

Starke Schule. Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen

Potenziale und Perspektiven der „starken Schulen“

Katharina Hombach, Susanne Strunck, Isabell van Ackeren
unter Mitarbeit von Stefanie Bange, Marc Nikoleit und Vanessa Rilk

Essen und Mainz, Januar 2010

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Zusammenfassung der Ergebnisse	3
1. Ziele und Schwerpunkte der Auswertung	5
2. Grundlagen schaffen	6
2.1 Interne Kooperation	6
2.2 Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung	11
2.3 Ganztageskonzepte	15
3. Begabungen ausbauen	21
4. Netzwerke nutzen	29
5. Übergänge meistern	34
5.1 Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit	34
5.2 Gestaltung des Übergangs	39
5.3 Weiterer Werdegang der Schüler	41
5.3.1 Erfassung des weiteren Werdegangs der Schüler.....	42
5.3.2 Weiterer Werdegang	47
6. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	50
7. Literaturverzeichnis	51

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Wettbewerbsbeiträge zeigt, dass die Teilnehmer des Wettbewerbs „Starke Schule“ eine Reihe von Strategien, Konzepten und Maßnahmen entwickeln, um ihren Schülern ein möglichst vielfältiges Lern- und Förderangebot machen zu können. Gezielt werden dabei außerschulische Partner einbezogen und Unterstützungsnetzwerke aufgebaut, angefangen bei der Betreuung von Ganztagsangeboten über Kooperationen im Bereich der Sozialarbeit bis hin zu einer gemeinsamen Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs in den Beruf.

Unter Bezugnahme auf empirische Befunde der Schulentwicklungsforschung zeigt sich dabei, dass die Teilnehmer von „Starke Schule“ sich im Bereich der internen Kooperation durch ein hohes Maß an kollegialer Zusammenarbeit auszeichnen. Dabei erweist sich die Organisation in (klassenübergreifenden) Teams mit dem Ziel einer gemeinsamen Planung und Bearbeitung konkreter Aufgaben als besonders erfolgreich, auch wenn es um den Bereich der Berufsorientierung geht. Auch das Unterrichten im Team wird positiv beurteilt, wird so doch eine Differenzierung von Unterrichtsangeboten und somit die individuelle Betreuung der Schüler erleichtert. Der Bereich der kollegialen Schulentwicklung, der etwa von Steuergruppen gesteuert wird, erscheint dagegen noch ausbaufähig.

Durch die gezielte Verwendung kompetenzdiagnostischer Instrumente sowie die Durchführung von Parallel- und Vergleichsarbeiten ist weiterhin ein großer Teil der Teilnehmer auf dem Weg, ein planvolles System der Lern- und Leistungsevaluation und damit eine konsequente Qualitätssicherung zu etablieren. Auffällig ist hier auch die bei vielen Teilnehmern zu beschreibende konsequente Orientierung an individuellen Stärken und Fähigkeiten, die oftmals auch durch eine kontinuierliche Dokumentation und Rückmeldung der Lern- und Leistungsentwicklung unterstützt wird. Anknüpfend an die Diagnose individueller Stärken und Schwächen kann dann die Ausarbeitung individueller Förderpläne erfolgen, wie dies auch von einer Reihe von Schulen detailliert beschrieben wird. Hinzu kommen Ansätze der Differenzierung des unterrichtlichen Angebots. Sowohl die Doppelbesetzung im Unterricht und der Einsatz pädagogischer Assistenten zur Unterstützung der Lehrkräfte, als auch die Zusammenarbeit mit besonders geschulten Fachkräften lässt sich insgesamt als bedeutsam erachten. Auffällig ist hier, dass insbesondere die Schulen mit den ungünstigsten sozioökonomischen Voraussetzungen in fast allen Bereichen höhere Förderaktivitäten aufweisen. Schließlich scheint auch eine wertschätzende, auf gegenseitiger Anerkennung basierende Schulkultur eine positive Lern- und Leistungsentwicklung zu befördern. Insgesamt scheint die individuelle Förderung bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ bereits einen hohen Stellenwert einzunehmen. Eine stärkere Verzahnung des Unterrichts mit den Förderangeboten sowie ein Ausbau der schulischerlicher Erziehungspartnerschaft sind hier Bereiche, in denen noch Entwicklungspotenziale bestehen.

Mit einem Anteil von rund zwei Dritteln verfügen auffällig viele Teilnehmer von „Starke Schule“ über Ganztagsangebote. Die Auswertung hat hier gezeigt, dass diese Schulen die Ausweitung der Lern- und Betreuungszeit vielfältig nutzen, um die Schüler beim Erwerb fachlicher, aber auch sozialer und personaler Kompetenzen zu unterstützen. Förder- und Freizeitangebote halten sich dabei in etwa die Waage. Besonderen Wert legen viele Schulen außerdem auf eine gemeinsame Mittagspause. Bei der Strukturierung des verlängerten Schultages finden sich

weiterhin verschiedene Konzepte der Verteilung von Unterricht, Förder- und Freizeitangeboten, bei denen auch eine stärker individuelle Gestaltung von Lernphasen durch die Schüler ermöglicht werden soll. Im Hinblick auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern oder die Verzahnung unterrichtlicher und unterrichtsergänzender Förderangebote zeigen sich insgesamt noch Entwicklungspotenziale. Auch der Bereich der Berufsorientierung ist eine Perspektive des weiteren Ausbaus von Ganztagsangeboten.

Die Teilnehmer von „Starke Schule“ zeichnen sich weiterhin durch eine starke Vernetzung im Umfeld aus. Vielfältig sind die Formen der Zusammenarbeit hinsichtlich der Inhalte und der Kooperationspartner. Neben einer Zusammenarbeit mit Betrieben, die von fast allen Schulen genannt wird, sind bei einem großen Anteil der Teilnehmer auch freie Bildungsträger, öffentliche bzw. soziale Einrichtungen, die Jugendhilfe und Agenturen für Arbeit Partner der Schulen. Die Kooperation wird insbesondere für Maßnahmen der Berufsorientierung genutzt, etwa für die Durchführung von Praktika oder Bewerbungstrainings. Einige Schulen sind darüber hinaus in ein weitreichendes Netzwerk im Sinne eines lokalen Übergangsmanagements eingebunden, in welchem die Förder- und Unterstützungsangebote aller an der Gestaltung des Übergangs beteiligten Einrichtungen systematisch koordiniert werden.

Hinsichtlich der schulischen Vorbereitung auf die Arbeitswelt liegt ein Schwerpunkt auf der Förderung überfachlicher Kompetenzen, speziell der Persönlichkeit und des Arbeitsverhaltens der Schüler. Hierzu werden vielfältige Maßnahmen – auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern – initiiert. Hervorgehoben wird eine Schulkultur, in der die Schüler zur Übernahme von Verantwortung für die Schulgemeinschaft herangeführt werden, z.B. durch die Funktion als Streitschlichter oder in Patensystemen zwischen älteren und jüngeren Schülern. Zur Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit und der Gestaltung des Übergangs wird ebenso eigenes Erproben in arbeitsweltlichen Bezügen durch praktisches Handeln, etwa in einer Schülerfirma oder einem Praktikum an einem außerschulischen Lernort, als essenziell angesehen. Durch Betriebspraktika werden einerseits erste berufspraktische Fähigkeiten erlernt und andererseits können bereits Ausbildungsverhältnisse angebahnt werden. Viele Schulen orientieren sich nicht nur in ihrer Berufsvorbereitung an den pädagogischen Ansätzen der Ganzheitlichkeit, der Lebensweltorientierung und Kompetenzorientierung.

Die Anschlussperspektiven der Schüler betreffend zeigt sich, dass der unmittelbare Verbleib der Schüler im Anschluss an die Schule von einem Großteil der Teilnehmer von „Starke Schule“ erfasst wird, während eine systematische Erfassung des weiteren (beruflichen) Werdegangs nur bei einzelnen Schulen stattfindet. Informationen erhalten sie etwa durch abnehmende Einrichtungen und Betriebe oder durch sporadische Rückmeldungen einzelner Schüler. Einige Schulen bieten ihren Abgängern im Rahmen des Übergangsmanagements eine Nachbetreuung über einen gewissen Zeitraum über die Schulzeit hinaus an. Der weitere Werdegang der Schüler der Bewerberschulen weist vielfältige Wege zwischen Arbeitslosigkeit und akademischen Laufbahnen auf, wenngleich sich ein großer Teil der Absolventen unmittelbar nach Abschluss in weiterführenden Schulen, Berufsausbildungen oder berufsvorbereiteten Maßnahmen des Übergangssystems wiederfinden lässt.

1. Ziele und Schwerpunkte der Auswertung

Die qualitative Auswertung der Wettbewerbsbeiträge ermöglicht es, die schulischen Programme der Teilnehmer des Projekts differenziert zu analysieren, besonders erfolgreiche Konzepte zu identifizieren und auf diese Weise das Erfahrungswissen der Praxis aufzubereiten. Die Auswertung ist dabei orientiert an den vier Leitmotiven, die „Starke Schule“ zugrunde liegen:

- **Grundlagen schaffen:** Organisation und Gestaltung von Lernprozessen
- **Begabungen ausbauen:** Konzepte der Differenzierung und Individualisierung
- **Netzwerke nutzen:** langfristige Partnerschaft mit außerschulischen Partnern
- **Übergänge meistern:** Förderung der Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung

Diese Leitmotive, die sich in hohem Maße auf die Arbeit von Schulen, die zur Ausbildungsreife führen, beziehen, bieten eine Folie zur Strukturierung und Auswertung der Wettbewerbsbeiträge. Im Mittelpunkt steht dabei zunächst die Organisation und Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Lernprozesse (Leitmotiv *Grundlagen schaffen*). Hier soll der Schwerpunkt sowohl auf Maßnahmen der Qualitätsentwicklung als auch auf Konzepten der Ganztagsbetreuung und auf Formen der internen Kooperation liegen. Besondere Aufmerksamkeit erfährt weiterhin die Förderung von individuellen Stärken und Begabungen durch den bewussten Einsatz didaktischer Konzepte und Methoden (Leitmotiv *Begabungen ausbauen*). Die Gestaltung von Netzwerken und Kooperation mit außerschulischen Partnern auf unterschiedlichen Interaktionsebenen, werden hinsichtlich verschiedener Gegenstandsbereiche mit Fokussierung des Bereichs der Berufsvorbereitung eruiert (Leitmotiv *Netzwerke nutzen*). Hinsichtlich der Frage der Anschlussperspektiven der Schüler werden schulische Maßnahmen zur Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit der Schüler, das Übergangsmanagement inklusive berufsorientierender Konzepte, die hohe berufspraktische Anteile aufweisen, sowie der weitere Werdegang der Schüler analysiert (Leitmotiv *Übergänge meistern*).

Die Auswertung der Wettbewerbsbeiträge erfolgt computergestützt auf der Grundlage kategoriengleiteter Inhaltsanalyseverfahren. Dabei werden, jeweils bezogen auf den Analyse-schwerpunkt, zunächst alle Wettbewerbsbeiträge gesichtet und kodiert. Die Kategorienbildung und Bewertung erfolgen dabei sowohl aus dem Material heraus als auch unter Bezugnahme auf empirische Befunde aus der Schulforschung. Auf diese Weise kann die schulische Handlungspraxis in den oben benannten Feldern vertiefend untersucht und an aktuelle Diskussionen angebunden werden. Außerdem bietet die hohe Fallzahl die Möglichkeit, vorsichtige Einschätzungen hinsichtlich der Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Prozesse an Schulen vorzunehmen, die zur Ausbildungsreife führen. Einschränkend muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die Angaben in ihrer Detailliertheit stark variieren. Während teilweise Strukturen und Maßnahmen lediglich benannt werden, beschreiben andere Schulen differenzierte Konzepte, benennen Bedingungen für das Gelingen schulischer Qualitätsentwicklung sowie klare Zielsetzungen in Bezug auf die vor dem Hintergrund der jeweiligen Rahmbedingungen vorgenommenen Schwerpunktlegungen. Diese Schulen, die sich in besonderem Maße durch die Etablierung und Entwicklung ‚guter Praxis‘ auszeichnen, werden im Rahmen der Analyse besonders hervorgehoben und zitiert.

2. Grundlagen schaffen

Das Leitmotiv ‚Grundlagen schaffen‘ bezieht sich zunächst auf organisatorische Aspekte in der Gestaltung schulischer Prozesse. Formen und Konzepte der Teilnehmer von „Starke Schule“ in Bezug auf die schulische Qualitätssicherung und -entwicklung werden dabei untersucht. Schwerpunkte für die Auswertung sind die Bereiche der internen Kooperation und der daten-gestützten Qualitätssicherung und -entwicklung sowie die Gestaltung von Ganztageskonzepten.

2.1 Interne Kooperation

Kooperation lässt sich aus der Perspektive der Schulforschung zunächst folgendermaßen beschreiben: „Unter Kooperation verstehen wir das zielorientierte Zusammenwirken von mindestens zwei Lehrpersonen, die versuchen, gemeinsame Arbeitsaufgaben effektiver, effizienter und menschlich befriedigender zu bearbeiten als dies jeder allein tun könnte“ (Kopka/Bauer 1996, S. 143). Kooperation ermöglicht hier eine Abstimmung über Bildungs- und Erziehungsziele sowie Wege, diese Ziele zu erreichen (vgl. Bauer 2004; Kuper 2008).

Die bisherigen Auswertungen und Berichte haben bereits eindrucksvoll gezeigt, dass sich die Teilnehmer von „Starke Schule“ durch eine hohe Bereitschaft zur Nutzung von Formen der kollegialen Zusammenarbeit auszeichnen. Dies betrifft insbesondere den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die klassenübergreifende Teamarbeit. Weniger häufig werden dagegen Teamteaching-Modelle verwendet und gegenseitige Hospitationen durchgeführt.

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf Einschätzungen der Teilnehmer im Hinblick auf Konzepte, die sich als besonders erfolgreich erwiesen haben.¹ Es handelt sich insofern nicht um eine umfängliche Darstellung der Kooperationsstrukturen der Schulen.

Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung

Ein erster Überblick über die Angaben der Schulen macht die hohe Bedeutung der Zusammenarbeit im Team deutlich, die von einer Mehrheit der Schulen als zentrales Element der kollegialen Kooperation benannt wird. So geben mehr als drei Viertel der Schulen an, häufig oder regelmäßig klassenübergreifend in Teams zusammenzuarbeiten. Eine Reihe unterschiedlicher Formen lässt sich dabei unterscheiden:

¹ Insgesamt machen 264 Schulen und damit rund 80% der Teilnehmer hierzu im Bewerbungsformular Angaben.

Tabelle 2-1: Formen der Teamarbeit

Formen der Teamarbeit	Anzahl Schulen	in Prozent
Klassen- und Jahrgangsstufenteams	87	25,7%
Fachgruppen	35	10,3%
Jahrgangs- und fächerübergreifende Teams mit besonderen Aufgaben	40	11,8%
Steuergruppen	20	5,9%
Zusammenarbeit schulischer und außerschulischer Akteure	80	23,5%

Die aufgeführten Gruppen haben jeweils unterschiedliche Zusammensetzungen und Funktionen²; Ziel ist jedoch stets die Verbesserung des schulischen Lern- und Bildungsangebotes. So erstellen Fachgruppen/Fachkonferenzen Jahrespläne und Fachcurricula, tauschen unterrichtliche Erfahrungen aus oder konzipieren Vergleichsarbeiten. Auf diese Weise sei ein permanenter „Austausch über inhaltliche, methodische sowie schul- und unterrichtsorganisatorische Entwicklungen“ garantiert. Weiterhin spielt die (mittlerweile durch die Bildungsverwaltung verbindlich eingeführte) Vorbereitung und Durchführung von Vergleichsarbeiten eine zentrale Rolle. Durch die gemeinsame Erstellung und Auswertung der Überprüfungen wird hier sowohl auf der Ebene unterrichtlicher Prozesse, als auch auf der Ebene des ‚Outputs‘ eine Qualitätskontrolle wirksam. Eine beispielhafte Umsetzung findet sich etwa an dieser Erweiterten Realschule aus dem Saarland:

„In Fachkonferenzen werden gemeinsam Jahrespläne festgelegt, um die Möglichkeit zu schaffen, anhand von schulinternen Vergleichsarbeiten den Leistungsstand besser messen zu können. Ein weiterer Schwerpunkt der Sitzungen der Fachkonferenzen sind die Erarbeitung von schulinternen Kernlehrplänen nach den vorgegebenen Bildungsstandards.“

Hier wird deutlich, dass die Kooperation innerhalb der Fächer insbesondere für die Abstimmung des Curriculums (unter Einbezug des jeweiligen Leistungsstandes) von hoher Bedeutung ist. Daneben wird in den offenen Antwortkategorien die Zusammenarbeit auf der Jahrgangsstufenebene an vielen Schulen als „erfolgreiches Konzept“ hervorgehoben. Ziel der Zusammenarbeit ist hier eine Koordinierung schulischer und unterrichtlicher Ziele. Auch die Lösung konkreter Schwierigkeiten findet dabei Raum: Die gemeinschaftliche Bearbeitung auftretender Probleme sowie Entwicklungsaufgaben führt zu einer Entlastung der Lehrkräfte und zeigt an dieser Schule positive Effekte hinsichtlich der Leistungsfähigkeit. Von anderen Schulen werden diese Effekte ebenfalls bestätigt: So trage die Organisation in Jahrgangsstufenteams etwa zu einer positiven Arbeitsatmosphäre bei und es seien Qualitätsverbesserungen der pädagogischen Arbeit spürbar.

Jahrgangs- und fachübergreifende Teams übernehmen darüber hinaus an 40 Schulen die Planung und Organisation vielfältiger weiterer Bereiche der schulischen Arbeit. Je nach Schulform, Tagesorganisation und Profilschwerpunkten ergeben sich dabei unterschiedliche Funkti-

² In der Schulforschung werden in ähnlicher Art und Weise die folgenden Teambildungen unterschieden: Klassenteams, Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams, Leitungsteams und Steuerungsteams (vgl. Schley 1998, S. 114). Als Aufgaben werden dabei etwa die Koordination der Inhalte und Leistungsanforderungen (Jahrgangsteams), die Herausarbeitung fachlicher Standards (Fachteams) oder eine begrenzte, auf die Arbeit an einem Thema ausgerichtete Aufgabenstellung (Projektteams) beschrieben (vgl. ebd.).

onen solcher Teams, wie etwa die Koordinierung der Angebote zur Berufsorientierung, der Ganztagsangebote oder auch besonderer pädagogischer Problembereiche. Die Schulen heben hervor, dass die Zusammenarbeit dabei insbesondere die inhaltliche Verzahnung und das Erreichen verschiedener Lern- und Bildungsziele im Rahmen von Projekten befördert. Insgesamt scheinen die Teilnehmer des Wettbewerbs eine Reihe von Strategien entwickelt zu haben, um auf die spezifischen Bedarfe an ihrer Schule zu reagieren, indem sie Teamstrukturen entsprechend anpassen. Die Bildung „kleiner Untereinheiten in großen Systemen“ sowie fachübergreifender Lehrerteams von vier bis sechs Mitgliedern haben sich dabei auch empirisch als erfolgreich erwiesen (vgl. Bauer 2004).

Wesentlich ist nicht zuletzt auch die Organisation und Frequenz kollegialer Kooperation, obgleich in der Schulforschung darauf hingewiesen wird, dass die reine Häufigkeit noch nicht für den ‚Erfolg‘ von Kooperation entscheidend ist (vgl. Bauer 2004). Insgesamt variiert in den Angaben der Teilnehmer von „Starke Schule“ der Grad an Institutionalisierung und Intensität von Kooperationsformen in hohem Maße. So geben 21 Schulen explizit an, regelmäßige Termine, meist im wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Rhythmus, für die Arbeit in den unterschiedlichen pädagogischen Teams vorzusehen, die im „Stundenplan“ als Kooperationszeit verankert sind. Weitere Schulen beschreiben in Ergänzung zu persönlichen Gesprächen die gezielte Nutzung eines Austauschs über das Internet via E-Mail-Verteilerlisten. Grundsätzlich wird es jedoch als sinnvoll erachtet, gesondert Zeiten und Räume zur Teamarbeit zur Verfügung zu stellen.

Steuergruppen

Knapp 20 Schulen beschreiben neben diesen Teamformen auch so genannte ‚Steuergruppen‘, die für die Organisation und Koordination bestimmter Aufgabenbereiche gebildet werden. Als „Herzstück“ der internen Kooperations- und Kommunikationsstrukturen werden sie dabei als ‚Bindeglieder‘ im Rahmen der schulischen Organisations- und Kommunikationsstrukturen beschrieben, wie etwa von dieser Sekundarschule aus Sachsen-Anhalt:

„[Die Steuerungsgruppe] stellt Verbindung zwischen Lehrerkollegium und Schulleitung für Probleme bei der Umsetzung des Ganztagschulkonzepts bzw. des Schulalltags her, nimmt Vorschläge der Lehrerschaft auf, trägt sie in gemeinsamen Beratungen der Schulleitung vor und berät diese, stellt das sprichwörtliche OHR AN DER MASSE dar.“

Diese Äußerung macht deutlich, welche Bedeutung Steuergruppen innerhalb der Organisation schulischer Prozesse einnehmen können. In der Schulforschung findet sich die hohe Relevanz des Einsatzes von Steuergruppen bestätigt: Zur Stärkung der schulischen Infrastruktur übernehmen sie die Funktion, Schulentwicklungsprozesse zu koordinieren, sowie die Kommunikation und Kooperation einzelner Gremien gezielt zu fördern (vgl. Berkemeyer u.a. 2008). Die Arbeit dieser internen Beratungsgremien wird dabei aktuell in vielen Bundesländern gefördert, lässt sich doch davon ausgehen, dass auf diese Weise die Bereiche der Organisation und Profession stärker vernetzt und auf diese Weise die schulische Qualitätsentwicklung zielgerichteter umgesetzt werden kann (vgl. ebd.). Dass Steuergruppen von 20 Schulen als besonders erfolgreiches Konzept hervorgehoben werden, zeigt, dass einige Wettbewerbsteilnehmer in diesem Bereich schulischer Organisationsentwicklung bereits weit vorangeschritten sind. Auch scheint der noch recht junge Einsatz solcher Gruppen hier schon in hohem Maße akzeptiert zu sein.

Zusammenarbeit im Bereich der Berufsorientierung

Der Bereich der Berufsvorbereitung ist bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ im Hinblick auf die Gestaltung schulischer und unterrichtlicher Förderangebote von großer Bedeutung. Neben Berufswahlkoordinatoren, die an einer Reihe von Schulen die Maßnahmen zur Berufsvorbereitung federführend gestalten, schildern 36 Schulen die regelmäßige Kooperation zwischen den jeweils beteiligten Personengruppen in Hinblick auf Maßnahmen der Berufsvorbereitung:

„Mit Beginn des Schuljahres 2006/2007 führten wir an unserer Schule die BOKs [Berufsorientierungskonferenzen] ein. Die Klassenlehrer der Jahrgänge 8-10, die Fachlehrer AW [...], Berufswahlkoordinator, Übergangskoach und die Schulleiterin sind Mitglieder. Die BOKs finden viermal im Jahr statt und sind fest im Jahresterminplan verankert. Inhalte der BOKs sind: Organisation von Praktika, Absprachen jeglicher Art, z.B. Erstellung von Portfolios oder andere Formen der Praktikumsnachbereitung, Planung von Projekttagen – auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.“

In ähnlicher Art und Weise wie an dieser Hauptschule werden auch in anderen Schulen regelmäßige Zusammenkünfte organisiert, die zur Koordinierung, Planung und ggf. auch Evaluation getroffener Maßnahmen im Bereich „Übergänge“ beitragen. Wesentlich erscheint dabei die Einbindung aller zentral involvierten Akteure: Insbesondere die Abstimmung auf gemeinsame Ziele sowie die Verständigung auf konkrete Maßnahmen kann dadurch erleichtert werden. Durch den breiten Einbezug verschiedener Personengruppen sowie die Teilnahme der Schulleitung wird die hohe Bedeutung der Gruppe und des von ihr zentral gesteuerten Bereichs der Berufsorientierung außerdem innerhalb der Schule noch einmal priorisiert. Die geschilderten BOKs (Berufsorientierungskonferenzen) können insofern als Beispiel gelingender Praxis gelten.

Kooperationen mit außerschulischen Partnern

Rund ein Viertel der Schulen gibt explizit an, in diese Teamstrukturen auch das nicht-lehrende pädagogische Personal sowie außerschulische Akteure einzubinden (Eltern, Sozialarbeiter, Vereine, soziale Institutionen, Partner aus Unternehmen, weiterführende Schulen u.a.). Das zeigt, dass an diesen Schulen eine hohe Bereitschaft besteht, das gemeinsame Erziehungshandeln zu koordinieren und pädagogische Konzepte abzustimmen. Die Kooperation zwischen schulischen und nicht-schulischen Akteuren ist dabei häufig an regelmäßige Zusammenkünfte geknüpft („Runder Tisch“). Insbesondere die Absprache gezielter Fördermaßnahmen, die Besprechung von Konflikten sowie die Konzepte zur Berufsvorbereitung sind Gegenstand dieser Zusammenkünfte. Die Teilnahme außerschulischer Partner lässt sich hier durchaus als Besonderheit und Beispiel ‚guter Praxis‘ hervorheben, wird doch in hohem Maße institutionalisiert ein Gremium geschaffen, das in Bezug auf die Bewältigung schwieriger Rahmenbedingungen erfolgreich zu sein scheint.

Externe Berater werden weiterhin in unterschiedlichen Bereichen auch von anderen Schulen konsultiert, etwa in Bezug auf den Übergang Schule/Beruf oder auch bei der Gestaltung von Fortbildungsangeboten. Gerade die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit wird dabei im Zuge gemeinsamer Problemlösestrategien hervorgehoben. Auch andere Schulen sind hier als Partner benannt worden, beispielsweise berufliche Schulen in der Umgebung oder aber – in einem Fall – eine Partnerschule.

Unterrichtsentwicklung durch Hospitation und gemeinsame Klassenführung

Neben der Organisation in Teams werden von den Schulen in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung Formen der Hospitation und des kollegialen Feedbacks aufgeführt. Wie die ersten

Auswertungen bereits gezeigt haben, sind diese Evaluationsformen bislang noch wenig etabliert. Einzelne Schulen aus dem Teilnehmerfeld von „Starke Schule“ lassen sich jedoch durch besonders hohes Engagement in diesem Bereich auszeichnen. So beschreibt eine niedersächsische Haupt- und Realschule die stattfindenden Hospitationen folgendermaßen:

„Die Kolleginnen und Kollegen entscheiden, ob sie von der Schulleitung im Unterricht besucht werden möchten oder einen Hospitationskreis von ca. 3 Kollegen bilden, in dem sie Unterrichtseinheiten gemeinsam planen, durchführen und reflektieren. Die Unterrichtsentwürfe werden im Konferenzraum gesammelt und stehen allen zur Verfügung.“

Durch die Bildung von Kleingruppen sowie den Einbezug der Schulleitung sind hier zwei Formen des Feedbacks möglich. Die Lehrkräfte profitieren dabei einerseits durch die Unterstützung in der Unterrichtsvorbereitung und andererseits durch die individuelle Rückmeldung bzw. Möglichkeit zur Reflexion. Dies trägt nicht zuletzt zu einer Stärkung in der Wahrnehmung der eigenen Professionalität bei (vgl. Bauer 2004). Der Aufbau eines solchen systematischen Hospitationssystems, das unmittelbar an Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung angeschlossen ist, kann insofern auch an anderen Schulen hilfreich sein. Wesentlich ist dabei der Aufbau einer unterstützenden, lernförderlichen, professionellen Arbeitskultur wie sie auch von den beiden weiter oben zitierten Schulen beschrieben wird.

Neben regelmäßiger Hospitation hat sich auch gemeinsamer Unterricht als erfolgreiches Instrument der Kooperation erwiesen:

„[...] d.h. zwei Lehrkräfte gestalten gemeinsam den Unterricht. Dies erfordert eine kooperative Arbeit der beteiligten Kollegen, eine Aufteilung der Verantwortlichkeiten und ermöglicht Binnendifferenzierung und die Einzelbetreuung ausgewählter Schüler.“

Auch andere Schulen heben die Möglichkeiten zur gezielten Förderung und Problembearbeitung durch diese Form der Zusammenarbeit hervor, die in der Schulforschung ebenfalls als Kennzeichen ‚erfolgreicher Schulen‘ beschrieben werden (vgl. Holtappels 2007; Bauer 2004). Die Organisation dieser Form der Klassenführung kann insofern ebenfalls als beispielhaft hervorgehoben werden.

Fazit

Viele der Teilnehmer von „Starke Schule“ sind bei der Etablierung solcher Strukturen bereits weit vorangeschritten. Das zeigt sich auch daran, dass die Zusammenarbeit im Team von einer großen Mehrheit als fruchtbar hervorgehoben wird. Dieser Befund ist – auch vor dem Hintergrund aktueller Studien, die die mangelnde Akzeptanz unter Lehrkräften in Bezug auf die Teamarbeit hervorheben (vgl. insbesondere Kuper 2008) – durchaus bemerkenswert. Es zeigt sich insofern, dass viele Teilnehmer von „Starke Schule“ in diesem Bereich eine hohe Bereitschaft zur gemeinschaftlichen Entwicklung und Verbesserung des schulischen und unterrichtlichen Angebots zeigen. Als wesentliche Merkmale gelingender Kooperation, insbesondere in Hinblick auf die Koordinierung der berufsorientierenden Angebote, lassen sich auf der Grundlage der Auswertungen sowie unter Einbezug der Literatur die folgenden Aspekte zusammenfassen:

- Bereitstellung von Zeit und Räumen
- Organisation in kleinen Gruppen mit dem Ziel der Bearbeitung konkreter schulischer und unterrichtlicher Aufgabenbereiche
- Zusammenführung in größeren Gruppen mit dem Zweck der Zielklärung und Koordinierung von Aufgaben

Einzelne Schulen zeichnen sich zudem durch besonders differenzierte kooperative Strukturen aus: Hier werden gezielt Gelegenheiten zum Weiterlernen sowie ‚unterstützende‘ Umgebungen geschaffen. Auf diese Weise entwickeln Kollegien sich nicht zuletzt zu „professionellen Lerngemeinschaften“ weiter, die sich durch die Fähigkeit und Bereitschaft zur aktiven Problembearbeitung und Selbsterneuerung auszeichnen.

2.2 Datengestützte Qualitätssicherung und -entwicklung

Der Bereich der schulischen Qualitätssicherung und -entwicklung³ liegt gewissermaßen quer zu allen Aspekten schulischer und unterrichtlicher Prozesse und lässt sich als Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft beschreiben, in die sowohl Lehrkräfte und Schulleitung, als auch Schüler und Eltern, aber auch externe Kooperationspartner systematisch eingebunden sein können. Angefangen mit Verfahren zur Lern- und Leistungsmessung über die gezielte Evaluation konkreter Maßnahmen und Konzepte bis hin zu einer Überprüfung der Zufriedenheit der verschiedenen schulischen Akteure erfährt sie jedoch erst in den jeweiligen inhaltlichen Arbeitsfeldern ihre Konkretion. Evaluation wird dabei als Ausgangspunkt schulinterner, weiterreichender Entwicklungsprozesse gesehen, indem Kontextdaten zusammengetragen, Probleme identifiziert und Ziele definiert werden (vgl. Böttcher/Holtappels/Brohm 2006). Voraussetzung ist dabei die Erhebung und Interpretation objektiver Daten, die auf unterschiedliche Art und Weise erhoben werden können, sowie deren Kopplung an konkrete Arbeits- und Handlungssituationen (vgl. Oelkers 2004).

Datengestützte Schulentwicklung durch Leistungs- und Kompetenztests

Dass eine hohe Anzahl der Schulen Parallel- und Vergleichsarbeiten schreibt, haben die bisher erfolgten Auswertungen bereits gezeigt: Rund zwei Drittel der Schulen haben angegeben, diese Formen der systematischen Lern- und Leistungskontrolle zu nutzen. Darüber hinaus zeigt sich jedoch, dass neben diesen, teilweise auch von den Bundesländern vorgegebenen Überprüfungen in fast einem Drittel der Schulen standardisierte Tests zur Erfassung von Kompetenzen und Leistungsständen verwendet werden. Ziel der Tests ist es, Aufschluss über aktuelle Stärken und Defizite zu erhalten und das schulische Lernangebot entsprechend anzupassen. An den meisten Schulen, die mit (standardisierten) Kompetenztests arbeiten, liegt der Schwerpunkt im Bereich der Sprach- und Lesefähigkeiten. Verwendet wird dabei größtenteils die Hamburger Schreibprobe.⁴ Weiterhin werden – wie z.B. durch den oben aufgeführten DEMAT – mathematische Grundfähigkeiten überprüft.⁵ Indem sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erfasst werden, lässt sich ein differenziertes Profil der Fähigkeiten einer Lerngruppe bzw. einzelner Schüler erstellen. Durch den Einbezug von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Interessen der Schüler lassen sich außerdem Rückschlüsse auf motivationale Faktoren ziehen, die in der Lern- und Leistungsentwicklung von hoher Bedeutung sind (vgl. z.B. Helmke 2003).

³ Die Begriffe werden in der Regel paarweise verwendet. Unter Qualitätssicherung versteht man im Allgemeinen einen organisationsinternen Prozess, der sicherstellen soll, dass eine Dienstleistung ein zuvor festgelegtes Qualitätsniveau erreicht. Qualitätsentwicklung meint dagegen einen Prozess, der auf die Verbesserung bzw. Erhöhung des zuvor festgelegten Qualitätsniveaus abzielt. Qualitätsentwicklung zielt damit auf dauernde Verbesserung ab (vgl. Lexikon Pädagogik, S. 592/593).

⁴ Die Nutzung solcher Tests bedarf einer entsprechenden Expertise der Lehrkräfte, die aktuell im Rahmen der Lehrerbildungsreform in allen Bundesländern diskutiert wird. Die Förderung der diagnostischen Kompetenz spielt hier eine zentrale Rolle (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2006).

⁵ Vgl. zur Übersicht über diagnostische Testverfahren, die zur Erfassung der Schulleistung genutzt werden auch <http://www.testzentrale.de/?mod=tests&so=4&ka=10&uk=17>

Teilweise geben die Schulen auch an, eigene Testverfahren entwickelt zu haben (z.B. in Zusammenarbeit mit (Weiterbildungs-)Einrichtungen der Länder oder Forschungsinstituten und Hochschulen). Die Kooperation erscheint in diesem Bereich insbesondere dann sinnvoll, wenn eine Entwicklung von Testinstrumenten sowie die nachfolgende Auswertung gemeinsam erfolgen. Überwiegend werden Leistungs- und Kompetenztests beim Übergang in die Sekundarstufe (Klasse 5) eingesetzt, um den aktuellen Lernstand der Schüler zu vergleichen. Teilweise wird die Testpraxis jedoch auch systematisch in die Prozesse der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler integriert und über die gesamte Sekundarschulzeit fortgesetzt. Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum an Tests und Methoden zur Erfassung des Lern- und Leistungsstandes bei den teilnehmenden Schulen.

Individuelle Förderung durch systematische Lernprozessdiagnostik

Während systematische Parallelarbeiten insbesondere die Entwicklung von Lerngruppen dokumentieren und vergleichen, dienen Kompetenztests wie oben beschrieben auch der Erfassung der individuellen Lern- und Leistungsentwicklung. Sie können dabei als Grundlage für Lern- und Entwicklungsberichte ebenso wie für individuell geführte Gespräche und Rückmeldungen genutzt werden und sind darüber hinaus die Grundlage für individuelle Fördermaßnahmen sowie ggf. mit den Schülern geschlossenen Zielvereinbarungen. In der pädagogischen Psychologie wird zwischen einer auf eine „objektive“ Erfassung von Schülerleistungen abzielenden Testdiagnostik und einer Situations- und Lernprozessdiagnostik (auch: Förderdiagnostik) unterschieden, die primär von der Entwicklung des lernenden Individuums ausgeht (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2006). 102 Schulen und damit rund ein Drittel der Teilnehmer heben den Aspekt der regelmäßigen individuellen Lernstandserhebung hervor und beschreiben differenzierte Konzepte in diesem Bereich. Ganz klar zeigt sich hier die Fokussierung auf den einzelnen Schüler und dessen individueller Entwicklung. Schriftlich fixierte und damit überprüfbare Förder- oder (Lern-) Entwicklungspläne dienen an den Schulen, die individuelle Lernstandserhebungen durchführen, sowohl der Abstimmung von Fördermaßnahmen als auch der (langfristigen) Dokumentation von Entwicklungsprozessen. Kompetenzbogen bzw. -raster visualisieren teilweise zusätzlich die Ergebnisse der Tests, etwa in Form von „Stärkenprofilen“ oder anderen Modellen.

Eine brandenburgische Schule hat mit einem so bezeichneten „Lernstandsanzeiger“ eine Möglichkeit gefunden, innerhalb der Klasse Fortschritte des Einzelnen, aber auch der gesamten Gruppe sichtbar zu machen:

„In den Klassenräumen befinden sich Lernstandsanzeiger, diese werden bei Erreichen eines Förderziels entsprechend erhöht, somit ist der individuelle Lernstand, aber auch das Niveau der Lerngruppe öffentlich ersichtlich.“

Neben der Motivierung der Schüler kann auf diese Weise auch eine gemeinsam getragene Verantwortlichkeit von Lehrkräften und Schülern für den individuellen und gruppenbezogenen Lernfortschritt gefördert werden. Eine andere Schule arbeitet hier in ganz ähnlicher Weise mit „Ampelfarben“, die die jeweiligen Fortschritte anzeigen. Auch die Entwicklung eines realistischen Bildes eigener Stärken und Schwächen kann auf diese Weise erreicht werden. 19 Schulen beziehen ihre Schüler im Kontext der individuellen Lernstandserfassung aktiv mit ein, indem sie von ihnen Selbsteinschätzungen einfordern. Durch eine persönliche Zielplanung, etwa unter der Fragestellung „Was will ich in diesem Schuljahr erreichen?“ wie an einer badenwürttembergischen Hauptschule erleben sich die Schüler als aktiv in die Gestaltung ihres

Lernprozesses eingebunden und gleichzeitig als verantwortlich für den persönlichen Lernfortschritt. In der Lernforschung wird die Übertragung solcher Selbstverantwortung für eine positive Lern- und Leistungsentwicklung als äußerst bedeutsam angesehen.

Ein solches Ziel verfolgen auch die rund 12 Prozent der Schulen (insgesamt 40), die durch den Einsatz von Portfolios oder Lerntagebücher die Schüler in die Dokumentation ihrer Lernentwicklung einbeziehen. Unter Portfolio versteht man im pädagogischen Bereich eine zielgerichtete und strukturierte Sammlung von Lernergebnissen, welche die Anstrengung des Lernenden, den Lernfortschritt und die Leistungsresultate auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung schließt die Beteiligung des Lernenden bei der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl und für die Beurteilung, die Reflexion über das eigene Lernen sowie die Zielsetzung für künftiges Lernen ein (vgl. Winter 2008; Häcker 2002). Durch die Zusammenstellung von Portfolios werden die Schüler in ihrer Selbstständigkeit gefördert und für eigene Fortschritte sensibilisiert. Wie diese Grund- und Hauptschule aus Schleswig-Holstein zeigt, kann der Einsatz dieses Instrumentes äußerst positiv sein. Ähnlich wie beim Einsatz des „Lernstandsanzeigers“ wird hier auch die gesamte Lerngruppe in den Blick genommen:

„Die Portfolioarbeit bietet eine große Möglichkeit der Motivation und Anerkennung, da Zertifikate von unterschiedlichen Seiten anspornen aktiv zu bleiben. Durch die Stärkung und das Hervorheben der Stärken wird eine ganzheitliche Motivation des Schülers erreicht, die (unbewusst oder bewusst) bewirkt, schwächere Bereiche einer Persönlichkeit zu akzeptieren. Als nächster Schritt erfolgt der Wunsch, diese selbst zu stärken – eine positive Rückkopplung entsteht. Erst dieser Blick auf sich selbst fördert die Gruppenbildung und lässt Teamgeist entstehen. Die Schülerinnen und Schüler unterstützen, loben und motivieren sich uneigennützig selbst und gegenseitig.“

Die hier exemplarisch hervorgehobenen Schulen, aber auch eine Reihe weiterer Teilnehmer von „Starke Schule“ erreichen durch eine auf gezielte und systematische Diagnostik aufbauende individuelle Förderung eine Differenzierung des schulischen Lernangebots, das den jeweiligen Entwicklungsbedarfen der Schüler angepasst wird. Förderpläne, die von den Schulen in großer Zahl genutzt werden, haben dabei eine zentrale Funktion und werden – wie oben beschrieben – mit dem Lernangebot abgestimmt und regelmäßig in ihrer Schwerpunktlegung überprüft. Auf diese Weise entsteht ein fortlaufender Prozess, der anknüpfend an die Eingangsdagnostik regelmäßige Überprüfungen nutzt, um Fördermaßnahmen zu evaluieren und zu verbessern. Realisiert als „empirischer Zyklus“ wird so die planend-konstruktive Perspektive mit der evaluativen Perspektive gekoppelt und zu einem Kreislauf unterrichtlichen Denkens und Handelns verbunden (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2006). Der (positive) Zusammenhang zwischen Diagnose, unterrichtlichem Handeln und Wirkungen wird dabei nicht nur von teilnehmenden Schulen, sondern auch in der Schulforschung beschrieben (vgl. z.B. Helmke 2003). Es kann insofern davon ausgegangen werden, dass die Verbindung test- und förderdiagnostischer Verfahren erfolgversprechend ist, und zwar insbesondere dann, wenn die Schüler selbst in die Verfahren einbezogen werden.

Gezielte Fort- und Weiterbildung

Um die Lehrkräfte zu qualifizieren, finden darüber hinaus regelmäßige Fort- und Weiterbildungen statt. 27 Schulen heben diese noch einmal explizit hervor und beschreiben die von ihnen als ‚erfolgreich‘ wahrgenommenen Qualifizierungskonzepte. Dabei zeichnen sich einzelne Schulen durch besonders systematische Ansätze der Weiterbildung aus, wie etwa die im Folgenden zitierte Hauptschule aus Baden-Württemberg:

„Es wurde ein Verfahren entwickelt, das nachhaltig zur Anwendung kommt und in dem sowohl der aktuelle als auch der mittelfristige Fortbildungsbedarf festgestellt wird. Hierbei werden inhaltliche wie auch personelle Festlegungen getroffen, jährlich überprüft und fortgeschrieben. Wesentlich ist der Fortbildungsbedarf der Schule insgesamt. Die hier zugrunde liegende Frage lautet nicht mehr vorrangig ‚was möchte der einzelne Lehrer?‘ sondern ‚was braucht unsere Schule?‘“

Diese Aussage zeigt eine schulinterne Entwicklung im Bereich der Weiterbildungspraxis, nämlich indem systematisch und zielgerichtet Bedarfe (der gesamten Schule) erfasst und in der Weiterbildung umgesetzt werden. Die oben beschriebene ‚Deprivatisierung‘ bzw. als gemeinschaftliche Arbeit verstandene Planung und Gestaltung des schulischen Lernangebots insgesamt wird durch eine solche Systematisierung ebenfalls befördert. Die Umsetzung von Fortbildungsergebnissen bzw. neuer Konzepte in der Praxis wird in der Schulforschung oftmals als kritischer Moment beschrieben. In Bezug auf eine erfolgreiche Implementierung lässt sich die Praxis einer Hauptschule aus Nordrhein-Westfalen anführen:

„Die Erkenntnisse aus den regelmäßigen Fortbildungen werden in Schülererntagen umgesetzt. Dabei arbeiten die Jahrgangsteams parallel, bereiten gemeinsam vor und evaluieren im Anschluss um eine Vergleichbarkeit herzustellen.“

Insgesamt geht aus den Angaben der Schulen hervor, dass Fortbildungen dann erfolgreich sind, wenn sie den Bedarfen angepasst und gemeinschaftlich in die schulische Praxis umgesetzt werden. Teambildende Effekte, die mit solchen Maßnahmen einhergehen, wirken sich darüber hinaus verstärkend aus.

Interne und externe Evaluation

Nicht zuletzt werden im Zusammenhang mit der schulischen Qualitätsentwicklung verschiedene (interne und externe) Evaluationsverfahren angeführt. Interne Evaluationsmaßnahmen wie der Einsatz von Fragebogen zur Erfassung der allgemeinen Schulzufriedenheit (beispielsweise in Form eines „Schul-TÜVs“), aber auch zur Abfrage von Einschätzungen in Bezug auf konkrete Förderangebote werden dabei genannt. Weiterhin werden einzelne Projekte und Maßnahmen evaluiert, bei Kooperationsprojekten auch gemeinsam mit den jeweiligen Partnern. Ins Auge fällt hier auch der explizite Einbezug von ehemaligen Schülern. Durch deren Befragung können die getroffenen Maßnahmen und Konzepte in der Rückschau bewertet werden. Ähnliches gilt auch für die Nutzung von Daten hinsichtlich des weiteren (Aus-)Bildungsweges der Schüler: Hier können Erfolge und Wirkungen konkret erfasst werden. Einige Schulen geben außerdem an, aktiv die Ergebnisse externer Evaluationen⁶ in den eigenen Entwicklungsprozess einzubeziehen und auf diese Weise die schulische Qualitätssicherung weiterzuführen. Im Kontext der internationalen Schulentwicklungs- und Schuleffektivitätsforschung ist die planvolle Evaluation schulischer und unterrichtlicher Prozesse zentrales Kennzeichen schulischer Qualität. Besonders hervorzuheben ist dabei die Einbettung in kommunikative Prozesse und Strukturen auf der Ebene des Kollegiums. Durch die Verankerung erhält die Evaluation ein stärkeres Gewicht und eine höhere Verbindlichkeit.

Fazit

Die Auswertung der Wettbewerbsbeiträge hat gezeigt, dass eine Reihe von Teilnehmern von „Starke Schule“ im Bereich der schulischen Qualitätssicherung bereits fundierte Konzepte entwickelt hat, um das schulische Lernangebot kontinuierlich zu verbessern. Dabei dominiert

⁶ Partner bei der externen Evaluation sind dabei neben der staatlichen Schulinspektion auch Hochschulen und Forschungsinstitute, die die Schulen z.B. im Rahmen von Modellvorhaben wissenschaftlich begleiten.

bei den teilnehmenden Schulen eine klare Förderorientierung: Die Steuerung und Optimierung der Lernprozesse wird dabei als wichtigstes Anliegen beschrieben. Um eine Balance zwischen den Voraussetzungen der Schüler und den unterrichtlichen Lern- und Entwicklungsangeboten durch die Lehrenden herzustellen und eine positive Entwicklung zu befördern, können dabei die folgenden Aspekte als zentral zusammengefasst werden:

- Gemeinsame Formulierung von Zielen schulischer Bildungs-/Erziehungsprozesse auf Klassen-, Stufen- und individueller Ebene
- Dokumentation und Rückmeldung der Lern- und Leistungsentwicklung unter Einbezug der Schüler und weiterer Beteiligter
- Regelmäßige kompetente und testdiagnostisch validierte Überprüfung des Leistungsstandes sowie der Erreichung der formulierten Ziele

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass eine hohe Zahl der Schulen durch die gezielte Verwendung kompetenzdiagnostischer Instrumente sowie die Durchführung von Parallel- und Vergleichsarbeiten auf dem Weg ist, ein planvolles System der Lern- und Leistungsevaluation und damit eine konsequente Qualitätssicherung zu etablieren.

2.3 Ganztageskonzepte

In Bezug auf die Tagesorganisation zeigt sich bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ ein deutlicher Überhang von Ganztags- gegenüber Halbtagschulen. Insgesamt machen fast zwei Drittel der am Wettbewerb beteiligten Schulen ein Angebot der Ganztagsbetreuung. Die Formen der Nachmittagsorganisation variieren in diesem Zusammenhang zwischen offenen (91 Schulen), gebundenen (69 Schulen) und teilgebundenen (58 Schulen) Ganztagskonzepten.⁷ Im Vergleich zu Ganztagsangeboten im Hauptschulbereich (vgl. Bildungsbericht 2008, S. 259) zeigt sich hier, dass unter den Wettbewerbsteilnehmern der allgemein beobachtbare Trend hin zu stärker gebundenen Angeboten schon weiter vorangeschritten ist.⁸ Da sich im Rahmen der quantitativen Analysen gezeigt hat, dass die systematische Förderung individueller Stärken und Schwächen an den Schulen stärker ausgebaut zu sein scheint, die Angebote ganztägiger Betreuung machen, ist es sinnvoll, diesen Bereich noch einmal gezielt in den Blick zu nehmen.

Neue Formen der Rhythmisierung

Durch die Ausweitung der Betreuungszeiten haben insbesondere diejenigen Schulen, die als gebunden oder teilgebundene Ganztagschule organisiert sind, neue Möglichkeiten zur Rhythmisierung von Lernzeiten erhalten. Veränderungen in der Zeitstruktur werden dabei aufgrund einer stärkeren Orientierung am Biorhythmus der Schüler motivationsfördernde und

⁷ An *offenen Ganztagschulen* findet der Unterricht am Vormittag statt, am Nachmittag werden Arbeitsgemeinschaften, zum Teil offene Freizeitangebote und Hausaufgabenbetreuung angeboten. An diesen Angeboten nehmen nur diejenigen Schüler teil, die dafür angemeldet werden. *Teilgebundene Ganztagschulen* zeichnen sich strukturell dadurch aus, dass sie nur für den Teil der Schülerinnen und Schüler verbindlich sind, die zu Ganztagschulklassen zusammengefasst werden. In einer mehrzügigen Schule können ein oder mehrere Züge als Ganztagschulzüge geführt werden. An *gebundenen Ganztagschulen* sind alle Schüler dazu verpflichtet, an den ganztägigen Angeboten der Schule teilzunehmen. Dadurch kann der Tageslauf grundsätzlich verändert werden.

⁸ Obgleich der Anteil von Ganztagschulen in den letzten Jahren insgesamt über alle Schulformen und -stufen hinweg kontinuierlich gestiegen ist, weisen die Teilnehmerschulen einen besonders hohen Anteil an Ganztagsangeboten auf. So lag der Anteil von Schulen mit Ganztagsangebot in der Schulform Hauptschule bundesweit im Jahr 2006 lediglich bei 27,6% (vgl. Bildungsbericht 2008, S. 71) während bei „Starke Schule“ insgesamt 64% der Teilnehmer ein Ganztagsangebot vorweisen.

leistungssteigernde Wirkungen zugeschrieben (vgl. Fischer/Radisch/Stecher 2009). Viele Schulen bestätigen dies, eine Hamburger Grund- und Hauptschule beschreibt Zielsetzungen und Konzepte in diesem Zusammenhang folgendermaßen:

„Die GTS soll helfen die Nachteile auszugleichen, die durch soziale Herkunft bzw. Lebenssituation entstanden sind und schulische Leistungen negativ beeinflussen. Sie soll die Integration von Schülern verschiedener Muttersprachen und mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund fördern. Sie bietet Schülern eine Förderung, die viele Elternhäuser aus den unterschiedlichsten Gründen nicht leisten können. Pädagogisch notwendig erscheint uns die Entzerrung des Lern-Vormittags. Dies soll durch ökonomisch verteilte Lernzeit mit planvoll durchdachtem Wechsel von kreativ entspannten und geballten Leistungsphasen geschehen.“

Insbesondere die gebundenen Ganztagschulen nutzen bislang die Ausdehnung der Schulzeit auf den Nachmittag um Tages- und Wochenablauf neu zu strukturieren. Unterschieden werden dabei äußere und innere Rhythmisierung: Während ein Wechsel der Lernformen, als die Verteilung des Unterrichts über den gesamten Tag und die Loslösung vom 45-Minuten-Takt als äußere Rhythmisierung gilt, bedeutet ‚innere‘ Rhythmisierung, dass die Schüler innerhalb des Tagesablaufs stärker ihren Interessen und Bedürfnissen folgen, etwa durch Formen der Freiarbeit (vgl. Fischer/Radisch/Stecher 2009).

Folgende Ansätze werden dabei von Teilnehmern von „Starke Schule“ verfolgt⁹:

- *Offener Anfang*: Die Schüler haben die Möglichkeit, bereits vor Unterrichtsbeginn die Räumlichkeiten der Schule zu nutzen, teilweise auch mit Frühstücksangebot. Auf diese Weise können sie sich bereits vor der 1. Stunde auf den ‚Lernort Schule‘ einstellen. Dies ermöglicht ein konzentrierteres Arbeiten von Unterrichtsbeginn an, auch Störungen werden so reduziert.
- *Aufhebung des 45-Minutenrhythmus*: Der Unterricht wird nicht mehr in Einheiten von je 45 Minuten erteilt, sondern entweder im 60-Minuten-Rhythmus oder auch blockweise (z.B. je 90 Minuten pro Einheit). Die längeren Unterrichtsphasen ermöglichen insbesondere eine Einbindung längerer Übungs- und Vertiefungsphasen.
- *Mittagspause*: Viele Schulen bieten im Rahmen der Ganztagsbetreuung ein kostengünstiges Mittagessen an. Außerdem dient die Mittagspause, die bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ bis zu 2 Stunden dauert, der individuellen Entspannung. Hier stehen beispielsweise Ruhe- und Freizeiträume zur Verfügung. Weiterhin sind teilweise Angebote der Hausaufgabenbetreuung in die Mittagspause integriert.
- *Verteilung des Unterrichts auf den Vor- und Nachmittag*: Die Organisation als Ganztagschule ermöglicht es, den Unterricht auf die Vor- und Nachmittage zu verteilen. Meist werden an den Nachmittagen dann Fächer wie Sport, Kunst, aber auch Naturwissenschaften oder Arbeitslehre/Wirtschaft etc. angeboten.
- *Integration von Förder- und Zusatzunterricht*: Die ganztägige Betreuung ermöglicht auch die bessere Integration von Förder- und Zusatzunterricht. Diese wird meist in die Nachmittagsstunden gelegt, teilweise haben sich Schulen jedoch auch für eine Einbettung in den Vormittag entschieden, da leistungsschwächere Schüler dann eine höhere Konzentrations- und Leistungsfähigkeit aufwiesen.
- *Flexible Gestaltung des Lernens durch die Schüler*: Oftmals realisiert durch den Einsatz von Wochenplänen werden an den Ganztagschulen Phasen der Freiarbeit in den Lernprozess integriert. Auf diese Weise werden Lernprozesse individualisiert und – zumindest ansatzweise – selbst gesteuert.

⁹ Nicht alle Schulen beschreiben ihr Zeitkonzept, so dass es schwierig ist, hier Angaben bezüglich der Häufigkeit zu machen.

Neben den hier beschriebenen Konzepten weisen auch die 124 *Halbtagschulen*, die sich am Wettbewerb beteiligt haben, oftmals Nachmittagsangebote auf. Entweder als freiwillige Ergänzung (etwa in Form von AGs, Hausaufgabenbetreuung etc.) oder aber gezielt für bestimmte Schülergruppen (mit besonderem Förderbedarf) werden hier am Nachmittag Betreuungs- und Fördermöglichkeiten geboten. 12 Schulen planen außerdem aktuell die Einführung von Ganztagskonzepten.

Inhaltliche Schwerpunkte

Grundsätzlich lassen sich hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktlegungen die folgenden Angebote unterscheiden: Hausaufgabenbetreuung, Fördergruppen bzw. Förderunterricht, fachbezogene und fachübergreifende Angebote bzw. AGs, Projekte und Freizeitangebote (vgl. Rollett/Holtappels/ Bergmann 2008). Dabei zeigt sich bei der Auswertung einerseits, dass bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ Angebote zur Hausaufgabenbetreuung sowie Sport- und Freizeitangebote klar überwiegen, andererseits werden jedoch auch Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Organisationsformen sichtbar:

Tabelle 2-2: Inhaltliche Gestaltung der Ganztagsangebote

	Offene Ganztagschule	Teilgebundene Ganztagschule	Gebundene Ganztagschule	Insgesamt
Hausaufgabenhilfe und -betreuung	40	23	9	74
Fördergruppen/Förderunterricht	26	22	21	69
Fachbezogene Angebote	14	6	15	35
Fächerübergreifende Angebote	11	8	7	26
Projektspezifische Angebote	8	16	6	30
Freizeitangebote	41	29	31	101

So ist etwa der Bereich der *Hausaufgabenbetreuung* an offenen oder teilgebundenen Ganztagschulen sehr viel stärker ausgebaut, während an gebundenen Ganztagschulen Hausaufgaben oftmals durch die verpflichtend wahrzunehmenden Nachmittagsangebote ersetzt werden. Die Betreuung wird hier häufig auch von ehrenamtlich engagierten Helfern aus dem Umfeld der Schule (Elternteile, Senioren) oder auch von älteren Schülern bzw. Studierenden übernommen. Wichtig erscheint hier eine Rücksprache zwischen den Hausaufgabenbetreuern und den Klassen- bzw. Fachlehrern, so dass gezielt auf individuelle Schwierigkeiten eingegangen werden kann bzw. eine Rückmeldung zur Bewältigung der Aufgaben gegeben wird. Bei der *Projektarbeit* zeigt sich dagegen ein Schwerpunkt bei den teilgebundenen Ganztagschulen: Fast 30% machen hier im Rahmen des Ganztages projektspezifische Angebote. Dies liegt möglicherweise daran, dass Projekte sich bei teilgebundenen Formaten als Arbeitsform besonders anbieten, da hier klassen- und fachübergreifend in den Ganztagsgruppen Themen bearbeitet werden können. Eine Möglichkeit der Verzahnung von Projektarbeit mit dem Unterricht wird beispielsweise an dieser Hamburger Schule praktiziert:

„In der Beobachtungsstufe findet einmal wöchentlich klassenbezogen ein Projektnachmittag statt, in dem Themen aus dem Vormittagsunterricht aufgenommen werden und vertiefend oder in anderen Sachzusammenhängen behandelt werden. Es werden vorwiegend religiös-ethische, naturwissenschaftliche und sprachlich orientierte Themen bearbeitet.“

Angaben zu *Fördergruppen* bzw. *Förderunterricht* machen insgesamt knapp ein Drittel der Schulen. Oftmals handelt es sich hier um eine gezielte Förderung von Schülern mit Lernschwie-

rigkeiten, die in Kleingruppen Unterrichtsinhalte nacharbeiten, so etwa an dieser niedersächsischen Hauptschule:

„Eine besondere Stärke des Ganztagsunterrichts liegt in der adäquaten Förderung bzw. Forderung von Schülerinnen und Schülern in kleinen Gruppen (halbe Klassenstärke), die nach differenzierenden Merkmalen und aktuellen Lernschwerpunkten flexibel gebildet werden. Innerhalb der Kleingruppen bieten sich in der Regel Möglichkeiten für Einzelmaßnahmen zur Aufarbeitung individueller Schwierigkeiten. Da die Fördermaßnahmen aus dem Unterricht erwachsen, kann die Zuwendung, oft durch die gleichen Lehrkräfte, inhaltsbezogener erfolgen, so dass abgehobene Aufgabenstellungen zum vorausgegangenen Unterricht, wie sie im Förderunterricht der Halbtagsschulen verbreitet sind, vermieden werden können.“

Zusatzunterricht gibt es aber auch für besonders leistungsstarke Schüler, die so etwa auf den Mittleren Abschluss vorbereitet werden. *Fächerübergreifende Angebote* sind hauptsächlich im Bereich IT und Computer angesiedelt, während sich fächerbezogenen Angebote vor allem im Bereich Sport, Kunst und Musik, aber auch in den Fächern Deutsch und Mathematik finden.

Die Vertiefung fachlicher Kompetenzen wird im Rahmen des Ganztags verstärkt ergänzt durch die Förderung methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen. So werden beispielsweise im Rahmen des Methodentrainings Lernstrategien vermittelt und so zu selbstorganisiertem Lernen angeleitet. Weiterhin finden sich Maßnahmen im Bereich der Konflikt- und Aggressionsbewältigung oder auch im Hinblick auf den Umgang miteinander. Die fächer- und klassenstufenübergreifende Arbeit etwa an gemeinsamen Projekten ermöglicht hier auch die Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten der Schüler. Weiterhin übernehmen sie Verantwortung, etwa indem sie an der Hausaufgaben- oder Mittagsaufsicht beteiligt sind. Die Entlastung von Noten- und Leistungsdruck in den Nachmittagsangeboten ermögliche weiterhin eine Verbesserung der Lernatmosphäre sowie des Lehrer-Schülerverhältnisses, beschreibt etwa eine Schule aus Niedersachsen.

Auch *Freizeit- und Entspannungsangebote* sind insgesamt äußerst vielfältig: von Bewegungs- und Spielangeboten reicht das Spektrum über Koch- und Bastelclubs bis hin zu Möglichkeiten zum Erwerb etwa des Mofaführerscheins. Ebenso steht eine Schulbibliothek zur freizeitlichen Nutzung oftmals zur Verfügung. Generell dienen die Freizeitangebote auch dazu, dass die Schüler lernen, sich gezielt zu entspannen, Freizeit sinnvoll zu nutzen sowie individuell zu gestalten. Wie von einzelnen Schulen bestätigt, haben die unterschiedlichen Kursangebote vielfach positive Effekte, so etwa an dieser offenen Ganztagschule aus Schleswig-Holstein:

„Die teilnehmenden Schüler gehen mit großer Begeisterung in die Kurse. Es zeigt sich, dass [sie] in den kreativen Freizeitangeboten Potenzial entwickeln, das im Unterrichtsvormittag häufig zu kurz kommt. Besonders erwähnenswert ist das Musical-Projekt [...]. Hier sind Schüler aus allen Klassen beteiligt und besonders Kinder mit Migrationshintergrund nehmen das Angebot wahr. Sie erwerben Selbstvertrauen durch die ansprechende Thematik und singen, tanzen und schauspielern vor einer außerschulischen Öffentlichkeit.“

Da insgesamt jedoch nur 14 Schulen (6%) Angaben zur Zufriedenheit machen, kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern die Ganztagskonzepte innerhalb der Schulgemeinschaft generell positiv aufgenommen werden. Gleiches gilt für die Teilnahmezahlen: Lediglich 26 Schulen (17%) machen Angaben zu Teilnehmerquoten, so dass keine Schätzung vorgenommen werden kann, von wie vielen Schülern die Nachmittagsangebote durchschnittlich genutzt werden.

Berufsorientierung an der Ganztagschule

Auch im Hinblick auf die Hinführung zur Ausbildungsreife kann die Organisation als Ganztagschule neue Möglichkeiten bieten. So können etwa Maßnahmen zur Berufsorientierung stärker in die schulischen Lernangebote integriert werden. Die Schulen nutzen die zusätzliche Zeit beispielsweise, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, verstärkt praxis- und handlungsorientiert zu lernen und zu arbeiten. Dabei werden in der Regel verschiedene Berufsfelder angeboten, etwa Holz-, Metall- und Elektrotechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Textilgestaltung und Kosmetik usw. Entweder wird hierbei die Ausstattung der Schule vor Ort genutzt oder aber es sind Kooperationen mit überbetrieblichen Bildungszentren o.ä. entstanden, die die Durchführung der Praxisarbeit übernehmen. Teilweise wird dabei von den Schulen auch nach Schülergruppen differenziert, so dass insbesondere diejenigen Schüler, deren Fähigkeiten stärker im praktischen Bereich liegen, hier entsprechend gefördert werden können. Eine weitere Möglichkeit zur Aneignung berufsrelevanter Kompetenzen ist die Mitarbeit in Schülerfirmen, die entweder als freiwillige oder auch als verpflichtende Angebote in den Tages- und Wochenablauf eingebunden werden. In diesen Firmen erwerben die Schüler insbesondere Kenntnisse bezüglich wirtschaftlicher Prozesse und Abläufe, aber auch soziale und personale Kompetenzen. Auch die (individuelle) Berufsberatung lässt sich an Ganztagschulen gut integrieren: So können etwa Zeitfenster für regelmäßige Beratungsangebote ausgewiesen werden sowie Stunden, die dem Bewerbungstraining dienen, in den Stundenplan integriert werden. Eine Schule bietet hier beispielsweise regelmäßig eine Lernwerkstatt zum Thema „Beruf“ an. In Kooperation mit Betrieben können weiterhin Hospitationen und Berufsfelderkundungen durchgeführt werden. Zudem können auch die freien Stunden zur individuellen Berufsorientierung nutzen, etwa indem selbstständig Ausbildungsstellen recherchiert oder Bewerbungsunterlagen erstellt werden.

Öffnung von Schule und Vernetzung im Umfeld¹⁰

Wesentlich für die Realisierung vieler Ganztagsangebote ist die Kooperation mit außerschulischen Partnern, insbesondere im Umfeld der Schule. Besonders häufig arbeiten die Schulen dabei mit Sportvereinen zusammen. Außerdem werden soziale und kulturelle Einrichtungen (Kirchengemeinden, Bibliotheken und Museen) von einer Reihe von Schulen genannt.¹¹ Auch das musisch-ästhetische Bildungsangebot sowie therapeutische Maßnahmen werden in Zusammenarbeit mit pädagogisch geschulten Kräften (z.B. Musikpädagogen, Theaterpädagogen) gestaltet. Gerade was fächer- und klassenstufenübergreifende Angebote angeht, haben die Schulen hier über das – in den einzelnen Bundesländern allerdings unterschiedlich bemessene – Ganztagsbudget die Möglichkeit, Honorarverträge mit außerschulischen Kräften abzuschließen. Durch diese Kooperationen werden nicht zuletzt neue Kompetenzen und Methoden in die Schule geholt, die die Chance bieten, das primär unterrichtszentrierte Lernen zu erweitern (vgl. Arnoldt/Zürchner 2008, S. 633). Enger persönlicher Kontakt und regelmäßige gemeinsame

¹⁰ Vgl. zur Kooperation mit außerschulischen Partnern und zur Nutzung von Netzwerken auch die Angaben im 4. Kapitel

¹¹ Die Teilnehmer von „Starke Schule“ unterscheiden sich hier nicht von bundesweit ermittelten Befunden hinsichtlich schulischer Kooperationspartner im Ganztagsbetrieb (vgl. insbesondere die Ergebnisse des StEG-Projekts, u.a. Rollet/Holtappels/Bergmann 2008): Die Agentur für Arbeit, Jugendhilfe-Einrichtungen, Sportvereine, die Polizei und Betriebe sowie Bibliotheken und Kirchengemeinden werden bundesweit mit Quoten zwischen 75% und 43% als häufigste Kooperationspartner benannt.

Konferenzen sind in diesem Zusammenhang wichtige Faktoren, um die Verzahnung des Ganztagsangebots mit dem Regelunterricht zu gewährleisten. Dies bestätigt etwa eine rheinland-pfälzische Hauptschule:

„Die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Partnern und den Lehrern unserer Schule ist durch gemeinsame Konferenzen und den persönlichen Kontakt am Nachmittag so gut, dass auftretende Disziplin- oder Organisationsprobleme schnell geregelt werden. Bestehende Absprachen sorgen für ein gutes Arbeitsklima.“

Bundesweit zeigt sich jedoch, dass Kommunikations- und Kooperationsabläufe selten institutionalisiert sind. Auch eine gemeinsame Konzeptentwicklung erfolgt systematisch lediglich bei rund 40% aller Ganztagschulen (vgl. Arnoldt/Zürchner 2008). Insbesondere hier sowie in der Verzahnung der Ganztagsangebote mit dem Unterricht scheint es noch Entwicklungspotenziale zu geben, auch bei den Teilnehmern von „Starke Schule“.

Durch die ganztägige Betreuung übernehmen Schulen nicht zuletzt auch eine neue gesellschaftliche und soziale Rolle, und zwar ganz konkret innerhalb des lokalen Umfelds. Zunehmend werden sie zu Lebensräumen für die Schüler, die hier nicht nur lernen, sondern auch vielfältige Freizeit- und Entspannungsangebote wahrnehmen. Dies dient nicht zuletzt einer Entlastung der Elternhäuser sowie der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund wie an dieser gebundenen Ganztagschule in Hamburg:

„Eine GTS bietet mehr Fördermöglichkeit für die deutsche Sprache. Schon durch den längeren Verbleib in der Schule erhöht sich der tägliche Deutschanteil. Die GTS soll helfen die Nachteile auszugleichen, die durch soziale Herkunft bzw. Lebenssituation entstanden sind und schulische Leistungen negativ beeinflussen. Sie soll die Integration von Schülern verschiedener Muttersprachen und mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund fördern.“

Durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern, aber auch die Vernetzung innerhalb einer Gemeinde bzw. eines Stadtteils können sie weiterhin Schulleben und kommunales Leben verbinden sowie die unterschiedlichen Angebote für Jugendliche stärker vernetzen.

Fazit

Mit der Ausweitung ganztätiger schulischer Betreuungsangebote ist die Frage nach der Strukturierung von Lernphasen zunehmend von Bedeutung. Dabei hat sich gezeigt, dass die Teilnehmer von „Starke Schule“ ihre Möglichkeiten vielfältig nutzen, um die Schüler beim Erwerb fachlicher, aber auch sozialer und personaler Kompetenzen zu unterstützen. Damit dies gelingt, lassen sich auf der Grundlage der Auswertungen sowie unter Einbezug empirischer Befunde die folgenden Aspekte zusammenfassen:

- Gestaltung des Angebots in Anknüpfung an die spezifischen Bedarfe der Schüler (Maßnahmen zur Sprachförderung, Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen etc.)
- Verzahnung der Ganztagsangebote mit dem Unterricht, z.B. durch ein vertiefendes Aufgreifen von Unterrichtsthemen in Projekten sowie die Anbindung von Fördermaßnahmen an konkrete Unterrichtsinhalte
- Einbindung der außerschulischen Kooperationspartner in die Planung der Ziele und Inhalte der Nachmittagsangebote

Gerade im Hinblick auf die Kooperation mit außerschulischen Partnern oder die systematische Verzahnung unterrichtlicher und unterrichtsergänzender Förderangebote zeigen sich allerdings noch Entwicklungspotenziale. Auch der Bereich der Berufsorientierung ist eine Perspektive des weiteren Ausbaus von Ganztagsangeboten.

3. Begabungen ausbauen

Das Leitmotiv ‚Begabungen ausbauen‘ bezieht sich auf den auch in aktuellen Diskussionen immer stärker eingeforderten Ausbau individueller Fördermaßnahmen als Reaktion auf unzulänglich differenzierende Bildungsangebote der staatlichen Institutionen. Die individuelle Förderung Lernender, die an unterrichtsbegleitenden Hilfen zur Lebensbewältigung ansetzt und zugleich einem förderlichen Kompetenzerwerb verpflichtet ist, wird hier auch als entscheidende Aufgabe der unterrichtlichen Arbeit an Hauptschulen angesehen, die so die Anschlussfähigkeit des Bildungsgangs zu erhalten suchen (vgl. Wacker 2003). „Förderung“ bedeutet dann, dass kompensatorisch Potenziale und Handlungsweisen erworben und eingeübt werden bzw. behinderte oder verzögerte Entwicklungsprozesse initiiert werden (vgl. Winkler 2008). Auch die Teilnehmer von „Starke Schule“ sind mit heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen konfrontiert und beschreiben in ihren Wettbewerbsbeiträgen verschiedene Förderkonzepte, die – jeweils in Abhängigkeit von der spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft – bedarfsorientiert gestaltet werden. Die Angaben der Schulen variieren in diesem Bereich allerdings sehr stark, sowohl was die Länge als auch die Differenziertheit der Angaben angeht. Insbesondere die konkrete Gestaltung der Förderangebote, etwa Angaben zu methodisch-didaktischen Settings, bleibt vielfach unscharf.¹²

Inhaltliche Schwerpunkte

Maßnahmen zur individuellen Förderung¹³ sind bei allen Teilnehmern von „Starke Schule“ in der schulischen Praxis fest verankert. Insbesondere die fachbezogene Förderung und der Ausgleich von Lernrückständen spielen dabei eine zentrale Rolle. Die Schwerpunkte der Fördermaßnahmen verteilen sich dabei wie folgt:

Tabelle 3-1: Zielbereiche und Schwerpunkte der getroffenen Fördermaßnahmen

Zielbereiche und Schwerpunkte der Förderung	Anzahl Schulen	In Prozent
Förderung der Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch)	59	17,4%
Besondere Förderung der Sprach- und Lesekompetenz davon speziell für Schüler mit Lese-Rechtschreibschwäche	110 39	32,4% 11,5%
Besondere Förderung mathematischer Fähigkeiten davon speziell für Schüler mit Dyskalkulie	14 9	4,1% 2,7%
Förderung sozialer und personaler Kompetenzen	62	18,3%
Förderung für Schüler mit Migrationshintergrund	28	8,3%

Die Auswertungen machen deutlich, dass die Förderung der Kernfächer, also Deutsch, Mathematik und Englisch, eine wesentliche Rolle spielt. Dies ist nicht verwunderlich, werden diese

¹² Keine Angaben: 34 Schulen (10%)

¹³ Im Allgemeinen wird dann ein besonderer „Förderbedarf“ konstatiert, wenn Heranwachsende aufgrund verschiedenartiger Ausfälle Kompetenzen nicht erworben haben, die sie benötigen. Dies kann verschiedene Ursachen haben, etwa Armut oder Vernachlässigung, aber auch ein Migrationshintergrund kann zur Bildung von Defiziten beitragen. Förderung dient dann dazu, behinderte, aufgehaltene oder verzögerte Entwicklungsprozesse zu initiieren (vgl. Winkler 2008).

Bereiche doch auch in Hinblick auf die Erlangung der Ausbildungsreife als zentral angesehen. Insbesondere die Förderung von Sprach- und Lesekompetenzen wird weiterhin von vielen Schulen hervorgehoben, lassen sich hier doch teilweise erhebliche Defizite feststellen.¹⁴ Durch die Gruppierung in besonderen „Sprachförderklassen“ und die gezielte zusätzliche Förderung in Kleingruppen außerhalb des regulären Unterrichts, aber auch durch die Erhöhung des Pflichtstundenanteils sowie die Integration von „Deutschtrainingsstunden“ in den Stundenplan o.ä. werden in diesem Bereich Fördermaßnahmen realisiert. Teilweise werden dabei auch externe Fachkräfte hinzugezogen, die mit den Schülern gezielt und individuell an Defiziten arbeiten. Dies betrifft insbesondere diejenigen, die aufgrund einer Lese-Rechtschreibschwäche besondere Schwierigkeiten aufweisen. Vielfältige Testinstrumente (HSP, Stolperwörtertest, DRT, AFRA, ELFE, LVGT u.a.) dienen in diesem Zusammenhang der Analyse von Defiziten im Bereich der Sprach- und Lesekompetenz. Eine bayrische Hauptschule beschreibt ihr Konzept hier folgendermaßen:

„Entsprechend den Testergebnissen wurden die Kinder in kompetenzähnliche Gruppen eingeteilt, wobei jeweils Schüler der Klassen 5 und 6 bzw. der Klassen 7 und 8 in einer solchen Modulgruppe unterrichtet wurden. [...] Eine Modulphase dauerte 4-5 Wochen. Während dieser Zeit erhielten die Gruppen (Basisgruppen mit geringer Lesefähigkeit, K1, K2, K3 (Lesekompetenzstufen nach Pisa)) entsprechend ihrem jeweiligen Niveau wöchentlich 4 Unterrichtsstunden nur Leseunterricht. In jeweils vorausgehenden Modulkonferenzen wurden die Inhalte und Themen dazu vereinbart. [...] Die abschließenden Tests [nach vier Modulphasen am Ende des Schuljahres] zeigten bei fast allen Schülern Leistungssteigerungen, bei etwa der Hälfte sogar eine signifikante Erhöhung der Lesefähigkeit an. Das Feedback der Schüler war einhellig positiv. Auch alle an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte sprachen sich für die Weiterführung aus.“

Besondere Förderbedarfe im Bereich der Sprach- und Lesekompetenz weisen auch Schüler mit Migrationshintergrund auf.¹⁵ Oftmals wird diese Schülergruppe deshalb gesondert gefördert.¹⁶

Neben der fachlichen Förderung spielt auch die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen eine wichtige Rolle. Hier ist insbesondere die Fähigkeit zum selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Lernen zentral: Im Rahmen offener(er) Unterrichtsformen wie etwa Wochenplan- oder Freiarbeit, durch Projekte oder der Mitarbeit an Schülerfirmen sowie (ehrenamtliches) Engagement innerhalb der Schulgemeinschaft (beispielsweise als „Streitschlichter“) werden Lerngelegenheiten geschaffen, die den Schülern selbstständiges Arbeiten ermöglichen. Darüber hinaus werden von den Schulen teilweise auch gezielte „Sozialtrainings“ angeboten, die insbesondere auf die Vermittlung von Konflikt- und Teamfähigkeit, sozialer Kompetenz und den Erwerb von Selbsteinschätzungskompetenzen abzielen.

Organisatorische Umsetzung

Die konkrete organisatorische Einbindung der Maßnahmen in den Schulalltag ist, wie bereits angedeutet, äußerst unterschiedlich. Theoretisch lassen sich dabei drei Varianten unterscheiden, nämlich 1) die Förderung als unterrichtsergänzende, zusätzliche Lernzeit, 2) die Förderung

¹⁴ Rund ein Drittel der Teilnehmerschulen gibt an, einen Anteil von Schülern mit schwachen Deutschkenntnissen zu haben, der über 20% liegt.

¹⁵ Etwa die Hälfte der Schulen gibt an, dass der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund bei mehr als 20% liegt.

¹⁶ Einzelne Schulen zeichnen sich hier durch besonders differenzierte, umfassende Konzepte aus, die über eine reine Sprachförderung hinausgehen und beispielsweise in enger Kopplung mit den Sachfächern realisiert werden. Neben gezieltem Wortschatztraining werden dabei auch Themen der Sachfächer systematisch aufgearbeitet. Die Sprachförderung geht weiterhin einher mit sozialen Integrationsmaßnahmen wie beispielsweise der Benennung von Tutoren, Familienbesuchen oder der Vermittlung in Sportvereine, teilweise werden hier auch außerschulische Partner einbezogen.

als unterrichtsersetzende, spezifische Lernzeit und 3) die Förderung als unterrichtsbegleitende Intensivierung der Lernzeit (vgl. Arnold/Richert 2008, S. 33). Alle drei Varianten finden sich in den Förderkonzepten der Teilnehmer von „Starke Schule“ wieder. Die Förderung erfolgt dabei sowohl durch organisatorische als auch durch methodische Anpassungen der Unterrichtsgestaltung. Die folgende Tabelle zeigt, welche Ansätze dabei von den Schulen beschrieben werden:

Tabelle 3-2: Organisatorische und methodische Gestaltung des Unterrichts

Organisatorische und methodische Gestaltung des Unterrichts	Anzahl der Angaben	Prozent
Curriculare Anpassungen: Erweiterung der Pflichtstundenzahl	14	4,1%
Curriculare Anpassungen: Erhöhung der Anteile praktischen Lernens	14	4,1%
Kurssysteme: Einteilung nach Leistungsstand/Kompetenzen (äußere Differenzierung)*	21	6,2%
Zusätzliche Förderkurse (äußere Differenzierung)	87	25,7%
Einzelförderung (äußere Differenzierung)	26	7,7%
Differenzierende Unterrichtsangebote (innere Differenzierung)	108	31,8%
davon: Kleingruppenarbeit	51	15%
davon: Formen kooperativen Lernens	17	5%
davon: Wochenplanarbeit	13	3,9%
davon: Freiarbeitsformen	10	2,6%
davon: Projektarbeit	9	2,7%
* Eine Schule hat hier auch das Prinzip der Jahrgangsklassen aufgelöst, meist wird jedoch innerhalb eines Jahrgangs nach der Leistungsstärke der Schüler differenziert.		

Generell wird hier deutlich, dass sowohl mit Formen der äußeren, als auch der inneren Differenzierung gearbeitet wird. Während bei Konzepten äußerer Differenzierung Schüler nach bestimmten Merkmalen wie etwa ähnlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen Lerngruppen zugeordnet werden, werden diese Unterschiede bei Formen der inneren Differenzierung bzw. Binnendifferenzierung durch methodisch-didaktische Arrangements in Form von individualisierenden Unterrichtsangeboten berücksichtigt. Die Zusammenfassung zeigt, dass bei den Teilnehmern von „Starke Schule“ unterschiedliche Modelle unterrichtlicher Differenzierung erprobt werden. Neben einer Erweiterung der Pflichtstundenzahl (meist wird hier die Stundenanzahl in den Kernfächern erhöht) wird hierbei auch die organisatorische Gestaltung des Unterrichts an die Voraussetzungen der Schüler angepasst, und zwar sowohl durch die Etablierung von Kurssystemen (insbesondere bei Schulen mit mehreren Bildungsgängen) als auch durch innere Differenzierung. Die in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer wieder erhobene Forderung nach Lernarrangements, die den individuellen (und unterschiedlichen) Entwicklungspotenzialen durch einen variablen Einsatz von Methoden, Sozialformen und Materialien optimal gerecht werden (vgl. Wischer 2007), wird insofern vielfach aufgenommen.

Als erfolgreich beschreiben viele Schulen hier die Arbeit in Kleingruppen sowie die Förderung kooperativen Lernens. Da eine gänzliche Individualisierung selten möglich ist, kann die Arbeit in Gruppen mit ähnlichem Leistungsstand oder Förderbedarf hier Ansätze gezielter Unterstützung bieten (vgl. Wacker 2003). Unter „kooperativem Lernen“ versteht man wiederum, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Er-

gebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. Schüler werden hier gegenseitig zu Lernhelfern bzw. Lernpartnern.¹⁷ Selbstgesteuertes Lernen und somit individualisierter Unterricht wird weiterhin durch verschiedene Formen offenen Unterrichts gefördert (Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Projektarbeit). Hier wird insbesondere Gelerntes geübt und gefestigt, ggf. kann ein „Individuallehrplan“ bzw. Förderplan dabei die individuellen Lernprozesse steuern (vgl. Paradies/Linser 2008).¹⁸ Auf diese Weise wird der Unterricht sowohl stärkeren als auch schwächeren Schülern gerecht, auch kann die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess sowie die Erhöhung von Selbsteinschätzungs Kompetenzen gefördert werden. Ein besonders differenziertes Konzept beschreibt hier beispielsweise eine Hauptschule aus Schleswig-Holstein:

„Seit Beginn des Schuljahres 2007/08 wird in den Klassen 5 der Unterricht durchgehend als Werkstattarbeit durchgeführt. Die Lernenden planen ihre Wochenziele in einem Layout. Dort tragen sie ihre Vorhaben für die einzelnen Wochentage ein und legen den Lernschwerpunkt der Woche fest. Dabei stehen zu den Themen der verschiedenen Werkstätten Lernjobs (Aufgaben) unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zur Auswahl. Sie können sich die Aufgaben aussuchen, von denen sie erwarten, dass sie sie lösen können. Durch ein 'Chefsysteem' (ein Lernender, der eine Aufgabe schnell und richtig gelöst hat, übernimmt die Betreuung dieser Aufgabe) muss die Lehrkraft nicht ständig als Kontrollorgan wirken, sondern der Chef übernimmt Verantwortung dafür, dass er seinen Mitlernenden hilft, wenn es Probleme beim Lösen gibt. Er kontrolliert aber auch die Richtigkeit und bestätigt diese. Kinder und Jugendliche lernen meist ja von ihren Mitlernenden mehr und einfacher als von den Lernbegleitern. Zum Schluss erst gibt der Lehrer sein Signet unter die Aufgabe, die dann endgültig als gelöst gilt. Durch das eigenverantwortliche und selbstständige Lernen erreichen wir, dass die Kinder und Jugendlichen mit großer Freude, aber auch mit großer Verantwortung an ihre Aufgaben gehen. Mithilfe von Checklisten können die Lernenden nachvollziehen, welche Aufgaben sie gelöst haben und wie erfolgreich sie gewesen sind.“

Die ausführliche Beschreibung zeigt, dass die Kombination individualisierter Aufgabenstellungen nach Schwierigkeitsgrad mit einer differenzierenden Rückmeldung dazu beitragen kann, den Lernprozess nachhaltig zu unterstützen. Weiterhin werden hier Lehrkräfte entlastet, indem sie erst als letzte Instanz die Aufgabenbearbeitung kontrollieren. Einschränkend muss jedoch hinzugefügt werden, dass die Bereitstellung einer solchen vorbereiteten Lernumgebung sowie die Etablierung eines solchen „Chefsystems“ zeit- und ressourcenaufwändig ist sowie eine schrittweise Implementierung benötigt (vgl. zur Einführung und Verbreitung offener Unterrichtsformen u.a. Gudjohns 2006). Ähnliches gilt auch für die Einführung weiterer offener Unterrichtsformen wie der Wochenplanarbeit oder Freiarbeit. Zur Koordinierung und Realisierung von Förderangeboten ist außerdem oftmals ein größerer Personaleinsatz notwendig. Um etwa im Unterricht gezielt auf die Stärken und Schwächen einzelner Schüler einzugehen, wird so beispielsweise mit Doppelbesetzungen (Teamteaching) gearbeitet oder die Unterstützung pädagogischer Assistenten¹⁹ genutzt (19 Schulen).

Ein stärker an der Veränderung von curricularen Schwerpunktlegungen orientierter Ansatz ist dagegen die Erhöhung der Anteile praktischen Lernens, der insbesondere diejenigen Schüler-

¹⁷ Neben solchen „Lernpartnerschaften“ bzw. Lerngruppen wird an einigen Schulen auch ein Patenschaftssystem genutzt, im Rahmen dessen ältere Schüler für jüngere Verantwortung übernehmen und diese sowohl beim Übergang auf die Schule als auch in ihrem Lernprozess unterstützen.

¹⁸ Die Nutzung solcher Förderpläne beschreiben in diesem Zusammenhang insgesamt 43 Schulen. Die weiteren Auswertungen haben jedoch gezeigt, dass ein noch weitaus größerer Anteil der Teilnehmer von „Starke Schule“ dieses Instrument zur gezielten individuellen Förderung nutzt (vgl. Kapitel 2.2).

¹⁹ Pädagogische Assistenten werden in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2008/09 eingesetzt. Sie sind keine eigenverantwortlich unterrichtenden Lehrkräfte, sondern unterstützen diese im Unterricht durch das Erklären von Aufgabenstellungen und Beaufsichtigen von Lernphasen. Sie können außerdem bei der gezielten Förderung einzelner Schüler mitwirken.

gruppen erreichen soll, die große fachliche Defizite aufweisen. Die Praxis- bzw. Produktorientierung erfolgt dabei insbesondere durch die Erweiterung bzw. Verlagerung von Lernorten. Weiterhin von insgesamt 15 Schulen genutzt wird das so genannte Trainingsraumkonzept.²⁰ Dieses Konzept wird von den Schulen als sehr erfolgreich in Bezug auf eine störungsärmere Durchführung von Unterricht beschrieben. Neben der kurzfristigen Entlastung des Unterrichts ermögliche es weiterhin die langfristige Verhaltensänderung der betroffenen Schüler.

Neben der unterrichtlichen Förderung weist die Mehrheit der Schulen auch *unterrichtsergänzende bzw. unterrichtsersetzende Fördermaßnahmen* auf. Von der Hausaufgabenbetreuung (32 Schulen) über die gezielte Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen (23 Schulen) in gesonderten Förderstunden finden sich dabei vielfältige Konzepte. Rund ein Viertel der Schulen (insgesamt 87) bietet etwa Zusatz- und Förderunterricht an, der ebenfalls meistens in Kleingruppen organisiert ist. Aber auch individuell zugeschnittene Angebote zur Förderung einzelner Schüler werden von 26 Schulen gemacht. Bei diesen Formen der Einzelförderung geht es einerseits darum, Schüler mit besonders ausgeprägten Lernrückständen zu fördern, damit diese wieder dem Regelunterricht folgen können. Andererseits werden hier teilweise auch explizit Schüler angesprochen, die besonders leistungsstark sind.

Die unterrichtsergänzende Förderung wird dabei insbesondere am Nachmittag organisiert. Besonders bei Schulen mit Ganztagsangebot finden sich hier vielfältige Formen der Differenzierung. Dabei werden sowohl Interessen der Schüler berücksichtigt, als auch – wie bei den bereits beschriebenen fachlichen Fördermaßnahmen – Defizite und Schwierigkeiten in unterschiedlichen Bereichen ausgeglichen. Dabei stehen wiederum die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch im Vordergrund. Eine brandenburgische Förderschule beschreibt ihren Ansatz dabei wie folgt:

„Zum Förderkonzept der Schule zählen die Förderung der besonderen Stärken der Schüler, Sprachtherapie, Psychomotorik, Musiktherapie, Maltherapie, Behindertensport, Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Auffälligkeiten im Lesen und beim Rechtschreiben sowie im mathematischen Bereich und das therapeutische Reiten. Am Ende des Schuljahres treffen die Klassenkonferenzen Festlegungen darüber, an welchem 90-min-Förderangebot der Schüler wöchentlich teilnimmt. In diesem Zusammenhang erfolgt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die Umsetzung des Konzeptes der Leistungs- und Neigungsdifferenzierung. Durch persönliche Gespräche und individuelle Rückmeldungen im dialogischen Prozess wird die Lernmotivationen der Schülerinnen und Schüler gestärkt [...]. Wochenpläne und Wochenziele machen die Leistungsanforderungen deutlich und befördern die Kommunikation über den Stand der Lernentwicklung.“

Die unterrichtsergänzenden Förderkurse werden ähnlich wie hier oftmals in enger Kopplung zum Fachunterricht durchgeführt, das heißt, dass die Betreuung durch Fachlehrkräfte erfolgt und in Kleingruppen Unterrichtsinhalte aufgearbeitet werden.

Zusammenarbeit mit den Eltern und externe Unterstützung

Insbesondere im Zusammenhang mit der Erstellung individueller Lernprofile und Förderpläne scheint die aktive Zusammenarbeit mit dem Elternhaus von großer Bedeutung zu sein. Dies ist sowohl in der Schulforschung als auch in der alltäglichen Handlungspraxis der Teilnehmer von „Starke Schule“ unbestritten. So ist es wenig erstaunlich, dass 95 Schulen und damit fast 30% explizit die Einbeziehung der Eltern im Zusammenhang mit individuellen Förderangeboten

²⁰ Hinter diesem bundesweit genutzten Konzept verbirgt sich die Einrichtung eines separaten Raumes („Trainingsraum“), in den verhaltensauffällige Schüler von den Lehrkräften geschickt werden können, wenn sie den Unterricht anhaltend stören. Dort werden die Schüler von besonders geschulten Mitarbeitern betreut und das Fehlverhalten analysiert. Vgl. ausführlich auch Balke 2003.

beschreiben. Ein besonderes Modell stellt dabei der von einer nordrhein-westfälischen Hauptschule eingeführte „Zeugnissprechtag“ dar, im Rahmen dessen nicht nur das Zeugnis besprochen, sondern auch Zielvereinbarungen zum Arbeits- und Sozialverhalten und ggf. individuelle Fördermaßnahmen vereinbart werden. Das anschließende Halbjahr dient der Reflexion und Evaluation des erreichten Fortschritts.

Neben der Zusammenarbeit mit den Eltern beschreiben 41 Schulen auch den Einbezug von außerschulischen Kooperationspartnern (Betriebe, Agentur für Arbeit, schulpсихологischer Dienst). Insbesondere bei der Gestaltung unterrichtsergänzender Fördermaßnahmen (etwa am Nachmittag) spielt diese Unterstützung eine große Rolle. Das Spektrum der Partner reicht dabei von Betrieben über die Agentur für Arbeit oder den schulpсихологischen Dienst bis hin zu ausgebildeten Therapeuten und Trainern aus unterschiedlichen Bereichen.²¹ Auch Patenschaften bzw. Mentorenkonzepte werden von einzelnen Schulen beschrieben, etwa im Bereich der Leseförderung durch „Lesepaten“. Durch die Integration aller am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personen und Gruppen kann – so beschreibt es eine Grund- und Hauptschule aus Hessen – ein umfassendes Unterstützungs- und Fördersystem initiiert und alle daran beteiligten zu „Lernhelfern“ gemacht werden.

Motivation durch Anerkennung und Wertschätzung

Als wesentlich für eine positive Lern- und Leistungsentwicklung wird in den Wettbewerbsbeiträgen immer wieder die hohe Bedeutung der (schul-)öffentlichen Würdigung von Leistungen und Erfolgen erwähnt, etwa durch Feierstunden und Versammlungen, aber auch durch die Ausstellung im Schulgebäude oder auf der Homepage der Schule. Auch die Vergabe von Urkunden und Zertifikaten spielt eine große Rolle: 115 Schulen nutzen eine solche Form der „offiziellen“ Rückmeldung und Dokumentation von besonderen Leistungen, und zwar sowohl im Bereich fachlicher Leistungen als auch im Bereich des sozialen Engagements innerhalb der Schulgemeinschaft. Darüber hinaus werden erworbene Kompetenzen bescheinigt. Neben der Motivations- und Rückmeldefunktion sind Zertifikate insofern auch bei der (erfolgreichen) Gestaltung des Übergangs von Bedeutung, wird hier doch eine zusätzlich erbrachte Leistung bescheinigt. Einzelne Schulen beschreiben in diesem Zusammenhang sogar die Etablierung eines „Bonus-Systems“, mithilfe dessen herausragende Leistungen prämiert werden.

Zentral erscheint in jedem Fall eine anerkennende und wertschätzende Haltung: Den Schülern „etwas zutrauen“ und ihre Leistungen und Anstrengungen würdigen wird von einer Reihe von Schulen hervorgehoben. Ein solches wertschätzendes Schulklima wird auch in der Schulforschung als Grundlage für die Gestaltung von Lernprozessen angesehen. Eine (positive) pädagogische Voreingenommenheit, die Lernwillen und Anstrengungsbereitschaft der Schüler voraussetzt, ist hier ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Lernprozessen (vgl. van Buer/Zlatkin-Troitschanskaia 2006; Helmke 2009). Diese pädagogische Grundorientierung zeigt sich bei vielen Teilnehmern von „Starke Schule“. Daran anknüpfend werden individuelle Stärken und Fähigkeiten der Schüler gefördert:

„Die Leistungsfähigkeit von Schülern ist nicht ausschließlich mit Noten messbar und rückmeldbar. Ein Schüler kann durch sein Engagement, seine individuellen Fähigkeiten, die eher im praktischen (musisch, sportlichen) Bereich liegen mögen, ebenso etwas leisten. Erfährt der Schüler für derartige Leis-

²¹ Hier wird beispielsweise mit Sprach- und Lesetherapeuten, Theaterpädagogen oder auch Anti-Aggressionstrainern gearbeitet.

tungen Lob und Anerkennung, trägt dies zu seiner persönlichen Entwicklung, zur Steigerung seines Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls bei. ('Ich kann etwas (leisten)!') [...] Diese Anerkennung wirkt ungemein motivierend und erfüllt die Schüler mit Stolz.“

Eine solche Orientierung an der individuellen Bezugsnorm und damit eine Veränderung der Leistungsbeurteilung wird auch in der Schulforschung als positiv beschrieben: Indem ein erweiterter Lernbegriff implementiert wird, der neben inhaltlich-fachlichen auch sozial-kommunikative oder persönliche Fähigkeiten beinhaltet, werden Schüler motiviert und bestärkt (vgl. Wacker 2003).

Fazit

Die Verbesserung im Umgang mit Differenz wird nicht zuletzt im Kontext der PISA-Befunde als zentrale Herausforderung bei der Modernisierung des Systems angesehen (vgl. PISA 2000). Durch die Individualisierung von Lern- und Bildungsangeboten sollen Unterschiede in den Lern- und Leistungsvoraussetzungen aufgegriffen und auf diese Weise individuelle Stärken und Schwächen berücksichtigt werden. Ziel ist hier eine langfristige Verbesserung der Unterrichtskultur in Richtung eines „differenzierten, problemorientierten Unterrichts auf hohem kognitiven Niveau“ (vgl. Bohl 2003) sowie die Unterstützung Lernender bei ihrer Lebensbewältigung.

Die Teilnehmer von „Starke Schule“ zeichnen sich dabei durch vielfältige Strategien der Förderung und Unterstützung ihrer Schüler aus, die sich auch in Versuchen der Differenzierung des unterrichtlichen Angebots widerspiegeln. Deutlich wird dabei auch ein förderorientierter Leistungsgedanke an den Schulen. Auffällig ist, dass insbesondere diejenigen Schulen mit den ungünstigsten sozioökonomischen Voraussetzungen in fast allen Bereichen höhere Förderaktivitäten aufweisen. Hier lässt sich ein hohes Problembewusstsein hinsichtlich der eigenen Schülerschaft und deren Förderbedarf erkennen. Gleiches gilt im Übrigen für die Tagesorganisation der Schulen: So ist – erwartungsgemäß – die Förderaktivität derjenigen Schulen mit Ganztagsangeboten höher ausgeprägt, und zwar insbesondere in Bezug auf die Einzelförderung. Hier werden die Schulen den Voraussetzungen ihrer Schüler also durchaus gerecht. Die Bereitschaft zur Kooperation mit den Eltern und weiteren externen Partnern signalisiert darüber hinaus das große Engagement in Bezug auf die Erweiterung und Ergänzung des schulischen Lehr-Lern-Angebots.

Als wesentlich für eine bedarfsorientierte Gestaltung von Förderangeboten erweisen sich dabei:

- die Kenntnis über die jeweiligen Lern- und Leistungsstände der Schüler
- die Bereitstellung von genügend zeitlichen und personellen Ressourcen
- die enge Kooperation aller an der Förderung beteiligter Personen/-gruppen
- eine an Stärken und Erfolgen orientierte Kultur der positiven Rückmeldung

Sowohl die Doppelbesetzung im Unterricht („Teamteaching“) und der Einsatz pädagogischer Assistenten zur Unterstützung der Lehrkräfte, als auch die Zusammenarbeit mit besonders geschulten Fachkräften ist hier wesentlich. Anknüpfend an die Diagnose individueller Stärken und Schwächen kann dann die Ausarbeitung individueller Förderpläne erfolgen wie dies auch von einer Reihe von Schulen detailliert beschrieben wird. Dabei wird eine enge Anbindung an den Fachunterricht als vorteilhaft gesehen. Weiterhin werden auch die Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie der Erwerb sozialer Kompetenzen als zentral

angesehen. Dies spielt nicht zuletzt auch in Hinblick auf den Aufbau der Ausbildungsfähigkeit eine Rolle. Schließlich scheint es auch eine wertschätzende, auf gegenseitige Anerkennung basierende Schulkultur zu geben, die eine positive Lern- und Leistungsentwicklung befördert. Indem Erfolgserlebnisse ermöglicht und positive Rückmeldungen gegeben werden, wird die Anstrengungsbereitschaft und Motivation gefördert.

4. Netzwerke nutzen

In Literatur und Forschung werden Kooperationen von Schule und außerschulischen Partnern häufig im Kontext von Programmen zur Berufsvorbereitung und zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher thematisiert (z.B. Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“). Rechtliche Rahmenbedingungen zur Netzwerkbildung hinsichtlich der Unterstützung von Jugendlichen im Übergang von der Schule in den Beruf sind im Arbeitsförderungsgesetz (SGB III), in verschiedenen Schulgesetzen der Länder sowie im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) geregelt. Wesentliche Voraussetzungen für eine gelingende Netzwerkbeziehung sind (vgl. BLK 2000, S. 25 ff.):

- das Vorhandensein personeller Ressourcen
- ein gemeinsames Interesse und ernsthafte Bereitschaft aller Beteiligten zur Kooperation
- eine Transparenz im Prozess der Kooperation
- ein gemeinsames Interesse an der Bewältigung struktureller Probleme

Insbesondere Partner aus der Wirtschaft vermögen Schülern bei der Frage nach der beruflichen Orientierung entscheidende Hilfestellungen zu geben. Weiterhin werden Kooperationen mit außerschulischen Partnern auch unter dem Aspekt der Prävention, in Maßnahmen gegen Schulabsentismus oder gegen gewaltbereite Jugendliche geführt. Im Zuge der Ausweitung der Ganztagschulen kommt aktuell der Kooperation mit außerschulischen Partnern die Nachmittagsbetreuung betreffend ein anderer Stellenwert zu auch in Hinblick auf die Unterstützung der pädagogischen Arbeit durch bürgerschaftliches Engagement (zu Kooperationen im Kontext der Ganztagschulen vgl. Kapitel 2.3).²²

Im folgenden Kapitel werden die Kooperationen von Schulen mit außerschulischen Partnern näher betrachtet. Hierzu wird zunächst erörtert mit welchen Personen, Institutionen und Organisationen seitens der Schulen zusammen gearbeitet wird. In einem nächsten Schritt werden idealtypische Inhalte von Kooperationsprojekten kategorisiert und Korrelationen von Kooperationspartnern und inhaltlichen Schwerpunkten analysiert.

Außerschulische Kooperationspartner

Die Schulen hatten im Rahmen des Bewerbungsformulars die Gelegenheit ihr Netzwerk und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern in bis zu fünf Kooperationsprojekten bzw. Themen darzustellen. Nicht alle Schulen machten von der Möglichkeit der Darstellung ihres Netzwerks Gebrauch oder nutzten nicht die Maximalvorgabe von fünf Nennungen aus (siehe Tabelle 4-1).

²² Das Deutsche Jugendinstitut hat im Rahmen eines Forschungsprojektes (Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB)), welches einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Kooperation von Schule mit außerschulischen Akteuren leisten soll, eine Projektdatenbank „Schule & Partner - schulische Kooperationspraxis auf einen Blick“ erstellt, in der Erfahrungen der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern dokumentiert sind, mit dem Ziel Anregungen für weitere Schulen zu geben, die ähnliche Kooperationsvorhaben im Rahmen der Ganztagschule planen (URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=578>). In dieser Datenbank sind u.a. auch Kooperationen von Schulen, die sich um den Wettbewerb „Starke Schule“ beworben haben, dargestellt.

Tabelle 4-1: Anzahl der genannten Kooperationsprojekte

Anzahl der genannten Kooperationsprojekte des schulischen Netzwerks	Anzahl der Schulen	Prozent der Bewerberschulen
1	274	81
2	259	76
3	246	72
4	224	66
5	191	56

Es ist davon auszugehen, dass bei einem Teil derjenigen Schulen, die bereits fünf Kooperationsprojekte angeben (über die Hälfte der Bewerberschulen), weitaus mehr Projekte in Kooperation mit außerschulischen Partnern stattfinden, die hier nicht aufgeführt werden konnten. Viele aufgeführte Kooperationsprojekte finden nicht lediglich mit einem Kooperationspartner statt, sondern werden in der Vernetzung mit mehreren Partnern durchgeführt. Folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die Vielfältigkeit und Verschiedenheit der außerschulischen Kooperationspartner der Schulen.

Tabelle 4-2: außerschulische Kooperationspartner (Mehrfachnennungen möglich)

Kooperationspartner	Anzahl der Nennungen
Betriebe	422
freie Bildungsträger (z.B. Bildungswerke, Fachstellen Jugendberufshilfe), davon ...	308
Kompetenzagenturen	16
Öffentliche Einrichtungen, davon ...	214
Jugendamt, Jugendhilfe, davon ...	81
Schulsozialarbeit	36
Gemeinde, Stadtverwaltung	77
Ministerien (z.B. Bundesministerium, Schulministerium, weitere Ministerien)	33
Polizei, Gericht	21
Gesundheitsamt	2
soziale Einrichtungen, davon ...	213
Kindergärten, Kirchen, Seniorentreff, Altenheime	80
Caritas, Diakonie, AWO, ASB, DRK, Johanniter	39
Stiftungen	34
Vereine (Sportvereine, Naturschutz)	30
Lions, Rotary Club	14
Beratungsstellen (Sucht-, Drogenberatung, Erziehungsberatung)	10
Agentur für Arbeit, davon ...	135
BIZ	4
andere Schule, Berufsschule, Universität	123
Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer	67
Krankenkassen	43
Finanzinstitute, Versicherungen	29
Eltern	13
ehrenamtliche Bürger	11
ehemalige Schüler	6

Betriebe stellen mit 422 Nennungen den häufigsten Kooperationspartner der Schulen dar. Fast alle Schulen, die sich zu ihrem bestehenden Netzwerk äußern, geben an, mit Betrieben zu kooperieren. Es handelt sich hierbei jeweils um regionale Betriebe im Umkreis der Schulen. Viele dieser Schulen arbeiten in mehrerlei Hinsicht mit Betrieben bzw. einzelnen Vertretern der Betriebe zusammen. Im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung spielen weiterhin Kooperationen mit freien Trägern, die speziell Expertise im Bereich Berufsvorbereitung aufweisen, wie etwa die Bildungswerke der Wirtschaft, eine zentrale Rolle. Ebenso besteht seitens der Schulen ein ausgeprägtes Netzwerk mit Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft im Umfeld der Schule, wie etwa der städtischen Jugendhilfe, der Gemeinde oder der Polizei, sowie mit sozialen Einrichtungen, beispielsweise mit Kindergärten, Altenheimen, Beratungsstellen, Vereinen und Stiftungen.

Etwas weniger häufig wird die Agentur für Arbeit als Kooperationspartner genannt. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass es üblicherweise lediglich eine zuständige Arbeitsagentur pro Schule gibt, wohingegen es mehrere Betriebe oder soziale wie öffentliche Einrichtungen im Einzugsgebiet der jeweiligen Schulen gibt. Der Bereich der Kooperation mit weiteren Schulen wird vorrangig durch die Kontakte zu Berufsschulen geprägt. Die Zusammenarbeit im Netzwerk mit Handwerkskammern ebenso wie Industrie- und Handelskammern findet deutlich weniger statt. Weiterhin gibt es seitens einiger Schulen eine Zusammenarbeit mit Krankenkassen, Finanzinstituten und Versicherungen, die an den Schülern, als potenziell zukünftigen Kunden, ein Interesse haben. Gelegentlich werden als Kooperationspartner Eltern, einzelne ehrenamtlich tätige Bürger oder ehemalige Schüler hinzugezogen.

Inhalte der Kooperationsprojekte

Die Inhalte der Kooperationsprojekte zwischen den Schulen und ihren außerschulischen Kooperationspartnern finden sich weitestgehend in nachfolgenden Kategorien wieder (siehe Tabelle 4-3). Der Schwerpunkt liegt deutlich auf Kooperationen hinsichtlich Praktika, besonders unter Hinzuziehung von Praxistagen und Werkstatttagen, ebenso wie auf der Berufsorientierung im Allgemeinen. Spezifische Inhalte der Berufsorientierung in den Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind Mentoring- und Coachingmodelle sowie Bewerbungstrainings inklusive des Übens von Bewerbungsgesprächen. Etwas weniger häufig werden Kompetenztrainings oder Berufsberatung in Kooperation mit außerschulischen Partnern durchgeführt. Prävention im Sinne von Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltprävention nimmt einen geringeren Anteil an Kooperationsprojekten ein.

Tabelle 4-3: Inhalte der Kooperation

Projekte/Inhalte der Kooperation	Anzahl der Nennungen
Praktika	98
Berufsorientierung (unspezifisch)	98
Mentoring, Coaching, Patenschaften	43
Bewerbungsgespräche, Bewerbungstraining	42
Kompetenztraining, Kompetenzcheck	25
Berufsberatung	24
Praxistag	22
Werkstatttag	20
Schülerfirma	17
Gesundheitsförderung, Sport	16
Einstellungstest, Bewerbungstest, Hamet-Test	12

Prävention (allgemeine Prävention sowie Sucht- und Drogenprävention)	11
Schule gegen Rassismus, Gewalt	7
Ausbildungsmessen, Berufsmessen	6
Erlebnispädagogik	5

Es lassen sich Verbindungen erkennen, mit welchen außerschulischen Partnern hinsichtlich welcher inhaltlichen Schwerpunkte kooperiert wird. Betriebe werden zu allererst in Verbindung mit Praktika (Tagespraktika, Wochenpraktika, Langzeitpraktika etc.) oder Praxistagen als Kooperationspartner angesehen. Dies sind ebenfalls die Schwerpunkte in der Kooperation mit Handwerkskammern, wobei sich hier die Aufgabenverteilung unterscheidet: Während Handwerkskammern eher Informationen und Adresslisten bereit halten oder Kontakte zu Betrieben herstellen, finden die tatsächlichen Praxiserfahrungen der Schüler in den Betrieben selbst statt. Weiterhin wird die Kompetenz der Betriebe bzw. betrieblicher Vertreter im Mentoring und Coaching einzelner Schüler oder Klassen gesehen und im Bereich der Berufsorientierung insbesondere im Training von Bewerbungsgesprächen und im Bewerbungsmappencheck genutzt. Die Vernetzung mit Krankenkassen und Finanzinstituten sowie Versicherungen besteht gleichfalls vorrangig in der Simulation von Bewerbungsgesprächen und der Erstellung bzw. Prüfung von Bewerbungsunterlagen der Schüler. Im Bereich der Zusammenarbeit mit sozialen Einrichtungen zeigt sich, dass Kindergärten und Altenheime als Orte für (Sozial-)Praktika gewählt werden. Darüber hinaus fungieren Senioren ebenso wie einzelne ehrenamtliche Bürger, zum Teil organisiert über die Caritas, Diakonie oder Arbeiterwohlfahrt, als Paten für einzelne Schüler und unterstützen diese in berufspraktischen Angelegenheiten. Freie Bildungsträger finden sich in allen inhaltlichen Bereichen der Kooperation, gleichwohl diese vorwiegend zur Berufsorientierung, zum Training (sozialer) Kompetenzen und Kompetenzerfassung sowie im Bereich Mentoring und Coaching eingesetzt werden. Selbige Inhaltsbereiche obliegen auch der Schulsozialarbeit, die, als ein Handlungsfeld der Jugendhilfe, eine spezifische Form der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe darstellt und an einigen der Bewerberschulen vertreten ist. Die Schulsozialarbeit bzw. schulbezogene Jugendarbeit unterstützt einerseits einzelne Schüler zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen und bietet andererseits Unterstützung beim Übergang von der Schule in den Beruf (vgl. Krüger/Stange 2009, S. 13f.). In der Kooperation mit weiteren Schulen, speziell den Berufsschulen, liegt der Fokus unverkennbar auf dem Inhaltsbereich der Berufsorientierung. Die regionalen Agenturen für Arbeit werden in ihrer klassischen Aufgabenstellung in Fragen der Berufsorientierung und Berufsberatung angefragt, wobei hier eine Variation nach dem Ort der Beratung, zum einen in der Schule und zum anderen in den Räumlichkeiten der Agentur für Arbeit, stattfindet.

Inhaltliche Schwerpunkte des Netzwerks zur Gemeinde- bzw. Stadtverwaltung liegen im Bereich Mentoring und Coaching, sowie in Praktika und Praxistagen, die Schüler hier absolvieren, sowie in der Zusammenarbeit bei der Umsetzung von Ausbildungs- und Berufsmessen. In Präventionsprojekten gegen Gewalt und Rassismus sowie Sucht und Drogen sind vorrangig Vertreter der städtischen Polizei eingebunden, wengleich zu zweitgenanntem Thema ebenso Jugendhilfe und Jugendamt tätig werden. Vereine, speziell Sportvereine, sind in den Bereich der Gesundheitserziehung und -prävention involviert.

Angesichts der Anzahl der Kooperationspartner und der gemeinschaftlich entwickelten bzw. durchgeführten Projekte und inhaltlichen Schwerpunkte, kann anhand der vorliegenden Daten

und der Datenqualität jedoch keine gesicherte Angabe zur Intensität und Qualität der Kooperationen getroffen werden.

Fazit

Die Kooperationen der Bewerberschulen mit außerschulischen Akteuren weisen eine große Vielfalt von Gegenstandsbereichen auf. Entsprechend vielfältig sind die Formen der Kooperationen in Bezug auf die Kooperationspartner, die Dauer, die Verbindlichkeit und die Intensität der Kooperation. Hinsichtlich spezieller Thematiken wird auf die Kompetenzen bestimmter Kooperationspartner zurückgegriffen. Die Auswahl richtet sich nach den örtlichen Schul- und Arbeitsmarktgegebenheiten. So sind insbesondere Betriebe und einzelne Vertreter aus der Wirtschaft gefragte Kooperationspartner zur Ermöglichung praktischer Erfahrungen der Schüler; mit den Agenturen für Arbeit wird hinsichtlich einer Berufsberatung der Schüler kooperiert und bezüglich Fragen der Prävention spielen Vertreter der Polizei, Jugendhilfe und Vereine eine wichtige Rolle.

5. Übergänge meistern

Die Förderung der Ausbildungsfähigkeit sowie der Berufsorientierung sind wesentliche Bestandteile des Leitmotivs ‚Übergänge meistern‘. Berufsorientierung als mehrjähriger Prozess, der die Phasen der Orientierung, der Entscheidung und der Umsetzung umfasst, wird durch schulische Unterstützung gefördert. In den Curricula aller Bundesländer ist für Schulen der Sekundarstufe I eine berufliche Orientierung vorgesehen. Unterschiede in den Regelungen zeigen sich dahingehend ob die Berufswahlvorbereitung Teil des Faches Arbeitslehre ist oder in mehreren Fächern, in denen die Lehrpläne berufsorientierte Inhalte gemeinsam mit anderen Fachinhalten aufweisen, oder in fächerübergreifenden Veranstaltungen vermittelt wird (vgl. Dederling 2002, S. 27f.).

Für eine zeitgemäße schulische Berufsorientierung in der Wissensgesellschaft, mit der neue Anforderungen einher gehen, stellt Lumpe (2002, S. 10-20) vier Grundsätze auf:

- Schwerpunktverlagerung von der Abschlussorientierung zur Anschlussorientierung
- Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Schüler in ihrem Berufsorientierungsprozess
- Nutzung von Potenzialen innerhalb und außerhalb der Schule für die Optimierung des Übergangs in den Beruf
- Systemenergien nutzen und Lernchancen erhöhen durch Bilanzierung der eigenen Praxis, z.B. durch systematische Erhebungen über den Stand der Anschlussplanungen und des Verbleibs der Schüler

Der Grundsatz der Kooperationspartnerschaften und Vernetzung mit außerschulischen Partnern wurde bereits im vorangehenden Kapitel 4 näher betrachtet, die Kooperation innerhalb der Schule in Kapitel 2.1. Im Folgenden werden die Aspekte der Förderung der Ausbildungsfähigkeit, der Gestaltung des Übergangs und die Erfassung des weiteren Werdegangs seitens der Schulen analysiert.

5.1 Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit

Im Rahmen des 2004 geschlossenen ‚Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs‘ ist in Zusammenarbeit der Bundesregierung mit Spitzenverbänden der Wirtschaft ein Kriterienkatalog entwickelt worden, der das Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ in folgenden fünf Merkmalsbereichen, mit jeweils spezifischen Kenntnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, operationalisiert (vgl. Nationaler Pakt für Ausbildung 2006, S. 20/21):

- Schulische Basiskenntnisse
- Psychologische Leistungsmerkmale
- Physische Merkmale
- Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit
- Berufswahlreife

Viele der Bewerberschulen orientieren sich an diesem Kriterienkatalog. Die Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit ist fester Bestandteil des Unterrichts. Wie im Zwischenbericht bereits erläutert, zeigt sich ein Trend dahingehend, dass neben der Vermittlung schulischer Basiskenntnisse insbesondere die Förderung psychologischer Merkmale des Arbeitsverhaltens

und der Persönlichkeit mit einem bezeichnenden Umfang von etwa 32% in das schulische Konzept zur Förderung von Ausbildungsreife eingeht.

Die Förderung der Persönlichkeit und des Arbeitsverhaltens stellt eine langjährige Aufgabe dar, die bei vielen Schulen als planvoller Prozess bereits „am ersten Schultag im 5. Schuljahr“ (Hauptschule, Nordrhein-Westfalen) beginnt und mindestens bis zum Verlassen der Schule fortgeführt wird. Dabei betonen einige Schulen die pädagogischen Ansätze der Ganzheitlichkeit und der Lebens- und Arbeitsweltbezüge.

„In diesem Prozess [Förderung des Arbeitsverhaltens und der Gesamtpersönlichkeit; Anm. d. Verf.] geht es um die Herausbildung und Weiterentwicklung von Fähigkeiten und Stärken, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, aktiv und gestaltend auf ihre Lebensplanung einzuwirken und persönliche Lebensziele zu entwickeln. Ein zentraler Aspekt ist dabei das soziale und personale Lernen. ... Kompetenzen zu erwerben, ist ein Lernschritt in der eigenen Persönlichkeitsentwicklung. Vielen Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen fehlen nicht die Fähigkeiten, sondern Gelegenheit und Motivation, diese zu entdecken und zu nutzen. Zudem mangelt es ihnen häufig an Selbstbewusstsein. Es fehlt ihnen also daran, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu sein. ... Vorrangig ist dabei die Stärkung der Persönlichkeit als Grundlage der Kompetenzerweiterung. ... Eine aktivierende und zugleich motivierende Pädagogik aber setzt an den Stärken an, den oft verdeckten Fähigkeiten und Kompetenzen an, ohne die Schwächen und Lücken zu ignorieren.“ (Grund- und Hauptschule, Hamburg)

Vielfältige Maßnahmen und Angebote führen die Bewerberschulen zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit ihrer Schüler durch (siehe Tabelle 5-1). Viele Schulen geben ihren Schülern Regeln seitens des Zusammenlebens in der Schule vor, die bei Verstößen mit zuvor bekannten Konsequenzen geahndet werden; z.T. werden diese Regeln in Schulordnungen oder Hausordnungen festgelegt. Weiterhin werden durch gemeinsame Absprachen die Vorgaben und Erwartungen an die Schüler transparent und durch Rituale, z.B. in Bezug auf die Begrüßung, wird das Schulleben strukturiert. Als pädagogische Form der Sanktionierung ist das Trainingsraumkonzept, das auch unter dem Begriff Arizona-Modell bekannt ist, hervorzuheben.²³ Dieses Konzept bietet die „Möglichkeit, einen Ausschluss von Schülern aus dem laufenden Unterricht aufgrund wiederholten Störens pädagogisch sinnvoll zu organisieren, indem sie in einem dafür bestimmten Raum unter Anleitung eines Lehrers über ihr Fehlverhalten reflektieren müssen.“ (Haupt- und Realschule, Saarland)

Die Übernahme von Verantwortung seitens der Schüler ist eine als wichtig erachtete Schlüsselqualifikation. Eine Hauptschule in Nordrhein-Westfalen sieht es als „oberstes Leitziel [an], in den Schülerinnen und Schülern das Bedürfnis zu wecken, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen ... und ehrenamtliches Engagement zu zeigen.“ „Verantwortung wird dadurch gefördert, dass man diese überträgt“ (Regionale Schule, Rheinland-Pfalz). Daher bieten einige Schulen ihren Schülern eine Ausbildung zum Schülermediator an, mit welcher die Aufgabe übertragen wird, Konflikte zu schlichten und im Sinne einer Konflikt- und Gewaltprävention zum friedlichen Schulleben beizutragen. In idealtypischen Patenschaftsmodellen sind ältere Schüler für jüngere oder neue Schüler Ansprechpartner und Unterstützer; oft sind auch ganze Klassen als Patenklassen für eine andere Klasse verantwortlich. Die Übernahme von sozialen Diensten zeigt sich auch außerhalb des Schulgeländes, so etwa bieten an einer Schule die Schüler einen Begleitservice in Schulbussen an. Teilweise werden diese Aktivitäten im Rahmen des Buddy-Programms („Buddy“ = engl. Kumpel) durchgeführt, welches unter dem Motto

²³ Das Arizona-Modell bzw. Trainingsraumkonzept wurde in den 90er Jahren von Ford in Arizona entwickelt und in Deutschland von Balke begründet.

„Aufeinander achten. Füreinander da sein. Miteinander lernen“ das Ziel verfolgt, Kinder und Jugendliche durch Verantwortungsübernahme zu stärken und eine positive Umgangs- und Lernkultur in Schulen zu entwickeln.²⁴ Während die vorgenannten Aufträge ebenso wie der Schulsanitätsdienst klassenübergreifend konzipiert sind, bietet der Klassenrat eine Möglichkeit der Mitbestimmung und Klärung klasseninterner Angelegenheiten. Die Übernahme von Verantwortung und die Mitbestimmung führen zu einer Stärkung der Persönlichkeit; selbiges Ziel verfolgen in der Schule fest etablierte Präventionsmaßnahmen gegen Sucht im Allgemeinen und Drogen im Speziellen.

Tabelle 5-1: Überblick über Maßnahmen zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit

Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	Anzahl der Schulen
Explizit genannte überfachliche Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, die gefördert werden sollen:	
Verantwortungsbewusstsein	78
Präsentieren	46
Kommunikation	27
Zuverlässigkeit	23
Sorgfalt	17
Leistungsbereitschaft	16
Kritikfähigkeit	13
Pünktlichkeit	12
Medienkompetenz	11
Maßnahmen und Angebote zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit:	
Regeln für das Zusammenleben, Absprachen	28
Trainingsraumkonzept	21
Hausordnung, Schulordnung	21
Konsequenzen, konsequentes Handeln der Lehrkräfte	16
Rituale	2
Streitschlichter, Mediation, Gewaltprävention	56
Patenschafts-, Mentorenmodelle, Buddy-Projekt	29
Klassenrat	13
Schulsanitäter, Ersthelfer	10
Sucht- und Drogenprävention	11
Kompetenztraining	16
Sozialtraining	15
Lions-Quest „Erwachsen werden“	14
Selbst- und Fremdeinschätzungen	10
Teilnahme an Schüler-Wettbewerben, Wettstreiten	24
Sozialpädagogik, sozialpädagogische Unterstützung	27
Theater	16
Erlebnispädagogik	9

²⁴ Weitere Informationen zum Buddy-Programm unter <http://www.buddy-ev.de>

Zirkuspädagogik	6
Teamarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit	47
Projektorientierter Unterricht, Projektarbeit	31
Arbeit mit Wochenplan	17
Selbstständiges bzw. selbstorganisiertes Lernen	11
Fächerübergreifender Unterricht, fächerübergreifendes Lernen	11
Individuelle Förderungen	37
positive Verstärkung, Bestätigung der Schüler	7
Praktika	46
Schülerfirmen	31
Dokumentation im Zeugnis	15
Arbeit mit einem Berufswahlpass, Qualifikationspass	11
Elternkontakte, Zusammenarbeit mit Eltern	52

Einige Schulen führen mit ihren Schülern ein gezieltes Sozialtraining oder Kompetenztraining durch. Einzelne überfachliche Kompetenzen, auf die besonderer Wert gelegt wird, sind z.B. die Präsentation von Inhalten und der eigenen Person, der Umgang mit Medien und die Kommunikation mit Mitmenschen. Eine realistische Selbsteinschätzung zu entwickeln sowie das Kennenlernen der eigenen Stärken und Schwächen sind weiterhin Aspekte, die zur Entwicklung einer starken Persönlichkeit beitragen. Ein paar Schulen nehmen am Programm Lions-Quest „Erwachsen werden“ teil, dessen Ziel die planvolle Förderung von sozialen Kompetenzen von Jugendlichen ist und im Rahmen dessen Materialien für den Unterricht der Sekundarstufe I bereitgestellt werden.²⁵

Durch die Teilnahme an Wettbewerben, können sich Schüler mit anderen Schülern innerhalb sowie außerhalb der eigenen Schule in verschiedenen Bereichen, z.B. Sport oder Kunst, messen und so Erfolge erfahren oder lernen mit Niederlagen umzugehen.

Sofern es an den Schulen eine Schulsozialarbeit gibt, sind deren Vertreter zur pädagogischen Unterstützung der Schüler und Lehrer in den Prozess der Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit der Schüler in den vorgenannten Bereichen des Sozialtrainings und der Verantwortungsübernahme involviert. Neben Theater, in Form von Arbeitsgemeinschaften, Workshops, oder gemeinsamen Besuchen im Theater, werden auch zirkuspädagogische und erlebnispädagogische Aktivitäten, wie etwa Klettern im Hochseilgarten, angeboten.

Innerhalb des Unterrichts werden, u.a. auch zur Förderung der Persönlichkeit und des Arbeitsverhaltens, verschiedene Lehr- und Lernformen sowie Sozialformen des Lernens praktiziert, die selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen fördern, wie etwa Gruppenarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit und fächerübergreifendes Lernen.

Einige Schulen sehen die individuelle Förderung hinsichtlich der Persönlichkeit der einzelnen Schüler als notwendig an, da „sozialbenachteiligte Jugendliche keine homogene Gruppe [bilden], denn die einzelnen Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich sehr. Nur mit dem

²⁵ Das Programm wurde in den 1970er Jahren von der amerikanischen Stiftung „Quest International“ entwickelt und wird seit den 90er Jahren auch in Deutschland praktiziert. Weitere Informationen zu Lions-Quest unter <http://www.lions-quest.de/>

Blick auf den einzelnen Schüler kann man den jeweiligen Entwicklungsanforderungen gerecht werden“ (Grund- und Hauptschule, Hamburg) und „im Hinblick auf die Berufsorientierung eine für den einzelnen Schüler bezogene realistische Lebensperspektive entwickeln.“ (Förderschule für Lernbehinderte, Hessen)

Den berufspraktischen Bereich fokussierend bieten Praktika ebenso wie die Mitarbeit in einer Schülerfirma, in der eine eigene Geschäftsidee der Schüler umgesetzt wird, die Möglichkeit, Kompetenzen, die im späteren Berufsleben notwendig sind, zu entwickeln.

„Über den Unterricht hinaus erweist sich das Schulprojekt des längeren Praktikums in Firmen der Region als beste Förderung der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit, da sie hierbei in einem erweiterten Personenkreis, also über die Eltern und Lehrer hinaus auf die Anforderungen des Berufslebens vorbereitet werden. Gerade praktisch veranlagte Schüler erfahren diese Form des sozialen Lernens als eine sehr gut Vorbereitung auf die Berufswelt.“ (Regionale Schule Mecklenburg-Vorpommern)

Das Arbeitsverhalten der Schüler wird z.T. in sogenannten ‚Kopfnoten‘ im Zeugnis wiederspiegelt oder mittels dem Zeugnis beigefügter Zertifikate, etwa über die Mitarbeit in einer Schülerfirma oder eines Praktikumsbetriebes, belegt. Weiterhin verwenden einige Schulen einen Berufswahlpass oder Qualifikationspass, in dem die eigenen Kompetenzen und praktischen Erfahrungen dokumentiert werden.

In viele zuvor genannte Maßnahmen zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sind Kooperationspartner involviert, etwa als Mentoren für Schüler, für die Durchführung von Praktika, im Präventionsbereich sowie im pädagogischen Bereich (zu Kooperationen mit außerschulischen Partnern siehe Kapitel 4). Besonders hervorzuheben ist die Kooperation mit den Eltern der Schüler die von knapp 16% der Schulen explizit angeführt wird.

„Alle Bemühungen erfordern selbstverständlich auch die Unterstützung der Eltern. Aus diesem Grund haben wir den pädagogischen Tag, oder auch Zeugnissprechtag, eingeführt. Nach einem abgestimmten Terminplan muss mindestens eine erziehungsberechtigte Person mit dem Schüler zu einem Beratungsgespräch mit der Klassenleitung kommen. Das Gespräch beinhaltet zu einem großen Anteil das Arbeits- und Sozialverhalten, weil es wesentlich die Fachleistungen mit beeinflusst. Das Treffen schafft Transparenz über die Erwartungen zum Arbeits- und Sozialverhalten, respektiert die Verantwortung der Eltern und bildet die Basis für die individuellen Zielvereinbarungen. ... Weitere institutionalisierte Gespräche finden statt, wenn ein Mädchen/ein Junge sich mit ihrem/seinem Verhalten mehrmals für den Aufenthalt im Trainingsraum entscheidet.“ (Hauptschule Nordrhein-Westfalen)

Fazit

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen, insbesondere die Förderung der Persönlichkeit und des Arbeitsverhaltens als wichtige Komponenten der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit, vollzieht sich als fortlaufender Prozess unter dem Gesichtspunkt der Ganzheitlichkeit in unterrichtlichen und persönlichen Interaktionen des Schullalltags. Die Handlungsformen der Schulen weisen hierbei ein breites Spektrum auf. Wesentliche Aspekte sind:

- die Formulierung transparenter Regeln zur Umgangs-, Lehr- und Lernkultur sowie konsequente Verfolgung der Einhaltung dieser,
- die Förderung der Verantwortungsübernahme seitens der Schüler, für sich selbst und für andere,
- Kompetenz- und Sozialtraining zur Stärkung des ‚Selbst-Bewusstseins‘, d.h. Wissen über eigene Stärken und Schwächen,
- die Öffnung des Unterrichts, um Schüler zu selbstständigem und eigenverantwortlichem Lernen zu befähigen,

- die Herstellung lebens- und arbeitsweltlicher Bezüge durch praktisches Handeln, z.B. durch Schülerfirmen oder Praktika,
- die Kooperation mit außerschulischen Partnern, z.B. Eltern, Betrieben und Sozialarbeit.

5.2 Gestaltung des Übergangs

Individuell und sozial benachteiligte Jugendliche haben ein hohes Risiko nach Beendigung der Schulzeit arbeitslos zu sein. Von den Schulabsolventen mit Hauptschulabschluss münden über 50% in das Übergangssystem ein, nur rund ein Viertel erlangt unmittelbar eine Berufsausbildung (vgl. Berufsbildungsbericht 2008). Angesichts dieser in den letzten Jahren sich abzeichnenden Entwicklungen rückt die Gestaltung des Übergangs in Form eines Übergangsmanagements Schule – Ausbildung – Beruf in den Fokus. Das Übergangsmangement „hat eine Mittlerfunktion zwischen Jugendlichen (einschließlich ihrer Familien) und dem vorhandenen Spektrum von Angeboten des Bildungssystems (insbesondere der Schule), der Jugendhilfe, des Arbeitsmarkts, der Arbeitsagenturen, der Jobcenter und der freien Träger bis hin zu Sport und Kulturangeboten sowie sozialraumbezogenen Angeboten der Jugend- und Sozialarbeit“ (Kammerer/Gref 2008, S. 10). Einige Bewerberschulen sehen „regionale Übergangsstrukturen als soziale Ermöglichungsräume“ (Köngeter u.a. 2008, S. 83) an und „sind bestrebt ein lokales und individuelles Übergangsmangement aufzubauen (Vernetzung, Unterstützung etc.)“ (Förderschule für Lernbehinderte, Thüringen). Andere Schulen verfügen bereits über ein etabliertes Übergangsmangement, um die Schüler im Übergang von der Schule in eine Ausbildung bestmöglich zu unterstützen. So beschreibt eine Haupt- und Realschule in Hessen:

„Es besteht ein ausgearbeitetes Übergangsmangement (Berufswegeplanung). Beteiligt ist ein Netzwerk aus Schule, Schulsozialarbeit, Internationalem Bund, Agentur für Arbeit, Partnerunternehmen Merck KGaA, Praktikumsbetrieben, Krankenkassen, Stadtverwaltung, Caritas. Bausteine sind intensive Beratung, Eignungsfeststellungen, Bewerbungstrainings, Praktika, Vorträge und Informationsveranstaltungen, Erstellen eines Portfolios zur Berufswegeplanung.“

Das sogenannte Fallmanagement übernimmt im Übergangsmangement die Steuerungsfunktion und koordiniert in einem kooperativen Prozess die Zusammenarbeit der Akteure und die Angebote hinsichtlich individueller Unterstützungsbedarfe der Jugendlichen.

„Die Klassenlehrer nehmen die Funktion von 'Casemanagern' wahr. Beratungstermine werden mit den Schülern individuell vereinbart, teils während, teils außerhalb der Unterrichtszeit. In wöchentlichen Teamsitzungen sprechen sich berufliche Berater, der Koordinator der Schule sowie die Case-Manager ab. Des Weiteren finden regelmäßige 'große Runden' mit allen beteiligten Institutionen (Agentur für Arbeit, Jugendamt, Jobcenter, Träger, Schule) statt und gewährleisten eine ständige Berichterstattung, Diskussion und somit auch Evaluation. Durch gemeinsame Weiterbildungen versuchen die beruflichen Berater und der Schulkoordinator Abläufe und Synergien zu verbessern.“ (Hauptschule, Berlin)

Das Hinarbeiten auf den Übergang, welches eine zielgerichtete Berufsvorbereitung inkludiert, setzt innerhalb der Schule schon weitaus früher an als das Gesamtsystem des Übergangsmangement. So geben einige wenige Schulen an bereits in der fünften Klasse hiermit zu beginnen, andere ab der siebten Klasse. Verstärkt auf den Übergang hingearbeitet wird in den Jahrgangsstufen acht und neun sowie – falls an den Schulen vorhanden – in den zehnten Klassen. Dabei werden Inhalte der ‚Berufsvorbereitung‘ entsprechend dem Alter der Schüler und deren Entwicklungsstand behandelt, so dass ein allmähliches aber gleichwohl kontinuierliches Herantasten an das Berufsleben ermöglicht wird. Alle Maßnahmen und Angebote, die im vorherigen Kapitel zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit dargestellt wurden, können gleichzeitig als flankierende Maßnahmen zur Vorbereitung des Übergangs angesehen werden, da die „Persönlichkeit als berufliche Schlüsselkompetenz“ (Grabowski 2007) angese-

hen wird. Weiterhin deutlich wird dies unter dem Aspekt des ‚Lebenslangen Lernens‘ den eine Grund- und Hauptschule in Schleswig-Holstein hervorhebt:

„Die Schule ist eine wichtige Disziplin (neben dem Elternhaus und den Peer-Groups) um die grundlegenden und persönlichen Kompetenzen zu stärken und zu festigen. Dabei wird schnell deutlich, dass es in der Schule nicht den Teilbereich der Berufsorientierung oder das Curriculum der Berufsvorbereitung geben kann. Letztlich dient alles in der Schule der Berufsvorbereitung und alles in der Schule ist Teil des ‚Lebenslangen Lernens‘. ... Dabei sollte nicht erst ‚kurz vor Toreschluss‘ begonnen werden den Blick auf die Zeit nach der Schule zu wagen. Vielmehr muss den Schülern (und auch den Lehrern!) immer klar sein, dass die Schule ‚nur‘ ein Teil des Ganzen ist und nach ihr der nächste Teil des lebenslangen Curriculums das Steuer übernimmt. Mit diesem Blick begleitet die Schüler zu jeder Zeit das Gefühl eigene Verantwortung zu übernehmen und sich frei orientieren zu können. Das ist der erste Schritt. Die Schule bietet dafür vorbereitende Materialien an, um ein sicheres Übergeben in den nächsten Teil, den Beruf und die Gründung einer eigenen Familie zu gewährleisten.“

Um einen realistischen Einblick in die Arbeitswelt zu bekommen, wird die Schule als Lernort um das Erfahrungsfeld außerschulischer Lernorte erweitert, indem z.B. Betriebsbesichtigungen, Hospitationen, Blockpraktika oder regelmäßige Praxistage durchgeführt werden. Vorrangig handelt es sich bei diesen Lernräumen um ortsansässige Betriebe oder Lernwerkstätten freier Bildungsträger. Unterschiede in der Organisation dieser berufspraktischen Angebote zeigen sich in der Dauer sowie in der Sozialform, d.h. ob die gesamte Klasse einen Betrieb oder eine Werkstatt gemeinsam aufsucht oder dies als Einzelperson geschieht. Länger andauernde praktische Phasen finden zunehmend in höheren Jahrgangsstufen statt. Inhaltlich lassen sich drei verschiedene Ziele von Praxistagen oder Werkstattunterricht erkennen, die sich in ihrer Intensität jeweils steigern. Einzelne Betriebsbesichtigungen oder Hospitationstage dienen der Berufswahlorientierung, d.h. die Schüler lernen verschiedene Berufsfelder kennen um auszuloten, welche Berufe für sie in Frage kommen. In Blockpraktika oder Praxisphasen, die über einen längeren Zeitraum erstrecken, können Schüler im Sinne einer vertiefenden Berufsorientierung einen intensiveren Einblick in die Tätigkeiten des Berufs erhalten. Von einer beruflichen Grundbildung wird gesprochen, wenn bereits einzelne Inhalte des ersten Ausbildungsjahres in Qualifizierungsbausteinen vermittelt werden. Letztgenannte Grundbildung stellt jedoch die Ausnahme in den Angeboten der Schulen dar.

Idealtypische Berufsbereiche, in denen die Schüler bereits während der Schulzeit praktische Erfahrungen sammeln, sind etwa Holz/Bau, Farb- und Raum, Metall, Elektro, Sozialpflege, Körperpflege, Gastronomie und Verkauf. Dies sind Bereiche, in denen potenziell eine Ausbildung auch mit Hauptschulabschluss möglich ist. Entscheidend ist hierbei das Herausarbeiten realistischer Zukunftsperspektiven, d.h. die eigene Berufseignung herausfinden, indem die eigene Berufsneigung mit Informationen über den jeweiligen Beruf abgeglichen werden. Zudem bieten Praktika den Schülern die Möglichkeit, sich in einem Betrieb zu beweisen, so dass Ausbildungsverhältnisse angebahnt werden können. Dies untermauert eine Hauptschule aus Niedersachsen:

„Die Berufspraktika spielen beim Übergang in die Arbeitswelt eine entscheidende Rolle. Sie geben die Fähigkeit, sich für oder gegen einen Beruf zu entscheiden. Oft führen die Praktika direkt in ein Ausbildungsverhältnis.“

Neben der Bedeutung der Auswahl einer geeigneten Praxisstelle, in der qualifizierende Tätigkeiten für Praktikanten möglich sind, ist eine intensive Vor- und Nachbereitung der Praktika in der Schule unerlässlich, in der die Praxiserfahrungen der Schüler zeitnah reflektiert und grundlegende Zusammenhänge der Berufswelt vermittelt werden. Die Auseinandersetzung mit arbeitsweltlichen Inhalten erfolgt vorwiegend im Arbeitslehreunterricht. „Darüber hinaus wer-

den Themen aus der Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt auch in Deutsch und in Geschichte/Politik immer wieder aufgegriffen und häufig projektartig durchgeführt“ (Hauptschule, Nordrhein-Westfalen).

Für sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte vollzeitschulpflichtige Schüler, z.B. schulmüde Jugendliche, die in ihrer Klasse voraussichtlich keinen Hauptschulabschluss erlangen würden, gibt es an einigen wenigen Schulen spezielle Praxisklassen, z.B. im Rahmen des Projekts Betrieb und Schule (BUS). Diese zeichnen sich durch einen erhöhten Anteil an beruflicher Praxis (zwei oder drei Tage pro Woche in einem Betrieb) und unterrichtlichen Inhalten, die stärker arbeitsweltliche Kontexte berücksichtigen, aus, was viele dieser schuldistanzierten Jugendlichen erneut motiviert. Ein besserer Betreuungsschlüssel ermöglicht kleinere Klassen und individuelle Unterstützung und Betreuung der Schüler seitens der Lehrer. „Trotz der in der Anfangsdiagnose festgestellten persönlichen Defizite der teilnehmenden Schüler gelingt es ihnen in vielen Fällen auf diesem Weg den angestrebten Hauptschulabschluss und die ersehnte Ausbildungs- oder Arbeitsstelle zu erhalten“ (Hauptschule, Nordrhein-Westfalen).

Die idealtypische Vorgehensweise bei Gesamtaufgaben der Gestaltung des Übergangs unter Einbeziehung multiprofessioneller Kooperationspartner wird abschließend an dem Beispiel einer Hauptschule in Berlin verdeutlicht:

„Der Ablauf des Projekts [„Gemeinsam den Übergang meistern“, Anm. d. Verf.] besteht in 11 Schritten: 1. Einholen von Informationen zur aktuellen Lebenslage und zu den beruflichen Erfahrungen, Interessen und Wünschen, 2. Bestimmen von Zielen und Aufgaben sozialpädagogischer Begleitung, 3. Entwicklung eines realistischen beruflichen Wunsches durch Information, Beratung, Interessentests, Selbst- und Fremdeinschätzung, 4. Teilnahme am Bewerbungstraining in der Gruppe, 5. Akquisition, Begleitung und Auswertung von betrieblichen Praktika in gewünschten Tätigkeitsfeldern, 6. Ist der Berufswunsch stabil, Prüfung ob die Fähigkeiten den Anforderungen entsprechen und Definieren der Qualifizierungsziele, 7. Klärung, ob der Betrieb Interesse daran hat, an der Qualifizierung mitzuwirken, Fortsetzung der Kooperation vereinbaren und passgenauen Bildungsanschluss organisieren, 8. Zeigt der Betrieb kein Interesse einzustellen, einstellungsbereiten Betrieb finden, 9. Bewerbungstraining in Einzelberatung, 10. Anbahnen von Arbeits- bzw. Ausbildungsverhältnissen, 11. Nachsorge.“

Fazit

Bei der Gestaltung des Übergangs der Schüler von der Schule in eine Berufsausbildung sind maßgeblich mehrere Personen(-gruppen) in unterschiedlichem Umfang beteiligt: Neben dem Schüler selbst sind dies die Eltern, die Schule und verschiedene außerschulische Akteure, z.B. Betriebe, Jugendhilfeeinrichtungen/Jugendberufshilfe, Agenturen für Arbeit. Im Idealfall sind Schulen in ein lokales Übergangsmanagement mit Vertretern verschiedener Professionen eingebunden, so dass bei Unterstützungsbedarf auf verschiedene Kompetenzen der Akteure zurückgegriffen werden kann und Maßnahmen zielgerichtet organisiert werden können.

Auf den Übergang wird in einem mehrjährigen Prozess vorbereitet, welcher auf die Entwicklung einer realistischen Berufswahlentscheidung und einer konsequenten Verfolgung der Umsetzung dieser basiert; hierbei weisen die Schulen eine starke Anschlussorientierung auf. Möglichkeiten werden in arbeitsweltlichen Praxiserfahrungen der Schüler in außerschulischen Lernorten unter realistischen Bedingungen gesehen.

5.3 Weiterer Werdegang der Schüler

In diesem Kapitel wird der weitere Werdegang der Absolventen der befragten Schulen näher betrachtet. Hierbei ist zunächst zwischen der Erfassung dieses Werdegangs seitens der Schule und des Werdegangs selbst zu differenzieren. Das Vorgehen der Schulen bei der Informations-

gewinnung über den weiteren Werdegang ihrer ehemaligen Schüler kann als Qualitätskriterium für die Aussagekraft der Daten in der sich anschließenden Darstellung des Werdegangs gefasst werden.

5.3.1 Erfassung des weiteren Werdegangs der Schüler

Wie in der quantitativen Auswertung des Zwischenberichts aufgeführt, geben über 90% der Schulen an, den weiteren Werdegang ihrer Schüler zu erfassen. Tatsächliche Angaben zur Erfassung des weiteren Werdegangs werden allerdings lediglich von rund 80% gemacht. Bei der Analyse der freien Antwortformate zeigt sich, dass, in Bezug auf den Aspekt der Erfassung des weiteren beruflichen Werdegangs, eine Unterscheidung notwendig ist zwischen

- einerseits der Erfassung des unmittelbaren Verbleibs der Absolventen im Anschluss an die Schulzeit und
- andererseits einer weiterreichenden Erfassung des beruflichen Werdegangs darüber hinaus.

Unterschiede zeigen sich weiterhin im Grad der Formalisierung der Verfolgung des Werdegangs, welcher sich zwischen den Polen einer systematisch angelegten Erfassung inklusive Dokumentation und informellen Zufallsgesprächen bewegen kann. Eng zusammen mit dem Grad der Formalisierung der Erfassung hängt auch der Zweck der Erfassung, etwa die Erstellung einer Schulstatistik, eine von persönlichem Interesse der Lehrer geleitete Verfolgung der Biographie der Schüler, die Sicherstellung, dass im unmittelbaren Anschluss alle abgehenden Schüler versorgt sind. Der Zweck der Erfassung beeinflusst die Auswahl oder Nicht-Auswahl der Zielgruppe der Erfassung, welche z.B. alle Absolventen beinhaltet oder einzelne, aus besonderen Gründen ausgewählte Absolventen, oder einzelne zufällige Absolventen. Als Erfassungsmethode werden seitens der Schulen mündliche und schriftliche Befragungen gewählt. Die Informationen über den weiteren Werdegang der Schüler können zum einen unmittelbar durch die Betroffenen selbst erfolgen, wie dies i.d.R. der Fall ist bei der Erfassung des unmittelbaren Anschlusses am Ende der Schulzeit, oder zum anderen durch andere Personen(-gruppen).

Die Teilnehmerschulen von „Starke Schule“ füllen das gesamte Spektrum an Erfassungsmöglichkeiten. Während der unmittelbare Verbleib im Anschluss an die Schulzeit von vielen Schulen erhoben wird, findet eine systematische Erfassung des weiteren beruflichen Werdegangs nur an einigen wenigen Schulen statt (siehe Tabelle 5-1). Im Folgenden werden hierzu Befunde dargestellt.

Tabelle 5-2: Erfassung des weiteren Werdegangs

Erfassung des weiteren Werdegangs	Anzahl der Schulen	% derjenigen Schulen, die Angaben gemacht haben	% der Bewerber-schulen
Befragung der Schüler, schriftliche Erfassung des Anschlusses am Ende der Schulzeit	100	36%	29%
vereinzelte individuelle Rückmeldung durch Schüler, persönliche Kontakte	88	32%	26%
Information von weiterführenden Einrichtung, Übergabegespräche, Übergangskonferenzen mit Berufsschulen, Unternehmensstammtisch	68	25%	20%
Ehemaligentreffen, Tage der offenen Tür, Einbeziehung ehemaliger Schüler in die Berufsvorbereitung	40	14%	12%
mündliche oder schriftliche Befragung oder Betreuung der Schüler über die Schulzeit hinaus länger als 3 Monate nach Schulabschluss	19	7%	6%
Informationen der Agentur für Arbeit	13	5%	4%
mündliche oder schriftliche Befragung oder Betreuung der Schüler über die Schulzeit hinaus bis 3 Monate nach Schulabschluss	6	2%	2%
Nach Selbstauskunft keine systematische Erfassung des weiteren Werdegangs	23	8%	7%

Erfassung des unmittelbaren Verbleibs im Anschluss an die Schule

Etwa ein Drittel der befragten Schulen erfasst den unmittelbaren Verbleib ihrer Schüler in den Abschlussklassen kurz vor Schuljahresende mittels (schriftlicher) Befragungen der Schüler oder mittels Meldebögen, die von Schülern oder Lehrern ausgefüllt werden. Häufig werden die Anschlussperspektiven der Schüler im Zusammenhang mit der Gewährleistung der Erfüllung der Vollzeitschulpflicht der Schüler überprüft. Meldungen werden hierzu an die weiterführenden Einrichtungen gemacht. Regional abhängig erfolgt diese Erfassung und Anmeldung der Schüler an weiterführenden Schulen bereits online wie etwa in Nordrhein-Westfalen:

„Ab diesem Schuljahr wird das Verfolgen des Weges durch die zentrale 'online-Anmeldung' www.schueleranmeldung.de leichter.“ (Hauptschule, Nordrhein-Westfalen)

Die Erfassungen erfolgen vorwiegend durch den jeweiligen Klassenlehrer und werden neben den notwendigen Meldungen an weiterführende Einrichtungen häufig zum Zweck der schuleigenen Statistik verwendet. Auf Grund möglicher Änderung in den weiteren Plänen der Absolventen vor Beginn des kommenden Schuljahres oder des geplanten Ausbildungsbeginns, starten einzelne Schulen nach den Sommerferien oder bis zu drei Monate nach dem Abschluss erneute schriftliche oder telefonische Nachfragen bei denjenigen Absolventen, die zu Schuljahresende noch keine Auskunft über ihre weiteren Aktivitäten geben konnten.

„Der Stand wird kurz vor dem Schulabgang erfasst. Die Prozentsätze sind demzufolge darauf basierende Schätzungen. Es gibt Veränderungen zum Positiven nach dieser Erfassung bis zum Beginn des Lehrjahres. Mit den ehemaligen Schülern gibt es zum Herbst einen kurzen telefonischen Kontakt, um den letzten aktuellen Bewerbungsstand zu erfragen.“ (Mittelschule, Sachsen)

Eine andere Form der Information über den Werdegang der Absolventen ist etwa die Rückmeldung seitens der Betriebe oder der weiterführenden Schule, die die Aufnahme des Absolventen an die Schule rückkoppeln.

„Schüler der Abschlussklassen erhalten mit dem Abschluss- oder Abgangszeugnis eine Begleitkarte, die von der weiterführenden Schule oder dem Ausbildungsbetrieb ausgefüllt an die Schule zurückgesendet wird. Somit haben wir einen genauen Überblick über den weiteren Werdegang unserer Schulabgänger.“ (Sekundarschule, Sachsen-Anhalt)

Erfassung des weiteren Werdegangs über die Schule hinaus (länger als drei Monate nach Schulabschluss)

Die Kategorie der Erfassung des weiteren Werdegangs lässt eine Unterscheidung zu, ob es sich 1.) um eine weitere Betreuung, 2.) um eine systematische Erfassung des Werdegangs oder 3.) um eine informelle Weiterverfolgung der Biographie der Ehemaligen handelt. Darüber hinaus finden sich in den Aussagen der Schulen Abweichungen bezüglich der angesprochenen Absolventenschaft, etwa ob eine weitere Betreuung für die gesamten Abgangsschüler bereitgestellt wird oder lediglich auf einzelne Personen(-gruppen), die einer besonderen Unterstützung beim Übergangsmangement bedürfen, ausgelegt ist, was sich letztlich auch in der Verfolgung der Biographie aller Schüler oder nur einzelner Schüler ausdrückt. Während bei der Erfassung der unmittelbaren Anschlussperspektiven an die Schulzeit, wie im vorherigen Kapitel dargestellt üblicherweise eine Vollerfassung bei allen Abgangsschülern stattfindet, zeigt sich hier erwartungsgemäß, dass die befragten Schulen nach Schulabschluss weitestgehend nur von einem Teil ihrer ehemaligen Schüler den Werdegang weiterverfolgen oder diese weiter betreuen. Auch die Dauer der Weiterverfolgung sowie der weiteren Betreuung variiert.

Weitere Betreuung der Schüler über die Schulzeit hinaus

Wenige der befragten Schulen geben an, über die Schulzeit hinaus eine Weiterbetreuung ihrer Absolventen durchzuführen. Hierbei handelt es sich weitestgehend um Schulen, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, die ehemaligen Schüler bis nach Ablauf der Probezeit zu begleiten, damit die eigenen Bemühungen, die Schüler in einen Ausbildungsplatz zu bringen, nicht vergebens waren. Folgende Zitate verdeutlichen dies:

„Mit den Partnerfirmen finden vor Beendigung der Probezeit, also nach drei Monaten seit Beginn der Ausbildung, Gespräche statt, in denen die Leistungen und die Entwicklung der ehemaligen Schülerin oder des Schülers besprochen werden. Steht im schlimmsten Fall eine Kündigung an, suchen die Firmen den Rat der Schule.“ (Hauptschule, Nordrhein-Westfalen)

„Alle Schülerinnen und Schüler [...], die eine Ausbildung beginnen, werden während der Lehre von den abgebenden Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern weiter betreut. Es macht keinen Sinn, den Jugendlichen mit viel Einsatz zu einem Ausbildungsplatz zu verhelfen und dann zu riskieren, dass dieser im Laufe der Probezeit, oder auch danach, wieder verloren geht.“ (Förderschule, Hessen)

Diese Aussagen sind angesichts einer Quote von bundesweit etwa 20% Auflösungen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, welche aus unterschiedlichsten Gründen erfolgen können, plausibel. Für das Jahr 2006 weist der Berufsbildungsbericht knapp 120.000 Auflösungen auf. Besonders betroffen von Ausbildungsvertragsauflösungen sind Ausbildungsstellen im Handwerk und in der Hauswirtschaft, d.h. Berufszweige in denen viele Schulabsolventen mit Hauptschulabschluss anzutreffen sind. Junge Frauen sind von Ausbildungsaufösungen etwas stärker betroffen als junge Männer (vgl. Berufsbildungsbericht 2008, S. 150ff.). Der Anteil der Ausbildungsabbrecher, die keine erneute Ausbildung aufnehmen sondern im Anschluss arbeitslos bleiben oder Gelegenheitsjobs nachgehen, ist steigend (vgl. Pätzold, S. 605).

Verschieden ist die Institutionalisierung der weiteren Betreuung der Absolventen. In dem Fall einer Hauptschule in Berlin ist die Nachbetreuung ihrer Absolventen integrierter Bestandteil eines Modellprojektes:

„Im Konzept [des Projekts 'Gemeinsam den Übergang schaffen'; Anm. der Verf.] ist eine Nachbetreuung der begleiteten Schüler bis zu einem Jahr vorgesehen. Momentan werden die Absolventen des Schuljahres 2007/08 von den beruflichen Beratern nachbetreut. Hierdurch soll die Abbrecherquote minimiert werden, die oft durch die Änderung der Bezugspersonen sowie das komplett neue Umfeld begründet sind. Für diese Schüler bleiben diese Ansprechpartner aber konstant. Somit ist die Schwelle bei Problemen zu fragen niedriger. Die Berater selbst suchen aktiv den Kontakt. So soll sichergestellt werden, dass die Schüler die jeweilige Probezeit überstehen und sich im Ausbildungsverhältnis oder in ihrer neuen schulischen Umgebung stabilisieren. Diese Besonderheit wurde bewusst in dieses Konzept eingebaut, weil gerade diese Phase stets der sensibelste Punkt beim Übergang in den Beruf ist. Finanziell und personell sind diese Leistungen aber nicht extra berücksichtigt. Die Berater erledigen dies neben ihrer Beratung des aktuellen 10. Jahrgangs.“ (Hauptschule, Berlin)

In engem Zusammenhang mit der zuvor genannten Intention der Verringerung der Abbrecherquote, wird eine Konstanz in der Betreuung als positiv angesehen, da die Schüler die entsprechenden Ansprechpartner in der Schule kennen und Grundlagen für eine vertrauensvolle Arbeitsebene bereits gelegt werden konnten. Probleme zeigen sich hinsichtlich der personellen wie finanziellen Ressourcen von Schulen bezüglich einer Nachbetreuung von Absolventen; i.d.R. werden hier keine gesonderten Mittel zur Verfügung gestellt. So stellt sich die Frage wie es leistbar ist, neben dem Alltagsgeschäft ehemalige Schüler weiterhin zu begleiten.

Viele derjenigen Schulen, die eine weitere Begleitung anbieten, richten diese nicht an alle Absolventen als Zielgruppe sondern beschränken sich auf einen ausgewählten Kreis von Schülern bzw. spezielle Klassen, die einen besonderen Bedarf aufweisen. Eine Hauptschule aus Niedersachsen bietet z.B. eine „einjährige Nachbetreuung von einzelnen Schülerinnen in einer sozialen Gruppe“; eine weitere Hauptschule aus Nordrhein-Westfalen gibt an, dass speziell diejenigen „Jugendlichen, die das BUS-Projekt besucht haben, durch den Betreuungslehrer/die Betreuungslehrerin noch zwei Jahre nach dem Abschluss begleitet [werden].“

Sofern vorhanden, werden neben den Lehrern insbesondere Schulsozialpädagogen in die Weiterbetreuung von ehemaligen Schülern über den Schulabschluss hinweg, involviert. Wie etwa in einer Hauptschule in Schleswig-Holstein:

„Die Soz.Pädagogin leistet in problematischen Fällen Einzelfallhilfe über den Schulabschluss hinaus und hält regelmäßig Kontakt zu den berufsvorbereitenden Maßnahmen und weiterführenden Schulen.“ (Hauptschule, Schleswig-Holstein)

Systematische Erfassung des weiteren Werdegangs

In wenigen Schulen wird eine systematische Weiterverfolgung des (beruflichen) Werdegangs durchgeführt. Die Erfassung erfolgt vorwiegend durch regelmäßige telefonische sowie schriftliche Abfragen bei den ehemaligen Schülern selbst. Die Dauer der Weiterverfolgung und der Zeitpunkt bzw. die Abstände der Erfassung variieren hierbei.

„Wir befragen unsere Hauptschüler regelmäßig anfangs alle halbe Jahr, später jährlich, per Telefon (Anschluss der Eltern), bis sie eine Ausbildung abgeschlossen haben.“ (Förderschule für Lernbehinderte, Hamburg)

Eine Befragung erfordert immer den Einsatz personeller Ressourcen; häufig liegt die Zuständigkeit zur Erfassung des weiteren Werdegangs bei den ehemaligen Klassenlehrern. Eine Hauptschule in Niedersachsen hat die Befragung der Ehemaligen an ihre Schülerfirma delegiert. In einem anderen Fall wird eine externe Institution (Institut für sozialwissenschaftliche Forschung München) zur Durchführung und Evaluation einer systematischen Absolventenbefragung herangezogen.

Neben der Befragung der Schüler selbst, werden darüber hinaus andere Personengruppen bzw. Institutionen zur Informationsgewinnung genutzt, wie etwa Berufsschulen oder weiterfüh-

rende Schulen. Die Datenqualität ist zu diesem Aspekt heterogen, so dass diese nicht weiter nach der Häufigkeit und Intensität des Informationsaustauschs spezifiziert werden können. Es ist davon auszugehen, dass sich der Kontakt mit weiterführenden Schulen zwischen den Polen des informellen Austauschs über einzelne Ehemalige, z.B. im Rahmen der Übergabegespräche des darauffolgenden Jahrgangs, und regelmäßiger jahrgangsumfassender Fallbesprechungen handelt.

Insgesamt zeigt sich, dass seitens der abgebenden Schulen häufiger Berufsschulen und weiterführende Schulen als Informanten über den Werdegang der Ehemaligen genannt werden als Betriebe. Dies ist aus pragmatischen Gründen nachvollziehbar: Wenn mehrere Schüler eines Jahrgangs an ein und dieselbe weiterführende Schule wechseln, so können durch den Kontakt mit dieser Schule unmittelbar Informationen über den Verbleib mehrerer Schüler gewonnen werden. Diejenigen Absolventen, die eine duale Ausbildung machen, befinden sich einerseits in verschiedenen Betrieben andererseits in derselben oder wenigen verschiedenen Berufsschulen, so dass durch Kontakte zu den Berufsschulen wiederum Informationen über einige Schüler gleichzeitig eingeholt werden können. Gleichwohl gibt es seitens der abgebenden Schulen Austausche mit einzelnen Betrieben, im Rahmen eines Unternehmerstammtisches gleichzeitig mit mehreren Betrieben oder im Kontext von regionalen Vernetzungstreffen regionaler Arbeitskreise mit verschiedenen Institutionen.

Informelle Erfassung des weiteren Werdegangs einzelner Schüler

Häufiger als über den Austausch mit abnehmenden Institutionen berichten Schulen über informelle Einzelkontakte zu ehemaligen Schülern, die sich von sich aus in unregelmäßigen Abständen aus Verbundenheit mit der früheren Schule bzw. einzelnen Lehrern wieder melden. Hierbei werden Informationen nicht lediglich zum beruflichen Werdegang ausgetauscht, sondern vielmehr zur gesamten persönlichen Lebenssituation.

„Ca. 80% unserer Schülerinnen und Schüler melden sich in den beiden ersten Jahren nach der Schulentlassung regelmäßig von sich aus, um uns über ihren Werdegang zu unterrichten. Durch die enge Bindung zur Schule setzt sich dies fort bis zu Benachrichtigungen über Hochzeiten, Geburten etc.“ (Förderschule für Lernbehinderte, Rheinland-Pfalz)

Rückmeldungen über den weiteren Werdegang erhalten die Schulen zum einen von den ehemaligen Schülern selbst zum anderen „aber auch durch Freunde und Geschwister an der Schule. (...) Viele Schüler besuchen auch nach ihrem Abschluss die Schule und schulische Veranstaltungen“ (Hauptschule, Baden-Württemberg). Neben zufälligen Einzelbesuchen ehemaliger Schüler wird zusätzlich an vielen Schulen die Möglichkeit des Austauschs im Rahmen von Tagen der offenen Tür für einen weitgefassten Besucherkreis oder Klassentreffen sowie Jahrgangstreffen für eine spezielle Zielgruppe geboten. Darüber hinaus beziehen mehrere Schulen einige ehemalige Schüler, die eine Berufsausbildung absolvieren, in den berufsvorbereitenden Unterricht der nachfolgenden Schulklassen ein und erfahren somit über deren Werdegang.

Einzelne Schulen thematisieren ihren Wunsch und gleichzeitig die Schwierigkeit über die Schulzeit hinaus mit mehr als einzelnen Absolventen in Kontakt zu bleiben.

„Damit erfahren wir jedoch nichts über die Abschlüsse [gemeint sind Berufsabschlüsse; Anm. der Verf.]. Das Wissen über Abschlüsse ist nur von Zufällen abhängig, denn auch die Bitte, sich wieder zu melden, hat bisher nur in Einzelfällen zum Erfolg geführt.“ (Haupt- und Realschule, Hamburg)

Klar zeigt sich, dass ein Kontakt nur auf der Basis der Freiwilligkeit und des Interesses der ehemaligen Schüler bestehen bleiben kann. Eine Chance zur Vernetzung der Absolventen bietet

sich in der Nutzung neuer Medien und zwar durch ein internes Portal auf der Schulhomepage, in welchem sowohl der Kontakt zwischen Lehrern und Schülern als auch der Austausch zwischen den ehemaligen Schülern untereinander möglich ist.

Lediglich eine Schule grenzt ihre Zuständigkeit zur weiteren Verfolgung des Werdegangs ihrer ehemaligen Schüler gegenüber anderen Institutionen ab:

„Für den weiteren Werdegang sind später die Berufsschulen zuständig.“ (Förderschule, Bayern)

Fazit

Der unmittelbare Verbleib der Schüler im Anschluss an die Schule wird in einem Großteil der Schulen erfasst und in vielen dieser Schulen auch in Statistiken dokumentiert. Eine systematische Erfassung des weiteren beruflichen Werdegangs aller ihrer ehemaligen Schüler über mehrere Jahre hinweg wird nur von einzelnen Schulen versucht. Andere Schulen bieten die Möglichkeit der weiteren Begleitung einzelner Schüler oder besonderer Klassen über das erste Jahr nach Schulabschluss hinweg. Einige Schulen stehen mit abnehmenden Einrichtungen und Betrieben zum Austausch über den weiteren beruflichen bzw. schulischen Weg ihrer Absolventen in Kontakt, dabei reicht die Intensität des Kontaktes von vereinzelt Übergabekonferenzen bis zu regelmäßigen Unternehmerstammtischen.

Um Informationen über weitere berufliche Entwicklung von Absolventen zu erhalten, spielen vielmehr individuelle Rückmeldungen einzelner Schüler und bestehende persönliche Kontakte eine wichtige Rolle. Tage der offenen Tür und Ehemaligentreffen bieten interessierten Ehemaligen eine gute Möglichkeit weiteren Kontakt zu ihrer ehemaligen Schule zu halten. Auch Online-Plattformen werden zur Vernetzung Ehemaliger genutzt.

5.3.2 Weiterer Werdegang

Wie im vorherigen Kapitel bereits erläutert, führt der Großteil der Schulen keine systematische Erfassung des weiteren beruflichen Werdegangs der Schüler durch und der weitere Blick auf die Biographie geschieht eher zufällig anhand einzelner Rückmeldungen. Herausgestellt wird, dass die ehemalige Schule dann wieder als Anlaufstelle genutzt wird, wenn z.B. Ausbildungen abgebrochen werden oder wenn etwas Positives wie ein Studienabschluss erreicht wurde.

Im Anschluss an die Schulzeit münden im Mittel 37% der Absolventen der Teilnehmerschulen von „Starke Schule“ in eine Berufsausbildung und 22% in berufsvorbereitende Maßnahmen ein; 39% der Absolventen besuchen eine weiterführende Schule. Weniger als die Hälfte der Schulen macht, über die prozentualen Angaben zum unmittelbaren Anschluss an die Schule hinaus, Angaben zum weiteren beruflichen Werdegang ihrer Schüler. Anzumerken ist hier, dass diese Angaben im Bewerbungsformular optional waren. Die Datenqualität ist heterogen; daher verfügen die im Folgenden aufgezeigten Ergebnisse über eingeschränkte Aussagekraft.

Im Anschluss an den Schulbesuch der Sekundarstufe I eröffnen sich folgende Möglichkeiten:

- Aufnahme einer Berufsausbildung im dualen Ausbildungssystem
- Besuch einer qualifizierenden vollzeitschulischen Ausbildung, d.h. Berufsfachschulen
- Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Maßnahme, z.B. Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Maßnahmen bei Trägern
- Besuch einer weiterführenden Schule, z.B. Fachoberschule, Gymnasium

- nichtqualifizierende oder gering entlohnte Arbeitsverhältnisse
- Jugendarbeitslosigkeit

Die Anschlussperspektiven hängen zunächst von der Anzahl der absolvierten Schuljahre und dem Alter der Schulabgänger ab, da diese Faktoren anzeigen, inwiefern die Vollzeitschulpflicht und die Teilzeit- bzw. Berufsschulpflicht bereits erfüllt ist. Das gesamte Spektrum der Anschlussperspektiven wird von den Schulen, die am Wettbewerb „Starke Schule“ teilgenommen haben, genannt, d.h. der weitere Werdegang der Schüler ist nicht für alle gleichförmig sondern sehr individuell und äußerst verschieden, wie dies eine Hauptschule aus Baden-Württemberg zum Ausdruck bringt:

„Unsere Schüler finden sich vom Handwerksberuf bis hin zu akademischen Laufbahnen in nahezu allen sich bietenden Bereichen.“

Ein Großteil der Schüler mündet im Anschluss an die Schule in eine schulische oder betriebliche Ausbildung, in eine weiterführende Schule oder eine berufsvorbereitende Maßnahme ein. Dem gegenüber steht die mehrmalige Aussage von Schulen, dass ehemalige Schüler nun Abitur gemacht haben und studieren. So schreibt etwa eine Hauptschule aus Schleswig-Holstein:

„Es gibt auch Ehemalige, die das Abitur am berufsbildenden Gymnasium geschafft haben und stolz darüber berichten. Einige streben anschließend ein Studium an.“

Im Bereich der dualen Berufsausbildung orientieren sich die Schulabgänger häufig an tradierten Geschlechterbildern. „Bei den Jungen handelt es sich hier häufig um Berufe im Handwerk, bei den Mädchen um die Berufe: Einzelhandelskauffrau, Verkäuferin, Friseurin oder Floristin“ (Grund- und Hauptschule, Baden-Württemberg). So ergreifen Jungen eher Berufe im handwerklichen und industriellen Bereich und Mädchen im hauswirtschaftlich pflegerischen Bereich. Mehr Männer als Frauen münden in das duale Ausbildungssystem ein (vgl. Budde 2008, S. 35).

Charakteristisch ist die Aussage einiger Schulen dahingehend, dass ein direkter Einstieg ihrer Schüler in den Beruf bzw. in eine Ausbildung oft schwierig ist, so dass häufig höhere Bildungsabschlüsse angestrebt werden. So etwa eine Hauptschule aus Niedersachsen: „Die Absolventen der Hauptschule sind überwiegend bestrebt einen Realschulabschluss zu erreichen.“

Ein Trend zeigt sich, dass Lehrer ihre Schüler dahingehend beraten und fördern, dass sie wenn möglich besser unmittelbar eine Berufsausbildung aufnehmen als weiterhin in der Schule zu verbleiben. Das Erlangen eines Ausbildungsplatzes ist jedoch keine Garantie für ein erfolgreiches Absolvieren dieser Ausbildung. Die Schulen geben Quoten bezüglich des Ausbildungsabbruchs ihrer ehemaligen Schüler zwischen 2% und 20% an (Bundesdurchschnitt etwa 20%, siehe Kapitel 5.3.1).

Das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und andere berufsvorbereitende Maßnahmen als Anschlussperspektive an die Schule werden von den Teilnehmerschulen von „Starke Schule“ unterschiedlich bewertet. Positive Aspekte des Berufsvorbereitungsjahres werden etwa in der Stärkung der Schüler und der Vertiefung in einem Berufsfeld gesehen.

„Die meisten unserer Schüler besuchen nach Abschluss der Schulzeit (in der Regel nach der 9. Jahrgangsstufe) ein Berufsvorbereitungsjahr in einem bestimmten Berufsfeld. [...] Anschließend gelingt es relativ vielen von ihnen, eine Berufsausbildung erfolgreich aufzunehmen und zu beenden. Entscheidend ist der Ausprägungsgrad der Ausbildungsfähigkeit. Berufe in den Berufsfeldern Bautechnik, Metalltechnik, Verkauf, Service, Ernährung und Hauswirtschaft, teilweise Körperpflege überwiegen. Die Schüler erkennen, dass ein Berufsvorbereitungsjahr sie stärker macht und die Chancen auf einen Aus-

bildungsplatz erhöht. Deshalb wird vielen Schülern ein Berufsvorbereitungsjahr empfohlen.“ (Förderschule für Lernbehinderte, Bayern)

Die skeptischen und negativen Einstellungen zu den Berufsvorbereitungsmaßnahmen überwiegen jedoch. Eine Förderschule für Lernbehinderte in Hessen, versucht das Berufsvorbereitungsjahr zu umgehen, und die Schüler länger an der für sie gewohnten Schule zu belassen.

„In früheren Jahren wurden unsere Schüler nach dem Erreichen des 9. Schulbesuchsjahres in einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in den Berufsschulen bis zum Ende ihrer Schulpflichtzeit beschult. Da durch dieses Modell viele unserer Schüler ohne berufliche Perspektive blieben, haben wir bereits vor 5 Jahren damit begonnen, die Schüler länger an unserer Schule zu halten und sie - soweit möglich - erst zu entlassen, wenn sie in feste Ausbildungs- oder Arbeitsstellen vermittelt wurden oder einen Förderlehrgang der BAA vorweisen können. Positive Rückmeldungen der ehemaligen Schüler und ihrer Eltern bestärken uns in unserem Vorgehen.“

Ein weiterer Kritikpunkt der abgehenden Schulen an den bestehenden berufsvorbereitenden Maßnahmen bezieht sich auf eine mangelnde Koordination und Absprache, auf Grund häufig wechselnder Trägerschaft der Maßnahmen, was dazu führt, dass Schüler oft mehrere Maßnahmen nacheinander durchlaufen im Sinne von Warteschleifen, deren Sinnhaftigkeit in Frage gestellt werden.

Auf den Werdegang von Schülerinnen im Speziellen nehmen etwa frühe Schwangerschaften oder das Tragen eines Kopftuches, welches die Möglichkeit einer Ausbildungsaufnahme erschwert, Einfluss.

„Ca. ein bis zwei Mädchen pro Jahrgang werden vor Beendigung einer Ausbildung oder eines weiteren Schulabschlusses schwanger. (...) Eine weitere problematische Situation betrifft ebenfalls die Mädchen. Einige wenige werden von ihrer Familie dazu angehalten, ein Kopftuch zu tragen. Auch in Kooperation mit der Handwerkskammer ist es uns bislang nicht gelungen, Ausbildungsstellen für sie in Münster zu akquirieren. Besserung ist in Sicht für Jugendliche, die bislang einen Duldungsstatus haben. Dieser wird in absehbarer Zeit in eine Aufenthaltserlaubnis umgewandelt, so dass die Betroffenen auf dem Ausbildungsmarkt in vergleichbarer Konkurrenz wie andere Hauptschüler und -schülerinnen stehen.“ (Hauptschule in Nordrhein-Westfalen)

Bei Schülern mit Migrationshintergrund spielt ferner der Aufenthaltsstatus eine Rolle. Bei einer Duldung, d.h. der Aussetzung der Abschiebung, ist keine Arbeitsaufnahme in Deutschland erlaubt. Der Migrationsstatus hat auch einen Einfluss auf den Bildungsverlauf insofern, dass Schüler mit Migrationshintergrund höhere Wiederholungsquoten und niedrigere Schulabschlüsse aufweisen. Insbesondere sind männliche Jugendliche betroffen, die die niedrigsten Schulabschlüsse aufweisen (20% bleiben ohne Abschluss) (vgl. Budde 2008, S. 13).

Fazit

Der weitere Werdegang der Schüler weist vielfältige Wege zwischen Arbeitslosigkeit und akademischen Laufbahnen auf, gleichwohl sich ein großer Teil der Absolventen unmittelbar nach Abschluss in weiterführenden Schulen, Berufsausbildungen oder berufsvorbereitenden Maßnahmen wieder finden lässt. Die Einmündung in das Übergangssystem, d.h. der Besuch berufsvorbereitender Maßnahmen, wird häufig als Einstieg in eine Warteschleife angesehen, die den Prozess der Eingliederung in den Arbeitsmarkt verlängern.

6. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1: Formen der Teamarbeit.....	7
Tabelle 2-2: Inhaltliche Gestaltung der Ganztagsangebote	17
Tabelle 3-1: Zielbereiche und Schwerpunkte der getroffenen Fördermaßnahmen.....	21
Tabelle 3-2: Organisatorische und methodische Gestaltung des Unterrichts.....	23
Tabelle 4-1: Anzahl der genannten Kooperationsprojekte	30
Tabelle 4-2: außerschulische Kooperationspartner (Mehrfachnennungen möglich).....	30
Tabelle 4-3: Inhalte der Kooperation	31
Tabelle 5-1: Überblick über Maßnahmen zur Förderung des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	36
Tabelle 5-2: Erfassung des weiteren Werdegangs	43

7. Literaturverzeichnis

- Arnold, H. / Lempp, T. (Hg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Arnold, K. H. / Richert, P. (2008): Unterricht und Förderung. Die Perspektive der Didaktik. In: Arnold, K. H. u.a. (Hg.) (2008): Handbuch Förderung. Weinheim: Beltz, S. 26-35.
- Arnoldt, B. / Züchner, I. (2008): Kooperationsbeziehungen an Ganztagschulen. In: Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 633-644.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen an den Sekundarbereich I. Bielefeld: WBV.
- Balke, S. (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer: Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Bielefeld: Karoi.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W. (Hg.) (2004): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 813-831.
- Bauer, K.-O. / Kopka, A. (1996): Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehreraufgabe. In: Rolff, H. G. u.a. (Hg.) (1996): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim/München: Juventa. S. 143-186.
- Berkemeyer, N. / Feldhoff, T. / Brüsemeister, T. (2008): Schulische Steuergruppen – ein intermediärer Akteur zur Bearbeitung des Organisationsdefizits der Schule? In: Langer, R. (Hg.) (2008): Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS, S. 149-172.
- Bohl, T. u.a. (2003): Ausblick – Herausforderungen an den Hauptschulbereich. In: Bohl, T. u.a. (Hg.) (2003): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler: Schneider, S. 271-285.
- Böttcher, W. / Holtappels, H. G. / Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa.
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Bonn/Berlin: BMBF.
- Buer, J. van / Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2006): Diagnostische Lehrerexpertise und adaptive Steuerung unterrichtlicher Entwicklungsangebote. In: Buer, J. van (Hg.) (2006): Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt/M.: Lang, S. 381-400.
- Bundesagentur für Arbeit (Hg.) (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: BfA.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn/Berlin: BMBF.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2000): Kooperation zur Förderung benachteiligter Jugendlicher. Zusammenwirken von Jugend- und Bildungs-/Berufsbildungspolitik zur Förderung der sozialen und beruflichen Integration benachteiligter Jugendlicher. Bonn.
- Dederling, H. (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 17-31.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, N. / Radisch, F. / Stecher, L. (2009): Halb- und Ganztagsbetrieb. In: Blömeke, S. u.a. (Hg.) (2009): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 343-350.

- Grabowski, U. (2007): Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag.
- Gudjohns, H. (2006): Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53-57 und 71-78.
- Häcker, T. (2002): Der Portfolioansatz - die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? Rezeption und Entwicklungen im deutschen Sprachraum. In: Die Deutsche Schule 94 (2002) 2, S. 204-216.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität. Erfassen - Bewerten - Verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS.
- Henschel, A. / Krüger, R. / Schmitt, C. / Stange, W. (Hg.) (2009): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS.
- Holtappels, H. G. (2007): Qualität von Schule. In: Pädagogische Rundschau 61 (2007) 5, S. 507-525
- Kammerer, B. / Gref, K. (Hg.) (2008): Übergangsmanagement – Wege zur beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Die Aufgaben der Jugendhilfe an der Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Nürnberg: emwe.
- Köngeter, S. / Schröer, W. / Zeller, M. (2008): Regionale Übergangsstrukturen als soziale Ermöglichungsräume. In: Arnold, H. / Lempp, T. (Hg.) (2008): Regionale Gestaltung von Übergängen in Beschäftigung. Praxisansätze zur Kompetenzförderung junger Erwachsener und Perspektiven für die Regionalentwicklung. Weinheim/München: Juventa.
- Krüger, R. / Stange, W. (2009): Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In: Henschel, A. / Krüger, R. / Schmitt, C. / Stange, W. (Hg.) (2009): Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: VS, S. 13-22.
- Kuper, H. (2008): Entscheiden und Kommunizieren – Eine Skizze zum Wandel schulischer Leitungs- und Partizipationsstrukturen und den Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: Helsper, W. u. a. (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS, S. 149-162.
- Lumpe, A. (2002): Gestaltungswille, Selbstständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektiven schulischer Berufsvorbereitung. In: Schudy, J. (Hg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 107-123.
- Oelkers, J. (2007): Qualitätssicherung und die Motivation der Lehrkräfte. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007): Lehrer unter Druck. Arbeitsplatz Schule: Zwischen Sokrates und Sozialarbeit. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung, S. 183-207.
- Paradies, L. / Linser, H. J. (2008): Differenzieren im Unterricht. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Pätzold, G. (2008): Übergang Schule – Berufsausbildung. In: Helsper, W. / Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 593-610.
- Rollett, W. / Holtappels, H. G. / Bergmann, K. (2008): Anspruch und Wirklichkeit von Ganztagschulen. In: Coelen, T. / Otto, H.-U. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS, S. 899-909.
- Schley, W. (1998): Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: Altrichter, H. / Schley, W. / Schratz, M. (Hg.) (1998): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: Studienverlag, S. 111-159.
- Schudy, J. (Hg.) (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. / Tippelt, R. (Hg.) (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz.

Wacker, A. (2003): Unterricht – differenziert fördern. In: Bohl, T. u.a. (Hg.) (2003): Lernende in der Hauptschule – ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113-129.

Winkler, M. (2008): Förderung. In: Coelen, T. / Otto, H. W. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden: VS, S. 173-181.

Winter, F. (2008): Auf dem Weg zu persönlich bedeutsamen Leistungen: Portfolioarbeit. In: Praxis Schule 5-10 (2008) 5, S. 43-47.

Wischer, B. (2007): Heterogenität als komplexe Herausforderung für das Lehrerhandeln. In: Boller, S. u.a. (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim: Beltz (2007) S. 32-42.