

Zeitschrift für Wissenstransfer.

BRAIN

ISSN 1861-1990

Herbst 2006 Preis € 5



succes
sykse də skɑː
thing's scandalous
– ORIGIN Fr., lit. 'success' due to notoriety of a

succès d'estime
dəstɪm/ ● n. (pl. same)
preciation, as opposed
gain.
– ORIGIN Fr., lit. 'success of

success ● n. 1 the accom-
pose. ► the attainment of
► a person or thing that
good or bad outcome of a
– ORIGIN C16: from L. **SUC-
CEED**).

successful ● adj. ac-
► having achieved
– DERIVATIVES **SUC-**

succession

Pädagogische Innovationen im Berufsvorbereitenden Jahr: Eine Evaluationsstudie *

von Prof. Dr. Bernd Eisinger und Prof. Dr. Peter K. Warndorf

Die Autoren

Prof. Dr. Bernd Eisinger ist Leiter des Studienganges Handel und des Steinbeis-Transferzentrums Wirtschafts- und Sozialmanagement an der Berufsakademie Heidenheim.

Prof. Dr. Peter K. Warndorf ist Leiter des Studienganges Kinder- und Jugendhilfe an der Berufsakademie Heidenheim sowie des Steinbeis-Transferzentrums Wirtschafts- und Sozialmanagement.

In Zeiten einer konsolidierten Arbeitslosigkeit, in Zeiten eines dynamisierten gesellschaftlichen Wandels, in dem die beruflichen Anforderungen einen höheren Grad an Flexibilität, sozialer Kompetenz und Mobilität erfordern, sind naturgemäß jene Jugendlichen besonders von einer Perspektivlosigkeit bedroht, die aufgrund sozialer (familiärer, subkultureller), aber auch kognitiver Defizite nicht mit den notwendigen Voraussetzungen ausgestattet sind. Die potentiellen Implikationen einer gesellschaftlichen Negierung dieser Problematik sind evident und durchaus bereits allenthalben beobachtbar: eine steigende Kriminalität, insbesondere eine erschreckende Zunahme der Gewaltbereitschaft; politische und weltanschauliche Radikalität; Suchtverhalten in allen Varianten; eine geringere Bereitschaft zum gesellschaftlichen Engagement und zur Übernahme der gegebenen Normen und Wertvorstellungen.

Das Berufsvorbereitungsjahr ist eine einjährige Pflichtschuleinrichtung für die Jugendlichen, die aus den verschiedensten Gründen keine Berufsausbildung aufnehmen können und stellt dabei die wichtigste (und einzige flächendeckende) berufs vorbereitende Maßnahme dar (vgl. Simon-Hohm 1998).

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Das schulische Berufsvorbereitungsjahr wurde 1978 in den meisten westdeutschen Bundesländern eingerichtet, um benachteiligten Jugendlichen das Überschreiten der „ersten Schwelle“ zu erleichtern (vgl. Schierholz 2002). Das Motiv für die Einführung des BVJ war die unbefriedigende Regelung der damaligen „Jungarbeiterklassen“ (vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden – Württemberg 1994). Jugendliche die keinen Ausbildungsplatz hatten, mussten früher diese Form von Teilzeitberufsschule besuchen. Die „Jungarbeiter“ besuchten einmal pro Woche für mehrere Stunden die Schule und die restlichen Tage gingen sie ganz normal arbeiten. Man hielt es aber mit der Zeit für sinnvoller, diese Jugendlichen im Ganzen ein Jahr lang zu beschulen, anstatt der bisherigen Teilzeitbeschulung, da dieses pädagogisch auch sehr fragwürdig war und für die Lehrkräfte eine enorme Belastung darstellte (vgl. GEW Baden – Württemberg 1994).

Im BVJ sollen den Jugendlichen Hilfen angeboten werden, die einen Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Berufs- und Arbeitsleben ermöglichen. Das Leitziel des BVJ stellt „...die Verbesserung der Chancen der Jugendlichen auf dem Lehrstellen- und Ausbildungsmarkt [...]“ (Ministerium für

Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1998, S. 5) dar. Die Jugendlichen sollen auf die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung vorbereitet werden.

„Durch die Möglichkeit, ein oder mehrere Berufsfelder kennen zu lernen, bietet das Berufsvorbereitungsjahr Hilfen in der Berufsorientierung und bereitet auf der Basis einer Beschreibung der individuellen Lernausgangslage zielgerichtet auf die Berufs- und Arbeitswelt vor.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1998, S. 5).

Die Ausgangsproblematik

Das Lern- und Leistungsverhalten von Schülern im BVJ ist problematisch und verschlechtert sich offenbar zusehends (vgl. z.B. Büren, Reitberger & Spreng 1996; Feld 1983). Die Motivation von Schülern gestaltet sich immer aufwendiger (oder misslingt eben), ständige neue Impulse sind erforderlich, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu wecken und zu fördern.

Nach Schierholz (2002) stammen die meisten Jugendlichen, die Schwierigkeiten mit der beruflichen Integration haben, aus Familien mit deutlich schwächerem gesellschaftlichen und/oder beruflichen Status. „Wo die materielle Situation und der berufliche Status in besonderem Maße unsicher sind, wird den jugendlichen Heranwachsenden weder von ihrer Motivation noch von ihrer konkreten Lebensorientierung her Unterstützung gegeben“, (Schierholz, 2002, S. 29), um eine stabile Ausbildungs- und Berufsintegration herbeizuführen. Die Problemdichte ist besonders hoch (familiäre Konflikte, Verlust eines Elternteils, Arbeitslosigkeit in der Herkunftsfamilie, körperliche Gewalt oder Kriminalitätserfahrung).

Viele Schüler seien desinteressiert, da sie aufgrund ihrer Vorbildung „[...] nicht in die von ihnen gewünschten Berufsfelder eingewiesen worden seien.“ (Uhe 1979, S. 42). Das Lernverhalten ist stark von den Unterrichtsinhalten und -methoden abhängig. Im Theorieunterricht ist ein bedeutend ungünstigeres Lern- und Leistungsverhalten zu beobachten als etwa im Praxisunterricht.

Eine weitere, sehr bemerkenswerte Erkenntnis: Ehemalige Sonderschüler erbringen partiell bessere Leistungen als ehemalige Hauptschüler!

Ehemalige Sonderschüler sind leichter zu motivieren als ehemalige Hauptschüler, die, nach neun Schuljahren häufig „schulmüde“ wirken und sich nach Bestätigung und Betätigung in konkreten Lebenslagen (Ausbildung oder Beruf) sehnen. Während ehemalige Sonderschüler und Schüler ohne Hauptschulabschluss bestrebt erscheinen ihre Defizite aufzuarbeiten, sind Schüler mit Hauptschulabschluss meist mit hohen (partiell unrealistischen) Erwartungen an die Ausbildungsplatzsuche gegangen und müssen nun mit der Erfolglosigkeit fertig werden. Nicht selten resignieren sie aufgrund dieser Erfahrung und erwarten nach dem einen Jahr „[...] in der prinzipiell gleichen Situation zu stehen wie vor Eintritt in das Berufsvorbereitungsjahr.“ (Uhe 1979, S. 46).

Es handelt sich also um eine sehr heterogene Schülerschaft, die durch unterschiedlichste Voraussetzungen gekennzeichnet ist und einen sehr differenzierten Förderbedarf beansprucht. Die Förderschwerpunkte müssen individuell erarbeitet werden und für den affektiven, kognitiven, psychomotorischen und sozialen Bereich entwickelt werden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 2003).

Es sollen Kompetenzen vermittelt werden im Hinblick auf die Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit und den jeweiligen Voraussetzungen. Diese Kompetenzen (wie z. B. Verantwortungsbewusstsein, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen, Leistungsbereitschaft, realistische Selbsteinschätzung) lassen sich auch als Schlüsselqualifikationen zusammenfassen, die die Jugendlichen befähigen sollen, „[...] ihren Alltag möglichst selbstständig zu bewältigen, sich im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten [...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 1998, S. 20). Zur Verbesserung der beruflichen Chancen, ist es im Berufsvorbereitungsjahr auch möglich, den Hauptschulabschluss in einer landeseinheitlichen Zusatzprüfung nachzuholen.

Das Projekt VOLLFETT

Der Grundgedanke des Projektes VOLLFETT, wie es vom *Ge-meinnützigen Institut für Berufsbildung Dr. Engel* (ifb, Leitung: Dr. Christian Engel) beantragt und mit Mitteln des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* gefördert worden ist, besteht im Kern darin, dass ein spezifisches zusätzliches Unterrichtsangebot für die Schüler eines berufsvorbereitenden Jahres zu einer deutlichen Steigerung/Verbesserung allgemeiner und spezifischer individueller und überindividueller psychologischer Variablen und damit zu einer signifikanten Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt führen würde. Auf die didaktischen Spezifika soll später näher eingegangen werden. Es sei jedoch bereits jetzt erwähnt, dass das Projekt der als zu stark empfundenen Verschulung entgegenwirken soll: „Neben der Kompetenzfeststellung und dem Erlernen von Schlüssel- und IT-Kompetenzen, sollen die BVJ-Schüler die potentiellen Ausbildungsberufe besser 'riechen, schmecken und fühlen' können. Lernen mit Kopf, Herz und Hand im Sinne reformpädagogischer Konzepte.“ (VOLLFETT-Projektbeschreibung o. J., S. 1) Die BVJ-Schüler sollen sich in diesem Projekt intensiver auseinandersetzen mit ihre eigenen Person, sowie den Anforderungen ihres selbst gewählten Berufes. „Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Qualitäten und dem Erkunden beruflichen (sic!) Erfordernisse gelingt ihnen die Berufswahl und der Einstieg in eine Berufsausbildung leichter, passgenauer und dauerhafter“ (Projektbeschreibung o. J. S. 1).

Das VOLLFETT-Projekt verfolgt das Ziel die starke Verschulung des BVJ aufzubrechen und mit einer ergebnisorientierten Aufgabenstellung die Motivation der Schüler zu steigern. Außerdem haben die Schüler somit die Möglichkeit über die Projektarbeit Kompetenzen und Fertigkeiten zu erwerben, deren Nutzen unmittelbar erfahrbar für sie ist. Indem die Jugendlichen gemeinsam am Projektergebnis arbeiten, erfahren sie sich selbst in einer Situation, die der eigentlichen Arbeitswelt sehr ähnlich ist.

In diesem Projekt setzen sich die Schüler intensiv mit ihren eigenen Eigenschaften, Kenntnissen und Voraussetzungen für eine Ausbildung auseinander und erkunden die Anforderungen eines von ihnen selbst gewählten Berufes. So sollte ihnen die Berufswahl und der Einstieg in eine Berufsausbildung leichter, passgenauer und dauerhafter gelingen.

Die Inhalte des VOLLFETT-Projekts können weitgehend in den verschiedenen Unterrichtsfächern abgedeckt werden. Somit ist eine Vernetzung der einzelnen Wissensgebiete mit dem Projektziel für die Schüler ersichtlich und die Stoffplaneinheiten erhalten eine neue, positive Wertigkeit.

Die Projektteilnehmer durchlaufen insgesamt 10 Phasen („Meilensteine“), deren ausführlichere Darstellung an dieser Stelle unterbleiben muß. Jeder dieser Meilensteine ist eigenständig, in sich abgeschlossen und soll stets mit einem greifbaren Zwischenergebnis enden:

1. Profiling: mit Hilfe verschiedenster Methoden (Assessment-Center) wird ein Leistungs- und Interessenprofil erstellt.

2. Entwicklung des Projektgedankens: Die Schüler erarbeiten gemeinsam die Zielsetzung des Projekts und füllen diese mit konkreten Inhalten.

3. Team-Bildung: Nach einem zweiwöchigen Betriebspraktikum entscheiden sich die gebildeten Teams, mit jeweils drei bis sechs Teilnehmern, für einen Ausbildungsberuf, den sie dokumentieren wollen.

4. Projekt- und Zeitmanagement: Die Schüler lernen die Grundlagen dieser beiden Komponenten kennen. Neben dem Anfertigen von Arbeitsplänen, gehört dazu auch das Telefontraining.

5. Grob-Konzept: Die einzelnen Teams skizzieren ihre Vorstellung von dem Beruf, den sie recherchieren wollen, und entwickeln gleichzeitig erste Ideen zu dessen Umsetzung.

6. Recherche: Es werden nun die Zielberufe recherchiert und eine solide Informationsgrundlage für die anschließenden Interviews mit Mitarbeitern der einzelnen Betriebe geschaffen.

7. Vorbereitung der Betriebsbesuche: Drehbucherstellung aufgrund der Recherche und der individuellen Praktikumserfahrungen.

8. Betriebsbesuche

9. Dokumentation: schriftliche Darstellung als Worddokument. Außerdem: Powerpoint-Präsentation und Internetseite über den Beruf anfertigen.

10. Präsentation

Das VOLLFETT-Projekt verbindet Berufsinformation und Berufsorientierung mit erlebnis- und handlungsorientierten Elementen. Die Teilnehmer sollen durch die Ausrichtung auf ein greifbares Endprodukt motiviert werden und lernen, ihre unterschiedlichen Stärken für die Gruppe sowie das gemeinsame Ziel einzubringen. Die zwischen den Teams entstehende Konkurrenzsituation soll konstruktiv genutzt werden. In der Phase des Kompetenzerwerbs wird der Nutzen der Unterrichtsinhalte direkt erfahrbar. Die Teilnehmer sollten durch die Projektarbeit eine umfassende Handlungskompetenz gewinnen und sich intensiv mit der beruflichen Wirklichkeit auseinandersetzen.

Die Evaluation

Die Aufgabe der Projektgruppe des *Steinbeis Transfer-Zentrums Wirtschafts- und Sozialmanagement* bestand in der Evaluation der pädagogischen Sondermaßnahmen, also der Beantwortung

der Frage, ob die zusätzlichen pädagogischen Bemühungen auch einen zusätzlichen Gewinn erbringen. Da mit der Beantwortung dieser Frage auch die Frage verknüpft ist, worin denn der zusätzliche Gewinn bestehen könnte, wie er denn gemessen und damit festgestellt werden könnte, mußte ein besonderer Schwerpunkt auf Definition und Operationalisierung der Abhängigen Variablen gelegt werden.

Theoretischer Hintergrund

Bereits 1981 haben Lerner & Busch-Rossnagel in ihrem programmatischen Werk die Individuen bereits als „Produzenten“ ihrer jeweiligen Entwicklung gekennzeichnet, in deutlicher Abhebung von einer Konzeption der individuellen Entwicklung als ausschließlich abhängig von Anlage und/oder Umwelt. Damit waren erstmals in neuerer Zeit die Grundlagen angedeutet für eine handlungstheoretische Fundamentierung. Brandtstädter (vgl. z. B. 1981; 2001) kommt das Verdienst zu, handlungstheoretische Ansätze für den entwicklungspsychologischen Kontext (und um einen solchen handelt es sich hier fraglos) nutzbar gemacht zu haben.

Eine Handlung stellt eine Teilkategorie dar von Verhalten, wobei das „differentialdiagnostische Kriterium“ die Intention darstellt, die einer Handlung implizit ist, die als ein konstitutives Merkmal für Handlung verstanden werden muß („Handeln impliziert Wollen“). Zu berücksichtigen ist dabei der von Lenk (1978) eingebrachte Gedanke, dass Handeln intentional sei, jedoch „nur unter einer Beschreibung, einer Deutung. Intentionalität ist (besteht nur in der) Interpretation.“ (Lenk 1978, S. 295) Damit ist klar, dass auch die Handlung selbst nur ein Interpretationskonstrukt ist, also nichts, was sich äußerlich von Verhalten unterscheiden ließe. Die konkrete Ausgestaltung einer Handlung (z.B. sich für eine Berufsausbildung entscheiden; die Entscheidung auch umzusetzen; bestimmte Verzicht zu leisten), die Handlungen in ihren Implikationen abzuschätzen, sie fortzusetzen oder abzubrechen bei (un-)erwartet auftauchenden Hindernissen und Widerständen, die Auswahl unter verschiedenen Handlungsoptionen (für das identische Ziel) hängt in entscheidender Weise von den Handlungsorientierungen ab.

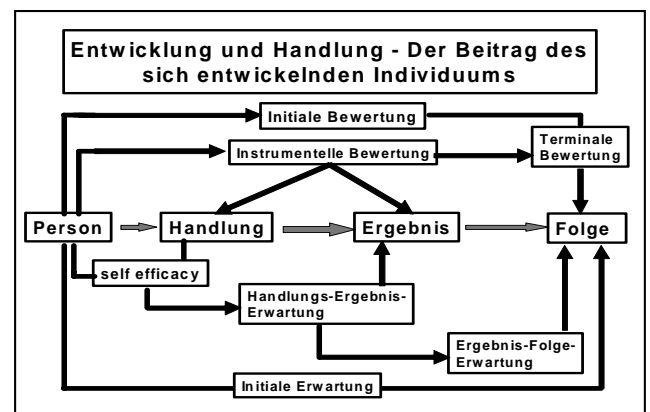
Handlungsorientierungen können in einer ersten Annäherung als einer von zwei Kategorien zugehörig aufgefasst werden. Ausgehend von der Theorie des subjektiv erwarteten Nutzens (Subjektive Expected Utility-Theorie, SEU nach Savage 1954; vgl. auch Krampen & Brandtstädter 1978, 1981; Warndorf 1983), lassen sich grundsätzlich die Kategorie der Erwartungen und die Kategorie der Bewertungen unterscheiden. Entscheidungen (Handlungen) lassen sich in Kenntnis der ihnen zugrunde liegenden Erwartungen (etwa über Eintrittswahrscheinlichkeiten von bestimmten Ereignissen) und Bewertungen (etwa über die Wünschbarkeit dieser Ereignisse) erklären und vorhersagen.

Beispiel: Ob ein Jugendlicher irgendeine (größeren) Anstrengungen unternimmt, sich um einen Ausbildungsplatz zu kümmern, hängt davon ab, für wie wahrscheinlich er/sie es hält einen Ausbildungsplatz überhaupt (mit oder ohne Bemühungen) bekommen zu können – von seinen diesbezüglichen Erwartungen also. Und daneben von seiner Einschätzung wie wünschbar und erstrebenswert ein solcher Ausbildungsplatz überhaupt ist – also seinen Bewertungen. Dabei müssen stets auch die Alternativen mitbedacht werden, wie sie subjektiv wahrgenommen werden. Der breite gesellschaftliche Konsens bezüglich der Bedeutsamkeit einer Ausbildung für die individuelle Biographie und die Gesellschaft im Allgemeinen, kann nicht unmittelbar auf ein Individuum übertragen werden, das seine Entscheidung(en) etwa vor dem Hintergrund seiner aktuellen Bedürfnisse nach nächtli-

cher geselliger Aktivität, morgendlichem Ausschlafen und völliger Autonomie, trifft – möglicherweise auch in partieller oder vollständiger Unkenntnis irgendwelcher Wertvorstellungen, Optionen, Ziele. Dies beträfe die Werte- bzw. Bewertungsdimension. Auf Seiten der Erwartungen würden die Anstrengungen vielleicht unterbleiben, wenn entweder ein hochkonjunkturelles Wirtschaftsklima mit Überbeschäftigung oder, umgekehrt, eine wirtschaftliche Rezession mit zunehmender Arbeitslosigkeit die sozialen Rahmenbedingungen kennzeichnen würde.

Der Terminologie von Brandtstädter folgend (1981; siehe auch Warndorf 1983) handelt es sich bei den Erwartungen/Bewertungen dieses Beispiels um sog. initiale Erwartungen und Bewertungen. Dies sind individuelle Handlungsorientierungen (auch: handlungsleitende Kognitionen), die am Anfang stehen, lediglich dazu geeignet, die Grundsatzfrage zu beantworten, ob überhaupt eine Handlung erforderlich ist oder nicht.

Zu ergänzen wären diese durch die sog. revidierten bzw. revidierenden Erwartungen und Bewertungen. Mit diesen handlungsleitenden Kognitionen kann die ursprüngliche Entscheidung zu handeln (oder eben nicht) noch einmal revidiert werden – vor dem Hintergrund beispielsweise der Kognitionen das eigene Selbstkonzept betreffend, aufgrund von Überzeugungen die eigenen (in Unterscheidung zu den objektiven) Einflussmöglichkeiten betreffend, aufgrund von Bewertungen etwa die Handlungsdurchführung oder das Handlungsergebnis betreffend usw.



Beispiel: Ein Jugendlicher mag sich grundsätzlich entschieden haben etwa den Beruf des Formenbauers anzustreben. Das bedeutet, dass die initiale Bewertung dieser Folge einer Handlung (genauer: eines Handlungsergebnisses – auf semantische, begriffliche Präzisierungen soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden) positive Valenz hat und zunächst zielführend wird. Bereits dieser erste Schritt (siehe voriges Beispiel) mag problembehaftet sein. Die nahe liegende Annahme, dass sich dieser Berufswunsch nicht von selbst erfüllen wird (=initiale Erwartung) lässt eine Handlung (etwa das Suchen von entsprechenden Firmen, das Schreiben von Bewerbungen usw.) eigentlich als sehr wahrscheinlich erscheinen. Und doch kann es nun an vielen Stellen der revidierenden Erwartungen und der revidierenden Bewertungen noch zu Abbrüchen kommen, die dazu führen, dass eine solche Handlung nicht ausgeführt wird. Lassen wir einmal außer Acht, dass es Alternativen außerhalb des hier zu referierenden Bezugsrahmens geben mag: den Jugendlichen mag angesichts der aktuellen Wetterlage vielleicht plötzlich doch eine Freizeitbeschäftigung präferieren, lieber eine Weltreise planen und realisieren, sich der Pflege seiner freundschaftlichen Beziehungen widmen etc. Innerhalb des in der Abbildung übersichtlich dargestellten Strukturschemas könnte sich aber beispielsweise herausstellen, dass der/die Jugendliche sich eigentlich die konkreten Handlungen (anrufen, schreiben, persönlich

vorstellig werden, Informationen sammeln etc.) nicht zutraut. Es könnte sein, dass er/sie davon ausgeht, dass diese Handlungen ohnehin nicht von Erfolg gekrönt sein werden, dass die instrumentelle Bewertung (also die Bewertung der konkreten Tätigkeit) negativ ausfällt, dass also die Selbstwirksamkeit (Person-Handlungs-Erwartung; das aktuelle Selbstkonzept), die perzipierte Verfügbarkeit/Durchführbarkeit dieser Handlung sich ungünstig darstellt, dass die Kontrollüberzeugungen (Handlungs-Ergebnis-Erwartungen), die vom Individuum perzipierte Beziehung zwischen Handlung und Ergebnis am Handeln hindert usw. Aus Raumgründen kann die Vielzahl der denkbaren Handlungsausgänge und ihre theoretische Verankerung hier nicht dargestellt werden.

Die Untersuchungsvariablen (Auswahl)

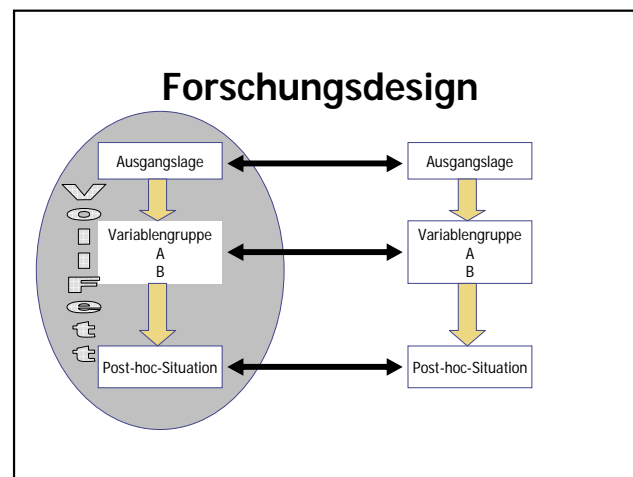
Aus diesen Vorüberlegungen läßt sich eine Reihe von Variablen in dem gegebenen handlungstheoretischen Rahmen ableiten, die eine handlungsleitende Funktion bei den Schülern im Kontext der beruflichen Entscheidungen und Qualifikationen haben und gleichzeitig intentional durch die Qualifizierungsmaßnahme des BVJ beeinflusst werden sollen. Die hier untersuchte Gruppe von Variablen stellt ausdrücklich kein exhaustives Konzept eines psychologischen Bedingungsgefüges dar, ist sicher eher als ein mehr oder minder schmaler Ausschnitt der Realität zu verstehen. Gleichwohl besteht der Anspruch, Aufschluß zu erhalten über den angestrebten Prozeß der Veränderungen der (berufsbezogenen) Handlungsorientierungen der Schüler. Diese Veränderungen dürften in unterschiedlicher Weise (Tempo, Intensität, Nachhaltigkeit etc.) vonstatten gehen, es wird auch auf die Validität und Reliabilität der Messinstrumente ankommen, inwieweit der Prozeß, tatsächlich nachgezeichnet werden kann.

Wenn berufliches Verhalten, wenn überhaupt der Versuch Einfluß zu nehmen auf die eigene Entwicklung, als Handeln zu interpretieren ist, dann dürfte unter den dann relevanten handlungsleitenden Kognitionen die des Selbstkonzeptes (vgl. z. B. Filipp 1979; Greve 1989) eine besondere Rolle inne haben. Das Selbstkonzept, präziser eigentlich: die Selbstkonzeptstruktur (als ein System von Einstellungen sich selbst gegenüber), wird gemeinhin verstanden als ein relativ konsistentes und stabiles, gleichwohl jedoch Änderungen zugängliches Muster von Konzepten der oder zur eigenen Person. Selbstkonzepte sind also nichts anderes als die individuelle, subjektive Auffassung einer Person von sich selbst, was sich beispielsweise manifestiert in Eigenattribuierungen zu Kompetenzen, Interessen, Bedürfnissen, Fertigkeiten usw. Das individuelle Selbstkonzept kann dabei im entwicklungspsychologischen Kontext gleichermaßen als Ausgangspunkt, wie auch als vorläufiger, jedenfalls zielführender Endpunkt einer präsumtiven Handlung, rekonstruiert werden.

Mit den *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)* nach Deusinger (1986) liegt ein Verfahren vor, das für den hier gegebenen Untersuchungskontext bestens geeignet erscheint.

Es erscheint im gegebenen Untersuchungskontext sinnvoll neben einer Erfassung verschiedener eher kontextunabhängiger Dimensionen des Selbstkonzeptes insbesondere den Leistungsbereich zusätzlich mit einem auf den Schulbereich bezogenen Instrument zu messen, da hier eine dynamischere Veränderung des Selbstkonzeptes erwartet werden kann. Mit dem von Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster (2002) entwickelten Verfahren „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO)“ können Informationen gewonnen werden zu den ausschließlich kognitiven Elementen eines schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes.

Kontrollüberzeugungen können als eine zentrale Kognition angesehen werden, die in essentieller Weise eine Handlung initiiert, gestaltet, stabilisiert oder beendet.



Krampen (1991) hat mit dem „Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)“ ein hoch differenziertes und in diesem Zusammenhang besonders relevantes Messinstrument entwickelt. Wie alle hier verwendeten Instrumente basiert es auf theoretischen Annahmen, die unschwer eine Verbindung zu handlungstheoretischen Ansätzen erkennen lassen, bzw. gar explizit aus diesen abgeleitet worden sind.

Die Vermutung liegt nahe, dass Schüler einer BVJ-Maßnahme zu Beginn des Schuljahres hinsichtlich ihrer Kontrollüberzeugungen eher dadurch gekennzeichnet sind, dass sie eine geringere interne Kontrollüberzeugung haben und auf der anderen Seite die externen Facetten der Kontrollüberzeugung (insbesondere möglicherweise die fatalistischen Aspekte davon) stärker akzentuieren.

Demzufolge könnte als zentrale pädagogische (implizite oder explizite) Zielformulierung gelten, die Handlungsorientierung „Kontrollüberzeugung“ als eine ganz wesentliche Bedingung individuellen, professionellen Handelns, so zu modifizieren, dass etwa die Variablen Selbstwirksamkeit, Internalität und das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten möglichst angehoben werden (um z.B. Eigeninitiative, Durchhaltevermögen, Rationalität, Aktivität und Leistungsmotivation zu fördern). Und auf der anderen Seite sollten alle Facetten externer Kontrollüberzeugungen in ihrer Bedeutung so reduziert werden, dass Hilflosigkeitsgefühle, Lethargie und Schicksalsergebenheit etc. kaum mehr auftreten – möglichst ohne in das andere Extrem (Omnipotenz, unrealistische Erwartungshaltungen) zu verfallen.

Als eine wesentliche Voraussetzung für (dauerhaften) Lernerfolg kann zweifelsohne das Schul- und Klassenklima gesehen werden. Der *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK)* für die 8.-13. Schulstufe (Eder 1998) stellt ein umfangreiches und hoch komplexes Inventar diverser schulklimatischer Kategorien, wie sie von den Schülern subjektiv wahrgenommen werden, dar.

Diese schul- bzw. klassenklimate Merkmale werden im gegebenen Zusammenhang insofern als besonders relevant angesehen, als vermutet werden kann, dass sie besonders änderungssensitiv sind, somit also eventuelle Effekte der Intervention in diesem Bereich am frühesten, vielleicht am deutlichsten zu erkennen sein dürften.

Das Forschungsdesign

Bei der Darstellung des Untersuchungsdesigns muß einschränkend unterschieden werden, zwischen der projektierten und der realisierten Version des Ansatzes.

Die erste zu klärende Fragestellung für den Untersuchungsansatz bezog sich auf die Identifizierung der Abhängigen Variable(n). Mit welchem inhaltlichen Zugang und welcher Operationalisierung kann ein Maß gefunden werden, an dem Erfolg oder Mißerfolg, Gelingen oder Mißlingen des Projektes, der zusätzlichen pädagogischen Intervention, überhaupt objektiviert und erkennbar werden kann?

Jede pädagogische, psychologische, erzieherische, therapeutische Intervention zielt auf psychologische Variablen, auf Variablen des Verhaltens (Handelns) und Erlebens und bestenfalls mittelbar auf damit verknüpfte, individuumsfernere Variablen. Dabei handelt es sich um Variablen, wie oben beschrieben, denen eine Wirkung zugeschrieben wird auf die Chancen einen Arbeitsplatz zu erhalten und die darüber hinaus den Vorteil haben, einer Veränderung, einer zielgerichteten Modifizierung per pädagogischer Intervention zugänglich zu sein. Die Frage lautet demnach also nicht „Werden alle Schüler in Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnisse übernommen nach dem BVJ?“ sondern vielmehr: „Kann hinreichend Einfluß genommen werden auf jene psychologischen Variablen, denen ein mittelbarer Einfluß auf die Arbeitsmarktchancen zugeschrieben wird?“ In diesem Forschungskontext stellt sich also die Frage: „Entsteht durch die zusätzliche Intervention ein signifikanter zusätzlicher Nutzen im Hinblick auf die fraglichen Variablen?“

Dieser Frage kann und sollte in zweierlei Weise nachgegangen werden:

Zum einen in einer Querschnittuntersuchung mit der Hypothese, dass die Zielvariablen der Versuchsgruppe (hier: VOLLFETT-Gruppe) sich signifikant und erwartungskonform (= „Gewinn“, die Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt begünstigend) von jenen der Vergleichsgruppe, die nicht diesem treatment ausgesetzt war, unterscheiden.

Zum anderen der longitudinale Ansatz. Die Darstellung von Verläufen, Entwicklungen über das Schuljahr hinweg, kann weitere Hinweise liefern für die kausale Attribuierung der erreichten Fortschritte - im Idealfall dann auch in Form von divergenten Verläufen, dergestalt, dass die Verlaufskurve der Kontrollgruppe stets unterhalb (d.h. in einem weniger günstigen, weniger förderlichen etc. Bereich) zu lokalisieren ist.

Resultate des ersten Projektjahrgangs

Für die Untersuchung des ersten Jahrganges konnte, abweichend von der ursprünglichen Gesamtplanung nur noch eine Datenerhebung zum Schuljahresende durchgeführt werden. Darüber hinaus handelte es sich bei der Vergleichsgruppe nicht um eine BVJ-Klasse, sondern um normale Berufsschulklassen – allerdings mit der gleichen beruflichen Ausrichtung wie die VOLLFETT-Gruppe.

Hinsichtlich der Resultate im Einzelnen sei auf den Zwischenbericht verwiesen (Warndorf 2004). Zusammenfassend konnte für diesen Jahrgang jedoch festgestellt werden, dass sich die erhobenen Parameter nicht in signifikanter Weise voneinander unterscheiden.

Die Schüler unterscheiden sich nicht in den zahlreich erhobenen Facetten des Selbstkonzeptes, nicht in ihren Kontrollüberzeugungen, nicht in ihren beruflichen Interessen – sehr wohl aber deutlich in der Wahrnehmung ihrer Lernumwelt: In bestimmten Teilbereichen (Schul- und Klassenklima) kann eindeutig eine Überlegenheit für die Projektgruppe diagnostiziert werden. Darüber hinaus ist in nahezu allen anderen Bereichen eine Tendenz zu günstigeren Werten der Projektgruppe festzustellen, die zwar einer zufallskritischen Prüfung (noch?) nicht standhält, gleichwohl aber die Annahme nahe legt, dass die Vorgehensweise des **ifb** pädagogisch sinnvoll und bei möglicherweise geringen Korrekturen (und sei es nur die Stichprobengröße!) auch statistisch nachweisbar erfolgreicher ist bzw. sein kann.

Es sind Hinweise darauf erkennbar, daß es das Lehrpersonal des **ifb** verstanden hat, die zentralen Handlungsorientierungen positiv zu beeinflussen: Es scheint gelungen zu sein eine Lernumwelt zu schaffen, die nicht nur von den Schülern als sehr hilfreich, angenehm und förderlich erlebt worden war, sondern auch objektiv (wie aus einer Vielzahl von Studien belegt werden kann) den Lernerfolg nachhaltig begünstigen kann.

Die Hypothese, dass am Ende des BVJ sich keine bedeutsamen Abweichungen mehr feststellen lassen, zu einer Vergleichsgruppe von Schülern, die längst in einem Ausbildungsverhältnis stehen, kann jedenfalls für den ersten Jahrgang als grundsätzlich verifiziert betrachtet werden.

Resultate des zweiten Projektjahrgangs

Die Untersuchungsgruppe besteht aus zwei Klassen mit insgesamt 35 Schülern. 62,4% sind männlich. Die Kontrollgruppe besteht ebenfalls aus zwei Klassen mit 34 Schülern, 81,8% der Teilnehmer sind männlich. Aufgrund der sehr hohen Fehlzeiten in beiden Gruppen (sowie eines erhöhten Aufkommens von missing data) kommt in der statistischen Analyse selten ein hinreichendes N zustande. Für beide Gruppen gilt, dass sich die Durchschnittswerte jeweils nicht in signifikanter Weise von der Gesamtpopulation unterscheiden. Anhand der Standardwerte, die verwendet worden sind (meist T-Werte, STANINE) ist prima vista zu erkennen, dass alle Werte innerhalb des Normalbereiches zu lokalisieren sind.

Zum Vergleich der Mittelwerte der beiden Untersuchungsgruppen wurden – unter Verwendung des Software-Programms SPSS – sowohl t-Test-Analysen (eher mit deskriptiven Anspruch) als auch einfaktorische Varianzanalysen durchgeführt. Für den ersten Meßzeitpunkt, unmittelbar zu Beginn des Schuljahres, lassen sich hypothesenkonform keine statistisch signifikanten und inhaltlich sinnvoll interpretierbare Differenzen zwischen den Gruppen feststellen. Dies gilt jedoch im wesentlichen auch für den Meßzeitpunkt 2 (etwa Schuljahresmitte) und den dritten Meßzeitpunkt zum Schuljahresende. Dies ist – von wenigen Ausnahmen abgesehen, vgl. Warndorf & Eisinger 2004 – hypothesendiskrepant.

Wie bereits angedeutet, lassen sich die Verlaufshypothesen idealtypisch so formulieren, daß die einschlägigen Variablen sich durch den Besuch einer Klasse des BVJ in Richtung günstigerer Voraussetzungen einer beruflichen Integration entwickeln würden. Dies würde in einer ersten Annäherung freilich auf beide Gruppen zutreffen, will man von einer grundsätzlichen Wirksamkeit des BVJ ausgehen. Für die VOLLFETT-Gruppe sollte sich aber, so die Grund-Hypothese, bei in etwa gleicher Ausgangslage, ein darüber hinausgehender Effekt zeigen lassen.

Die erste Teil-Hypothese kann, über alle Variablen hinweg, grundsätzlich als bestätigt gelten (vgl. Warndorf & Eisinger 2004): Es lassen sich keine statistisch oder inhaltlich signifikanten Unterschiede zum Schuljahresbeginn (Meßzeitpunkt 1) feststellen.

Dies kann weitgehend aber keineswegs mit demselben Anspruch auf Vollständigkeit (Einzelbefunde siehe Warndorf & Eisinger 2004) auch für den zweiten Meßzeitpunkt (Februar 2004) Gültigkeit beanspruchen. So lassen sich zwar bei einer Reihe von Variablen hypothesenkonform Modifizierungen nachweisen, im Sinne einer die berufliche Integration begünstigenden Entwicklung, die partiell sogar für die Experimentalgruppe günstigere Tendenzen erkennen läßt. Einschränkend muß aber zur Kenntnis genommen werden, dass es sich (trotz graphisch gut erkennbarer Veränderungen) über fast alle Variablenverläufe hinweg nicht um statistisch signifikante Veränderungen handelt.

Interpretation und Diskussion

Die weitgehend homogene Befundlage läßt sich im Wesentlichen dadurch kennzeichnen, dass sich in den meisten Variablen keine substantiellen Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe markieren lassen. Gleichwohl sind einige wesentliche Erkenntnisse für die vorliegende Fragestellung zu gewinnen: systematische, hypothesenkonforme Tendenzen sind selbst bei nichtsignifikanten Resultaten erkennbar und eindeutige Aussagen bei den besonders änderungssensitiven Variablen und Meßinstrumenten lassen sich insbesondere für die zweite Schuljahreshälfte bei der VOLLFETT-Gruppe machen. Allerdings wurden die Ergebnisse im erheblichen Umfang beeinträchtigt durch außerhalb des Projektes liegende, partiell schulinterne Faktoren:

- Die instabile Personalsituation in der VOLLFETT-Gruppe während der zweiten Schuljahreshälfte und die damit einhergehenden Irritationen;
- der zunehmende Druck, wie er seitens des (veränderten) Lehrkörpers wahrgenommen (und weitergegeben) wurde, die Inhaltsfülle trotz Zeitnot in die Köpfe der Schüler zu bringen;
- die offensichtlichen sprachlichen, kulturellen und vermutlich auch kognitiven Restriktionen der Schüler
- und nicht zuletzt die objektive Situation, daß sich mit nahendem Schuljahresende die Vermittlungsquote als zunehmend problematisch darstellte,

sind essentiell dafür verantwortlich, daß sich in einer großen Zahl von Variablen in der VOLLFETT-Gruppe sogar ein „Knick nach unten“ bei der dritten Erhebung (Ende des Schuljahres) ergeben hat.

Unabhängig davon muß festgehalten werden, daß auch bei einer hypothesenkonformen Entwicklung, wie sie im Ansatz zu den beiden ersten Meßzeitpunkten erkennbar wird, sich kaum Signifikanzen feststellen ließen – weder zwischen den Gruppen, noch über den Verlauf hinweg. Dies dürfte zu einem erheblichen Anteil auf die (zu geringe) Stichprobengröße zurückzuführen sein. Gleichwohl sei daran erinnert, daß sich sämtliche Resultate im Normbereich bewegen, alle Interpretationen deshalb nur relativierend im Hinblick auf Gruppenvergleiche oder Entwicklungsverläufe sein können. Die Stichprobengröße verhindert auch weitergehende inferenzstatistische Analysen, die sich gerade vor dem Hintergrund einer partiell hypothesendiskrepanten Befundlage zur eventuellen Abklärung angeboten hätten. Multiple Regressionsanalysen etwa, Extremgruppenanalysen, Pfadanalysen etc., bedingen hier nicht realisierbare Stichprobenumfänge.

Vor dem Hintergrund der forschungspragmatisch schwierigen Ausgangssituation muß grundsätzlich noch einmal der vorläufige Charakter der hier konstatierten Resultate betont werden. Dies gilt auch im Hinblick auf die ernüchternde Tatsache, daß einige (keineswegs wenige) Schüler in ihrer Lesefähigkeit, Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Konzentrationsfähigkeit etc. in der Testsituation deutlich an ihre Grenzen zu stoßen schienen. Konzentriertes Arbeiten über mehr als 90 Minuten hinweg stellte für einen Großteil offensichtlich eine schwer zu bewältigende Herausforderung dar.

Allerdings kann aufgrund der aktuellen Daten der Hypothese, daß das Berufsvorbereitungs-Jahr grundsätzlich eine Maßnahme ist, die den angestrebten Zielvorstellungen sich zu nähern erlaubt, nicht widersprochen werden.

*Das Projekt wurde vom *Gemeinnützigen Institut für Berufsbildung Dr. Engel* (ifb; Leitung: Dr. Christian Engel) beantragt und durchgeführt.

Projektträger des vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* geförderten Vorhabens war das *Deutsche Zentrum für Luft und Raumfahrt* (DLR; Projektleitung: Dr. Manuela Martinek).

Dem *Steinbeis-Transferzentrum Wirtschafts- und Sozialmanagement* oblag ausschließlich die Begleitforschung.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman (zit. nach Schöne et al. (2002))
- Brandstädter, J. (2001). *Entwicklung Intentionalität Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer
- Brandstädter, J., Krampen, G. & Warndorf, P.K. (1985). *Entwicklungsbezogene Handlungsorientierungen und Emotionen im Erwachsenenalter*, Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17(1), 41-52
- Beckermann, A. (Hrsg.) (1985). *Analytische Handlungstheorie*. Bd. II *Handlungserklärungen*. Frankfurt: Suhrkamp
- Büren, A., Reitberger, H. & Spreng, H. (1996). *Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)*. Lehrer berichten über ihre Erfahrungen. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Berufsforschung (Hrsg.). Arbeitsbericht Nr. 148 (zit. nach Züfle 2004)
- Deusinger, I. M. (1986) *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Handanweisung. Göttingen Toronto Zürich: Hogrefe
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Handanweisung. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe
- Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison process*. *Human Relations*, 7, 117 – 140
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, Illinois: Row, Peterson (zit. nach Weiner 1976)
- Feld, J. (1983). *Das Berufsvorbereitungsjahr: Mädchen ohne Ausbildungsverhältnis als Problem der Berufsschulen*. Frankfurt/Main: Verlag Peter Lang GmbH (zit. nach Züfle 2004)
- Filipp, S.-H. (1979). *Selbstkonzeptforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. (1980). *Entwicklung von Selbstkonzepten*. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12, 105 – 125.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden Württemberg (Hrsg.) (1994). *Das Berufsvorbereitungsjahr in Baden Württemberg*. Dokumentation der GEW-Fachtagung 01.03.1994 in Stuttgart
- Greve, W. (1989). *Selbstkonzeptimmunisierung. Verteidigung und Entwicklung zentraler Selbstkonzeptbereiche im Erwachsenenalter*. Universität Trier FB I - Psychologie: unveröffentlichte Dissertation.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handeln*. Heidelberg: Springer
- Hill, B. & Trube, A. (1981). *Soziale Herkunft und berufliche Erwartungen von jugendlichen Arbeitslosen – Eine empirische Analyse über Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und evaluativen Bezug auf das*

- Berufsvorbereitungsjahr. Duisburg: Verlag der Sozialwissenschaftlichen Kooperation (zit. nach Züfle 2004)
- Hurrelmann, K. (2001⁸). Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz
- Keller, J. (1981). Grundlagen der Motivation. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Kraak, B. (1991). Der riskante Weg von der Information zum Wissen. Über dogmatische und konformistische Urteilsbildung. Göttingen Toronto Zürich: Hogrefe
- Krampen, G. (1979) Differenzierungen des Konstrukts der Kontrollüberzeugungen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 26, 573 -595.
- Krampen, G. (1982). Differentialpsychologie der Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe
- Krampen, G. (1991) Fragebogen zu Kompetenz und Kontrollüberzeugungen (FKK). Handanweisung. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe
- Krampen G. (1986). Zur Spezifität von Kontrollüberzeugungen für Problemlösen in verschiedenen Realitätsbereichen, Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, 45, 67 – 85
- Lenk, H. (Hrsg.) (1978ff) Handlungstheorien interdisziplinär. Band 1 – 4. München: Fink
- Meggler, G. (Hrsg.).(1985). Analytische Handlungstheorie. Bd. I Handlungsbeschreibungen. Frankfurt: Suhrkamp
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.). (1998). Neue Wege im BVJ. Die Weiterentwicklung des BVJ. Jugendliche mit Lern- und Leistungsproblemen. Kooperationsklassen Hauptschule – BVJ. Stuttgart: Handreichung (zit. nach Züfle 2004)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2003). Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Materialien. Hannover: Eigenverlag (zit. nach Züfle 2004)
- Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.) (2004). Handlungskompetenz im Berufsvorbereitungsjahr. Reader zum NLI-Forum „Benachteiligte Jugendliche in berufsbildenden Schulen“ (Hannover, 09. bis 11.05 1994) Hildesheim (zit. nach Züfle 2004)
- Rosemann, B. & Bielski, S. (2001). Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz
- Schierholz, H. (2002²). Strategien gegen Jugendarbeitslosigkeit. Zur Ausbildungs- und Berufsintegration von Jugendlichen mit schlechteren Startchancen. Hannover. Verlag edition.jab (zitiert nach: Züfle 2004)
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe
- Simon-Hohm, H. (1998). Jugendliche aus Einwanderfamilien. Ihre Chancen in Ausbildung und Beruf. In: ajs-Informationen Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz Nr. 3/35.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (Hrsg.) (2003). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen Bern Toronto Seattle: Hogrefe
- Uhe, E. (1979) Jugendarbeitslosigkeit und Berufsvorbereitungsjahr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH (zit. nach Züfle 2004)
- Warndorf, P. K. (2004). VOLLFETT – Das innovative Berufs- und Medienprojekt für die schulische Berufsvorbereitung (BVJ) innerhalb des Innovationsbereiches III (Initiativen im Bereich der Prävention). Zwischenbericht zur Evaluation. Heidenheim: Steinbeis Transferzentrum Wirtschafts- und Sozialmanagement.
- Warndorf, P. K. & Eisinger, B. (2004). VOLLFETT – Das innovative Berufs- und Medienprojekt für die schulische Berufsvorbereitung (BVJ) innerhalb des Innovationsbereiches III (Initiativen im Bereich der Prävention). Abschlußbericht zur Projekt-Evaluation. Heidenheim: Steinbeis Transferzentrum Wirtschafts- und Sozialmanagement.
- Witzel, A. (1998). Berufsausbildung und soziale Ungleichheit: Sozialstruktur und Biographie beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. Diskurs, 8(1), 28 –39