedacht, dass diese Schülerinnen und Schüler so eine anspruchsvolle Situation bewältigen. Keiner dieser Jugendlichen ist am Schuljahresanfang mit der begründeten Aussicht auf einen erfolgreichen Schulabschluss gestartet, alle gehörten sie zu jenen Jugendlichen, die die Lust an der Schule verloren haben und in der Gefahr stehen, ohne Abschluss nach der Schule auf der Straße zu stehen. Heute wissen wir, dass viele der beteiligten Schülerinnen und Schüler einen Abschluss erhalten, alle eine individuelle Leistungsverbesserungen erfahren haben und den meisten durch das Praxislernen Schule wieder Spaß gemacht hat.

Dies ist nur ein Beispiel für die Potentiale Brandenburger Schulen, wenn sie sich auf den Weg machen, ihren Unterricht zu verändern und stärker an der Praxis des Berufs- und Arbeitslebens zu orientieren.

Fünf Brandenburger Schulen hatten sich zum Schuljahr 2000/2001 dazu entschlossen, an einem Projekt mit dem etwas unhandlichen Namen „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“ teilzunehmen, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert und von Brandenburg mit anderen Bundesländern im Rahmen des Nordverbunds durchgeführt wurde.²

Im Land Brandenburg war das Projekt gleichzeitig Auftakt für einen Prozess der Zusammenarbeit zwischen Schulen, Wirtschaft, Hochschuleinrichtungen, Verbänden und zahlreichen weiteren außerschulischen Partnern. Ein Prozess, der heute Schule aber auch außerschulische Partner aus dem schulischen Umfeld in entscheidendem Maße geprägt hat und weiterhin prägt.

Das Projekt „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“ wurde extern durch Professor Dr. Marianne Horstkemper und Dr. Dagmar Killus von der Universität Potsdam wissenschaftlich begleitet. In der hier vorliegenden Broschüre sind ihre Forschungsergebnisse zusammengefasst. Bei der Verstetigung gelungener Ansätze stellte die wissenschaftliche Begleitung eine große Unterstützung dar. In diesem Sinne trug der vorliegende Bericht maßgeblich zur Entwicklung des Praxislernens im Lande Brandenburg bei.

¹ Namen geändert

² Der Nordverbund ist ein Zusammenschluss der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein.

Ergebnisse des Projektes sind sowohl in Nachfolgevorhaben als auch in für alle Schulen gültige Rahmenbedingungen eingeflossen. Dazu zählen u.a.:

- Aufnahme eines Übergreifenden Themenkomplexes (ÜTK) Wirtschaft in das Brandenburgische Schulgesetz,
- Umstrukturierung der staatlichen Schulämter des Landes Brandenburg und Verankerung der Fachaufgabe „Zusammenarbeit Schule und Wirtschaft“ in den staatlichen Schulämtern,
- Aufbau eines entsprechenden Unterstützungssystems (Fachberater),
- Weiterentwicklung des Curriculums des Faches Arbeitslehre bei gleichzeitiger Umbenennung des Faches in die Fachbezeichnung Wirtschaft-Arbeit-Technik (W-A-T) in der Sekundarstufe I,
- Gründung des „Netzwerks Zukunft. Schule + Wirtschaft für Brandenburg“,
- Aufnahme des Begriffes „Praxislernen“ in die ab dem Schuljahr 2004/05 von den Schulen anzuwendende Sekundarstufen I-Verordnung.

Neben diesen strukturellen Ergebnissen wurden seit 2001 aus dem Projekt „Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass“, aus den Folgevorhaben und damit verbundenen Diskussionsprozessen wesentliche methodisch-didaktische Erkenntnisse für das Praxislernen in Brandenburg gewonnen. U.a. liegen uns heute Erkenntnisse vor, wie Schulen im Rahmen des Praxislernens, in jeweils spezifischer Weise die Phase des Übergangs von Schule in eine Berufsausbildung durch die Weiterentwicklung ihrer Curricula flexibilisiert haben. Vielfältige Erfahrungen zeigen, wie Schulen unterschiedliche Formen des Lernens in den Jahrgangsstufen 7 – 10 entwickelt und erprobt haben. Insbesondere wurde durch das Einbeziehen außerschulischer Lernorte der Praxisbezug des Lernens verstärkt. Die Einführung von Konzepten der individuellen Lernplanung förderte die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Motivation, verschiedenen Interessen sowie ungleichen Lern- und Wissensständen. Zum Schuljahr 2004/05 werden diese methodisch-didaktischen Erkenntnisse in Form einer Handreichung zum Praxislernen den Schulen zur Verfügung gestellt.

Eine zentrale Erfahrung der letzten Jahre ist, dass sich Schülerinnen und Schüler im Praxislernen anders erleben können. Sie merken, welche Fähigkeiten sie jenseits der üblichen Schulanforderungen haben, wozu sie schulisches Wissen benötigen und vor allem, dass Lernen ein Prozess ist, der sich nicht auf die Schulzeit beschränkt. Praxislernen ermöglicht es den Schulen, die Übergangsphase zwischen Schule und Ausbildung spezifischer auf die Bedürfnisse von Jugendlichen anzupassen. Dazu kann das Lernen in unterschiedlichen Formen erfolgen. Durch die Einbeziehung außerschulischer Lernorte kann der Praxisbezug des Lernens verstärkt und durch die Nutzung von Konzepten der individuellen Lernplanung die Lernfähigkeit von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Motivation, verschiedener Interessen sowie ungleichen Lern- und Wissensstandes gefördert werden.

Lehrkräfte, die Praxislernerfahrungen im Unterricht gesammelt haben berichten davon, dass diese etwas andere Form des Unterrichtens Schülerinnen und Schüler motiviert, ihnen ein neues Selbstbewusstsein gibt und Interesse an der Verknüpfung unterrichtlicher und arbeitsweltlicher Bezüge weckt. In diesem Sinne soll der vorliegende Bericht Anregung und Hilfe für Lehrkräfte sein, die Praxislernen in ihrem Unterricht umsetzen möchten.

Wer nähere Informationen zum Praxislernen in Brandenburg oder zu einzelnen Praxislernprojekten haben möchte, kann sich unter www.praxislernen-brandenburg.de informieren oder Kontakt mit Andrea Griese-Pelikan in der Landeskooperationsstelle KoBra.net (Tel.:0331-7049946, e-mail: griese@netzwerkzukunft.de) aufnehmen.

Andrea Griese-Pelikan

Koordinierende Projektleiterin
Landeskooperationsstelle KoBra.net



Lernen in Schule und Betrieb – ein innovatives Modell für die Sekundarstufe I ?

Modellversuch an Brandenburger Schulen im Rahmen des Förderprogramms „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“

Ergebnisse der externen Evaluation

verfasst von:

Prof. Dr. Marianne Horstkemper
Dr. Dagmar Killus

(unter Mitarbeit von Susanne Hunger und Marlen Wahren)

Potsdam 2003

Inhalt:

0	Einleitung	3
1	Zielsetzungen des Modellversuchs	4
1.1	Regionale Konkretisierung der Ziele für Brandenburg	5
1.2	Design der Untersuchung	6
1.3	Stichprobe und methodisches Vorgehen	10
2	Projektkonzeption und Umsetzungsstrategien	16
2.1	Konzepte der beteiligten Schulen im Überblick	16
2.2	Gemeinsamer Kern und Variationen	18
3	Beschreibung der Ausgangslage in den Praxislernklassen	21
3.1	Biographische und schulische Merkmale	21
3.2	Charakteristika der Praxislernklassen aus Sicht der Lehrer	29
4	Unterricht in den Praxislernklassen aus Sicht der Schüler	32
4.1	Die Vorteile kleiner Lerngruppen	32
4.2	Förderliche didaktisch-methodische Arrangements	33
4.3	Die Bedeutung einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung	34
4.4	Die Bedeutung des Klassenklimas	36
5	Lernen in zwei Welten?	37
5.1	Lernen im Betrieb	37
5.2	Fehlende Brücken zwischen schulischem und außerschulischem Lernen	38
5.3	Entwicklungsperspektiven	42
6	Innovativer Unterricht in Praxislernklassen aus Sicht der Lehrkräfte	43
6.1	Adressatenbezug und Lebensweltorientierung	43
6.2	Methodenvielfalt und Individualisierung	46
6.3	Verschränkung von schulischem und außerschulischem Lernort	49
6.4	Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung durch Fortbildung	54
6.5	Die Sicht der Lehrer im Verhältnis zur Sicht der Schüler	55

7	Entwicklungsverläufe der Schüler	56
7.1	Arbeitsverhalten, Leistungen, Aspirationen	57
7.2	Exkurs: Lehrer-Schüler-Beziehung und Klassenklima	64
7.3	Persönlichkeitsentwicklung	69
7.4	Berufsbezogene Zukunftsvorstellungen	75
8	Abschließende Bewertung des Praxislernens	82
8.1	Die Perspektive der Schüler	82
8.2	Die Perspektive der Lehrer	85
9	Bilanz eines Modellversuchs: Was kann Praxislernen für die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht leisten?	88
9.1	Didaktisch-methodische Erkenntnisse	88
9.2	Unterrichtsentwicklung braucht Schulentwicklung	90
9.3	Ausblick	93
10	Verzeichnis der Abbildungen, Tabellen und Übersichten	95
11	Literaturverzeichnis	97
12	Verzeichnis statistischer Begriffe und Verfahren	100
13	Anhang (Leitfäden und Fragebogen)	103

0 Einleitung

Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland ist gegenwärtig durch einen strukturellen Wandel gekennzeichnet, der höhere Anforderungen an die Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen stellt. Dabei haben bei steigenden Qualifikationsanforderungen und bei gleichzeitig sinkender Ausbildungsbereitschaft der Betriebe insbesondere solche Jugendliche Nachteile bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, die mit bestehenden Schulangeboten nicht mehr erreicht werden und die Schule häufig ohne Abschluss verlassen. Vor diesem Hintergrund sind Anstrengungen der Schulen, den betroffenen Schülerinnen und Schülern durch gezielte Förderung zu einem Schulabschluss zu verhelfen, zwar dringend notwendig, jedoch können sie einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht garantieren. Sie müssen vielmehr ergänzt werden um Maßnahmen einer gezielten und vertiefenden Berufsorientierung, die den Jugendlichen bereits während der letzten Schuljahre einen fließenden Einstieg in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem ermöglichen. Der Strukturwandel in der Arbeitswelt stellt die Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen also vor neue Aufgaben, die sie aus eigener Kraft nicht bewältigen können.

In dieser Situation versucht der Modellversuch "Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass" Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Aufgaben aufzuzeigen. Mitarbeiter des Instituts für Pädagogik an der Universität Potsdam haben – im Rahmen einer externen Evaluation – diesen Prozess über zwei Jahre hinweg begleitet, um einerseits zu überprüfen, ob und inwieweit die gesetzten Ziele erreicht wurden. Andererseits sollte aber auch dokumentiert werden, wie die Betroffenen selbst – Lehrende wie Lernende – diesen Reformprozess erlebt haben. Ziel war dabei die Identifikation förderlicher wie auch hinderlicher Faktoren, die zum Gelingen einer solchen Arbeit beitragen bzw. den Erfolg beeinträchtigen. Daraus sollten sich Anregungen für die weiterführende Arbeit ergeben. Dies bezieht sich nicht lediglich auf die Fortsetzung der Arbeit an den beteiligten Schulen. Insbesondere ist zu fragen, ob sich aus dieser Studie didaktisch-methodische Hinweise gewinnen lassen, wie insgesamt ein höheres Maß der Sicherung von Mindeststandards bei basalen Kompetenzen zu erreichen ist. Die PISA-Studie hat nachdrücklich klar gemacht, dass in deutschen Schulen die sogenannte "Risikogruppe" der Jugendlichen deutlich größer ist als in anderen OECD-Mitgliedstaaten. Die Kompetenzdefizite dieser Jugendlichen sind so hoch, dass sie vermutlich "erhebliche Schwierigkeiten beim Übergang in das Berufsleben haben werden" (Deutsches PISA-Konsortium 2000, S. 117). Es gibt mithin gute Gründe, nach didaktischen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten von Unterricht zu suchen, die auch die Bedürfnisse dieser Gruppe berücksichtigen.

Wir skizzieren im 1. Kapitel zunächst die Zielsetzung des Modellversuchs und das Design unserer Studie, erläutern das methodische Vorgehen und stellen kurz die Stichprobe vor. Im 2. Kapitel geben wir einen Überblick über die Konzepte der beteiligten Schulen samt der daraus folgenden strategischen Umsetzung. Im Interesse einer genauen Kennzeichnung der Ausgangslage beschreibt Kapitel 3 die zu Beginn des Modellversuchs ins Auge gefasste Schülerklientel nach biographischen und schulischen Merkmalen. Kapitel 4 und 5 präsentieren sodann die Erfahrungen der Schüler mit der veränderten Unterrichtssituation und der Arbeitswelt insbesondere auch im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden Lernorte. Die Perspektive der Schüler wird in Kapitel 6 um die Perspektive der Lehrkräfte ergänzt.

Im 7. Kapitel stellen wir die empirischen Daten unserer Längsschnittuntersuchung zur Entwicklung von Leistungen, Einstellungen, Wahrnehmung des Schulklimas und berufsbezogenen Zukunftsvorstellungen der Schüler dar. Im 8. Kapitel kommen wir zu einer zusammenfassenden Bewertung aus der Sicht der Beteiligten. Schließlich führen wir in Kapitel 9 unsere auf verschiedenen methodischen Wegen gewonnen Erkenntnisse noch einmal zusammen, indem wir aus der zweifachen Perspektive von Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung zentrale ausgewählte Ergebnisse bilanzieren und erste Empfehlungen formulieren.

1 Zielsetzungen des Modellversuchs

Der hier evaluierte Modellversuch "Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass" ist eingebunden in das Förderprogramm "Schule – Wirtschaft/ Arbeitsleben", durch das die schulische Berufsorientierung gegenwärtig wertvolle Impulse erhält. Dieses Förderprogramm, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit den Bundesländern ins Leben gerufen wurde, zielt ganz allgemein darauf, Schulabgängern angesichts eines tiefgreifenden Strukturwandels in Arbeit und Ausbildung bessere Perspektiven für eine erfolgreiche berufliche Eingliederung zu eröffnen. Im Sinne dieser Zielstellung zeichnen sich drei Ansatzpunkte ab:

- die Förderung der Ausbildungsfähigkeit der Jugendlichen,
- die Förderung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und
- die Förderung der Lehrkompetenz an Schulen im Bereich der Berufsorientierung.

Die daraus resultierenden komplexen Aufgaben werden seit Herbst 1999 in mehr als 30 innovativen Projekten bearbeitet. Die von den verschiedenen Bundesländern in das Programm eingebrachten Projekte beschränken sich dabei nicht auf die Förderung leistungsschwacher Schüler. Wie sich der Projektübersicht entnehmen lässt, beziehen sich die einzelnen Projekte vielmehr auf sehr unterschiedlicher Fragestellungen und Zielgruppen: z. B. die Kooperation von Schulen mit IT-Unternehmen (Bremen), die Förderung der fachlichen und didaktischen Kompetenz von Lehrkräften im Bereich soziökonomischer Bildung durch neue, internetgestützte Formen der Lehrerbildung (Hessen) oder die Förderung unternehmerischer und beruflicher Selbständigkeit (Hamburg).

Der auf zwei Jahre angelegte Modellversuch "Flexibilisierung der Übergangsphase und Berufswahlpass" wird im Rahmen des Förderprogramms als Verbundprojekt der Länder Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein durchgeführt. Die Flexibilisierung der Übergangsphase findet Ausdruck darin, dass herkömmliche Stundentafeln aufgelöst, Schülern durch die Begegnung mit der Arbeitswelt individuelle Orientierungen ermöglicht und einzelne Schritte auf diesem Wege mit einem Berufswahlpass dokumentiert und zertifiziert werden. Diese Maßnahmen sollen bei gleichzeitigem Ausbau der Kontakte zu außerschulischen Partnern (z. B. Unternehmen der Region oder Arbeitsamt) der Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen nachhaltige Veränderungsimpulse geben und deren Qualität allmählich verbessern.

Von der Durchführung dieser Maßnahmen verspricht man sich zunächst einen konkreten Nutzen für die teilnehmenden Schüler. Im Einzelnen zählt dazu: Förderung der individuellen Potenziale und Stärken der Schüler, Entwicklung eines realistischen Fähigkeitskonzepts als Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung, Abbau individueller Leistungsdefizite, Stabilisierung des Lernverhaltens und der Lernmotivation, Stärkung der Eigenaktivität und der Selbstverantwortung. Dabei lassen sich z. B. eine herabgesetzte Lernmotivation oder gänzliche Schulabstinenz wenigstens zum Teil auf die Art und Weise zurückführen, wie Lernprozesse in der Schule üblicherweise organisiert und Leistungen bewertet werden. Vor diesem Hintergrund verbindet sich mit dem Modellversuch auch die Erwartung, über den Bereich der Berufsorientierung hinaus die gesamte Lern- und Unterrichtskultur an einer Schule zu verändern etwa durch Ausrichtung des Unterrichts an den Prinzipien eines handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Lernens oder durch individualisierende und (binnen-)differenzierende Maßnahmen.

1.1 Regionale Konkretisierung der Ziele für Brandenburg

Die Länder des Nordverbunds haben sich auf diese Leitlinien geeinigt, für deren Umsetzung sowie für zusätzliche Schwerpunktsetzungen bestehen aber gewisse Spielräume. In Brandenburg, wo der Modellversuch von der "Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe" koordiniert wird, beteiligen sich insgesamt fünf Gesamtschulen an dem Vorhaben: die Albert-Schweitzer-Gesamtschule in Hennigsdorf, die Erich-Weinert-Gesamtschule in Falkensee, die Gesamtschule Schlaubetal in Müllrose sowie die Gesamtschule Brandenburg Nord und die Lessing-Gesamtschule in Brandenburg. Dabei handelt es sich um Schulen mit einem nennenswerten Anteil an Schülern, die aus sozial benachteiligten Familien kommen und bei denen, aus welchen Gründen auch immer, nur wenig Aussicht auf die Erreichung eines qualifizierten Schulabschlusses besteht. Über die individuelle Förderung dieser Schüler hinaus verbindet sich mit der spezifischen Schulauswahl in Brandenburg die Absicht, Schulen in sozialen Brennpunkten Impulse für eine pädagogische und basisnahe Schulentwicklung zu geben. Mögliche Profilelemente wären dann Öffnung der Schule gegenüber der Wirtschaft, Aufnahme zusätzlicher Lernangebote an außerschulischen Lernorten und Weiterentwicklung der Zusammenarbeit mit regionalen Partnern (z. B. Berufsschulen und anderen Schulen, dem Arbeitsamt oder Unternehmen der Region).

Zu Beginn des Modellversuchs wurden an allen fünf Standorten überschaubare Lerngruppen aus durchschnittlich zwölf mehr oder weniger leistungsschwachen und schuldistanzierten Schülern gebildet. Diese Schüler, die je nach Schule entweder die 8. oder die 9. Klasse besuchen, absolvieren pro Woche ein oder zwei *Praxislertage* an wechselnden außerschulischen Lernorten (z. B. Wirtschaftsunternehmen in der Region, soziale Einrichtungen, Dienstleistungsunternehmen). Um das Tätigsein an Praxislernorten einerseits als zielgerichteten Lernprozess zu gestalten und diesen andererseits für Schule und Unterricht nutzbar zu machen, soll das außerschulische Lernen in einzelne Unterrichtsfächer eingebunden werden. Bindeglied sind hier sogenannten *Praxislernaufgaben*, die von den Fachlehrern – nach Möglichkeit in Abstimmung mit den Betrieben – für jeden Schüler unter Berücksichtigung der Besonderheiten seines Praxislernorts, aber auch der geltenden Lehrpläne entwickelt und von diesen selbstständig bearbeitet werden.

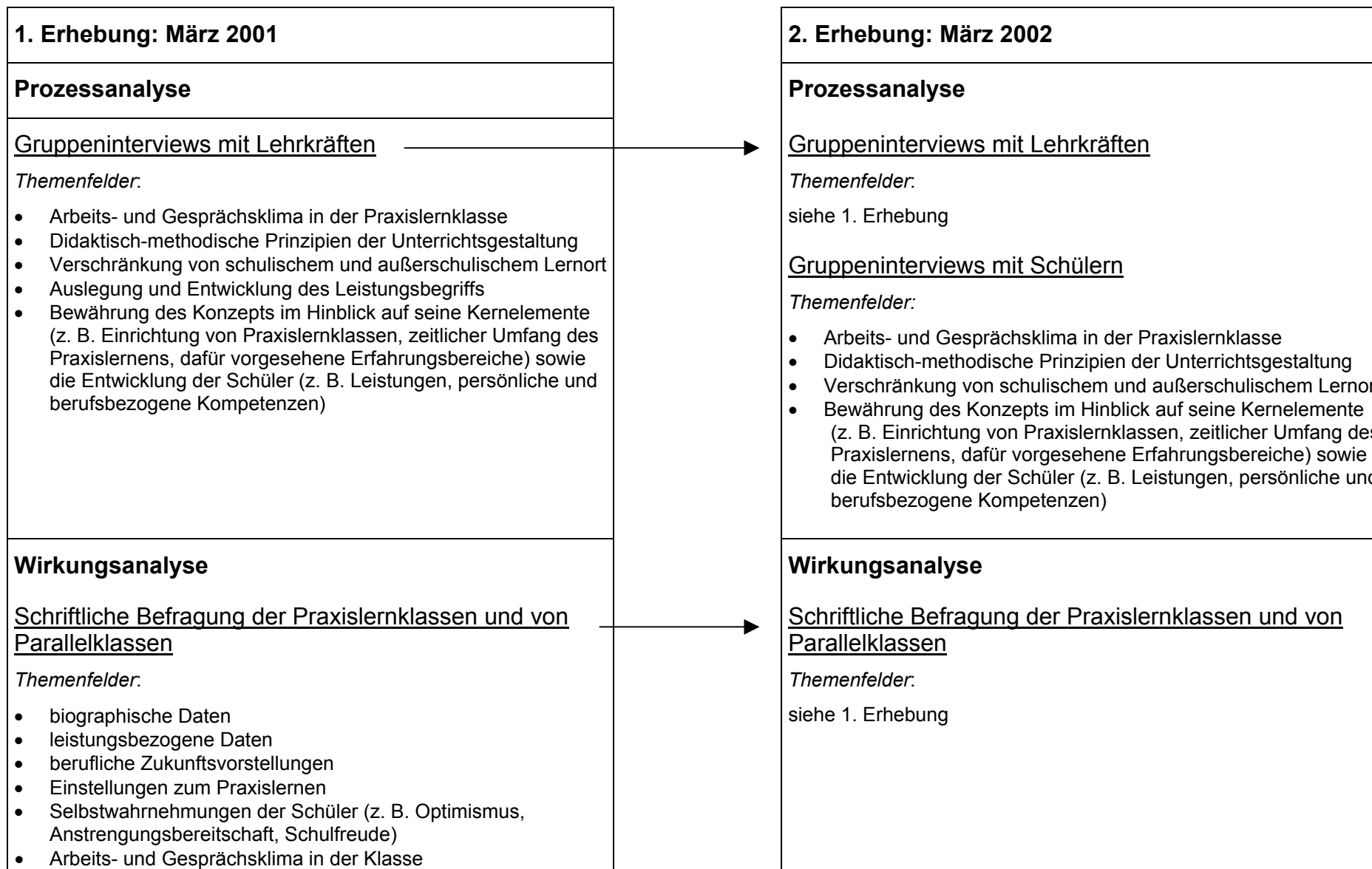
Weil hier neue curriculare und didaktische Ansätze erprobt werden, sorgte die "Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe" über den gesamten Projektzeitraum hinweg für eine gezielte Fortbildung der Lehrer durch externe Referenten. Darüber hinaus gab es regelmäßige Treffen der beteiligten Lehrer, die im Sinne einer internen Evaluation dem Erfahrungsaustausch sowie der schrittweisen Entwicklung und Optimierung neuer Arbeitsweisen und -strukturen dienen. Die externen Evaluatorinnen der Universität Potsdam wurden bei Bedarf in diese Treffen mit einbezogen.

1.2 Design der Untersuchung

Der Brandenburger Modellversuch startete mit dem Schuljahr 2000/01 und war auf insgesamt zwei Jahre angelegt. Im Januar 2001, also einige Monate nach dem offiziellen Beginn des Modellversuchs, beauftragte die "Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe" die Universität Potsdam mit der Durchführung einer externen Evaluation. Die Entwicklung des Designs basierte auf der Auswertung der zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Konzeptpapiere sowie auf ausführlichen Gesprächen mit dem Auftraggeber. Dabei wurde schnell klar, dass die beteiligten Schulen bestehende Spielräume genutzt haben und entsprechend ihrer besonderen Situation die allgemeinen Vorgaben des Modellversuchs zum Teil unterschiedlich präzisiert und im Schulalltag umgesetzt haben. Es musste folglich ein Ansatz gefunden werden, der den selbstgewählten schulischen Profilen und den sich darauf beziehenden Maßnahmen Rechnung trägt.

Besondere Bedeutung gewinnt vor diesem Hintergrund die Evaluation der in den Schulen ablaufenden Prozesse: Welche Einzelmaßnahmen wurden entwickelt? Sind bei der Umsetzung Schwierigkeiten aufgetreten? Und welche Möglichkeiten wurden ausgeschöpft, diese zu überwinden? Die Erfassung und Auswertung solcher Informationen verspricht wichtige Erkenntnisse darüber, welche Einzelmaßnahmen zur Realisierung der Zielvorgaben sich im Alltag der Schule als tragfähig und praktikabel erwiesen haben. Mindestens genauso wichtig ist im Rahmen einer Evaluation aber die Frage, ob die eingeleiteten Maßnahmen wirksam waren, genauer, ob sich unter ihrem Einfluss z. B. Motivation und Leistungen der Schüler nennenswert verbessert haben. Angemessen interpretieren lassen sich mögliche Veränderungen verständlicherweise nur dann, wenn sie mit den an den einzelnen Schulen ablaufenden Prozessen in Beziehung gesetzt werden. Abgesehen von einer angemessenen Interpretation ergeben sich hier aber auch Möglichkeiten, Aussagen über die Ursachen von Veränderungen zu machen. Das endgültige, mit den Beteiligten abgestimmte Design ist folglich dadurch gekennzeichnet, dass es Elemente der Prozessanalyse und der Wirkungsanalyse miteinander kombiniert (siehe *Übersicht 1*). Um Entwicklungen der Prozesse sowie der Schüler im Zeitverlauf nachzeichnen zu können, ist die Evaluation längsschnittlich angelegt: die erste Erhebung fand im März 2001 statt und die zweite ein Jahr später im März 2002.

Übersicht 1: Design der Evaluation



Zu den Prozessverläufen haben wir die am Modellversuch beteiligten Lehrer mündlich befragt. Dabei haben wir uns in der Absicht, sowohl komplexe Meinungsbilder aufzudecken als auch eine alltagsnahe Kommunikationssituation zu schaffen, die Spielräume für einen gegenseitigen Austausch und ein Aushandeln von Meinungen bietet, für die Durchführung von Gruppeninterviews entschieden. Die Interviews orientierten sich an einem grob vorstrukturierten Leitfaden, der einerseits Freiraum für die Darlegung spezifischer Projektverläufe sowie individueller Sichtweisen gab und der andererseits einen schulübergreifenden Vergleich ermöglichen sollte. Die Fragen bezogen sich unter anderem auf die Lern- und Unterrichtssituation in der Praxisklasse, auf die sozialen Beziehungen, auf Möglichkeiten der Verschränkung von schulischem mit außerschulischem Lernen, auf die Auslegung des Leistungsbegriffs und der Bewertungspraxis sowie die Bewährung des Konzepts im Hinblick auf seine Konzeptelemente und der Entwicklung der Schüler. Über die Lehrerinterviews hinaus stehen uns als weitere Informationsquelle Protokolle, Konzeptbeschreibungen, Zwischenberichte und sonstige Dokumente zur Verfügung, die im Laufe der Projektarbeit an den Schulen entstanden sind. Die verschiedenen Informationsquellen zusammengekommen versprechen einen umfassenden Einblick in die an den Schulen ablaufenden Prozesse. Ausgespart bleibt im Rahmen unserer Prozessanalyse nur der Berufswahlpass, der die Stationen, welche die Schüler durchlaufen, dokumentiert und besondere arbeitsweltbezogene Leistungen zertifiziert. Nach Absprache mit der Projektleitung bildet der Berufswahlpass, der erst im zweiten Jahr des Modellversuchs in den Schulen eingeführt wurde, im Rahmen der externen Evaluation keinen Untersuchungsschwerpunkt. Seine Erprobung sowie die Optimierung seines Einsatzes war stattdessen Gegenstand der von den beteiligten Lehrkräften mit professioneller Unterstützung durchgeführten internen Evaluation.

Um Veränderungen aufzeigen zu können, haben wir ein Jahr nach der ersten Erhebung mit überwiegend denselben Lehrern die oben genannten Themen ein weiteres Mal diskutiert. Im Interesse einer differenzierten Erfassung und Beschreibung haben wir zu diesem Zeitpunkt auch die entsprechenden Sichtweisen der Praxislerner Schüler eingeholt. Dazu haben wir wiederum Gruppeninterviews durchgeführt, die den Schülern Gelegenheit gaben, gemeinsam mit ihren Mitschülern Positionen zu folgenden Themen zu entwickeln und abzuwägen: Wie haben die Schüler das Lernen in der Schule und an den Praxislernorten erlebt, wie bewerten sie die Beziehungen zu ihren Lehrern und Mitschülern, wie gut haben sich in ihren Augen bestimmte Konzeptelemente (z. B. die Einrichtung von Praxislernklassen) bewährt und was hat ihnen die Teilnahme an der Maßnahme persönlich gebracht.

Bei den Lehrer- und Schülerinterviews lag der Schwerpunkt auf den von Lehrern und Schülern wahrgenommenen Prozessen, wir haben in diesem Zusammenhang jedoch auch die Entwicklung der Schüler thematisiert. Die authentischen Formulierungen zu komplexen Themen wie Selbstwertgefühl und dem Erkennen eigenen Stärken und Schwächen versprechen interessante und tiefgehende Einsichten. Kernstück der Wirkungsanalyse bildete im Interesse präziser und besser vergleichbarer Daten aber die schriftliche Schülerfragung auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens mit überwiegend vorformulierten Antwortvorgaben. Geht man von dem allgemeinen Konzept des Modellversuchs und von den schulspezifischen Konkretisierungen aus, beziehen sich die antizipierten Erfolge auf den Bereich der Schulleistungen und Abschlüsse, der individuellen Berufsorientierung sowie bestimmter Selbstwahrnehmungen (z. B. Optimismus, Anstrengungsbereitschaft oder Selbstwirksamkeit).

Wir haben einen Fragebogen entwickelt, der diese Bereiche operationalisiert und zusätzlich Fragen zur Person und zur Herkunft sowie zur Einstellung gegenüber dem Praxislernen im Besonderen und der Schule im Allgemeinen enthält. Dieser Fragebogen wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten unverändert eingesetzt. Entwicklungen werden damit durch Differenzen angezeigt, die sich ergeben, wenn das Ausgangsniveau mit dem ein Jahr später erreichten Niveau in Beziehung gesetzt wird. Dabei können mögliche Zuwächse nicht ohne Weiteres auf die Teilnahme am Projekt zurückgeführt werden, denn gerade in der Adoleszenz verläuft die jugendliche Entwicklung bekanntermaßen eher stürmisch und in großen Sprüngen. Wir haben deshalb pro Schule zwei Klassen desselben Jahrgangs als Kontrollgruppe in die Untersuchung mit einbezogen, die gleichzeitig auch Auskunft über das Interesse der bislang nicht-beteiligten Schüler an außerschulischen Lernformen geben sollten. Bei der Auswahl der beiden Klassen haben die Lehrer darauf geachtet, dass sich die Kontrollgruppe nicht extrem von der Praxislernklasse unterscheidet (z. B. durch eine Konzentration von leistungsstarken Schülern). Entsprechend der geplanten Schritte basiert die Wirkungsanalyse also auf einer "quasi-experimentellen" Versuchsanordnung. Anders als beim Experiment, bei dem die Schüler den Vergleichsgruppen per Zufall zugeteilt würden, werden hier "natürliche" Gruppen (d. h. Schulklassen) miteinander verglichen.

Eine Schwäche der Studie besteht ohne Zweifel darin, dass die erste Schülerbefragung erst zu einem Zeitpunkt stattfinden konnte, da die Schüler bereits mehrere Monate der Praxislernklasse angehörten. Ein tatsächliches Ausgangsniveau der "Stunde 0" konnte folglich nicht mehr ermittelt werden. Wenig problematisch ist dies im Zusammenhang mit vergleichsweise stabilen Merkmalen wie der Leistung. Während hier für einen durchschlagenden Erfolg der Maßnahmen wahrscheinlich ein längerer Zeitraum veranschlagt werden muss, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich bestimmte Selbstwahrnehmungen (z. B. Lernmotivation) aufgrund der sich in der Praxislernklasse neu ergebenden Vergleichsmaßstäbe kurzfristig ändern. Diesem Umstand muss bei der Interpretation der Daten auf jeden Fall Rechnung getragen werden. Ein gewisses Korrektiv im Sinne einer Validierung der Ergebnisse stellen in diesem Zusammenhang die Antworten aus den Schüler- und Lehrerinterviews dar, die sich auf die Entwicklungen der Schüler beziehen.

Der Abgleich der quantitativen mit den qualitativen Daten soll sich aber nicht auf diesen Fall beschränken. Es ist ein erklärtes Ziel des hier dargelegten Ansatzes, durch eine systematische Verschränkung qualitativer und quantitativer Methoden zu einer umfassenderen Beschreibung und Erklärung des untersuchten Forschungsgegenstandes zu kommen als das durch die Anwendung einer einzigen Methode möglich wäre. Mit der Verschränkung qualitativer und quantitativer Methoden orientieren wir uns am Konzept der Triangulation, das gerade in jüngeren Publikationen zur empirischen Sozialforschung besondere Beachtung findet (Flick 2000; Treumann 1998).

Die von der Universität Potsdam durchgeführte externe Evaluation versteht sich in enger Verschränkung mit der internen Evaluation durch die Beteiligten. Sie nimmt zum einen die Vorarbeiten und Anregungen der lokalen Projektträger in die Konzipierung des Evaluationsdesigns und die Instrumentenentwicklung auf und stellt zum anderen Ergebnisse für Reflexion und weitere Planung zur Verfügung. Dementsprechend diente eine Rückmeldung der Ergebnisse der ersten Befragung nach einjähri-

ger Laufzeit des Modellversuchs einer möglichst genauen Deskription der Ausgangslage der Zielgruppe, die den Lehrern Gelegenheit geben sollte, die eigenen Annahmen über die Adressaten der Maßnahme zu überprüfen und daraus Schlüsse für die weitere Gestaltung der Arbeit zu ziehen.

1.3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Nur an zwei Schulen, der Erich-Weinert-Schule und der G.E.-Lessing-Schule, besuchten im zweiten Jahr des Modellversuchs überwiegend dieselben Schüler die Praxislernklasse wie im ersten Jahr. Dagegen wurde an der Gesamtschule Schlaubetal nach der Reintegration ehemaliger Praxislernschüler in ihre Stammklasse eine neue Praxislernklasse eingerichtet, die sich aus Schülern des nachrückenden Jahrgangs zusammensetzte. Auch die Praxislernklassen an der Albert-Schweitzer-Schule und der Gesamtschule Brandenburg Nord bestanden im zweiten Jahr des Modellversuchs aus überwiegend neuen Schülern, was aber daraus resultierte, dass sich die Zusammensetzung zu Beginn des Modellversuchs nach Auffassung der Lehrer als nicht tragfähig erwiesen hatte. Entsprechend einer der zentralen Zielsetzung der externen Evaluation, die unter dem Einfluss von Maßnahmen eintretende Veränderungen der Schüler im Zeitverlauf zu erfassen, beschränkten wir uns bei der zweiten Erhebung auf die beiden Schulen, an denen die Zusammensetzung der Praxislernklassen im zweiten Jahr des Modellversuchs nahezu unverändert war. Soweit die "ehemaligen" Praxislernschüler betroffen sind, ist natürlich die Frage von Interesse, wie sie die Maßnahme erlebt haben, welchen persönlichen Gewinn sie aus der Teilnahme gezogen haben und wie ihre Reintegration in die Stammklasse verlaufen ist. Wir haben deshalb an den drei Schulen, an denen die Praxislernklassen ganz oder teilweise neu zusammengesetzt wurden, zusätzliche Gruppeninterviews mit "ehemaligen" Schülern durchgeführt. Eine schriftliche Befragung dieser Schüler erschien uns nicht angebracht, weil es sich hier nur um einen Teil der Schüler aus den ohnehin sehr kleinen Praxislernklassen handelt.

Standardisierte Schülerbefragung

Die Schülerbefragung, die von Mitgliedern des Forschungsteams durchgeführt wurde, fand im jeweiligen Klassenverband statt und dauerte eine Schulstunde. Die Teilnahme an der Befragung war zu beiden Erhebungszeitpunkten an die Bedingung geknüpft, dass eine schriftliche Einverständniserklärung sowohl des Schülers selbst als auch seiner Eltern vorlag. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beteiligten sich von den 294 Schülern, die wir an allen fünf Schulen um Mitarbeit gebeten haben, insgesamt 205 Schüler bzw. 69,7% an der Befragung. Von den zum zweiten Erhebungszeitpunkt an zwei Schulen angesprochenen 111 Schülern beteiligten sich 72 Schüler bzw. 74,7%. In welchem Verhältnis Bruttostichprobe und realisierte Stichprobe in den einzelnen Schulen stehen, lässt sich *Tabelle 1* und *2* entnehmen. Danach war die Ausschöpfung der Bruttostichproben in den Praxislernklassen recht gut, weshalb man davon ausgehen kann, dass die realisierten Stichproben eine gute Annäherung an die dazugehörigen Grundgesamtheiten bzw. Praxislernklassen darstellen.

Tabelle 1: Erste Erhebung – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der Bruttostichprobe

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse (die Schüler der beiden untersuchten Klassen wurden zu einer Gruppe zusammengefasst)	
	realisierte Stichprobe (n)	Bruttostichprobe (n) und Rücklauf (%)	realisierte Stichprobe (n)	Bruttostichprobe (n) und Rücklauf (%)
Albert-Schweitzer	9	11 (81,8)	41	50 (82,0)
Erich-Weinert	12	15 (80,0)	24	42 (57,1)
Schlaubetal	11	12 (91,7)	27	47 (57,5)
Brandenburg Nord	10	12 (76,9)	22	45 (48,9)
G.E.-Lessing	11	13 (84,6)	38	47 (80,9)
Gesamt	53	63 (84,1)	152	231 (65,8)

Tabelle 2: Zweite Erhebung – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der Bruttostichprobe

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse (siehe Anmerkung <i>Tabelle 1</i>)	
	realisierte Stichprobe (n)	Bruttostichprobe (n) und Rücklauf (%)	realisierte Stichprobe (n)	Bruttostichprobe (n) und Rücklauf (%)
Erich-Weinert	11	12 (91,7)	20	43 (46,5)
G.E.-Lessing	7	11 (63,6)	34	45 (75,6)
Gesamt	18	23 (78,3)	54	88 (61,4)

Tabelle 3: Längsschnitt – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der zur ersten Erhebung realisierten Schülerstichprobe

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und 3/2002

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse (siehe Anmerkung <i>Tabelle 1</i>)	
	realisierte Stichprobe (n)	Ausschöpfung der realisierte Stichprobe der 1. Erhebung (%)	realisierte Stichprobe (n)	Ausschöpfung der realisierten Stichprobe der 1. Erhebung (%)
Erich-Weinert	6	50,0	11	45,8
G.E.-Lessing	5	45,5	20	52,6
Gesamt	11	47,8	31	50,0

Schlechter war die Beteiligung dagegen in den Parallelklassen. Von diesen Schülern, die als nicht-beteiligte Schüler möglicherweise kein großes Interesse an dem Thema hatten, nahm an manchen Schulen nur rund die Hälfte an der Befragung teil. Das kann zu leichten Verzerrungen führen, zumal erfahrungsgemäß eher leistungsschwächere Schüler die Beteiligung an solchen Befragungen verweigern. In unserem quasi-experimentellen Design hieße dies, dass wir eine leistungsschwache Gruppe vergleichen würden mit einer Kontrollgruppe, die durch Selbstselektion möglicherweise einen positiven Bias hat. Dies haben wir aber bei der Auswertung rechnerisch kontrolliert.

Die Erfassung eines persönlichen Codes in den Fragebögen (erster Buchstabe des Vornamens der Mutter, erster Buchstabe des eigenen Vornamens, etc.) erlaubte uns, die zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten ausgefüllten individuellen Fragebögen der Schüler bei gleichzeitiger Sicherung der Anonymität einander eindeutig zuzuordnen. Wie *Tabelle 3* zu entnehmen ist, haben von den Praxislernschülern an der Erich-Weinert-Schule 50,0% und von denen an der G.E.-Lessing-Schule 45,5% an beiden Befragungen teilgenommen. Vergleichbare Quoten wurden auch für die Parallelklassen der beiden Schulen erzielt. Die Ausschöpfung der ersten Erhebung ist damit also nicht sehr hoch, wofür es vielfältige Gründe gibt: Schüler haben die Klasse verlassen, sie haben die Teilnahme verweigert oder wegen Krankheit gefehlt oder aber der persönliche Code ließ sich nicht entziffern oder wurde an einem der beiden Erhebungszeitpunkte falsch eingetragen. Angesichts der ohnehin kleinen Stichproben wirken sich solche Ausfälle einerseits dramatisch auf den Umfang der für die längsschnittliche Untersuchung zur Verfügung stehenden Stichprobe aus. Andererseits ist Repräsentativität nicht in erster Linie eine Frage der absoluten Größe der Stichprobe. Wir haben deshalb die Praxislernschüler, die in die Längsschnittstichprobe eingehen, mit den zu beiden Erhebungszeitpunkten realisierten Querschnittstichproben für Praxislernschüler verglichen. Gemessen am Geschlecht und am bisherigen Schulerfolg (hier: die Tatsache einer Klassenwiederholung) geben die Relationen in den Subgruppen der Längsschnittstichprobe die in den jeweiligen Querschnittstichproben gut wieder. Folglich kann von den Entwicklungsverläufen der in die Längsschnittstichprobe eingehenden Schüler vorsichtig auf die Entwicklungsverläufe der anderen Praxislernschüler geschlossen werden.

Bei der Datenauswertung werden die Ergebnisse der Praxislernschüler konsequent mit denen der Schüler aus den Parallelklassen verglichen, die hierfür in einer Gruppe zusammengefasst werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich ausgehend von kleinen Stichproben hinter großen Prozentwerten naturgemäß oft nur einzelne Fälle verbergen (ausgehend von 9 Schülern entspricht z. B. ein Schüler 11,1%). Weil wir Teilstichproben von unterschiedlichem Umfang miteinander vergleichen, werden die Verteilungen notwendigerweise in Prozenten ausgedrückt. Um Überbewertungen und Missverständnisse zu vermeiden, geben wir aber die Zahl der in die Analyse eingehenden Fälle immer mit an.

Prozentwertunterschiede und Mittelwertunterschiede zwischen Gruppen (z. B. zwischen Praxislernschülern und anderen Schülern), aber auch Zusammenhänge zwischen zwei Merkmalen (z. B. Lernmotivation und Schulleistungen) können mit den entsprechenden statistischen Tests im Hinblick darauf untersucht werden, ob ein Ergebnis zufällig zustande gekommen ist oder ob es sich um ein im statistischen Sinne "signifikantes" Ergebnis handelt. Die entsprechende Kennziffer dafür ist die Irrtums-

wahrscheinlichkeit "p". Allgemein ist es üblich, Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit kleiner als 0,05 oder 5% als signifikant und Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 0,01 oder 1% als hochsignifikant zu bezeichnen. Fällt "p" dagegen größer aus als 5%, ist das Ergebnis strenggenommen nicht signifikant. In unseren Tabellen und Abbildungen haben wir signifikante Ergebnisse unter Angabe von "p" hervorgehoben. Dabei muss aber berücksichtigt werden, dass die statistische Signifikanz sehr stark durch die Größe der untersuchten Stichprobe bestimmt wird: Ist diese groß, wird praktisch jeder Gruppenunterschied signifikant. Umgekehrt wird ein Gruppenvergleich selten signifikant, wenn eine kleine Stichprobe getestet wird. Wir haben deshalb die Irrtumswahrscheinlichkeiten, die leicht oberhalb der festgesetzten Signifikanzgrenze von 5% liegen, mit ausgewiesen und sprechen in diesem Zusammenhang von marginalen Effekten.

Über die Beschreibung von einzelnen Merkmalen oder die gleichzeitige Analyse von zwei Merkmalen hinaus haben wir – soweit dies möglich war – auch multivariate Verfahren eingesetzt, die das Zusammenwirken mehrerer Merkmale zu erkennen geben und dadurch zu tiefergehenden Erkenntnissen führen. Diese Verfahren kommen auch zur Anwendung, wenn im Interesse einer besseren Vergleichbarkeit von Untersuchungs- und Kontrollgruppe potenzielle "Störfaktoren" ausgeschaltet bzw. kontrolliert werden. Dazu ein Beispiel: Wie noch zu zeigen sein wird, sind ältere Schüler und Schüler männlichen Geschlechts in der Praxislernklasse stärker vertreten als in den Parallelklassen. Beide Merkmale, also Alter und Geschlecht, beeinflussen potenziell z. B. die Schulleistung. Sollen Praxislerner mit den anderen Schülern im Hinblick auf die Schulleistung verglichen werden, ist es wichtig, dass ein möglicher Effekt um die Auswirkungen der "Störfaktoren" Alter und Geschlecht bereinigt wird. Die nähere Bedeutung dieser Verfahren sowie bestimmter statistischer Kennzahlen kann in einem Verzeichnis, das sich im Anhang zu diesem Bericht befindet, nachgeschlagen werden.

Zur Messung von Einstellungen, Selbstbildern oder Einschätzungen von sozialen Beziehungen haben wir nach Möglichkeit bereits bewährte Messinstrumente eingesetzt. In der empirischen Sozialforschung dominieren dabei Likert-Skalen, die verschiedene Aussagen bzw. Items zu einem Themenkomplex zu einer Skala zusammenfassen. Unsere Skala "Schulfreude" setzt sich z. B. aus insgesamt sechs Items zusammen (siehe *Übersicht 2*). Die Zusammenfassung der Einzelitems zu Skalen, die durch Bildung des Mittelwerts aus den Einzelwerten erfolgt, führt zu zuverlässigeren Ergebnissen, sofern die entsprechenden Items tatsächlich den gleichen Sachverhalt beschreiben bzw. hinreichend hoch miteinander korrelieren. Auf der Grundlage unserer Stichproben haben wir die Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität der Skalen, die im Rahmen größerer Untersuchung erprobt worden sind, mit Hilfe des entsprechenden Verfahrens noch einmal berechnet. Dabei konnten durchweg gute Skalenqualitäten ermittelt werden, weshalb anstelle der Einzelitems die Skalen die Grundlage für die weiteren inhaltlichen Ausführungen bilden.

Übersicht 2: Eingesetzte Skalen

Skalenbezeichnung	Beispielitems ¹⁾	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha		Quelle
			1. Erhebung	2. Erhebung	
Optimismus	1. Ich glaube, dass mein Leben sich positiv entwickeln wird. 2. Ich werde eines Tages in meinem Beruf erfolgreich sein.	8	.72	.80	"Optimismus", Schwarzer/ Jerusalem 1999
Allgemeine Selbstwirksamkeit	1. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. 2. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	10	.83	.84	"Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung", Schwarzer/ Jerusalem 1999
Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten	1. Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in der Schule angeht. 2. Meine Arbeit ist im allgemeinen mindestens genauso gut wie die meines Nachbarn.	8	.77	.81	"Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten", Rost/ Lamsfuss 1992
Selbstakzeptanz	1. Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden. 2. Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein.	8	.74	.82	"Selbstakzeptanz", Fend 1997
Anstrengungsbereitschaft	1. Wenn ich lerne, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte. 2. Ich warte, bis sich unangenehme Arbeiten von selbst erledigen.	11	.76	.81	"Anstrengungsvermeidung", Rollett 2000
Schulfreude	1. Ich gehe ziemlich gerne zur Schule. 2. Ich gehöre zu den Schülern, die gerne lernen.	6	.79	.76	"Schulfreude", Fend 1997
Lehrer-Schüler-Interaktion	1. Wir kommen in unserer Klasse mit den Lehrern gut aus. 2. Ich habe den Eindruck, unsere Lehrer bemühen sich sehr, alles verständlich zu machen.	8	.70	.75	"Negative Interaktion mit dem Lehrer", Jacobs/ Strittmatter 1979
Klassenklima (Schüler-Schüler-Interaktion)	1. In unserer Klasse halten alle zusammen. 2. In unserer Klasse helfen sich alle gegenseitig.	11	.78	.84	"Positive Bewertung des Klassenklimas", Horstkemper 1987

1) Vorgegeben wurde jeweils ein fünfstufiges Antwortformat: von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 5 („trifft voll und ganz zu“). Anders als die in der Tabelle aufgeführten Items waren einige negativ formuliert: im Zusammenhang mit der Schulfreude z. B. „Ich langweile mich zur Zeit in der Schule“. Diese Items wurden umgepolt, bevor die jeweils zusammengehörenden Items durch Bildung des Mittelwerts zu einer Skala zusammengefasst wurden.

Gruppeninterviews mit Schülern und mit Lehrkräften

Auf welche Datenbasis wir uns bei der Auswertung der Lehrer- und Schülerinterviews stützen, zeigt *Tabelle 4*. An den Gruppeninterviews, die von einem oder zwei Mitarbeitern des Forschungsteams durchgeführt wurden, haben im Durchschnitt vier Lehrer bzw. Schüler teilgenommen. Die Teilnehmer haben die Schulen selber ausgewählt, und zwar nach der Maßgabe, dass die ausgewählten Lehrer bzw. Schüler ein verkleinertes Abbild des Lehrerteams bzw. der Praxislernklasse darstellen sollten. Dabei konnte an der Albert-Schweitzer-Schule das Gruppeninterview mit "ehemaligen" Praxislernschülern nicht stattfinden, weil die betreffenden Schüler in der Zwischenzeit die Schule gewechselt oder eine überbetriebliche Ausbildung aufgenommen haben oder aus anderen Gründen nicht verfügbar waren. Dagegen haben an anderen Schulen mehr Interviews stattgefunden als geplant, weil mehr Schüler zu dem Termin erschienen sind als erwartet und die Gruppe im Interesse einer ergiebigen Diskussion geteilt werden musste oder aber Lehrer, die ihre Teilnahme zugesagt hatten, wegen Terminschwierigkeiten getrennt voneinander befragt werden mussten. Im Rahmen unserer Evaluation haben wir insgesamt 11 Lehrerinterviews und 8 Schülerinterviews durchgeführt.

Tabelle 4: Anzahl der mit Lehrern oder Schülern durchgeführten Gruppeninterviews (absolute Zahlen)

Schule	Lehrer (3/2001)	Lehrer (3/2002)	"aktuelle" Praxislernschülern (3/2002)	"ehemalige" Praxislernschüler (3/2002)
Albert-Schweitzer	1	1	2	entfallen
Erich-Weinert	1	1	1	–
Schlaubetal	1	2	1	1
Brandenburg Nord	1	1	1	1
G.E.-Lessing	1	1	1	–
Gesamt	5	6	6	2

Die Interviews, die im Falle der Schüler meistens eine und im Falle der Lehrer mitunter bis zu zwei Schulstunden gedauert haben, wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Hinblick auf die Auswertung vollständig und wortgetreu transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Im Interesse einer sinnvollen Reduzierung des umfangreichen Textmaterials wurden zunächst die relevanten thematischen Kategorien bestimmt. Einige ergaben sich aus den eingesetzten Gesprächsleitfäden, während andere induktiv, d. h. aus dem Material heraus gebildet wurden. Die zunächst noch "weiten" Kategorien wurden im Laufe des Prozesses durch wiederholtes Lesen der einzelnen Interviews präzisiert und schließlich zu einem aus Kategoriendefinitionen und Textbeispielen bestehenden Codierleitfaden zusammengestellt. Der bildete die Grundlage für die Codierung des Datenmaterials, bei der ein Mitarbeiter des Forschungsteams eine vorläufige Zuordnung vornahm, die anschließend von einem anderen Mitarbeiter überprüft wurde. In uneindeutigen Fällen erfolgte die endgültige Festlegung auf die jeweils passende Kategorie erst nach eingehender Diskussion. Sämtliche Äußerungen, die aufgrund der Kategoriendefinition eine bestimmte Bedeutung erhalten haben, wurden abschließend noch einmal auf Homogenität

hin geprüft (vgl. hierzu Schmidt 2000). Bevor wir die auf diese Weise systematisch gewonnenen Erkenntnisse präsentieren, sollen zunächst die an den verschiedenen beteiligten Schulen entwickelten Konzepte vorgestellt werden.

2 Projektkonzeption und Umsetzungsstrategien

Die allgemeine Zielsetzung des Modellversuchs besteht darin, durch die Begegnung mit der Arbeitswelt individuelle Leistungsdefizite von Schülerinnen und Schülern abzubauen, deren Lernmotivation und Selbstverantwortung zu stabilisieren und weiterzuentwickeln und sie im Prozess der individuellen Berufsfindung zu unterstützen. Die fünf am Modellversuch beteiligten Gesamtschulen stimmen in dieser Zielsetzung überein, sie nutzen aber bestehende Spielräume, das Konzept für die Umsetzung der Ziele in Abhängigkeit von den Gegebenheiten vor Ort der Schule zu gestalten. Im Folgenden sollen zunächst die Kernelemente der Konzepte dargestellt werden, die an den einzelnen Schulen entwickelt, erprobt und im Laufe des Modellversuchs zum Teil modifiziert worden sind.

2.1 Konzepte der beteiligten Schulen im Überblick

Zu Beginn des Modellversuchs haben sich in den Lehrerkollegien aller fünf Projekt-schulen Arbeitsgruppen gebildet, die mit Unterstützung der Schulleitungen ein schul-eigenes Konzept entwickelt und im Schulalltag erprobt haben. Um Mitarbeit gebeten wurden Lehrkräfte, die sich mit dem Thema Berufsorientierung – z. B. im Fach Arbeitslehre – schon länger und intensiver befasst haben oder die Erfahrungen mit der für den Modellversuch vorgesehenen Schülerklientel hatten. Auf diese Weise bildete sich an allen Schulen zunächst ein Kern heraus, der entweder aus einzelnen Lehrern oder aus gut eingespielten Zweierteams bestand. Dieser Kern wurde dann erweitert um Lehrer, die nach Maßgabe freier Kapazitäten, Fächerkombinationen oder Interesse an der Themenstellung ausgewählt wurden. Um stabile Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern aufbauen zu können, wurde dabei die Zahl der einbezogenen Lehrer bewusst gering gehalten. Schließlich übernahmen einzelne Lehrer der Arbeitsgruppe die Projektleitung, die jeweils nach Schule aus einer Person (Brandenburg Nord, G.E.-Lessing, Schlaubetal) oder aus zwei Personen (Erich-Weinert) bestand. An einer Schule hatte während des ersten halben Jahres des Modellversuchs ein Lehrer die Projektleitung, die nach seinem Weggang von der Schule dann aber zwei Lehrern der Arbeitsgruppe übertragen wurde (Albert-Schweitzer). Die Projektleiter der Schulen nahmen über den gesamten Projektzeitraum hinweg an regelmäßigen Teamtreffen teil, die von der Projektkoordination organisiert und moderiert wurden. Hier verständigte man sich auf bestimmte Konzeptelemente, die jedoch entsprechend der spezifischen Situation und Problemstellung an einer Schule ausgestaltet wurden (siehe *Übersicht 3*).

Übersicht 3: Kernelemente der Konzepte im Schuljahr 2000/01

Schule	Jahrgang, mit dem im Schuljahr 2000/01 begonnen wurde	Größe der Lerngruppe (Stand: Schuljahr 2000/01)	Anzahl Praxislertage (Stand: Schuljahr 2000/01)	Besonderheiten des Konzepts
Albert-Schweitzer (Hennigsdorf)	8	11	2 Tage (zusätzlich 1 – 2 Wochen Betriebspraktikum pro Schulhalbjahr)	–
Erich-Weinert (Falkensee)	8	15	2 Tage	<ul style="list-style-type: none"> Während des 1. Schulhalbjahrs der Klasse 8 findet an zwei Tagen pro Woche ein gemeinsames Praxislernprojekt auf einem Pferdehof unter Beteiligung aller Schüler und der beiden Projektleiter statt mit dem Ziel, die sozialen Beziehungen der Schüler untereinander, aber auch zwischen Schülern und Lehrern zu fördern. Ab dem 2. Halbjahr erfolgt dann die Zuweisung der Schüler zu individuellen Praxislernorten.
Schlaubetal (Müllrose)	9	12	1 Tag (1. Schulhalbjahr) (zusätzlich 2 Wochen Betriebspraktikum) 2 Tage (2. Schulhalbjahr)	<ul style="list-style-type: none"> Gegen Ende des Schulhalbjahres nehmen die Schüler an einem Abschlusskolloquium teil, auf dem sie eine selbst erstellte „Praktikumsmappe“ vor Vertretern aus den Betrieben, vor Lehrern und Mitschülern präsentieren und verteidigen.
Brandenburg Nord (Brandenburg)	9	12	1 Tag (zusätzlich 3 Wochen Betriebspraktikum pro Schulhalbjahr)	<ul style="list-style-type: none"> Die Praxislernklasse wurde erst mit Beginn des 2. Schulhalbjahres eingerichtet.
G.E.-Lessing (Brandenburg)	9	13	1 Tag (zusätzlich 3 Wochen Orientierungspraktikum im 1. Schulhalbjahr und 2 Wochen Erprobungspraktikum im 2. Schulhalbjahr)	–

Wie sich der Übersicht entnehmen lässt, stimmen die Konzepte der einzelnen Schulen darin überein, dass überschaubare Lerngruppen für Praxislernschüler eingerichtet wurden. Unterschiedlich festgesetzt ist dagegen das Alter der Zielgruppe, bei der es sich entweder um Schüler des 8. oder des 9. Jahrgangs handelt. Variabel ist auch die für die Berufsorientierung an außerschulischen Lernorten vorgesehene Zeit. Die Schulen können wahlweise 1 oder 2 Praxistage vorsehen oder auch Blockpraktika unterschiedlicher Länge organisieren. Darüber hinaus zeichnen sich die Konzepte einiger Schulen durch Besonderheiten aus. Dazu zählt ein gemeinsames längerfristiges Praxislernprojekt im Interesse stabiler Beziehungen zwischen Schülern und Schülern sowie Lehrern und Schülern (Erich-Weinert) sowie ein Abschlusskolloquium, auf dem Praxislernschüler ihre Erfahrungen an den Praxislernorten und ihre Arbeitsergebnisse öffentlich präsentieren (Schlaubetal).

2.2 Gemeinsamer Kern und Variationen

Die Zielvorgaben des Modellversuchs waren notwendig allgemein, weshalb die Lehrer der Projektschulen bei der Konkretisierung der Konzepte wertvolle Entwicklungsarbeit leisteten, die auf die je spezifischen Bedingungen der eigenen Schule zugeschnitten war. Eine grundlegende Basisentscheidung fiel dabei an allen Schulen gleich aus. Keine der Schulen entschied sich, mit einem gesamten Jahrgang zu arbeiten und leistungsschwächere Schüler durch binnendifferenzierenden Unterricht in ihren bisherigen Klassen gezielt zu fördern. Auch das wäre möglich gewesen, wurde von der Projektleitung auch durchaus angeregt. Im Ergebnis verständigten sich aber alle beteiligten Schulen auf folgende Prinzipien:

- Man entschied sich für ein Modell *äußerer* Differenzierung: Es sollten spezielle Klassen zur Förderung leistungsschwacher Schüler gebildet werden.
- Diese sollten eine deutlich reduzierte Gruppengröße haben, damit sich die Lehrkräfte intensiv auf die individuellen Bedürfnisse und Probleme der Schüler einlassen können.
- Die Zahl der dort unterrichtenden Lehrkräfte sollte überschaubar sein, damit ein förderliches Beziehungsklima aufgebaut werden und Förderung auf der Basis möglichst umfänglicher (diagnostischer) Kenntnisse und kooperativ abgesprochener gemeinsamer Strategien erfolgreich sein konnte.
- Die ausgewählten Betriebe sollten den Schülern Einblick in unterschiedliche Praxisfelder vermitteln, sie mit herausfordernden betrieblichen Aufgaben konfrontieren und in Absprache mit den Lehrkräften auch solche Lernprozesse stützen, die schulisches und betriebliches Lernen verbinden.

Konsens bestand darin, dass es dazu einer Weiterqualifizierung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bedürfe. Eine wirkliche Verschränkung der beiden Lernorte Betrieb und Schule ist didaktisches Neuland, die weit über die Anforderungen der Betreuung zeitlich begrenzter Betriebspraktika hinausgeht. Als unterstützend empfanden die Lehrer in dieser Situation die regelmäßigen Teamtreffen unter Leitung der Projektkoordination, die dazu dienten, Entwicklungsverläufe zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen. Die prozessbegleitende Bilanzierung der Arbeit führte schließlich dazu, dass nach einjähriger Laufzeit des Modellversuchs an einigen Schulen das ursprüngliche Konzept mehr oder weniger weitreichend modifiziert wur-

de (siehe *Übersicht 3.1*). Diese Variationen sollen hier kurz skizziert werden, bevor wir dann die von uns erhobene Ausgangslage genauer beschreiben. Dies ist zwar bereits ein Vorgriff auf den Entwicklungsverlauf. Die später mitgeteilten Ergebnisse lassen sich aber vor diesem Hintergrund besser verstehen.

Übersicht 3.1: Fortführung der Konzepte im Schuljahr 2001/02

Schule	Bedingungen im Schuljahr 2001/02
Albert-Schweitzer (Henningsdorf)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortsetzung des Modellversuchs in Klasse 9. Von den ehemals 12 Schülern befinden sich 4 weiterhin in der Praxislernklasse. Deren Verbleib wurde nur unter Vorbehalt ausgesprochen, da diese Schüler nach Aussagen der Lehrer wegen Disziplinproblemen nur schwer zu integrieren sind. Bei der Auswahl neuer Schüler für die Praxislernklasse wurde auf hinreichende Lernmotivation geachtet. • Die Schüler absolvieren nur noch einen Praxislerntag. • Abschlusskolloquium (siehe "Besonderheiten des Konzepts" bei Gesamtschule Schlaubetal) • Die Schüler erhalten die Möglichkeit, zu zweit in den Betrieb zu gehen.
Erich-Weinert (Falkensee)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortsetzung des Modellversuchs in Klasse 9. Von den ehemals 15 Schüler befinden sich 12 weiterhin in der Praxislernklasse. • Einführung eines zweiwöchigen Betriebspraktikums im zweiten Schulhalbjahr. • Ansonsten wird der Modellversuch wie im vorhergehenden Schuljahr fortgeführt.
Schlaubetal (Müllrose)	<ul style="list-style-type: none"> • Von den ehemals 12 Schülern haben 9 den Übergang in die 10. Klasse geschafft und werden konzeptgemäß in ihre Stammklasse reintegriert. • Im Schuljahres 2001/02 wird im 9. Jahrgang eine neue Praxislernklasse mit insgesamt 16 Schülern eingerichtet. Diese Klasse wurde bereits zu Beginn des zweiten Schulhalbjahrs der Klasse 8 gebildet und unter anderem durch einen wöchentlich stattfindenden "Haus- und Arbeitstag" in der Schule, der z. B. der Vermittlung von Lerntechniken oder Computerkenntnissen dient, auf das Praxislernen vorbereitet. Auch die Praxislernklasse im Schuljahr 2000/01 existierte bereits seit dem zweiten Schulhalbjahr der Klasse 8. • Im zweiten Schulhalbjahr der Klasse 9 absolvieren die Schüler nur noch einen Praxislerntag.
Brandenburg Nord (Brandenburg)	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Praxislernklasse wird wiederum im 9. Jahrgang eingerichtet, der unter anderem 3 Schüler angehören, die schon im Schuljahr 2000/01 Praxislernschüler waren und den Übergang in Klasse 10 nicht geschafft haben. Bei der Auswahl neuer Schüler für die Praxislernklasse wurde auf hinreichende Lernmotivation geachtet. • Ein Praxislerntag pro Woche wird im Prinzip beibehalten, dieser wird jedoch alle vier Wochen ausgesetzt zugunsten eines Tages in der Schule.
G.E.-Lessing (Brandenburg)	<ul style="list-style-type: none"> • Fortsetzung des Modellversuchs in Klasse 10. Von den ehemals 13 Schülern befinden sich 11 weiterhin in der Praxislernklasse. • Anstelle eines Praxislertages pro Woche absolvieren die Schüler drei zweiwöchige Blockpraktika.

Die Variationen bezogen sich vor allen Dingen auf die Auswahl der Jahrgänge, auf Umfang und Form des Praxislernens und auf die Ausdifferenzierung der oben skizzierten Prinzipien in den Schulen. Zu Beginn des Modellversuchs sahen die Konzepte der einzelnen Schulen ein oder zwei Praxislertage pro Woche vor (siehe *Über-*

sicht 1). Zwei Schulen haben über den gesamten Projektzeitraum hinweg an der ursprünglichen Konzeption festgehalten, und zwar die Gesamtschule Brandenburg Nord mit einem Praxislerntag pro Woche und die Erich-Weinert-Schule mit zwei Praxislerntagen pro Woche. Dabei haben an der Erich-Weinert-Schule die beteiligten Schüler und Eltern, die von den Lehrern nach einjähriger Laufzeit des Modellversuchs schriftlich befragt worden sind, einer Fortführung der bisherigen Regelung zugestimmt. Demgegenüber hat sich an den anderen drei Schulen der für das Praxislernen an außerschulischen Lernorten vorgesehene Zeitumfang geändert. An der Gesamtschule Schlaubetal und der Albert-Schweitzer-Schule wurden zunächst zwei Praxislertage erprobt, bevor das Projekt schließlich mit einem Praxislerntag weitergeführt wurde, und an der G.E.-Lessing-Schule absolvieren die Schüler anstelle eines Praxislertages pro Woche am Ende drei zweiwöchige Blockpraktika pro Schulhalbjahr. Wo es Veränderungen gab, sind diese also auf eine Kürzung der Praxislernzeiten für die Schüler hinausgelaufen. Wir werden den Gründen dafür nachgehen, wenn wir die Ergebnisse der Interviews vorstellen.

Sehr unterschiedlich stellt sich an den Schulen auch die kontinuierliche Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Modellversuch dar. Mit Ausnahme von zwei Schulen (G.E.-Lessing, Erich-Weinert) ist hohe Fluktuation zu verzeichnen. An der Gesamtschule Schlaubetal hat der überwiegende Teil der Schüler, die im ersten Jahr des Modellversuchs Praxislernschüler waren, den Übergang in die Klasse 10 geschafft und wurde konzeptgemäß in die Stammklasse reintegriert. Im zweiten Jahr des Modellversuchs wurde wiederum eine Praxislernklasse in Jahrgang 9 eingerichtet, die in dieser Zusammensetzung bereits seit dem 2. Schulhalbjahr der 8. Klasse bestand und durch vielfältige Maßnahmen (z. B. Vermittlung von Lerntechniken und Computerkenntnissen sowie Teilnahme an einem Kommunikationstraining) auf das Praxislernen vorbereitet wurde. An der Gesamtschule Brandenburg Nord waren im ersten und im zweiten Jahr des Modellversuchs Schüler der Klasse 9 Zielgruppe des Vorhabens. Dabei bestand im zweiten Jahr die Praxislernklasse aus drei Schülern, die nicht versetzt worden waren, sowie aus neu aufgenommenen Schülern. Dagegen wurde an der Albert-Schweitzer-Schule, an der im ersten Jahr des Modellversuchs Schüler des 8. Jahrgangs die Praxislernklasse bildeten, das Projekt in Klasse 9 fortgeführt, und zwar mit vier Praxislernschülern aus dem ersten Jahr und mit neu aufgenommenen Schülern. Die Praxislernschüler der Gesamtschule Brandenburg Nord und der Albert-Schweitzer-Schule, die im Schuljahr 2001/02 nicht mehr am Modellversuch teilnahmen, sind in ihre Stammklasse zurückgekehrt, haben den Übergang in die nächsthöhere Klasse nicht geschafft, die Schule gewechselt oder eine überbetriebliche Ausbildung aufgenommen. Beide Schulen haben, wie uns die Lehrer berichteten, aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Jahr des Modellversuchs Konsequenzen für die Auswahl der neuen Praxislernschüler gezogen. Stärker als bei der Zusammensetzung der ersten Praxislernklassen achteten sie auf ein hinreichendes Entwicklungs- und Motivationspotenzial. Lerngruppen, in denen sich ausschließlich schulmüde Leistungsverweigerer zusammenfinden, hatten sie als kaum arbeitsfähig erlebt. Damit deutet sich die Erkenntnis an, dass die Homogenisierung einer Lerngruppe am unteren Ende der Leistungsfähigkeit keine förderlichen Bedingungen bietet, auch wenn das Engagement der Lehrenden noch so hoch ist. Auch hierzu werden wir Ergebnisse aus den Gruppeninterviews präsentieren.

3 Beschreibung der Ausgangslage in den Praxislernklassen

Die von den Schulen vorgenommenen Modifikationen hinsichtlich der Auswahl der Praxislernschüler lassen sich nur dann richtig verstehen, wenn man etwas über die Zusammensetzung der Praxislernklassen zu Beginn des Modellversuchs weiß. Die soll in diesem Kapitel näher beschrieben werden. Wir stützen uns dabei auf Daten, die im März 2001 mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens unter Schülern der fünf Projektschulen erhoben wurden. Interesseleitend waren dabei die folgenden Fragen: Welches Alter und welches Geschlecht haben die Schüler, aus welchen Familien kommen sie, wie gestaltete sich ihre bisherige Schullaufbahn, wie gut sind die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler und wie nehmen sie sich selber wahr (z. B. Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft oder Selbstakzeptanz). Indem die Daten der Praxislerner konsequent auf die Daten der Schüler aus den Parallelklassen bezogen werden, lässt sich abschätzen, ob und inwieweit Praxislernschüler eine spezielle Gruppe innerhalb der Schülerschaft darstellen. Unsere Auswertungen basieren dabei auf Kovarianzanalysen: Bei dem Vergleich der Gruppen im Hinblick auf das Leistungsniveau haben wir das Alter und das Geschlecht der Schüler rechnerisch kontrolliert, bei dem Vergleich im Hinblick auf bestimmte Selbstwahrnehmungen zusätzlich zum Alter und zum Geschlecht noch das Leistungsniveau. Etwaige Unterschiede zwischen den Praxislernklassen und den Regelklassen können demnach nicht durch das Mitwirken dieser zwei bzw. drei "Störfaktoren" zu Stande gekommen sein. Schließlich wird gegen Ende dieses Kapitels auf der Grundlage der Daten aus den Lehrerinterviews auf die nachträgliche Bewertung der Auswahlkriterien durch die Lehrkräfte eingegangen.

3.1 Biographische und schulische Merkmale

Wir kontrastieren im Folgenden zunächst die biographisch-statistischen Merkmale der Praxislernschüler mit denen ihrer Mitschüler in Regelklassen, vergleichen sie hinsichtlich ihrer Schulerfahrungen und -einstellungen und beziehen auch das eigene Selbstbild und die Zukunftsvorstellungen mit ein.

Alter, Geschlecht, Lebenssituation

Weil die Zielgruppe des Modellversuchs Schüler der 8. oder der 9. Klasse sind, schwankt selbstverständlich das Alter der Schüler in den verschiedenen Schulen (siehe *Tabelle 5*). Interessanter sind dagegen die Unterschiede, die sich ergeben, wenn man innerhalb der einzelnen Schulen Praxislernschüler mit den Schülern aus den Parallelklassen vergleicht. Danach sind Praxislernschüler durchweg älter als die Schüler der jeweiligen Vergleichsgruppe. Der Altersunterschied schwankt zwischen durchschnittlich 0,5 Jahren (Schlaubetal) und 1,3 Jahren (G.E.-Lessing) Jahren. Das lässt insgesamt auf weniger erfolgreiche Schulbiographien der Praxislernschüler schließen, auf die weiter unten noch eingegangen wird. Zunächst soll aber das Geschlecht und die familiäre Lebenssituation der befragten Schüler näher betrachtet werden. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Mädchen in vier von fünf Praxislernklassen zum Teil deutlich weniger als 40% beträgt, wogegen ihr Anteil in allen Parallelklassen oberhalb dieser Grenze liegt. Kein eindeutiges Muster finden sich im Zusammenhang mit der familiären Lebenssituation der Schüler. Nennenswert sind aber Abweichungen zwischen den zu vergleichenden Klassen im Falle von zwei Schulen:

An der Albert-Schweitzer-Schule und der Gesamtschule Brandenburg Nord finden sich in der Praxislernklassen weit weniger Schüler, die in ihrer biologischen Herkunftsfamilie aufwachsen, als in den jeweiligen Parallelklassen. Tatsächlich lebt nur ein einziger der von uns an der Gesamtschule Brandenburg Nord befragten Praxislernschüler mit seinen leiblichen Eltern zusammen. Das heißt umgekehrt, dass hier neun von zehn Praxislernschülern bereits eine Trennung beziehungsweise das Auseinanderfallen der Familie erlebt haben.

Tabelle 5: Biographische Daten nach Klasse und Schule (Mittelwerte und Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse		
	n	MW	n	MW	
Alter					
Albert-Schweitzer	9	14,8	40	14,0	
Erich-Weinert	12	14,9	23	14,1	
Schlaubetal	10	15,7	27	15,2	
Brandenburg Nord	10	15,7	22	14,8	
G.E.-Lessing	11	16,2	37	14,9	
Gesamt	52	15,5	149	14,6	
Anteil der Mädchen	n	%	n	%	
Albert-Schweitzer	9	11,1	41	41,5	
Erich-Weinert	12	33,3	24	41,7	
Schlaubetal	11	18,2	27	51,9	
Brandenburg Nord	10	50,0	22	40,9	
G.E.-Lessing	11	36,4	37	43,2	
Gesamt	53	30,2	151	43,7	
Anteil der Schüler, die bei ihren leiblichen Eltern leben	n	%	n	%	
Albert-Schweitzer	9	44,4	41	82,9	p=.027 ¹⁾
Erich-Weinert	12	66,7	24	41,7	
Schlaubetal	11	81,8	27	59,3	
Brandenburg Nord	10	10,0	22	63,6	p=.007 ¹⁾
G.E.-Lessing	11	36,4	38	52,6	
Gesamt	53	49,1	152	61,8	

1) Der durchgeführte *Chi-Quadrat-Test* muss als unsicher angesehen werden, da in mehr als 20% der Felder der zugrunde liegende Kreuztabelle die bei Unabhängigkeit der beiden Merkmale zu erwartenden Häufigkeiten kleiner als 5 sind.

Schulwechsel, Klassenwiederholungen, unentschuldigte Fehlzeiten

Die mehr oder weniger ausgeprägte Geschlechterasymmetrie in den Praxislernklassen sowie eine Konzentration von Schülern, die unter instabileren Lebensbedingungen aufwachsen, kann das Lernklima und den Unterricht in einer Klasse nachhaltig beeinflussen. Das gilt auch für die in *Tabelle 6* dargestellten schulbezogenen Merkmale der Schüler:

Tabelle 6: Schulbezogene Daten nach Klasse und Schule (Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse		
	n	%	n	%	
Anteil der Schüler, die mindestens einmal die Schule gewechselt haben ¹⁾					
Albert-Schweitzer	9	11,1	40	45,0	p=.035
Erich-Weinert	11	18,2	24	58,3	
Schlaubetal	11	18,2	26	46,2	
Brandenburg Nord	10	20,0	22	18,2	
G.E.-Lessing	11	45,5	37	35,1	
Gesamt	52	23,1	149	40,9	p=.021
Anteil der Schüler, die mindestens eine Klasse wiederholt haben	n	%	n	%	
Albert-Schweitzer	9	77,8	38	23,7	p=.002 ²⁾
Erich-Weinert	12	75,0	24	29,2	p=.009
Schlaubetal	11	81,8	25	32,0	p=.006
Brandenburg Nord	10	50,0	21	4,8	p=.003 ²⁾
G.E.-Lessing	10	100,0	38	7,9	p=.000 ²⁾
Gesamt	52	76,9	146	19,2	p=.000
Anteil der Schüler, die im 1. Schulhalbjahr 2000/01 mehr als fünf Tage unentschuldigt gefehlt haben	n	%	n	%	
Albert-Schweitzer	8	62,5	35	14,3	p=.004 ²⁾
Erich-Weinert	12	25,0	21	52,4	
Schlaubetal	11	27,3	26	15,4	
Brandenburg Nord	8	37,5	22	22,7	
G.E.-Lessing	7	28,6	34	14,7	
Gesamt	46	34,8	138	21,7	

1) Mit Ausnahme des regulären Wechsels von der Grund- zur Gesamtschule.

2) Der durchgeführte *Chi-Quadrat-Test* muss als unsicher angesehen werden, da in mehr als 20% der Felder der zugrunde liegende Kreuztabelle die bei Unabhängigkeit der beiden Merkmale zu erwartenden Häufigkeiten kleiner als 5 sind.

Wie sich der Tabelle entnehmen lässt, weisen die bisherigen Schullaufbahnen der von uns befragten Schüler in vielen Fällen Brüche auf. Das gilt zunächst für die Schüler, welche die Schule mindestens einmal gewechselt haben. Meist handelt es sich hier um einen Wechsel innerhalb derselben Schulform aufgrund des Umzugs der Familie (z. B. infolge der Trennung der Eltern oder des Arbeitsplatzwechsels eines der beiden Elternteile). Betrachtet man die Daten differenziert nach der Klassenzugehörigkeit der Schüler, zeigt sich, dass – sofern es überhaupt Unterschiede zwischen den zu vergleichenden Gruppen gibt – in der Vergangenheit mehr Schüler aus Parallelklassen solchen Umbruchsituationen ausgesetzt waren. Umgekehrt verhält es sich dagegen bei den Klassenwiederholungen. Für die Praxislernklassen aller fünf Schulen ergeben sich beträchtliche Anteile von Schülern, die im Laufe ihrer Schulbahn schon einmal sitzen geblieben sind (davon haben zwei Schüler bereits zwei Klassen wiederholt). Bevor wir die Frage vertiefen, wie sich angesichts dieser Verteilungen das Leistungsniveau in den untersuchten Klassen darstellt, sollen noch die unentschuldigten Fehlzeiten der Schüler betrachtet werden, die als wichtiger Indikator für Lernmotivation gelten können. In diesem Zusammenhang unterscheiden wir die Schüler danach, ob sie im ersten Schulhalbjahr des Modellversuchs mehr oder weniger als fünf Tage unentschuldigt gefehlt haben. Vergleicht man nun die Prozentwerte der verschiedenen Klassen miteinander, zeigt der erste Blick, dass an den meisten Schulen die Fehlzeiten in der Praxislernklassen zwar etwas höher sind als in den anderen Klassen, jedoch handelt es sich hier gemäß der durchgeführten statistischen Tests aber eher um zufällige Schwankungen. Einigermaßen sichere Ergebnisse liegen nur für die Albert-Schweitzer-Schule vor, wo der Anteil der Schüler mit mehr als fünf Fehltagen in der Praxislernklasse deutlich höher ist als in der Vergleichsklasse (62,5% gegenüber 14,3%). Obwohl sich die Unterschiede zwischen den Klassen mit den durchgeführten Tests statistisch nicht sichern lassen, soll die Aufmerksamkeit dennoch auf ein letztes Ergebnis gelenkt werden. Die einzige Schule mit niedrigeren Fehlzeiten in der Praxislernklasse als in der Parallelklasse ist die Erich-Weinert-Schule, die in der Anfangsphase des Modellversuchs mit einem gemeinsamen Praxislernprojekt an zwei Tage pro Woche für verbindliche soziale Beziehungen gesorgt hat. Es kann festgehalten werden, dass sich nach einigen Monaten Laufzeit des Modellversuchs der Anteil der Praxislernschüler mit nennenswerten Fehlzeiten an den meisten Schulen in Grenzen hält. Nachträglich zu klären wäre mit Hilfe der beteiligten Lehrer, inwieweit die Tatsache der Aufnahme in die Praxislernklasse, die für viele Schüler so etwas wie eine letzte Chance darstellt, einen unmittelbaren Rückgang der Fehlzeiten bewirkt hat.

Leistungsniveau in den Kernfächern und in Arbeitslehre

Eine größere pädagogische Brisanz als die Fehlzeiten scheint die große Anzahl von Wiederholern in den Praxislernklassen zu haben. Wie sich dies auf das Leistungsniveau in den untersuchten Klassen auswirkt, soll als Nächstes behandelt werden. Unsere Analysen basieren auf den Noten in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch am Ende des Schulhalbjahrs 2000/01, die wir ebenfalls mit Hilfe des Fragebogens erhoben haben. Wir haben die Noten umgepolt, so dass – im Gegensatz zur Zensurenkala – eine kleine Zahl für ein niedriges Leistungsniveau und eine große Zahl für ein hohes Leistungsniveau steht. Durch Bildung des Mittelwerts konnte dann aus den drei Einzelergebnissen für jeden Schüler ein durchschnittliches Leistungsniveau er-

mittelt werden. *Abbildung 1* und *Tabelle 7* enthalten die nach der Klassen- und Schulformzugehörigkeit der Schüler aufgeschlüsselten Daten.

Abbildung 1: Leistungsniveau in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

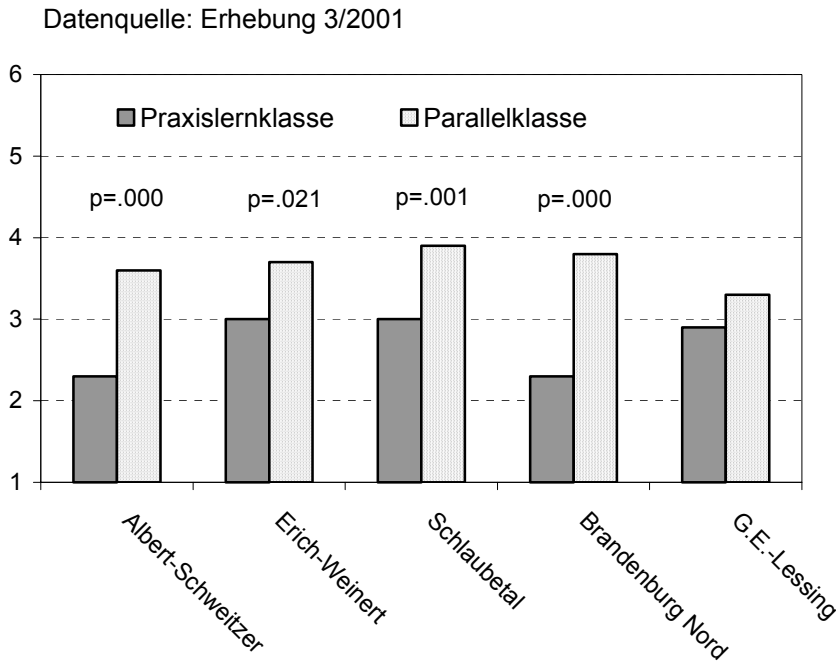


Tabelle 7: Leistungsniveau in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	MW	(s)	n	MW	(s)
Albert-Schweitzer	9	2,3	(0,7)	40	3,6	(0,7)
Erich-Weinert	12	3,0	(0,6)	23	3,7	(0,8)
Schlaubetal	10	3,0	(0,7)	26	3,9	(0,8)
Brandenburg Nord	9	2,3	(0,2)	22	3,8	(0,8)
G.E.-Lessing	11	2,9	(0,5)	35	3,3	(0,7)
Gesamt	51	2,8	(0,6)	146	3,6	(0,8)

Wie deutlich zu erkennen ist, gehören Praxislernschüler überwiegend zu den leistungsschwächeren Schülern. Bestätigung finden hier offenbar Befunde erziehungswissenschaftlicher Forschung, wonach Klassenwiederholungen nicht zu einem Wiederanschluss an ein durchschnittliches Leistungsniveau führen (vgl. Tillmann/ Meier 2001). Dass der erzwungene Wechsel der Klasse nachweislich schwerwiegende psychosoziale Folgen für die betroffenen Schüler haben kann (z. B. Verlust sozialer Bindungen oder Schwächung des Selbstwertgefühls), sei hier nur angedeutet.

Das Leistungsniveau in den Praxislernklassen ist zwar durchweg niedriger als in den Parallelklassen, jedoch sind die entsprechenden Abweichungen in den einzelnen Schulen zum Teil sehr unterschiedlich ausgeprägt. Nur leichte Leistungsnachteile der Praxislernschüler gegenüber den anderen Schülern zeigen sich in der G.E.-Lessing-Schule. Diese lassen sich im Übrigen statistisch nicht erhärten, wogegen in allen anderen Schulen die Leistungen der Praxislernschüler signifikant schlechter sind als die der jeweiligen Vergleichsschüler. Maximale Abweichungen bestehen dabei in der Albert-Schweitzer-Schule und der Gesamtschule Brandenburg Nord. Zielgruppe des Modellversuchs waren hier offenbar in erster Linie Schüler mit schlechten Noten, was die Frage aufwirft, ob in derart ausgelesenen Lerngruppen ausreichend Anregungsmöglichkeiten für die längerfristige positive Entwicklung der Leistungen gegeben sind.

Anders als in den Kernfächern stellt sich das Leistungsniveau im Fach Arbeitslehre dar (die von den Schülern angegebenen Noten wurden ebenfalls umgepolt):

Abbildung 2: Leistungsniveau im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

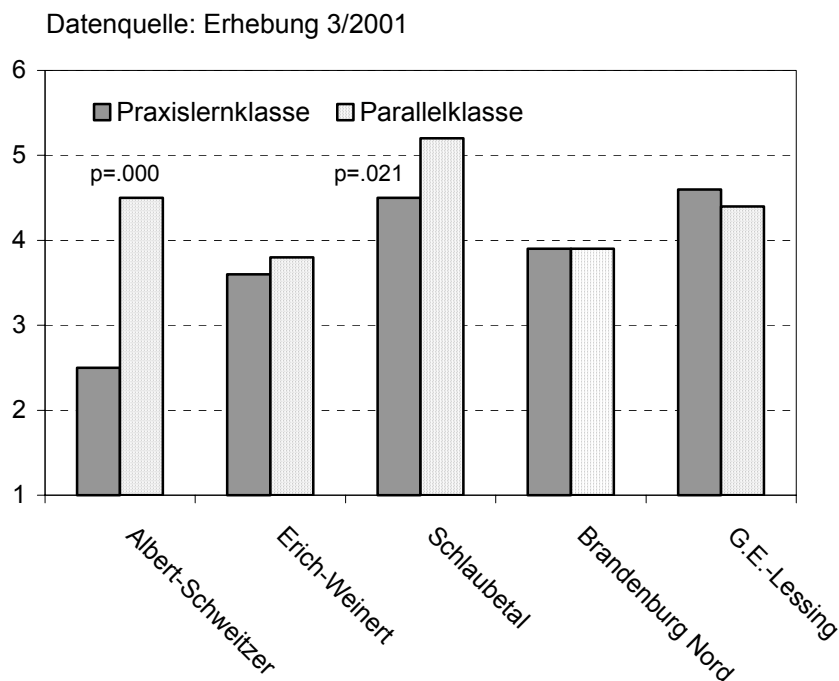


Tabelle 8: Leistungsniveau im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	MW	(s)	n	MW	(s)
Albert-Schweitzer	8	2,5	(0,5)	39	4,5	(0,7)
Erich-Weinert	12	3,6	(0,5)	23	3,8	(1,1)
Schlaubetal	10	4,5	(0,9)	27	5,2	(0,7)
Brandenburg Nord	10	3,9	(1,4)	22	3,9	(1,1)
G.E.-Lessing	11	4,6	(0,7)	34	4,4	(0,9)
Gesamt	51	3,9	(1,1)	145	4,4	(1,0)

Die Ergebnisse in *Abbildung 2* und *Tabelle 8* belegen, dass sowohl die Schüler aus Praxislernklassen als auch die aus den anderen Klassen hier überwiegend bessere Leistungen erzielen. Dem Anschein nach erleichtern also handlungsorientierte Zugänge, die Schülern einen erfahrungsbezogenen und selbstständigen Umgang mit Unterrichtsgegenständen ermöglichen, das Lernen außerordentlich. Bei insgesamt zufriedenstellenden Leistungsniveaus im Fach Arbeitslehre fällt die Verteilung an der Albert-Schweitzer-Schule ins Auge. Das Leistungsniveau in der Praxislernklasse ist nicht nur erheblich schlechter als in der entsprechenden Vergleichsgruppe, es setzt sich auch von allen für die Klassen an den anderen Schulen ermittelten Leistungsniveaus deutlich negativ ab. Leichte Leistungs Nachteile der Praxislernschüler gegenüber den anderen Schülern zeigen sich auch im Falle der Gesamtschule Schlaubetal, jedoch muss hier berücksichtigt werden, dass das Leistungsniveau in dieser Klasse auf einem überdurchschnittlichen Niveau liegt, das sogar das der Parallelklassen an manchen anderen Schulen übersteigt.

Selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen

In allen Schulen gehört eine möglichst positive Entwicklung der Leistungsmotivation der Schüler, ihres Selbstwertgefühls, ihrer Zukunftserwartung sowie ähnlicher Einstellungen und Orientierungen zu den erklärten Zielen des Modellversuchs. Umso überraschender ist es, dass nach wenigen Monaten Laufzeit die dementsprechenden Selbsteinschätzungen der Praxislernschüler günstiger ausfallen als man es angesichts der beklagten Defizite und ihrer Schulleistungen hätte erwarten können (siehe die auf der gesamten Stichprobe basierenden Ergebnisse in *Abbildung 3* und *Tabelle 9*):

Abbildung 3: Selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen nach Klasse (Mittelwerte; 1=negativ, 5=positiv)

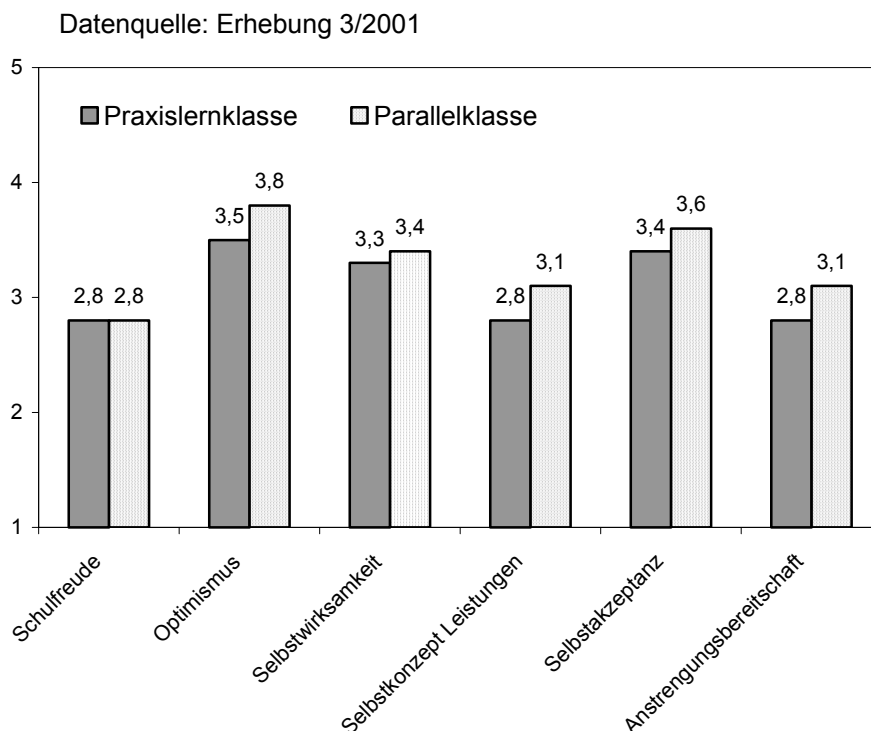


Tabelle 9: Selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen nach Klasse (Mittelwerte; 1=negativ, 5=positiv)

Datenquelle: Erhebung 3/2001

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	MW	(s)	n	MW	(s)
Schulfreude	52	2,8	(0,7)	148	2,8	(0,7)
Optimismus	52	3,5	(0,6)	148	3,8	(0,5)
Selbstwirksamkeit	52	3,3	(0,6)	148	3,4	(0,5)
Selbstkonzept schulischer Leistungen	52	2,8	(0,7)	148	3,1	(0,6)
Selbstakzeptanz	52	3,4	(0,6)	148	3,6	(0,7)
Anstrengungsbereitschaft	52	2,8	(0,6)	148	3,1	(0,7)

Die Mittelwerte für die Einschätzung des eigenen Optimismus, der Fähigkeit, neue und schwierige Aufgaben aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Selbstwirksamkeit), sowie der Selbstakzeptanz liegen in einem Wertebereich, der von 1 (sehr negativ) bis 5 (sehr positiv) reicht, oberhalb der Skalenmitte von 3, was in der Tendenz positive Selbsteinschätzungen signalisiert. Etwas negativer fallen demgegenüber die Selbsteinschätzungen im Zusammenhang mit der Schulfreude, dem Selbstkonzept der schulischen Leistungsfähigkeit sowie der Anstrengungsbereitschaft aus. Werden im Weiteren die Mittelwerte für die Praxislernschüler mit denen für die Schüler in den Parallelklassen verglichen, zeigt sich, dass es so gut wie keine Unterschiede gibt. Die Praxislernschüler tendieren zwar in allen Bereichen zu etwas

negativeren Selbsteinschätzungen, jedoch können die sich hier andeutenden Niveauunterschiede statistisch nicht gesichert werden. Vergewärtigt man sich nochmals das Leistungsniveau in den Klassen, so kann festgehalten werden, dass Schüler auf schlechte Schulleistungen offenbar nicht mit stark negativen Stimmungen und Einstellungen reagieren, ein Sachverhalt, der im Rahmen anderer Studien bereits beschrieben worden ist (vgl. Horstkemper 1987; Lehmann u. a. 1999).

Die hier dargelegten Verteilungen, die sich auf die gesamte Stichprobe beziehen, lassen sich im Großen und Ganzen auch auf jede einzelne Schule übertragen. Einschränkungen müssen nur im Zusammenhang mit der Selbstakzeptanz der Schüler gemacht werden. Wie die differenzierte schulbezogene Auswertung ergab, bestehen an zwei Schulen Abweichungen zwischen Praxislernklasse und Parallelklasse. Die Ergebnisse sind dabei widersprüchlich: An der Gesamtschule Brandenburg Nord sind die Praxislernschüler unzufriedener mit sich als die Schüler in der Parallelklasse (3,4 bei $s=0,8$ gegenüber 3,9 bei $s=0,5$), wogegen an der Erich-Weinert-Schule Praxislernschüler im Vergleich zu den anderen Schülern zufriedener mit sich sind (3,7 bei $s=0,4$ gegenüber 3,2 bei $s=0,6$).

3.2 Charakteristika der Praxislernklassen aus Sicht der Lehrer

Sollen die Praxislernklassen in den Schulen auf der Grundlage unserer Daten charakterisiert werden, lassen die dargelegten Ergebnisse die folgenden Schlussfolgerungen zu: Meist sind die Jungen den Mädchen zahlenmäßig überlegen. Darüber hinaus sind viele Schüler in der Vergangenheit schon einmal an schulischen Leistungsanforderungen gescheitert und haben eine Klasse wiederholen müssen, weshalb der Altersdurchschnitt in den Praxislernklassen höher ist als in den anderen Klassen des Jahrgangs. Die Klassenwiederholung hat in vielen Fällen offenbar aber keine dauerhafte Leistungsverbesserung bewirken können. Vielmehr weisen Praxislernschüler, wenn man sie mit den anderen Schülern des Jahrgangs vergleicht, signifikante Leistungs Nachteile in den Kernfächern auf, im Falle der Albert-Schweitzer-Schule auch im Fach Arbeitslehre. Besonders stark ausgeprägt sind die Leistungsunterschiede an der Albert-Schweitzer-Schule und an der Gesamtschule Brandenburg Nord. Dabei geht an beiden Schulen die Leistungsproblematik mit anderen Problemen einher: An der Albert-Schweitzer-Schule gibt es verhältnismäßig viele Praxislernschüler, die häufig den Unterricht schwänzen und instabilen Familienverhältnisse ausgesetzt waren oder sind. Letzteres gilt auch für die Praxislernschüler an der Gesamtschule Brandenburg Nord. Zurückkommend auf die Leistungsdefizite der Praxislernschüler ist die Feststellung wichtig, dass diese keine gravierend negativen Auswirkungen auf bestimmte selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen zu haben scheinen. Die Selbsteinschätzungen z. B. hinsichtlich der persönlichen Zukunftserwartung, der Anstrengungsbereitschaft oder der Schulfreude sind vergleichbar mit den entsprechenden Selbsteinschätzungen der Schüler in den Parallelklassen. Wie die Lehrer der beteiligten Schulen die Kriterien für die Auswahl der Schüler bewerten und ob und inwieweit sich daran etwas geändert hat, lässt sich den folgenden Zitaten entnehmen.

"Wir mussten es ganz krass ändern. Angefangen haben wir mit den Schlimmsten, den Schulverweigerern, den verhaltensmäßig Auffälligen. Das war der größte Fehler, den man überhaupt machen kann. Also haben wir das Konzept geändert: Schulverweigerer ja, ist okay, aber wir sehen nicht ein, dass wir die Verhaltensauffälligen, die Störenfriede sage ich

mal, aus den Klassen rausnehmen und in eine Klasse stecken, sondern wir wirklich die nehmen, denen das Lernen schwer fällt, die wenig Selbstvertrauen haben und dadurch natürlich zu Schulverweigerern werden, ist ja klar, weil sie nicht akzeptiert werden. Und die Eltern müssen einen Antrag stellen und begründen, warum. Das haben wir damals alles nicht gemacht. Warum möchten Sie, dass ihr Kind in diese Praxislernklasse geht. Ja, wir wollten es wirklich total neu aufbauen. Das haben wir gelernt, würde ich sagen. Das haben wir wirklich hundertprozentig gelernt. So, dass auch der Ruf dieser Projektklasse wiederhergestellt wird. Manche sehen immer noch rot, wenn sie hören 9f, die denken dann nur an, ja ..." (Albert-Schweitzer, Lehrer)

"Also, es müssen Schüler sein, die wirklich von sich aus auch wollen und wo wir im Vorfeld sicher sind, dass da auch die Bereitschaft da ist, dass die was lernen wollen. Die aber auch wirklich nur schwach sind, Hilfe brauchen, die aber auch diese Hilfe annehmen. Und bei denen, die die Hilfe absolut nicht annehmen wollen, da kann man sich auf den Kopf stellen, man kann sich alles Mögliche ausdenken, ja, und, wie gesagt, dann erreicht man in so einer Konstellation dann noch, dass eigentlich die, die dabei sind und Hilfe annehmen würden, sich vielleicht noch mit ablenken und runterziehen lassen." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Beide Schulen haben demnach bei der Auswahl der Schüler zu Beginn des Modellversuchs zu stark auf die Entlastung der Regelklassen und zu wenig auf ein hinreichendes Entwicklungspotenzial in den Praxislernklassen geachtet. Dabei sehen die Lehrer das Problem nicht in erster Linie in den Leistungsdefiziten, sondern vielmehr in dem damit einhergehenden leistungsverweigernden, mitunter aggressiven und störenden Verhalten der Schüler. Bei der Neuzusammenstellung der Praxislernklassen wurden folglich solche Schüler ins Auge gefasst, die ein gewisses Maß an Lernmotivation erkennen lassen und deren Eltern eine Teilnahme am Projekt befürworten und im Rahmen ihrer Möglichkeiten unterstützen. Nach dieser Maßgabe hatten bereits die anderen drei Schulen die Zielgruppe für den Modellversuch ausgewählt, sie haben damit nach eigenen Aussagen gute Erfahrungen gemacht.

Die Zitate belegen aber auch, dass die Wahrnehmung der Schüler durch die Lehrer nur zum Teil mit dem Bild übereinstimmt, das wir auf der Grundlage der Informationen aus der Schülerbefragung entwickelt haben. Voll und ganz bestätigt werden die Leistungsrückstände der Praxislernschüler gegenüber den Schülern in den Regelklassen. Allerdings sind die Lehrer im Unterschied zu den Praxislernschülern der Meinung, dass dieser weniger leistungsmotiviert sind als die Vergleichsschüler (siehe Ausprägung der Anstrengungsbereitschaft oder der Schulfreude in *Abbildung 3* bzw. *Tabelle 9*). Geht man davon aus, dass die Fremdwahrnehmung der Lehrer zutrifft, könnte es sich bei der vergleichsweise positiven Selbstwahrnehmung der Schüler um einen Bezugsgruppeneffekt handeln. Dieses Phänomen ist in der erziehungswissenschaftlichen und in der psychologischen Forschung häufig untersucht worden (vgl. Haeberlin, 1991, der den Forschungsstand hierzu dokumentiert hat). Danach erfolgt die Selbsteinschätzung z. B. der eigenen Begabung eher aufgrund von Vergleichen mit dem sozialen Umfeld als mit objektiven Kriterien. Sofern Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bezugsgruppen bestehen, werden jene bevorzugt, welche mit den eigenen Überzeugungen und Fähigkeiten möglichst übereinstimmen. Das bedeutet konkret: Praxislernschüler finden in einer Klasse mit insgesamt herabgesetzter Lernmotivation Vergleichsmaßstäbe, die eine relativ positive Einschätzung der eigenen Lernmotivation erlauben. Amerikanische Forscher beschreiben dieses Phänomen anschaulich mit "to be a little fish in a big pond or a big fish in a little pond": In dem "kleinen Teich" der Praxislernklasse kann man sich leichter als "großer Fisch" fühlen. Demnach stellen Praxislernklassen im Hinblick auf die Entwicklung von

Lernmotivation sowie die anderen erhobenen Einstellungen und Orientierungen einen gewissen Schonraum dar. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Frage nach dem pädagogischen Wert der Einrichtung spezieller Klassen für Praxislerner. Wir haben diesen Aspekt sowohl mit den Praxislernern selbst als auch mit den Lehrkräften in den Interviews erörtert. Im nächsten Kapitel präsentieren wir die Ergebnisse.

4 Unterricht in den Praxislernklassen aus Sicht der Schüler

Die Sicht der Schüler und Schülerinnen auf den Unterricht haben wir gegen Ende des Modellversuchs mit Hilfe von Schülergruppeninterviews erfasst, in denen sie ihre Meinungen in einem nur wenig vorstrukturierten Gespräch frei formulieren konnten. Auf diese Weise gelingt es zum einen, auch die Prioritäten und Bedeutsamkeiten zu erfassen, die in der Perspektive von Forschern möglicherweise weniger berücksichtigt wurden. Zum anderen ist gerade die Gruppendiskussion in besonderer Weise geeignet, unterschiedliche Erfahrungen und Modifikationen von Meinungen einzufangen. Beteiligt waren an den einzelnen Standorten jeweils etwa drei bis sieben Jugendliche, die allerdings je nach Schule und Person unterschiedlich aktiv wurden.

Gemeinsam über alle Schulen hinweg wurden von den Schülern und Schülerinnen fünf Faktoren als besonders positiv und persönlich bedeutsam herausgestellt:

- die kleinere Gruppengröße
- weniger Zeitdruck, keine Überforderung
- viel Zuwendung und individuelle Unterstützung
- eine intensivere, vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrkräften
- gutes Klima in der Lerngruppe

Diese Faktoren sollen im Folgenden belegt werden durch ausgewählte Zitate. Wir haben die Sprache der Schüler nicht "geglättet", um ihre Aussagen unverfälscht wiedergeben zu können. Bei unserer Auswahl greifen wir zum einen für die Mehrheitsmeinung "typische" Aussagen heraus, präsentieren aber ebenso gegenläufige und modifizierende Statements, um das Spektrum zu verdeutlichen.

4.1 Die Vorteile kleiner Lerngruppen

Nahezu einhellig betonten die Schülerinnen und Schüler die Chancen intensiverer Arbeitskontakte in einer kleinen Gruppe:

"Man kommt auch mündlich mal mehr dran – also wenn man jetzt 'ne 30-Mann-Klasse hätte oder so, da kann man ja nicht jeden einzelnen vorholen an die Tafel, mal mit 'nem Lehrer zusammen rechnen." (Schlaubetal, Praxislernschüler)

Die eigene Situation wird im Vergleich zu früheren Lernerfahrungen ganz klar als "besonders" erlebt, das Lernen als anders, als "einfacher", wobei es aber auch Gemeinsamkeiten zwischen der Praxislernklasse und den anderen Klassen gebe:

"So wie in der normalen Klasse lernen wir das auch, bloß man hat eben mehr Chancen, das schneller zu kapieren als in der großen Klasse. Vielleicht verstehst du nichts oder so, weil die anderen zu laut sind, oder so. Und in der (Kleinklasse) ist das nicht so." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Es wird aber auch festgestellt, dass in der kleinen Gruppe ebenfalls Störungen vorkommen. Wenn man ab und zu "sein eigenes Ding" mache, dann nähmen aber die Lehrkräfte davon kaum Notiz:

"Wer mithören will, der hört dann mit – wer nicht, der macht dann die Scheiße da mit. Ist genauso wie in der großen Klasse." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Die überragende Mehrheit der Jugendlichen ist sich aber einig, dass gerade die kleine Gruppengröße eine sehr günstige Rahmenbedingung für den eigenen Lernerfolg darstellt. Folglich würden sie ein Fortbestehen der Praxislernklassen bis zum Ende der Schulzeit befürworten. Dafür sprechen sich sowohl die Schüler aus, die auch im zweiten Jahr des Modellversuchs noch Praxislernschüler waren ("aktuelle" Praxislernschüler), als auch die Schüler, die nach einem Jahr wieder in eine Regelklasse integriert wurden ("ehemalige" Praxislernschüler).

Bei näherer Betrachtung der Schülerantworten ergeben sich aber auch Anzeichen dafür, dass die Zugehörigkeit zur Praxislernklasse mitunter auch als ambivalent erlebt werden kann. Einige der von uns befragten Schüler äußern sich dahingehend, dass sie von den anderen Schülern an der Schule, zum Teil auch von den Lehrern kaum akzeptiert, manchmal sogar offen abgelehnt werden:

"Der Ruf der Klasse. Wir sind nicht irgend so ein Abfall, wir sind trotzdem ganz normale Schüler eigentlich. Und das finde ich nicht in Ordnung von manchen Lehrern und auch Schülern, nicht aus unserer Klasse, aus anderen Klassen, die denken, oh mein Gott, die S-Klasse, die sind ja so richtig schlimm, dass sind die vollen Nachzügler, die können wir ja nicht mitnehmen, die brauchen wir erst gar nicht zu fragen, wenn es um etwas geht. Um Schulturniere beispielsweise, da werden wir gar nicht gefragt. Also, da müsste man dran arbeiten, jetzt braucht man da nichts mehr dran zu arbeiten für uns, aber für die Nächsten vielleicht." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Angesichts äußerer Differenzierungsmaßnahmen bedarf es also besonderer Anstrengungen an den Schulen, möglichst gute situative Bedingungen für die soziale Integration der Praxislernschüler und für deren längerfristige soziale Entwicklung herzustellen.

4.2 Förderliche didaktisch-methodische Arrangements

Unter dieser Überschrift fassen wir die unter den Punkten zwei und drei aufgeführten Faktoren (weniger Zeitdruck, keine Überforderung bzw. viel Zuwendung und individuelle Unterstützung) zusammen. Wir waren gespannt darauf, ob und wie genau unsere Zielgruppe didaktisch-methodische Strategien beschreiben und bewerten kann, welche Unterschiede zum üblichen Schulalltag von ihnen überhaupt bemerkt werden. Die Äußerungen dazu sind deutlich spärlicher als zu anderen Fragestellungen. Ein Schüler vermutet, es seien "Themen halt weg gelassen", also ein "verschlanktes Curriculum" präsentiert worden. Andere Schüler meinen auch, es sei "vielleicht bisschen einfacher, vielleicht aber och nich ville, also die machen uns das bisschen einfacher", schon weil man viel besser nachfragen könne. Wieder andere Schüler heben hervor, es würde mehr mit Beispielen gearbeitet und mündlich könne man sich besser beteiligen. Vor allem aber ist ihnen wichtig, dass bei Verständnisschwierigkeiten viel und auch mehrmals erklärt werde. Schließlich werden differenzierende Aufgaben als vorteilhaft beschrieben: "... in Deutsch is dit halt immer so, weil sonst würde ick mich ja langweilen ...". Dies wird aber nicht aus allen Schulen berichtet. Auf eine entsprechende Frage der Interviewerin, ob man auch unterschiedliche Aufgaben bekomme,

lautet die Antwort: "Nein, eigentlich nicht, aber es wird gewartet bis der Letzte das verstanden hat und dann wird weitergegangen im Stoff."

In allen Schulen ist es offenbar eine wichtige Erfahrung, dass der Unterricht auf das Lerntempo und Fähigkeitsniveau der Gruppe abgestimmt ist:

"Genauso, wenn jetzt eine Arbeit noch ansteht oder so – wir üben immer einen Tag länger als normalerweise in der richtigen Klasse wäre, als in der großen. Weil manche sagen den Tag von der Arbeit an, und der wird auch dann nicht mehr geändert. Und bei uns ist es ab und zu – wir machen noch einen Tag länger mit üben." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Dass auf einzelne Schüler eingegangen wird, die Lehrerin durch Blickkontakt bereits feststellt, dass jemand offenbar Verständnisprobleme hat – das scheint für die Schüler nicht zu den Erfahrungen im regulären Unterricht zu gehören. In allen Gesprächsgruppen wird dies stark hervorgehoben:

"Durch die kleine Klasse kann der Lehrer in einer Stunde auf fast alle Schüler drauf eingehen und dis is ja och ne gute Lösung. Bei 30 Schülern – in einer Stunde schafft sie vielleicht gerade mal fünf – dit is wirklich besser." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Und die positive Beurteilung der Lernsituation in den Kleingruppen wird verständlich, wenn man die plastischen Beschreibungen leidvoller Lernerfahrungen im üblichen Klassenverband betrachtet:

"Oder manche Lehrer wollen och denn, wenn se anschreiben – und dabei erklärn se und denn müssen wir dit gleich verstehen und wenn man denn wat nich verstanden hat – manche Lehrer sind denn och so, die erklärn dit denn och nich noch mal und dann sag ick denn zu mir – ick hab et nich in dem Punkt nötig, dass ick da rumbetteln tue, obwohl se mir eh nich zuhören. Dit is manchmal ganz schön krass." (Schlaubetal, Praxislernschüler)

Als besondere Herausforderung wird von Schülern an der Gesamtschule Schlaubetal ein Präsentationstraining geschildert. Dass man in einer öffentlichen Situation vor Mitschülern und Besuchern aus den Betrieben eigene Erfahrungen in freier Rede präsentieren kann und dass dafür vorher im Unterricht trainiert wurde, das hat diese Gruppe als sehr befriedigend erlebt. Dem Lehrer wird großer Anteil am Gelingen bescheinigt, aber diese Situation gut gemeistert zu haben, ist ganz sicher eine sehr selbstwertstützendes Erlebnis. Inwieweit dies dauerhaft im Unterricht kultiviert wird, geht aus dem Interview nicht hervor. Von anderen Schulen werden solche Lernstrategien nicht berichtet.

4.3 Die Bedeutung einer intensiven Lehrer-Schüler-Beziehung

Mit großer Offenheit haben die Jungen und Mädchen über die Beziehung zu ihren Lehrkräften gesprochen. Deutlich wurde dabei, wie personengebunden ihre Erfahrungen sind. Wir haben an dieser Stelle auf jede Personalisierung selbstverständlich verzichtet. Wichtig erscheint es uns aber, einen Eindruck davon zu vermitteln, wie stark die subjektiv erlebte Beziehung zu den Lehrkräften auf die Lernbereitschaft der Jugendlichen Einfluss nimmt. Im günstigen Falle wirkt sich das positiv aus, im negativen Fall lässt man sich auch in der Praxislernklasse nicht auf intensivere Lernformen ein.

Die häufigste Vokabel zur Beschreibung der Lehrer-Schüler-Interaktion war "locker", was offenbar als Synonym für "ernst genommen", "entspannt", "gutes Klima" steht. Die folgende Gesprächssequenz kann das veranschaulichen:

S1: *"Also wir haben ein lockeret, lockeret Verhältnis zu den Lehrern."*

S2: *"Also besser, als wenn jetzt in 'ner großen Klasse oder so, weil die Lehrer, die, die, die kommen uff uns zu. Wir kommen uff sie zu. Und in 'ner große Klasse, na ja, da schreiste von eener Ecke und dann versteht se trotzdem noch nich wieso ..."*

S3: *"Die hörn dir och zu, wenn de jetzt Probleme hast oder so."*

(Brandenburg-Nord, Praxislernschüler)

Sie erleben die Lehrkräfte als unterstützend und engagiert und erkennen deren Zusatzarbeit an, sind auch bereit, dies durch eigene Anstrengung zu honorieren:

"... weil halt unsere Lehrer sich auch viel dafür einsetzen, dass wir da in die Praktikumsbetriebe da halt reinkommen und wenn wir dann da Mist bauen, sage ich mal, und die dann tierisch sauer auf uns sind und keinen anderen mehr haben wollen und so, dann sagt man sich schon: gibt man sich mal 'n bisschen Mühe und zieht das durch, auch wenn's einem nicht gefällt, aber dit macht ja nicht immer Spaß." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Dass man auch über private Dinge reden könne, wird häufig als Qualitätsmerkmal erwähnt, sogar "ein Kännchen trinken". Abbau von Distanz und die Erfahrung, dass sich Lehrkräfte weit über dem Durchschnitt engagieren, das zieht sich als wiederkehrendes Muster durch viele Äußerungen. Wenn ein solcher Lehrer die Schule verlässt, wird das als schmerzhafter Verlust erlebt: "... ick hab denn geheult, wo er denn weg war ...". Die Schüler dieses Lehrers geraten geradezu ins Schwärmen. Ihre Positivaussagen gehen aber über die Zuschreibung "locker" weit hinaus. Sie beschreiben sehr plastisch, wie Förderung durch klare Anforderungen und persönliche Zuwendung und Unterstützung sie vorangebracht hat. Dass er "Spaß mit rein gebracht hat in den Unterricht", fanden sie ebenso wichtig wie die Tatsache, "dass er denn och wusste, wo er ernst sein sollte, er wusste wo die Grenzen sind". Die Kombination von Ermutigung und Verstärkung einerseits, kritische Rückmeldung andererseits und vor allem handfeste Unterstützung beim individuellen Lernen macht wohl den Kern der hier – möglicherweise in nachhinein leicht idealisierten – Beschreibung aus. Eben dieses Bild lässt sich aber mosaikartig aus den verschiedenen Interviews durchaus als gemeinsamer Nenner der Lehrer-Schüler-Erfahrung herauslesen.

Der methodische Schritt, alle Aussagen nochmals sorgfältig auf abweichende oder relativierende Meinungen hin abzuklopfen, hat keine solche Textstellen zutage gefördert. Das mag mit der Aussage eines Schülers zu erklären sein: "... also irgendwie haben wir die besten Lehrer von der Schule überhaupt abgekriegt ...". Bei jedem Modellversuch, der auf Freiwilligkeit der Teilnahme beruht, findet eine Selbstselektion von Lehrkräften statt. Für die Realisierung der Projektziele ist es aus der Sicht der Schüler ganz offensichtlich gelungen, die "richtigen" Lehrkräfte für die Umsetzung zu mobilisieren.

4.4 Die Bedeutung des Klassenklimas

Im Gegensatz zu den ausdrucksvollen Schilderungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bleiben die Jugendlichen bei der Charakterisierung der Schüler-Schüler-Beziehungen erstaunlich verhalten. Man ist sich einig darin, die Atmosphäre sei gut, man könne sich gut leiden und fühle sich wohl, lerne sich besser kennen und nehme auch Rücksicht auf diejenigen, die mehr Zeit brauchen. Relativierend wird dagegen bemerkt, das wechsele je nach Laune. Andere beschreiben, dass man mit später Hinzugekommenen nicht gut klargekommen sei oder auch Probleme mit einzelnen Schülern habe. Wenn jemand als "sehr ruhig" oder auch "großkotzig" gilt, läuft er auch in der kleinen Gruppe offenbar Gefahr, ausgegrenzt zu werden.

"Na ja klar, weil unsere Schüler, die wir ham, sind meistens hier Raudis, die toben rum in der Stunde – und er ist halt 'n ganz Ruhiger, der sacht ja och nischt und so. Und dat passt halt nich zusammen." (Brandenburg Nord, Praxislernschüler)

Die meisten Schüler betonen, dass die geringere Schülerzahl intensivere Kontakte zulasse, man baue mehr Vertrauen auf und es gebe weniger Streit. Einige Schüler sehen aber auch keinen Unterschied im Vergleich zu ihren früheren Klassen. Verschiedentlich wird von Konflikten zwischen Mädchen und den – in den Praxislernklassen zahlenmäßig deutlich überrepräsentierten – Jungen berichtet.

An der Erich-Weinert-Schule, in der zu Beginn des Modellversuchs ein gemeinsames Praxislernprojekt durchgeführt wurde, kontrastieren die Schüler ihre Erfahrungen in der Praxislernklasse mit denen, die sie in früheren Klassen gemacht haben.

"Da hat keiner zusammengehalten, aber wir in unserer Klasse halten alle zusammen, wenn's jetzt gegen den Lehrer is, wenn die Lehrer irgendwas raus kriegen wollen, halten wir richtig zusammen – bei der anderen Klasse war es halt nicht so." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Das von den Lehrkräften bewusst an den Anfang gestellte Praxislernprojekt diene also nicht nur dem inhaltlichen Einstieg in die Arbeit, sondern auch der Gestaltung intensiver und stabiler sozialer Beziehungen. Insbesondere der rüde Umgangston und der üppige Gebrauch von Fäkalsprache wurde reflektiert sowie Regeln für das soziale Miteinander aufgestellt. Diese Phase wird von den Schülern als wichtig betrachtet:

"Ich denk mal so, das Gemeinschaftspraktikum hat auch schon so ein bisschen gefestigt, so die Leute da. Auf dem Pferdehof, ja?" (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Die beiden Lehrerinnen, die das Praxislernprojekt initiiert und geleitet haben, schätzen diese Zeitinvestition ebenfalls als sehr lohnend ein. In der Tat wird in dieser Lerngruppe sowohl das Klima untereinander als auch die Beziehung zu den Lehrkräften sehr positiv eingeschätzt. Der Auf- und Ausbau kommunikativer und sozialer Kompetenzen ist gerade für diese Zielgruppe besonders wichtig, die Praxislernorte sind hierfür der "Ernstfall", in dem sich die Jugendlichen bewähren müssen.

5 Lernen in zwei Welten?

In sämtlichen Interviews verglichen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das schulische Lernfeld mit dem der Betriebe, in denen sie im Laufe des Projekts Erfahrungen sammeln konnten. Die Konzeption der Öffnung für die Praxis wurde schon allein dadurch bestätigt, dass viele der Jugendlichen als Vorteil des Lernens in den Betrieben die Tatsache herausstellten, dass dies eben "nicht Schule" sei, eine höchst willkommene Abwechslung, wenn auch nicht unanstrengend.

5.1 Lernen im Betrieb

Fast alle Schüler betonen die höhere Verbindlichkeit im Vergleich zur Schule – man könne nicht einfach mal wegbleiben, weil man ja schließlich gebraucht werde und in jedem Fall mit Konsequenzen zu rechnen sei:

"Na ja, man muss halt pünktlich kommen, ... jetzt zum Beispiel bei Elektropass ... da bin ick eenmal zu spät jekommen – da musste ick den janzen Tag da kopieren. Dit hat mir och keen Spaß gemacht ... also is schon wichtiger als wenn de in der Schule – na ja, denn verpasste halt die erste Stunde, aber dit macht dir ja denn halt nischt, wenn man dann zu spät kommt." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Gleichzeitig wird die Arbeit in Betrieben aber auch als Bewährungsprobe empfunden, die man auf jeden Fall bestehen möchte:

"Ja, man will ja auch irgendwie mehr erreichen ... beim Praktikum, da will man sich selber dann halt och selber irgendwie beweisen." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Ein wichtiger Punkt ist auch, dass sich die Jugendlichen ernstgenommen fühlen, in die Kommunikation der erwachsenen Kollegen ebenso eingebunden wie in die anfallenden Arbeitsaufgaben:

"Na, jut finde ick erst mal, das dit halt 'n viel lockeret Verhältnis is auf Arbeit. Weil dann setzt man sich wirklich morgens hin, trinkst dein Kaffee, roocht eene und spricht miteinander ... Nachteile hat dit eigentlich gar nicht, ick find dit halt richtig jut, dass wir so wat machen. Weil dit macht uff jeden Fall viel mehr Spaß." (Albert-Schweitzer, Praxislernschüler)

Mehr Abwechslung und die größere Möglichkeit, den eigenen Arbeitstag selbst einzuteilen, sich auch selbst Aufgaben zu suchen, werden häufig – wie in der folgenden Gesprächssequenz – als Vorteile der Arbeit im Betrieb angeführt:

"Weil's halt auch nich so langweilig is, nich so eintönig der Schulalltag, sag ich jetzt mal."

"'n bisschen Abwechslung dazwischen tut gut!"

"Sonst is ja immer so der Druck: Jeden Tag zur Schule und machen, machen, machen. Und so hat man dann immer mal die zwei Tage Ruhe ..."

(Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Dabei wird aber betont, dass die Möglichkeiten, mal einen Kaffee trinken zu gehen, zu telefonieren oder ähnliche Dinge zu tun, die in der Schule normalerweise nicht ohne ausdrückliche Erlaubnis der Lehrkraft gehen, nicht "Drückebergerei" sind:

"In den Betrieben will man sich auch gar nicht vor der Arbeit drücken, is auch andere Arbeit ... na in den Betrieben ist et so, da wird man, na ja – beachtet nu nich, aber ..."

"Man macht was, wovon man merkt, dass vielleicht auch später jemand irgendwas von hatte. Okay, Schule ham wa später auch was von, is klar. Aber hier sitzt man den ganzen Tag, und von einen Raum in den anderen, und sitzt und hört zu und schreiben und schreiben. Da bewegen wa uns ... man tut was, was – in Anführungsstriche – Sinnvolles. Schule is ja auch sinnvoll, stimmt schon, aber ..."

(Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Der Satz endet unbestimmt, aber er signalisiert, dass betriebliche Arbeit als sinnstiftend erlebt wird, weil das eigene Arbeitsergebnis gebraucht wird. Weil unmittelbar deutlich wird, dass die eigene Tätigkeit für andere und für das Funktionieren des gesamten Ablaufs von Bedeutung ist, wird man als zugehörig behandelt. Das ist gleichzeitig ein Indikator für "erwachsen" und "gleichberechtigt" sein. Schule wird dagegen als fremdbestimmt, individuell wenig selbst gestaltbar und eintönig in Ablauf und Anforderungen charakterisiert. Man bekomme Aufgaben vorgesetzt und arbeitet nach den Anweisungen der Lehrer, wogegen man im Betrieb selbst Ideen und Vorschläge einbringen könne. Schule habe nichts mit Arbeit zu tun, erklärt ein Jugendlicher zunächst kategorisch, räumt auf die Nachfrage der Interviewerin aber ein:

S1: *"Dis kann man nicht vergleichen, dis is Arbeit und dis is Schule, dis kann man in der Schule nicht Arbeit nennen, nich wirklich."*

I: *"Das hat nichts mit Arbeit zu tun?"*

S1: *"Okay, es ist schon Arbeit, aber in einer anderen Weise. Ich mein, hier (in der Schule) muss man lernen, und denn – kann man schlecht erklären so."*

S2: *"Da lernt man praktisch und hier lernt man theoretisch. Dies Theoretische, na ja, genau, kann man nicht mit dem Praktischen vergleichen also."*

(Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Obwohl die Jugendlichen hier zwei strikt getrennte Welten schildern, wird der Wechsel zwischen ihnen nicht als anstrengend erlebt, sondern eher als erfreuliche Abwechslung. Nur selten wird die Umstellung als "ein bisschen komisch" etikettiert. Diejenigen, die eigentlich einen anderen Praktikumsort bevorzugt hätten als den, der ihnen zugewiesen wurde, äußern sich deutlich kritischer über ihre Lerngelegenheiten. Sie bemängeln eintönige Arbeit wie Ware einräumen, für deren Erledigung man kaum Anerkennung und Beachtung finde und eigentlich nichts lerne. Diese Schüler bezeichnen die Schule als den deutlich beliebteren Lernort. Für ihre eigenen Lernaufträge interessiere man sich im Betrieb wenig, dort sei nur ihre Arbeitskraft erwünscht. Die zufriedenen Schüler dagegen berichten häufiger, dass ihre betrieblichen Mentoren sich sehr wohl auch dafür interessieren, was sie an schulischen Aufgaben zu bearbeiten haben und dabei auch Unterstützung leisten. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Äußerungen stellt sich die Frage, inwieweit es gelungen ist, die beiden Lernorte durch die sogenannten "Praxisaufgaben" zu verbinden.

5.2 Fehlende Brücken zwischen schulischem und außerschulischem Lernen

Die Kontrastierung der Schüler zwischen den beiden Lernorten hat schon deutlich gemacht, dass sie den Wechsel der Lernorte als interessante Abwechslung erleben,

eben weil sich beide stark unterscheiden, wobei der Betrieb die Vorteile von selbständigerer zeitlicher Strukturierbarkeit, nützlicher Tätigkeit und stärkerer Egalität mit erwachsenen Kollegen bietet. Er wird überwiegend tatsächlich als positive Gegenwart zu "bloß" schulischem Lernen erlebt. Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass die Jugendlichen kaum den Anspruch formulieren, man könne etwas von diesen positiven Momenten in die Schule transferieren. So resümiert etwa eine Schülerin als ihr wichtigstes Lernergebnis im Betrieb:

"Ich würd' mal sagen, mir hat's viel gebracht also teamfähig zu arbeiten, also im Team arbeiten, also miteinander – das hattet mir eigentlich gebracht, weil ... da hab ich vorher noch 'n bisschen Probleme gehabt ..." (G.E.-Lessing, Praxislernschüler)

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob es denn in der Schule nicht auch Gelegenheiten gebe, bei denen man das trainieren könne, antwortet sie skeptisch: "Na wenige, ich würde mal sagen, wenige gibt es da." Unterricht wird von ihr offensichtlich überwiegend als individuelle Leistungsbewältigung, kaum als kooperative Arbeitssituation erlebt – und auch positiv bewertet. Dass Teamarbeit auch *schulische* Lernprozesse unterstützen und voranbringen könnte, wurde weder von ihr noch von anderen Gesprächsteilnehmern explizit erwähnt und vermutlich nicht erwartet.

Ob und wie die gesammelten betrieblichen Erfahrungen denn in den Unterricht einfließen, haben die Jugendlichen von sich aus ebenfalls nicht angesprochen. Die Gesprächsimpulse der Interviewerinnen provozierten aber detailreiche Beschreibungen, aus denen sich ein plastisches Bild gewinnen lässt. Es konzentriert sich vor allen Dingen auf den Umgang mit Praxislernaufgaben, die der Konzeption nach eine wichtige Brückenfunktion zwischen beiden Bereichen übernehmen sollten. Daneben werden Praktikumsberichte oder der mündliche Austausch im Unterricht über Erfahrungen an den Praxislernorten angesprochen.

Vorab ist festzuhalten, dass sich gerade hier das Bild an den verschiedenen Schulen höchst unterschiedlich darstellt. Sie sollen deshalb allesamt in ihren typischen Charakteristika vorgestellt werden. Es variiert aber offensichtlich auch die Motivation der Jugendlichen, sich auf diese Aufgaben einzulassen, ganz beträchtlich. An der Albert-Schweitzer-Schule spiegelt sich das in folgender Gesprächssequenz:

S1: *"... jetzt wird allet nur noch schleifen gelassen, vorher hat man richtig Arbeitsblätter gekriegt, die wa ausfüllen mussten, und jetzt kriegt man ja nichts mehr ..."*

S2: *"... ja, weil wa dit nicht gemacht ham'!"*

I: *"Aber warum habt ihr denn aufgehört? Oder warum haben die Lehrer denn aufgehört, euch diese Aufgaben zu geben?"*

S3: *"Weil et sich nich jeloht hat. Weil vielleicht zwee ham die Aufgaben jemacht und denn der Rest nich ... wir ham die in der Schule gekriegt und im Betrieb gelöst ... aber da hat man im Betrieb meistens keene Zeit für gehabt ...und dann konnte man dit dann halt am Wochenende machen, oder so ... Ich mein, die Chefs wussten ja, dass wa so Aufgaben kriegen. Aber na ja, die ham halt gesagt, ‚na jetz arbeiteste hier halt ma‘, oder so. Wir ham och janich nachjefragt, ob wir die machen können, weil uns dit Arbeiten viel mehr Spaß macht, als da irgendwelche Uffgaben zu lösen."*

I.: *"Und wie ist das eigentlich so: Werden die Erfahrungen, die ihr in den unterschiedlichen Betrieben sammelt, wird das im Unterricht angesprochen?"*

S3: "Ja, wir reden drüber, aber großartig ... wir besprechen dit halt kurz am Donnerstagmorgen, aber das geht nich so richtig in den Unterricht ein, nee."

(Albert-Schweizer, Praxislernschüler)

Inhaltlich beschrieben sie die zu bearbeitenden Aufgaben übereinstimmend als "einen Hefter, wie es da abläuft und so, was wir da machen und so, beispielsweise die Produkte vorstellen, etc." Soweit die Schüler zu zweit in einen Betrieb gehen, scheint deren Austauschbedürfnis dadurch schon weitgehend gedeckt zu sein. Und eine Schülerin, die mit ihrem Praktikumsplatz sehr unzufrieden ist, erklärt ihrerseits, es interessiere sie eigentlich gar nicht, was die Mitschüler tun. Ihre eigenen Erlebnisse seien ja auch nicht berichtenswert, weil sie eigentlich nur putzen müsse. Sie habe sich etwas anderes vorgestellt unter betrieblicher Praxis.

Auch in der Gesamtschule Brandenburg Nord werden die Praxislernaufgaben eher als vernachlässigbare Größen geschildert. Gegeben habe es sie, aber auf die Nachfrage nach Inhalten kommen eher spärliche Angaben:

"Umriss zeichnen vom Betrieb, Arbeitsplatz. Fragen, seit wann der Betrieb besteht, wie viel Mitarbeiter sind, wie viel Lehrlinge, wie viel Meister oder so was. Aber gemacht hat sie kaum jemand." (Brandenburg-Nord, Praxislernschüler)

Die Schüler sind sich teilweise gar nicht sicher, ob sie Aufgaben abgegeben hatten, erinnern sich aber, "unsere schlechten Zensuren dafür kassiert" zu haben. An irgendwelche Bezüge zu einzelnen Schulfächern konnten sie sich nicht erinnern. Was den Austausch von Erfahrungen angeht, die sie an den Praxislernorten gesammelt haben, hat man sich am Anfang des Projekts einmal einen Tag mit allen zusammengesetzt, für mehr wäre nicht Zeit gewesen. Regelmäßigen Austausch habe es dafür informell untereinander gegeben.

"Vor allem dann am Donnerstag, wenn wir wiederkamen, war das gleich der Gesprächsstoff Nummer eins, was im Betrieb passiert ist." (Brandenburg-Nord, Praxislernschüler)

Ein Gesprächsteilnehmer erinnert sich daran, dass anfangs mit der Lehrerin geübt wurde, wie Berichte – z. B. Tagesberichte – geschrieben werden sollten. Außerdem bekomme man einen Hefter mit Aufgaben, wonach man im Betrieb fragen könne. Vermutlich werde das in Deutsch ausgewertet. Die Schüler sind nicht sicher, in welche Fachnote die Leistung eingeht und welche Rechenprozeduren dazu durchlaufen werden, sondern umschreiben ihre vage Einschätzung mit "ach, is janz irgendwie janz lange Rechnung". Anders als in Betrieben, in denen sie den Erfolg ihrer Anstrengung selbst klar einschätzen können, oft direkt dafür Anerkennung bekommen und selbst Befriedigung und Stolz aus der Bewältigung von Aufgaben ziehen, ist die wenig transparente symbolische Honorierung durch Zensuren offenbar deutlich weniger motivierend.

Deutlich anders wird in der Erich-Weinert-Gesamtschule in Falkensee die Situation beschrieben. Dort bekommen die Schüler Aufgaben, die individuell auf ihren Praxislernort abgestimmt sind. Wer beim Fliesenleger arbeitet, bekommt z. B. Textaufgaben mit entsprechenden Flächenberechnungen. Ähnliche Aufgaben, so ein Schüler, habe er auch vom Meister schon gestellt bekommen. Er musste ausmessen und ausrechnen, wie viele Fliesen für eine gestimmte Wand gebraucht werden. Sonst hätte er die Aufgaben der Schule nicht so schnell gelöst, meint er und schildert sehr

deutlich, dass es ihm hilft, wenn ein klarer Lebensbezug bei solchen Aufgaben zu erkennen ist. Andere Jugendliche schildern ebenfalls solche Bezüge. Eine Schülerin, die in einem gastronomischen Betrieb arbeitet, sollte sich mit Fragen genmanipulierten Essens auseinandersetzen, bei einer Floristin ging es um botanische Aufgaben. Pro Praktikumstag gebe es jeweils eine Aufgabe, das sei schon ganz schön viel. Trotzdem finden die Jugendlichen diese Verbindung wichtig:

"Ja, auf jeden Fall, wenn wir die nicht hätten, dann wär das halt nur 'n Praktikum von der Schule aus ... Und dann wird in der Schule drüber gesprochen, dann kriegt man Aufgaben darüber und so weiter. Das verbindet auf jeden Fall mehr, als wenn man da nur mal so hingehht." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

In der G.E.-Lessing-Schule werden schulische Aufgaben ebenfalls als Bestandteil von Praxislernen betrachtet: und charakterisiert als "Tätigkeitennachweis". Der Hefter, in dem sie ihre Tagesberichte sammeln sollten, hat für sie offenbar diesen Charakter. Ansonsten haben sie aber Schwierigkeiten, Berührungspunkte zwischen Schule und Praxislernort zu entdecken. Ein Mädchen, das in einer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung arbeitet und auch viel Freude daran hat, sich ständig etwas einfallen zu lassen, was Kinder interessieren könnte, reflektiert darüber folgendermaßen:

"... sonst ist da eigentlich überhaupt nichts, wat sich da berührt, das ist eigentlich nur Erziehung ... ich lern ja nicht in der Schule, wie oft ich mir wat einfallen lasse ..., das muss ich dann doch schon selber irgendwie hinkriegen" (G.E.-Lessing, Praxislernschüler)

Die Besuche durch Lehrkräfte werden darüber hinaus als Bindeglied erwähnt, vor allem wenn Probleme zu klären sind. Aber durchaus nicht alle werden während der Praxislernzeit besucht, weil dies kaum zu schaffen sei. Auch an dieser Schule versichern die Jugendlichen, dass sie untereinander "ab und zu" über ihre Erfahrungen reden. Einen hohen Stellenwert messen sie dem aber nicht bei. Die Aufarbeitung ihrer Erfahrungen im Unterricht sprechen die Schüler im Interview gar nicht an.

Die Schüler der Gesamtschule Schlaubetal schildern ebenfalls, dass sie zum Einstieg eine Recherche über "ihren" Betrieb durchführen sollten. Ansonsten berichten sie aber auch von je spezifischen Lernaufgaben – vor allem im Fach Mathematik. Zur Herstellung einer Ellipse musste selbst die Rechenformel herausgefunden werden. Der Schüler, der darüber berichtet, hat Flächenberechnungen angestellt und seine Mathematikzensur deutlich verbessert. Den Schülern wurden – nach Vereinbarung mit der Schule – auch im Betrieb Aufgaben gestellt, die einen ganz direkten Bezug zu ihrer Tätigkeit hatten. Die von der Schule formulierten Aufgaben regten dagegen oft auch den Erwerb von Hintergrundwissen an. Wer im Lebensmittelhandel arbeitete, sollte beispielsweise herausfinden, wo bestimmte Lebensmittel herkommen und wie sie produziert werden. Solche Aufgaben stießen nicht bei allen Schülern auf große Begeisterung, insbesondere dann nicht, wenn sie mit viel Schreiarbeit verbunden waren. Die Schüler bemerken aber, dass die Aufgaben auf ihre individuellen Fördernotwendigkeiten abgestimmt sind:

"Ja, na ja, die Lehrer kucken och, in welchen Fächern man nich so da is, also gut is. Dann krichste denn so 'ne Aufgabe, die ist dann schon viel besser. Weil die zähl'n dann och fuffzig Prozent, also zähl'n sehr viel, die Aufgaben. Das macht dann doch schon viel aus. Das is dann wie 'ne Klassenarbeit." (Schlaubetal, Praxislernschüler)

Hier erhalten die Praxislernaufgaben ihren Wert auch dadurch, dass sie gezielt zur Verbesserung in "Problemfächern" genutzt werden. Außerdem berichten hier die Schüler, dass Lehrkräfte auch im Fachunterricht wieder Bezug auf die Aufgaben nehmen oder sich daraus Beispiele für den gerade behandelten Stoff ergeben. Die Bedeutung der zu führenden Praktikumsmappe erhält in dieser Schule insofern besonderes Gewicht, als diese zum Abschluss des Praktikums öffentlich – das heißt vor sämtlichen Mitschülern, den betrieblichen Bezugspersonen, Eltern und Lehrkräften – präsentiert werden. Dazu gibt es vorher entsprechende Trainings und Beratung. Diese Aktion wird von den Schülerinnen und Schülern zwar einerseits als aufregend und herausfordernd charakterisiert, andererseits messen sie ihr aber auch einen eigenen Lerneffekt und das befriedigende Gefühl zu, für ihre persönliche Entwicklung und das eigene Selbstbewusstsein Gewinn daraus bezogen zu haben.

Im Verhältnis zu den übrigen Schulen ergibt sich damit in Schlaubetal eine komplexere wechselseitige Verschränkung der unterschiedlichen Lernbereiche. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass es sich hier um einen bereits seit längerer Zeit gewachsenen intensiven Arbeitszusammenhang handelt, der sowohl von den potenziellen Ausbildungsinstitutionen als auch von der Schule sorgfältig auf- und ausgebaut wurde und wird. Angeknüpft werden konnte hier an vorangegangene Erfahrungen aus Betriebspraktika, die mit zusätzlichen Hilfen für diese Zielgruppe offenbar innovativ weiterentwickelt wurden. Demgegenüber dürften Schulen, die nicht auf einen solchen Vorlauf zurückgreifen konnten und geeignete Praxisfelder erst erschließen mussten, noch weit stärker mit den typischen Anfangsproblemen zu kämpfen gehabt haben, für deren Bewältigung zunächst eigene Erfahrungen gesammelt und reflektiert werden mussten.

5.3 Entwicklungsperspektiven

Die kleinere Gruppengröße und das hohe Engagement der Lehrkräfte, die in allen Schulen sehr um ein gutes Lernklima bemüht waren, kann man als die förderlichen Eckpfeiler eines pädagogisch durchdachten Lernarrangements betrachten. Diese erlauben erst die nachfolgend konkretisierten Prozesse: Nachfragen, Hilfe erbitten, sich Zeit nehmen, sie aber auch nutzen, Erfolge wahrnehmen und dies in einem Gruppenklima, in dem man weder als zu langsam oder zu dumm diskriminiert wird, noch als Streber etikettiert wird, wenn man sich anstrengt.

Damit formulieren die Jugendlichen Bedingungen eines adressatenbezogenen Lernens, die idealerweise in allen Lerngruppen erfüllt sein sollten. Die Schüler erleben das als eine wohltuende Differenz zum vorher erlebten Unterricht – und sie äußern gleichzeitig hohe Skepsis, ähnlich günstige Bedingungen vorzufinden, wenn sie demnächst wieder in Regelklassen eingegliedert werden. Mindestens einige melden Zweifel an, ob sie die erlebten Verbesserungen dort halten und bis zu einem positiven Abschluss fortsetzen können. Mit anderen Worten: Die Jugendlichen sehen ganz deutlich ein *Transfer-Problem*. Erfolgserlebnisse – im Unterricht wie am Praxislernort – haben ihr Selbstbild zwar gestärkt, aber sie sind höchst unsicher, ob sie nun auch in anderen Lernkontexten, das heißt in größeren Gruppen, in der Konkurrenz zu Lernstärkeren oder unter höherem Zeit- und Anforderungsdruck, mithalten können. Sie würden deshalb in aller Regel lieber in der jetzigen Lerngruppe weiterlernen.

Die angestrebte Verschränkung der beiden Lernorte scheint nur sehr begrenzt zu gelingen. Lediglich in zwei Schulen nahmen die Schülerinnen und Schüler sinnvolle Bezüge zwischen schulischen und betrieblichen Aufgaben wahr, in den übrigen Fällen wurde der betriebliche Lernort – wenn er den subjektiven Interessen entsprach – eher als angenehme Alternative zum Schulalltag begrüßt. Das heißt noch nicht, dass es nicht positive Wirkungen auf die Lernmotivation, auf das Selbstbild und auf den Wissenszuwachs gegeben hat – aber wenn wirklich Synergieeffekte durch die Erfahrungen in den beiden Lernbereichen angestrebt werden, dann müsste sich dies deutlicher auch in den Wahrnehmungen der Lernenden widerspiegeln. Dazu müssten aber wohl die Bezüge klarer erlebt und reflektiert werden.

6 Innovativer Unterricht in Praxislernklassen aus der Sicht der Lehrer

Im Rahmen der gemeinsamen Projektarbeit waren regelmäßiger Erfahrungsaustausch zwischen den beteiligten Schulen und spezifisch auf die Thematik zugeschnittene Fortbildungsangebote als die beiden Säulen gedacht, die konzeptuelle Arbeit und praktische Umsetzung stützen sollten. Wir präsentieren an dieser Stelle die bilanzierende zweite Gesprächsrunde mit den Lehrkräften, die wir gegen Ende der Laufzeit durchgeführt haben. Im Rückblick werden dabei häufiger auch Anfangserfahrungen aufgegriffen, die wir am Ende des ersten Jahres bereits aufbereitet und zurückgemeldet haben.

6.1 Adressatenbezug und Lebensweltorientierung

Einig waren sich die Lehrkräfte über alle Schulen hinweg, dass ihre Zielgruppe sowohl hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse in den verschiedenen Fächern als auch hinsichtlich ihrer arbeitsmethodischen Kompetenzen und ihrer motivationalen Lage hohe Anforderungen an das didaktische Geschick und das Engagement stelle. Auch Praxisbezüge, so die Lehrer an der Gesamtschule Brandenburg Nord, seien keineswegs aus sich heraus schon motivierend:

"... dass wir immer davon ausgehen müssen, dass unsere Schüler halt wenig, wenig Leistungsbereitschaft zeigen. Manchmal eben gar keine, ne, und dass man sich eigentlich für jede Stunde ... etwas ganz Besonderes ausdenken muss." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Das sei durchaus nicht immer von Erfolg gekrönt, auch die Dinge, von denen man gehofft habe, sie seien besonders ansprechend für Schüler, würden häufig nicht oder nur in Teilen angenommen.

An der Albert-Schweitzer-Schule schildert ein im Laufe des Modellversuchs erst nachträglich hinzugekommenes Projektgruppenmitglied seine Anfangserfahrungen wie folgt:

"Ich bin ja erst neu jetzt in diesem halben Jahr und wollte anfangs mit der Einstellung hier reingehen, keine großen Unterschiede zu machen im Gegensatz zu anderen Klassen ... hab dann aber schnell festgestellt, dass das nicht geht ... und dass man sehr wohl Unterschiede machen muss. Erstmal vom Aufnahmevermögen her und von der Schnelligkeit geht das überhaupt nicht. Und auch gar nicht vom Konzentrationsvermögen... Und man muss unheimlich, finde ich, flexibel sein und auf die Stimmung achten, so wie sie heute sind, so wie sie

sich fühlen ... man muss immer auf sie eingehen, man muss mit ihnen reden, wenn sie nicht groß Lust haben, dann wieder ein bisschen persönliche Gespräche führen. Ja, und dadurch kommt man eben nicht so voran." (Albert-Schweitzer, Lehrer)

Aus den Weiterbildungen habe er mitgenommen, dass der Unterricht viel handlungsorientierter sein müsse, aber er habe selbst bisher noch keine Erfahrungen damit sammeln können und sei deshalb mit seinem eigenen Unterricht "noch nicht so zufrieden".

Die Lehrer an der Gesamtschule Schlaubetal heben noch einmal ihre Entscheidung hervor, die Zahl der unterrichtenden Lehrkräfte klein zu halten, um damit gute Bedingungen für eine enge Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu schaffen. Genaue Kenntnis der Schülerklientel, größere Überschaubarkeit und Vertrautheit erschienen ihnen so wichtig, dass dafür auch fachfremder Unterricht auf der Basis kollegialer Kooperation in Kauf genommen wurde. Dieses Prinzip, dass gleichzeitig auch epochalen und fächerübergreifenden Unterricht begünstigt, hat sich in ihren Augen auch bewährt:

"Na ja, zum Beispiel: Gerade, weil es ja auch 'ne Art Problemschüler sind, haben wir eigentlich den Kreis der unterrichtenden Lehrer auch bewusst kleingehalten. Viele Kollegen ... müssen eben bestimmte Fächer unterrichten, in denen sie eben nicht ausgebildet sind. Aber der Kontakt zu den Schülern ist ja dadurch natürlich auch gewachsen. Und das hat sich für unser Projekt an sich bewährt." (Schlaubetal, Lehrer)

Als zweiten wichtigen Punkt sieht man auch hier die Handlungsorientierung, selbst wenn das nicht einfach zu realisieren sei:

"Na, wir legen eigentlich einen großen Wert auf selbstständiges, verantwortungsbewusstes Handeln. Na, das ist natürlich gerade für diese Schüler teilweise ein großes Problem. Es sind ja lernschwache Schüler, die hier drin sind ...Aber gerade diese praktische Tätigkeit hat unseren Schülern unwahrscheinlich geholfen, mal diese Verantwortung wahrzunehmen." (Schlaubetal, Lehrer)

Bestätigt wird das auch von den Lehrkräften aus der Erich-Weinert-Schule, die auf der einen Seite als didaktisches Prinzip die "Kleinschrittigkeit" empfehlen, weil zu komplexe Aufgaben die Schüler irritierten. Auf der anderen Seite seien sie aber durchaus in der Lage, solche Schritte miteinander zu verknüpfen und umfangreiche Aufgabenstellungen zu bewältigen. Hilfreich sei es dabei, wenn auf ein Produkt hin gearbeitet werde, das anschließend auch Verwendung finde. So wurden etwa Rahmen für die Seidenmalerei gebaut oder Ständer für Teelichter. Sorgfältiges, genaues Arbeiten mit großer Ausdauer seien dabei in der Gruppe festzustellen gewesen. Als Quintessenz formuliert eine Lehrerin schließlich zwei wesentliche Erkenntnisse: Zum ersten kennzeichne ein stärkerer Lebensweltbezug den Unterricht, "Fähigkeit zum Überleben da draußen" und "Lebensmotivation" müsse vermittelt werden. Und zum zweiten seien soziale Lernprozesse und Kompetenzerwerb – wie z. B. Teamfähigkeit – notwendigerweise in den Unterricht einzubeziehen. Bei der Arbeit mit diesen Schülern könne man das gar nicht trennen.

In der G.E.-Lessing-Schule wird besonders der Vorteil der kleinen Lerngruppe hervorgehoben, die größere Vertrautheit und einen offeneren Umgang miteinander erlaube. Erst da biete sich beispielsweise die Möglichkeit, nicht Lösungsvorschläge

vorzugeben, sondern die Schüler selbst je eigene erproben und vorstellen zu lassen. Ein didaktisches Dilemma wurde jedoch wiederholt angesprochen: Auf der einen Seite ist ein Sich-Einlassen auf die Zielgruppe, die jeweiligen individuellen Probleme und Fördernotwendigkeiten als Orientierung für die Wahl von Inhalten und Aufgaben notwendig, wenn in dieser Lerngruppe Lernerfolge erzielt werden sollen. Auf der anderen Seite fühlen sich die Lehrkräfte aber auch den Anforderungen des Rahmenlehrplans verpflichtet, schon deshalb, weil auch diejenigen Schüler, die über die erweiterte Berufsbildungsreife hinaus möglicherweise einen mittleren Bildungsabschluss erreichen möchten, die Rückkehr in Regelklassen schaffen sollten. Dies erscheint vielen Lehrkräften nur schwer auszubalancieren. So sehr sie also den Prinzipien von Lebensweltbezug und Individualisierung des Lernens folgen möchten, das "Abrechnen" des Rahmenplans steht dem ihrer Einschätzung nach schroff entgegen. Dieser Konflikt kann nicht harmonisch aufgelöst werden. Er ist an einigen Schulen, wie wir weiter oben schon angemerkt haben, durch Kürzung der Praxiszeiten zu entschärfen versucht worden:

"Ja, warum wir das geändert haben, weil im Prinzip, muss ich mal vereinfacht sagen, wir brauchten die Stunden. Wir können im Prinzip in dieser Klasse nicht Unterrichtskürzungen durchführen. Es wird so und so schon gekürzt. Und das jetzt zu begründen, muss ich ganz ehrlich sagen, fehlte uns jede Grundlage. So dass wir dann gesagt haben, dieser Lernpraxistag, das sind dann die Wahlpflichtfächer und Arbeitslehre und die anderen Stunden werden ganz normal unterrichtet mit der entsprechenden Stundenzahl. Natürlich mit gesondertem Programm. Und wenn wir jetzt zwei Praxislerntage durchgeführt hätten, dann wäre wieder dieses Problem gekommen: ‚Englisch, wie soll ich jetzt Englisch in eine Tischlerei, in eine Gärtnerei reinbringen?‘..." (Albert-Schweitzer, Lehrer)

Lernzeiten in Schule und Betrieb geraten zueinander in Konkurrenz, wobei im Zweifel – nicht nur aus Lehrer-, sondern auch aus Elternsicht – unter Abschlussgesichtspunkten dann doch die schulische Lernzeit als die eigentlich Wichtige gesehen wird:

"Bewährt hat sich auf alle Fälle erst einmal, dass wir die Tage gemacht haben, keine Frage. Diesen einen Tag auszugliedern, bringt den Schülern viel, macht den Kopf ein bisschen frei, um am nächsten Tag letztendlich wieder am Unterricht teilnehmen zu können. Das ist also von der Konzeption her gut. Aber das andere Problem, das wir damit haben, sind organisatorische Fragen, die wir zu klären haben. Wie müssen ja innerhalb von vier Tagen das Stundenvolumen dieser Klasse genauso umsetzen wie in den anderen vergleichbaren Klassen. Damit hatten wir eigentlich immer diesen Konflikt gehabt. Haben wir nicht irgendwann mal ein Problem mit den Eltern, dass die sagen: ‚Ja, die hatten einen Tag Schule im Betrieb und an vier Tagen müssen sie alles das lernen, was die anderen an fünf Tagen lernen‘. Das ist so ein Konfliktsituation, die wir manchmal auch zu überstehen hatten." (G.E.-Lessing, Lehrer)

Diese Äußerungen zeigen eindrucksvoll die hohe Orientierung der beteiligten Lehrkräfte an der Erfüllung der Lehrpläne. Gleichzeitig ist damit aber auch ein zentrales Anliegen des Modellversuchs tangiert, nämlich durch die Ziele, Inhalte und Anforderungen des Praxislernens auch konventionellen Fachunterricht neu zu reflektieren und zu verändern. Diese Entwicklungsaufgabe wurde bisher allenfalls in ersten Ansätzen bearbeitet, Praxislernen stellt vielmehr einen zusätzlichen Bereich innerhalb der Systematik der bestehenden Fächer dar.

Deutlich wurde in diesem Zusammenhang aber auch, dass aus der Sicht der Institution Schule ein sehr erfreulicher Nebeneffekt festzustellen war, der die hohe Akzeptanz des Modellversuchs auch durch nicht beteiligte Kollegen erklärt:

"Es ist hundertprozentig so, dass die anderen Gruppen oder Klassen entlastet werden und es ist auch, denke ich mal, ausgesprochenes Ziel von uns, dies zu tun. Denn wir wollen als Schule gerne noch lange existieren. Und der Ruf der Schule wird nicht nur allein, dass man diesen problembehafteten Schülern Chancen gibt, geprägt, sondern auch dadurch, dass alle anderen gute Möglichkeiten haben, zu lernen. Also es ist schon von beiden Seiten, denke ich mal." (Schlaubetal, Lehrer)

Dieser "Entstörungseffekt" in den Regelklassen wird auch in anderen Schulen gesehen. In den großen Klassen könne man sich eben auch nicht auf einzelne Schüler einstellen. Insofern erscheint die Konzentration von "Problemfällen" in kleineren Gruppen eher handhabbar. Gleichzeitig werden damit aber auch Reformstrategien als nicht übertragbar auf reguläre Lerngruppen klassifiziert. Das ist vor allem deshalb schade, weil im Folgenden gezeigt werden kann, dass durchaus vielversprechende Ansätze entwickelt und erprobt wurden.

6.2 Methodenvielfalt und Individualisierung

In methodischer Hinsicht fühlten sich die Lehrkräfte in sämtlichen Schulen ganz besonders gefordert: Interessante Aufgabengestaltung, Einsatz von Lernspielen, das sei unabdingbar, und möglichst handfeste Produktionsaufgaben hätten sich bewährt. Ein Lehrer an der Gesamtschule Brandenburg Nord beschreibt das folgendermaßen:

"... immer dann, wenn sie etwas tun können mit den Händen, etwas malen können, etwas schneiden können, etwas basteln können, dann sind sie überwiegend dabei und arbeiten auch mit. Aber dieser Teil der Aufgabe ist ja eigentlich immer nur dazu gedacht, um sie anzufüttern und den Rest dann zu vermitteln, der da mit dranhängt – der wird dann aber nicht mehr gemacht." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Viel Zeit werde, wie weiter ausgeführt wird, für solche motivierenden Zugänge investiert, wobei man sich oft frage, ob sich das überhaupt lohne, denn es gelinge durchaus nicht immer, "das, was wir wollen, überhaupt an den Mann zu bringen".

Keinesfalls schaffe man es mit den üblichen Konzepten, bestätigen auch die Lehrer an der Albert-Schweitzer-Schule:

"Ja, also, Frontalunterricht ist so gut wie kaum machbar. Man muss es eigentlich doch immer wieder individuell gestalten ... jeder Einzelne von den zehn Schülern braucht eigentlich meine gesamte Aufmerksamkeit in jedem Augenblick ... ich merke, wenn ich mich mit jemandem ganz individuell beschäftige, dass er dann auch auf die Anforderung eingeht." (Albert-Schweitzer, Lehrer)

Am besten funktionieren würde eine Lehrer-Schüler-Relation von 1:1, vermutet dieser Lehrer, denn Gruppenarbeit habe er zwar mal versucht, aber ganz schnell wieder abgeschafft. Gegenseitig unterstützen könnten sich diese Schüler einfach nicht aufgrund des geringen Leistungsvermögens. Die Physiklehrerin berichtet von ihren Versuchen, Schüler an die selbständige Arbeit mit Fachbüchern heranzuführen und sie anschließend in Diskussionen zu verwickeln, in denen sie die Korrektheit ihrer Recherchen beweisen müssen. Allerdings funktioniere das nur soweit, wie das eigene Interesse geweckt worden sei. Sobald es um Formeln und Rechenwege gehe oder

um die Vermittlung von Grundlagen, dann sei das Interesse ebenso zu Ende wie die Mitarbeit.

Manche Schüler bräuchten verstärkt Anschauung, so dass es sich anbiete, nach draußen zu gehen, wenn beispielsweise Frühlingsgedichte behandelt werden. Stationenlernen oder Laufdiktate hätten sich als nützliche Methoden erwiesen, weil die Lernenden selber aktiv werden und handeln müssen. Manche Schüler würden das aber auch als "Kindergartenspiele" ablehnen. Das Wichtigste sei, zunächst mal ihre Akzeptanz und ihr Vertrauen zu erwerben, ob im Rahmen von Wandertagen oder durch verstärkte Zuwendung am Beginn des Unterrichts. Diese Zeit lohne es sich zu investieren, man müsse als Lehrkraft erst zum Ansprechpartner werden.

An der Gesamtschule Schlaubetal wurde vor allem die Bedeutung von Lern- und Arbeitstechniken betont. Schriftliche Arbeiten müsse man knapp halten, viele Schüler hätten auch mit Lesedefiziten zu kämpfen, so dass Texte kurz und übersichtlich sein müssten. Wie man einen Text liest, wie man Fragen an ihn stellt, das Wichtige hervorhebt – das müsse geübt werden, Üben, Festigen und Wiederholen spiele eine wesentliche Rolle. Auch dies müsse aber mindestens in einigen Fächern im binnendifferenzierten Unterricht geschehen, denn auch diese kleine Gruppe sei keineswegs homogen:

"Aber in Englisch habe ich drei Schüler, die doch relativ gute Kenntnisse haben und auch sehr fleißig zu Hause sind, sehr fleißig lernen. Und diesen Schülern gebe ich teilweise dann andere Aufgaben. So dass also eine Binnendifferenzierung, denke ich mal hier, sehr angebracht ist in diesem Bereich." (Schlaubetal, Lehrer)

Auch für ein Förderschulmädchen müssen jeweils gesonderte Aufgabenstellungen erarbeitet werden, zieldifferentes Lernen erzwingt somit in dieser Gruppe einen hohen Grad an Differenzierung. Partner- und Gruppenarbeit wird an dieser Schule häufiger eingesetzt. Frontale Arbeitsweise sei allenfalls in der Einführungsphase möglich, danach müssten individuelle Aufgaben, die aus den Erfahrungen des Betriebes gewonnen werden könnten, von den Jugendlichen allein oder im Team bearbeitet werden. Was fehlt, ist so etwas wie ein Fundus an geeignetem Arbeits- und Übungsmaterial:

"Wir träumen alle hier von einem Regal, wo ich für die Kernfächer Mathe, Deutsch, Englisch ganz einfach feststelle, jetzt kann der Schüler die Dezimalrechnung nicht ... jetzt bräuchte ich was, jetzt bräuchte ich auf die Schnelle, müsste ziehen können." (Schlaubetal, Lehrer)

Das Fehlen solcher Arbeitsmaterialien wird vor allem deshalb beklagt, weil einfach nicht alles selbst erarbeitet werden könne. Zwar seien die Fortbildungsveranstaltungen anregend und nützlich, aber die Umsetzung scheitere häufig am knappen Zeitbudget.

Blockunterricht und Projekttag – z. B. im Fach Physik – haben sich aus der Sicht dieser Projektgruppe besonders bewährt, um Themen intensiv und im Zeitrhythmus der Schüler behandeln zu können. Auch Projektfahrten seien keineswegs nur in sozialer Hinsicht förderlich gewesen. In den Fächern Deutsch, Geschichte, Gesellschaftslehre, Kunst und Musik seien intensiv Aufgaben mit Bezug zur Exkursion bearbeitet worden. Vom Kartenlesen, Entfernungen schätzen bis zur Einschätzung der Wirtschaftlichkeit eines Schiffshebewerk habe es viele Anknüpfungspunkte gegeben.

Für die Vermittlung von Sozialkompetenz sei dabei die Vereinbarung und konsequente Einhaltung fester Regeln sehr förderlich, z. B. dass Dinge zu Ende geführt werden, nach der Arbeit aufgeräumt wird, dass niemand verletzt werden darf – ob körperlich oder verbal. Auf dieser Basis seien dann auch gute Diskussionsrunden möglich.

An nahezu allen Schulen wird die bereits erwähnte Abwehr von schriftlicher Bearbeitung von Aufgaben konstatiert. Hausaufgaben seien, so die Auffassung eines Lehrer an der Erich-Weinert-Schule, nach wie vor

"... ein Thema, was eigentlich das Schlimmste immer noch ist ... also wenn mal ein Drittel Hausaufgabe hat, ist das schon ein Erfolgserlebnis." (Erich-Weinert, Lehrer)

Wesentlich besser funktioniere es, wenn individuelle Arbeit in den Unterricht integriert wird. Unterstützung brauchten sie dann häufig dabei, die Aufgabe zunächst genau zu analysieren, Komplexität aufzulösen in strukturierte Arbeitsschritte, die dann nacheinander abgearbeitet werden. Eine Kollegin bestätigt diese Beobachtungen, die wichtig vor allem auch für die Formulierung der Aufgaben sei. Es sei wesentlich günstiger, zunächst mit einfachen Fragen zu beginnen und dann die Komplexität zu steigern. Auf jeden Fall sei eine gründliche Besprechung der Aufgaben nötig.

Auch die Lehrer an der Erich-Weinert-Schule thematisieren explizit die Notwendigkeit von Binnendifferenzierung. Als Beispiele werden Rechtschreibung und die Fächer Englisch und Chemie genannt. Einige Schüler zeigen dadurch eine so gute Entwicklung, dass sie eventuell in Klasse 10 E-Kurse besuchen könnten:

"Also die kriegen immer mehr ‚Futter‘ als der Rest der Klasse ... auch im Englischen – die werden dann anders gefördert." (Erich-Weinert, Lehrer)

Gleichzeitig wird aber hervorgehoben, wie wichtig es für den Lernprozess der Schüler ist, sich in der Klassengemeinschaft wohl zu fühlen. Während Hausaufgaben als "klassisches" Mittel der Übung und Vertiefung kaum funktioniert, wird individuelle Arbeit in der gemeinsamen Runde offenbar als konstruktiv und stützend erlebt.

Auch in der G.E.-Lessing-Schule wird frontale Einführung mit anschließenden differenzierenden Aufgabenstellungen als eine Variante des methodischen Vorgehens beschrieben. In der kleinen Gruppe könne eine solche Instruktionsphase relativ schnell und zügig gemacht werden, so dass viel Zeit für Übungen bleibe. Im Fach Arbeitslehre seien Arbeitsaufträge vergeben worden, die in den Praktika zu lösen waren. Und auch im Informatikunterricht sei ein Bezug zu den sonstigen Aufgabenstellungen hergestellt worden: für einen Vortrag im Internet recherchieren, mit inhaltlich geeigneten CD-ROMs arbeiten. In Kunst habe es sich sehr bewährt, ein Projekt über das gesamte Jahr hinweg weiterzuführen.

Genau wie die Schüler sind sämtliche Lehrkräfte der Meinung, dass erst die reduzierte Klassengröße einen Unterricht erlaube, der auf die individuellen Bedürfnisse dieser Zielgruppe hinreichend eingeht. Aber selbst mit zehn oder zwölf Lernenden wird diese Individualisierung als kräftezehrend erlebt und vorsichtig die Frage aufgeworfen, ob sich der Aufwand unter Effektivitätsgesichtspunkten eigentlich lohne. Als "Normalitätsvorstellung" von "gutem Unterricht" werden die eigenen Lehrstrategien jedenfalls nicht offensiv verteidigt, obwohl die Lernerfolge ihrer Schützlinge die Lehr-

kräfte sehr zufrieden stimmen und für viele Mühen entschädigen. Eine weitere Übereinstimmung zwischen Schülern und Lehrkräften besteht in der Skepsis, was den Transfer des Erfolgs angeht, wenn die Rückgliederung in die Regelklassen erfolgt. Wenn der "Schonraum" der kleinen Gruppe nicht mehr gegeben ist, müssen die Lehrkräfte von ihren Individualisierungsansätzen aus ihrer Sicht nahezu zwangsläufig wieder stärker abrücken und ihre Orientierung auf Lehrplan und "die Mittelköpfe" (Christian Trapp, 1745 – 1818, Gymnasiallehrer und Philanthrop) richten. Sie bezweifeln, dass die Jugendlichen aus ihren positiven Erfahrungen hinreichend Kraft und Eigeninitiative beziehen, um auch unter schlechteren Bedingungen weitere Erfolge zu erzielen. Die Überlegung, den Prozess der Reintegration in die regulären Lerngruppen darüber abzufedern, dass die hier skizzierten methodischen Ansätze in kollegialer Kooperation mit den übrigen Kollegen weitergeführt werden sollten, wurde in keiner Gesprächsrunde als Planungsperspektive angesprochen. Vermutlich wäre aber ein Transfer der innovativen Kompetenz, die im Laufe des Modellversuchs erworben wurde, in den "Normalunterricht" die Bedingung dafür, den Jugendlichen Möglichkeiten für weitere positive Lernerfahrungen zu eröffnen.

Bevor dieser Diskussionsstrang jedoch wieder aufgenommen wird, soll im nächsten Abschnitt zunächst noch die Frage nach der Verschränkung von schulischem und Praxislernen aus der Sicht der Lehrkräfte nachgegangen werden.

6.3 Verschränkung von schulischem und außerschulischem Lernort

Auch in diesem Punkt stimmen Lehrer- und Schülersicht weitgehend überein darin, dass es sich um zwei sehr verschiedene Bereiche handle. Die Lehrkräfte betonen jedoch deutlicher als die Schüler, dass sie eine Verschränkung zwar für wünschenswert, aber schwer realisierbar halten. Die Lehrer der Gesamtschule Brandenburg Nord führen hierzu aus:

"Also, es ist sehr schwierig, muss ich sagen ... wenn wir es machen würden, ständig machen würden, dann würde das bedeuten, dass wir uns mindestens wöchentlich zusammensetzen müssten und eigentlich alle Stunden, die da irgendwo anliegen, durchsprechen müssten." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Hier geht es um die Frage, wie im schulischen Unterricht Inhalte aufgegriffen werden können, die einen Bezug zu den jeweiligen Praxislernorten herstellen. Dies sei aber schon deshalb schwierig, weil die Schüler ja in ganz unterschiedlichen Bereichen tätig sind.

"Ich war guter Dinge als wir die Fortbildung hatten dazu, ne. Da macht sich das so leicht, auf dem Papier, dann mal herauszusuchen, was könnte denn nun in welches Unterrichtsfach. Eigentlich haben wir das bisher nicht anders gepackt, als dass wir Verzahnungen in dem Bereich der Berufsorientierung versucht haben zu finden." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Ab und zu müsse man die Schüler wieder zusammenbringen und das aufarbeiten, was sie aus den Betrieben mitbringen. Es sei aber nur sehr wenig, was da mitgebracht werde. Deshalb versuche man eine Verknüpfung über Unterstützung bei Bewerbungen, die im Deutschunterricht geschrieben werden oder Übung von Bewerbungsgesprächen. Auch im Fach Geschichte habe man Anknüpfungsmöglichkeiten gefunden, etwa zur Geschichte der Industrialisierung und historischen Entwicklung

von Berufen. Aber systematisch werde das nicht betrieben, eher seien es "Sachen, die sich durch Zufall ergeben". Fragen brächten die Schüler aus den Betrieben von sich aus nicht mit.

Dem Bestreben, Aufgaben für die Schüler zu formulieren, die zu ihren Aufgaben an den jeweiligen Praxislernorten passen, seien außerdem enge Grenzen gesetzt, weil man sich unter Druck durch den Rahmenlehrplan fühle.

"Ich denke auch, in den meisten Fächern passt das überhaupt nicht zu den Rahmenlehrplänen, die wir im Endeffekt ja einhalten müssen ... Wenn ich jetzt Mathe sehe und sehe, was im Rahmenlehrplan Klasse 9 steht, und eigentlich sehe, was ich mit den Schülern rechnen müsste, dann passt das überhaupt nicht ... und ich muss ja aber im Endeffekt als Mathelehrer auch den Stoff Klasse 9 abrechnen ... es könnte ja die Möglichkeit bestehen, dass sie in 10 weitermachen." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Als weitere Barriere wird mangelnde Eignung der Praxisbetriebe genannt, wobei insbesondere inhaltliche und zeitliche Überforderung eine befriedigende Umsetzung des Konzepts behindere:

"... aber die Schwierigkeit ist eigentlich die, dass die wenigsten Praxislernorte überhaupt das leisten können, was wir wollen von ihnen. Sie sind alle guten Mutes und Willens, etwas zu leisten, aber wenn's dann wirklich soweit ist und die Schüler dort sind, dann kann ich von mir aus und auch die Leute an den Orten von sich aus überhaupt gar nicht den Aufwand betreiben, das wir jetzt sagen könnten, wirklich ich habe jetzt so ein Konzept, dass ich da für jeden Tag, den der Schüler da ist, im Vorfeld etwas ganz Besonderes bereitstellen kann ... Wenn sie in 'nem normalen Betrieb sind, sag ich jetzt mal, dann müssen sie da einfach mitlaufen, dann muss das gemacht werden, was da anfällt, und dann hat der Betreuer, oft der Chef eines kleineren Betriebes, überhaupt gar keine Zeit, sich um irgendwelche Belange, die wir hier vielleicht seitens des Unterrichts wollen, zu kümmern." (Brandenburg Nord, Lehrer)

In vielen Schulen erschöpft sich der Kontakt zu den Betrieben in mehr oder weniger regelmäßigen Besuchen der Praxislernschüler an ihren Praxislernorten. Die Praxisbesuche seien aber sehr aufschlussreich, betonen Lehrer der Albert-Schweitzer-Schule – und teilweise auch überraschend. In Übereinstimmung mit den im Allgemeinen sehr positiven Beurteilungen der Schüler durch die Betriebe seien die Schüler dort höchst motiviert, arbeiteten intensiv, allerdings würden diese wünschenswerten Verhaltensweisen nicht auf die Schule übertragen:

"Ja, ja – ist eigenartig. Top-Beurteilungen haben wir ... Die sind am Mittwoch am Praxislernort, Donnerstag früh hier: Bromm, alles wieder vorbei, vergessen!" (Albert-Schweitzer, Lehrer)

Man könne den Eindruck gewinnen, es handle sich um zwei verschiedene Personen, bekräftigt der Lehrer unter zustimmendem Nicken seiner Kollegen. In der Albert-Schweitzer-Schule berichten die Lehrer über Versuche, die beabsichtigte Verknüpfung der Lernorte herzustellen, die allerdings offenbar nur mäßig von Erfolg gekrönt sind. Am Tag nach dem Praktikum wird über schriftliche und mündliche Berichte ein Austausch angeregt, die Kollegin im Englischunterricht versucht man zu gewinnen, den Fremdsprachunterricht auf bestimmte Bereiche abzustimmen. Allerdings würden solche Anstrengungen von den Schülern unterlaufen. Auch die Praxisaufgaben seien nicht erledigt worden. Sie zögen selber eine klare Grenze zwischen hier, also Schulunterricht, und dort, also praktische Arbeit. Selbst wenn die Betriebe sich ebenfalls

bemüht und die Schüler bei der Lösung der Aufgaben unterstützt worden wären, hätten sich die Schüler verweigert.

Dagegen heben sich die Erfahrungen der Gesamtschule Schlaubetal, die über vergleichsweise lange Erfahrungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Betrieben verfügt, ausgesprochen positiv ab. Wöchentlich werden dort die Betriebe aufgesucht, um einerseits die Schüler zu sehen, andererseits aber auch Absprachen mit den Mentoren bezüglich der Lernaufgaben zu treffen:

"Was mir eben besonders auch gefallen hat, das hat sich besonders im letzten Kolloquium jetzt gezeigt. Dass die Schüler erstmals von sich gesagt haben, bei der Lösung der Lernaufgaben, ‚na ja, jetzt merk ich, ich brauch ja echt Mathe, auch in meinem Betrieb. Stellen Sie sich mal vor, ich musste sogar mal in Englisch was machen‘." (Schlaubetal, Lehrer)

Hier konstatiert der Lehrer mit Freude, dass den Jugendlichen schulische Anforderungen einsichtig werden und damit die durch betriebliche Erfahrungen gestützte Motivation auch zu höherer Bereitschaft schulischen Lernens führt. Umgekehrt könne man im Fachunterricht auch an betriebliche Erfahrungen anknüpfen. Als Beispiele werden die Fächer Physik und Mathematik genannt, in denen der von einem Schüler aus dem Kfz-Bereich vorgestellte Kompressor behandelt wurde, oder auch der Biologieunterricht, der an Praktika im Blumenladen anknüpfen konnte. Man sei "doch so bei fast allen Fachbereichen schon mal angelangt".

Eine besonders gute Erfahrung sei es gewesen, als eine Praxislernschülerin exakt dieselbe Aufgabe zu lösen bekommen habe wie die Auszubildenden des Betriebs. Ihre Bearbeitung sei deutlich besser gewesen, was die Ausbildungsleiterin auch sehr lobend hervorgehoben habe. Das sei ein großer Ansporn gewesen – nicht nur für die betroffene Schülerin, die ganze Klasse habe das als Hinweis darauf verbucht, dass man in der Praxislernklasse offenbar wirklich in der Praxis verlangtes Wissen vermitteln könne. Im Übrigen sei die Rückkopplung zu den Praxislernaufgaben wie auch zur Arbeit im Betrieb äußerst wichtig. Ohne Feedback könnten die Schüler keine Lehren aus der Praxisarbeit ziehen.

Explizit heben Lehrer der Gesamtschule Schlaubetal den Wert vorangegangener – oft zunächst unbefriedigender – Erfahrungen hervor. So würden die Lernaufgaben inzwischen stärker mit den Betrieben abgestimmt, der Umfang und die Zeit für die Lösung besser kalkuliert, vor allem auch hinreichend Zeit für die nachträgliche Aufarbeitung vorgesehen. Schwierig sei dabei die Balance zwischen individuellem Zuschnitt und gleichzeitiger Sicherung des Basiswissens für alle. Volumenberechnung sei zwar interessant für einen Praktikanten im Betonwerk, dagegen kaum für eine Praktikantin im Friseurladen. In dieser Lerngruppe sei eine solche Balance aber gelungen:

"Und das ist im Endeffekt mit der Lerngruppe, die wir jetzt haben – aus den negativen Erfahrungen der vorhergehenden – uns besser geglückt. Weil wir hier die Betriebe und einen turnusmäßigen Durchlauf stärker nutzen. So dass wir zusehen, dass die Lernaufgaben, die wir den Schülern zur selbständigen Bearbeitung mit ihren Praxismentoren übertragen, auch mit unseren stofflichen Anforderungen abgestimmt werden." (Schlaubetal, Lehrer)

Sehr plastisch wird am Beispiel beschrieben, wie Fachlehrer (Mathematik) und betrieblicher Betreuer gemeinsam eine "maßgeschneiderte" Lernaufgabe konstruierten,

die den praktischen Auftrag (Abbau eines LKWs) mit schulischen Inhalten zu verbinden suchte. Deutlich werden daran die verschiedenen Zugänge zur Aufgabe, die durch Handlung und Reflektion gewonnenen Erkenntnisse und die Gewinnung von Einsicht, die zu Verallgemeinerungsfähigkeit führt. Ganz wichtig sei dabei, im Unterricht dies wieder aufzunehmen.

Zu den weniger günstigen Erfahrungen der Vergangenheit wurde der Versuch gezählt, die Schüler zwei Tage lang in die Praxis zu schicken. Dies habe sich nicht bewährt. Die Schüler seien gern arbeiten gegangen, während Schule eher zur "Nebensache" wurde. Die Gewichtung sei ungünstig gewesen, Schule werde dann eher nebenbei "durchgehalten".

Insgesamt erscheint in dieser Schule jedoch die Verknüpfung am besten gelungen. Das lässt sich auch an dem hohen Interesse an der gemeinsamen Auswertungsveranstaltung ablesen, in der die Schüler ihre Erfahrungen präsentieren. Keineswegs erscheint hier nur eine Minderheit von Betrieben, und für die Schüler ist diese große öffentliche Veranstaltung sowohl eine Herausforderung als auch eine wichtige, selbstwertstützende Erfahrung.

An der Erich-Weinert-Schule überwiegen dagegen die negativen Erfahrungen. Vor allem beklagen die Lehrer, dass die Praxislernaufgaben nicht oder nur sehr unbefriedigend gelöst würden. Sie erklären sich das auch darüber, dass die Schüler sich häufig nicht trauen würden, die betrieblichen Mentoren anzusprechen oder auch in der Schule erklären, es gäbe dort gar keine Ansprechpartner für sie. Auch der Versuch, über Präsentation betrieblicher Erfahrungen im Fach Kunst einen Austausch anzuregen, sei gescheitert. Für die geplante Abschlussrunde mit den Betrieben habe man im Deutschunterricht geübt, wie auch der Deutschunterricht ein Ort gewesen sei, in dem man am Tag nach dem Praxislernen erst mal Erfahrungen loswerden konnte. Jede Form schriftlicher Bearbeitung sei aber dann schon ein Problem.

Auch hier wird darauf verwiesen, dass die Tätigkeiten an den Praxislernorten nur sehr begrenzt Affinität zu schulischen Lernprozessen zeigen. Die Tätigkeit in einem Elektroladen führe keineswegs zu der Gelegenheit, sich mit Schaltungen auseinanderzusetzen. Vielmehr müssten die Praxislernschüler häufig rein mechanische Arbeiten ("Kabelgraben schippen") erledigen. Resigniert stellt eine Lehrerin fest, ihre Hoffnung, dass Schüler "aus dem richtigen Leben" die eine oder andere Frage zur fachlichen Klärung mitbringen könnten, sei ziemlich enttäuscht worden:

"Zum Beispiel eben in der Physik hätte ich das jetzt erwartet, dass da jetzt zum Beispiel dann die Frage kommt, wenn die Straßenlampen schalten, ja dann kann doch eigentlich hier nur noch die Parallelschaltung sein. Sonst würde ich ja, wenn ich 'ne Lampe ausschmeiße, dann wäre ja die ganze Straße duster ... praktisch Neugierde habe ich erwartet. Und die ist nicht. Wir sind immer noch das Gleiche, also ich seh das jedenfalls so, wir sind hier immer noch das Gleiche, die Schule, die von ihnen was abverlangt." (Erich-Weinert, Lehrer)

Die Lehrkräfte bestätigten übereinstimmend die Einschätzung, beide Lernorte würden nicht aufeinander bezogen erlebt, sondern als deutlich getrennte Welten.

In der Gesamtschule Brandenburg Nord zielen die Verschränkungsabsichten vor allem auf den von den Schülern nach einem klar vorgegebenen Raster anzufertigenden Praktikumsbericht. Formuliert wurden aber Lernaufträge, die neben praktischen

auch theoretische Aufgabenstellungen umfassten. Diese mussten dann mit Hilfe von Fachbüchern abgearbeitet werden.

"Das heißt, zum Schluss ist also wieder ein Hefter entstanden, beziehungsweise eine Arbeitsmappe, wo also diese Praktikumsaufträge dann auch dokumentiert werden." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Zu den einzelnen Unterrichtsfächern sahen die befragten Kollegen kaum Anknüpfungsmöglichkeiten für praxisbezogene Lernaufgaben. An manchen Praxislernorten ließen sich allenfalls Fragen aus dem Wirtschaftsunterricht einbringen. Alles in allem müsse man "mehr praktisch orientierte Aufgabenstellungen (wählen), die dann auch letztendlich nachher von den Schülern im Betrieb viel konkreter bearbeitet werden können". Als hierfür relativ gut geeignete Fächer wurden Arbeitslehre, Mathematik und Physik genannt, wobei offen blieb, warum sich diese Fächer eignen, andere wiederum nicht. Als Schwierigkeit für die meisten Kollegen wurde die mangelnde Kenntnis der Praxislernorte gesehen. In der 9. Klasse sei es noch möglich gewesen, "mal einen Praxislernort zu betrachten, aber in der 10. Klasse ist das einfach nicht möglich gewesen." Die inhaltlichen Ansprüche an die Verschränkung der beiden Lernorte wurden auch nach mehreren Nachfragen nicht recht klar. Schließlich fand im Fach Arbeitslehre immer vor einem Wechsel der Praxislernorte ein Erfahrungsaustausch statt,

"um also auch diese einzelnen Aufträge, die sie erhalten haben von uns, also von mir jetzt speziell, dass wir die dann auch in der Klasse mal kurz beraten haben. Dass jeder auch mal wusste, ah, der war da, der war da, der hat das und der hat das gemacht. Aber speziell dass sie Unterrichtsgegenstand waren, das ist nicht der Fall gewesen." (G.E.-Lessing, Lehrer)

Erste und wichtigste Aufgabe sei, so lässt sich die Situation an dieser Schule beschreiben, einen Hefter zusammenzustellen, mit den gemeinsam erarbeiteten Gliederungspunkten. Wenn sich dann bei dem Betrieb die Möglichkeit anbiete, ein Thema aus den oben aufgeführten Fächern einzubauen, dann könne das geschehen. In dieser Schule wird im Unterschied zu einigen anderen Schulen offensichtlich allenfalls am Rande der Versuch wechselseitiger Verschränkung schulischen und außerschulischen Lernens gestartet. Da die Lernenden, wie wir in den anderen Fällen gesehen haben, ihrerseits kaum ein Bedürfnis dazu verspüren, dürfte hier die Kluft zwischen den beiden Welten besonders groß sein. Als Mangel scheint das hier von keiner Seite empfunden zu werden.

Versucht man zu diesem Punkt ein vorsichtiges Fazit zu ziehen, so fällt zunächst die relativ übereinstimmende Sicht von Lehrenden und Lernenden auf: Beide betrachten die beiden Lernfelder als zwei verschiedene Domänen, die sich eher durch ihre Verschiedenheit auszeichnen und dementsprechend spezifische Erkenntnisse vermitteln. Der Bezug zwischen ihnen ist vermittelt über die Notwendigkeit, einen möglichst guten Schulabschluss zu erreichen, um eine attraktive – oder überhaupt eine – Ausbildungsstelle zu finden. Inwieweit die Kompetenzen, die man in einem Bereich erwirbt, auch nützlich für den anderen sind, ob man selbst gezielt in einem Bereich Ressourcen mobilisieren kann für den anderen, das wird von den Schülerinnen und Schülern selbst nicht so sehr reflektiert. Ihr Austausch über die Erlebnisse im Betrieb ist eher anekdotischer Art. Weit seltener erschließt sich ihnen die Bedeutung ihrer Praxiserfahrungen für die eigene Entwicklung.

Die Lehrkräfte an den verschiedenen Schulen empfinden in unterschiedlicher Intensität ebenfalls die nebeneinander herlaufenden Lernprozesse. Die Schule, die in diesem Kreis die längste Erfahrung mit gezielter Erprobung schulischen und betrieblichen Lernens hat, formuliert hier die höchsten Ansprüche und präsentiert auch die konkretesten Beispiele für eine gelungene Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb. Hier werden Lernaufgaben nicht in erster Linie von den Gegebenheiten des Betriebs aus konstruiert, sondern ausgehend vom lernenden Schüler. Betrieblicher Mentor und koordinierender Lehrer entwickeln – auch unter Einbeziehung verschiedener Fachkollegen – Aufträge, die auf den Praktikanten zugeschnitten sind. Das markiert in unserer Studie den höchsten Integrationsgrad schulischer und betrieblicher Ausbildung. Gleichzeitig ist es sicher auch die zeitaufwändigste Form und nur auf der Basis ausgezeichneten wechselseitiger Kontakte möglich.

Die Varianz der Konzeptionen und ihrer Umsetzung in dieser regionalen Studie verdeutlicht außerdem, wie wichtig in solchen Modellversuchen vorgängige Erfahrungen und institutionelle Rahmenbedingungen sind. Je breiter die Verankerung einer Projektgruppe in der Schule ist, je stärker bereits Kontakte zu regionalen Betrieben und Erfahrungen mit innovativen Lehr- und Lernformen vorhanden sind, desto günstiger sind auch die Erfolgsbedingungen für die angestrebten Prozesse und Ziele. Ein Mittel, unterschiedliche Ausgangsbedingungen aufzufangen, ist projektbegleitende Fortbildung. Im Folgenden sollen die Einschätzungen der Lehrkräfte dazu kurz vorgestellt werden.

6.4 Möglichkeiten und Grenzen der Unterstützung durch Fortbildung

Obwohl in der zweiten Interviewrunde in allen Gesprächen dieser Punkt thematisiert wurde, bleiben die Aussagen eher spärlich und inhaltlich blass. Begrüßt wurde die Austauschmöglichkeit und der Anregungsgehalt, kennen zu lernen, wie an anderen Schulen vorgegangen wird. Letzteres hat vor allem dann psychisch entlastende Funktion, wenn man sich in der eigenen Strategie bestätigt sieht und den eigenen Kompetenzstand für durchaus vorzeigbar hält. Von zentralen Fortbildungen erwartet man aber nicht Entlastung von unbedingt dezentral zu leistenden Aufgaben. Die Entwicklung geeigneter Praxisaufgaben könne man nur "vor Ort" bewältigen. Wertvolle Anregungen habe man dafür erhalten. Die Lehrer einer Schule erklären, man schöpfe noch heute aus diesem Fundus.

Von anderen Fortbildungsinhalten war nirgendwo die Rede, insbesondere Beispiele für die Vermittlung methodischer und/ oder didaktischer Kenntnisse wurden nicht erwähnt. Es wurde aber auch nicht an einem einzigen Standort Kritik geäußert oder über Zeitverschwendung geklagt. Die Veranstaltungen wurden als interessant und nützlich klassifiziert, ohne dass dies auf der Inhaltsebene spezifiziert wurde. Dominant scheinen demnach die auf der Beziehungsebene anzusiedelnden unterstützenden Funktionen gewesen zu sein.

Deutlich wurde schließlich durch die Beschreibungen, dass hinsichtlich der Fortbildungsteilnahme keine Kontinuität herrschte. Der oder einer der Projektleiter an den Schulen nahm jeweils eine Kollegin oder einen Kollegen aus einem thematisch affinen Fach mit. Eine systematische Weitergabe der erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen sowohl im Projektteam der Schule als auch darüber hinaus wurde nir-

gendwo erwähnt. Wie wirksam solche eher punktuellen Teilnahmen sind, wäre vielleicht zu überdenken. Nach den Äußerungen der Kolleginnen und Kollegen wäre zu überlegen, ob dezentrale Fortbildungen für das gesamte Team vor Ort eine sinnvolle Alternative oder Ergänzung sein könnten.

6.5 Die Sicht der Lehrer im Verhältnis zur Sicht der Schüler

Wir haben in diesem Kapitel bewusst mit relativer Ausführlichkeit die qualitativen Daten aus Schüler- und aus Lehrersicht dargestellt, um damit die Sichtweisen der Betroffenen zu präsentieren, die man nur schwer durch quantitative Befragungen in ihren inhaltlichen Facetten und Differenzierungen abbilden kann. Dabei haben wir zum einen Wert gelegt auf die Verdeutlichung der Unterschiede zwischen verschiedenen Schulen, zum anderen kam es uns darauf an, systematisch die Perspektiven von Lehrenden und Lernen miteinander zu konfrontieren.

Dabei ist zunächst festzuhalten, dass beide Gruppen in der Regel zufrieden mit der Situation der Kleinklasse sind. Die Jugendlichen schildern ihre Erfahrung ganz überwiegend positiv. Sie registrieren das Bemühen der Lehrkräfte, sich auf ihre individuellen Probleme und ihren Zeitbedarf einzulassen, sie fühlen sich unterstützt und haben – zumindest mehrheitlich – keine Probleme mit stigmatisierenden Zuschreibungen wegen der Zugehörigkeit zu einer Förderklasse. Die Lehrkräfte empfinden die kleine Gruppengröße ebenfalls als sehr hilfreich für individualisierenden Unterricht. Lediglich in den Schulen, in denen bei der Zusammenstellung der Lerngruppe sehr stark bis ausschließlich Lernende aus dem unteren Leistungsbereich repräsentiert sind, erwies sich eine solche Homogenisierung als problematisch. So entlastend die Schülerinnen und Schüler es offensichtlich finden, wenn das Tempo des Unterrichts sich nicht so stark an Leistungsstärkeren orientiert – für die Lehrkräfte ist das insofern stressauslösend, als sie starken Druck durch die im Rahmenplan vorgesehenen Lerngegenstände wahrnehmen. Die gleichzeitige Orientierung auf individualisierende Unterstützung des Lernprozesses einerseits und auf den Lehrplan andererseits stellt sie vor nicht immer leicht auszuhaltende Balanceprobleme.

Eher gespalten sind die Einschätzungen der Lehrkräfte in Bezug auf das Gelingen der Integration von schulischem und betrieblichem Lernen. Sehr positiv wird dies von der Schule gesehen, die schon sehr lange Erfahrungen mit der Gestaltung einer solchen Kooperation hat. Dort wird aber auch betont, dass dies das Ergebnis eines langen Lernprozesses ist. Die Schulen, die hier Neuland betreten haben, stehen insofern noch am Anfang eines Weges. Was die Lehrkräfte häufig als Problem empfinden, dass nämlich das schulische Curriculum eher wie ein Fremdkörper neben dem – zeitaufwändigen – Praxislernen steht, stellt sich aus der Schülerperspektive eher als Vorteil dar: Gerade *weil* der Betrieb so ganz anders ist, stellt er nicht nur eine willkommene Abwechslung, sondern auch ein wichtiges Bewährungsfeld dar. Sie entwickeln nicht den Anspruch, davon etwas in die Schule übernehmen zu können – z. B. freiere Zeiteinteilung, selbstständiges Lernen o. ä. Die Lehrkräfte beklagen den mangelnden Transfer von Motivation und ernsthafter Anstrengung. An dieser Stelle wäre es sicher notwendig, gemeinsam zu reflektieren, ob und wie dies mithilfe didaktischer Phantasie verbessert werden könnte.

7 Entwicklungsverläufe der Schüler

Die beiden im Abstand von einem Jahr durchgeführten Bestandsaufnahmen in den Schulen erlauben es uns, die Entwicklungsverläufe der Schüler in diesem Zeitraum zu untersuchen. Dabei beziehen wir uns zunächst auf die Schulleistungen der Schüler, auf die sich in den angestrebten Schulabschlüssen ausdrückende Bildungsaspiration sowie auf unentschuldigte Fehlzeiten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang aber auch, wie sich die Einstellungen der Schüler ihren Lehrern und ihren Mitschülern gegenüber entwickelt haben. Daran anschließend soll dann die Entwicklung persönlicher Kompetenzen wie Optimismus oder Selbstakzeptanz nachgezeichnet werden, bevor schließlich der Frage nachgegangen wird, welche berufsbezogenen Vorstellungen sich bei den Jugendlichen im Laufe des Modellversuchs herausgebildet haben und durch wen sie sich im Prozess der individuellen Berufsfindung haben unterstützen lassen. Die Entwicklungsverläufe der Praxislerner Schüler werden dabei konsequent mit denen der Schüler in den Regelklassen verglichen. Dabei sind die statistisch gesicherten, das heißt signifikanten Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen unabhängig von bestimmten "Störfaktoren": Im Zusammenhang mit der Entwicklungen der Leistungen haben wir – auf der Grundlage von Kovarianzanalysen – das Alter und das Geschlecht der Schüler rechnerisch kontrolliert. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der erfassten Selbstwahrnehmungen zusätzlich das Leistungsniveau.

Die angesprochenen Sachverhalte werden erst einmal für sich betrachtet. Wo immer es sinnvoll ist, sollen sie aber auch im Kontext mit anderen Variablen untersucht werden, um Zusammenhänge – z. B. zwischen der Leistungsentwicklung und dem Klassenklima – aufdecken und daraus Ansatzpunkte für eine gezielte Förderung ableiten zu können. Unsere Analysen führen wir auf der Basis der in der Erich-Weinert-Schule und der G.E.-Lessing-Schule mit Hilfe eines Fragebogens erhobenen Schülerdaten durch. Es handelt sich hier um die beiden Schulen, an denen zwei Befragungen stattfinden konnten, weil im zweiten Jahr des Modellversuchs überwiegend dieselben Schüler die Praxislernklassen besuchten wie im ersten Jahr. Die Analyse von Entwicklungen beschränkt sich auf die 42 Schüler, die an beiden Befragungen teilgenommen haben und deren Fragebögen sich eindeutig zuordnen ließen. Demgegenüber stützen wir uns bei der Analyse von Zusammenhängen, aber auch bei Momentaufnahmen zu bestimmten Themen auf die zum zweiten Erhebungszeitpunkt realisierte Stichprobe, die mit insgesamt 72 Schüler größer ist als die für die Längsschnittuntersuchung zur Verfügung stehende Stichprobe.

Alle Ergebnisse sollen zudem mit den Perspektiven, welche die Schüler- und Lehrerinterviews eröffnen, verglichen und verknüpft werden. Dabei werden wir auch Themen aufgreifen, die wir in den Kapiteln 4 bis 6 bereits behandelt haben. Aus Gründen der Leserefreundlichkeit verweisen wir dabei nicht lediglich auf die in sich geschlossene Darstellung in den genannten Kapiteln, sondern präsentieren auch in diesem Kapitel markante Zitate aus dem Interviewmaterial, die solche Zusammenhänge anschaulich illustrieren. Auf der Grundlage der Schüler- und Lehrerinterviews versuchen wir auch die Entwicklungsverläufe der Schüler an den drei Schulen zu skizzieren, an denen wegen der neuen Zusammensetzung der Praxislernklassen im zweiten Jahr des Modellversuchs keine weitere Fragebogenuntersuchung mehr durchgeführt wurde.

7.1 Arbeitsverhalten, Leistungen, Aspirationen

Um die Leistungsentwicklung der Schüler zu untersuchen, stehen uns die von den Schülern berichteten Zeugnisnoten in den Kernfächern (Deutsch, Mathe, Englisch) zur Verfügung, die zunächst umgepolt (aus 6 wird 1, aus 5 wird 2, etc.) und dann zu einem individuellen Mittelwert verrechnet wurden. Danach steht eine kleine Zahl für ein niedriges Leistungsniveau und eine große Zahl für ein hohes Leistungsniveau. Welche Entwicklungsverläufe sich ergeben, wenn die zum ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt ermittelten Leistungsniveaus miteinander in Beziehung gesetzt werden, lässt sich *Abbildung 4* und *Tabelle 10* entnehmen.

Abbildung 4: Entwicklung des Leistungsniveaus in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

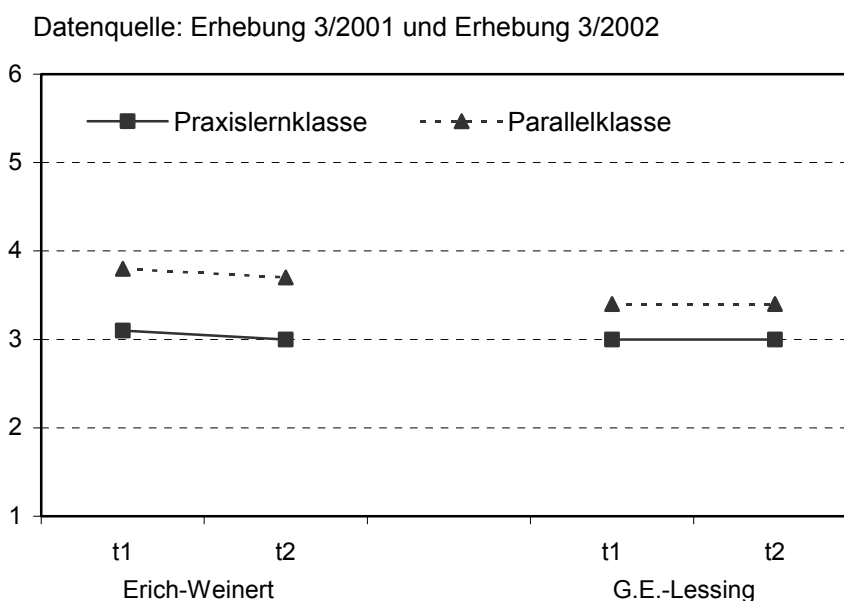


Tabelle 10: Entwicklung des Leistungsniveaus in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
Erich-Weinert	5	3,1 (0,7)	3,0 (0,7)	10	3,8 (0,8)	3,7 (0,9)
G.E.-Lessing	5	3,0 (0,5)	3,0 (0,3)	20	3,4 (0,8)	3,4 (0,8)
Gesamt	10	3,1 (0,5)	3,0 (0,5)	30	3,6 (0,8)	3,5 (0,8)

Wie zu erkennen ist, hat eine leistungsmäßige Angleichung der Praxislernschüler an ihre Mitschüler in den anderen Klassen nicht stattgefunden. Im Durchschnitt sind die Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen zum zweiten Erhebungszeitpunkt in etwa dieselben wie jene, die bereits ein Jahr zuvor zu Beginn des Modellversuchs bestanden. Diese lassen sich aber – aller Wahrscheinlichkeit nach auf-

grund der kleinen Stichprobe – anders als bei der ersten Erhebung statistisch nicht sichern. Dennoch kann wohl gefolgert werden, dass sich bestimmte Erwartungen an den Modellversuch, nämlich die Gesamtleistung der Praxislernschüler zu verbessern und denen der anderen Schüler anzugleichen, nach eineinhalbjähriger Laufzeit noch nicht erfüllt haben. Hier scheint sich die durch eine Vielzahl von empirischen Studien gut belegte These zu bestätigen, dass leistungsschwache Schüler in Sonderklassen mit insgesamt herabgesetztem Anregungspotenzial weniger profitieren als in Regelklassen (vgl. Haeberlin 1991). Dabei muss man sich aber auch vergegenwärtigen, dass es sich bei Praxislernschülern um eine Schülerklientel handelt, die mit bestehenden Schulangeboten nicht erreicht werden konnte und aus dem System Schule herauszufallen drohte. Vor diesem Hintergrund kann ein bescheidener Erfolg in der Tatsache gesehen werden, dass sich die Leistungen der Praxislernschüler zumindest nicht verschlechtert, sondern auf einem wenn auch mäßigen Niveau stabilisiert haben.

Im Vergleich zu den Kernfächern zeigt sich im Fach Arbeitslehre ein viel günstigeres Bild:

Abbildung 5: Entwicklung des Leistungsniveaus im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

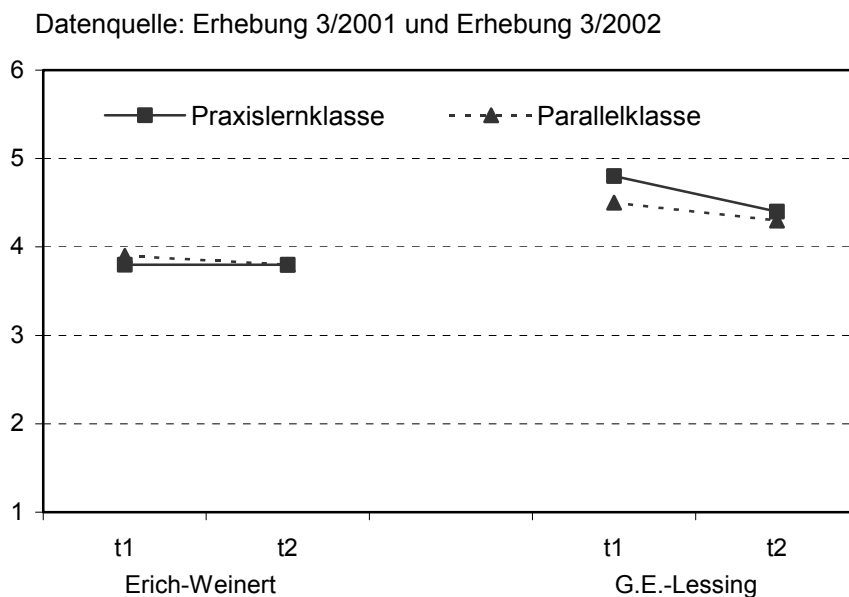


Tabelle 11: Entwicklung des Leistungsniveaus im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 6=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
Erich-Weinert	5	3,8 (0,5)	3,8 (1,3)	9	3,9 (0,6)	3,8 (1,7)
G.E.-Lessing	5	4,8 (0,8)	4,4 (0,5)	18	4,5 (0,8)	4,3 (0,9)
Gesamt	10	4,3 (0,8)	4,1 (1,0)	27	4,3 (0,8)	4,2 (1,2)

Die praktische Aufbereitung von Lerninhalten und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für erfahrungsbezogenes und handelndes Lernen tragen möglicherweise dazu bei, dass sich die in den Praxislernklassen erzielten Leistungen auf einem nach wie vor relativ hohen Niveau befinden, das sich von dem in den Parallelklassen so gut wie gar nicht unterscheidet. Betrachtet man hierzu die Ergebnisse in *Tabelle 11*, fällt aber ins Auge, dass an der Erich-Weinert-Schule die Noten der Schüler sowohl der Praxislernklasse als auch der Vergleichsklasse zum zweiten Erhebungszeitpunkt sehr viel stärker um den Mittelwert streuen als noch zum ersten Erhebungszeitpunkt. Interessanterweise ergab die nähere Inspektion der Daten, dass diese nicht nur stark streuen, sondern sich im Laufe eines Jahres auch komplett verändert haben. Kein einziger Schüler, egal ob aus der Praxislernklasse oder der Parallelklasse, gibt dieselbe Note an. Die Schüler haben sich vielmehr um mindestens eine Note verbessert oder verschlechtert.

Die Praxislernschüler, mit denen wir an den fünf Schulen gesprochen haben, bestätigen im Großen und Ganzen die aus der Auswertung der Fragebogendaten gewonnenen Eindrücke. Zwar berichten einzelne Schüler davon, dass sie ihre Leistungen nachhaltig verbessern konnten, bei den meisten Schülern sind jedoch die Noten unverändert, schwanken mehr oder weniger stark oder fallen jeweils nach Fach sehr unterschiedlich aus. Bezieht man hier die Perspektive der Lehrer mit ein, scheint sich unsere weiter oben aufgestellte These zu bestätigen, wonach die Stabilisierung der Leistungen auf einem vergleichsweise niedrigen, in den meisten Fällen aber noch ausreichenden Niveau einen gewissen Fortschritt darstellt:

"Ich muss natürlich dazu sagen, wenn wir es ganz real betrachten, dass wir aus einem Schüler, der vielleicht maximal mit der Note vier einzuschätzen wäre, auch unter normalen Umständen, nicht plötzlich einen Schüler machen, der unentwegt die Note drei bekommt. Das ist vielleicht die Sache, wo wir an uns selber noch arbeiten müssen, vielleicht unsere Forderung oder unsere Hoffnung nicht zu hoch schrauben dürfen." (Albert-Schweitzer, Lehrer)

"Es gibt zwei Schüler, also ein Junge und ein Mädchen, von denen weiß ich, die hatten nie eine andere Note als sechs in Englisch, die ganzen Jahre nicht. Ich habe sie übernommen in der neunten Klasse, dann hat sich das so langsam auf fünf hochgearbeitet und die stehen beide jetzt vier, ganz knapp vier, aber sie können das schaffen. Und das ist ein Riesenerfolg und das konnte man am Anfang auch nicht absehen, ob sie es wirklich schaffen. Also, die sind drangeblieben und da freu ich mich auch unheimlich darüber." (Schlaubetal, Lehrer)

Allem Anschein nach sind Fortschritte einzelner Schüler auf die im Rahmen des Modellversuchs eingeleiteten Maßnahmen zurückzuführen. Wie sich dem Kommentar eines Schülers der Gesamtschule Schlaubetal entnehmen lässt, konnten fachliche Lernrückstände unter anderem mit Hilfe von Praxislernaufgaben wirksam bearbeitet werden. Der erfahrungsbezogene Umgang mit Unterrichtsgegenständen eröffnet hier offenbar Zugang zum Abstrakten und erleichtert dadurch das Lernen außerordentlich:

"Durch die Lernaufgaben, die wir hatten, habe ich meine Mathenote ganz deutlich verbessert. Das ist vorteilhaft gewesen. Ich war beim Fliesenleger und dann sollte ich einen Raum, der so und so viele Meter, Quadratmeter hatte, sollte ich ausrechnen, wieviel Fliesen und wieviel Kleber man braucht." (Schlaubetal, Praxislernschüler)

Dass die Lernmöglichkeiten in der Praxislernklasse den Lernvoraussetzungen entgegenkommen, bestätigt ein Lehrer derselben Schule indirekt. Er führt hierzu aus, dass sich die Leistungen derjenigen Schüler, die zu Beginn der Klasse 10 konzeptgemäß in ihre Stammklasse reintegriert wurden, unter den Bedingungen eines traditionellen Unterrichts wieder verschlechtert haben.

"Die Motivation ist verloren gegangen, der Zusammenhalt in der Gruppe ist verlorengegangen und, sagen wir mal so, die Leistungen sind rückläufig. Nur drei bis vier Schüler, nach meinem Erkenntnisstand, weisen so eine Stabilität auf, dass eine Rückführung in den Regelunterricht möglich gewesen wäre. Das sind die beiden, die mit einer Fachhochschulreife vorzeitig aus der Gruppe rausgegangen sind. Da sind vielleicht noch zwei Schüler, die eine gefestigte Motivation und Vorstellung, was will ich werden, haben. ... Die gehen definitiv unter, weil sie nicht das Vermögen haben, diesen schulischen Alltag in der Form durchzuhalten." (Schlaubetal, Lehrer)

Vor dem Hintergrund der Leistungsentwicklung ist die Frage interessant, welche Schulabschlüsse die Schüler anstreben. Ausgehend von unseren Fragebogendaten zeigt sich, dass die Schüler der G.E.-Lessing-Schule, die zum Zeitpunkt der Befragung in der 10. Klasse waren, durchweg die erweiterte Berufsbildungsreife ins Auge gefasst haben (siehe *Tabelle 12*). Demgegenüber ist die Situation an der Erich-Weinert-Schule disparater. Von diesen Schülern, die zum Zeitpunkt der Befragung die 9. Klasse besuchten, strebt knapp ein Drittel (das sind 3 Schüler) ebenfalls die erweiterte Berufsbildungsreife an, während sich knapp die Hälfte (5 Schüler) mit der Berufsbildungsreife als den formal niedrigsten Schulabschluss zufrieden gibt. Bemerkenswert ist aber, dass die übrigen Schüler (wiederum 3 Schüler) die Fachoberschulreife als Bildungsziel angeben, was ihre Ambitionen unterstreicht ebenso wie ihr Bewusstsein um die Notwendigkeit hoher Qualifikationen für eine erfolgreiche Ausbildungsplatzsuche:

Tabelle 12: Angestrebter Schulabschluss nach Klasse und Schule (Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Schulabschluss	Erich-Weinert Praxislernklasse (n=11)		G.E.-Lessing Praxislernklasse (n=7)	
	Parallelklasse (n=19)	Parallelklasse (n=34)	Parallelklasse (n=7)	Parallelklasse (n=34)
Berufsbildungsreife	45,5	10,5	–	5,9
Erweiterte Berufsbildungsreife	27,3	26,3	100,0	26,5
Fachoberschulreife	27,3	36,8	–	20,6
Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe	–	26,3	–	47,1

Im Rahmen unserer Interviews haben wir unter anderem mit den Schülern gesprochen, die als Bildungsziel die Fachoberschulreife angegeben haben. Dabei haben wir den Eindruck gewonnen, dass sie fest entschlossen sind, zusätzliche Anstrengungen auf sich zu nehmen, um einen höherwertigen Abschluss im Interesse besserer Ausbildungschancen zu erreichen:

"Ich strebe ja zur Zeit die Fachoberschulreife an und mit dem Zeugnis, was ich jetzt habe, würde ich das schaffen, und ich will mich eigentlich noch verbessern, weil ich weiß, dass ich das schaffe. Ich bin so motiviert, ich will den Abschluss schaffen. ... Ich sag mal so, das beruht bestimmt auch auf der Arbeit, dass man sich da mehr Mühe gibt, weil man halt sieht, wofür man lernt, ich sag mal, wenn man da was gemacht hat, was auch später der Berufswunsch sein könnte, dann sieht man, dann denkt man sich schon, na ja ... Man muss ja auch eigentlich, wir kriegen ja immer diese Praktikumshefter, da sind auch Sachen drin, die wir beantworten müssen, und das ist eigentlich fast immer mit dabei gewesen, was wir denn da für einen Abschluss brauchen." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

Der von uns eingesetzte Fragebogen enthält auch die Frage, wie sicher die Schüler sind, den von ihnen angestrebten Schulabschluss auch tatsächlich zu erreichen. An der Erich-Weinert-Schule sind sich 27,3% der Praxislernschüler und 26,4% der Vergleichsschüler in dieser Frage "sehr sicher" oder zumindest "ziemlich sicher". Der Anteil dieser Schüler ist an der G.E.-Lessing mit 85,7% bei den Praxislernschülern und 73,5% bei den anderen Schülern deutlich höher. Geht man davon aus, dass innerhalb der einzelnen Schule für die beiden zu vergleichenden Gruppen sehr ähnliche Ergebnisse vorliegen, dann scheint hier das unterschiedliche Alter der Schüler an den beiden Schulen zum Tragen zu kommen. Wie auch die aktuelle Shell-Studie belegt, ist die Sicherheit, den Schulabschluss zu erreichen, umso größer, je näher der Schulabschluss rückt (vgl. Shell-Studie 2002).

Insgesamt positive Rückschlüsse lassen auch die aus den Lehrer- und Schülerinterviews vorliegenden Einschätzungen zu. Danach werden an der Erich-Weinert-Schule und der G.E.-Lessing-Schule zwar nicht alle, aber doch die meisten Praxislernschüler den angestrebten Schulabschluss auch schaffen. Ähnlich gut sind die Prognosen der Lehrer und Schüler an der Gesamtschule Schlaubetal. Unterschiedlich zu verlau-

fen scheint dabei aber die Entwicklung der drei "ehemaligen" Praxislernschüler, mit denen wir an der Gesamtschule Schlaubetal gesprochen haben. Der Schüler, der den Übergang in die Klasse 10 geschafft hat, stellt zwar einen Abfall der Leistungen fest, rechnet sich aber Chancen für die erweiterte Berufsbildungsreife aus. Die beiden anderen haben die Klasse 9 wiederholt, konnten ihre Leistungen aber dennoch nicht verbessern, so dass ihrer Meinung nach wenig Aussicht auf einen erfolgreichen Schulabschluss besteht. Betrachtet man als Nächstes die Lehrer- und Schülerkommentare aus der Albert-Schweitzer-Schule, zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Schüler am Ende der Klasse 9 die Berufsbildungsreife wohl erreichen und die Schule verlassen wird. Die erweiterte Berufsbildungsreife trauen sich die meisten der von uns befragten Schüler aber nicht zu, was sie damit begründen, dass sie sich den Leistungsanforderungen und dem Unterricht in der Regelklasse nicht gewachsen fühlen. Deutlicher negativer sind schließlich die Einschätzungen aus der Gesamtschule Brandenburg Nord. Anders als an den anderen vier Schulen erreicht hier voraussichtlich nur ein kleiner Teil der Praxislernschüler am Ende der Klasse 9 die Berufsbildungsreife. Ein Lehrerin an dieser Schule beschreibt die Situation folgendermaßen:

"Wir werden es versuchen, weil zum Halbjahr war es jetzt so, dass zwei Schüler den Abschluss schaffen, die anderen nicht. Dabei könnten zwei es noch packen, wenn sie sich Mühe geben, und für den Rest, sag ich jetzt einfach mal so, sieht das ganz schlecht aus, das ist fast unmöglich, da noch irgendwas rumreißen zu wollen. So dass ich da jetzt eigentlich kaum noch Rücksicht drauf nehme und versuche, einfach durch Projekte, die ich anleiere, ihnen noch irgendetwas mitzugeben. Wir haben halt gemerkt, immer dann, wenn sie irgendetwas praktisch tun können, geht es nicht top, aber es geht immer noch viel besser als wenn ich an den Stoff theoretisch rangehe." (Brandenburg Nord, Lehrer)

Frustrierende Lernerfahrungen und Schulunlust der Schüler gehen an dieser Schule, also der Gesamtschule Brandenburg Nord, mit erheblichen unentschuldigtem Fehlzeiten sowohl in der Schule als auch an den Praxislernorten einher. Dagegen stellt – wie die ausgewerteten Fragebogendaten ergeben – das Schwänzen an der Erich-Weinert-Schule und der G.E.-Lessing-Schule kein Problem mehr dar (siehe *Tabelle 13*). Wir unterscheiden bei unserer Auswertung grob danach, ob die Schüler im zurückliegenden Schuljahr mehr oder wenig als fünf Tage unentschuldig gefehlt haben. Tatsächlich kommen aber, wenn man von den an diesen beiden Schulen gesammelten Lehrer- und Schülerkommentaren ausgeht, unentschuldigte Fehlzeiten so gut wie gar nicht mehr vor. Ähnlich positiv äußern sich auch Lehrer und Schüler der Albert-Schweitzer-Schule und der Gesamtschule Schlaubetal. Diese Ergebnisse ließen sich zum einen mit einer größeren Lernmotivation und Schulfreude der Schüler erklären. Schwänzen an diesen Schulen hat zum anderen aber auch Folgen für die Schüler, die konsequent durchgesetzt werden. An der Erich-Weinert-Schule droht die Herausnahme aus der Praxislernklasse, während die Schüler an der Gesamtschule Schlaubetal den versäumten Lernstoff nacharbeiten müssen.

Tabelle 13: Unentschuldigte Fehlzeiten nach Klasse und Schule (Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Fehlzeiten ¹⁾	Erich-Weinert		G.E.-Lessing	
	Praxislernklasse (n=8)	Parallelklasse (n=18)	Praxislernklasse (n=7)	Parallelklasse (n=33)
unter fünf Tage	100,0	61,1	85,7	93,9
über fünf Tage	–	38,9	14,3	6,1

¹⁾ Die Angaben der Schüler beziehen sich auf das zurückliegende Schulhalbjahr.

Wir wollen abschließend noch einmal auf das zentrale Thema dieses Kapitels zurückkommen und danach fragen, wovon die Schulleistungen der Schüler abhängen beziehungsweise wodurch sie sich verbessern lassen. Dazu haben wir auf der Grundlage der Daten aus der zweiten Erhebung den Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau in den Kernfächern einerseits und den persönlichen Ressourcen der Schüler (Alter, Geschlecht, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept schulischer Fähigkeiten, Selbstakzeptanz und Anstrengungsbereitschaft) sowie klimatischen Bedingungen des Lernens (Lehrer-Schüler-Interaktion, Klassenklima) andererseits regressionsanalytisch geprüft. Von den persönlichen Ressourcen der Schüler hat allein das Selbstkonzept der schulischen Fähigkeiten, das heißt die Einschätzung der eigenen leistungsbezogenen Kompetenzen sowie das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit, einen leistungsförderlichen Effekt. Der konnte für die Gesamtstichprobe ($\beta=.94$, $p=.000$), für die Parallelklasse ($\beta=.795$, $p=.000$) und, wenn auch schwächer ausgeprägt, für die Praxislernklasse ermittelt werden ($\beta=.1501$, $p=.064$). Differenzierte, dem Leistungsniveau angepasste Aufgaben bieten hier sicherlich gute Möglichkeiten, den Schülern Erfolgserlebnisse zu verschaffen, die das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und Leistungen positiv beeinflussen und gleichzeitig Resignation entgegenwirken.

Betrachtet man als Nächstes die Qualität des sozialen Umgangs in den Klassen, lassen sich hier wiederum weniger Effekte feststellen, als man hätte erwarten können: Ausschließlich das Verhältnis der Schüler untereinander steht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit der Schulleistung ($\beta=.27$, $p=.032$). Dieser Effekt ist verglichen mit dem des Selbstkonzepts nicht nur deutlich schwächer ausgeprägt, er lässt sich auch auf der Ebene der einzelnen Klassen nicht mehr nachweisen. Demgegenüber scheint die Lehrer-Schüler-Beziehung überhaupt keine Rolle für die erbrachten Leistungen zu spielen. Das Ergebnis unserer Analyse, dass zwischen den Leistungen und der Qualität der sozialen Beziehungen kein Zusammenhang besteht, gute Leistungen also sowohl unter den Bedingungen eines positiven als auch eines negativen Sozialklimas möglich sind, steht im Einklang mit den Befunden neuerer Untersuchungen (vgl. Tillmann/ Meier 2001; Gruehn 2000). Es wäre aber auch denkbar, dass es sich im Falle der Praxislernklasse um einen "Ceiling-Effekt" handelt. Wie noch zu zeigen sein wird, erleben Praxislernschüler die Beziehungen zu ihren Lehrern und Mitschülern mehrheitlich als sehr positiv, das heißt die Werte liegen nahezu durchgängig im oberen Bereich der Skala ("reichen bis an die Decke"). Ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Qualität des Sozialklimas einerseits und den Leistungen andererseits kann unter dieser Voraussetzung kaum zu Stande kommen.

Selbstverständlich haben aber gute soziale Beziehungen einen eigenen, von der Fachleistung unabhängigen Wert. Wie man an einer Schule miteinander umgeht, ob Schüler sich untereinander helfen und ob Lehrer den Schülern etwas zutrauen und sie ernst nehmen, stellt zweifellos ein Merkmal guter Schulen dar, was im Rahmen einschlägiger Studien auch hinreichend empirisch belegt worden ist und in der aktuellen Debatte um Schulqualität seinen Niederschlag findet. Die Frage, ob und inwieweit sich die Qualität des sozialen Umgangs auf den Erwerb persönlicher Kompetenzen auswirkt, wird im nächsten Kapitel noch zu beantworten sein.

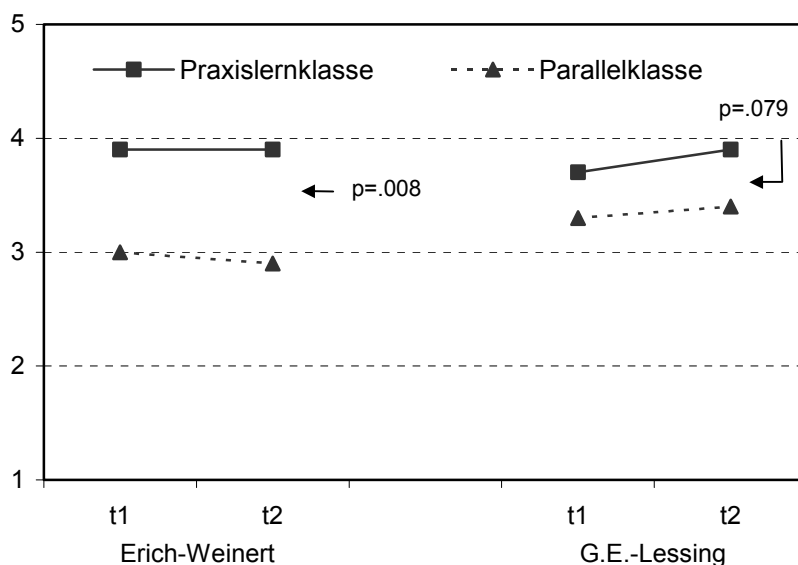
7.2 Exkurs: Lehrer-Schüler-Beziehung und Klassenklima

Als Nächstes wollen wir auf das Sozialklima eingehen, das für bestimmte Bedingungen steht, unter denen das Lernen in den Klassen stattfindet. In diesem Zusammenhang haben wir die Schüler gefragt, wie sie die Beziehungen zu ihren Lehrern, aber auch die der Schüler untereinander wahrnehmen. Wie sich die Verteilungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt darstellen und wie sie sich im Zeitverlauf entwickelt haben, zeigen *Abbildung 6* und *Tabelle 14*.

Abbildung 6: Entwicklung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=negativ, 5=positiv)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Lehrer-Schüler-Beziehung



Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung)

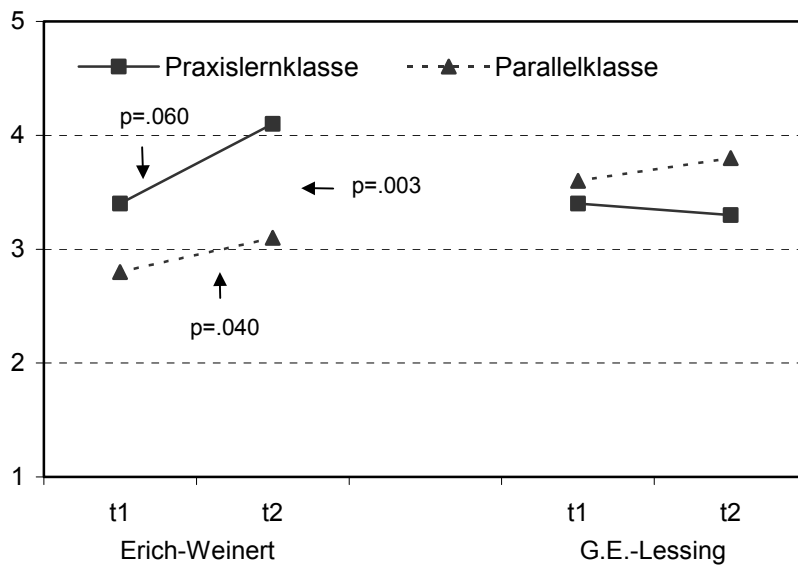


Tabelle 14: Entwicklung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=negativ, 5=positiv)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
<i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i>						
Erich-Weinert	6	3,9 (0,3)	3,9 (0,7)	11	3,0 (0,7)	2,9 (0,7)
G.E.-Lessing	5	3,7 (0,2)	3,9 (0,7)	20	3,3 (0,5)	3,4 (0,6)
Gesamt	11	3,8 (0,3)	3,9 (0,6)	31	3,2 (0,6)	3,2 (0,7)
<i>Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung)</i>						
Erich-Weinert	6	3,4 (0,7)	4,1 (0,4)	11	2,8 (0,6)	3,1 (0,6)
G.E.-Lessing	5	3,4 (0,3)	3,3 (0,8)	20	3,6 (0,7)	3,8 (0,7)
Gesamt	11	3,4 (0,5)	3,7 (0,7)	31	3,4 (0,8)	3,6 (0,8)

Wir wollen zunächst auf die Wahrnehmung der Lehrer-Schüler-Beziehung eingehen. Dabei wird deutlich, dass die zum zweiten Erhebungszeitpunkt von Praxislernschülern in der G.E.-Lessing-Schule leicht und von Praxislernschüler in der Erich-Weinert-Schule erheblich besser eingeschätzt wird als von den Schülern der jeweiligen Vergleichsgruppe. Die Mittelwerte für die Praxislernschüler liegen in beiden Schulen deutlich oberhalb der Skalenmitte und lassen auf sehr positive soziale Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern schließen. Die Einschätzungen waren zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits ähnlich gut, was im Falle der Erich-Weinert-Schule wahrscheinlich als ein unmittelbarer Effekt eines gemeinsamen Praxislernprojekts zu Beginn des Modellversuchs interpretiert werden kann. Im Interesse der Ausbildung trag-

fähiger Beziehungen haben dabei Praxislernschüler und Lehrer über einen längeren Zeitraum hinweg zwei Tage pro Woche gemeinsam auf einem Pferdehof gearbeitet.

Betrachtet man die Einschätzungen zur Interaktion unter den Schülern, fallen die Ergebnisse der Erich-Weinert-Schule ins Auge. In der Praxislernklasse hat sich die Qualität des sozialen Umgangs der Schüler untereinander, der zum ersten Erhebungszeitpunkt bereits eine positive Tendenz zeigte, zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch einmal deutlich verbessert. Der Mittelwert liegt in einem Wertebereich, der von 1 (sehr negativ) bis 5 (sehr positiv) reicht, knapp oberhalb von 4. Der bereits zum ersten Erhebungszeitpunkt existierende Abstand gegenüber der Vergleichsgruppe hat sich dadurch zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch einmal vergrößert. An dieser Schule haben sich auch die sozialen Beziehungen unter den Schülern der Parallelklassen im Laufe eines Jahres verbessert, wogegen an der Lessing-Schule sowohl innerhalb als auch zwischen den Klassen keine nennenswerten Abweichungen festzustellen sind. Die entsprechenden Mittelwerte liegen zu beiden Erhebungszeitpunkten mehr oder weniger oberhalb der Skalenmitte und weisen damit in der Tendenz auf positive Beziehungen zwischen den Schülern hin.

Die Lehrer- und Schülerinterviews erlauben einen tiefergehenden Einblick in das Beziehungsgeschehen in den Praxislernklassen und geben darüber hinaus zu erkennen, welche konkreten Maßnahmen die Lehrer an den Schulen ergriffen haben, um die Qualität des sozialen Umgangs zu verbessern. Betrachtet man in diesem Zusammenhang zunächst die uns aus der Erich-Weinert-Schule und der G.E.-Lessing-Schule vorliegenden Äußerungen zu den Beziehungen der Schüler untereinander, unterstreichen die insgesamt den bereits auf der Grundlage der Fragebogendaten gewonnenen positiven Eindruck. Danach ist der Umgang der Schüler dadurch gekennzeichnet, dass sie sich gegenseitig unterstützen, sich in die Lage anderer hineinversetzen und daraus Konsequenzen für das eigene Verhalten ziehen, eigene Emotionen kontrollieren und ein konstruktives Konfliktlöseverhalten praktizieren.

"Wir haben ja Projektstage mit denen durchgeführt. Wir haben es extra als Projektfahrt und nicht als Klassenfahrt deklariert, wo die ja wirklich drei oder vier Stunden am Tag Unterricht hatten und dann auch arbeiten mussten und dann erst in die Freizeit übergegangen sind. Wir haben Fahrten gemacht, wo man auf relativ kleinem Raum ... miteinander umgehen musste, wo wir mit allen in einem Raum geschlafen haben ..., als Mannschaftsraum haben wir den bezeichnet, wo man auf jeden, Männlein oder Weiblein, speziell eingehen musste. Dann haben wir die Fahrt mit dem Schiff gemacht, wo wir also wieder auf relativ kleinem Raum miteinander auskommen mussten. Und ich glaube, das waren auch Sachen, wo wir etwas skeptisch waren, ob das so gelingt, aber letztendlich. Gut, warum gerade auf dem Schiff, Mensch, wie lang war das, vielleicht 20 mal 4 oder 5 Meter. Und dann auch eine Woche abgefasst mit ganz schlechtem Wetter, also nur Regen. Und trotzdem gab es keine Aggressionen, keine Prügelei, keine Hänseleien oder so, mal ein bisschen kabbeln, das war dabei. Wir hatten eigentlich Bammel gehabt, aber ich muss sagen, es war besser als wir dachten."
(Erich-Weinert, Lehrer)

Wesentlich dazu beigetragen hat nach Aussagen der Lehrer die Vereinbarung von Regeln und Normen, deren Einhaltung zunächst von den Lehrern und später auch von den Schülern konsequent eingefordert wurde (z. B. bei verbalen Entgleisungen der Schüler). Darüber hinaus sind soziale Lernmöglichkeiten durch kooperative Unterrichtsformen gegeben:

"Das kann man auch über die Aufgabenstellung machen. Meist tun sie sich selbst in Gruppen zusammen, sag ich einfach mal, und erarbeiten verschiedene Lösungsansätze. Je nachdem, welche Begabung einer hat, suchen sie sich innerhalb der Gruppe ihre Stellung. Wer ist derjenige, der das koordiniert, wer ist derjenige, der das ausführt, sag ich jetzt mal. Das kann ich besser, das mach ich, das machen die, ohne dass ich was sage. Das war früher nicht möglich. Früher musste ich sagen und einteilen, du machst das, du machst das und du machst das." (G.E.-Lessing, Lehrer)

Ein Lehrer der Gesamtschule Schlaubetal, der zwar den sozialen Zusammenhalt in der Praxislernklasse ebenfalls als positiv bezeichnet, weist allerdings gleichzeitig auf eine ausgeprägte Rangordnung hin. Danach nehmen innerhalb kurzer Zeit einzelne Schüler einflussreiche Positionen ein, wogegen wieder andere als Außenseiter abgestempelt werden. Dieses Problem wird an dieser Schule dadurch bearbeitet, dass es immer wieder aufgegriffen und gemeinsam mit den Schülern diskutiert wird, wofür offenbar der hohe Stundenanteil der einzelnen Lehrer in der Praxislernklasse ausreichend Gelegenheiten bietet. Anders als an den anderen Schulen fällt die Einschätzung des Klassenklimas an der Gesamtschule Brandenburg Nord eindeutig negativ aus. An dieser Schule, an der die Praxislernklasse im zweiten Jahr des Modellversuchs größtenteils neu zusammengesetzt wurde, ist die Entwicklung der sozialen Beziehungen zwischen den Schülern nach Auffassung der Lehrer bislang nicht zufriedenstellend verlaufen. Zur Tagesordnung gehören vielmehr permanente Verstöße gegen Regeln des Zusammenlebens sowie die Diskriminierung von Schülern, wobei das Fehlverhalten einzelner mitunter auch auf andere Schüler ausstrahlt. Diese negative Einschätzung findet in den Kommentaren der Praxislernschüler keine Entsprechung, auf jeden Fall behaupten sie aber auch nicht das Gegenteil.

Alles in Allem aufschlussreich sind auch die Kommentare, die sich auf den sozialen Umgang von Lehrern und Schülern beziehen. Zunächst einmal kann in diesem Zusammenhang festgehalten werden, dass die aus allen Schulen vorliegenden Einschätzungen durchweg positiv ausfallen. Dabei scheint sich, wie den Lehrer- und den Schülerkommentaren zu entnehmen ist, die Gruppengröße und ein hoher Stundenanteil der Lehrer in den Klassen positiv auf die sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auszuwirken. Neben diesen Rahmenbedingungen, die gute Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zweifellos begünstigen, spielt hier aber auch das außerordentliche Engagement der Lehrer eine Rolle. Die von uns interviewten Schüler bringen immer wieder zum Ausdruck, dass die Lehrer um ihre schulische und persönliche Entwicklung bemüht sind, auf Leistungsdefizite Rücksicht nehmen und darauf mit individuellen Lernangeboten reagieren und auch bei persönlichen Problemen helfen würden. Wie die nähere Betrachtung der Lehrer- und Schülerkommentare zeigt, beruht das Grundmuster des sozialen Umgangs in den Praxislernklassen oder zumindest ein wichtiger Aspekt davon aber offenbar auf dem Prinzip der Gegenseitigkeit oder, anders ausgedrückt, des Gebens und Nehmens. Danach korrespondiert Wohlwollen und Fürsorge auf der Lehrerseite, das idealerweise mit ernsthaften Leistungs- und Anstrengungsansprüchen gepaart ist, mit einer deutlichen Verbesserung der Leistungsbereitschaft auf der Schülerseite:

"Weil halt unsere Lehrer sich auch viel dafür einsetzen, dass wir in die Praktikumsbetriebe da halt reinkommen und wenn wir da Mist bauen, sage ich mal, die dann tierisch sauer auf uns sind und keinen anderen mehr haben wollen, dann gibt man sich schon ein bisschen Mühe und zieht das durch, auch wenn es einem nicht gefällt, aber das macht ja nicht immer Spaß." (Erich-Weinert, Praxislernschüler)

"Also, ich sehe das so, wurde mir von meinen ganzen Chefs und so gesagt in den Praktika, die ich hatte, das sich Herr X (Anmerkung: der Lehrer), sich eher irgendwie ein Bein abhackt als dass er sagen würde, der war nicht gut im Praktikum oder so. Da glaube ich doch schon, dass man sich richtig für uns einsetzt. Da bin ich auch froh darüber. Ergänzung durch einen anderen Schüler: *Bloß wenn der Lehrer enttäuscht wird, Vertrauen missbraucht wurde, dann kann ich schon verstehen, dass man sauer ist. Aber ist natürlich auch klar, denke ich mal.*" (G.E.-Lessing, zwei Praxislernschüler)

Und ergänzend die Sichtweise eines Lehrers: *"Wir haben Ihnen eigentlich das Gefühl gegeben, dass sie nicht der letzte Rest sind, sondern sie eigentlich auch was verändern können. Wir haben ihnen auch Vertrauen geschenkt, sei es jetzt, wenn wir mal so einen Wandertag gemacht haben, dass wir dann vorher auch mit ihnen gesprochen haben und ihnen auch mitgeteilt haben, wir würden gerne mit euch, aber ihr müsst uns natürlich auch dann vernünftiges Verhalten entgegenbringen und ihr müsst uns akzeptieren, na ja, so. Und an späterer Stelle: Ich meine, diese Schüler, die hier in der Klasse sind, die schreiben manchmal den Text uns zu liebe ab, muss man ja so sagen. In der großen Klasse müssen sie sich natürlich hervortun: ,für den Lehrer doch nicht, bin ich denn doof?', so nach dem Motto. Aber hier machen sie es eben."* (Albert-Schweitzer, Lehrer)

Hier schließt sich die Frage an, welche Zusammenhänge zwischen dem Sozialklima in der Klasse einerseits und der Herausbildung bestimmter persönlicher Kompetenzen andererseits bestehen. Die nach der Klassenzugehörigkeit der Schüler aufgeschlüsselten Ergebnisse sind in *Tabelle 15* enthalten.

Tabelle 15: Zusammenhänge zwischen den sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe und persönlichen Kompetenzen der Schüler (Korrelationskoeffizienten)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Kompetenzen	Lehrer-Schüler-Beziehung		Klassenklima (Schüler-Schüler-Beziehung)	
	Praxislernkl. (n=18)	Parallelkl. (n=54)	Praxislernkl. (n=18)	Parallelkl. (n=54)
Schulfreude	.04	.37 **	-.12	.39 **
Optimismus	-.06	-.26	-.09	.10
Selbstwirksamkeit	.04	-.35 **	.00	.13
Selbstkonzept schulischer Leistungen	.40	-.05	.44	.34 *
Selbstakzeptanz	-.17	-.11	-.10	.12
Anstrengungsbereitschaft	.67 **	.36 **	.35	.26

Zunächst einmal ist das Ergebnis interessant, dass entsprechend der weiter oben dargelegten Lehrer- und Schülerkommentare die Anstrengungsbereitschaft der Schüler im engen Zusammenhang mit einer positiven Beziehung zu den Lehrern steht. Wer die Lehrer als engagiert und fürsorglich erlebt, tendiert stärker dazu, sich auf Leistungsanforderungen einzulassen und sich um gute Ergebnisse zu bemühen. Umgekehrt wirkt sich die Wahrnehmung einer negativen Beziehung zu den Lehrern nachteilig auf die Anstrengungsbereitschaft aus. Dieser Zusammenhang ist in den Praxislernklassen sehr stark und in den Parallelklassen mäßig ausgeprägt. Alle weiteren Zusammenhänge konnten nur für die Parallelklassen nachgewiesen werden. Hier weisen positive Beziehungen zu den Lehrern, aber auch zu den Mitschülern einen deutlichen Zusammenhang mit der Schulfreude auf. In den Praxislernklassen können dagegen Schüler, welche die Beziehung zu den Lehrern und Schülern als positiv erleben, gerne zur Schule gehen oder auch nicht. Schließlich korrelieren, wiederum nur in den Parallelklassen, positive Beziehungen zu den Lehrern mit pessimistischen Selbstwirksamkeitserwartungen und positive Beziehungen zu den Mitschülern mit einer optimistischen Einschätzung der schulischen Leistungsfähigkeit.

Festzuhalten ist damit, dass befriedigende soziale Beziehungen mit den Lehrern eine förderliche Bedingung für die Ausbildung der Anstrengungsbereitschaft darstellen. Dieses Ergebnis verdient Beachtung, insgesamt betrachtet hat aber das Sozialklima nur eine eingeschränkte Bedeutung, denn es wirkt sich weder auf die Ausbildung der meisten anderen persönlichen Kompetenzen noch, wie bereits an anderer Stelle dargelegt wurde, auf die Leistungsentwicklung der Schüler aus. Hier spiegeln sich gut belegte Ergebnisse der Unterrichtsforschung wider. Dass das Ausbleiben eines statistisch gesicherten Zusammenhangs aber auch methodischen Gründen geschuldet sein kann ("Ceiling-Effekt"), haben wir am Ende von Kapitel 7.1 bereits dargelegt. Dennoch scheint uns die Feststellung wichtig, dass die Qualität des sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, aber auch der Schüler untereinander ein wesentliches Merkmal guter Schulen darstellt und gefördert werden sollte.

7.3 Persönlichkeitsentwicklung

Selbstwahrnehmungen der Schüler – z. B. Anstrengungsbereitschaft und Schul- bzw. Lernfreude – haben wir bereits im Hinblick auf Zusammenhänge mit dem Leistungsniveau der Schüler und dem in den Klassen herrschenden Sozialklima analysiert. Als Nächstes wollen wir uns mit der Frage beschäftigen, wie sich diese Selbstwahrnehmungen im Zeitverlauf verändert haben.

Die Ausgangslage haben wir an anderer Stelle dargelegt (siehe Kapitel 3). Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen, die auf der Basis der ein Jahr später erhobenen Daten ermittelt wurden, zeigen sich auffallende Parallelen. Wie in *Abbildung 7* zu sehen ist, liegen die Mittelwerte für die Einschätzung des eigenen Optimismus, der Selbstwirksamkeit und der Selbstakzeptanz deutlich oberhalb der Skalenmitte und signalisieren damit positive Selbstwahrnehmungen. Etwas schlechter fällt dagegen die Einschätzung der Schulfreude, des Selbstkonzepts schulischer Leistungen sowie der Anstrengungsbereitschaft aus. Bei Mittelwerten, die nahe der Skalenmitte liegen, kann man wohl von indifferenten, keinesfalls aber von negativen Selbstwahrnehmungen sprechen. Wichtig ist schließlich, dass sich die Einschätzungen der Praxislernschüler von denen der Schüler in den anderen Klassen so gut wie gar nicht unterscheiden.

Abbildung 7: Entwicklung selbstbezogener Stimmungen und Kognitionen nach Klasse (Mittelwerte; 1=negativ, 5, positiv)

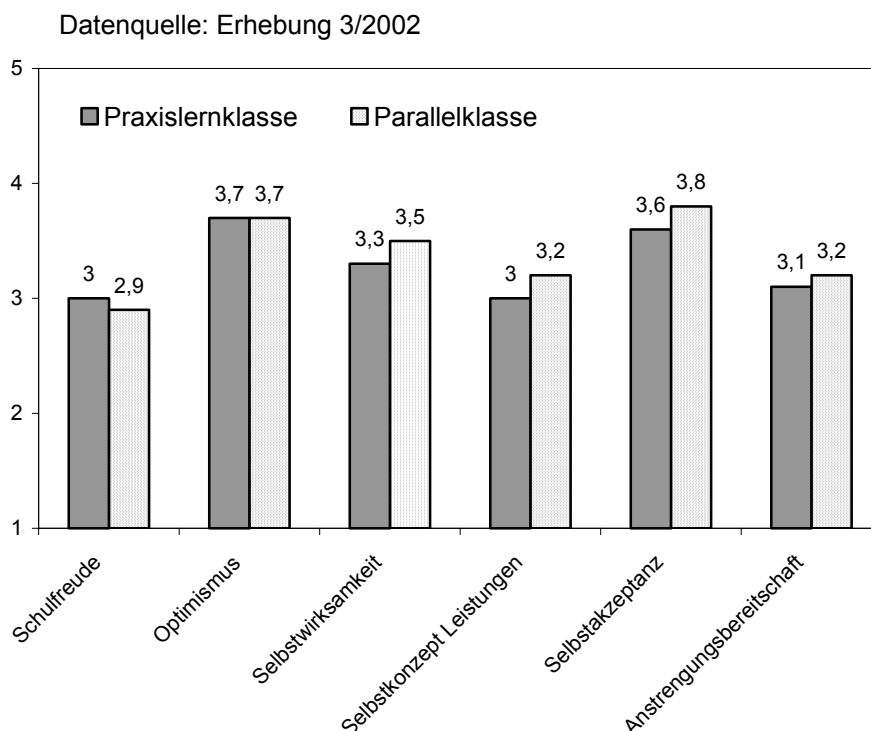


Tabelle 16: Entwicklung selbstbezogener Stimmungen und Kognitionen nach Klasse (Mittelwerte; 1=negativ, 5=positiv)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse		Parallelklasse	
	n	MW (s)	n	MW (s)
Schulfreude	18	3,0 (0,5)	54	2,9 (0,6)
Optimismus	18	3,7 (0,6)	54	3,7 (0,5)
Selbstwirksamkeit	18	3,3 (0,5)	54	3,5 (0,5)
Selbstkonzept schulischer Leistungen	18	3,0 (0,8)	54	3,2 (0,5)
Selbstakzeptanz	18	3,6 (0,6)	54	3,8 (0,7)
Anstrengungsbereitschaft	18	3,1 (0,7)	54	3,1 (0,6)

Die in *Abbildung 7* dargestellten Verteilungen, die auf der gesamten Stichprobe basieren, lassen sich überwiegend auch auf die beiden in die Analyse eingehenden Schulen übertragen. Interessante Abweichungen ergab die Aufschlüsselung der Daten nur hinsichtlich des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und der Anstrengungsbereitschaft (siehe *Abbildung 8* und *9*). Allerdings handelt es sich hier – aller Wahrscheinlichkeit nach aufgrund der kleinen Stichprobe – nur um marginale Effekte, denn die Irrtumswahrscheinlichkeit liegt mit $p=.064$ bzw. $p=.093$ leicht oberhalb dem festgesetzten Signifikanzniveau von $p=.050$. Es können hier zumindest aber Tendenzen festgehalten werden: Im Falle der Erich-Weinert-Schule hat sich im Laufe

eines Jahres das Selbstkonzept der schulischen Leistungsfähigkeit bei den Praxislernschülern verschlechtert und bei den Schülern in den Parallelklassen verbessert, so dass zum zweiten Erhebungszeitpunkt nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden zu vergleichenden Gruppen bestehen (siehe *Abbildung 8*):

Abbildung 8: Entwicklung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 5=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

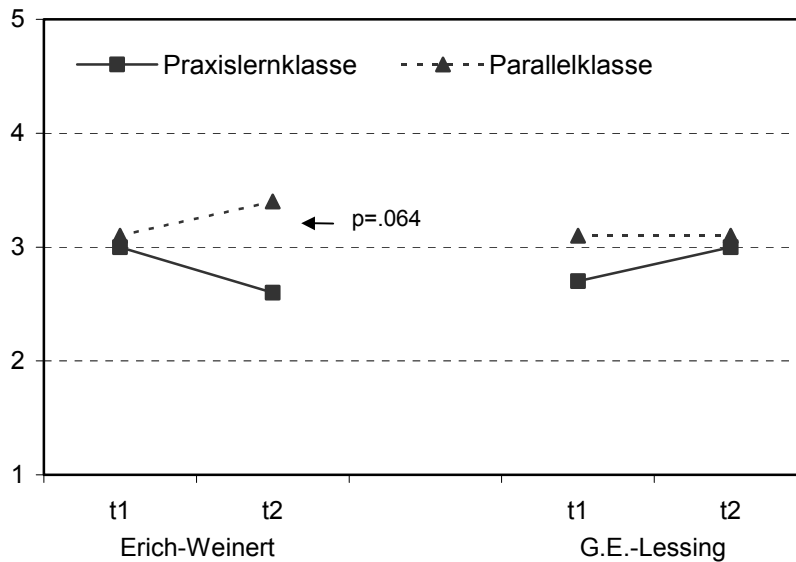


Tabelle 17: Entwicklung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 5=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
Erich-Weinert	6	3,0 (1,0)	2,6 (0,9)	11	3,1 (0,9)	3,4 (0,7)
G.E.-Lessing	5	2,7 (0,3)	3,0 (0,7)	20	3,1 (0,6)	3,1 (0,5)
Gesamt	11	2,9 (0,7)	3,1 (0,7)	31	3,1 (0,7)	3,2 (0,6)

Dagegen hat im Falle der G.E.-Lessing-Schule die Anstrengungsbereitschaft der Praxislernschüler zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt zugenommen und sich dadurch dem Niveau in den Parallelklassen angeglichen (siehe *Abbildung 9*). Wir haben bei unseren Analysen das Alter der Schüler, deren Geschlecht und deren Leistungsniveau in den Kernfächer als mögliche verzerrende Bedingungen rechnerisch kontrolliert. Damit können wir ausschließen, dass es sich bei dem Unterschied zwischen Praxislern- und Parallelklasse im Hinblick auf das Selbstkonzept schulischer Leistungen und Fähigkeiten um einen indirekt durch das Leistungsniveau vermittelten Effekt handelt. Genauso kann der beobachtete Anstieg der Anstrengungsbereitschaft unter Praxislernschülern nicht in erster Linie durch das hö-

here Alter der Schüler bzw. den unmittelbar bevorstehenden Schulabschluss (die Praxislernschüler der G.E.-Lessing-Schule sind Schüler der 10. Klasse) zu Stande gekommen sein.

Abbildung 9: Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 5=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

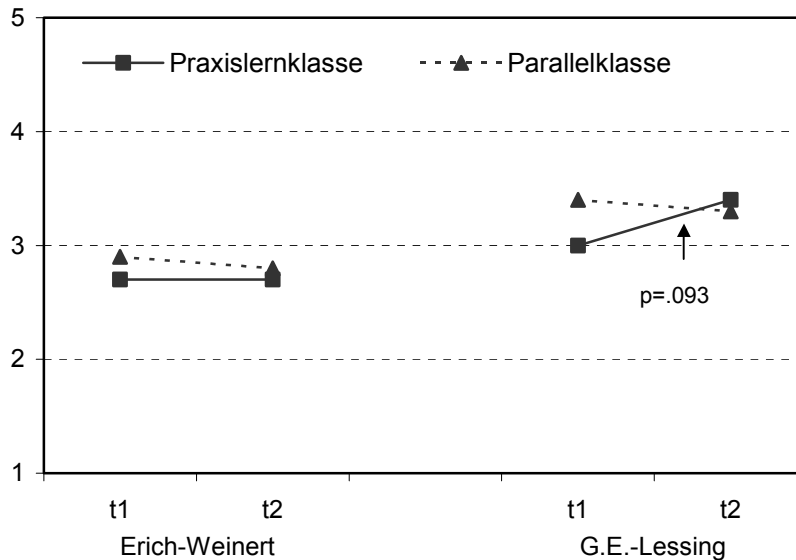


Tabelle 18: Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft nach Klasse und Schule (Mittelwerte; 1=niedrig, 5=hoch)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
Erich-Weinert	5	3,8 (0,5)	3,8 (1,3)	9	3,9 (0,6)	3,8 (1,7)
G.E.-Lessing	5	4,8 (0,8)	4,4 (0,5)	18	4,5 (0,8)	4,3 (0,9)
Gesamt	10	4,3 (0,8)	4,1 (1,0)	27	4,3 (0,8)	4,2 (1,2)

Im Interesse einer tiefergehenden Analyse soll als Nächstes das Datenmaterial der Lehrer- und Schülerinterviews mit in die Betrachtung einbezogen werden. Wir gehen dabei von der Frage aus, welche konkreten Einschätzungen die Lehrer und Schüler hier abgegeben haben, inwieweit sich diese mit den bereits berichteten Einschätzungen aus der schriftlichen Schülerbefragung decken und welche Anhaltspunkte und Erklärungen für beobachtete Veränderungen sie geben. Weil während der Interviews Möglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen gegeben waren, wurden von den in *Abbildung 7* dargestellten Entwicklungsbereichen einige gar nicht thematisiert. Dazu zählt der Optimismus der Schüler, ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Allgemeinen sowie in die schulische Leistungsfähigkeit im Besonderen. Dagegen kamen Schüler wie Lehrer von sich aus häufiger auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins zu sprechen. Die hierzu vorliegenden Kommentare stimmen darin überein, dass die Schüler durch die Arbeit in verschiedenen Betrieben Fähigkeiten und

Neigungen entdeckt, aber auch Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen und Personen gewonnen haben, was zusammengenommen ihr Selbstbewusstsein gestärkt hat. Sehr viel mehr Kommentare beziehen sich aber auf die Lernmotivation, die Schulfreude sowie die Anstrengungsbereitschaft der Schüler. Danach scheint es durchaus Schüler zu geben, die sich inzwischen sehr viel stärker auf schulische Leistungsanforderungen einlassen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten um gute Ergebnisse bemühen. Motiviert ist eine solche positive Entwicklung zum einen dadurch, dass Schüler aufgrund der Betriebspraktika ihre beruflichen Zukunftsvorstellungen zielgerichtet weiterentwickelt haben und durch einen erfolgreichen Schulabschluss ihre Chancen auf eine Ausbildungsstelle erhöhen wollen. Zum anderen scheinen Schüler an den außerschulischen Lernorten aber auch Arbeitshaltungen einzuüben, die schulischem Lernen zugute kommen. Ein Lehrer der G.E.-Lessing-Schule, der ebenso wie seine Kollegen einen Anstieg der Anstrengungsbereitschaft bei den Praxislernschülern feststellt, beschreibt dies folgendermaßen:

"Sie haben einen Schritt getan, gerade bei Lösungsversuchen, wo vorher immer kam: ‚ich weiß nicht wie und so weiter‘, da habe ich jetzt manchmal das Gefühl, dass sie, wenn sie eine Sache durchdacht haben, auch irgendwie selber einen Weg finden. Und das, fällt mir auf, ist besser geworden ... Ich kenne mich ja nicht so genau in der Praxis aus. Ich denke mal, dass sie da bestimmte Arbeitsprozesse durchgemacht haben, wo immer von der Planung bis zum Schluss alles durchlaufen wird. Ja, und das man jetzt nicht unterwegs einfach aufhört und aufgibt, sondern immer wieder neue Lösungswege ausprobiert. Ich denke mal, das ist besser geworden." (G.E.-Lessing-Schule, Lehrer)

Geht man von allen hierzu vorliegenden Lehrerkommentaren aus, hat eine solchermaßen positive Entwicklung der schulischen Lern- und der Anstrengungsbereitschaft überwiegend nicht stattgefunden. Die Lehrer der meisten Schulen bescheinigen der Mehrheit der Schüler vielmehr erhebliche Defizite. Die Fremdeinschätzung durch die Lehrer und Selbsteinschätzung durch die Schüler fallen also deutlich auseinander. Eine naheliegende Erklärung dafür liegt in der Bezugsgruppentheorie, auf die wir an anderer Stelle schon einmal eingegangen sind. Danach finden Praxislernschüler mit lern- und anstrengungsvermeidenden Tendenzen in ihrer Klasse Vergleichsmöglichkeiten mit Schülern, deren Motivation ebenfalls herabgesetzt ist, was in der Folge eine vergleichsweise positive Selbsteinschätzung erlaubt.

Die entsprechenden Fragen im Fragebogen bezogen sich auf den Bereich der Schule. Demgegenüber lässt sich, wie die Lehrer- und die Schülerkommentare zeigen, das Verhalten der Schüler in den Betrieben durch eine ausgesprochen hohe Lern- und Anstrengungsbereitschaft kennzeichnen:

"Und dann sind sie natürlich einmal in der Woche in der Praxis und da sind sie ganz anders, da sind sie auch allein und das interessiert sie wieder. Da arbeiten sie bis zum Umfallen, ja. Ist unwahrscheinlich, haben auch Benehmen. ... Ja, ist eigenartig. Top-Beurteilungen haben die. Aber sind sie am Donnerstag wieder hier ist alles vorbei, vergessen." (Erich-Weinert, Lehrer)

"Aber gerade diese praktische Tätigkeit hat unseren Schülern unwahrscheinlich geholfen, mal diese Verantwortung wahrzunehmen. Was wir eigentlich da feststellen mussten, die Schüler nehmen sie im Betrieb noch ernsthafter wahr als hier in der Schule. Das ist ein Nebeneffekt, wie wir ihn hier festgestellt haben, dass unsere Schüler genau abwägen können, dass sie gelernt haben, wo kann ich mich oder wo muss ich mich bewegen." (Schlaubetal, Lehrer)

"Man muss schon mit anpacken, ansonsten braucht man auch nicht arbeiten gehen. Wenn man da nur rumsitzt, nur seine Zeit absitzt, dann ... kannst du gleich nach Hause gehen. An späterer Stelle: Bei mir ist es so, ich bin auf Arbeit auf deutsch gesagt besser, ich kann mehr arbeiten als in der Schule, also Lernen liegt mir überhaupt nicht. Ich gehe lieber arbeiten als alles andere." (Brandenburg Nord, Praxislerner)

Wenn die Schüler sich jeweils nach Lernort unterschiedlich verhalten, muss dies an den Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten liegen, die sich ihnen dort bieten. Wir haben die Schüler während der Interviews gebeten, diese näher zu beschreiben. Wie die Ergebnisdarstellung in Kapitel 5 gezeigt hat, schätzen die Schüler die Bedingungen in den Betrieben verglichen mit denen in der Schule insgesamt als anregender ein. Dazu trägt bei, dass sich hier Möglichkeiten für praktisches Lernen ergeben, Arbeitsaufträge mitunter selbst gewählt und Lösungen für Probleme alleine oder mit anderen zusammen entwickelt werden können. Hier ergeben sich, wie sich den Schülerkommentaren entnehmen lässt, vielfältige Möglichkeiten der persönlichen Bewährung, die von Kollegen und Vorgesetzten auch anerkannt werden. Die Erfahrung, etwas zu wissen und zu können, scheint dabei der Ausgangspunkt für die Entwicklung von Selbstvertrauen und gleichzeitig Basis für einen neuen Zugang zum Lernen zu sein. Dies alles scheint in der Schule nicht – oder doch deutlich weniger – der Fall zu sein. Dass sich in einer solchen Situation das Selbstkonzept der schulischen Leistungsfähigkeit mitunter verschlechtern kann (siehe Ergebnisse der Erich-Weinert-Schule), liegt auf der Hand.

7.4 Berufsbezogene Zukunftsvorstellungen

Durch die Begegnung mit der Arbeitswelt sollen die Schüler verschiedene Berufsbe-
reiche kennen lernen und ihre individuellen Neigungen und Fähigkeiten, aber auch
ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt realistisch ausloten. Abschließend
wollen wir uns deshalb mit den berufsbezogenen Zukunftsvorstellungen der Schüler
beschäftigen. Interesseleitend sind die folgenden Fragestellungen: Welche Über-
gangs- und Berufswünsche haben die Schüler im Laufe der Zeit entwickelt? Wie
nehmen sie ihre Chancen wahr? Welche Kriterien sind ihnen bei der Berufswahl
wichtig und durch wen lassen sie sich im Prozess der individuellen Berufsfindung
beraten und unterstützen?

Was genau die von uns befragten Schüler nach der Schule am liebsten machen
möchten, geht aus *Tabelle 19* hervor. Danach streben die meisten Praxislernschüler
eine betriebliche Ausbildung an. Insgesamt scheinen sie sich der Bedeutung einer
Ausbildung für zumindest potenziell bessere Berufsaussichten bewusst zu sein, was
man auch daran erkennen kann, dass nur einzelne die Kategorie „gleich arbeiten“
ankreuzen. Betrachtet man als Nächstes die Schüler aus den Parallelklassen, will
der überwiegende Teil nach der Schule ebenfalls eine betriebliche Ausbildung auf-
nehmen. Daneben gibt es aber im Unterschied zu den Praxislernklassen einen nen-
nenswerten Anteil von Schülern – in beiden Schulen jeweils rund ein Fünftel –, die
eine weiterführende Schule besuchen wollen, was auf ambitioniertere Berufswün-
sche schließen lässt. Schließlich geben auch hier einzelne Schüler an, gleich arbei-
ten zu wollen oder noch nicht zu wissen, welchen Weg sie nach der Schule einschla-
gen möchten.

Tabelle 19: Übergangsvorstellungen nach Klasse und Schule (Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Übergangsvorstellung	Erich-Weinert Praxislernklasse (n=11)		G.E.-Lessing Praxislernklasse (n=7)	
	Parallelklasse (n=18)		Parallelklasse (n=34)	
eine weiterführende Schu- le besuchen	–	22,2	–	20,6
eine Ausbildung beginnen	81,8	50,0	85,7	73,5
gleich arbeiten	9,1	16,7	14,3	–
weiß ich noch nicht	–	5,6	–	5,9
Sonstiges ¹⁾	9,1	5,6	–	

¹⁾ Es handelt sich hier um zwei Schüler. Davon gab einer die Bundeswehr und einer das JAW Nau-
en an.

Die von uns befragten Schüler waren zu beiden Erhebungszeitpunkten gebeten wor-
den, ihre Berufswünsche in den Fragebogen einzutragen. Dabei haben sowohl in
den Praxislernklassen als auch in den Parallelklassen die meisten Schüler von der
Möglichkeit Gebrauch gemacht, zwei oder drei Berufswünsche anzugeben:

Tabelle 20: Anzahl der angegebenen Berufswünsche nach Klasse und Schule (Prozentangaben)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Anzahl	Erich-Weinert		G.E.-Lessing	
	Praxislernklasse (n=8)	Parallelklasse (n=15)	Praxislernklasse (n=6)	Parallelklasse (n=29)
eine Nennung	50,0	33,3	16,7	34,5
zwei Nennungen	37,5	46,7	16,7	27,6
drei Nennungen	12,5	20,0	66,7	37,9

Von den insgesamt 58 Schülern, die einen oder mehrere Berufswünsche angegeben haben, liegen uns 114 Berufswünsche zu 59 verschiedenen Berufen vor, was zeigt, dass das Spektrum der Berufswünsche unter den Schülern außerordentlich groß ist. *Tabelle 21* stellt die Berufswunschangaben differenziert nach der Klassenzugehörigkeit der Schüler dar.

Tabelle 21: Berufswünsche nach Klasse (Prozentangaben, Mehrfachnennung)

Praxislernklasse (Datenquelle: Erhebung 3/2002)

Wunschberuf	n	Anteil der Schüler aus der Praxislernklasse (n=14)
Einzelhandelskaufmann	5	35,7
Kindergärtner/Erzieher	4	28,6
Kfz-Mechaniker	3	21,4
Koch	3	21,4
Florist	2	14,3
Altenpfleger	1	7,1
Bundeswehr	1	7,1
Fliesenleger	1	7,1
Fotograf	1	7,1
Hotelfachmann	1	7,1
Justizfachangestellter	1	7,1
Maler/ Lackierer	1	7,1
Polizei	1	7,1
Postbote	1	7,1
Sozialhelfer/-arbeiter	1	7,1
Zweiradmechaniker	1	7,1

Parallelklasse (Datenquelle: Erhebung 3/2002)

Wunschberuf	n	Anteil der Schüler aus der Parallelklasse (n=44)
Einzelhandelskaufmann	10	22,7
Bürokaufmann	5	11,4
Informatiker	5	11,4
Kfz-Mechaniker	5	11,4
Friseur	4	9,1
Industriemechaniker	4	9,1
Krankenschwester/-pfleger	4	9,1
Hotelfachmann	3	6,8
Koch	3	6,8
Mediengestalter	3	6,8
Restaurantfachmann	3	6,8
alle anderen genannten Berufe (mit jeweils höchstens zwei Nennungen)	37	111,4

Einigermaßen häufig werden von Praxislernschülern nur vier Berufe genannt: Einzelhandelskaufmann mit fünf Nennungen, vor Kindergärtner bzw. Erzieher mit vier Nennungen, Kfz-Mechaniker und Koch mit jeweils drei Nennungen und Florist mit zwei Nennungen. Weiter fällt auf, dass es zwischen den von den Praxislernschülern und den Schülern in den anderen Klassen am häufigsten genannten Berufen kaum Überschneidungen gibt. Lediglich der Beruf des Einzelhandelskaufmanns und des Kfz-Mechanikers wird in beiden Gruppen von jeweils mehreren Schülern angestrebt. Daneben werden von Schülern in den Parallelklassen Berufe einigermaßen häufig genannt, die auf der Liste für die Praxislernklasse gar nicht vorkommen: z. B. Bürokaufmann, Informatiker, Friseur oder Industriemechaniker. Relativ wenig Übereinstimmung zeigt sich auch, wenn man unabhängig von der Klasse Mädchen und Jungen im Hinblick auf die Berufswünsche miteinander vergleicht (*ohne Tabelle*). Bei den Mädchen steht an erster Stelle der Beruf der Einzelhandelskauffrau (genannt von 34,4% aller Mädchen), gefolgt von Bürokauffrau und Köchin an zweiter Stelle (mit jeweils 15,6%) sowie Floristin, Friseurin und Krankenschwester an dritter Stelle (mit jeweils 12,5%). Demgegenüber wollen die meisten Jungen Kfz-Mechaniker werden (genannt von 30,8% aller Jungen), und zwar vor Einzelhandelskaufmann, Industriemechaniker und Informatiker (mit jeweils 15,4%) sowie Erzieher und Polizist (mit jeweils 7,7%). Mit Ausnahme des Berufs der Einzelhandelskauffrau bzw. des Einzelhandelskaufmanns ergeben sich für Mädchen und Jungen also exklusive Listen, wobei die Mädchen eher typisch weibliche Berufe und die Jungen eher typisch männliche Berufe wählen. Eine Ausnahme bilden hier die zwei Jungen, die als Berufswunsch Erzieher angegeben haben. Wie die nähere Betrachtung der Daten ergab, handelt es sich in beiden Fällen um Praxislernschüler.

Auf der Grundlage der uns zur Verfügung stehenden Daten haben wir auch versucht, Erkenntnisse über die Veränderung von Berufswünschen zu gewinnen. Ausgehend

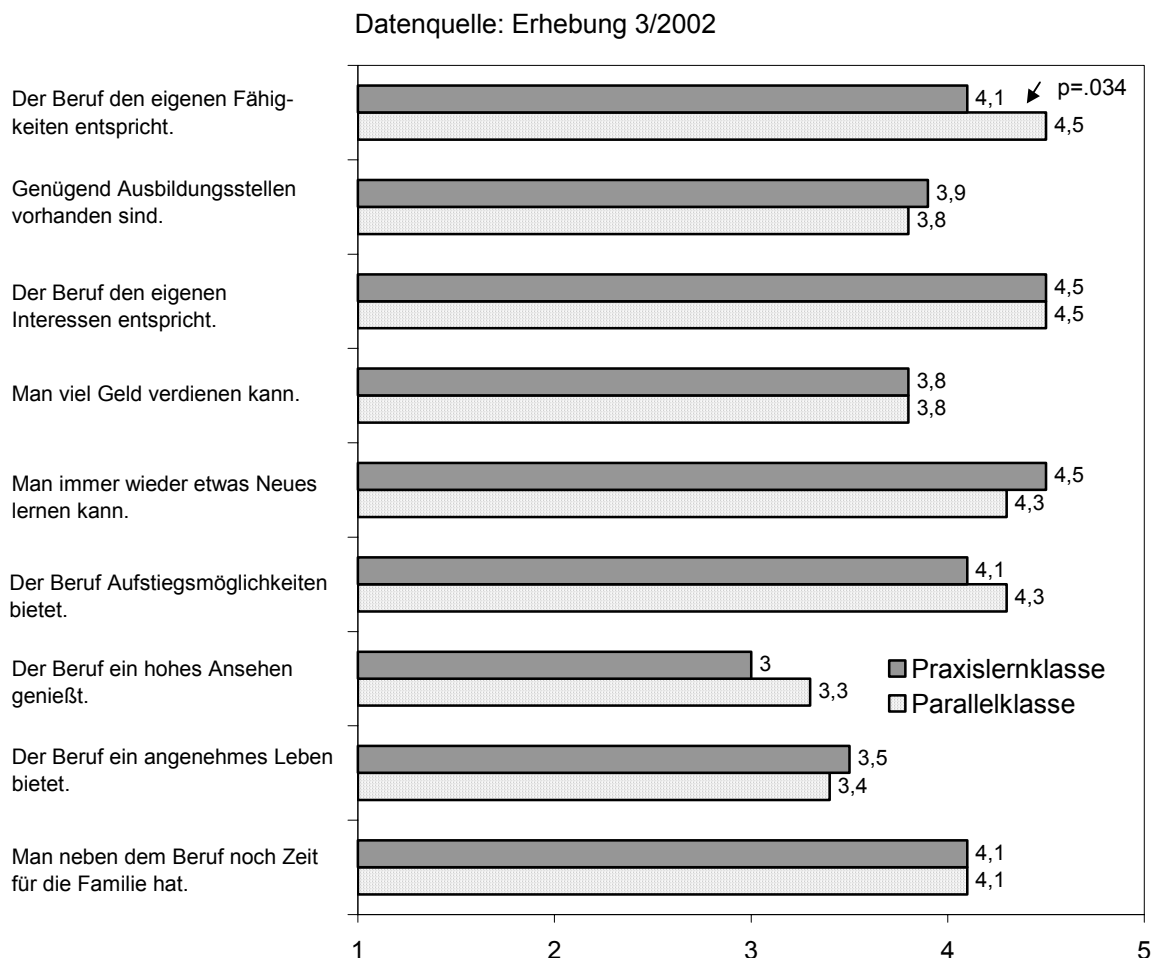
von der Annahme, dass sich in der Reihenfolge der Nennung der Berufswünsche persönliche Präferenzen ausdrücken, haben wir uns auf den jeweils ersten angegebenen Beruf beschränkt. Ein Problem unserer Analysen bestand nun aber darin, dass die mit 42 Fällen ohnehin kleine Stichprobe sich noch weiter reduzierte, weil einige Schüler zu keinem Zeitpunkt einen Berufswunsch nannten, während andere nur bei der ersten Erhebung und wieder andere nur bei der zweiten Erhebung Angaben machten. Am Ende bestand unsere Stichprobe nur noch aus 7 Praxislernschülern und 20 anderen Schülern, zu wenig also, um noch verlässliche Aussagen über die zu vergleichenden Gruppen zu machen. Die folgenden Ergebnisse sollen daher nicht überbewertet werden: Von den Praxislernschülern an der Erich-Weinert-Schule hat einer von 3 Schülern seinen ersten Berufswunsch im Laufe eines Jahres geändert und in den Parallelklassen derselben Schule waren es 3 von 5 Schülern. Das gilt, wenn man die Schüler der G.E.-Lessing-Schule betrachtet, hier für 3 von 4 Praxislernschülern und für 7 von 15 Schülern in den Parallelklassen. Von insgesamt 27 hier berücksichtigten Schülern haben demnach relativ viele – mit insgesamt 14 Schülern gut die Hälfte – ihre Berufspräferenzen zwischen dem ersten und dem zweiten Erhebungszeitpunkt geändert. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit dem Eindruck, den wir bei der Auswertung der Schülerinterviews gewonnen haben. Während einige Schüler durch die Praxislertage in ihrem ursprünglichen Berufswunsch bestätigt wurden, waren sie für andere hilfreich insoweit, als sie persönliche Stärken in Berufsbereichen entdeckten, die sie vorher überhaupt nicht in Erwägung gezogen haben. So gab z. B. ein Praxislernschüler, der eigentlich Berufssoldat werden wollte, nach einem Praktikum in einem Jugendzentrum bei der zweiten Erhebung den Berufswunsch Erzieher an. Trotz der ursprünglich sehr konkreten Berufsvorstellungen zeigen also viele Schüler eine berufliche Flexibilität, welche sie in die Lage versetzt, Alternativen abzuwägen. Die Änderung der Berufswünsche kommt dabei einer realistischen Anpassung an die eigenen Interessen und Fähigkeiten, aber auch an die Gegebenheiten des regionalen Arbeitsmarktes gleich.

Dass die Schüler die ungünstige Ausbildungsmarktsituation wahrnehmen, lässt sich daran ablesen, dass verhältnismäßig viele ihre Chancen auf eine Ausbildungsstelle offenbar als problematisch einschätzen, und zwar unabhängig davon, ob es sich um Schüler der Praxislernklassen oder der Parallelklassen handelt. Wir beziehen uns hierbei auf die im Fragebogen enthaltene Frage, wie sicher die Schüler sind, später eine Ausbildungsstelle zu erhalten. "Sehr sicher" oder zumindest "ziemlich sicher" sind an der Erich-Weinert-Schule 18,2% der Praxislernschüler und 40% der Schüler in den Parallelklassen. Der Anteil dieser Schüler beträgt an der Lessing-Schule 57,1% für die Praxislernschüler und 38,2% für die anderen Schüler. Umgekehrt heißt das, dass in den meisten untersuchten Klassen zum Teil deutlich mehr als die Hälfte der befragten Schüler hinsichtlich ihrer Chancen auf eine Ausbildungsstelle verunsichert sind.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage interessant, nach welchen Kriterien die Schüler ihren zukünftigen Beruf auswählen. Der Fragebogen enthielt dazu einen Komplex von Fragen, die sich grob verschiedenen Interessensbereichen zuordnen lassen: Dem eher instrumentellen Interesse am Verdienst, der Arbeitsplatzsicherheit, dem Prestige und den Aufstiegsmöglichkeiten. Dem Interesse an der Vereinbarkeit von freizeit- und familienbezogenen Ansprüchen mit dem Beruf. Und dem Interesse an der Übereinstimmung der eigenen Fähigkeiten und Neigungen mit den berufsspezifischen Anforderungen. Für die Einschätzung dieser Kriterien stand jeweils eine Skala

mit fünfstufigem Antwortformat zur Verfügung, das von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) reichte. Welche Bedeutung die Schüler den einzelnen Kriterien zumessen, zeigt nun *Abbildung 10* (die Ergebnisse basieren auf Daten der Schüler aus der Erich-Weinert und der G.E.-Lessing-Schule).

Abbildung 10: Berufswahlkriterien nach Klasse
(Mittelwerte, 1=trifft gar nicht zu, 5= trifft voll und ganz zu)



Eine überragende Bedeutung haben demnach die Übereinstimmung individueller Interessen und Fähigkeiten mit den beruflichen Anforderungen, die beruflichen Fortbildungs- und Aufstiegschancen sowie die Möglichkeiten zur Vereinbarung von Familie und Beruf, die von Mädchen und Jungen im Übrigen als gleich wichtig eingeschätzt wird. Die errechneten Durchschnittswerte für diese Kriterien liegen zwischen 4 (trifft ziemlich zu) und 5 (trifft voll und ganz zu). Knapp unterhalb von 4 befinden sich die Durchschnittswerte für die Arbeitsplatzsicherheit und die Verdienstmöglichkeiten. Etwas abgeschlagen mit Durchschnittswerten zwischen 3,0 und 3,5 sind demgegenüber der Anspruch auf ein angenehmes Leben sowie das mit dem Beruf verbundene Prestige. Vor dem Hintergrund der prekären Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation und der Unsicherheit der Schüler, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden, ist das Ergebnis interessant, dass Berufswahlentscheidungen offenbar nicht von einem Sicherheitsbedürfnis dominiert werden. Die von uns befragten Schüler stellen vielmehr umfassende Ansprüche an die Ausbildung und den Beruf, die sowohl die Arbeitsplatzsicherheit und die Verdienstmöglichkeiten als auch die Selbstverwirklichung im beruflichen, aber auch im außerberuflichen Bereich beinhalten (vgl.

hierzu auch die Ergebnisse von Lemmermöhle/ Nägele, 1999, die an einer Stichprobe aus Brandenburger Mädchen und Jungen den Übergang von der Schule zur Erwerbsarbeit empirisch untersucht haben).

Die Differenzierung der Daten nach der Klassenzugehörigkeit der Schüler ergab so gut wie keine Unterschiede. Nennenswerte Abweichungen zeigen sich nur im Zusammenhang mit dem Anspruch, dass der Beruf entsprechend der eigenen Fähigkeiten ausgewählt werden müsse. Wie in *Abbildung 10* zu erkennen ist, messen die Schüler aus den Parallelklassen diesem Kriterium eine noch größere Bedeutung zu als die Praxislernschüler. Interessanterweise handelt sich hier um das einzige Kriterium, bei dem auch im Zeitverlauf Veränderungen aufgetreten sind (siehe *Abbildung 11* und *Tabelle 22*). Danach hat das Kriterium, der Beruf müsse entsprechend der eigenen Fähigkeiten ausgewählt werden, für die Praxislernschüler der Erich-Weinert-Schule zwischen der ersten und der zweiten Erhebung an Bedeutung gewonnen. Neben entsprechenden Äußerungen, welche die Schüler in den Interviews gemacht haben, liegt hiermit also ein weiterer Beleg dafür vor, dass bei Praxislernschülern tatsächlich eine Anpassung der Berufswahlentscheidung an die eigenen Potenziale stattgefunden haben dürfte. Bei den Schülern der anderen untersuchten Gruppen hatte dieses Kriterium schon zum Zeitpunkt der ersten Erhebung einen verhältnismäßig hohen Stellenwert.

Abbildung 11: Entwicklung der Einstellung gegenüber der Aussage "Der Beruf muss den eigenen Fähigkeiten entsprechen" nach Klasse und Schule (Mittelwerte, 1=trifft gar nicht zu, 5= trifft voll und ganz zu)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

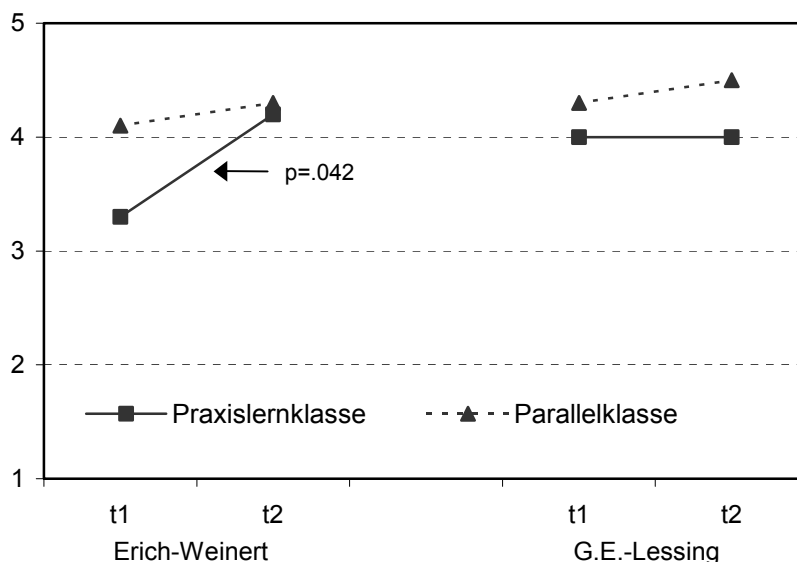


Tabelle 22: Entwicklung der Einstellung gegenüber der Aussage "Der Beruf muss den eigenen Fähigkeiten entsprechen" nach Klasse und Schule (Mittelwerte, 1=trifft gar nicht zu, 5= trifft voll und ganz zu)

Datenquelle: Erhebung 3/2001 und Erhebung 3/2002

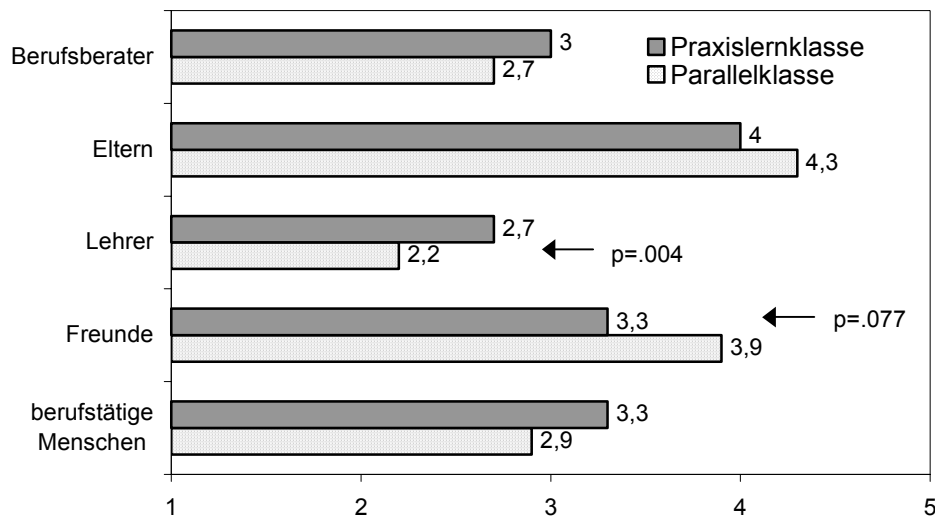
Schule	Praxislernklasse			Parallelklasse		
	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)	n	3/2001 MW (s)	3/2002 MW (s)
Erich-Weinert	6	3,3 (0,5)	4,2 (0,8)	10	4,1 (0,7)	4,3 (0,8)
G.E.-Lessing	4	4,0 (0,8)	4,0 (0,8)	20	4,3 (0,8)	4,5 (0,6)
Gesamt	10	3,6 (0,7)	4,1 (0,7)	30	4,2 (0,8)	4,4 (0,7)

Nach den vorliegenden Daten wenden sich die Schüler mit Fragen der Berufswahl am häufigsten an die Eltern und am zweithäufigsten an die Freunde (siehe *Abbildung 12*). Die entsprechende Frage im Fragebogen ist sehr allgemein formuliert: "Wenn du Fragen zur Berufswahl hast, mit wem besprichst du das dann?" Wir wissen demnach nichts darüber, ob die Schüler bei Gesprächen über die Berufswahl sowie ihre individuellen Optionen konkrete Entscheidungshilfe oder emotionale Anteilnahme suchen. Auf jeden Fall werden aber Instanzen wie der Berufsberater des Arbeitsamts, der aus naheliegenden Gründen gut über verschiedene Berufsbereiche und über grundlegende Zusammenhänge des Berufslebens informieren könnte, verhältnismäßig selten konsultiert. Auch auf den Rat und die Unterstützung von Lehrern oder berufstätigen Menschen, denen sie z. B. im Betriebspraktikum begegnen, scheinen die Schüler offenbar nur wenig Wert zu legen. Vergleicht man hierzu die Werte der Praxislerner mit denen der anderen Schüler, zeigen sich aber nennenswerte Unterschiede. Danach wenden sich Praxislerner mit Fragen der Berufswahl häufiger an die Lehrer als die Schüler in den Parallelklassen. Dafür sprechen sie mit Freunden vergleichsweise selten über Berufswahlentscheidungen.

Diese aus der zweiten Schülerbefragung stammenden Ergebnisse – die im Übrigen schon bei der Ersterhebung dasselbe Muster zeigten –, entsprechen recht gut den Erkenntnissen vergleichbarer Studien (vgl. Kraul/ Horstkemper 1999). Gerade den Lehrerinnen und Lehrern wird in Fragen der Berufswahl kaum Beratungskompetenz zugesprochen, häufig mit der Begründung, sie hätten ja nie etwas anderes als Schule, Universität und wieder Schule kennen gelernt. In den Praxislernklassen werden solche Einschätzungen offenbar durchbrochen. Ob dies eher ein Effekt der sehr positiv bewerteten Lehrer-Schüler-Beziehung ist, oder ob im gemeinsamen Erleben der Praxisfelder bzw. der Kommunikation über die dortigen Aufgaben die Lehrkräfte auch andere Kompetenzen erkennen lassen als im Schulalltag, das können wir aufgrund unserer Ergebnisse nicht sicher einschätzen.

Abbildung 12: Gesprächspartner in Fragen der Berufswahl nach Klasse (Mittelwerte, 1=trifft gar nicht zu, 5= trifft voll und ganz zu)

Datenquelle: Erhebung 3/2002



8. Abschließende Bewertung des Praxislernens

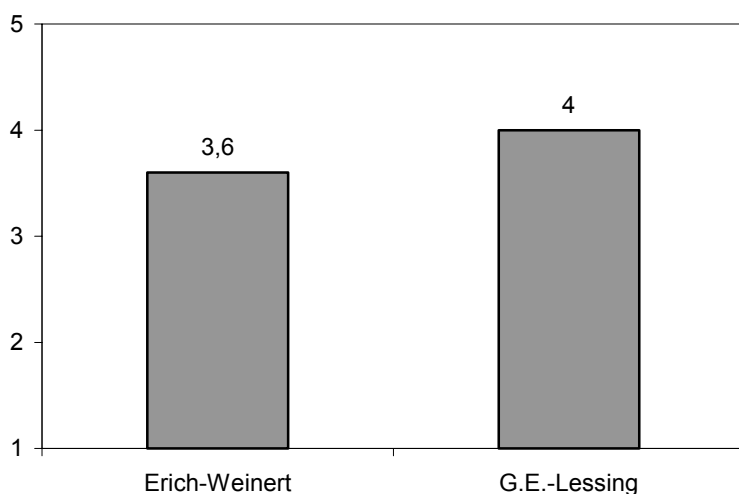
Uns liegen Daten vor, die eine Art abschließende und zusammenfassende Bewertung des Praxislernens aus verschiedenen Perspektiven zulassen. Dabei war jeweils nach Adressat der Fokus der Frage unterschiedlich. Die Praxislernerschüler haben Angaben darüber gemacht, wie gut es ihnen an den einzelnen Praxislernorten gefallen hat, wogegen die nicht-beteiligten Schüler aus den Parallelklassen gefragt wurden, ob sie auch gerne Praxislerntage absolvieren würden. Die am Modellversuch beteiligten und von uns interviewten Lehrer sollten schließlich die Frage beantworten, was sie vor dem Hintergrund ihrer fast zweijährigen Erfahrungen den Schulen raten würden, die sich künftig an einem solchen Projekt beteiligen wollten.

8.1 Die Perspektive der Schüler

Die Konzepte der Schulen sahen vor, dass die Praxislernerschüler im Interesse einer umfassenden Berufsorientierung die Praxislernorte in regelmäßigen Abständen wechseln sollten. Wie gut es ihnen an jedem einzelnen Praxislernort gefallen hat, haben wir mit unserem Fragebogen erhoben. Für die Bewertung der Praxislernorte standen den Schülern jeweils Skalen zur Verfügung, die von 1 "überhaupt nicht gut" bis 5 "sehr gut" reichten. Im Durchschnitt bezogen sich die Schüler auf 3,9 Praxislernorte ($s=1,2$), wobei die Anzahl zwischen einem Betrieb und – in den meisten Fällen – fünf Betrieben schwankte. Wir haben die Bewertungen der Schüler durch Bildung eines Mittelwerts zu einem Gesamturteil verdichtet und die Ergebnisse differenziert nach der Schulgehörigkeit der Schüler in *Abbildung 13* dargestellt:

Abbildung 13: "Wie gut hat es dir an den Praxislernorten gefallen?"
Praxislernschüler nach Schule (Mittelwerte, 1=überhaupt nicht gut, 5= sehr gut)

Datenquelle: Erhebung 3/2002

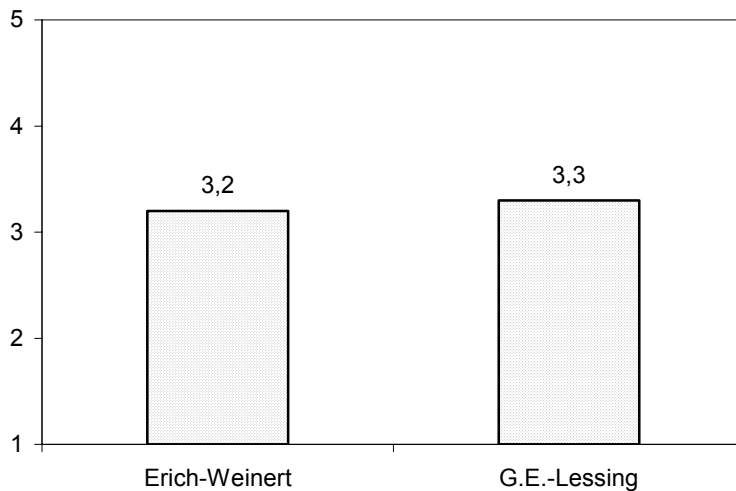


Danach gefällt es den Schülern an den Praxislernorten verhältnismäßig gut, denn der Mittelwert für die G.E.-Lessing-Schule liegt mit 4,0 ($s=0,7$) bei "ziemlich gut", mit 3,6 ($s=0,3$) fällt er für die Erich-Weinert-Schule etwas schlechter aus. Dass die Schüler die Praxislernorte insgesamt positiv bewerten, konnte bereits im Zusammenhang mit der Auswertung der Schülerinterviews zur Frage der Eignung der Praxislernorte für den Erwerb persönlicher und berufsbezogener Kompetenzen gezeigt werden. Wie sich den Antworten der Schüler entnehmen ließ, haben ihnen aber nicht alle Praxislernorte gleich gut gefallen. Schlecht bewertet wurden die Betriebe z. B. dann, wenn die Arbeit eintönig war, sie keinen Ernstfall- und Bewährungscharakter hatte und die Kollegen und Vorgesetzten den Schülern nichts zutrauten oder sich nicht um sie kümmerten.

Um das Interesse der bislang nicht-beteiligten Schüler am Praxislernen und damit Transfermöglichkeiten in den schulischen "Normalbetrieb" abschätzen zu können, haben wir die in den Parallelklassen untersuchten Schüler gefragt, wie gerne sie an Praxislertagen teilnehmen möchten. Die Antworten der Schüler wurden wiederum mit einer fünfstufigen Skala erfasst (1="überhaupt nicht gerne" bis 5="sehr gerne"). Wie *Abbildung 14* zeigt, liegen die Mittelwerte für die beiden Schulen mit 3,2 ($s=1,1$) bzw. 3,3 ($s=1,2$) nahe der Skalenmitte von 3, also bei "teils-teils", weshalb man hier von einer ambivalenten Haltung der Vergleichsschüler dem Praxislernen gegenüber sprechen muss. Dass das Praxislernen keine größere Resonanz findet, hängt möglicherweise damit zusammen, dass die Bildung eigener Praxislernklassen, die nur von wenigen Lehrern betreut werden, zur Isolierung des Modellversuchs im Schulgeschehen geführt hat. Unter dieser Voraussetzung können sich die nicht einbezogenen Schüler, aber auch Lehrer selbstverständlich nur wenig unter dem Praxislernen vorstellen. Auf jeden Fall erschwert diese Tatsache aber den Transfer des Praxislernens von einer Einzelaktivität in ein integriertes Regelangebot im Interesse der Förderung aller Schüler.

Abbildung 14: "Würdest du auch gerne an Praxislertagen teilnehmen?"
Schüler der Parallelklassen nach Schule (Mittelwerte, 1=überhaupt nicht gerne, 5= sehr gerne)

Datenquelle: Erhebung 3/2002



Hier schließt sich die Frage an, ob die Resonanz auf das Praxislernen in den Parallelklassen in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen eines Schülers wie Leistungsniveau, Lernmotivation, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft, Zukunftserwartung, Selbstbewusstsein oder auch seines Geschlechts oder seines Alters unterschiedlich ausfällt. Auf der Grundlage der Daten aus der zweiten Erhebung sind wir dem Zusammenhang zwischen persönlichen Ressourcen des Schülers einerseits und der Resonanz auf das Praxislernen andererseits mit Hilfe einer Regressionsanalyse nachgegangen (*ohne Tabelle*). Von den insgesamt zehn einbezogenen Einflussfaktoren wirkt sich hier allein das Geschlecht aus ($\beta = -.402$, $p = .023$) insoweit, als die Mädchen lieber an Praxislertagen teilnehmen würden als die Jungen (3,7 bei $s = 1,0$ gegenüber 2,6 bei $s = 1,0$). Wie weiterführende Analysen ergaben, können diese Unterschiede nicht durch eine größere allgemeine Schulfreude und Lernmotivation bei den Mädchen zustande gekommen sein, denn die sind bei den Mädchen genauso stark ausgeprägt wie bei den Jungen. Mädchen scheinen vielmehr ein spezifisches Interesse an praktischer Arbeit und an außerschulischen Lernorten zu haben.

Die oben genannten Einflussfaktoren haben wir auch mit der durch die Praxislerner-schüler vorgenommenen Bewertung der Praxislernorte in Beziehung gesetzt. Dabei zeigt sich, dass keiner der zehn einbezogenen Einflussfaktoren sich darauf auswirkt, wie gut es einem Schüler an den Praxislernorten gefallen hat. Mit anderen Worten: Wer die an den Praxislernorten gemachten Erfahrungen positiv einschätzt, kann z. B. leistungsstark, lernmotiviert, optimistisch und selbstbewusst sein oder auch nicht. Auf der Grundlage der beiden zuletzt berichteten Analysen kann also festgehalten werden, dass das Praxislernen, das eine Abwechslung vom Schulalltag darstellt und in anderen Kontexten unmittelbar positive Lernerlebnisse ermöglicht, nicht nur den leistungsschwachen und lernunmotivierten Schülern entgegenkommt, sondern anscheinend ein Bildungsalternative für alle Schüler darstellt.

8.2 Die Perspektive der Lehrer

Im Rahmen unserer Lehrerinterviews haben wir abschließend die Frage gestellt, welche Hinweise und Verbesserungsvorschläge Lehrer nach fast zwei Jahren Beschäftigung mit Praxislernen denjenigen Schulen geben würden, die damit erst beginnen wollen. Erwartungsgemäß wurden hier überwiegend Themen angesprochen, die schon an früher Stelle im Interview mehr oder weniger ausführlich erörtert worden waren. In der Absicht, Schwerpunktsetzungen und Prioritäten herauszuarbeiten, wurden für die folgende quantifizierende Zusammenstellung nur die Interviewpassagen herangezogen, in denen auf die entsprechende Leitfragen-Frage geantwortet wurde. Herausgekommen ist dabei ein verhältnismäßig umfangreicher Katalog an Verbesserungsvorschlägen. Wie *Tabelle 23* zu entnehmen ist, bezieht sich davon eine ganze Reihe auf die Auswahl der Praxislernschüler. Dass einige Schulen zu Beginn des Modellversuchs zu wenig auf ein hinreichendes Entwicklungspotenzial in den Praxislernklassen geachtet haben und in der Folge diese Klassen größtenteils neu zusammengesetzt werden mussten, haben wir an anderer Stelle bereits dargestellt. Gegen Ende des Modellversuchs sind sich die Lehrer der beteiligten Schulen offenbar darin einig, dass in erster Linie solche Schüler ins Auge gefasst werden sollten, die ein gewisses Maß an Lernmotivation erkennen lassen. Um der Verfestigung negativer Verhaltensweisen rechtzeitig durch wirksame Maßnahmen wie das Praxislernen entgegenwirken zu können, sprechen sich in diesem Zusammenhang einige Lehrer auch dafür aus, Praxislernklassen bereits früher, das heißt im 8. oder sogar im 7. Jahrgang einzurichten.

Im Interesse einer konstruktiven Arbeits- und Gesprächsatmosphäre sollte aus Sicht der Lehrer neben der Einbeziehung von lernmotivierten Schülern auch auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen geachtet werden. Der Grund dafür ist, dass in Praxislernklassen mit nur wenigen Mädchen diese mitunter von den Jungen dominiert wurden und sich dementsprechend nicht angemessen entfalten konnten. Aus der Schulklimaforschung ist darüber hinaus bekannt, dass Mädchen in der Regel in hohem Ausmaß zu einem günstigen Lernklima beitragen (vgl. Dreesmann 1982; Horstkemper 1987).

Tragfähige Beziehungen zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern lassen sich, wie die Lehrer der Erich-Weinert-Schule noch einmal betonen und wie auch unsere Auswertungsergebnisse belegen, aber auch durch ein längerfristiges gemeinsames Praxislernprojekt aufbauen. Gute Voraussetzungen hierfür bietet selbstverständlich auch die Einrichtung kleiner und überschaubarer Lerngruppen, welche die Zustimmung der Lehrer, aber auch der Schüler finden. Abgesehen von guten sozialen Beziehungen ergeben sich hier zweifellos Chancen auf verstärkte persönliche Zuwendung und auf individuelle Förderung der Schüler. Dass aber leistungsschwache Schüler in Sonderklassen mit insgesamt herabgesetztem Anregungspotenzial weniger profitieren als in Regelklassen haben wir an verschiedenen Stellen problematisiert.

Tabelle 23: Tipps und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Lehrer

Datenquelle: Erhebung 3/2002

Themen	Anzahl der Interviews, in denen das jeweilige Thema angesprochen wurde (N=5 Lehrerinterviews)
Auswahl der Schüler <ul style="list-style-type: none"> • mit jüngeren Schülern beginnen • lernmotivierte Schüler einbeziehen • auf ein ausgewogenes Verhältnis von Mädchen und Jungen achten 	<p>2</p> <p>4</p> <p>1</p>
Durchführung eines Gruppenpraktikums am Anfang im Interesse guter sozialer Beziehungen	1
Bildung einer kleinen überschaubaren Lerngruppe	1
zeitliche Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> • ausreichend Zeit für den konzeptionellen Vorlauf einplanen • Entlastungsstunden für beteiligte Lehrer bewerkstelligen • Unterrichtszeiten vorsehen, die der Thematisierung der Praxiserfahrungen der Schüler dienen • feste Zeiten für Teambesprechungen der Lehrer bewerkstelligen 	<p>1</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
Projektleitung einem Lehrerteam und nicht einzelnen Lehrern übertragen	1
Einbeziehung der Eltern	1
sich der Reformbereitschaft des Kollegiums und der Schulleitung vergewissern	1
curriculare Änderungen bzw. ein Abweichen vom Rahmenplan zulassen	1

Auf die zuletzt angesprochenen Sachverhalte beziehen sich jeweils nur einzelne Lehrer, dagegen sprechen wiederum mehrere Lehrer die Frage nach den zeitlichen Ressourcen an. Wie die Lehrer berichten, konnte während des Modellversuchs kein angemessener zeitlicher Ausgleich für die Bewältigung der anfallenden Aufgaben geschaffen werden, zu denen auch eine ganze Reihe zusätzlicher und zeitintensiver Verpflichtungen gehörten (z. B. Entwicklung des Konzepts, Teilnahme an regelmäßigen Teambesprechungen unter Leitung der "Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe", Dokumentation des Projektverlaufs, Herstellung und Aufrechterhaltung intensiver Kontakte zum Elternhaus und zu den Betrieben). Die aktiv beteiligten, im Allgemeinen überdurchschnittlich engagierten und motivierten Lehrer nahmen dies

zwar in Kauf, die Mehrheit von ihnen spricht sich aber dafür aus, dass auf längere Sicht ausreichend Entlastungsstunden bereitgestellt werden sollten. Darüber hinaus werden Zeitkontingente benötigt für zusätzliche Unterrichtszeit, die speziell der Thematisierung der Praxiserfahrungen der Schüler und damit einer besseren Verschränkung von schulischem und außerschulischem Lernort zu Gute kommen soll, für regelmäßige schulinterne Teambesprechungen und für die Ausarbeitung eines Konzepts im Vorfeld der eigentlichen Projektarbeit.

Über das Gesagte hinaus gibt es noch eine Reihe weiterer, jeweils von einzelnen Lehrern angesprochener Themen. Dazu gehört, dass im Interesse einer erfolgreichen Teilnahme der Schüler am Projekt die Eltern zur Unterstützung und Mitarbeit verpflichtet werden sollten. Das setzt intensive Kontakte zwischen Schule und Elternhaus voraus, die sich z. B. durch regelmäßige Elternstammtische oder durch die Einbindung der Eltern in die konkrete Projektarbeit fördern lassen (etwa Teilnahme an Praxislernprojekten oder Unterstützung bei der Rekrutierung von Betrieben für das Praxislernen). Unterstützende Funktion hat nach Einschätzung der Lehrer auch die Einsetzung eines Projektteams anstelle eines einzelnen Projektleiters. Eine solche Regelung ermöglicht nicht nur ein arbeitsteiliges Vorgehen angesichts der Bewältigung bestimmter Aufgaben, sondern gewährleistet in "Krisensituationen" auch die nötige moralische Entlastung und Unterstützung.

Schließlich ist die Arbeit an innovativen Projektideen nicht denkbar ohne die Reformbereitschaft der Lehrer und der Schulleitung, die sich darin ausdrückt, dass sich die Lehrer mit anderen Sichtweisen auseinandersetzen, Spielräume innerhalb des administrativ gesetzten Rahmens ausloten und im Unterricht neue Wege ausprobieren. Weitergehend ist die Stellungnahme eines Lehrers, der ein Abweichen von den bestehenden Lehrplaninhalten zugunsten der Aufnahme neuer curricularer Bausteine anregt, die z. B. von den Bildungsmöglichkeiten der Betriebe oder anderer außerschulischer Lernorte ausgehen. In der Konsequenz wären das Ziel dann nicht *gleichartige*, sondern *gleichwertige* Schulabschlüsse.

9 Bilanz eines Modellversuchs: Was kann Praxislernen für die Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht leisten?

Wir haben bislang eine ganze Reihe sehr erfreulicher Ergebnisse ausgebreitet, die eindrucksvoll klar gemacht haben, dass es selbst unter schwierigen Bedingungen mit hohem Engagement der Lehrkräfte gelingen kann, auch diejenigen Schülerinnen und Schüler in ihrer schulischen und persönlichen Entwicklung besser zu fördern, die wir seit PISA als „Risikogruppe“ zu bezeichnen gelernt haben. So erfreulich dieses Ergebnis für die betroffenen Jugendlichen und auch die Schulen ist, von der wissenschaftlichen Begleitung werden über diese lokale Perspektive hinaus Anregungen, Empfehlungen und Problematisierungen erwartet, die verallgemeinerbare Erkenntnisse bündeln. Modellversuche verstehen sich ja als eine Art "Entwicklungsabteilung", die neue Problemlösungen entwickelt und erprobt, die anschließend – wenn sie zur "Serienreife" gediehen sind – Entwicklungsimpulse auch für andere Schulen geben sollen. Diese vorsichtige Formulierung deutet schon an, dass die Implementation von Innovationen im Schulbereich keine schlichte Verbreitung von Technologien darstellt. Das pädagogische Feld ist so komplex, dass die professionellen Akteure nicht einfach Rezepte anwenden oder gar Anweisungen ausführen können. Professionalität drückt sich für sie gerade darin aus, dass sie situations- und adressatenspezifisch die konkrete Problemlage analysieren und entsprechende Maßnahmen planen, erproben, überprüfen und verbessern können. Eben dies haben die hier beteiligten Lehrkräfte mit viel Einsatz getan. Wenn die dabei gesammelten Erfahrungen fruchtbar werden sollen auch für andere Schulen und deren Kollegien, müssen sie theoretisch reflektiert und eingeordnet werden.

Wir wollen dies im Folgenden zunächst unter einer didaktisch-methodischen Fragestellung und dann unter einer schulentwicklungstheoretischen Perspektive tun. In der Wirklichkeit hängen beide eng zusammen. Die Qualitätsverbesserung von Unterricht erfordert neben der personenbezogenen Qualifikation von Lehrkräften auch die gezielte Beeinflussung organisatorischer und institutioneller Faktoren. Zugunsten einer klaren Argumentation trennen wir die beiden Ebenen hier aber zunächst, um anschließend die wechselseitigen Zusammenhänge zu verdeutlichen.

9.1 Didaktisch-methodische Erkenntnisse

Die im Modellversuch angestrebten Lern- und Entwicklungsziele erforderten vor allen Dingen Differenzierungs- und Individualisierungsstrategien. Dadurch sollten die Lernenden ermutigt werden, sich selbst realistische Ziele zu setzen und die eigenen Fähigkeiten so weit wie möglich zu entwickeln. Dazu gilt es, sich auf die je individuellen Interessen, Bedürfnisse und Probleme der Kinder und Jugendlichen einzulassen. Nicht die Systematik der Fächer und der laut Lehrplan zu vermittelnde Stoff sollen den Ausgangspunkt für didaktische Überlegungen bilden, die Lehrkräfte suchen vielmehr nach Anknüpfungspunkten in der Lebenswelt der Schüler: Welche Problemstellungen spielen darin eine Rolle, welche Fragestellungen lassen sich daraus gewinnen, welche Problemlösungsstrategien anregen? Handlungsorientierte Vorgehensweisen erweisen sich dabei als besonders vorteilhaft. Entdeckendes, erfahrungsbezogenes Lernen motiviert in aller Regel deutlich mehr als abstrakt-verbale

Belehrung. Gleichzeitig werden dabei Fähigkeiten trainiert, den eigenen Lern- und Arbeitsprozess zu planen, zu organisieren und kritisch zu überprüfen.

Da solche Vermittlungsformen in aller Regel auf kooperative Arbeit setzen, werden auch soziale und kommunikative Fähigkeiten aufgebaut und eingeübt, sie werden als wichtig anerkannt und entsprechend bewertet. Die Leistungsbewertung basiert somit nicht nur auf der Reproduktion fachlichen Wissens, sie erstreckt sich auch auf Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, selbstständiges Lernen und Fähigkeit zur Selbstreflexion.

Wenn solche Kompetenzen vermittelt und erworben werden sollen, muss die schulische Lernkultur erweitert werden. Die *Öffnung von Schule* – in unserem Fall hin zur Arbeitswelt – spielt dabei eine wichtige Rolle. Welche Lerngelegenheiten können dort für die Schülerinnen und Schüler identifiziert und fruchtbar gemacht werden? Und wie können sie in den schulischen Unterricht eingebracht werden? Wir haben gesehen, dass die Kluft hier nicht leicht zu überwinden ist. Die Schilderung der Jugendlichen, die schulisches und betriebliches Lernen kontrastiert, zeigt deutlich die Richtung des Veränderungsbedarfs an. Erleben, dass man etwas Sinnvolles tut, die eigene Zeit selbständiger einteilen können, an der Arbeitsplanung beteiligt werden, nicht nur belehrt werden und Aufgaben, eine nach der anderen, "vorgesezt" bekommen. In solchen Kontexten stellen sich die Jugendlichen auch Herausforderungen, denen sie sonst lieber ausweichen. Ein eindrucksvolles Beispiel ist, wie wir meinen, ein an einer Modellversuchsschule regelmäßig stattfindendes Kolloquium, auf dem die sonst eher schreibunlustigen und in der Öffentlichkeit schweigsamen Jugendlichen ihren Lehrern, Mitschülern, Eltern und Mentoren aus den Betrieben ihre Erfahrungen vortragen und ihre Arbeitsergebnisse präsentieren.

Es sollte deutlich geworden sein, dass sich unter dem Einfluss der eingeleiteten Maßnahmen die Unterrichtspraxis in den Projektschulen nennenswert verbessert hat. So wie die Schüler intuitiv all die Aspekte angesprochen haben, die schon in der Kritik der Reformpädagogen an der "Stoff- und Buchschule" zu Beginn des letzten Jahrhunderts anklang, so haben die Lehrkräfte an viele ihrer Prinzipien angeknüpft: Anschaulichkeit, Lernen mit allen Sinnen, Handlungsorientierung und vor allen Dingen immer wieder die Orientierung an den lernenden Individuen. Um die Stärken dieses Ansatzes weiter auszubauen und um Schwächen zu beseitigen, bedarf es weiterer Anstrengungen. Zu den ungelösten Problemen zählt z. B. die weitgehende Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Lernort. Längst nicht bei allen Schulen hat sich das Instrument der individuellen Lernaufgaben bewährt. Zum Leidwesen der Lehrkräfte gelingt auch der Transfer wünschenswerter Arbeitshaltungen in den Unterricht nur in Maßen. Er würde vermutlich beflügelt, wenn einige der von den Schülern positiv am Arbeitsplatz hervorgehobenen Faktoren stärker in das Unterrichtsgeschehen Eingang finden könnten. Notwendig ist es dazu aber wohl zunächst, den schwierigen Spagat zwischen Lehrplanbindung und adressatenorientierter exemplarischer Auswahl gemeinsam zu reflektieren.

Ein weiteres Problem ist die Konzentration von Problemschülern in der Lerngruppe, die insgesamt zu wenig Anregungspotenzial bietet. Damit wird ein zentrales und gleichzeitig uraltes Kernproblem der Schulpädagogik angesprochen: Wie geht man mit Heterogenität in Lerngruppen um? Der Gymnasialleiter und Philanthrop Ernst Christian Trapp (1745 – 1818) empfahl schon seinen Zeitgenossen, die Methode "auf

die Mittelköpfe" zu kalkulieren – das signalisiert die Tendenz zur Homogenisierung. Und auch Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) benannte etwa zeitgleich als *das zentrale Problem des Unterrichts* die "Verschiedenheit der Köpfe" (zit. nach: Sandfuchs 1994, S. 340). Wir haben hier gesehen, dass eine Homogenisierung "nach unten" ganz sicher auch Probleme schafft. Die PISA-Studie hat die Probleme der "Risiko-Gruppe" eindrucksvoll beschrieben (vgl. Lange 2002, S. 457).

Helmut Fend (2002) fordert angesichts dieser Lage "intelligente Reaktionen auf Heterogenität" – nicht Homogenisierung. "Alle fördern – von allen viel verlangen" lautet die Überschrift seines Kommentars zu Konsequenzen aus PISA. Er trifft darin eine systematische Unterscheidung zweier Achsen bildungspolitischer Intervention zur Verbesserung des Bildungssystems. Die erste Achse bezieht sich auf *Unterstützungssysteme*, die sich als individuelle Unterstützung für Kinder und Jugendliche aller Fähigkeitsniveaus verstehen (*alle fördern*), die dabei aber ein ganz besonderes Augenmerk auf die Leistungsschwächeren richten müssen. Die zweite Achse bezieht sich auf die *Anforderungssicherung*, und zwar auf externe *Standards (von allen viel verlangen)*. Diese Kombination optimaler individueller Unterstützung mit schulexterner Standardsicherung sei in den Ländern gelungen, die laut PISA an der Spitze liegen. In Deutschland dagegen habe man diese Balance bisher noch nicht erreicht.

Auch in diesem Modellversuch sollen dem Anspruch nach alle Schüler gefördert werden: die Leistungsstärkeren in Regelklassen, die durch die Herausnahme von Problemschülern "entlastet" werden sollten, und die Leistungsschwächeren in speziellen kleinen Lerngruppen, in denen dem Förderbedarf dieser Schüler durch besondere, auf die individuelle Situation zugeschnittene Lernangebote entsprochen werden sollte. Durch eine solche Form der äußeren Leistungsdifferenzierung wurde jedoch eine "Homogenität der Schwäche" produziert, die kontraproduktiv war und die zweite Achse der Anforderungssicherung kaum noch zum Zuge kommen ließ. Die Erfahrungen wurden aber im Laufe des Modellversuchs umgesetzt in Rekrutierungsstrategien, die zu stärker heterogenen Lerngruppen führten. Die "Verschiedenheit der Köpfe" wirkte sich hier durchaus förderlich auf die Lernprozesse und das Arbeitsklima aus. Wenn die Maxime individueller Unterstützung jedoch weiterhin gelten soll, dann bedeutet das gleichzeitig die Notwendigkeit, über binnendifferenzierende Maßnahmen nachzudenken und entsprechende Lehr-Lern-Strategien zu entwickeln.

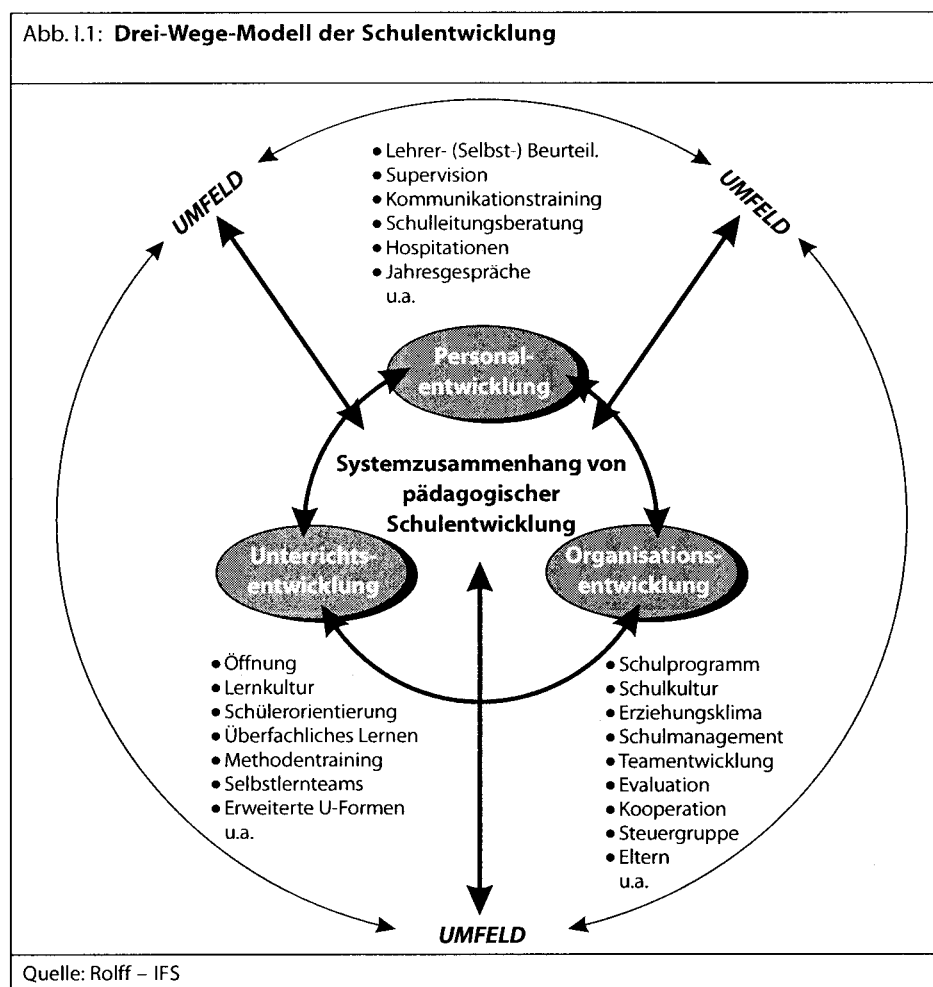
Es liegt auf der Hand, dass die zukünftigen Aufgaben nicht von einzelnen Lehrkräften bewältigt werden können. Die Bearbeitung dieser Aufgaben setzt vielmehr Kooperation und gemeinsame Abstimmung voraus, sie erfordert flexible Organisationsstrukturen und vor allem eine gemeinsame Vorstellung davon, was eine "gute Schule" und erfolgreichen Unterricht ausmacht.

9.2 Unterrichtsentwicklung braucht Schulentwicklung

Einleitend haben wir bereits auf die gegenwärtig verstärkt geführte Diskussion um Schulqualität und Schulentwicklung verwiesen und auch den Perspektivwechsel angesprochen, der die Aufmerksamkeit auf die einzelne Schule richtet. Schulen mit je spezifischen Bedingungen können zentral vorgefertigte Lösungsangebote nicht direkt übernehmen, sondern müssen sie adaptieren, zum Teil werden aber Schulen Lösun-

gen für bestimmte Probleme mit Rücksicht auf die Gegebenheiten vor Ort selbst erst entwickeln müssen.

Nach Rolff (1998) kann sich der Fokus der Entwicklungsarbeit auf drei verschiedene Ebenen richten ("Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung"): auf die Ebene der *Unterrichtsentwicklung* im Sinne der Verbesserung der Unterrichtspraxis, auf die Ebene der *Organisationsentwicklung* im Sinne der Schaffung der für Veränderungen notwendigen institutionellen Bedingungen oder auf die Ebene der *Personalentwicklung* im Sinne der Stärkung professionellen Lehrer- und Schulleiterhandelns. Ausgehend von Systemzusammenhängen ziehen Veränderungen auf einer der drei Ebenen auch Veränderungen auf den anderen Ebenen desselben Systems nach sich.



Wer demnach Unterricht verändern will, muss – im Sinne pädagogischer Schulentwicklung – mehr verändern als Unterricht. Mit anderen Worten: Punktuelle Veränderungsmaßnahmen von Einzelnen stoßen sehr schnell an Grenzen z. B. der bestehenden Zeitstrukturen, der Stundentafel, der Kooperationsbereitschaft, der eigenen Belastbarkeit und Kompetenzen, kurz, an institutionelle und individuelle Grenzen. Die Erneuerung der Lern- und Unterrichtskultur muss folglich gestützt sein durch institutionelle *und* individuelle Veränderungen. Hier schließt sich die Frage an, was genau unsere Projektschulen, aber auch andere Schulen tun können, um Schulentwicklungsprozesse zu optimieren?

Dazu gehört zweifellos die Erarbeitung einer gemeinsamen Vision von Schule, eines Schulprogramms, welches das Profil der Schule definiert und gemeinsame Leitlinien für das pädagogische Handeln festlegt. Der Vorteil eines Schulprogramms besteht darin, dass es z. B. Auskunft darüber gibt, welche konkreten Ziele in welchem Zeitrahmen angestrebt werden, wer die Verantwortung dafür übernimmt, welche Ressourcen zur Verfügung stehen und wer vermutlich welche Form der Unterstützung brauchen wird. Ein Schulprogramm zwingt demnach zur praktischen Konkretisierung, dadurch gibt es wichtige Orientierung für die Arbeit und erleichtert darüber hinaus in einem späteren Stadium des Schulentwicklungsprozesses die Überprüfung, ob und inwieweit die gesteckten Ziele erreicht wurden. Für die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben, die sich hier andeuten, hat sich die Einrichtung einer sogenannten Steuer- oder Konzeptgruppe bewährt. Diese übernimmt Verantwortung für den Entwicklungsprozess, koordiniert entwicklungsorientierte Aktivitäten an der Schule, sorgt im Kollegium für Transparenz und schafft Beteiligungsmöglichkeiten etwa hinsichtlich der Fortschreibung des Schulprogramms. Ein wirksames Steuerungsinstrument ist ein Schulprogramm also erst dann, wenn es immer wieder den aktuellen Bedürfnissen angepasst wird und wenn Lehrer, Eltern und Schüler dabei zusammenarbeiten. Voraussetzung für die hier skizzierten Maßnahmen ist eine flexible organisatorische Gestaltung des Schulbetriebs, ein Management, das sich nicht in erster Linie an bürokratischen Erfordernissen orientiert, sondern das neue Wege beschreitet bei der Gestaltung von Lernprozessen innerhalb, aber auch außerhalb der Schule.

Die Veränderung des Unterrichts erfordert neben der systematischen Veränderung der institutionellen Bedingungen die Unterstützung der beteiligten Lehrer. Im Zentrum steht dabei die (Selbst-)Aufklärung der beteiligten Lehrkräfte, die Erweiterung ihrer diagnostischen, didaktischen und kooperativen Kompetenzen, die eigene Schule zu gestalten. Personalentwicklung bezogen auf das gesamte Kollegium, vor allem aber auch auf das Führungspersonal wird dabei dann ebenfalls ein wichtiges Feld. Wir können hier sehr gut nachzeichnen, welcher Stellenwert z. B. der Haltung der Schulleitung zu solchen innovativen Projekten zukommt. Es macht einen Unterschied, ob sie sich interessiert und tatkräftig für Unterrichtsreformen und für die weiter oben beschriebenen flankierenden Maßnahmen einsetzt oder ob sie solchen Aktivitäten nur am Rande Beachtung schenkt. Und ebenso können wir aufzeigen, dass es keinesfalls ausreicht, wenn reformorientierte Schulleitungen ihre eigenen Vorstellungen über die Köpfe der beteiligten Lehrkräfte hinweg in guter Absicht durchzusetzen versuchen. Ein vorsichtiges Maß an "Reformdruck von oben" mag noch hilfreich sein – verordnen lässt sich ein solches Engagement aber nicht.

Die bislang besprochenen Sachverhalte sind allesamt im innerschulischen Systemzusammenhang zu verorten, der wiederum eingebettet ist in einen außerschulischen Systemzusammenhang (siehe "Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung" nach Rolff). So erfordert die Zusammenarbeit mit den Betrieben neue aufsichts- und versicherungsrechtliche Regelungen. Die Arbeitszeit von Lehrkräften kann nicht mehr einfach nach Unterrichtsstunden kalkuliert werden, Kosten für die Nutzung außerschulischer Einrichtungen müssen eventuell übernommen werden – all dies sind nur einige Beispiele für notwendige Überlegungen zu den Rahmenbedingungen erfolgreicher Modellversuchsarbeit.

9.3 Ausblick

Wenn innerschulische Entwicklungen mit Unterstützung außerschulischer Instanzen forschend dokumentiert und begleitet werden, lassen sich daraus neue Erkenntnisse über den Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dazu notwendigen institutionellen Bedingungen gewinnen (vgl. Arnold u. a. 1999; Combe 1999; Feindt/ Meyer 2000). Dabei stoßen curriculare und methodische Anstrengungen zur Verbesserung des Unterrichts früh an ihre Grenzen, wenn notwendige institutionelle und strukturelle Veränderungen von Rahmenbedingungen "vor Ort" nicht hinreichend bedacht und flankierend eingeleitet werden. Das gilt jedenfalls für alle Aktivitäten, die über den "Intimraum" der Arbeit der Lehrer mit der eigenen Klasse hinausgehen und damit kooperative Verständigung von Lehrkräften erfordern. Auf der Ebene individueller Einsichten, Handlungsorientierungen und Kompetenzen können vielleicht noch über Fortbildungsmaßnahmen Entwicklungsimpulse an einzelne Lehrerinnen und Lehrer vermittelt werden. Die Ebene institutioneller Veränderungen wird aber damit selten erreicht. Dies gelingt erst, wenn kollektive Prozesse der Verständigung und Reflexion in Gang gesetzt werden, wenn gemeinsam Probleme identifiziert, Lösungsmöglichkeiten gesucht und in Zusammenarbeit mit Eltern und dem Schulumfeld erprobt werden. Professionalisierung im Lehrerberuf wird damit zum lebenslangen Prozess.

Die Teilnahme an einem solchen Modellversuch ist aus dieser Sicht eine überaus wirksame Form der Fortbildung. Sie ist vor allem dann eine lohnende Investition, wenn Kontinuität solcher Arbeit gewährleistet ist. Es ist nicht nur frustrierend für die Beteiligten, wenn ihre Anstrengungen nur begrenzt für einen kurzen Zeitraum nützlich waren. Auch aus der Sicht des Schulsystems würde sich der Einsatz erst dann lohnen, wenn die Erfahrungen weitergegeben und durch Beratung in neue Schulentwicklungsprozesse eingebracht werden können. Was dazu gebraucht wird, sind – auch und gerade zu Zeiten knapper Ressourcen – flexible organisatorische Rahmenbedingungen, die Innovationseifer nicht bremsen, sondern anregen und belohnen. Aus dieser Perspektive erweist sich somit die Einbettung von Unterrichtsentwicklung in systematisch geplante und reflektierte Schulentwicklungsmaßnahmen als notwendige Flankierung der Implementation von Reformen. Wir konnten zeigen, dass – vor allem aufgrund des großen Engagements der beteiligten Lehrkräfte – eine Menge positiver Wirkungen erzielt wurden, die wir dringend zur Qualitätsverbesserung von Unterricht brauchen. Wenn diese Erfolge gesteigert und auf Dauer gestellt werden sollen, ist gezielte und systematische Schulentwicklung eine notwendige Ergänzung.

Dabei könnte eine Vernetzung verschiedener Aktivitäten hilfreich sein. Das Land Brandenburg nimmt beispielsweise teil an dem von BMBF und BLK finanzierten Modellversuchsprogramm "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS). Dort ist erklärtes Ziel, den Transfer der in einigen innovativen Schulen gewonnenen Erkenntnisse "in die Fläche" zu fördern. Im Arbeitsbereich "Unterstützungssysteme" werden z. B. verschiedene Maßnahmen der Schulentwicklung erprobt, indem eine breite Verankerung in den Kollegien methodisch gezielt vorbereitet und begleitet wird. In einigen Ländern werden Moderatorensysteme aufgebaut, so dass qualifizierte Beratung und Unterstützung bei Bedarf eingeholt werden kann. Synergieeffekte können dann aus der Verflechtung zweier verschiedener Innovationsprojekte erwartet werden, wenn sie gemeinsame Ziele verfolgen und einander ergänzen.

zende Strategien zur Verfügung stellen. Ein Unterricht, der die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat, braucht neue Ideen und Konzepte auf der didaktisch-methodischen Ebene. Gleichzeitig müssen die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen kritisch hinterfragt werden. Das geht nicht im Alleingang, dazu werden Kooperations- und Kommunikationsstrukturen gebraucht, in denen solche Ideen gemeinsam ausgehandelt werden können. Die Lehrkräfte dieses Modellversuchs haben gezeigt, dass mit hohem Engagement vieles machbar ist. Es wäre schade, wenn diese Pionierleistung ein abruptes Ende fände. Stattdessen wäre den beteiligten Schulen zu wünschen, dass sie auf dieser Grundlage ihre Arbeit fortsetzen und weiterentwickeln können.

10 Verzeichnis der Tabellen, Abbildungen und Übersichten

Tabellen

- Tab. 1* Erste Erhebung – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der Bruttostichprobe
- Tab. 2* Zweite Erhebung – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der Bruttostichprobe
- Tab. 3* Längsschnitt – realisierte Schülerstichprobe und Ausschöpfung der zur ersten Erhebung realisierten Schülerstichprobe
- Tab. 4* Anzahl der mit Lehrern oder Schülern durchgeführten Gruppeninterviews
- Tab. 5* Biographische Daten nach Klasse und Schule
- Tab. 6* Schulbezogene Daten nach Klasse und Schule
- Tab. 7* Leistungsniveau in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule
- Tab. 8* Leistungsniveau im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule
- Tab. 9* Selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen nach Klasse
- Tab. 10* Entwicklung des Leistungsniveaus in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule
- Tab. 11* Entwicklung des Leistungsniveaus im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule
- Tab. 12* Angestrebter Schulabschluss nach Klasse und Schule
- Tab. 13* Unentschuldigke Fehlzeiten nach Klasse und Schule
- Tab. 14* Entwicklung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe nach Klasse und Schule
- Tab. 15* Zusammenhänge zwischen den sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe und persönlichen Kompetenzen der Schüler
- Tab. 16* Entwicklung selbstbezogener Stimmungen und Kognitionen nach Klasse
- Tab. 17* Entwicklung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen nach Klasse und Schule
- Tab. 18* Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft nach Klasse und Schule
- Tab. 19* Übergangsvorstellungen nach Klasse und Schule
- Tab. 20* Anzahl der angegebenen Berufswünsche nach Klasse und Schule
- Tab. 21* Berufswünsche nach Klasse
- Tab. 22* Entwicklung der Einstellung gegenüber der Aussage "Der Beruf muss den eigenen Fähigkeiten entsprechen" nach Klasse und Schule
- Tab. 23* Tipps und Verbesserungsvorschläge aus Sicht der Lehrer

Abbildungen

- Abb. 1* Leistungsniveau in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule
- Abb. 2* Leistungsniveau im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule
- Abb. 3* Selbstbezogene Stimmungen und Kognitionen nach Klasse und Schule
- Abb. 4* Entwicklung des Leistungsniveaus in den Kernfächern (Mathe, Deutsch, Englisch) nach Klasse und Schule
- Abb. 5* Entwicklung des Leistungsniveaus im Fach Arbeitslehre nach Klasse und Schule
- Abb. 6* Entwicklung der sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngruppe nach Klasse und Schule
- Abb. 7* Entwicklung selbstbezogener Stimmungen und Kognitionen nach Klasse
- Abb. 8* Entwicklung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen nach Klasse und Schule
- Abb. 9* Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft nach Klasse und Schule
- Abb. 10* Berufswahlkriterien nach Klasse
- Abb. 11* Entwicklung der Einstellung gegenüber der Aussage "Der Beruf muss den eigenen Fähigkeiten entsprechen" nach Klasse und Schule
- Abb. 12* Gesprächspartner in Fragen der Berufswahl nach Klasse
- Abb. 13* "Wie gut hat es dir an den Praxislernorten gefallen" – Praxislernschüler nach Schule
- Abb. 14* "Würdest du auch gerne an Praxislerntagen teilnehmen?" – Schüler der Parallelklassen nach Schule

Übersichten

- Übersicht 1* Design der Evaluation
- Übersicht 2* Eingesetzte Skalen
- Übersicht 3* Kernelement der Konzepte im Schuljahr 2000/01
- Übersicht 3.1* Fortführung der Konzepte im Schuljahr 2001/02

11 Literaturverzeichnis

Arnold, Eva u. a.: Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. Arbeitssituation, Belastung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Schulentwicklungsprozessen. In: Carle, Ursula/ Buchen, Sylvia (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 2. Weinheim und München 1999. S. 97 – 122.

Combe, Arno: Belastung, Entlastung und Professionalisierung von LehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner/ Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung. Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999. S. 111 – 137.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Konzeption und Koordination: Klaus Hurrelmann, Mathias Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main 2002.

Dreesmann, Helmut: Unterrichtsklima. Wie Schüler den Unterricht wahrnehmen. Weinheim, Basel 1982.

Feindt, Andreas/ Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Oldenburg 2000. S. 191 – 202.

Fend, Helmut: Alle fördern – von allen viel fordern. Intelligente Reaktionen auf Heterogenität. In: Erziehung und Wissenschaft. Heft 12/ 2002.

Fend, Helmut: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Band IV. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1997.

Flick, Uwe: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000. S. 309 – 318.

Gruehn, Sabine: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quelle der Unterrichtsbeschreibung. Münster, New York, München, Berlin 2000.

Haeberlin, Urs/ Bless, Gérard/ Moser, Urs/ Klaghofer, Richard: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern und Stuttgart 1991.

Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim und München 1987.

Jacobs, Bernhard/ Strittmatter, Peter: Der schulängstliche Schüler. München 1979.

Keck, Rudolf/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Woerterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 1994.

Kraul, Margret/ Horstkemper, Marianne: Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur. Mainz 1999.

Lange, Hermann: Pisa: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 3/ 2002. S. 455 – 471.

Lehmann, Rainer/ Gänsfuß, Rüdiger/ Peek, Rainer: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Berlin 1999. Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule. Hamburg.

Lemmermöhle, Doris/ Nägele, Barbara: Lebensplanung unter Vorbehalt. Jungen und Mädchen in Brandenburg zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mössingen-Talheim 1999.

Rolff, Hans-Günter: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulbuchentwicklung. Band 10. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und Basel 1998. S. 295 – 325.

Rollett, Wolfram: Vermeidungsmotivation in Leistungssituationen bei jungen Erwachsenen. Technische Universität Berlin 2000. (unveröffentlichtes Manuskript)

Rost, Detlef H./ Lamsfuss, Sabina: Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Heft 4/ 1992. S. 239 – 250.

Sandfuchs, Uwe: Unterricht: In: Keck, Rudolf, W./ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1994. S. 339 – 340.

Schmidt, Christiane: Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000. S. 447 – 455.

Schwarzer, Ralf/ Jerusalem, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin 1999.

Tillmann, Klaus-Jürgen/ Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aus Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Treumann, Peter: Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: Abel, Jürgen/ Möller, Renate/ Treumann, Peter: Einführung in die empirische Pädagogik. Stuttgart, Berlin, Köln 1998. S. 154 – 182.

12 Verzeichnis statistischer Begriffe und Verfahren

Cronbachs Alpha

Um zu prüfen, ob mehrere Variablen verschiedene Aspekte des gleichen Sachverhalts beschreiben und ob sie im Weiteren zu einer gemeinsamen Skala zusammengefasst werden können, wird der Koeffizient Cronbachs Alpha berechnet. Die Berechnung dieser Maßzahl beruht auf der Überlegung, dass die Zuverlässigkeit einer Skala umso größer ist, je stärker die Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen sind und je größer die Anzahl der Variablen zur Beschreibung des Sachverhalts ist. Alpha kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Dabei gilt, dass ab Alpha= .75 eine befriedigende und ab Alpha= .85 eine gute Skalenqualität vorliegt.

Korrelation

Mit Hilfe einer Korrelation kann der Zusammenhang zwischen zwei in einer Stichprobe erhobenen Variablen bzw. Messwertreihen analysiert werden. Für metrische Variablen, deren Ausprägungen sich bei jeweils gleichen Abständen zwischen den Skalenpunkten der Größe nach ordnen lassen, ist das Korrelationsmaß der **Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nach Pearson ("r")**. Der Korrelationskoeffizient "r" variiert in den Grenzen von +1 und -1, wobei das Vorzeichen die Richtung und der absolute Wert die Stärke des Zusammenhangs angibt. Ein positives "r" besagt, dass hohe Werte auf dem einen Merkmal mit hohen Werten auf dem anderen Merkmal zusammenfallen und umgekehrt. Entsprechend gilt bei einem negativen "r": Je höher die Werte auf dem einen Merkmal, desto niedriger die Werte auf dem anderen Merkmal. Streuen die Werte der Merkmale so unregelmäßig, dass keinerlei Zusammenhang zu erkennen ist, nimmt "r" einen Wert um Null an.

Regression

Die (multiple) Regressionsanalyse prüft den Zusammenhang zwischen einer abhängigen (zu erklärenden) Variable und mehreren unabhängigen (erklärenden) Variablen. Bei der Berechnung der Regressionsgleichung werden die Korrelationen der unabhängigen Variablen untereinander berücksichtigt, weshalb die einbezogenen Variablen metrisch sein müssen (d. h. ihre Ausprägungen müssen sich bei jeweils gleichen Abständen zwischen den Skalenpunkten der Größe nach ordnen lassen). Aussagen über den Zusammenhang jeder einzelnen unabhängigen Variable mit der abhängigen Variable erlauben die so genannten **Beta-Gewichte (β)**. Das Beta-Gewicht liegt umso höher, je größer der eigenständige Erklärungsbeitrag einer unabhängigen Variable ist. Die Richtung des Zusammenhangs lässt sich an dem Vorzeichen ablesen.

Signifikanz

Soll von Effekten, die in einer Stichprobe beobachtet worden sind, auf Verhältnisse in der Grundgesamtheit geschlossen werden, setzt dies die Durchführung von "Signifi-

kanztests" voraus. Der Nachweis geschieht dadurch, dass bestimmte Hypothesen über Eigenschaften von Variablen mit entgegengesetzten Hypothesen konfrontiert werden. Zwischen den Hypothesen wird aufgrund von Wahrscheinlichkeitsschlüssen – unter Angabe einer **Irrtumswahrscheinlichkeit "p"** (vom englischen probability) – entschieden. Allgemein ist es üblich, Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner 0,05 oder 5% als signifikant und Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner 0,01 oder 1% als stark signifikant zu bezeichnen. In der vorliegenden Untersuchung kommen verschiedene Signifikanztests zur Anwendung: Der **Chi-Quadrat-Test** prüft, ob zwischen zwei Variablen, deren kombinierte Häufigkeitsverteilung in einer Kreuztabelle dargestellt ist, ein Zusammenhang besteht. Der **t-Test** erlaubt Aussagen über Mittelwertunterschiede zwischen zwei Stichproben und der **F-Test** über Mittelwertunterschiede zwischen mehr als zwei Stichproben. Daneben lässt sich die Signifikanz auch für empirisch ermittelte Korrelationen "r" bestimmen.

Skala

1) Zur Erfassung von Einstellungen oder Bewertungen werden häufig Aussagen vorgelegt, die von den Befragten auf einer Einschätz- bzw. **Ratingskala** eingestuft werden sollen. Bei der Vorgabe der Antwortmöglichkeiten von 1= "trifft gar nicht zu" bis 5= "trifft voll und ganz zu" spricht man z. B. von einer fünfstufigen Skala. 2) Inhaltlich zusammenpassende Variablen können durch Bildung der Summe oder des Mittelwerts aus den Einzelwerten zu einer Skala zusammengefasst werden, sofern diese hinreichend hoch miteinander korrelieren.

Standardabweichung

Die **Standardabweichung (s)** ist die Wurzel aus der durchschnittlichen quadratischen Abweichung der Werte vom Mittelwert. Sie gibt also an, wie weit die einzelnen Werte im Durchschnitt von ihrem Mittelwert entfernt sind. Je kleiner die Standardabweichung ist, desto enger gruppieren sich die Werte der einzelnen Fälle um den Mittelwert, je größer sie ist, desto weiter streuen sie um den Mittelwert.

Variable

Eine Variable (englisch: item) bezeichnet ein erhobenes Merkmal oder eine Eigenschaft mit mehreren Ausprägungen.

Varianzanalyse

Bei der Varianzanalyse geht es prinzipiell um die Frage, ob die Mittelwerte einer abhängigen Variable in verschiedenen, durch eine oder mehrere unabhängige Variablen definierten Gruppen gleich sind oder nicht. Berechnen ließe sich so z. B. der Einfluss der Klassen- und der Schulzugehörigkeit auf die Anstrengungsbereitschaft der Schüler. Wir haben es bei diesem Beispiel mit zwei unabhängigen Variablen zu tun, die – wenn man sich auf die zweite Erhebung bezieht – jeweils zweifach gestuft sind

(Praixlernklasse vs. Parallelklasse, Erich-Weinert-Schule vs. G.E.-Lessing-Schule). Mit der Varianzanalyse lassen sich zunächst die zwei Mittelwerte jeder der beiden Variablen miteinander verglichen. Gleichzeitig können aber auch die Mittelwerte verglichen werden, die sich aus der Kombination der beiden Variablen ergeben (das ergibt im Falle von zwei zweifach gestuften Variablen insgesamt vier Gruppen). Ist zusätzlich die Frage von Interesse, ob zwischen den zwei Erhebungszeitpunkten eine Veränderung der Anstrengungsbereitschaft eingetreten ist, können Varianzanalysen mit **Messwiederholungen** durchgeführt werden. Der Faktor Zeit mit zwei Abstufungen würde dann, neben der Klassen- und Schulformzugehörigkeit, einen dritten Einflussfaktor darstellen. Dieser wird aber nicht durch verschiedene Gruppen von Fällen, sondern durch verschiedene Variablen (jeweils eine für jeden Erhebungszeitpunkt) repräsentiert. Die abhängigen Variablen in der Analyse müssen stets metrischer Natur sein. d. h. ihre Ausprägungen müssen sich bei jeweils gleichen Abständen zwischen den Skalenpunkten der Größe nach ordnen lassen. Demgegenüber können die unabhängigen Variablen – wie z. B. die oben genannten – nominal sein, was soviel bedeutet, dass die definierten Ausprägungen keine natürliche Ordnung oder Hierarchie besitzen. Neben nominalen Variablen können metrische Variablen als zusätzliche Einflussfaktoren bzw. **Kontrollvariablen** in die Analyse einbezogen werden (z. B. das Alter der Schüler). In diesem Fall spricht man von einer **Kovarianzanalyse**.

13 Anhang

1 Schülerfragebogen

2 Leitfaden für die Gruppeninterviews mit Lehrern

3 Leitfaden für die Gruppeninterviews mit Praxislernschülern

1

Liebe Schülerin, lieber Schüler!










Mit diesem Fragebogen wollen wir erfahren, wie du über bestimmte Dinge denkst und wie du dich in bestimmten Situationen verhältst. Dabei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es kommt vielmehr darauf an, dass du die Fragen ehrlich beantwortest.





Der Fragebogen besteht hauptsächlich aus Sätzen (bzw. Feststellungen). Pro Satz musst du immer eine (!) von fünf vorgegebenen Antworten ankreuzen. Nur ganz selten musst du selbst eine – kurze – Antwort formulieren und aufschreiben. Überlege bei den einzelnen Fragen nicht zu lange und achte darauf, dass du keine auslässt.

Trage jetzt bitte zunächst deinen persönlichen Code ein und mache anschließend Angaben zu deinem Alter und Geschlecht, deiner Familie, zur Schule sowie zu deinen Berufswünschen.






Persönlicher Code

Der 1. Buchstabe des Vornamens deiner Mutter (z.B. Aнна = a) _____
 Der 2. Buchstabe deines Vornamens (z.B. Annja = n) _____
 Der 3. Buchstabe des Vornamens deines Vaters (z.B. Peter = t) _____
 Der 1. Buchstabe deines eigenen Geburtsmonats (z.B. Mai = m) _____

<i>Klasse</i>	
<i>Geschlecht</i>	<input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich
Wie alt bist du?	 Jahre
Mit wem lebst du zusammen? (Kreuze bitte <u>alle</u> Personen an, mit denen du in einem Haushalt lebst!)	<input type="radio"/> mit meiner Mutter <input type="radio"/> mit meinem Vater <input type="radio"/> mit dem Partner meiner Mutter <input type="radio"/> mit der Partnerin meines Vaters <input type="radio"/> mit leiblichen Geschwistern <input type="radio"/> mit Stiefgeschwistern <input type="radio"/> Andere, und zwar 
Bist du in Deutschland geboren?	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein, in  wenn nein, seit wie vielen Jahren lebst du schon hier?  Jahre
Hast du in deiner bisherigen Schulzeit schon einmal die Schule gewechselt? (Mit Ausnahme des Wechsels von der Grund- zur Gesamtschule!)	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja,  (Anzahl der Schulwechsel) Grund für 1. Wechsel:  Grund für 2. Wechsel:  Grund für 3. Wechsel: 

Hast du schon einmal eine Klasse wiederholt?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja,  (Anzahl Klassenwiederholungen)				
Welche Noten hattest du im letzten Zeugnis (Halbjahr 2001/02) in den folgenden Fächern?	Mathe: Note G-Kurs <input type="radio"/> E-Kurs <input type="radio"/>				
	Deutsch: Note G-Kurs <input type="radio"/> E-Kurs <input type="radio"/>				
	Englisch: Note G-Kurs <input type="radio"/> E-Kurs <input type="radio"/>				
	Arbeitslehre: Note				
	Wahlpflichtfach I: Note				
	Welches Fach? 				
	Wahlpflichtfach II: Note				
	Welches Fach? 				
Warst du im 1. Halbjahr dieses Schuljahres krank?	<input type="radio"/> unter 3 Tage <input type="radio"/> bis 1 Woche <input type="radio"/> bis 4 Wochen <input type="radio"/> länger				
An wie vielen Tagen hast du im 1. Halbjahr gefehlt? (<u>ohne</u> Krankheitstage!)	<input type="radio"/> weniger als 5 Tage <input type="radio"/> 5 bis 10 Tage <input type="radio"/> 11 bis 15 Tage <input type="radio"/> 16 bis 20 Tage <input type="radio"/> mehr als 21 Tage				
Welchen der folgenden Schulabschlüsse strebst du an?	<input type="radio"/> Berufsbildungsreife <input type="radio"/> erweiterte Berufsbildungsreife <input type="radio"/> Fachoberschulreife <input type="radio"/> Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe				
Wie wichtig ist es für dich, dass du diesen Abschluss erreichst?	sehr wichtig	ziemlich wichtig	teils-teils	eher unwichtig	sehr unwichtig
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie sicher bist du, dass du diesen Abschluss erreichst?	sehr sicher	ziemlich sicher	teils-teils	eher unsicher	sehr unsicher
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was möchtest du nach der Schule am liebsten machen?	<input type="radio"/> eine weiterführende Schule besuchen <input type="radio"/> eine Ausbildung beginnen <input type="radio"/> gleich arbeiten <input type="radio"/> Sonstiges, und zwar  <input type="radio"/> ich weiß es noch nicht				
Hast du dich schon einmal mit der Frage beschäftigt, welchen Beruf du später ausüben möchtest?	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hast du einen Wunschberuf?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, und zwar (Du kannst hier mehrere Berufe angeben. Kreise den für dich wichtigsten ein!)   				
Wie sicher bist du, dass du eine Ausbildungsstelle findest?	sehr sicher	ziemlich sicher	teils-teils	eher unsicher	sehr unsicher
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hast du schon eine Ausbildungsstelle sicher?	<input type="radio"/> nein <input type="radio"/> ja, und zwar bei 				
Worauf sollte man deiner Meinung nach bei der Berufswahl achten? Dass ...	trifft voll und ganz zu	trifft ziemlich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
der Beruf den eigenen Fähigkeiten entspricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
genügend Ausbildungsstellen in dem Beruf vorhanden sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Beruf den eigenen Interessen entspricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
man in dem Beruf viel Geld verdienen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
man in dem Beruf immer wieder etwas Neues lernen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Beruf Aufstiegsmöglichkeiten bietet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Beruf ein hohes Ansehen genießt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Beruf ein angenehmes Leben bietet (z.B. viel Freizeit).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
man neben dem Beruf auch Zeit für die Familie hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn du Fragen zur Berufswahl hast, mit wem besprichst du das dann?	sehr oft	oft	manchmal	selten	nie
Berufsberater im Arbeitsamt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Berufstätige Menschen (Kontakte im Praktikum oder während der Praxislertage)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige, und zwar 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

An deiner Schule gibt es eine Klasse bzw. Lerngruppe, die wöchentlich Praxislertage hat. Gehörst du dieser Lerngruppe an?	<input type="radio"/> nein (weiter mit <u>wenn nein</u> ...) <input type="radio"/> ja (weiter mit <u>wenn ja</u> ...)				
<u>wenn ja</u> , wo überall hast du in diesem und im letzten Schuljahr Praxislertage absolviert?	... und wie hat es dir dort gefallen?				
	sehr gut	ziemlich gut	teils-teils	weniger gut	überhaupt nicht gut
1. Betrieb 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Betrieb 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Betrieb 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Betrieb 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Betrieb 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>wenn nein</u> , würdest du auch gerne an Praxislertagen teilnehmen?	sehr gerne	ziemlich gerne	teils-teils	weniger gerne	überhaupt nicht gerne
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Überlege dir bei den folgenden Aussagen, wie sehr sie auf dich zutreffen.					
	trifft voll und ganz zu	trifft ziemlich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Andere wollen immer gerade dann, dass ich etwas für die Schule tue, wenn ich mich erhole oder entspanne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde das interessant, was wir zur Zeit in der Schule durchnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei Arbeiten für die Schule, die ich nicht machen möchte, langweile ich mich sehr schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass mein Leben sich positiv entwickeln wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Eindruck, unsere Lehrer bemühen sich sehr, alles verständlich zu machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse/Lerngruppe werden manche Schüler von den Lehrern bevorzugt und manche benachteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrer mögen andere Klassenkameraden lieber als mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir kommen in unserer Klasse/Lerngruppe mit den Lehrern gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft ziemlich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten Mitschüler in meiner Klasse/Lerngruppe kann ich gut leiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir leicht, Probleme zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lerne nicht gern, wenn ich es tun muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ein Schüler bei einer Klassenarbeit aus einem Buch abschreibt, kann es sein, dass ein anderer ihn meldet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt immer wieder etwas, worauf ich mich freuen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt oft vor, dass sich Schüler aus unserer Klasse/Lerngruppe gegenseitig verprügeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gute Noten fallen mir zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich betrachte Lernen als notwendiges Übel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin so schlau, wie ich gerne sein möchte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse/Lerngruppe halten alle zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde, ich bin ganz in Ordnung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich im Unterricht wohl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Lehrer strafen zu viel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Zukunft sieht gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehöre in der Schule zu den Besten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft ziem- lich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass ich in Zukunft mit meinen Freundinnen und Freunden viel Spaß haben werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich halte nicht viel von mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Klasse/Lerngruppe hält dicht, wenn ein Lehrer was rauskriegen will.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich langweile mich zur Zeit in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich lerne, muss ich immer daran denken, was ich jetzt Schöneres tun könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich lerne auch dann, wenn keine Prüfung unmittelbar bevorsteht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mag gar nicht an die vielen Dinge denken, die ich für die Schule noch tun muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich muss mich meist überwinden, wenn ich anfangen soll zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal wünsche ich mir, ich wäre ganz anders.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich eine Arbeit nicht machen möchte, versuche ich zu erreichen, dass jemand anderes sie erledigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich warte, bis sich unangenehme Arbeiten von selbst erledigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wäre gut, wenn ein paar Schüler nicht zu unserer Klasse/Lerngruppe gehören würden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Unterricht weiß ich die Antwort auf eine Frage schneller als die anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Sachen selbst rauskriegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde eines Tages in meinem Beruf erfolgreich sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft ziemlich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Wenn man in unserer Klasse/Lerngruppe nicht zu einer Clique gehört, hat man es schwer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn man nicht so viel dafür arbeiten müsste, wäre ich gerne in der Schule erfolgreicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse helfen sich alle gegenseitig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich ein Lehrbuch aufschlage, wird mir ganz schlecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse sieht jeder Schüler im anderen den Konkurrenten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe ein gutes Gefühl, was meine Arbeit in der Schule angeht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in unserer Klasse/Lerngruppe mehrere gute Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse/Lerngruppe versucht jeder Schüler besser zu sein als der andere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Schule ist mehr verboten als in anderen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Arbeit ist im allgemeinen mindestens ebenso gut wie die meines Nachbarn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserer Klasse/Lerngruppe sieht jeder nur auf seinen Vorteil, wenn es um die Noten geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit einem Schüler, der oft schlechte Noten bekommt, möchte ich nicht befreundet sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viele Schüler sind hier manchmal neidisch, wenn ein anderer bessere Leistungen hat als sie selbst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite daran sehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft ziemlich zu	teils-teils	trifft wenig zu	trifft gar nicht zu
Ich gehe ziemlich gerne in die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht für die Schule lernen oder arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehöre zu den Schülern, die gerne lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass es in der Schule noch weiter aufwärts geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt Lehrer, die einen vor der ganzen Klasse/Lerngruppe blamieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn wir uns in der Schule nicht ordentlich verhalten, drohen uns unsere Lehrer mit schlechten Noten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei vielen Dingen, die ich für die Schule tun muss, bekomme ich ein unangenehmes Gefühl.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Leben macht Spaß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nur für die Schüler, die an Praxislertagen teilgenommen haben!

Was fandest du daran besonders gut?







Was war nicht so gut?







2

Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Lehrern

Vorstellung der Gesprächsteilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • Berufserfahrung • Dauer der Schulzugehörigkeit • unterrichtete Fächer in der Projektlerngruppe • wöchentliche Stundenzahl in der Projektlerngruppe • Übernahme spezieller Aufgaben im Rahmen des Projekts (z.B. Projektleitung, Schulleitung)
Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sind nach Ihren bisherigen Erkenntnissen didaktische Prinzipien, die für das Lernen der Praxislernschüler hilfreich sind (z.B. Alltagserfahrung, Lebensweltorientierung, Exemplarität)? • Wo gibt es Probleme? • Wenn Sie einmal an das didaktische Konzept für die Berufsorientierung in der Praxislernklasse denken, welches sind hier die Kernelemente? • Zeigen sich Unterschiede zur Berufsorientierung, wie sie in den anderen Klassen dieser Schule praktiziert wird?
Methodik	<ul style="list-style-type: none"> • Welches sind nach Ihren bisherigen Erkenntnissen (unterrichts-)methodische Prinzipien, die für das Lernen der Praxislernschüler hilfreich sind? (z.B. Handlungsorientierung, Binnendifferenzierung, Üben/Wiederholen, Methodenwechsel)? • Wo gibt es Probleme?
Verschränkung Praxislernort – Unterricht bzw. Praxislernaufgaben	<p>Es ist ein Spezifikum des Modellversuchs, dass die Praxislernschüler an zwei Lernorten – d.h. in der Schule und in Betrieben – lernen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gut lassen sich diese beiden Lernorte in Ihrem (Fach-)Unterricht aufeinander beziehen? • Inwieweit können die Schüler Erfahrungen, die sie an den Praxislernorten machen, in den Unterricht einbringen? • Sie haben eine spezielle Fortbildung zur Formulierung von Praxislernaufgaben erhalten. Wie gut konnten Sie die Anregungen, die Sie bekommen haben, in der Praxis umsetzen? • Soweit wir wissen, bezog sich die Fortbildung nur auf bestimmte Fächer. Konnten Sie die gewonnen Erkenntnisse im nachhinein auch auf andere Fächer übertragen?
Leistungsbewertung	<p>Wie Sie uns vor einem Jahr erzählt haben, verfolgen Sie über fachliche Ziele hinaus noch eine Reihe weiterer Ziele: z.B. im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie gestaltet sich hier die Bewertungspraxis? Welche Erfahrungen haben Sie in diesem Zusammenhang mit den „Informationen zum Arbeits- und Sozialverhalten“ gemacht, die Sie laut dem Brandenburgischen Schulgesetz für jeden Schüler ausfüllen müssen. • Inwieweit spiegelt sich das Verhalten, das der Schüler an den Praxislernorten zeigt, in der schulischen Leistungsbewertung wider? Oder anders gefragt: Zahlen sich für den Schüler Anstrengungen an den Praxislernorten aus? • Was tun Sie in ihrem Unterricht, um eine positive Entwicklung des Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler zu fördern?

Klassenklima	<ul style="list-style-type: none"> • Wie nehmen Sie den Umgang der Schüler untereinander wahr? • Ergeben sie hier Auswirkungen auf das Lern- und Unterrichtsklima im allgemeinen? Und wie ändern sich z.B. Fehlzeiten der Schüler oder deren soziales Verhalten im besonderen? • Wie gestaltet sich der Kontakt zwischen Ihnen und den Schülern? • Nehmen Sie die Schüler aufgrund bestimmter Beobachtungen, die sie an den Praxislernorten machen, anders wahr als vorher?
Bewährung des Konzepts	<ul style="list-style-type: none"> • Wie haben sie die Schüler im Laufe des Modellversuchs entwickelt (z.B. Leistungen, Sozial-, Methoden- oder persönliche Kompetenz)? • Wo wurden Ihre Erwartungen nicht erfüllt? • Hat sich das Konzept Ihrer Meinung nach bewährt (z.B. „Entstörung“, Auswahlkriterien von Schülern und Lehrern, Anzahl der Praxislertage, Art der Praxislernorte, Bildung von Praxislernklassen, spezielle Maßnahmen zur Einbeziehung der Eltern)? • Wo überall musste das Konzept im Laufe des Modellversuchs geändert bzw. nachgebessert werden? • Was zeichnet Ihrer Meinung nach einen guten Praxislernort aus?
Tipps	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist rückblickend das Projekt verlaufen (z.B. anfängliche Euphorie, Durststrecke) • Was würden Sie vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen den Schulen raten, die sich künftig an einem solchen Projekt beteiligen wollten?

3

Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Praxislernschülern im Schuljahr 2001/02

Vorstellung der Gesprächsteilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • Wie lange bist du schon in der Praxislernklasse? • An welchen Praxislernorten hast du gearbeitet?
Praxislernort	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hat es dir an den Praxislernorten gefallen? • Haben sich die Leute dort gut um dich gekümmert? • Würdest du sagen, dass du dort etwas gelernt hast? Wenn ja, was? • Fällt es dir aufgrund der Erfahrungen, die du an den Praxislernorten gesammelt hast, leichter, dich für einen Beruf zu entscheiden? • Hat sich deiner Meinung nach deine Chance auf eine Ausbildungsstelle verbessert? • Haben dir die Praxislertage sonst noch etwas gebracht (z.B. Selbstbewusstsein, Durchhaltevermögen) • Was ist anders an den Praxislernorten als in der Schule?
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Was hältst du davon, dass es eine eigene Praxislernklasse gibt? • Was ist anders in der Praxislernklasse als in deiner alten Klasse? Denke einmal a) an den Unterricht, b) an dein Verhältnis zu deinen Mitschülern sowie c) zu deinen Lehrern. • Wie haben sich deine Schulnoten entwickelt? • Glaubst du, dass du den Schulabschluss schaffen wirst? • Hat sich deine Einstellung gegenüber der Schule verändert?
Verschränkung beider Lernorte	<ul style="list-style-type: none"> • Ist der Wechsel zwischen Praxislernort einerseits und Schule andererseits anstrengend? • Wie bist du mit den Praxisaufgaben zurechtgekommen? Waren sie interessant? Haben sie geholfen, besser zu verstehen, was du am Praxislernort gemacht hast? • Kannst du Erfahrungen, die du am Praxislernort gesammelt hast, in der Schule ansprechen?
Schluss	<ul style="list-style-type: none"> • Wir haben deine Mitschüler gefragt, ob sie auch gerne Praxislertage hätten (siehe Anlage!). Sieh dir die Ergebnisse an und vervollständige die folgenden beide Sätze: Praxislertage haben mir gefallen, weil ... Praxislertage haben mir <i>nicht</i> gefallen, weil ...