

DIETER EULER / ANGELA HAHN

Bedarfsorientierte Steuerung pädagogischer Ressourcen – ein Weg zur Integration von Jugendlichen mit Startnachteilen in eine qualifizierte Berufsausbildung?

Eine Design-Based Research-Studie

Needs-Based Management of Educational Resources – an Approach towards the Integration of Disadvantaged Youth into Vocational Education?

A Design-Based Research-Study

Kurzfassung: Wie können Schulabgänger*innen mit sprachlichen, sozialen oder kognitiven Startnachteilen zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss geführt werden? Ein verbreiteter, wenn auch nur bedingt erfolgreicher Weg in Deutschland besteht für viele Jugendliche darin, zunächst eine Maßnahme im sogenannten Übergangssektor zu absolvieren, um anschließend eine Berufsausbildung zu beginnen. In München wird demgegenüber seit 2016 durch die „bedarforientierte Steuerung pädagogischer Ressourcen“ ein Konzept umgesetzt, das die Jugendlichen direkt in eine duale Berufsausbildung aufnimmt, um sie durch eine integrierte Förderung in der schulischen Ausbildung zu einem Ausbildungsabschluss zu führen. In diesem Beitrag werden das Konzept skizziert und die Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen eines „Design-Based-Research“-Ansatzes vorgestellt.

Die Befunde begründen, dass eine in die duale Berufsausbildung integrierte Förderung insgesamt eine tragfähige Alternative zur Einmündung in den Übergangssektor darstellt. Zugleich werden die Voraussetzungen und Grenzen des Münchner Förderansatzes deutlich. Insbesondere für Jugendliche mit mangelnden Sprachkompetenzen ist die verfügbare Zeit für eine nachhaltige Förderung häufig zu kurz. Schließlich ist der Erfolg wesentlich abhängig von der Motivation und Kooperation der Lehrkräfte in den Berufsschulen. Zudem wird der Erfolg wesentlich durch die Mitwirkung der Betriebe beeinflusst.

Schlagworte: Übergangssektor; Design-Based Research; Bildungsgerechtigkeit in der Berufsbildung; Allokation pädagogischer Ressourcen

Abstract: How can school leavers with language, social or cognitive disadvantages be promoted successfully to a VET graduation? Most of them flow into one of the programmes in the so-called “transition sector” to improve their chance to subsequently enter an apprenticeship. However, these programmes are only partly successful. In contrast, Munich runs a concept “demand-driven allocation of educational resources”, offering targeted school leavers entering an apprenticeship integrated assistance at vocational schools. This contribution introduces the concept and summarizes the findings of scientific inquiry based on the “design-based research” approach.

Overall, the concept turns out as a sound alternative to flowing into measures of the “transition sector”. At the same time, the frame conditions and limitations of the Munich approach become obvious. In particular, for apprentices with scarce language skills available time is often too short to ensure their full participation at school. Beyond, achievements heavily depend on the motivation and collaboration of the teaching personnel at vocational schools. Eventually, success is highly influenced by supportive cooperation of the companies.

Keywords: transition sector; design-based research; educational equity in vocational education and training; allocation of educational resources

1. Ausgangspunkte: Unzulängliche Einmündung in eine qualifizierte Berufsausbildung

Eine qualifizierte Ausbildung durch ein Studium bzw. eine duale oder schulische Berufsausbildung gilt in Deutschland als eine wesentliche Voraussetzung für die gelingende Einmündung in Beruf und Beschäftigung. „Der Beruf ist heute nicht nur die wichtigste Erwerbsquelle und das Medium, über das der einzelne an der Gesellschaft und ihrer Entwicklung partizipiert, Berufsausbildung und -ausübung sind gleichzeitig zentrale Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen“ (GREINERT 2007, 110f.). Eine Ausdifferenzierung erfährt diese normative Unterlegung der Berufsbildung u. a. im nationalen Bildungsbericht, in dem individuelle, ökonomische und gesellschaftliche Zielbereiche ausgewiesen werden (AGBB 2018, 1): (1) Individuelle Regulationsfähigkeit als „Fähigkeit des Individuums, die eigene Biographie, das Verhältnis zur Umwelt und Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu planen und zu gestalten“; (2) Entwicklung der Humanressourcen als die „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ sowie die „Vermittlung von Kompetenzen, die den Menschen eine ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechende Erwerbsarbeit ermöglichen“; (3) Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit bzw. sozialer Integration als Beitrag der (Berufs-)Bildung, „systematischer Benachteiligung aufgrund der sozialen Herkunft, des Geschlechts und anderer Merkmale“ entgegenzuwirken.

Vor dem Hintergrund dieser normativen Unterlegung der Berufsbildung ist es unbefriedigend, wenn es in Deutschland nur unzulänglich gelingt, alle Schulabgänger*innen mit einer qualifizierten Ausbildung auszustatten. Eine beträchtliche Zahl – 2021 waren dies ca. 228.000 (BMBF 2022, 41) – mündet in eine der zahlreichen Maßnahmen des Übergangssektors ein, der sich zu einer festen Säule des beruflichen Ausbildungssystems etabliert hat. Selbst wenn der Übergangssektor weitere Funktionen wie beispielsweise der Nachhol-Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse erfüllen soll (vgl. EULER/NICKOLAUS 2018, 531ff.), so stellt der gelingende Weg in eine qualifizierte Berufsausbildung doch das Kernziel dieses Bildungssektors dar. Auswertungen von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) zeigen, dass nach 24 Monaten in häufig mehreren Maßnahmen des Übergangssektors ca. 48 % den Sprung in

eine duale Ausbildung schaffen (AGBB 2020, 164). Weitere 10 % finden eine Ausbildung im Schulberufssystem, ca. 12 % besuchen eine weiterführende Schule (AGBB 2020, 165). Daraus ergibt sich, dass ca. 30 % auch zwei Jahre nach Verlassen der Schule noch nicht in einer beruflichen Ausbildung oder in einem weiterführenden Bildungsangebot angekommen sind. Die jährlich ohne Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem strömende Gruppe junger Erwachsener addiert sich 2020 zu einer in den vergangenen Jahren wachsenden Zahl von derzeit mehr als 1,70 Mio. Menschen in der Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen (16,2 % der Altersgruppe), die ohne Ausbildung eine häufig prekäre Beschäftigung aufnehmen oder suchen (BMBF 2022, 95).

Die Entwicklungen erfahren auch deshalb eine Zuspitzung, weil sie vor dem Hintergrund einer bis 2020 guten Konjunktur, einer günstigen Demografie, einer weithin artikulierten Fachkräfteknappheit und eines extensiv eingesetzten Instrumentariums zur staatlichen Förderung der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben und Jugendlichen erfolgten. BAAS/BAETHGE (2017) belegen, dass sich seit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2007/8 Beschäftigungswachstum und duale Ausbildung entkoppelt haben.

Die durchgehend hohen Einmündungen in den Übergangssektor, die begrenzten Übergänge aus diesem Sektor in eine qualifizierte Berufsausbildung sowie die wachsende Ungelerntenquote in der Gruppe der 25-34-Jährigen begründen die Notwendigkeit, den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Beruf neu zu gestalten. Eine mögliche Variante zur Neugestaltung des Übergangs stellt das Konzept der „Bedarfsorientierten Budgetierung (BoB)“ dar, das seit 2016 an den kommunalen Berufsschulen in München entwickelt und erprobt wird. Die Gestaltung war so angelegt, dass innerhalb eines Budgetrahmens zielgruppengerechte Umsetzungskonzepte entwickelt und erprobt werden konnten. Eine Wissenschaftliche Begleitung (WB) untersuchte den Prozess auf der Grundlage eines für den Entwicklungskontext passenden Forschungsansatzes.

Der vorliegende Beitrag stellt die theoretischen Grundlegungen, den Forschungsansatz und die Untersuchungsergebnisse dar. Die Argumentation ist wie folgt aufgebaut:

- In dem nachfolgenden Kapitel 2 werden die aus der Darstellung des Ausgangsproblems resultierenden Fragen aufgenommen und in eine theoretische Rahmung überführt. Auf dessen Grundlage wird das Konzept der „Bedarfsorientierten Budgetierung (BoB)“ als Gegenstandsbereich der Untersuchung skizziert und theoretisch eingeordnet.
- Das Konzept wird seit 2018 im Rahmen eines „Design-Based-Research“-Ansatzes wissenschaftlich begleitet. Der methodologische Ansatz sowie die methodischen Untersuchungsschritte der Begleituntersuchungen werden in Kapitel 3 dargestellt.
- In Kapitel 4 werden die drei Untersuchungsebenen der WB mit den zentralen Ergebnissen ausgeführt: Präzisierung der Zielebenen (4.1); Befunde aus dem Entwicklungsschwerpunkt (4.2) sowie Befunde aus dem Wirkungsschwerpunkt (4.3).
- In Kapitel 5 werden Ansatz und Ergebnisse von sieben Fallanalysen vorgestellt.

- Abschließend wird in Kapitel 6 resümiert, mit welchen Ergebnissen die beiden für den DBR-Forschungsansatz konstitutiven Handlungsausrichtungen der Praxisgestaltung und Theorieentwicklung in der Untersuchung realisiert werden konnten. Zudem werden die Grenzen des Forschungsansatzes sowie Limitierungen in der Praxisumsetzung skizziert.

2. Theoretische Grundlegungen: Fokussierung des Untersuchungsbereichs

Das in Kapitel 1 skizzierte Ausgangsproblem der unzulänglichen Übergänge von Schulabgänger*innen in Ausbildung und Beschäftigung führt zu Anschlussfragen, die nachfolgend aufgenommen und theoriebasiert untersucht werden:

- Welche Merkmale kennzeichnen die Schulabgänger*innen im Übergangssektor?
- Welche Optionen bzw. Alternativen bestehen für die Zielgruppen in der Gestaltung des Übergangs in eine qualifizierte Berufsausbildung?
- Wie ist das in diesem Beitrag untersuchte Förderkonzept der Stadt München einzuordnen und welche Forschungsfragen leiten die Untersuchungen?

2.1 Charakterisierung der Zielgruppen im Übergangssektor

Die Zielgruppen im Übergangssektor werden zumeist über sozialstatistische Merkmale beschrieben. Sie können weitergehend und vertiefend über individuelle Dispositionen wie Kompetenzvoraussetzungen und Werthaltungen erfasst werden.

Sozialstatistische Merkmale

Schulische Vorbildung, kultureller Hintergrund und soziale Herkunft begründen eine heterogene Ausstattung der Ausbildungsaspirant*innen mit kognitiven, sprachlichen und sozialen Ressourcen. Besondere Schwierigkeiten in den Übergangsprozessen bestehen für Jugendliche mit fehlenden oder niedrigen Schulabschlüssen, Migrationshintergrund, Fluchthintergrund, Behinderungen und aus sozio-ökonomisch schwächeren Milieus, wobei sich diese sozialstatistischen Merkmale überschneiden und ggf. verstärken können. Dazu treten Jugendliche, die in ihrer Region nicht das Spektrum an Ausbildungsangeboten finden, die ihren Interessen und Neigungen entsprechen (sogenannte „Marktbenachteiligte“). Als Kennzeichnung für die skizzierten Gruppen wird zur Vermeidung von Stigmatisierungen sowie zur Betonung des Prozesscharakters der beruflichen Entwicklung der Oberbegriff „Jugendliche mit Startnachteilen“ verwendet.

Für viele der Gruppen besteht die Tendenz, dass sich die in den allgemeinbildenden Schulen grundgelegten Startnachteile in der Berufsbildung nicht ausgleichen, sondern weiter verstärken. Einige Daten sollen diese Aussage unterlegen:

- Je niedriger der Schulabschluss, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine Maßnahme des Übergangssektors. Während 2018 ca. 13 % der Schulabgänger*innen mit einem

mittleren Bildungsabschluss in den Übergangssektor mündeten, betrug die Quote bei den Hauptschulabgänger*innen 42 %, bei den Abgänger*innen ohne Hauptschulabschluss 70 % (AGBB 2020, 160; KROLL/UHLY 2018, 20; BEICHT/WALDEN 2018, 10).

- Entsprechend befinden sich im Übergangssektor nicht nur Personen ohne Schulabschluss (2018: 37,2%) oder mit Hauptschulabschluss (2018: 41,4%), sondern auch solche mit einem mittleren Bildungsabschluss (2018: 19,5%) oder einer Hochschulzugangsberechtigung (2018: 1,8%) (AGBB 2020, Tab. E3-1web).
- Während die Übergangquote in den Übergangssektor bei deutschen Schulabgänger*innen insgesamt 22 % betrug, lag er bei ausländischen Jugendlichen bei 49 %. Umgekehrt lag die Übergangquote in eine duale Ausbildung 2018 bei deutschen Schulabgänger*innen bei 54 %, bei ausländischen bei 35 % (AGBB 2020, 161). Selbst bei gleichen Schulabschlüssen sind die Chancen von ausländischen Jugendlichen im Hinblick auf die Aufnahme einer dualen Ausbildung schlechter (BEICHT/WALDEN 2018, 18).
- Die Übergangsverläufe aus dem Übergangssektor in eine duale Berufsausbildung vollziehen sich für Jugendliche mit Startnachteilen ebenfalls schwieriger als für jene ohne diese Nachteile (AGBB 2020, 167f.).
- Sofern der Zugang in eine duale Berufsausbildung gelingt, münden Auszubildende mit Startnachteilen eher in Ausbildungsberufe mit niedrigem Status, weniger herausfordernden Aufgaben, hohen Vertragslösungsquoten und unsicherer Anschlussbeschäftigung (AGBB 2020, 162f.).
- Hinsichtlich des Ausbildungserfolgs zeigen die vorliegenden Analysen, dass – gemessen an den Indikatoren der Vertragslösungsquote und der Prüfungserfolgsquote – die ausländischen Auszubildenden im Vergleich zu den deutschen schlechter abschneiden. Die Vertragslösungsquote bei deutschen Auszubildenden lag 2021 insgesamt bei 24,0 %, bei ausländischen Jugendlichen bei 33,2 % (BMBF 2022, 91). Die Prüfungserfolgsquote bei deutschen Auszubildenden lag 2020 bei 93,5 %, bei ausländischen bei 81,5 % (BIBB 2022, 151). Bei der Interpretation der Werte ist jedoch zu berücksichtigen, dass ausländische Jugendliche häufiger in Ausbildungsberufe münden, die auch bei deutschen Jugendlichen höhere Vertragslösungs- und niedrigere Erfolgsquoten aufweisen (z. B. Koch/Köchin, Friseur*in, Verkäufer*in, Maler*in / Lackierer*in, Bäcker*in; vgl. KROLL/UHLY 2018, 43-45).

Kompetenzvoraussetzungen

Hinsichtlich der Kompetenzvoraussetzungen zeigt sich wie bei der Binnenstruktur der Jugendlichen mit Startnachteilen ein differenziertes Bild. Bemerkenswert ist die Diskrepanz zwischen dem Anteil von Schulabgänger*innen ohne Schulabschluss (2018: 6,8%; AGBB 2020, 143) und dem Anteil von 15-Jährigen in den PISA-Untersuchungen, die nur rudimentär lesen, schreiben und rechnen können (2018 bei jeweils ca. 20% der Alterskohorte in Deutschland; OECD 2019, 99, 117). Daraus lässt sich ableiten,

dass ein Anteil von ca. 13-14% mit einem formalen Abschluss die Schule verlässt, dabei aber grundlegende Kompetenzlücken in den basalen Kulturtechniken aufweist. Das Faktum entsprechender Kompetenzlücken ist laut einem Befund des NEPS jedoch nicht maßgeblich für die Zuweisung in den Übergangs- oder Ausbildungssektor, da zwischen den Neuzugängen im Übergangssektor, im dualen System und im Schulberufssystem bei gleichem Schulabschluss nur geringe Kompetenzunterschiede bestehen.

„Im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, in der mit Jugendlichen im Übergangssektor nicht selten niedrige Kompetenzen verbunden werden, die teils auch als Ursache für das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche gelten, zeigen die Ergebnisse Überschneidungen in den Kompetenzniveaus zwischen Jugendlichen, deren Ausbildungsplatzsuche erfolgreich verlaufen ist, und Jugendlichen, die zunächst mit einer Alternative im Übergangssektor vorliebnehmen mussten oder sich dafür entschieden haben“ (AGBB 2018, 141).

Neben diesen basalen Kompetenzen werden die Zielgruppen des Übergangssektors über sogenannte Resilienzfaktoren beschrieben, die wiederum mit spezifischen Kompetenzbereichen verbunden sind. Obwohl sich die Forschungen zu den Schutz- und Risikofaktoren hinsichtlich methodischer Vorgehensweise und inhaltlichem Fokus unterscheiden, gibt es große Übereinstimmungen zu den Faktoren, welche Resilienz fördern bzw. deren Entstehung unterstützen (WUSTMANN 2005, 7). Dabei kann unterschieden werden zwischen personalen Ressourcen einer Person sowie sozialen Schutzfaktoren wie etwa in der Familie oder im sozialen Umfeld (FRÖHLICH-GILDHOFF/RÖNNAU-BÖSE 2009, 28). Für eine erfolgreiche Berufsausbildung werden als soziale Schutzfaktoren beispielsweise eine Vertrauensperson, unterstützende Peers und ein autonomieförderndes Familienmilieu als relevant erachtet (HÄFELI/SHELLENBERG 2009, 49, 127). Als personale Schutzfaktoren gelten Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen (insbesondere konstruktiver Umgang mit Konflikten und Offenheit), ein positives Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Berufswahl- bzw. Übergangskompetenzen (ebd., 124, 126). In einem schweizerischen Projekt wurden bei Teilnehmenden an sogenannten „Brückenangeboten“ (dem schweizerischen Pendant zu dem deutschen Übergangssektor) drei Faktoren als besonders ausgeprägt diagnostiziert und zum Gegenstand einer Intervention: Ursachenzuschreibung, Selbstwirksamkeit und konstruktiver Umgang mit Konflikten (BRAHM et al. 2014).

Werthaltungen

Eine spezifische Facette der Kompetenzvoraussetzungen bilden die Werthaltungen der Schulabgänger*innen im Hinblick auf die Wahl eines Ausbildungsberufs bzw. die Akzeptanz eines Ausbildungsstellenangebots. In den vergangenen Jahren hat sich das Mismatch zwischen Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage vergrößert. Dies führt u. a. zu der Situation, dass 2021 bundesweit gleichzeitig ca. 63.200 offene Ausbildungsstellen nicht besetzt wurden und zugleich ca. 24.600 Ausbildungsbewerber*innen keinen Ausbildungsplatz fanden (BMBF 2022, 6). Ein großer Teil der unversorgten Ausbildungsbewerber*innen nimmt offene Ausbildungsstellen nicht in Anspruch, weil sie diese aus verschiedenen Grün-

den nicht als attraktiv beurteilen. Besetzungsprobleme bestehen insbesondere in Berufen des Nahrungsmittelhandwerks, des Hotel- und Gaststättengewerbes und in verschiedenen Handwerksberufen (BIBB 2022, 24). In einem insgesamt segmentierten Ausbildungsmarkt (AGBB 2018, 142) mit einer hohen Korrelation zwischen wahrgenommener Attraktivität der Ausbildungsberufe und Bildungsabschluss der Ausbildungsbewerber*innen vollzog sich in den vergangenen Dekaden eine Verdrängungsdynamik nach unten, innerhalb dessen viele Ausbildungsberufe für Jugendliche ohne bzw. mit einem niedrigen Schulabschluss ausserhalb Reichweite geraten sind.

Neben diesen übergreifenden Kompetenzdimensionen existieren Befunde für spezifische Zielgruppen. So liegen beispielsweise für die Gruppe der Schutzsuchenden mit einem Fluchthintergrund aus der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe Kompetenzzuschreibungen wie die folgenden vor (FENDEL/ROMITI 2016, 17): Deutsche Sprachkompetenzen sind in der Regel nicht vorhanden, ein kleiner Teil verfügt über Englisch- oder Französischkenntnisse. Die Lernmotivation variiert zwischen den Nationalitäten, bei vielen Flüchtlingen bestehen jedoch eine hohe Lernmotivation, eine hohe Bildungsaspiration und ambitionierte Beschäftigungserwartungen. Hinsichtlich der Bildungsaspirationen können die aus den Heimatländern übernommenen Präferenzen für ein Studium und die Nachordnung einer Berufsausbildung dominieren. Viele Flüchtlinge haben vor und während der Flucht psychosoziale Belastungssituationen erlebt. Diese können von hoher psychischer und physischer Stärke zeugen, sie können aber auch posttraumatische Erkrankungen nach sich ziehen. Neben diesen Fluchtnachwirkungen sind insbesondere die jungen Flüchtlinge Lebenslagen ausgesetzt, die für Lernen und Ausbildung sehr hinderlich sein können. Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Zukunftsängste, die durch die Trennung von der Familie und Angehörigen ausgelösten Druck- und Einsamkeitsgefühle können die Lern- und Ausbildungsfähigkeit beeinträchtigen.

Zusammenfassend: Erfolgreiche Ausbildungsstellenbewerber*innen sind hinsichtlich ihrer sozialstatistischen Merkmale und Kompetenzvoraussetzungen durchaus heterogen. Zugleich stellen Merkmale wie Schulabschluss, soziale und kulturelle Herkunft, regionale Zugehörigkeit sowie sozio-psychische Belastungen und Behinderungen Prädiktoren für einen schwierigen Übergang in Ausbildung und qualifizierte Beschäftigung dar. Das Risiko eines misslingenden Übergangs steigt mit der Verdichtung einzelner Faktoren zu Milieus bzw. Clustern. War es in den 1960er-Jahren noch das Bild vom „katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande“, das pointiert die Kernmerkmale von Bildungsbenachteiligung zusammenfasste, ist es heute der „männliche muslimische Migrant aus der Großstadt“.

2.2 Optionen der Übergangsgestaltung

Seit vielen Jahren besteht eine Kontroverse in der Berufsbildung in der Frage, wie Schulabgänger*innen mit sprachlichen, sozialen oder kognitiven Startnachteilen zu einem Ausbildungsabschluss geführt werden sollen. Eine Position plädiert für die Kompensation der Startnachteile in einer Maßnahme des Übergangssektors, bevor ein Übergang in die qualifizierte Berufsausbildung möglich ist. Die Gegenposition votiert für die Aufnahme dieser Zielgruppe in eine duale Berufsausbildung und die Flankierung durch

spezifische Fördermaßnahmen innerhalb der Ausbildung. Separierung vs. Integration, so ließen sich die beiden Positionen pointiert gegenüberstellen.

Die separative Position folgt der Annahme, dass die beste Förderung dann stattfinden kann, wenn die jungen Menschen möglichst homogen zusammengesetzt sind. Die integrative Position folgt demgegenüber dem Prinzip der Individualisierung in heterogenen Lerngruppen im Rahmen eines „Konzepts der flexiblen Hilfen“ (OEHME 2016, 52). Sie sieht in einer Separierung aufgrund eines spezifischen Merkmals wie beispielsweise der kognitiven Lernleistung die Gefahr einer Stigmatisierung. Nicht die Menschen den Bildungsstrukturen anpassen, sondern umgekehrt die Strukturen auf die heterogenen Voraussetzungen der Menschen ausrichten lautet ein zentraler Grundsatz innerhalb dieser Position (EULER/SEVERING 2014).

In der Berufsbildungspraxis dominierte in den beiden vergangenen Dekaden die separative Position. Auf Bundes- und Landesebene wurden zahlreiche Programme für ausbildungslose Jugendliche aufgesetzt, die auf die Entwicklung berufsfachlicher, sozialer und personaler Kompetenzen und / oder den Erwerb weiterführender Schulabschlüsse zielten. Vereinzelt wurden im Rahmen einer öffentlich geförderten Berufsausbildung auch Programme realisiert, in denen für zumeist eng definierte Zielgruppen die Einmündung in eine qualifizierte Berufsausbildung mit integrativen Fördermaßnahmen verbunden wurden (BURKARD et al. 2019, 29ff.).

Beide Positionen skizzieren zunächst Grundausrichtungen, die entweder den Übergangssektor grundlegend legitimieren oder in Frage stellen sollen. Auf einer konkreten Ebene hängt die Wirksamkeit der Positionen von der Gestaltung einzelner Maßnahmen, Methoden und Aktivitäten ab, die unter den konkreten Bedingungen eines Ausbildungsberufs, eines Bundeslands, eines Lernorts und einer Lerngruppe in mehr oder weniger komplexe Interventionen münden. Dieser aus der Unterrichtsforschung bekannte Zusammenhang von Konzept und Treatment führt zu einer beträchtlichen Komplexität an potenziellen Wirkungsfaktoren, die eine Erforschung der Zusammenhänge vor große Herausforderungen stellt. Dazu kommt, dass den jeweiligen Interventionen neben der erfolgreichen Bewältigung einer qualifizierten Berufsausbildung zum Teil weitere Ziele wie beispielsweise der Erwerb von Sprachkompetenz, Resilienz oder die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls zur Aufnahmegesellschaft. Angesichts der Vielfalt von Zielbezügen und Methodenausprägungen erstaunt es nicht, dass die Befundlage zur Wirksamkeit der grundlegenden Positionen bzw. konkreter Programme oder Interventionen fragmentarisch ist (vgl. im Einzelnen EULER/NICKOLAUS 2014, 531ff.).

Die Wirksamkeit einer separativen oder einer integrativen Position im Hinblick auf die in Kapitel 1 eingeführten drei Zieldimensionen lässt sich aufgrund fehlender Befunde empirisch nicht aufklären. In der Bildungspraxis dominiert die Umsetzung einer separativen Position. Analysen von Daten des Nationalen Bildungspanels zeigen, dass dieser Ansatz nur für einen Teil der jungen Menschen erfolgreich ist. So steigt zwar mit der Zeit der Anteil an Personen, die nach einer (oder mehreren) Maßnahme(n) des Übergangssektors in Ausbildung überwechseln, dennoch bleiben sehr nüchterne Ergebnisse: Nach 12 Monaten gelingt rund einem Drittel der Jugendlichen ein Übertritt in Ausbildung, nach 24 Monaten

steigt dieser Anteil auf rund die Hälfte (hierunter auch Teilnehmende an zweijährigen Maßnahmen), nach 36 Monaten schaffen es etwa 60 %, danach steigt der Anteil nur noch minimal auf insgesamt knapp zwei Drittel (MICHAELIS et al., 2022, S. 61 f.). Vor diesem Hintergrund erscheint es bildungspolitisch, bildungsökonomisch, aber auch bildungstheoretisch begründet, verstärkt integrative Ansätze auszuarbeiten und in ihrer Umsetzung zu evaluieren.

2.3 Fokussierung des Gegenstandsbereichs und Forschungsleitfragen

Mit dem etwas sperrig klingenden Titel „Bedarfsorientierte Budgetierung (BoB)“ wurde 2016 in München an kommunalen Schulen ein Konzept eingeführt und erprobt, das eine Realisationsvariante der integrativen Position darstellt. Da sich die überwiegende Zahl der empirischen Untersuchungen auf Interventionen im Rahmen der separativen Position bezieht, lagen für die Gestaltung des BoB-Konzepts nur wenige Erkenntnisse vor. Entsprechende Studien zu Maßnahmen im Rahmen der integrativen Position begrenzen sich weitgehend auf die statistische Erfassung von Verläufen innerhalb und im Anschluss an die Intervention (vgl. BECKER et al. 2011; BURKARD et al. 2019). So wurde beispielsweise das in NRW durchgeführte Pilotprojekt „3. Weg“ evaluiert. In dem Projekt können Jugendliche mit einem Förderbedarf einen Ausbildungsabschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf erwerben. Die Grundlage bildet ein regulärer Ausbildungsvertrag mit einem Bildungsträger. Ein Drittel bis die Hälfte der Ausbildungszeit wird im Betrieb absolviert. Das Projekt lässt Unterbrechungen der Ausbildung von bis zu sechs Monaten zu. Die Auszubildenden haben die Option, die Ausbildung bis zu fünf Jahre zu verlängern. Das Förderkonzept beinhaltet weitere Komponenten wie etwa ein Bildungscoaching oder eine sozialpädagogische Begleitung. Die Evaluation der beiden ersten Durchgänge ergab, dass 915 von 2.361 Auszubildenden (38,8 %) die Maßnahme abgebrochen haben (BECKER et al. 2011, 49). Rund 83 % derer, die im Projekt verblieben waren und ihre Regelausbildungszeit von zwei Jahren absolviert hatten, nahmen innerhalb von weniger als drei Jahren an der Abschlussprüfung teil. Etwa 88 % der Teilnehmenden bestanden die Prüfung (ebd., 50).

Für die konkrete Gestaltung des Münchner BoB-Konzepts waren zunächst keine ziel- und gegenstandsbezogenen Befunde verfügbar. Vor diesem Hintergrund wurde der folgende Ansatz als Ausgangspunkt gewählt: Von den 36 Berufsschulen in städtischer Trägerschaft wurden 12 mit insgesamt 22 Ausbildungsberufen¹ ausgewählt, in denen ein überproportional hoher Anteil von Auszubildenden mit niedrigen Schulabschlüssen sowie einem Migrations- bzw. Fluchthintergrund ausgebildet werden (RBS/RAW

¹ Folgende 22 Ausbildungsberufe wurden in die BoB-Förderung einbezogen: Verkäufer*in; Bäcker*in; Fachverkäufer*in Bäckerei; Fleischer*in; Fachverkäufer*in Fleischerei; Zahnmedizinische*r Fachangestellte*r; Medizinische*r Fachangestellte*r; Pharmazeutisch-kaufmännische*r Angestellte*r; Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen; Fachlagerist*in; Fachkraft für Lagerlogistik; Maler*in und Lackierer*in; Fahrzeuglackierer*in; Schilder- und Lichtreklamehersteller*in; Friseur*in; Elektroniker*in IT; Elektroniker*in Energie- und Gebäudetechnik; Koch/Köchin; Restaurantfachmann/-frau; Fachmann/-frau für Systemgastronomie; Fachkraft Gastgewerbe; Hotelfachmann/-frau.

2021, 83). Die vergleichsweise günstige Ausbildungssituation in München führte dazu, dass auch Jugendliche mit Startnachteilen einen dualen Ausbildungsplatz erhalten konnten. Zugleich zeichnen sich die meisten der ausgewählten Ausbildungsberufe durch überdurchschnittlich hohe Vertragslösungs- und vergleichsweise niedrige Prüfungserfolgsquoten aus.

In besonderer Weise ist in München ausländischen Jugendlichen der Übergang in eine qualifizierte Ausbildung erschwert. Während die Übergangsquote in den Übergangssektor bei deutschen Schulabgänger*innen insgesamt 7,9 % betrug, lag sie bei ausländischen Jugendlichen bei 25,7 %. Umgekehrt lag die Übergangsquote in eine duale Ausbildung 2018 bei deutschen Schulabgänger*innen bei 73,4 %, bei ausländischen bei 55,3 % (RBS/RAW 2021, 95). Ausländische Jugendliche, in vielen Fällen auch in den vorausgehenden sechs Jahren neu zugewanderte Jugendliche, sind überdurchschnittlich in solchen Ausbildungsberufen zu finden, die aus verschiedenen Gründen als weniger attraktiv gelten und in denen zum Teil hohe Vertragslösungsquoten bestehen. So lag der Anteil der ausländischen Auszubildenden in den Eingangsklassen im Schuljahr 2019/20 in 7 der 22 für die Förderung ausgewählten Ausbildungsberufe bei über 50 %, in 18 Berufen bei über 30 %.²

Für die ausgewählten Schulen bzw. Ausbildungsberufe werden jährlich insgesamt ca. 450 zusätzliche Wochenstunden budgetiert, die in den Schulen für eine besondere pädagogische Förderung verwendet werden können. Von den Schulen war ein zunächst noch grobes Rahmenkonzept für die Mittelverwendung vorzulegen. Das Spektrum der Förderansätze in den Rahmenkonzepten reichte von Klassenteilungen zur individuellen Förderung im Sprach- und Fachunterricht über Teamteaching zur intensiven Betreuung einzelner Auszubildender in der Klasse bis hin zu Formen des Lern-, Einzel- und Gruppencoachings für individuelle Auszubildende mit besonderem Förderbedarf. Alle methodischen Ansätze zielen darauf, sprachliche, fachliche oder andere Schwächen auszugleichen, um Vertragslösungen zu reduzieren und Prüfungserfolge zu steigern.

Zusammenfassend: Die Ausbildungsmarktsituation in München ermöglicht die Einmündung in eine duale Ausbildung auch für Schulabgänger*innen, die in anderen Regionen in einer Maßnahme des Übergangssektors gelandet wären. Sowohl die Kompetenzvoraussetzungen der Auszubildenden als auch die generellen Bedingungen in den jeweiligen Ausbildungsberufen begründen bei einem beträchtlichen Teil zusätzliche Förderbedarfe. Ausgehend von bestehenden Zuständigkeiten in der Governance der dualen Berufsausbildung setzen die Förderaktivitäten in der schulischen Berufsausbildung an. Im Ergebnis entsteht aus dieser Konstellation ein integratives Übergangskonzept, das an bestehende Gegebenheiten auf dem Münchner Ausbildungsmarkt anknüpft.

Aus wissenschaftlicher Perspektive resultieren aus dieser Konstellation die folgenden Ausgangspunkte:

- In letzter Instanz zielen die zu entwickelnden Förderkonzepte auf die erfolgreiche Absolvierung der Berufsausbildung. Je nach Beruf und Kompetenzvoraussetzungen der Zielgruppe sind zur Erreichung dieses Ziels jedoch unterschiedliche Zwischenziele zu präzisieren und zu verfolgen.

² Die Daten stützen sich auf Auswertungen des regionalen Bildungsmonitorings des Referats für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München (Link: <https://www.muenchen.de/bildungsbericht>).

- Aufgrund von nur rudimentär verfügbaren Erkenntnissen über eine wirksame Gestaltung von schulischen Förderkonzepten ist die Entwicklung tragfähiger Interventionen in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen und Schulen noch zu leisten.
- Für die Gestaltung steht ein zeitlich definierter Ressourcenrahmen zur Verfügung, der für die Entwicklung und Erprobung der Interventionen verwendbar ist.
- Das von den Schulen grundgelegte Rahmenkonzept bietet eine Orientierung für die Gestaltung der Interventionen, ist jedoch zu detaillieren und iterativ zu erproben.

Auf der Grundlage dieser Ausgangspunkte werden für die wissenschaftliche Begleitung des Gestaltungs- und Umsetzungsprozesses die folgenden *Leitfragen* abgeleitet:

- Wie werden die Ziele des Förderkonzepts unter den gegebenen Bedingungen der Berufsbildungs-Governance und des Budgetrahmens konkretisiert?
- Wie werden die Interventionen innerhalb des Förderkonzepts zieladäquat gestaltet?

Nach den einschneidenden Veränderungen durch die Corona-Pandemie wurde im dritten Untersuchungsjahr eine weitere Leitfrage ergänzt: Welche Konsequenzen besitzen die pandemiebedingten Veränderungen für die Gestaltung der Förderkonzepte?

3. Methodologische und methodische Grundlegungen: Design-Based Research als Ansatz der Wissenschaftlichen Begleitung

Die Leitfragen skizzieren das Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitung (WB). Die noch offene Zielpräzisierung sowie der offene Entwicklungscharakter in der Gestaltung der Intervention zeigen, dass konventionelle Designs einer empirisch-quantitativen Sozialforschung als methodologische Grundlage für die Untersuchung nicht anwendbar sind. Eine Wirkungsanalyse von bereits ausgereiften Förderkonzepten im Rahmen eines Experimental-/Kontrollgruppendesigns ist unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich. Demgegenüber wird ein Ansatz verfolgt, bei dem sich die iterative Entwicklung von Fördermaßnahmen bzw. Interventionen mit formativen Evaluationen und Rückkopplungen der Ergebnisse in den Entwicklungsprozess verbinden. Einen geeigneten methodologischen Rahmen für diesen Ansatz bietet das Konzept eines „Design-Based Research (DBR)“ (DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE 2003; PLOMP 2007; MCKENNEY/REEVES 2012; EULER 2014; BAKKER 2019). DBR verfolgt das Ziel, zur Gestaltung von „innovative educational environments“ (BROWN 1992, 141) beizutragen und gleichzeitig praxisrelevante Theorien zu entwickeln. Als Ausgangspunkt von DBR wird gefragt, wie ein erstrebenswertes und ggf. noch zu präzisierendes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden kann. „Design experiments differ from most educational research, because they do not study what exists; they study what could be“ (SCHWARTZ et al. 2005, 2). Entsprechende Lösungsansätze im Sinne von Interventionen können in der Regel nicht aufgenommen werden, sondern sie sind noch zu entwickeln.

Forschungsökonomisch wird zunächst mehr Energie auf die Theoriebildung verwendet, um die Praxisrelevanz bzw. die Robustheit der Intervention vor einer umfassenden Theorieüberprüfung zu erhöhen.

„Therefore, we usually ‚bet low‘ by conducting small studies, and then pursue the most promising results“ (SCHWARTZ et. al. 2005, 20). Dabei kann auf Analogien aus vergleichbaren Praxisfeldern zurückgegriffen werden. So wird beim Design neuer Produkte, Software oder in der Organisationsentwicklung nicht jede innovative Variante sofort einem Flächentest unterzogen, sondern es wird zunächst in kleinen Designschritten (Prototypen) die schrittweise Entwicklung der Innovation vorangetrieben. Bezogen auf die Forschung: Aufwendige Untersuchungen sollten Interventionen mit einer möglichst hohen praktischen Relevanz zugrunde legen. Bevor der Blick auf die Exaktheit der Daten gerichtet wird, sollte sichergestellt sein, dass Relevantes gemessen wird (EULER 2014).

Als Ergebnis von DBR entstehen Konzepte, die zum einen für die jeweilige Praxis einen Nutzen bieten. Zum anderen werden Theorien angestrebt, die über den Bereich einer singulären Anwendung hinausgehen. Die Theorien repräsentieren primär Gestaltungsprinzipien, die für einen ausgewiesenen Anwendungskontext geprüft wurden (REEVES, 2006). Gestaltungsprinzipien werden als Oberbegriff für Handlungsleitlinien verstanden, die auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen formuliert sein können. Entsprechende Prinzipien sind etwa in der Didaktik bekannt: In einer hohen Abstraktion werden beispielsweise Prinzipien wie handlungs-, problem-, schüler- oder wissenschaftsorientiertes Lernen vertreten. Auf einer konkreteren Ebene werden dann Handlungsbereiche präskriptiv formuliert, die für die Umsetzung des abstrakten Prinzips konstitutiv sind. So konstituiert sich beispielsweise problemorientiertes Lernen über die Grundlegung einer praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellung, die Abstimmung der Problemstellung auf die Lernvoraussetzungen und Lernziele und die Berücksichtigung mehrerer Kompetenzdimensionen (EULER 2017). Gestaltungsprinzipien sind das Ergebnis eines Generalisierungsprozesses, wobei DBR einem anderen Verständnis von Generalisierung folgt, als dies bei Ansätzen der empirisch-quantitativen Sozialforschung der Fall ist. Während dort Generalisierung im Sinne eines statistischen Zusammenhangs zwischen einer Stichprobe und der Grundgesamtheit verstanden wird, stützt sich die Generalisierung bei DBR induktiv auf die komparative Analyse von Einzelfällen und einer Begründung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden (EULER 1994, 269f.; KELLE/KLUGE 2008).

Der Forschungs- und Entwicklungsprozess vollzieht sich bei DBR in iterativen Zyklen aus Design, Erprobung, Evaluation und Re-Design. Innerhalb dieser Zyklen erfolgt schrittweise eine Optimierung des Designs, zugleich werden die Entwicklungsprozesse und -prinzipien dokumentiert. „One of the distinctive characteristics of the design experiment methodology is that the research team deepens its understanding of the phenomenon under investigation while the experiment is in progress.“ (COBB u. a. 2003, 12) Die Interventionen sollen erst nach einer fortgeschrittenen Verfeinerung summativ evaluiert werden, d. h. es werden erst die Entwicklungspotenziale von Interventionen ausgeschöpft, bevor ein Ansatz bei mangelnder Brauchbarkeit verworfen wird (vgl. LEWIS, PERRY/MURATA 2006, 8). Die folgende Übersicht skizziert den prinzipiellen Ablauf eines DBR-Forschungs- und Entwicklungsprozesses und bezeichnet jeweils die angestrebten Ergebnisse für die einzelnen Prozessphasen:

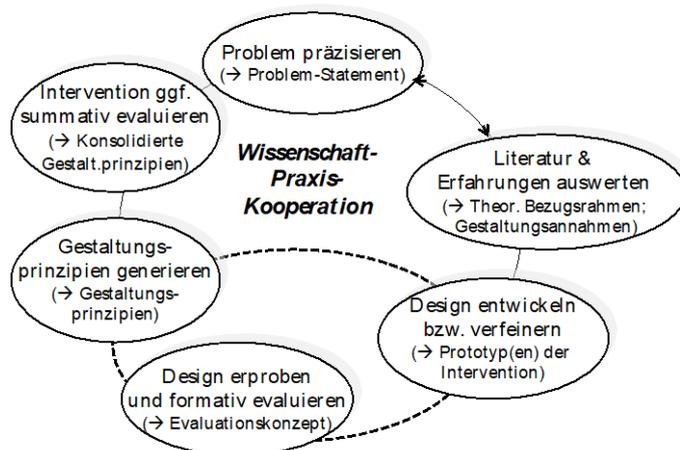


Abbildung 1: DBR-Prozessmodell (vgl. EULER 2014)

Die Entwicklung innovativer Problemlösungen erfolgt theoriebasiert, d. h. sie stützt sich auf die verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse sowie die aktivierbaren Alltagstheorien erfahrener Praktiker. Ein Kernelement des Ansatzes besteht darin, die Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis im Sinne einer wechselseitigen Beeinflussung zu definieren. Im Rahmen einer Integration von wissenschaftlicher Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung können die Akteure aus Wissenschaft und Praxis ihre unterschiedlichen Ziele und Interessen in Kooperation mit der jeweils anderen Seite verfolgen (EULER 1994, 239). Die Wissenschaft kann ihre Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf die Probleme der Praxis auswählen, die Praxis kann die Lösung für ihre Probleme verstärkt durch den Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien erarbeiten. Im Idealfall soll jede Seite von dem Leistungsvorteil der anderen Seite profitieren, wodurch sich sowohl die Qualität der praktischen Problemlösung als auch die Qualität der wissenschaftlichen Theorie erhöhen können. Wissenschaft ist demnach nicht nur ein Instrument der Kritik, Beschreibung oder Erklärung von Praxis, sondern zugleich auch eines der Gestaltung im Sinne der Entdeckung, Entwicklung und Erprobung konkreter Problemlösungen in und mit der Praxis.

Wie wurden die skizzierten methodologische Grundlegungen im Ansatz der WB aufgenommen und methodisch umgesetzt? – Das Vorgehen soll entlang des abgebildeten DBR-Prozessmodells skizziert werden.

Zum Zeitpunkt des Einstiegs der WB hatten die beteiligten Berufsschulen bereits ein Schuljahr mit ersten Erprobungen absolviert. Als Einstieg in die Kooperation mit der WB erhielten die Schulen einen Dokumentationsbogen zur Erfassung ihrer Förderziele, der Förderkonzepte und der gewählten methodischen Ansätze. Gemeinsam mit den vorgängig entwickelten Rahmenkonzepten bildeten diese Unterlagen den Ausgangspunkt für eine *Problem- bzw. Zielpräzisierung* und wurden in einer Dokumentenanalyse von der WB ausgewertet. Die Analyse wurde den Schulen in einem Workshop vorgestellt

und bildeten die Grundlage für die Präzisierung von fachlichen und überfachlichen Förderzielen. Die WB brachte in den Prozess relevante Theorien und Literaturbefunde ein, die vor dem Hintergrund der ersten Erprobungserfahrungen von den Schulteams diskutiert und auf ihre Geeignetheit in ihrem jeweiligen Kontext bewertet wurden. Hinsichtlich der möglichen Förderkonzepte hatten sich in den Schulen bereits erste Präferenzen herausgebildet, deren Tragfähigkeit und Wirkungskraft zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht beurteilt werden konnten. Gleichwohl konnte im Austausch das Spektrum an grundsätzlichen Förderoptionen skizziert werden, auf deren Grundlage die Schulen die Förderkonzepte für das kommende Schuljahr reflektierten und justierten.

Das konkrete *Design der Förderkonzepte* für die einzelnen Ausbildungsberufe sowie deren *Erprobung* lag in der Verantwortung der ausgewählten Lehrkräfte in den Berufsschulen. Die Konzepte wurden jeweils für ein Schuljahr erprobt, evaluiert und iterativ weiterentwickelt. Die WB begleitete diesen Prozess durch eine responsive Evaluation mit folgenden methodischen Zugängen:

- Jährlich teilstrukturierte Interviews mit der jeweiligen Schulleitung der 12 Berufsschulen sowie den Lehrkräfte-Teams in den einzelnen Ausbildungsberufen. In den Interviews wurden die Erfahrungen aufgenommen, in den Gesamtrahmen des Projekts eingeordnet und durch Hinweise aus den ausgewerteten Daten der WB angereichert.
- Jährlicher Fragebogen an die Auszubildenden in den Förderklassen der Berufsschule. Der Fragebogen enthielt Items zur Selbsteinschätzung der eigenen Lernfortschritte, der wahrgenommenen Unterstützung durch die eingesetzten Lehrkräfte bzw. Förderkonzepte in der Berufsschule, die Unterstützung in der betrieblichen Ausbildung sowie offene Fragen zu möglichen Unterstützungswünschen (vgl. im Detail Kap. 4.3).
- Für einige Ausbildungsberufe konnten – zum Teil mit Unterstützung der Kammern – Daten zu Vertragslösungen, schulischen Leistungen und Ergebnissen der Ausbildungsabschlussprüfung erschlossen und ausgewertet werden.
- Im Rahmen von Fallanalysen wurden sieben Auszubildende aus verschiedenen Ausbildungsberufen und die betreuenden Lehrkräfte über die gesamte Ausbildungszeit hinweg halbjährlich zu ihren Ausbildungserfahrungen, -fortschritten und -herausforderungen interviewt (vgl. im Detail Kap. 5).

Die triangulativ gewonnenen Befunde wurden über drei Jahre in jährlichen Zyklen auf der Ebene eines Ausbildungsberufs ausgewertet und in zwei Formaten an die jeweiligen Berufsschulen rückgemeldet.

(1) In Jahreszyklen erhielten die Schulen von der WB zum einen ein Dossier mit den anonymisierten Kernbefunden aus den Interviews und den Befragungen der Auszubildenden. Neben schulspezifischen Daten wurden zur Einordnung auch landes- und bundesspezifische Referenzdaten berichtet. (2) Einmal jährlich fand ein Workshop mit Schulleitung und Lehrkräften aus den beteiligten Schulen statt, in dem die Befunde aus einer schulübergreifenden Perspektive vorgestellt und reflektiert wurden. Die Rückmeldungen waren so angelegt, dass sie Impulse für die Weiterentwicklung der Förderkonzepte geben.

Aus der Perspektive der Erkenntnisgewinnung zielten die skizzierten methodischen Zugänge auf die Realisierung von zwei Untersuchungssträngen:

- In einem Entwicklungsschwerpunkt erfasste die WB die vielfältig entstandenen Förderkonzepte, ergänzte sie literaturbasiert um mögliche Facetten und Varianten und dokumentierte sie für die Lehrkräfte. Dabei stand die folgende Leitfrage im Vordergrund: „Wie kann die Förderkonzeption so umgesetzt werden, dass sie zur Erreichung der definierten Zielbereiche beiträgt?“.
- In einem Wirkungsschwerpunkt erfasste die WB für die einzelnen Berufsschulen und Ausbildungsberufe die Rahmenbedingungen, Zielfokussierungen, Ausprägungen und Ergebnisse der Fördermaßnahmen. Zusätzlich wurden relevante Sekundärdaten aus dem kommunalen Bildungsmonitoring sowie externen Quellen ausgewertet.

Entsprechend den oben skizzierten methodologischen Charakteristika des DBR bildet die Datengenerierung und -auswertung die Grundlage für die iterative Verfeinerung der Interventionen (praktisches Gestaltungsinteresse) sowie für die Generierung von situationsübergreifenden Gestaltungsprinzipien (wissenschaftliches Erkenntnisinteresse).

4. Ausgewählte Befunde

Während Kapitel 3 die methodischen Zugänge in den einzelnen Phasen des DBR-Prozesses fokussiert, steht in diesem Kapitel die Darstellung zentraler Befunde aus den Förderprozessen im Vordergrund. Aus dem skizzierten methodologischen Ansatz resultieren drei wesentliche Ergebnisausrichtungen. Neben der Präzisierung der zunächst noch groben Zielbezüge (4.1) werden im Entwicklungsschwerpunkt die iterativ entwickelten Förderkonzepte zum Ende des dritten Designzyklus skizziert (4.2). Im Wirkungsschwerpunkt werden die Rahmenbedingungen und Ergebnisse aus der Umsetzung der Förderkonzepte zusammenfassend dargestellt (4.3).

4.1 Präzisierung der Zielebenen

Zu Beginn des DBR-Prozesses waren die zunächst noch groben Zielbezüge zu klären und zu präzisieren. Ein wesentlicher Schritt bestand darin, den Ziel-Mittel-Zusammenhang in einen kohärenten Bezugsrahmen zu überführen. Dabei waren u. a. eher abstrakte „bildungspolitische Leitziele“ von konkreten, gestuften Ausbildungszielen zu unterscheiden. Als Letztziel wird der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung angestrebt, was zum einen die Vermeidung bzw. Reduzierung von Vertragslösungen, zum anderen das Bestehen der Ausbildungsabschlussprüfung vor der zuständigen Stelle impliziert. Obwohl dies für den formalen Ausbildungserfolg i. e. S. nicht vorausgesetzt wird, kann auch der Schulerfolg in Form von Bestehensnoten auf dem Berufsschulzeugnis als Indikator aufgenommen werden. Zur Erreichung dieser Ziele, weitergehend aber auch als eigenständige Zwischenziele der Berufsausbildung, stehen mit

Sozial-, Lern-, Sprach- und berufsfachlichen Kompetenzen einzelne Kompetenzbereiche im Vordergrund, die nicht zuletzt einzelne der Startnachteile der in die Förderung einbezogenen Auszubildenden adressieren. Die Stufung der Zielebenen führte zu der folgenden Zielstruktur:

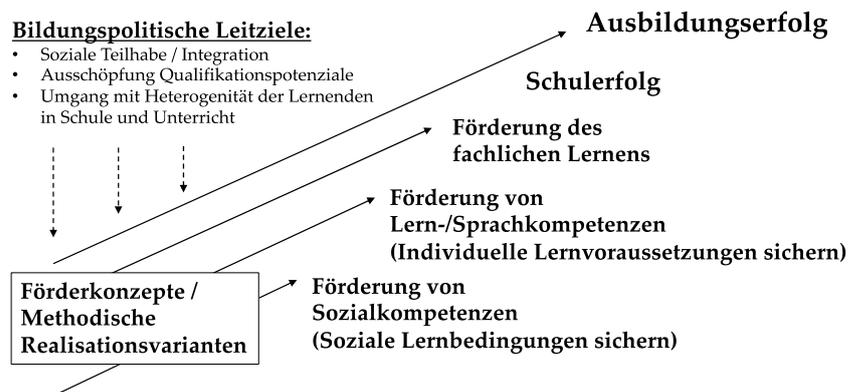


Abbildung 2: Struktur zur Stufung der Zielebenen

Die Zielstruktur bietet über die Stufung der Zielebenen einen differenzierten Zugang für die Gestaltung und Bewertung der eingesetzten Förderkonzepte. In dieser Logik kann die Förderung auch dann eine Wirkung haben, wenn die formalen Indikatoren des Ausbildungserfolgs nicht erreicht wurden. Ferner relativiert der Bezugsrahmen die vereinfachte Annahme einer monokausalen Argumentation. Eine solche Argumentation – mehr Fördermittel führen zu besseren Ausbildungsergebnissen – erwies sich im Verlauf der Förderung schnell als brüchig. Die WB identifizierte ein sog. ‚Moving-Target-Problem‘, d. h. im Laufe der Förderung verschlechterten sich die Ausgangsbedingungen so wesentlich, dass die Zielausrichtung wie folgt angepasst werden musste: Schlechtere Ausgangsbedingungen werden durch die Förderkonzepte so aufgefangen, dass es nicht zu einer Verschlechterung der Ausbildungsergebnisse kommt. Durch die Corona-Pandemie wurde auch diese Leitthese nochmals herausgefordert.

Da in dem gegebenen Untersuchungszeitraum eine differenzierte Messung der Kompetenzbereiche im Rahmen eines Vor-/Nachttest-Designs mit Experimental- und Kontrollgruppen weder sinnvoll noch ressourcenökonomisch leistbar war, fokussieren die nachfolgenden Darstellungen die Befunde aus den Entwicklungs- und Wirkungsschwerpunkten.

4.2 Befunde aus dem Entwicklungsschwerpunkt

Für die beteiligten Berufsschulen und Lehrkräfte bestand zu Beginn des Projekts die Herausforderung, die Förderkonzepte auf die angestrebten Ziele und in die Maßnahme einbezogenen Zielgruppen auszurichten. Der Einstieg in einen gewählten Förderansatz war zugleich mit der Gefahr verbunden, sich auf das einmal gewählte Vorgehen zu verengen. Vor diesem Hintergrund wurde durch die WB ein BoB-Manual entwickelt und laufend aktualisiert, das sämtliche an den Schulen umgesetzte Fördervarianten systematisiert. Das Manual dient den Schulen zur Einordnung der eigenen Förderaktivitäten, liefert Anregungen für weitere mögliche Förderansätze und wirkte auf diese Weise der vorschnellen Einschränkung des Förderspektrums entgegen.

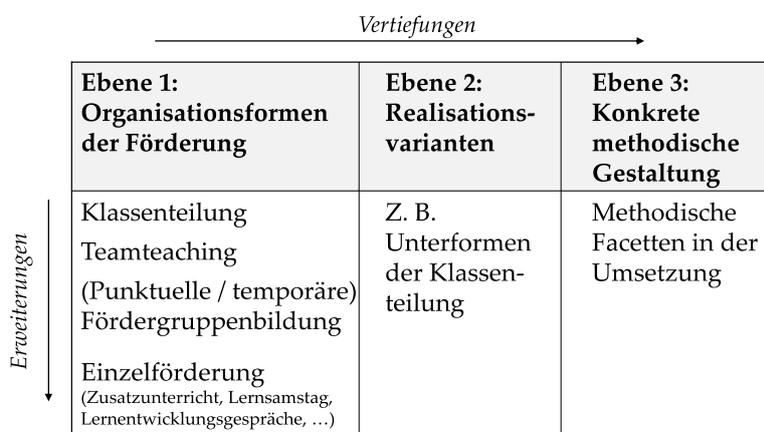


Abbildung 3: Struktur des BoB-Manuals

In der Umsetzung der Schulen zeigte sich, dass zwischen der Wahl einzelner Organisationsformen und der Adressierung einzelner berufsfachlicher und fachübergreifender Ziele (vgl. Kap. 4.1) keine enge Korrespondenz bestand. Zudem verbanden sich die Organisationsformen der Förderung häufig mit den verbreiteten Aktions- und Sozialformen des Unterrichts und sprachen in den jeweiligen Lehr-Lernarrangements zum Teil mehrere Zielebenen gleichzeitig an (z. B. Sprachförderung innerhalb des berufsfachlichen Lernens). Als qualitätsbildend erwies sich im Fortgang der Erprobung die Auseinandersetzung mit den vertiefenden Gestaltungsebenen 2 und 3. So entwickelten sich beispielsweise unterschiedliche Realisationsvarianten der Klassenteilung: (1) Klassenteilung zur Bildung homogener („BoB“-)Klassen mit dem gleichen Förderbedarf; (2) Klassenteilung zur (temporären) fach-, themen- oder lernfeldbezogenen Bildung homogener Gruppen; (3) Klassenteilung hälftig bei Beibehaltung leistungsheterogener Gruppen. Analoge Differenzierungen entstanden bei den anderen Organisationsformen. Weitergehend umfasst das BoB-Manual die Darstellung methodischer Facetten zur Förderung spezifischer Kompetenzbereiche. Beispielsweise beinhalten Varianten der Sprachförderung methodische

Facetten wie beispielsweise: (1) Wortschatzarbeit mit Hilfe von Vokabelheften und -karteien, Wörterbuchtraining, Erstellung eines eigenen fachbezogenen Wörterbuchs; (2) sprachsensibles und gekürztes Unterrichtsmaterial; (3) häufiger Einsatz von Visualisierungsformen; (4) Auszubildende häufiger lesen, sprechen, schreiben lassen.

Eine weitere Quelle zur Weiterentwicklung der Förderkonzepte durch die Lehrkräfte besteht in der anonymisierten Aufbereitung der Rückmeldungen der Auszubildenden aus den offenen Fragen im Fragebogen (vgl. Kap. 3). Die Aussagen der Auszubildenden differieren zwischen den Ausbildungsberufen, einige Kommentare dokumentieren jedoch wiederholt und häufiger vorgetragene Wünsche und Erwartungen:

- Wunsch nach mehr: Zeit, Wiederholungen, Erklärungen, Hilfen – d. h. die besondere Förderung wird positiv bewertet, aber zum Teil als unzureichend eingeschätzt.
- Lernatmosphäre: Wunsch nach „mehr Ruhe“; konsequenterem Sanktionieren der Störer; mehr Respekt, gegenseitiger Toleranz, Rücksichtnahme und Wertschätzung unter den Auszubildenden; „mehr Humor“.
- Kritisch: Hohe Fluktuation in der Klasse; (zu) lange Unterrichtstage; je nach Vorliebe: mehr oder weniger Zeit für bestimmte Themen und Fächer.

Zugleich geben die Rückmeldungen der Auszubildenden Hinweise auf mögliche Grenzen in der Umsetzung der Förderkonzepte. So sind Unterstützungswünsche im Hinblick auf didaktische Anpassungen einzelner Fördermaßnahmen vergleichsweise leicht realisierbar, während die Anpassung zeitlicher oder curricularer Strukturen häufig an den Rahmenbedingungen der schulischen Berufsausbildung scheitern.

4.3 Befunde aus dem Wirkungsschwerpunkt

Erschwerende Rahmenbedingungen

Die vergleichende Analyse von Sekundärdaten erhärtet für viele der einbezogenen Ausbildungsberufe die These, dass sich die Rahmenbedingungen im Verlauf der Förderung deutlich verschlechtert haben. Dies ist teilweise durch die beträchtliche Zahl der nach 2014 neu zugewanderten Jugendlichen bedingt, teilweise aber auch durch die verstärkte Rekrutierung von Auszubildenden mit niedrigen Schulabschlüssen in Ausbildungsberufen, in denen Ausbildungsstellen zu früheren Zeitpunkten durch Bewerber mit höheren Schulabschlüssen besetzt werden konnten.

Hohe Anteile neu zugewandelter Jugendlicher bestanden im Schuljahr 2018/19 beispielsweise in den Ausbildungsberufen „Fachkraft im Gastgewerbe“ (61,1%), „Fachfrau*mann für Systemgastronomie“ (54,6%), „Fachverkäufer*in im Lebensmittelhandwerk (Fleischerei)“ (52,9%), „Maler*in und Lackierer*in“ (33,3%), „Fachlagerist*in“ (30,6%), „Zahnmedizinische/r Fachangestellte/r“ (30,3%), „Verkäufer*in“ (28,5%) und „Friseur*in“ (25,3%) (RBS/RAW 2021, 116). Insbesondere bei neu zugewanderten Jugendlichen ist in der Regel davon auszugehen, dass die sprachlichen Voraussetzungen zwar

zur Gestaltung einer Alltagskommunikation ausreichen, die Mitwirkung im Fachunterricht der Berufsschule jedoch wesentlich erschwert ist. Zudem können bildungssozialisatorische und kulturelle Voraussetzungen die Integration in Ausbildung und Berufsschulunterricht beeinflussen.

Sprachliche Schwierigkeiten sind nicht auf neu zugewanderte Jugendliche begrenzt. Insbesondere in Ausbildungsberufen mit einem hohen Anteil an ausländischen Auszubildenden begründen fehlende Sprachkompetenzen eine wesentliche Schwierigkeit für den Berufsschulunterricht. Wie die folgende Übersicht zeigt, ist der Anteil an ausländischen Auszubildenden zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2019/20 in 17 von 22 Ausbildungsberufen in den Eingangsklassen gestiegen. Im Schuljahr 2019/20 betrug der Anteil an ausländischen Auszubildenden in den Eingangsklassen in 11 der 22 Ausbildungsberufe mehr als 40 %, in 18 Berufen mehr als 30 %. Spitzenreiter waren hier die Gastronomieberufe, Verkaufsberufe im Lebensmittelhandwerk, Friseur*innen und zahnmedizinische Fachangestellte mit Anteilen von bis zu mehr als 70 %.³

Tabelle 1: Veränderungen im Anteil der ausländischen Auszubildenden in den Eingangsklassen im Vergleich der Schuljahre 2015/16 und 2019/20

³ Die Daten stützen sich auf Auswertungen des regionalen Bildungsmonitorings des Referats für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München.

Ausbildungsberuf	Schuljahr 2015/16		Schuljahr 2019/20		Bewegung +/-
	N =	Anteil %	N =	Anteil %	
FV Fleischerei	128	71,1	94	74,5	+ 3,4
Fachmann/-frau Systemgastron.	41	56,1	35	68,6	+ 12,5
Fachkraft im Gastgewerbe	17	47,1	29	62,1	+ 15,0
FV Bäckerei	69	29,0	62	58,1	+ 29,1
Bäcker*in	45	42,2	48	54,2	+ 12,0
Zahnmed. Fachangestellte*r	361	52,6	384	52,1	- 0,5
Verkäufer*in	449	48,8	413	50,4	+ 1,6
Friseur*in	178	39,3	202	49,5	+ 10,2
Restaurantfachmann/-frau	73	31,5	51	49,0	+ 17,5
Pharmazeutisch-kfm. Angestellte*r	84	41,7	81	42,0	+ 0,3
Medizinisch. Fachangestellte*r	381	39,1	406	41,4	+ 2,3
Elektroniker*in E-G-Technik	235	42,9	291	38,8	- 4,1
Maler*in und Lackierer*in	98	38,8	92	38,0	- 0,8
Koch/Köchin	188	24,5	206	36,9	+ 12,4
Hotelfachmann/-frau	410	25,4	435	35,6	+ 10,2
Fachlagerist*in	86	40,7	71	33,8	- 6,9
Fahrzeuglackierer*in	38	23,7	45	31,1	+ 7,4
Fachkraft KEP	121	23,1	51	31,1	+ 8,0
Elektroniker*in IT	43	18,6	46	28,3	+ 9,7
Fachkraft für Lagerlogistik	217	22,1	200	27,0	+ 4,9
Fleischer*in	22	22,7	27	22,2	- 0,5
Schilder- u. Lichtreklamehersteller	63	6,3	37	8,1	+ 1,8

Die fachlichen Ausbildungsvoraussetzungen können maßgeblich mit den Bildungsvoraussetzungen der Auszubildenden verbunden werden. Auch hier zeigen die Daten aus den Eingangsklassen in 15 der 22 Ausbildungsberufe deutliche Verschlechterungen im Vergleich der Schuljahre 2015/16 und 2019/20.⁴

Tabelle 2: Vergleich der Schulabschlüsse 2015/16 gegenüber 2019/20 in den Eingangsklassen der Ausbildungsberufe

⁴ Die Daten stützen sich auf Auswertungen des regionalen Bildungsmonitoring des Referats für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München. Die Kategorie „> Mittelschule“ enthält die Abschlüsse „qualifizierter Mittelschulabschluss“, „mittlerer Schulabschluss“ sowie „(Fach)Hochschulreife“.

Ausbildungsberuf	Schuljahr 2015/16				Schuljahr 2019/20			
	N =	ohne Abschl. (%)	Mittelschule (%)	>Mittelschule (%)	N =	ohne Abschl. (%)	Mittelschule (%)	>Mittelschule (%)
FV Fleischerei	128	53,5	31,5	15,0	94	69,2	17,0	13,8
Fachmann/-frau Systemgastron.	41	43,9	17,1	39,0	35	48,6	22,9	28,6
Fachkraft im Gastgewerbe	17	11,8	41,2	47,0	29	44,8	24,1	31,1
Bäcker*in	45	26,7	28,9	44,4	48	43,8	29,2	27,0
FV Bäckerei	69	10,1	56,5	33,3	62	41,9	35,5	22,6
Friseur*in	178	20,2	33,7	46,1	201	27,7	22,9	49,3
Maler*in und Lackierer*in	98	18,4	25,5	56,1	92	25,3	35,2	39,5
Fleischer*in	22	4,5	54,6	40,9	27	22,2	14,8	63,0
Hotelfachmann/-frau	410	13,4	7,8	78,8	435	17,7	7,8	74,5
Restaurantfachmann/-frau	73	13,7	24,7	61,6	51	17,6	23,5	58,8
Fachlagerist*in	86	10,6	54,1	35,3	71	14,1	46,5	39,4
Koch/Köchin	188	11,2	26,2	62,5	206	14,1	18,9	67,0
Pharmazeutisch-kfm. Angest.	84	13,8	18,5	67,7	81	12,3	15,5	69,1
Fahrzeuglackierer*in	38	10,5	18,4	71,1	42	11,9	19,0	69,1
Fachkraft KEP	121	2,5	42,1	55,4	51	11,7	41,2	47,1
Verkäufer*in	449	8,0	45,2	46,8	413	11,4	51,6	37,0
Med. Fachangestellte*r	381	11,0	18,1	70,9	406	11,1	22,2	66,7
Fachkraft für Lagerlogistik	217	5,1	18,1	76,8	200	9,5	26,6	63,8
Zahnmed. Fachangestellte*r	361	18,1	22,5	59,4	384	9,1	56,9	34,0
Elektroniker*in E-G-Technik	235	8,9	23,8	67,2	291	5,5	28,9	65,6
Elektroniker*in IT	43	-	9,3	91,7	56	5,4	7,1	87,5
Schilder-Lichtreklamehersteller	63	3,2	9,5	87,3	37	2,7	13,5	83,8

Beide Auswertungen dokumentieren, dass sich die Ausbildungsvoraussetzungen zwischen 2015/16 – 2019/20 deutlich verschlechtert haben. Diese Erkenntnis kann durch weitere Analysen gestützt werden. Viele der Auszubildenden in den ausgewählten Ausbildungsberufen treten mit Misserfolgserfahrungen in die Ausbildung ein. Eine Analyse der statistischen Daten zeigt für die Schuljahre 2017/18 und 2019/20 im Bundesland Bayern für 14 der 22 Ausbildungsberufe, dass mehr als 10% der Auszubildenden in mindestens einem der beiden Schuljahre bereits vorgängig erfolglos eine Berufsausbildung begonnen haben.⁵

⁵ Die Auswertung basiert auf den jährlich durch das BIBB veröffentlichten Datenblättern für alle anerkannten Ausbildungsberufe.

Neben den individuellen Lern- und Bildungsvoraussetzungen sind die organisatorisch-sozialen Rahmenbedingungen in der Ausbildung für die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen bedeutsam. Als eine wesentliche Störgröße für die Umsetzung einer aufbauenden, kontinuierlichen Förderung erwies sich in einigen der einbezogenen Ausbildungsberufe die hohe Klassenfluktuation im ersten Ausbildungsjahr. Diese entsteht zum einen über den Abschluss von Ausbildungsverträgen, die bis zu sechs Monaten nach Beginn des Ausbildungsjahres datieren (Eintritte); zugleich kommt es in vielen der einbezogenen Ausbildungsberufe zu Vertragslösungen (Austritte). Die Zahlen variieren von Klasse zu Klasse; nachfolgend drei Beispiele aus Ausbildungsberufen mit einer hohen Fluktuation⁶:

Tabelle 3: Beispiele für Fluktuation in den Berufsschulklassen (2018)

	Medizinische(r) Fachangestellte/r	Zahnmedizinische(r) Fachangestellte/r	Friseur/in
Gesamtzahl Eintritt Auszubildende 9'2018	443	468	214
Eintritte während Ausbildungsjahr 1 (in %)	71 16,0%	82 17,5%	39 18,2%
Austritte während Ausbildungsjahr (in %)	108 24,4%	146 31,2%	83 38,8%
Max. Ausprägung auf Klassen- ebene	23 8	24 8	33 9
Anfang Schuljahr	10	11	13
Eintritte	21	22	29
Austritte			
Ende Schuljahr			

Wie nachfolgend am Beispiel von zwei Ausbildungsberufen gezeigt wird, kann sich bezogen auf einzelne Klassen die Fluktuation im ersten Ausbildungsjahr nochmals drastischer darstellen:

⁶ Die Daten stützen sich auf Auswertungen des regionalen Bildungsmonitorings des Referats für Bildung und Sport der Landeshauptstadt München.

Tabelle 4: Fluktuation auf Klassenebene am Beispiel unterschiedlicher Berufsschulklassen

Klasse	Eintritte			Austritte	14.3.2019
	11.9.2018 insg. / ausländ.	Nach 11.9.2018 insg. / ausländ.	Spätester Eintritt	insg. / ausländ. Auszubildende	insg. / ausländ. Auszubildende
Ausb.beruf 1 10A	17/8	10/5	23.01.19	7/4	20/9
10B	20/10	2/-	15.11.18	4/2	18/8
Ausb.beruf 2 10A	30/16	14/8	14.02.19	16/8	28/16
10B	36/25	7/4	31.01.19	9/7	34/22

Die Verläufe dokumentieren zum einen die Herausforderung an das Schulmanagement, mit den Veränderungen möglichst störungsminimierend umzugehen. Zum anderen kommen durch die sich fortsetzenden Ein- und Austritte im Schuljahr keine stabilen Beziehungs- und Interaktionsstrukturen in den Klassen zustande, wodurch die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen deutlich beeinträchtigt werden kann. Die nachfolgenden Faktoren verdeutlichen, dass durch die Fördermaßnahmen selbst die bestehenden Rahmenbedingungen herausgefordert werden können:

- Raumknappheit aufgrund von Klassenteilungen;
- Knappheit an Lehrkräften und Schulsozialarbeit aufgrund des zusätzlichen Personalbedarfs zur Durchführung der Förderkonzepte;
- Dauer des Schultags erhöht sich durch die Einführung zusätzlicher Förderangebote und stößt auf die Konzentrationsgrenzen der Auszubildenden.

Erschwerend in den Rahmenbedingungen erweisen sich zudem die Sprachanforderungen in den Abschlussprüfungen. Insbesondere Multiple-Choice-Prüfungsformen mit ihren zum Teil diffizilen Distraktoren stellen für sprachlich benachteiligte Auszubildende häufig eine zusätzliche Erschwernis dar, wodurch in der Konsequenz die Validität der Prüfung beeinträchtigt wird.

Auswertung der Befragungsdaten

Mit Beginn des Schuljahres 2018/19 wurden die BoB-Förderklassen⁷ jährlich einmal mit einem standardisierten Fragebogen zu folgenden Schwerpunkten befragt:

- Zuversicht im Hinblick auf einen erfolgreichen Ausbildungsabschluss (ein Item: „Ich glaube, dass ich die Ausbildung schaffen kann“)
- Motivation für die Ausbildung in der Berufsschule und im Betrieb (zwei Items: „Das Lernen in der Berufsschule / im Betrieb macht mir Freude“)
- Einschätzung der Förderaktivitäten der Lehrkräfte (vier Items: „Die Lehrer*innen unterstützen mich beim Lernen“; „Ich kann mich mit meinen Fragen an die Lehrer*innen wenden“; „Die Lehrer*innen versuchen auf mich persönlich einzugehen“; „Den Lehrer*innen ist es wichtig, dass ich die Ausbildung schaffe“)
- Soziale Unterstützung in der Klasse (ein Item: „Wir helfen uns gegenseitig in der Berufsschule“)
- Unterstützung in der betrieblichen Ausbildung (ein Item: „Im Betrieb werde ich in der Ausbildung zusätzlich unterstützt“)

Durch die Erfassung der Ausbildungsjahre konnten hinsichtlich der Befragungsschwerpunkte auch Entwicklungsverläufe erfasst und analysiert werden. Die folgende Übersicht zeigt die Auswertung für einen der Ausbildungsberufe:

Tabelle 5: Summarische Auswertung der Befragungsdaten von Auszubildenden in einem der Ausbildungsberufe im 1. und 2. Ausbildungsjahr

Bewertung Ausbildung – 11. Klasse im Vergleich zur 10. Klasse (Start: 9.2018)							
<i>1=trifft völlig zu; 2=trifft ziemlich zu; 3=trifft teilweise zu; 4=trifft wenig zu; 5=trifft gar nicht zu</i>							
	2. Jahr			V	1. Jahr		
	N	MW	St-Abw		N	MW	St-Abw
<i>1 Ich glaube, dass ich die Ausbildung schaffen kann</i>	246	2,05	.953	↓	356	1,92	.956
<i>2 Das Lernen in der Berufsschule macht mir Freude</i>	258	2,71	1.009	↓	366	2,33	.981
<i>3 Die Lehrenden unterstützen mich beim Lernen</i>	256	2,64	.983	↓	363	2,20	1.000

⁷ Die Daten konnten nicht individualisiert erhoben werden, so dass keine Längsschnittanalysen im Hinblick auf die einzelnen Auszubildenden durchführbar sind.

4 Ich kann mich mit meinen Fragen an die Lehrenden wenden	253	2,12	.985	↓	367	1,88	.993
5 Die Lehrenden versuchen auf mich persönlich einzugehen	252	3,00	1.115	↓	353	2,65	1.131
6 Den Lehrenden ist es wichtig, dass ich die Ausbildung schaffe	240	2,21	1.071	↓	346	1,91	1.029
7 Wir helfen uns gegenseitig in der Berufsschule	254	2,21	.974	↓	359	2,11	1.124
8 Die Ausbildung im Betrieb macht mir Freude	258	2,25	1.184	↓	367	2,05	1.168
9 Im Betrieb werde ich in d. Ausbildung zusätzlich unterstützt	257	2,37	1.283	↓	367	2,15	1.181

Die Einschätzungen der Auszubildenden zeigen im ersten Ausbildungsjahr moderat positive Werte. Es besteht insgesamt eine hohe Zuversicht im Hinblick auf die erfolgreiche Absolvierung der Ausbildung (Item 1). Die Motivation für das Lernen in der Berufsschule ist eher positiv (wenn auch bereits etwas schwächer als für das Lernen im Betrieb) (Items 2 und 8). Die Lehrkräfte werden als Personen gut zugänglich und engagiert wahrgenommen (Items 3, 4, 6). Der persönliche Kontakt wird gleichwohl nicht als sehr individualisiert eingeschätzt, im zweiten Ausbildungsjahr noch weniger als im ersten (Item 5). Die Werte haben sich zwischen dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr durchgehend etwas verschlechtert. Die Zahl der Fragebögen nahm im zweiten Ausbildungsjahr ab, u. a. aufgrund zwischenzeitlich erfolgter Vertragslösungen im Ausbildungsberuf.

Bezogen auf alle untersuchten Ausbildungsberufe lassen sich einige stabile und einige variante Zusammenhänge identifizieren. Die folgende Übersicht bildet die höchsten und niedrigsten Skalen-Mittelwerte im Hinblick auf die befragten Unterrichtsklassen für die neun Items ab. Zudem werden wiederum die höchsten und niedrigsten Bewegungen zwischen dem ersten und zweiten Ausbildungsjahr ausgewiesen. In der Aggregation zeigen sich die folgenden Mittelwerte (auf Klassenebene):

Tabelle 6: Zusammenfassende Darstellung der Auszubildenden-Befragungen

Item	High	Low	Bewegung	
			+	-
Zuversicht Ausbildungserfolg	1,33	2,09	0,34	0,45
Lernen in Berufsschule macht mir Freude	1,38	3,10	0,64	1,48
Lernen in Betrieb macht mir Freude	1,27	2,43	0,64	0,54
Lehrende unterstützen mit beim Lernen	1,26	2,64	0,34	0,80
Lehrende sind ansprechbar bei Fragen	1,32	2,36	0,34	0,54
Lehrende gehen persönlich auf mich ein	1,33	3,61	0,84	0,89
Lehrende haben Interesse am Ausbildungserfolg	1,19	2,28	0,23	0,81
Auszubildende unterstützen sich gegenseitig	1,65	2,57	0,46	0,91
Betrieb unterstützt mich in der Ausbildung	1,36	2,91	0,43	1,05

Die Übersicht zeigt große Varianzen bei der Motivation für das Lernen in der Berufsschule und dem Lernen im Betrieb. Beim Lernen in der Berufsschule zeigt sich der höchste Grad an Motivationsverlust in einer Klasse mit einer Bewegung von fast 1,5 Skalenpunkten zwischen dem 1. und 2. Ausbildungsjahr. Auffällig ist zudem die diskrepante Einschätzung hinsichtlich eines individualisierten Unterrichts. Während sich die Auszubildenden in einigen Klassen von den Lehrkräften durchaus persönlich wahrgenommen sehen, ist dies in anderen nicht der Fall. Insgesamt erhalten die Items, die eine Lernunterstützung der Lehrkräfte anzeigen, durchgehend positive Bewertungen.

Einschnitt durch die Corona-Pandemie

Durch die Corona-Pandemie mit ihren Einschränkungen des Berufsschulunterrichts zeigten sich deutliche Einschnitte in der Förderung der adressierten BoB-Zielgruppen. In den Schulen wurden Formen des Distanz-, Hybrid- und Wechselunterrichts umgesetzt und unter erschwerten Bedingungen Kontakt zu den Auszubildenden gehalten. Im dritten und letzten Untersuchungsjahr wurden die Interviews in den

Berufsschulen daher auf die Frage ausgeweitet, welche Konsequenzen die pandemiebedingten Veränderungen für die Gestaltung der Förderkonzepte besitzen. Die nachfolgend skizzierten Befunde beziehen sich auf den Zeitraum März 2020 – Februar 2021.

Die mit den didaktischen Formaten verbundenen Einschränkungen der Interaktion und Betreuung trifft Lernende mit mangelnden Sprachfertigkeiten und / oder begrenzten Fähigkeiten zur Selbstorganisation des Lernens härter als andere. Nicht alle Jugendlichen verfügen über eine technische Ausstattung, und selbst wenn Endgeräte von der Schule zur Verfügung gestellt wurden, können die Kosten einer Internetverbindung bzw. das Fehlen eines eigenen Internetanschlusses ausgrenzend wirken. In einigen Branchen (Hotel und Gastronomie, Friseurhandwerk) waren die Betriebe während der Pandemie teilweise geschlossen und die Auszubildenden gehalten, unter oft schwierigen Wohnbedingungen die Ausbildung fortzusetzen. „Mit dem Wegfall der unmittelbaren Unterstützung vor allem während der Lockdown-Phase und den durch Corona gestiegenen Belastungen hat sich die Lage für diese Jugendlichen deutlich verschlechtert bzw. sind für sie die Angebote schlechter erreichbar als zuvor.“ (RBS/RAW 2021, 223)

In den Schulen konkretisieren sich diese Entwicklungen in vielfältiger Form:

- In einer Befragung der Berufsschule von mehr als 1.300 Auszubildenden (Rücklaufquote 37%) im Ausbildungsberuf „Medizinische/r Fachangestellte/r“ im Frühjahr 2021 nannten ca. 50% das Handy als verwendetes Endgerät. Ca. 83% nahmen regelmäßig am Unterricht teil, ca. 75% über die gesamte Unterrichtszeit von acht Stunden. Nur ca. 15% berichteten, dass sie bei dem Distanzunterricht nicht abgelenkt waren; die anderen nannten zahlreiche Ablenkungsquellen (z.B. Handy, Social Media, Personen im Umfeld). Ca. 38% gaben an, dass sie auf bearbeitete Arbeitsaufträge selten oder nie eine Rückmeldung durch die Lehrkräfte erhalten haben. Ca. 51% äußerten die Befürchtung, aufgrund des Distanzunterrichts in der Abschlussprüfung schlechter abzuschneiden. Der eigene Lernerfolg wird auf der Notenskala 1 – 6 durchschnittlich mit 3,14 eingeschätzt.
- Viele Auszubildende sind in den Formaten des Online-Unterrichts schwerer zu erreichen. Selbst wenn Endgeräte verfügbar sind, erweisen sich die Netzverbindungen oft als instabil und die häuslichen Lernbedingungen als ungünstig. Reiner Distanzunterricht führt in vielen Fällen zum Abbruch des Kontakts zu den Auszubildenden.
- Viele Auszubildende sind schwerlich in der Lage, über 6 – 8 Stunden einem Online-Unterricht konzentriert zu folgen.
- Insbesondere neu zugewanderte Auszubildende erfahren durch die Online-Kommunikation nochmals erschwerte Bedingungen für das Verständnis der fachlichen Inhalte. Zudem leidet bei ihnen oft der Spracherwerb, aufgrund mangelnder Sprachpraxis erzielen sie kaum mehr Fortschritte im Lernen der deutschen Sprache.

Aus einzelnen Ausbildungsberufen sind die Ergebnisse der Ausbildungsabschlussprüfung verfügbar. Für diese Berufe zeigen sich die Resultate im Zeitvergleich nicht einheitlich:

Tabelle 7: Ausgewählte Ergebnisse aus der Ausbildungsabschlussprüfung

	2019 TN / nicht bestanden	2019 TN / nicht be- standen	2019 TN / nicht bestan- den
Medizinische*r Fachangestellte*r	191 / 25%	313 / 35%	338 / 41,7%
Pharmazeutisch-Kaufmännischer An- gestellte*r	53 / 9,4%	67 / 9,0%	91 / 19,8%
Zahnmedizinische*r Fachangestellte*r (jeweils Sommerprüfung)	40%	35%	32%

Es ist noch zu früh, um die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Berufsausbildung abzuschätzen. Welche kognitiven Lernlücken und sozialen Defizite sind entstanden? Was bedeuten zerbrochene Alltagsstrukturen, Brüche in den Beziehungen unter den Lernenden und zwischen Lernenden und Lehrenden? Welche Konsequenzen haben hoher Medienkonsum, Bewegungsmangel, ungesunde Ernährung, zunehmende Isolation? Die Schule ist immer auch ein Lebensort mit vielfältigen Beziehungen, die zu Hause so nicht stattfinden und nicht einfach auszugleichen sind.

Auch wenn die Forschung den Entwicklungen hinterherläuft, so geben die ersten Befunde Hinweise darauf, welche Lernende gut durch die Pandemie zu kommen scheinen und wer mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Der Schlüssel liegt scheinbar in etwas Selbstverständlichem: Die Kompetenz zum selbstregulierten Lernen entscheidet darüber, ob Auszubildende sich auch ohne Lehrkräfte und Schule die Lerninhalte aneignen und auch im Rahmen von Distanz- oder Wechselunterricht gute Lernfortschritte erzielen. Wenn die äußere Struktur mit dem Gerüst aus Stundenplänen und Anweisungen der Lehrpersonen ausfällt, dann kann ein Teil der Lernenden diese durch eine innere Struktur ersetzen und sich darüber Halt in unsicheren Zeiten verschaffen. Je schwächer die äußere Ordnung, desto mehr kommt es auf die innere Ordnung an. Pointiert ließe sich daraus ableiten, dass die größte Herausforderung im Bildungssystem darin besteht, die Lernmotivation und Lernkompetenz der Lernenden von früh auf zu fördern.

5. Fallanalysen

Die Förderansätze der Berufsschule sind in einen Kontext von individuellen Herkunftsbedingungen der Auszubildenden und sozialen Rahmenbedingungen in Ausbildung und Gesellschaft eingebettet. Das vertiefte Verständnis dieses Bedingungsrahmens trägt dazu bei, die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der lernortspezifischen Fördermaßnahmen besser einzuschätzen. Vor diesem Hintergrund wurden die skizzierten Untersuchungen durch Einzelfallanalysen von insgesamt sieben Auszubildenden ergänzt und vertieft.

Die Sample-Auswahl folgte dem Kriterium der vertieften Untersuchung von Auszubildenden mit einem hohen Grad an Startnachteilen. Die Analysen zur Charakterisierung der Zielgruppen (Kap. 2.1) zeigen insbesondere für ausländische Jugendliche bzw. solche mit einem Migrations- oder Fluchthintergrund erschwerte Bedingungen für die Absolvierung einer qualifizierten Berufsausbildung. Aufgrund ihrer Soziallage und Bildungsbiographie sind sie überproportional häufig mit sprachlichen, kognitiven und sozialen Startnachteilen belastet und besitzen einen ausgeprägten Förderbedarf. Daher besteht ein vertieftes Erkenntnisinteresse darin, die Ausprägung der Ausbildungsbedingungen für diese spezifische Gruppe von Jugendlichen genauer zu erkunden und wesentliche Stationen im Ausbildungsverlauf zu erfassen. Vor diesem Hintergrund wurde die Auswahl der Auszubildenden auf ausländische Jugendliche und / oder solche mit einem Migrations- oder Fluchthintergrund begrenzt. Konkret fokussierte die Fallauswahl

- zwei neu zugewanderte Jugendliche aus Afghanistan (d. h. beim Eintritt in die Berufsausbildung < 6 Jahre in Deutschland) mit Fluchthintergrund,
- vier ausländische Jugendliche (aus Armenien, Rumänien, dem Irak und dem Kosovo) mit einem mehr als sechsjährigen Aufenthalt in Deutschland, sowie
- einem in Deutschland geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Die vier weiblichen und drei männlichen Jugendlichen wurden in den folgenden Ausbildungsberufen ausgebildet (in alphabetischer Reihenfolge): Fachkraft KEP; Fachlagerist*in; Hotelfachmann/-frau; Maler*in und Lackierer*in; Medizinische(r) Fachangestellte(r); Verkäufer*in; Zahnmedizinische(r) Fachangestellte(r).

Als theoretischer Ansatz der Fallanalysen wird das „Agency-Konzept“ in Anlehnung an EMIRBAYER/MISCHE (1998) verwendet. ‚Agency‘ erfasst die Kapazität des Individuums, in einem sozialen Rahmen (hier: in einer Berufsausbildung) möglichst selbstbestimmt zu agieren und zu entscheiden. Mit sozialem Rahmen werden sowohl die individuellen Herkunftsbedingungen (z. B. Sprache, Kultur, sozio-ökonomischer Status der Eltern, Bildungsaspirationen, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit) als auch die sozialen Gegenwartsbedingungen (z. B. Anforderungen im institutionellen und gesellschaftlichen Umfeld der Ausbildung) erfasst. ‚Agency‘ beschreibt dabei die Kraft und Fähigkeit von Individuen, ihre Lebensumstände zu gestalten. Der ursprünglich soziologische Ansatz verbindet die Dichotomien Handlung – Struktur, Individuum – Gesellschaft, Selbstbestimmung – Fremdbestimmung.

Er hebt sich damit sowohl ab von der Vorstellung, menschliche Lebenssituationen seien sozial (insbesondere ökonomisch) determiniert, als auch von der Annahme, diese seien (ausschließlich) durch individuelle Kompetenzen selbstbestimmt und autonom gestaltbar. Das „Agency-Konzept“ ist anschlussfähig an die in Kapitel 2 zur Charakterisierung der Kompetenzvoraussetzungen von Jugendlichen mit Startnachteilen verwendeten Resilienztheorien. Diese erfassen personale Ressourcen einer Person sowie soziale Schutzfaktoren im sozialen Umfeld, die für eine selbstbestimmte Bewältigung von auftretenden Herausforderungen wirksam werden können.

Das „Agency-Konzept“ umfasst unterschiedliche theoretische Ausprägungen und methodologische Zugänge (SCHERR 2012). Einer der Zugänge besteht darin, Menschen in den sie herausfordernden Situationen zu beschreiben, ihre Handlungsmöglichkeiten und -begrenzungen vor dem Hintergrund der Herkunfts- und Gegenwartsbedingungen zu identifizieren und ihr Handeln in diesem Kontext zu interpretieren. Aus soziologischer Perspektive besteht das Erkenntnisziel primär in dem Verständnis von sozialen Strukturen, die zugleich als Ermöglichung und als Begrenzung individueller Handlungsmöglichkeiten dienen können. Aus bildungstheoretischer Perspektive ließe sich die Perspektive verschieben auf die Frage, wie die sozialen Bedingungen zu gestalten sind, um die Handelnden in ihrem Situationskontext in ihren Handlungsmöglichkeiten zu unterstützen. „Dabei geht es darum, wie junge Menschen vor dem Hintergrund des Einflusses der sozialen Herkunft sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ... individuelle Ressourcen mobilisieren können und sich als handelnde Akteure erweisen“ (REIBIG 2015, 7). Die sieben Auszubildenden wurden in Halbjahresintervallen in einem halbstrukturierten Gespräch u. a. über Voraussetzungen, Ereignisse, Verläufe und Erfahrungen in ihrer Ausbildung befragt. Aus den Interviews entstand iterativ ein Bezugsrahmen, der die relevanten Voraussetzungen, Herausforderungen und wahrgenommenen Unterstützungen in den beiden Lernorten, den Umgang mit den Herausforderungen durch die Auszubildenden sowie die Ergebnisse und weitergehenden Pläne der Auszubildenden erfasst.

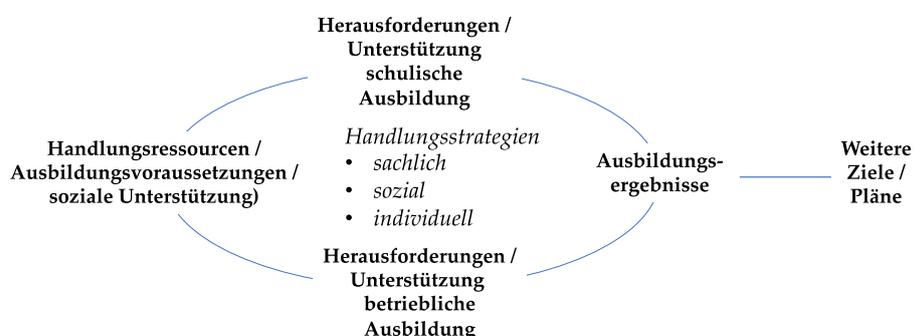


Abbildung 4: (Grober) Bezugsrahmen für die Gestaltung und Auswertung der Fallinterviews

Die Kategorien des Bezugsrahmens wurden in Leitfragen übersetzt, die einerseits (in unterschiedlicher Akzentuierung und Intensität) die Interviews strukturierten, andererseits als Folie für die Auswertung der Interviewdaten dienten.

1. Welche **Handlungsressourcen** in Form von individuellen Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen sowie sozialer Unterstützung (z. B. soziales, kulturelles Kapital, Netzwerke) bringen die Auszubildenden mit?
2. Welche **Herausforderungen** (z. B. sachlich-fachlich, sozial, persönlich) sind von den Auszubildenden in der Ausbildung zu bewältigen?
3. Welche **Unterstützung** bzw. Förderung erfahren sie zur Bewältigung der Herausforderungen in der schulischen Berufsausbildung? Welche Akteure unterstützen die Auszubildenden?
4. Welche **Unterstützung** bzw. Förderung erfahren sie zur Bewältigung der Herausforderungen in der betrieblichen Berufsausbildung? Welche Akteure unterstützen die Auszubildenden?
5. Welche **Handlungsstrategien** setzen die Auszubildenden zur Bewältigung der Herausforderungen ein?
6. Welche **Ausbildungsergebnisse** erzielen die Auszubildenden? Welche Funktion nimmt die duale Berufsausbildung für die Auszubildenden in ihrer Lebensphase wahr?
7. Welche **weitergehenden Ziele und Pläne** verfolgen die Auszubildenden nach der Ausbildung?

Nachfolgend werden die Kernaussagen aus den sieben Fallanalysen zusammenfassend dargestellt. Aus Gründen der Anonymisierung ermöglichen die Befunde keinen Rückschluss auf die Einzelfälle. Die Darstellung erfolgt entlang der skizzierten Leitfragen.

Individuelle Handlungsressourcen und soziale Unterstützung

Als grobe Koordinaten zur Beschreibung der Handlungsressourcen von Auszubildenden dienen zumeist *Alter* und *Bildungsabschluss*. In den sieben Fällen variierte das Alter bzw. die mit ihm korrespondierende Lebenserfahrung zum Ausbildungsbeginn zwischen 17 und 36 Jahren. Die in den Herkunftsländern erworbenen Bildungsabschlüsse sind hinsichtlich der Inhalte und Niveaus zumeist schwer einzuordnen, insbesondere wenn entsprechende Zeugnisse fehlen. Das Spektrum kann aus der folgenden Übersicht erschlossen werden:

Tabelle 8: Spektrum im Hinblick auf Alter und Bildungsabschlüssen in den Fallanalysen

Nr.	Alter bei Ausbildungsbeginn	In Deutschland seit	Bildungsabschluss
1	18	2015	7 Jahre Grundschule (Herkunftsland)
2	25	2015	Studium (Herkunftsland)
3	36	2014	8 Jahre + 4 Jahre Fachschule (Herkunftsland)
4	21	2015	12 Jahre (Herkunftsland)

5	17	2002	Mittelschule + BVJ (Deutschland)
6	25	2016	Gymnasium (Herkunftsland)
7	18	2008	Mittelschule (Deutschland)

Eine wesentliche Variable zur Bestimmung der Ausbildungsvoraussetzungen ist die *Sprachkompetenz*. Auszubildende mit einem Fluchthintergrund wurden mit dem Eintreffen in Deutschland häufig erstmals mit der deutschen Sprache konfrontiert. Aber auch bei den anderen Auszubildenden stellt insbesondere die Schriftsprache eine Hürde im Berufsschulunterricht dar. Auch wenn die Alltagskommunikation in Deutsch im Laufe der Zeit bei allen Auszubildenden gut voranschreitet, werden Tempo und Niveau auch durch die soziale Einbettung bestimmt. Religiös und/oder familiär bedingte Ausgehbegrenzungen, begrenzte Freizeitkontakte zu deutschsprachigen Freunden oder begrenzte Kommunikationsmöglichkeiten in der betrieblichen Ausbildung wirken häufig als Hemmnisse in der Entwicklung von Sprachkompetenzen.

Die Ausprägung der *Lernmotivation* variiert in den sieben Fällen deutlich. Bei den ab 2014 zugewanderten Auszubildenden ist sie durchweg hervorragend. Die fünf Auszubildenden zeichnen sich durch hohe Wissbegierde, Ehrgeiz, Fleiß, Lerndisziplin und Verantwortungsbereitschaft aus. Drei der Auszubildenden wurden in der Berufsschule zu Klassensprecher*innen gewählt. Die Auszubildenden haben die Bedeutung eines (Aus-)Bildungsabschlusses für ein Ein- und Fortkommen in Arbeit und Gesellschaft erkannt. Vor diesem Hintergrund wird die Berufsausbildung auch als eine Chance zur sozialen Integration wahrgenommen. Bei den beiden schon länger in Deutschland lebenden Auszubildenden ist dies nur begrenzt erkennbar. Ihr Lernverhalten erscheint diskontinuierlich, die Lernanforderungen werden phasenweise sprunghaft und unsystematisch aufgenommen.

In einzelnen Fallanalysen finden sich Belastungen aus der *biographischen Situation* auch im Ausbildungsverhalten. In zwei Fällen ist das Aufenthaltsrecht an die Existenz eines Ausbildungsverhältnisses gebunden. Vor diesem Hintergrund hält sich die Kritik an der erfahrenen Ausbildungspraxis insbesondere im Betrieb in Grenzen. Konflikte werden ‚wegdefiniert‘ und im betrieblichen Rahmen hierarchisch ‚gelöst‘. Aber auch die Auszubildenden mit einem gesicherten Aufenthaltsrecht zeichnen sich tendenziell durch ein aufmerksam-beobachtendes, aber abwartendes und zurückhaltendes Verhalten aus. Welche Bedeutung die Fluchterfahrungen bei den Auszubildenden auf das Lernverhalten ausübt, kann nur spekulativ vermutet werden. Die betroffenen Auszubildenden zeichnen sich durch eine hohe Flexibilität, Adaptionfähigkeit und ein schnelles Einlassen auf die Erwartungs- und Relevanzsysteme ihrer neuen Umgebung aus. Sie haben bereits Wege gefunden, mit Schwierigkeiten und Rückschlägen umzugehen und darüber ein Maß an Resilienz aufzubauen. Dies kommt ihnen in der Ausbildung an beiden Lernorten in vielen Situationen offensichtlich zugute.

Unterstützungnetzwerke bzw. *soziales Kapital* sind bei den Auszubildenden in den sieben Fällen vergleichsweise schwach ausgeprägt. Bei den ohne Familie neu zugewanderten Auszubildenden sind teil-

weise Verwandte (z. B. Onkel, Cousin) in Deutschland ansprechbar, der Kontakt zur Familie im Herkunftsland ist jedoch auf gelegentliche Formen des digitalen Austauschs begrenzt. Auch die informellen Kontakte zu Peer-Groups bleiben eher sporadisch. Sofern die Auszubildenden in bzw. mit ihren Familien in Deutschland leben, ist die Bindung stark ausgeprägt.

Unabhängig davon wird deutlich, dass die *Beziehungsqualität* zu Lehrkräften, Mitschüler*innen sowie den Vorgesetzten und Kolleg*innen im Betrieb für die Auszubildenden eine sehr hohe Bedeutung besitzt. Dies könnte u. a. mit den mehr oder weniger biographisch erfahrenen Misserfolgserfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen zu tun haben (z. B. angestrebte Schulabschlüsse und/oder angestrebter Ausbildungsberuf nicht erreicht, wahrgenommene Stigmatisierungen in der Schulkarriere), die die Selbstwirksamkeit erschüttern und das Streben nach äußerer Anerkennung stärken könnten. Wird die Beziehung zu den Bezugspersonen der Ausbildung als gefährdet eingeschätzt, dann wird ein Absinken der Lernmotivation erkennbar. Umgekehrt zeigt sich die Suche nach einer gelungenen Beziehung bei einigen der Auszubildenden in dem Bemühen um Kontaktaufnahme und Nähe zu Lehrkräften und Vorgesetzten.

Begrenzte innere Handlungsressourcen können prinzipiell durch die Aktivierung von *Unterstützung durch äußere Akteure* ausgeglichen werden. Die Interviews zeigten, dass das Netzwerk insbesondere bei neu zugewanderten Auszubildenden zunächst sehr schwach ausgeprägt ist. Die familiären Verbindungen sind nur punktuell wirksam, die Kontakte zu Peers schwach und die Beziehungen zu Lehrenden und Vorgesetzten zumeist formal und hierarchisch. Ist Vertrautheit zu Vertrauen gewachsen, dann wird die aufgebaute Beziehung zu Lehr- und Ausbildungspersonal sowie Kolleg*innen oder Vorgesetzten auch zur Aktivierung von Unterstützung genutzt.

Herausforderungen während der Ausbildung

Im Kern steht in der Berufsausbildung die Aneignung der beruflichen Handlungskompetenzen im Vordergrund, die zur Absolvierung der Ausbildungsabschlussprüfung erforderlich sind. Die Lebenslagen der sieben in die Fallanalyse einbezogenen Auszubildenden zeigen jedoch, dass diese fachlichen in weitere sachliche sowie soziale und persönliche Herausforderungen eingebettet sind.

Zumindest bei den neu zugewanderten Auszubildenden wirkt der *materielle Status* (u. a. verfügbare Mittel zum Lebensunterhalt, Wohnsituation, lange Fahrtwege zu den Lernorten) restriktiv. In sozialer Hinsicht ist bei drei der Auszubildenden die Trennung von der Familie im Herkunftsland als ein emotional belastender Faktor erkennbar. Zwar ist mit Hilfe digitaler Medien ein Kontakt vergleichsweise gut aufrecht zu erhalten, doch kann dies auf Dauer nicht die Qualität eines Präsenzkontaktes ersetzen.

Die Gestaltung der eigenen Ausbildung kann sich angesichts dieser Herausforderungen und vor dem Hintergrund der skizzierten Handlungsressourcen erschwerend vollziehen. Insbesondere die eingeschränkten *Sprachkompetenzen* bedingen längere Zeitbedarfe für die Erschließung der Inhalte, die aufgrund der begrenzten Zeit in der Berufsschule nur unzulänglich berücksichtigt werden können. Einzelne

Fächer bedingen jedoch nicht nur aufgrund der spezifischen *Fachsprache*, sondern auch aufgrund *un- gewohnter Kontexte* ernsthafte Herausforderungen. So wird beispielsweise berichtet, dass den Auszubildenden die Darstellung westlicher Regierungssysteme in der Sozialkunde je nach vorgängiger Bildungssozialisation und Herkunftsland sehr fremd erscheint.

Besondere Herausforderungen treten auf, wenn es in der Ausbildung zu punktuellen oder grundlegenden Konflikten kommt. In zwei Fällen führten die Ausbildungsbedingungen in der betrieblichen Ausbildung zu einem Wechsel des Ausbildungsbetriebs.

Unterstützung in der schulischen Berufsausbildung

Während die BoB-Förderstrategie über die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen auf die Gestaltung von unterschiedlichen Fördermaßnahmen abhebt, zeigt sich in den Einschätzungen der Auszubildenden, dass neben der sachlichen Dimension die persönlichen Ebenen in der Beziehung zu den Lehrkräften sowie den Mit-Auszubildenden wesentlich sind.

Die schulischen Förderangebote werden durchweg als sehr unterstützend und passend eingeschätzt. Insbesondere im Hinblick auf die Sprachförderung wird der Wunsch geäußert, dass die Angebote zeitlich weiter ausgedehnt und intensiviert werden sollten. Insbesondere die sehr lernmotivierten Auszubildenden verstehen die Förderung in der Berufsschule als eine wertvolle Ressource zur Verfolgung ihrer Bildungsziele. In einem Fall wird auf die Gefahr hingewiesen, dass bei entsprechender Ausprägung die Zuordnung zu individuell ansetzenden Fördermaßnahmen (z. B. ‚Zusatzunterricht‘) auch als stigmatisierend wahrgenommen werden kann. Die Lehrkräfte in den Maßnahmen werden größtenteils als engagiert, ansprechbar und kompetent beurteilt. Diese individuellen Einschätzungen in den Fallanalysen decken sich weitgehend mit den Befunden aus den Befragungen (vgl. Kap. 4.3). Aus einzelnen Schilderungen lässt sich schließen, dass die Art der Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Konflikten durch die Lehrkräfte für viele Auszubildende aus einem anderen Kulturkreis als eine ‚praktizierte Demokratiebildung‘ verstanden werden kann. Vereinzelt wird von den befragten Auszubildenden auch angemerkt, dass sie die Berufsschule in einem positiven Kontrast zu den Schulerfahrungen in ihrem Herkunftsland wahrnehmen. Zugleich wird ein Lehrkräfteverhalten besonders geschätzt, das in einem gut strukturierten, auf Disziplin achtenden und lehrerzentrierten Unterricht mit ‚klaren Ansagen‘ besteht. Obwohl die Lehrkraft wesentlich über ihre Kompetenz zur Vermittlung fachlicher Inhalte beurteilt wird, fließen auch Aspekte der Lehrerpersönlichkeit und der Beziehungsgestaltung in die Einschätzungen ein. Dabei wird deutlich, dass den Lehrkräften private Lebenslagen des Auszubildenden bestenfalls punktuell und zufällig bekannt sind. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass diese Lebenslagen zumeist erst dann in der Schule sichtbar werden, wenn sie als Problem in den Unterricht hineinwirken. Ein Beispiel kann diesen Zusammenhang illustrieren: Ein Auszubildender zeigte nach sehr guten schulischen Leistungen nach dem Wechsel in eine andere Klassenzusammensetzung im 2. Ausbildungsjahr plötzlich schlechte Schulleistungen, hohe Absenzen und einen deutlichen Rückzug aus dem Interaktionsgeschehen der Klasse. Der (neue) Klassenlehrer deutete die Situation als fachliche Leistungsdefizite, während

der Auszubildende die Nicht-Akzeptanz durch die Klassengemeinschaft und das fehlende Interesse der Lehrkräfte für seine emotionale Befindlichkeit anführte. Während der Klassenlehrer die Situation sachbezogen interpretierte, attribuierte der Auszubildende die Situation weitgehend beziehungsorientiert (ohne ein Gespräch mit der Lehrkraft zu suchen). Unabhängig von dem konkreten Fall zeigt das Beispiel, dass die Lehrkraft in der Schule primär in der Rolle des fachlich Unterstützenden wahrgenommen wird, zumindest einzelne Auszubildende jedoch ihre Interpretationen sehr stark auch auf die emotional-persönliche Ebene beziehen. Deutlich wird dies auch durch die Aussage einer Auszubildenden, dass ihr Interesse am Fach maßgeblich durch ihr Interesse an der Lehrkraft bestimmt werde.

In diesem beziehungsbezogenen Interpretationsrahmen kann auch die Klassengemeinschaft eine wesentliche Rolle spielen. Dabei hat die Gemeinschaft im Blockunterricht mit einer höheren Intensität an Kontaktmöglichkeiten eine größere Bedeutung als in der Organisationsform des Tagesunterrichts. Im positiven Fall erfahren Auszubildende durch ihre Mitschüler*innen eine besondere Anerkennung, etwa durch die Wahl als Klassensprecher*in. Im kritischen Fall erscheint die Klassengemeinschaft als belastend oder wenig unterstützend.

Unterstützung in der betrieblichen Berufsausbildung

Die betriebliche Berufsausbildung vollzieht sich in vielen Branchen und Betrieben entlang authentischer Arbeitsprozesse. Die Qualität der Ausbildung hängt u. a. von der Fähigkeit der Ausbildungsverantwortlichen ab, die Auszubildenden in Abhängigkeit von ihren Voraussetzungen an die Aufgaben mit Ernstcharakter heranzuführen. Idealerweise sollten die Auszubildenden aufbauend und bedarfsgerecht unterstützt mit dem Spektrum herausfordernder Aufgaben vertraut gemacht werden und schrittweise die Aufgaben selbst ausführen lernen. Gemessen an diesem Ideal sind die Schilderungen in den sieben Fällen sehr unterschiedlich. Das Kontinuum reicht von einer betrieblichen Ausbildung, die unsystematisch, wenig herausfordernd und unterstützend erfolgt, bis hin zu Darstellungen, in denen die Ausbildung planvoll, respektvoll und lernförderlich erfahren wird. Insofern können die Förderinitiativen in der Berufsschule durch die Ausbildungsbetriebe sowohl konterkariert als auch verstärkt werden. Die Auszubildenden binden ihre Einschätzungen an konkrete Erfahrungen: Wird das Berichtsheft von den Ausbildungsverantwortlichen nicht nur als ein äußeres Erfordernis zur Kenntnis genommen, sondern auch mit den Auszubildenden besprochen? Gibt es Phasen in den Arbeitsprozessen, in denen die Auszubildenden Erklärungen und Erläuterungen bzw. Rückmeldungen erhalten? Sind in dem Betrieb eigenständige Maßnahmen vorgesehen, in denen die Auszubildenden in fachlicher o. a. Hinsicht gefördert werden? Gewähren die Betriebe den Auszubildenden zusätzliche Zeitressourcen, die sie für Ausbildungsangebote in der Berufsschule oder bei externen Trägern verwenden können? Sind die Ausbildungsverantwortlichen an den Inhalten der Berufsschule interessiert?

Die von den Auszubildenden immer wieder betonten Kernfaktoren einer motivierenden und lernwirksamen Ausbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Aufgaben, an denen sie wachsen können;

- Vorbilder, an denen sie sich orientieren können;
- Gemeinschaften, in denen sie sich aufgehoben fühlen.

Die Darstellung verdeutlicht, dass neben der sachlichen Dimension der Ausbildungsinhalte auch in der betrieblichen Ausbildung die Beziehung zu Vorgesetzten, Kolleg*innen und Mit-Auszubildenden von wesentlicher Bedeutung ist.

Handlungsstrategien der Auszubildenden

Die skizzierten Konstellationen an Handlungsressourcen, Herausforderungen und vorhandenen bzw. fehlenden Unterstützungsangeboten in den Lernorten bilden für die Auszubildenden den Rahmen, innerhalb dessen sie mit spezifischen Handlungsstrategien reagieren. In der Gesamtschau der sieben Fälle treten drei unterschiedlich ausgeprägte Handlungsformate wiederholt auf.

In fünf Fällen ist der Grad der *Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses* bei den Auszubildenden sehr stark ausgeprägt. Wird der Ausbildung eine hohe Bedeutung für die soziale und/oder berufliche Integration zugeschrieben, dann wird Lernen als eine Holschuld verstanden. Inhalte aus der Berufsschule werden nachgearbeitet, Unterlagen selbst beschafft, Verständnisprobleme durch die Aktivierung geeigneter Bezugspersonen (u. a. Lehrkräfte, Vorgesetzte im Betrieb) bearbeitet. Der Kontakt zu Lehrpersonen wird gesucht und genutzt. Teilweise wird Feedback eingeholt, um daraus zu lernen. In zwei Fällen ist diese pro-aktive Lernhaltung in vielen Situationen nicht erkennbar. Hier dominiert in der Berufsschule das Abarbeiten und Erledigen vorgegebener Lernaufträge.

Eng verbunden mit der Selbstorganisation ist die *Resilienz* in Situationen des Scheiterns und bei Rückschlägen. Werden Auszubildende beispielsweise mit unerwartet schlechten Bewertungen in Schule oder Abschlussprüfung, nicht gewährten betrieblichen Freistellungen für die Wahrnehmung von Lernangeboten oder ungünstigen Arbeitszeiten konfrontiert, dann führt eine ausgeprägte Resilienz nicht zur Entmutigung, sondern zur Suche nach neuen Alternativen.

Ein weiteres Handlungsfeld stellt das Verhalten der Auszubildenden im *Umgang mit Konflikten* in den Lernorten dar. Diese Situation kann sich für die Auszubildenden in doppelter Hinsicht als schwierig darstellen. Zum einen sind sie in einer hierarchisch schwächeren Position, zum anderen kann die Weiterführung des Ausbildungsverhältnisses darüber entscheiden, ob sie den Aufenthalt in Deutschland fortführen dürfen. Dazu kommt, dass das Verhalten bei ausländischen Auszubildenden auch durch den Umgang mit Konflikten in den Herkunftskulturen beeinflusst sein kann. In zwei Fällen führten deutliche Konflikte im Ausbildungsbetrieb zu einem Wechsel des Ausbildungsbetriebs. In beiden Fällen bemühten sich die betroffenen Auszubildenden selbst um den Betriebswechsel. In anderen, situativ auftretenden Konflikten wird von den Auszubildenden die hierarchische Ordnung als Regulierungsprinzip anerkannt („der Vorgesetzte entscheidet“). In einem anderen Fall ist ein Ausweichverhalten als Reaktion auf die erfahrene Konfliktsituation erkennbar. Unzufriedenheit in der betrieblichen Ausbildung (im ersten Ausbildungsjahr) sowie in der Klassengemeinschaft (im zweiten Ausbildungsjahr) führt zu Absenzen

und dem Bemühen, vertraute Personen im jeweils anderen Lernort unterstützend zum Wechsel von Betrieb bzw. Klasse zu aktivieren. Einer Konfliktklärung mit den Betroffenen im Gespräch wird ausgewichen, zugleich wird aber die Handlungsinitiative ergriffen und eine Überwindung des Konfliktzustands angestrebt. In einem anderen Fall berichtet der Auszubildende über erlebte Konflikte sowohl in der Schule als auch im Betrieb, in denen er „dagegehalten“ hat. Im Betrieb beschwerte er sich bei seinem Ausbilder über zu lange Arbeitszeiten, in der Schule u. a. über seine Zuordnung in eine vermeintlich schwächere Lerngruppe. Im Rückblick auf seine Ausbildung erwähnte er diesen überfachlichen Aspekt als eine Lernerfahrung, die ihn in der Ausbildung besonders entwickelt habe.

Ausbildungsergebnisse

Ausbildungsergebnisse können auf drei Ebenen berichtet werden. Der formale Erfolg wird angezeigt über die Ausbildungsabschlussprüfung. Zudem wird der Schulerfolg dokumentiert über das Berufschulzeugnis. Schließlich können die Auszubildenden in der Selbsteinschätzung insbesondere auch überfachliche Kompetenzen erkennen, die in der Ausbildung entwickelt wurden.

Sechs der sieben Auszubildenden haben die Ausbildung abgeschlossen und die Ausbildungsabschlussprüfung erfolgreich absolviert. Eine der Auszubildenden konnte die Ausbildung verkürzen, und dies nach einem Wechsel des Ausbildungsbetriebs nach dem ersten Ausbildungsjahr. Eine Auszubildende absolvierte die praktische Prüfung erfolgreich, musste aber die schriftliche Prüfung wiederholen.

Die Noten(durchschnitte) auf dem Abschlusszeugnis weichen zum Teil deutlich positiv von jenen der Kammerprüfung ab. Teilweise beträgt der Unterschied 1,5 Noten. Die Auszubildenden berichten in diesem Fall, dass diese (besseren) Noten einerseits ihr Selbstvertrauen stärkten, andererseits als Kompetenzausweis insbesondere im Ausbildungsbetrieb ihre Situation etwa bei der Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis unterstützen konnten.

Auf die Frage: „Was haben Sie in der Ausbildung neben dem Fachlichen gelernt?“ tun sich die meisten Auszubildenden am Ende der Ausbildung schwer. Gleichwohl erwähnen sie Entwicklungsaspekte auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, so zum Beispiel: „gelernt, lauter zu sprechen“ (was im Herkunftsland als unhöflich gilt); „gelernt, Störungen und Konflikte anzusprechen, auch wenn ich daraus Widerstand erfahre“; „Eigeninitiative und Selbstorganisation, um aus schwierigen Situationen heraus zu kommen“; „gelernt, Verantwortung zu übernehmen“; „selbstbewusster und optimistischer geworden“; „sozialer Umgang in der Schule“; „Geduld bewahren“.

Weitergehende Ziele und Pläne

Ein übergreifendes Ergebnis der Ausbildung kann darin gesehen werden, dass die Auszubildenden mit dem Ausbildungsabschluss ihre Optionen zur Integration in das Beschäftigungssystem und die Gesellschaft gewahrt und zum Teil erweitert haben. Während eine Identifikation mit Beruf und Betrieb nur in wenigen Fällen erkennbar ist, so dominiert eine funktionale Sicht auf den Nutzen und (Mehr-)Wert der abgeschlossenen Berufsausbildung.

Mit einer Ausnahme wollen alle Ausbildungsabsolvent*innen unmittelbar im Anschluss an die Ausbildung zunächst in dem gelernten Beruf weiterarbeiten. Vier Absolvent*innen verbinden den Arbeitseinstieg mit mehr oder weniger konkreten Weiterbildungsplänen. In einem Fall reichen die Pläne bis hin zur Aufnahme eines Studiums, wobei die Wege zur Erreichung des Ziels durchaus realistisch dimensioniert sind.

Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen

Die sieben untersuchten Fälle fokussierten die Lebens- und Ausbildungssituation von Auszubildenden, die mit multiplen Startnachteilen in die Ausbildung eingetreten sind und trotz zum Teil schwieriger Ausbildungsbedingungen im Betrieb in sechs der sieben Fälle den Ausbildungsabschluss schafften. Vertragslösungen konnten in zwei Fällen aufgefangen werden, indem die Auszubildenden durch eigene Initiative die Ausbildungsbetriebe wechselten und in einem Fall sogar eine vorzeitige Zulassung zur Ausbildungsabschlussprüfung erreichten. Die Fälle dokumentieren damit, dass bei integrierter Förderung auch bei Lernenden mit erheblichen Startnachteilen ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss möglich ist.

In einigen der Fälle trafen die Förderangebote der Berufsschule bei den Auszubildenden auf Handlungsressourcen, die hinsichtlich der vorgängigen Bildungsabschlüsse, der vorhandenen Sprachkompetenzen und der bestehenden sozialen Netzwerke sehr ungünstig, zugleich aber im Hinblick auf Lernmotivation und Resilienz sehr günstig ausgeprägt waren. Neben der fachlichen Dimension der Unterstützung in den Berufsschulen zeigte sich die Beziehungsqualität im Verhältnis zu dem Lehr- und Ausbildungspersonal, aber auch zu den Kolleg*innen in Betrieb und Schule als sehr wesentlich.

Insbesondere die neu zugewanderten Auszubildenden erkannten die hohe Bedeutung, die eine qualifizierte Berufsausbildung für ihre Integration in Gesellschaft und Beschäftigungssystem besitzt. Auch wenn die Ausbildungsberufe nicht ihre Wunschberufe repräsentierten, nahmen sie die Herausforderungen auf sich und setzten mit hoher Motivation und Resilienz alles daran, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Die Förderangebote in der Berufsschule verliehen diesen Bemühungen einen starken Rückenwind und konnten auf der fachlichen und vereinzelt auf der persönlichen Seite die bestehenden Energien verstärken.

Über die Ausbildung hinaus konnte bei einigen der Auszubildenden zudem die Motivation entwickelt und gefestigt werden, mit dem Berufseinstieg auch den weiteren Bildungsweg in den Blick zu nehmen und eine geeignete Weiterbildung zu planen.

6. Blick zurück nach vorne: Resümee aus den Perspektiven Praxisgestaltung und Theorieentwicklung

Der verfolgte DBR-Forschungsansatz verbindet die Gestaltung von Praxiskonzepten mit der Entwicklung praxisrelevanter Theorien (vgl. Kap. 3). In diesem abschließenden Kapitel soll resümierend bilanziert werden, mit welchen Ergebnissen und Grenzen diese beiden Handlungsausrichtungen in der Untersuchung realisiert werden konnten.

6.1 Praxisgestaltung: Tragfähigkeit des Konzepts und Anschlusspunkte zur Weiterentwicklung

Insgesamt belegen die Untersuchungen, dass der in München verfolgte integrative Ansatz einer „bedarforientierten Steuerung pädagogischer Ressourcen“ als tragfähig bewertet werden kann. Selbst ohne eine flankierende Unterstützung in der betrieblichen Ausbildung absolvieren viele der geförderten Auszubildenden die Ausbildungsabschlussprüfung mit Erfolg. In einzelnen Unterrichtsklassen wird durch die Anwendung der Förderkonzepte eine Interaktion und sprachliche Verständigung mit den Auszubildenden überhaupt erst möglich.

Die Fallanalysen dokumentieren für die ausgewählten Auszubildenden, dass eine in die Ausbildung integrierte Förderstrategie bei Jugendlichen mit ausgeprägten Startnachteilen zu einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss führen kann.

Bezogen auf die beiden Indikatoren für das Letztziel eines Ausbildungserfolgs – Vertragslösungs- und Prüfungserfolgsquote – lassen sich keine Ergebnisse im Zeitvergleich „vor / nach der Intervention“ berichten, da die notwendigen Datenerhebungen spezifisch für die in den Förderklassen unterrichteten Auszubildenden nicht realisierbar waren. Neben diesen Begrenzungen in der Datenerhebung war eine zeitvergleichende Gegenüberstellung von Ausbildungskohorten auch deshalb nicht möglich, weil sich die Rahmenbedingungen kontinuierlich verschoben und nicht kontrollierbar waren. So zeigte die Sekundärdatenanalyse, dass sich die Situation an den Berufsschulen in vielen der untersuchten Ausbildungsberufe seit Einführung des Förderkonzepts verschärft hat. Dies betrifft insbesondere das niedrige Niveau der schulischen Vorbildung und die gestiegenen Anteile an Migrant*innen bzw. neu zugewanderten Auszubildenden. In einigen Ausbildungsberufen stellen zahlreiche Zu- und Abgänge während des ersten Ausbildungsjahres in den Eingangsklassen die Berufsschulen vor zusätzliche große Herausforderungen. Mit der Corona-Pandemie traten weitere Belastungen für die Umsetzung der Förderstrategie ein.

Der vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen und sich in Entwicklung befindlicher Förderkonzepte gewählte DBR-Forschungsansatz führte zu Erkenntnissen in Form von Gestaltungsprinzipien, die in Kapitel 6.2 dargestellt werden. Die Erkenntnisse konnten über verschiedene Formate kontinuierlich in die Praxisgestaltung der beteiligten Berufsschulen eingespeist werden und die Entwicklungsprozesse unterstützen.

Neben den zahlreichen Potenzialen zeigten sich in den Untersuchungen auch einige Grenzen in den schulischen Fördermöglichkeiten. So kann der Förderansatz in der praktizierten Form nicht alle Auszubildenden erreichen. Die Förderung fällt insbesondere bei jenen Auszubildenden auf einen fruchtbaren Boden, die bereits eine ausgeprägte Lernmotivation und -fähigkeit mitbringen. Ein Grunddilemma be-

steht darin, dass Auszubildende mit Startnachteilen auch in der *betrieblichen Ausbildung* besondere Unterstützung benötigen, sie jedoch tendenziell stärker in solchen Ausbildungsberufen und -betrieben ausgebildet werden, in denen die betrieblichen Ausbildungsbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten häufig weniger günstig ausgeprägt sind.

Ein weiteres Wirkungshemmnis besteht in der *begrenzten Zeit*, die der Berufsschule für die besondere Förderung zur Verfügung steht. Eine Ausweitung erfordert entweder eine Reduzierung der Zeitbudgets für die betriebliche Ausbildung oder insgesamt eine Verlängerung der Ausbildungszeit. In den geförderten Ausbildungsberufen ist die Bereitschaft der Betriebe zur Verschiebung der Zeitkontingente in vielen Fällen nicht vorhanden, da die Auszubildenden in die betrieblichen Arbeitsprozesse als eine produktive Arbeitskraft eingeplant sind. Dies führt häufig dazu, dass eine Freistellung für zusätzliche Fördermaßnahmen in der Berufsschule versagt wird. Eine Verlängerung der Ausbildungszeit ist nach § 8 BBiG nur unter besonderen Bedingungen möglich. Eine modellhafte Umsetzung besteht in dem sogenannten „1+3 Kombimodell“, das von den IHK Coburg und München entwickelt wurde. In diesem Modell wird die Ausbildungszeit auf vier Jahre verlängert, um die zusätzlich entstehenden Zeitressourcen insbesondere für eine zusätzliche, integrierte Sprachförderung zu verwenden.

Tabelle 9: „1+3 Kombimodell“ einer gestreckten Ausbildung (IHK München 2019)

Ausbildungsjahr	Anteil Sprachförderung u.a.	Anteil Berufsschulunterricht	Anteil betriebliche Ausbildung
1	40%	20%	40%
2	30%	30%	40%
3	20%	20%	60%
4	20%	20%	60%

Das Modell richtet sich zunächst an Jugendliche mit mangelnden Sprachkompetenzen. Durch die Streckung der Ausbildung auf vier Jahre kann eine berufsbezogene Sprachförderung mit einer regulären dualen Ausbildung verknüpft werden. Über alle vier Jahre wird die duale Ausbildung in den beiden Lernorten mit einer zusätzlichen Sprachförderung verbunden, für die entsprechende Zeitressourcen vorgesehen werden. Formal wird die Ausbildung als eine Teilzeitausbildung durchgeführt, wobei die Auszubildenden aufgrund der zusätzlichen Förderung länger in der Berufsschule verbringen als die Auszubildenden mit einer regulären Ausbildungsdauer. Der Ausbildungsvertrag und die entsprechende Vergütung werden durch den Betrieb für die gesamte Zeit des Kombimodells zur Verfügung gestellt.

Die Weiterentwicklung des Konzepts erfordert u. a. die Einbettung in weitere Initiativen. So wäre eine *verstärkte Mitwirkung der Betriebe* erstrebenswert – auch und gerade in solchen Ausbildungsberufen, in denen die betriebliche Berufsausbildung häufig nicht sehr planvoll und lernförderlich gestaltet ist. Die in dem BoB-Konzept einsetzten Lehrkräfte zeichneten sich durch ein besonderes Engagement und Sensibilität für die Belange der Auszubildenden aus. Auf diese Voraussetzungen sollte bereits in der

Lehrerbildung hingearbeitet werden, etwa indem Lehrkräfte beispielsweise für soziale Ungleichheit, Stereotypisierung und den Besonderheiten unterschiedlicher Herkunftskulturen sensibilisiert werden. Die *Zusammenarbeit im Rahmen multiprofessioneller Teams* ist in heterogenen Klassen mit Auszubildenden unterschiedlicher Herkunft von besonderer Relevanz. Die *Validität der Zwischen- und Abschlussprüfungen* wäre auch für jene Auszubildenden sicherzustellen, deren Sprachkompetenzen noch starke Lücken aufweisen. Nicht zuletzt benötigt diese Gruppe an Auszubildenden eine größere Vertretungsmacht. Die Lobby und Thinktanks in Bildung und Berufsbildung fokussieren ihre Arbeit vielerorts weniger auf die Zielgruppe von Auszubildenden mit Startnachteilen. Last but not least spannt das Thema der Förderung von Schulabgänger*innen mit Startnachteilen einen Rahmen auf, der nicht mehr alleine durch punktuelle Maßnahmen bearbeitbar ist, sondern eine grundlegende Herausforderung adressiert. Wenn die Förderung nicht der Prämisse eines (potenziell stigmatisierenden) Defizitausgleichs folgt, sondern davon ausgeht, dass jeder Lernende Stärken und Schwächen mit in die Berufsbildung bringt, dann sind bildungsorganisatorische und didaktische Konzepte gefordert, die *Bildungs- und Lernprozesse individualisieren* und spezifischer an den Voraussetzungen der Lernenden ausrichten. Dieser Gedanke ist in der Pädagogik nicht grundlegend neu, in der Bildungspraxis jedoch zumeist wenig handlungsleitend.

6.2 Theorieentwicklung: Gestaltungsprinzipien als Substrat der Erkenntnisgewinnung und Desiderata für die weitere Forschung

Auch wenn die Förderkonzepte auf die spezifischen Bedingungen eines Ausbildungsberufs, einer Unterrichtsklasse oder gar eines individuellen Auszubildenden ausgerichtet werden, so lassen sich aus der Vielzahl der Entwicklungen, Erprobungen und Evaluationen einige übergreifende Erkenntnisse kondensieren, die innerhalb von DBR als Gestaltungsprinzipien formuliert werden. Die nachfolgenden Prinzipien entstanden sukzessive durch iterative Bewegungen von komparativer Analyse, kommunikativer Validierung und Abgleich mit den gewonnenen Daten (vgl. KELLE/KLUGE 2008).

Präzisierung Zielebenen

- 1 Die innerhalb der Gruppen von Jugendlichen mit Startnachteilen bestehenden heterogenen Soziallagen und Kompetenzvoraussetzungen erfordern für die Bestimmung des Ausbildungserfolgs eine Präzisierung zielgruppengerecht gestufter Zwischenziele.

Förderkonzepte

- 2 Für die Gestaltung konkreter Förderkonzepte steht ein bewährter Fundus mit vier grundlegenden Organisationsformen bereit, die je nach bestehenden Voraussetzungen der Auszubildenden, den angestrebten Förderzielen und den Rahmenbedingungen des Unterrichts weiter ausdifferenziert und methodisch konkretisiert werden müssen.

- 3 Bezogen auf die Organisationsformen der Förderung existieren keine technologischen Aussagen darüber, welche Formen im Hinblick auf welche Förderziele besonders wirksam sind. Die Wirksamkeit begründet sich weniger durch die Wahl einer überlegenen Form, sondern durch die spezifische Ausprägung von prinzipiell geeigneten Formen im Hinblick auf die bestehenden Rahmenbedingungen von Zielgruppe und Ausbildungsstrukturen. Lehrkräfte können sich bei der Gestaltung ihrer spezifischen Förderkonzepte auf dokumentierte Erfahrungen stützen, doch müssen diese auf die komplexen Bedingungen der jeweiligen Ausbildungssituation transferiert werden.
- 4 Unterricht in heterogenen Klassen mit einem hohen Anteil von Auszubildenden mit Startnachteilen erfordert eine Kleingruppen- und Einzelförderung, um die Startnachteile individuell aufnehmen und bearbeiten zu können. In kleineren Klassen bzw. durch die individuelle Zuwendung zu Auszubildenden mit einem hohen Förderbedarf werden kognitive, soziale und individuelle Probleme eher sichtbar und didaktisch bearbeitbar.
- 5 Besondere Aufmerksamkeit insbesondere bei Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund erfordert die Förderung von Sprachkompetenzen. Neben der gezielten Förderung der Berufsfachsprache sind Sprachverstehen und sprachliche Ausdrucksfähigkeit notwendige Voraussetzungen für effektive Unterrichtskommunikation und Prüfungserfolg.
- 6 Bei der Ausgestaltung und Umsetzung der Förderkonzepte sollte ein stärkeres Gewicht auf den persönlichen Kontakt und die individuelle Begleitung gelegt werden. Je stärker sich die Förderbedarfe bei Auszubildenden kumulieren, desto notwendiger wird die Dimension einer individuellen Begleitung als tragende Komponente der Förderkonzeption.
- 7 Die Umsetzung der Förderkonzepte sollte so dimensioniert werden, dass der Grad der Selbstorganisation des eigenen Lernprozesses und die Eigenverantwortung zur Bewältigung auftretender Herausforderungen bei den Auszubildenden gestärkt werden.
- 8 Bei der Umsetzung der schulischen Förderkonzepte sollten verstärkt arrondierende Maßnahmen zur Sicherung der Akzeptanz und Unterstützung der Ausbildungsbetriebe eingesetzt werden. Hierzu sollten ggf. Kammern, Verbände und andere Institutionen mit Einwirkungsmöglichkeiten auf Ausbildungsbetriebe einbezogen werden.
- 9 Bei Auszubildenden mit erkennbar schwachen sozialen Unterstützungsstrukturen sollte darauf geachtet werden, sie innerhalb der Schulgemeinschaft und ggf. darüber hinaus in stabilisierende Netzwerke zu integrieren. Dadurch wächst das Potenzial zur Förderung der Sprachkompetenzen und zur Stärkung der Resilienz im Umgang mit auftretenden Belastungen innerhalb und im Umfeld der Ausbildung.

Unterrichtsorganisation

- 10 Zur Gewährleistung stabiler Beziehungs- und Interaktionsstrukturen und eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus sollten Klassenfluktuationen weitgehend vermieden werden.
- 11 Die Dauer und Gestaltung des Schultags sollte die Konzentrationsgrenzen der Auszubildenden berücksichtigen und Phasen der Entspannung integrieren.

Prüfungen

- 12 Die Zwischen- und Abschlussprüfungen sollten die Sprachkompetenzen der Auszubildenden bei der Gestaltung von Prüfungsaufgaben sowie der Gewährung von Formen des Nachteilsausgleichs berücksichtigen.
- 13 Die Berufsschulen sollten Zugang zu den Ergebnissen der Zwischen- und Abschlussprüfungen ihrer Auszubildenden haben, um daraus Rückmeldungen für die Weiterentwicklung der Förderkonzepte zu erhalten.

Übergreifend

- 14 Die während der Corona-Pandemie gewonnenen Erfahrungen inklusive der erkannten Unzulänglichkeiten in der Gestaltung technologieunterstützter Unterrichtsformen sollten in Schulverwaltung und Berufsschulen analysiert und in konkrete Handlungskonsequenzen überführt werden.
- 15 Die Erfolge ebenso wie die Hindernisse und Schwierigkeiten in der Umsetzung der Förderkonzepte sollten regelmäßig im Austausch zwischen den betroffenen Berufsschulen sowie in größeren Intervallen mit Betrieben, Kammern und Verbänden erörtert werden.

Die skizzierten Gestaltungsprinzipien bieten neben den dokumentierten singulären Erfahrungen aus den beteiligten Berufsschulen eine Grundlage für die zukünftige Entwicklung von Förderkonzepten. Sie sind in ihrer Reichweite zunächst begrenzt auf den Kontext des Untersuchungsfeldes. Diese Begrenzung gilt prinzipiell für jede empirische Untersuchung. Vor diesem Hintergrund ließe sich als ein möglicher Anschluss für den gewählten DBR-Forschungsansatz die Untersuchung einzelner Förderansätze auf ein ausgedehnteres Praxisfeld im Rahmen einer summativen Evaluation ausdehnen (vgl. EULER 2014, 33ff.). Unabhängig von der Ausdehnung der Untersuchungsreichweite lassen sich offene Fragen aufnehmen, die mit der Anwendung des DBR-Ansatzes verbunden sind. Die folgenden Fragen skizzieren in der Untersuchung auftretende Bezugspunkte, deren vertiefte Reflexion die vorgelegte Untersuchung um neue Facetten bereichern sowie die Weiterentwicklung der methodologischen Grundlagen von DBR forcieren könnte:

- Wie kann die Entwicklung von Interventionen durch Praktiker (hier: Lehrkräfte der Berufsschulen) genauer rekonstruiert und dokumentiert werden?
- Wie kann die Erprobung der entwickelten Designs über multiperspektivische Rekonstruktion aus den Interviews hinaus genauer erfasst und ausgewertet werden?
- Wie können die Transferprozesse der Praktiker in der Anpassung von vorgängigen Erfahrungen und / oder vorliegender Gestaltungsprinzipien erfasst und ausgewertet werden?
- Inwieweit entstehen Förderkonzepte, die auch unter begrenzten zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcenbedingungen umsetzbar sind?
- Führt die praktizierte Wissenschaft-Praxis-Kooperation zu einer Qualität von Zusammenarbeit, die besondere Potenziale für die Praxisgestaltung und Erkenntnisgewinnung begründet
- Inwieweit kann über die Gestaltung einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation die wissenschaftliche und praktische Relevanz der Forschung erhöht werden?

Literatur

- AGBB - AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018). *Bildung in Deutschland 2018*. Bielefeld: wbv.
- AGBB - AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020). *Bildung in Deutschland 2020*. Bielefeld: wbv.
- BAAS, M. / BAETHGE, M. (2017). *Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- BAKKER, A. (2019). *Design Research in Education*. London, New York: Routledge.
- BECKER, C. / BLEIKERTZ / GEHRKE J. (2011). Der 3. Weg in der Berufsausbildung: Evaluationsergebnisse zum Pilotprojekt in NRW. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 40, 2, 47-51.
- BEICHT, U. / WALDEN, G. (2018). *Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierender Ausbildung*. BIBB Report 6/2018.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Vorversion. Bonn: BIBB.
- BRAHM, T. / EULER, D. / STEINGRUBER, D. (2014). Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 89-104.
- BROWN, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Science*, 2, 141-178.
- BURKARD, C. / EULER, D. / HÄRLE, N. / SEVERING, E. (2019). *Alle Jugendlichen in Ausbildung bringen – wie geht das? Bedingungen und Gestaltung ergänzender, öffentlich geförderter Ausbildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- COBB, P. / CONFREY, J. / DISSA, A. / LEHRER, R. / SCHAUBLE, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9-13.
- DESIGN-BASED RESEARCH COLLECTIVE (2003). Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.
- EMIRBAYER, M. / MISCHKE, A. (1998). What is Agency? *American Journal of Sociology*, 104, 962-1023.
- EULER, D. / NICKOLAUS, R. (2018). Das Übergangssystem – ein bildungspolitisches Dauerprovisorium oder ein Ort der Chancenverbesserung und Integration? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114 (4), 527-547.
- EULER, D. / SEVERING, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EULER, D. (1994). *Didaktik einer informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann / Botermann.
- EULER, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. EULER / P.F.E. SLOANE (Hrsg.). *Design-Based Research* (15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EULER, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler / P.F.E. Sloane (Hrsg.). *Design-Based Research* (15-44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- EULER, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *Educational Design Research*, 1(1), 1-15.
- FENDEL, T. / ROMITI, A. (2016). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 16-19.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. / RÖNNAU-BÖSE, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- GREINERT, W.-D. (2007). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus: Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Frankfurt/M.: GFaFB.

- HÄFELI, K. / SCHELLENBERG, D. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.
- IHK MÜNCHEN (2019). *Kombimodell. Das neue Ausbildungsformat*. URL: Kombimodell | IHK München (ihk-muenchen.de) Abruf: 16.8.2021
- KROLL, S. / UHLY, A. (2018). *Ausländische Auszubildende in der dualen Ausbildung: Einmündung und Ausbildungserfolg*. Bonn: BIBB.
- LEWIS, C. / PERRY, R. / MURATA, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35 (3), 3-14.
- MCKENNEY, S. / REEVES, T. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London, New York: Routledge.
- MICHAELIS, C. / BUSSE, R. / SEEBER, S. / ECKELT, M. (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv Media.
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I)*. Bielefeld: wbv.
- OEHME, A. (2016). Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In U. BYLINSKI, U. / RÜTZEL, J. (Hrsg.). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43-56.
- PLOMP, T. (2007). Educational Design Research: An Introduction. In T. PLOMP / N. NIEVEEN (ed.), *An Introduction to Educational Design Research* (9-36). Enschede: SLO – Netherlands institute for curriculum development.
- RBS / RAW – Referat für Bildung und Sport / Referat für Arbeit und Wirtschaft Landeshauptstadt München (Hrsg.) (2021). *Münchner Bildungsbericht Berufliche Bildung 2020*. München.
- REEVES, T. (2006). Design Research from a technology perspective. In J. VAN DEN AKKER / K. GRAVEMEIJER / S. MCKENNEY / N. NIEVEEN (eds.), *Educational design research* (52-66). London: Routledge.
- REIßIG, B. (2015). Theoretische Bezüge. In T. SCHLIMBACH / F. MAHL / B. REIßIG (Hrsg.), *Handlungsstrategien von Migratinnen und Migranten auf dem Weg in die berufliche Ausbildung*. München: DJI.
- SCHERR, A. (2021). Soziale Bedingungen von ‚Agency‘. Soziologische Eingrenzungen einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In S. BETHMANN u.a. (Hrsg.), *Agency* (99-121). Weinheim und Basel.
- SCHWARTZ, D.L. / CHANG, J. / MARTIN, L. (2005). *Instrumentation and Innovation in Design Experiments: Taking the Turn towards Efficiency*. Stanford University. Internal Paper.
- WUSTMANN, C. (2005). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In I. BOHN (Hrsg.), *Resilienz - Was Kinder aus armen Familien stark macht*. Dokumentation einer Fachtagung am 13.09.2005. Frankfurt/M.: ISS.

Prof. Dr. Dieter Euler

Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen, Dieter.Euler@unisg.ch

Dr. Angela Hahn

Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Lange Gasse 20, 90403 Nürnberg, Angela.Hahn@fau.de