

Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II

Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen

Christel Herrlich¹, Monika Palowski-Göpfert²,
Rica Schöbel¹ & Annett Walbe^{1,*}

¹ Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld

² Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg

* Kontakt: Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld,
Universitätsstr. 23, 33615 Bielefeld
annett.walbe@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag legt die Forschungsgruppe „Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II“ ihren Abschlussbericht über das gleichnamige Forschungs- und Entwicklungsprojekt vor, das zwischen 2012 und 2020 in Kooperation von Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg durchgeführt wurde. Im Zentrum stehen gefährdete, „schwierige“ und scheiternde Bildungsbiografien in der Oberstufe, die mit quantitativen und qualitativen Methoden im Längsschnitt untersucht wurden. Die Ergebnisse sind vielfältig und deuten in ihrer Gesamtheit vor allem darauf hin, dass Rückstufungen und Abbrüche in der Oberstufe in nahezu allen Fällen auf eine Kombination schulischer und außerschulischer Ursachen zurückzuführen sind. Im Fazit ziehen wir erste Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Beratung in der Oberstufe und geben einen Ausblick auf die Nutzung der Ergebnisse in einem zukünftigen Transferprojekt.

Schlagwörter: Sekundarstufe II, Abbruch, Rückstufung, Bildungsbiografie, Längsschnitt



1 Einführung

Der vorliegende Beitrag ist der Abschlusstext des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II“ (kurz: Grenzgänge-Studie), in dem wir, eine Gruppe von Lehrkräften der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS) und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg (WE_OS),¹ uns zwischen 2012 und 2020 mit der Frage beschäftigt haben, warum Schüler*innen ihre Ausbildung in der Oberstufe vorzeitig abbrechen oder rückgestuft werden. Unser spezielles Interesse galt dabei der weiterführenden Frage, wie schulische Beratung und pädagogische Praxis gestaltet sein müssen, um Schüler*innen mit potenziell problematischen Eingangsvoraussetzungen und schwierigen Schullaufbahnen zu unterstützen.

Um diese Fragen zu beantworten, haben wir an acht verschiedenen Schulen² jeweils einen ganzen Jahrgang zwei Mal mit Fragebögen befragt: am Ende der Einführungsphase 2013 und kurz vor dem Abitur 2015. Zwischen diesen Zeitpunkten haben wir mit einigen Schüler*innen vertiefende Interviews geführt. Inhaltliche Schwerpunkte der Fragebögen und Interviews waren u.a. das erlebte Schulklima, die wahrgenommene Unterstützung durch Lehrkräfte und die Erfahrungen mit schulischer Beratung, aber auch das Ausmaß von Absentismus, die schulbezogene Selbstwirksamkeit und die individuellen Lerneinstellungen der Schüler*innen.

Nach einer detaillierten Auswertung der Daten aus Fragebögen und Interviews wurden die Ergebnisse – teils als gemeinsamer Workshop, teils in schulspezifischen Gesprächen – an die beteiligten Schulen zurückgemeldet und auch in Workshops für weitere (angehende) Lehrkräfte dazu genutzt, Wissen über und Impulse für den Umgang mit schwierigen Bildungsbiografien in der Oberstufe zu vermitteln und gemeinsam zu diskutieren.

Der vorliegende Beitrag richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere schulische Akteur*innen, die in ihrer pädagogischen Praxis und/oder einer beratenden Funktion mit dem Thema unserer Studie konfrontiert sind. Da uns bisher keine empirischen Untersuchungen bekannt sind, die sich spezifisch und für Deutschland mit nicht-linearen oder scheiternden Bildungsbiografien in der Oberstufe beschäftigen, möchten wir diese Lücke bearbeiten und interessierten Lehrkräften empirisch gesichertes Wissen für ihre Praxis zur Verfügung stellen. Unsere Ergebnisse bieten außerdem vielfältige Anschluss- und Diskussionsmöglichkeiten sowie Impulse für die schulische Beratung. Zudem ist unser Beitrag hoffentlich auch für Lehrkräfte anschlussfähig, die sich für Aktions- bzw. Praxisforschung interessieren; aus diesem Grund haben wir versucht, unser Projekt hier möglichst detailliert und zugleich gut nachvollziehbar darzustellen.

Im Folgenden werden wir zunächst unser Forschungs- und Entwicklungsprojekt kurz einordnen (Kap. 2), um daran anschließend den Aufbau des Projektes und die angewandten Methoden zu skizzieren (Kap. 3). Die Kapitel 4 und 5 enthalten die wichtigsten quantitativen und qualitativen Ergebnisse, an die sich ein Fazit und Ausblick anschließen (Kap. 6).

¹ Für einen Überblick zu Versuchsschule und Wissenschaftlicher Einrichtung Oberstufen-Kolleg, ihrer Geschichte und Organisation siehe Palowski, Gold & Klewin (2019).

² Wir danken ganz besonders unseren Ansprechpartner*innen an den acht Schulen, die es uns durch ihre tatkräftige Unterstützung ermöglicht haben, unsere Erhebungen durchzuführen.

2 Kurze Einordnung der Studie

Die Themen, die in der vorliegenden Untersuchung im Fokus stehen, nämlich scheidende Bildungsverläufe und Schulabbrüche in der Oberstufe, stellen aus Sicht der Forschungsgruppe eine Leerstelle im Bereich der deutschen Schul- und Bildungsforschung dar, da zu ihnen nur wenige empirische Ergebnisse und theoretische Rahmungen vorliegen. Wegweisend sind in diesem Kontext die Studien von Margit Stamm (2010, 2012), die sich zwar auf die Schweiz beziehen, aber der Grenzgänge-Forschungsgruppe sowohl methodisch als auch theoretisch als eine wichtige Grundlage dienen. In ihrer Untersuchung mit dem Titel *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem* (2012) geht Stamm sowohl quantitativ als auch qualitativ vor, um verschiedene Risikofaktoren für Schulabbrüche und verschiedene Typen von Abbrecher*innen zu identifizieren. Risikofaktoren sind Stamms eigenen Ergebnissen zufolge „eine ausgeprägte Peerorientierung, eine Tendenz zu tageweisem, also manifestem Schuleschwänzen sowie zu delinquenten Handlungen. Darüber hinaus ist für männliche Jugendliche Schulabbruch wahrscheinlicher“ (Stamm, 2012, S. 88). Die Typen von Abbrecher*innen, die Stamm mittels der Qualitativen Typenbildung (s.u., Kap. 3.4) findet, nennt sie „die Gemobbten“, „die Schulmüden“, „die Delinquenten“, „die Hänger“ und „die familiär Belasteten“ (Stamm, 2012, S. 91ff.).

Stamms plakative Bezeichnungen verdeutlichen bereits, dass manchmal überwiegend schulexterne Faktoren für den Abbruch verantwortlich waren, manchmal eher schulinterne („pull-out“ und „push-out“). Dies hat auch damit zu tun, dass nicht jede vorzeitige Beendigung einer Schullaufbahn in der Oberstufe ein negatives Ereignis ist: Oft ist das Verlassen der Oberstufe eine aktive Entscheidung für eine andere, als attraktiver oder individuell anschlussfähiger empfundene Alternative. Jedoch handelt es sich immer um ein mehrdimensionales Phänomen. So kann bspw. ausgeprägter Absentismus sicher nicht nur z.B. auf eine starke Orientierung an einem wenig schulaffinen Freundeskreis zurückgeführt werden, sondern kann auch ein Symptom einer „Abkoppelung“ von schulischen Beziehungen und Strukturen sein und somit seine Ursachen auch in Merkmalen der Schule und der dortigen pädagogischen Beziehungen haben. Gleiches gilt für schlechte schulische Leistungen und eine nicht-lineare Schullaufbahn. Dem entspricht, dass Stamm in ihrer Studie zu Abbrüchen am Gymnasium (2010) herausfinden konnte, dass in nur ca. acht Prozent der von ihr untersuchten Fälle Leistungsprobleme als primäre Ursache für den Abbruch angegeben worden waren, während ca. 35 Prozent der befragten Personen Motivationsprobleme und ca. 30 Prozent Probleme auf der Ebene der schulischen Beziehungen (zu Lehrkräften und/oder zu Mitschüler*innen) als Gründe für einen Abbruch angegeben hatten (Stamm, 2010, S. 282).

Vergleichbare Untersuchungen, die sich auf die Bundesrepublik Deutschland beziehen, sind der Forschungsgruppe bisher nicht bekannt. Was lässt sich dennoch über die Situation in Deutschland und speziell den Bereich der Sekundarstufe II festhalten? Die Oberstufe als Teil des gegliederten Bildungssystems Deutschlands ist in den letzten Jahren verschiedenen Umgestaltungsprozessen unterworfen worden (Stichworte sind z.B. Zentralabitur, G8/G9 oder Kernlehrpläne). Eine zunehmende Öffnung des Gymnasiums (die auch in Abhängigkeit von den immer wichtiger werdenden Wettbewerbs- und Profilierungsprozessen zu denken ist; vgl. Forell, Bellenberg & Im Brahm, 2019) sowie, allgemeiner, eine zunehmende Entkopplung von besuchter Schulform bzw. besuchten Schulformen und schließlich erreichtem Abschluss deuten auf eine insgesamt erhöhte Mobilität von Schüler*innen im Bildungssystem hin, die nicht mehr ausschließlich „nach unten“ gerichtet ist: So wurden bspw. 2010 nur knapp die Hälfte aller mittleren Abschlüsse an der Realschule erworben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), und viele Haupt- und Realschulabschlüsse werden, wie die Zahlen des Statistischen Bundesamtes regelmäßig zeigen, in der gymnasialen Oberstufe vergeben – was

umgekehrt bedeutet, dass die betreffenden Schüler*innen dort kein Abitur erhalten haben. Dementsprechend gibt es regelmäßig eine nicht unerhebliche Anzahl von Schüler*innen, die Jahrgangsstufen der Oberstufe wiederholen oder ihre Ausbildung dort vorzeitig, d.h. vor dem Erreichen des Abiturs, abbrechen.³

Gleichzeitig lassen sich eine Diversifizierung der Schullandschaft und ein Trend zum Wechsel in die Sekundarstufe II einer Schule, die nicht auch schon in der Sekundarstufe I besucht wurde, beobachten. All dies erhöht zum einen die Anforderungen an die Schüler*innen, die durch eine Vielzahl von Schulformen und möglichen Bildungsabschlüssen damit konfrontiert sind, frühzeitig Verantwortung für die eigenen Bildungsziele und -laufbahnen übernehmen zu müssen – was voraussetzt, dass sie in der Lage sind, sich zielgerichtet über ihre Möglichkeiten zu informieren, und dass sie sich über ihre schulischen und auch ihre über die Schulzeit hinausgehenden Ziele im Klaren sind. Aber auch die Schulen der Oberstufe stehen, zum anderen, vor der Herausforderung, sich auf zunehmend heterogene Eingangspopulationen einzustellen, was nicht nur die pädagogische Praxis, sondern auch die Unterstützungs- und Beratungspraxis mit veränderten Anforderungen konfrontiert.

Die Lehrkräfte in der Grenzgänge-Forschungsgruppe erleben dies in ihrem schulischen Alltag am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (OS) in besonderem Ausmaß, da dieses in einem eigenen Bewerbungsverfahren auch Schüler*innen ohne Qualifikationsvermerk für die gymnasiale Oberstufe aufnimmt. Diese Gruppe zeigt signifikant höhere Abbruchquoten als die Schüler*innen mit Qualifikationsvermerk: In den Aufnahmejahrgängen 2004 bis 2013 wurden 781 Personen *ohne Qualifikationsvermerk* aufgenommen (gegenüber 1.419 Personen mit Qualifikationsvermerk), von denen insgesamt *42,1 Prozent* ihre Ausbildung vorzeitig beendeten; unter den aufgenommenen Schüler*innen *mit Qualifikationsvermerk* betraf dies demgegenüber „nur“ *19,8 Prozent* (Klewin, o.J.). Die Vielzahl und Diversität der individuellen – schulischen und außerschulischen – Problemlagen, mit denen Schüler*innen sich z.B. an die Schulsozialarbeit oder die Lehrenden im Beratungsteam wenden, ist hoch, was von den beratenden Lehrenden weitreichende Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert. Ähnlich stellt sich die Situation dar, die Lehrkräfte anderer Schulen uns bspw. im Rahmen unserer Workshops (s.u., Kap. 6.3) berichten. Absentismus, starke familiäre Belastungen und psychische Erkrankungen der Schüler*innen sind dabei ebenso wiederkehrende Themen wie mangelnde Motivation bzw. fehlende Zielorientierung und (noch) nicht vorhandene Fähigkeiten des selbstständigen Lernens. All dies kann besonders im Zuge des Übergangs in die neue Schulstufe und ggf. auch an die neue Schule prekär werden („Oberstufen-Schock“; vgl. Palowski, 2012).

Resümierend lässt sich festhalten: Theoretisch wie empirisch muss das Problem scheidender Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe II als ein mehrdimensionales Phänomen betrachtet werden, das immer sowohl auf Merkmale der Person als auch auf Merkmale der jeweiligen Schule und des Bildungssystems im Ganzen verweist. Allerdings liegen, soweit der Forschungsgruppe bekannt, für Deutschland bisher keine umfassenden Untersuchungen vor, die sich dieser Problemstellung annehmen, sodass hier zunächst einige offene Fragen festzuhalten sind: Welche Gründe führen zu Schulabbrüchen in der Sekundarstufe II, und wie können umgekehrt Schüler*innen mit schwierigen Eingangsvoraussetzungen dennoch in der Oberstufe erfolgreich sein? Was kann schulische Beratung leisten, um sie zu unterstützen? Wie erleben die Schüler*innen selbst ihr schulisches Umfeld im Kontext ihrer Erfolge und Misserfolge und ggf. ihrer Abbrüche und/oder Wiederholungen? Die Grenzgänge-Forschungsgruppe hat versucht, einige dieser Fragen für das OS und für einige andere Schulen der Oberstufe empirisch zu bearbeiten. Im folgenden Kapitel werden die forschungsleitenden Fragestellungen dieser Untersuchung und die methodische Herangehensweise der Forschungsgruppe kurz umrissen.

³ Vgl. hierzu die jeweils aktuellen Berichte des Statistischen Bundesamtes (https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/_inhalt.html).

3 Design und Methoden

Bei der hier vorgestellten Untersuchung handelt es sich um ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, in dem Lehrkräfte und Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen⁴ gemeinsam einen quantitativen und qualitativen Längsschnitt zu Bildungsverläufen in der Sekundarstufe II realisiert haben. In den folgenden Abschnitten werden kurz die methodischen Eckdaten der Studie umrissen, bevor in den Kapiteln 4 und 5 die wichtigsten Ergebnisse präsentiert werden.

3.1 Forschungsfragen und Erkenntnisinteresse

Das seit 2012 arbeitende Projekt speist sich, wie oben erwähnt, sowohl aus den Daten einer quantitativen Erhebung als auch aus umfangreichen Materialien einer qualitativen Untersuchung. An der Studie beteiligt waren acht Schulen der Sekundarstufe II in der Region Ostwestfalen-Lippe: drei Gesamtschulen, vier Berufskollegs und das Oberstufen-Kolleg Bielefeld.

Lehrkräfte und Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen haben das Design der Studie gemeinsam konzipiert, die quantitativen und qualitativen Daten erhoben und diese ausgewertet. Das Ziel der Studie war es, genauere Daten zu Eingangsvoraussetzungen und Bildungsverläufen, insbesondere zu riskanten Verläufen, von Schüler*innen der Oberstufe zu erhalten und auf dieser Grundlage Impulse dafür zu entwickeln, sowohl am Oberstufen-Kolleg als auch an weiteren Schulen der Sekundarstufe II schulische Förderung und Beratung bei problematischen Bildungsverläufen besser an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Betroffenen anzupassen.

Folgende Forschungsfragen waren dabei leitend:

- Welche personellen und schulischen Risikofaktoren tragen zu Schulabbrüchen und Wiederholungen bei, bzw. welche Aspekte könnten Indikatoren für eine potenzielle Gefährdung sein?
- Welche Ausbildungsrisiken und -chancen beinhaltet speziell die Ausbildung am OS?
- Wie gelingt es potenziell gefährdeten Schüler*innen, ihre Schullaufbahn erfolgreich abzuschließen?

Anhand dieser forschungsleitenden Fragestellungen wurde ein längsschnittliches Erhebungsdesign mit quantitativen und qualitativen Anteilen entworfen: Zum einen wurden an den acht beteiligten Schulen jeweils ganze Jahrgänge zu zwei Erhebungszeitpunkten mit Fragebögen befragt; zum anderen wurden einzelne Schüler*innen zu mindestens zwei Zeitpunkten ausführlich interviewt.

Unsere weiterführende Fragestellung richtete sich auf die Implikationen der Ergebnisse für professionelles schulisches Handeln angesichts riskanter oder scheiternder Bildungsverläufe in der Oberstufe. Die entsprechenden Schlussfolgerungen aus der Untersuchung wurden in Form erster Workshops den beteiligten Schulen und weiteren Lehrkräften zugänglich gemacht (vgl. Kap. 6.3).

3.2 Erhebungszeitpunkte

Die Erhebungen mit Fragebögen und Interviews fanden an allen beteiligten Schulen zu zwei Zeitpunkten statt: am Ende der Eingangsphase 2013 (t1) und kurz vor dem Abitur 2015 (t2). Tabelle 1 auf der folgenden Seite gibt einen Überblick darüber, wie viele Schüler*innen jeweils befragt werden konnten.

⁴ Die Forschungsgruppe dankt den ehemaligen Projektmitgliedern Sebastian Boller, Stephan Holz, Patrick Maas und Christine Schumacher herzlich für ihre Leitungs- bzw. Mitarbeit und für ihre unverzichtbaren Beiträge zum Gelingen dieser Studie.

Tabelle 1: Übersicht über die Stichproben der Untersuchung nach Erhebungszeitpunkten

Teilstudie	t1 (2013)	t2 (2015)	im Längsschnitt
quantitativ (Fragebögen)	478	378	222 (45,4 %)
qualitativ (Interviews)	71, daraus Auswahl von 31 Eckfällen	22	22

Inhalte der Fragebögen waren u.a. soziodemografische Daten wie beispielsweise Bildungs- und Migrationshintergrund, außerdem die Nutzung von Förder- und Beratungsangeboten, Fragen zum Schulklima, zu Lerneinstellungen und zum Absentismus (vgl. dazu Kap. 3.3.1).

Trotz der großen Anzahl der erhaltenen Fragebögen gab es insgesamt „nur“ 222 Schüler*innen, die sowohl am ersten als auch am zweiten Untersuchungszeitpunkt beteiligt waren. Diese vergleichsweise geringe Zahl ergab sich sehr wahrscheinlich aus Zu- und Abgängen von Schüler*innen, Krankheitsfällen und sonstigen Abwesenheiten. In Kapitel 4.2 finden sich einige Ergebnisse eines systematischen Vergleichs zwischen denjenigen Schüler*innen, die zu beiden Zeitpunkten einen Fragebogen ausgefüllt haben, und jenen, die nur zum ersten Zeitpunkt am Ende der Eingangsphase an der Erhebung teilgenommen haben.

Die Interviews mit einzelnen Schüler*innen wurden von der Forschungsgruppe beinahe zeitgleich zur Fragebogenerhebung realisiert. Ausgewählt für die Interviews wurden nach den quantitativen Ergebnissen des ersten Untersuchungszeitpunktes 100 Personen aus der gesamten Stichprobe, die im ersten Fragebogen z.B. hohe Fehlzeiten, Leistungsprobleme, eine nicht-lineare Bildungsbiografie in der Sekundarstufe I oder eine Einschätzung des Schulklimas an ihrer jeweiligen Schule als schlecht berichtet hatten, da die Forschungsgruppe diese Merkmale aufgrund der vorliegenden Literatur (Stamm, 2010, 2012; s.o., Kap. 2) als potenzielle Risikoindikatoren einstuft. Von den 100 angesprochenen Schüler*innen konnten zum ersten Erhebungszeitpunkt 71 in einem Einzelinterview befragt werden. Aus diesen wiederum wählte die Forschungsgruppe 31 Eckfälle aus (s.u., Kap. 3.4.2), von denen 22 auch ein zweites bzw. teilweise auch ein drittes Mal interviewt werden konnten.

3.3 Quantitative Teilstudie

In den folgenden Abschnitten werden die quantitative Erhebung und die Auswertung der Daten aus den Fragebögen kurz beschrieben, bevor in Kapitel 3.4 analog dazu auch die qualitative Teilstudie und die Analyse der qualitativen Daten vorgestellt werden.

3.3.1 Design und Inhalte der Fragebögen

Für die beiden Untersuchungszeitpunkte 2013 und 2015 wurden jeweils umfangreiche Fragebögen konzipiert. Dabei griff die Forschungsgruppe überwiegend auf bereits vorhandene Instrumente, z.B. aus der Datenbank zur Qualität von Schule⁵, zurück.⁶ Zu beiden Zeitpunkten wurden u.a. folgende Bereiche im Fragebogen thematisiert: Schulklima (insbesondere Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis, Wohlbefinden in der Schule, Gefühl der Zugehörigkeit zur eigenen Schule), Absentismus, Lerneinstellungen, Schulumüdigkeit, Erfahrungen mit Förderung und Beratung an der eigenen Schule, schulbezogene Selbstwirksamkeit, Bildungsbiografie und soziodemografischer Hintergrund (z.B. kulturelle Praxis, Bücherbesitz).⁷

⁵ Vgl. <https://daqs.fachportal-paedagogik.de>; Zugriff am 05.09.2021.

⁶ Die Skalendokumentationen sind auf Anfrage bei der Forschungsgruppe erhältlich.

⁷ Die Skalen zu Einstellungen der Schüler*innen (bspw. zum Bereich Schulklima) waren endpunktbenannte 6er-Skalen (z.B. (1) = „trifft gar nicht zu“ bis (6) = „trifft voll zu“). Skalen zu Häufigkeiten (bspw. zum

In den Fragebögen des zweiten Erhebungszeitpunktes kurz vor dem Abitur 2015 wurden die Schüler*innen außerdem danach gefragt, wie gut sie sich auf das bevorstehende Abitur vorbereitet fühlten und ob sie den Abiturprüfungen eher ängstlich oder eher zuversichtlich begegneten. Zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt wurden einige Skalen im Fragebogen auf Basis der Überprüfung ihrer Validität und Reliabilität angepasst.

Die Fragebögen wurden von den Schüler*innen mit einem individualisierten Code versehen, so dass eine Zuordnung von beiden Fragebögen im Längsschnitt zueinander zwar möglich war, die Forschungsgruppe jedoch keine Möglichkeit hatte, die Fragebögen bestimmten Personen zuzuordnen. Vor Beginn der Erhebung wurden alle Schüler*innen umfassend über die komplette Untersuchung aufgeklärt und um ihr Einverständnis gebeten.

3.3.2 Zusammenfassung des Vorgehens bei der quantitativen Analyse

Bei der Analyse der quantitativen Daten sind zwei Perspektiven zu differenzieren: die Analysen in den beiden Querschnitten und die Analysen im Längsschnitt. Zudem wurden in beiden Perspektiven jeweils einzelschul- und schulformspezifische sowie schulformübergreifende Analysen durchgeführt. Daraus sowie aus der Menge an abgefragten Themen ergab sich eine große Fülle an einzelnen Auswertungsschritten, die hier nicht alle detailliert aufgeführt werden können. Stattdessen erfolgt ein kurzer Überblick über die wichtigsten Auswertungsschritte.

Für beide Erhebungszeitpunkte wurden zunächst für die gesamte Stichprobe (s.o., Tab. 1) und in einem weiteren Schritt auch schulspezifisch deskriptive Statistiken berechnet, um die jeweiligen Stichproben beschreiben zu können. So entstand für jeden Erhebungszeitpunkt ein Überblick darüber, wer befragt worden war. Durch Mittelwertvergleiche konnten die Daten der verschiedenen Gruppen (Schulformen und Einzelschulen) miteinander verglichen werden, um so z.B. herauszufinden, ob die Schüler*innen an Berufskollegs das Schulklima signifikant besser oder schlechter einschätzten als diejenigen an Gesamtschulen. Ähnliche Vergleiche konnten auch auf Ebene der Einzelschule berechnet werden. Mit Hilfe von Korrelationsanalysen konnte außerdem festgestellt werden, inwiefern bestimmte Merkmale signifikante Zusammenhänge miteinander zeigten, bspw. ob und wie stark ein gering ausgeprägtes Wohlbefinden in der eigenen Schule mit hohen Fehlzeiten zusammenhing. Diese Berechnungen wurden sowohl in der Gesamtstichprobe als auch im Vergleich der Schulformen durchgeführt.

Für die Auswertung im Längsschnitt wurden zunächst die beiden Datensätze aus 2013 und 2015 einem Matching-Verfahren unterzogen, bei dem sich zeigte, dass insgesamt 222 Personen an beiden Befragungen teilgenommen hatten. Damit lag die Ausschöpfung bei 45,4 Prozent (s.o., Tab. 1). Diese Gruppe bildete die Basis für die Berechnung der Entwicklungen bestimmter Variablen, wie bspw. des Absentismus, während der Zeit in der Oberstufe. Hierzu wurden Mittelwertvergleiche und die jeweiligen Effektstärken⁸ berechnet. Dabei wurden zunächst die Veränderungen in der gesamten Gruppe betrachtet, anschließend jene in den verschiedenen Schulformen, jeweils in Abgleich mit der restlichen Gruppe.

Beim Vergleich der Stichproben aus 2013 und 2015 ist zunächst zu beachten, dass die Stichprobe aus 2015 auch Personen enthält, die 2013 nicht teilgenommen hatten. Dabei handelt es sich um 149 Personen, die entweder durch Schulwechsel und Rückstufungen zwischen den beiden Zeitpunkten neu in die Jahrgänge gekommen waren oder an der

Bereich Freizeitverhalten) waren meist vollständig benannte 4er-Skalen (z.B. (1) = „nie“, (2) = „selten“, (3) = „gelegentlich“, (4) = „oft“). Andere Häufigkeitsskalen (bspw. zum Absentismus) waren ebenfalls vierstufig, aber anders benannt ((1) = „noch nie“, (2) = „1–5-mal“, (3) = „6–10-mal“, (4) = „mehr als 10-mal“).

⁸ Als Effektstärkemaß wurde Cohen's d berechnet, welches in SPSS nicht verfügbar ist. Die Berechnungen wurden daher online auf psychometrica.de durchgeführt (letzter Zugriff: 06.09.2021).

ersten Erhebung nicht teilgenommen hatten, weil sie z.B. krank oder abwesend waren; darüber lassen sich keine gesicherten Aussagen treffen. Ihr Anteil an allen zum zweiten Erhebungszeitpunkt befragten Schüler*innen ist am OS am größten (47,6 %; Berufskollegs: 32,6 %, Gesamtschulen: 43,6 %).

Wichtiger ist jedoch die Gruppe derjenigen, die nur 2013 teilnahmen und keinen zweiten Fragebogen ausfüllten. Dies trifft auf 256 Befragte zu. Mögliche Gründe dafür, dass diese Schüler*innen zwei Jahre später nicht mehr an der Befragung teilnahmen, könnten nicht nur eine Wiederholung oder ein Abbruch, sondern auch Krankheit, Absenz oder die Verweigerung der Teilnahme am Befragungstag sein. Jedoch liegen dazu keine gesicherten Hinweise vor. Allerdings konnte diese Gruppe anhand der Daten aus dem ersten Erhebungszeitpunkt mit der Gruppe derjenigen verglichen werden, die auch kurz vor dem Abitur nochmals an der Studie teilgenommen hatten. Somit konnte untersucht werden, ob es schon in den Daten aus 2013 signifikante Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen gab. Ergebnisse aus diesem Vergleich werden in Kapitel 4.2 berichtet.

3.4 Qualitative Teilstudie

3.4.1 Design und Inhalte der Leitfäden für die Einzelinterviews

Anders als bei der quantitativen Teilstudie wurden für das Design der Interviewleitfäden keine vorhandenen Instrumente genutzt, sondern die Leitfäden wurden von der Forschungsgruppe selbst anhand der forschungsleitenden Fragestellungen (s.o., Kap. 3.1) konzipiert. Dabei griff die Gruppe insbesondere auf die methodischen Hinweise von Helfferich (2011) zurück. Für die beiden Erhebungszeitpunkte und die prozessbegleitenden Interviews wurden jeweils unterschiedliche Leitfäden entwickelt. Alle Mitglieder der Forschungsgruppe führten Interviews. Um dies zu ermöglichen, wurde vorab ein projektinterner Workshop zur Interviewführung durchgeführt. Allen Interviews gingen eine Aufklärung über Zwecke und Inhalte der Untersuchung und den Umgang mit den erhobenen Daten sowie das Einholen einer entsprechend informierten Einwilligung voraus. Nach dem Interview legten die Schüler*innen selbst ein Pseudonym für sich fest. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert.

Bei der ersten Erhebung 2013 wurden die Interviews insbesondere entlang der Eingangsvoraussetzungen und dem Erleben der Oberstufe als neuer Phase der Ausbildung konzipiert. Außerdem wurden die vor dem Besuch der Oberstufe erlebte Bildungsbiografie sowie individuelle Gründe für den Besuch der Oberstufe und der jeweiligen Schule sowie die differenzierte Einschätzung des Schulklimas erfragt.

In den Interviews, die kurz vor dem Abitur der Befragten geführt wurden, standen besonders die Erfahrungen in der Qualifikationsphase, speziell Erfolge und Misserfolge, und die bevorstehenden Prüfungen sowie die Zukunftspläne der Befragten und eine Reflexion ihres Lernverhaltens im Zentrum. Zusätzlich enthielten in der zweiten Erhebung alle Leitfäden einen individualisierten Teil, in dem die Befragten über spezielle Themen sprechen konnten, die im ersten Interview besonders wichtig gewesen waren, wie bspw. Schwierigkeiten in einem bestimmten Fach oder besondere außerschulische Belastungen.

Von ursprünglich 71 zum ersten Erhebungszeitpunkt interviewten Personen wurden 31 als sogenannte Eckfälle für ein zweites Interview ausgewählt. Von diesen konnten 22 Personen auch ein zweites Mal regulär interviewt werden (s.o., Tab. 1). Bei neun Personen fehlt ein zweites Interview, da sie zum Teil krank waren, zum Teil aber auch zu einem zweiten Interview nicht mehr bereit oder nicht mehr erreichbar waren. Diese neun Personen sind dementsprechend nicht in die Typologie aufgenommen worden (s.u., Kap. 3.4.2). Sieben Interviews fanden bei Abbrüchen oder Wiederholungen zwischen den beiden regulären Erhebungszeitpunkten statt. Darunter fallen vier Personen, die zu den 31 Eckfällen gehörten und wiederholen mussten, sodass von einigen Eckfällen nicht nur zwei, sondern drei ausführliche Interviews vorliegen. Außerdem handelte es sich um

drei Personen, die keine Eckfälle waren, dennoch aber kurz telefonisch interviewt wurden, um Gründe für ihren Abbruch bzw. ihre Rückstufung zu erfragen. Diese Telefoninterviews wurden im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht mehr berücksichtigt, da sie zu wenig ausführlich waren und/oder keine neuen Informationen enthielten.

3.4.2 Zusammenfassung der qualitativen Analysen

Nachdem in der ersten Erhebung 71 Personen interviewt worden waren, fertigte die Forschungsgruppe zunächst anhand der Audioaufnahmen und anhand von Notizen, die direkt im Anschluss an die Interviews festgehalten worden waren, Fallportraits der Befragten an. Diese Kurzbeschreibungen dienten dazu, sogenannte Eckfälle auszuwählen. Kriterium für die Auswahl dieser 31 besonders prägnanten Fälle war der maximale Kontrast der Fälle im Vergleich miteinander. Das bedeutet, dass für jede Schule möglichst stark unterschiedliche Fälle für ein zweites Interview ausgewählt wurden. Dieses Vorgehen hatte zum Ziel, eine möglichst große Bandbreite unterschiedlicher Fälle in einer kleinen Auswahl zu repräsentieren.

Entlang der Leitfäden wurden die 31 Interviews nach ihrer Transkription im nächsten Schritt durch die Mitglieder der Forschungsgruppe arbeitsteilig kategorisiert und in der gesamten Gruppe diskutiert. Dabei wurden einige Merkmale und Fallkonstellationen herausgearbeitet, die in den zweiten Interviews erneut eine Rolle spielten und auch im folgenden Analyseschritt, der Typenbildung, genutzt werden sollten. In diese Typenbildung konnten, um über genügend Material für diesen vertiefenden Auswertungsschritt zu verfügen, nur diejenigen Fälle einbezogen werden, von denen mindestens zwei ausführliche Interviews aus den regulären Interviewzeitpunkten vorlagen (s.o., Kap. 3.4.1); dabei handelte es sich um 22 der 31 Eckfälle. Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten wurden neben der Typenbildung einige Interviews exemplarisch einer sehr detaillierten Einzelfallanalyse unterzogen, aus der einige Ergebnisse bereits an anderer Stelle veröffentlicht wurden (vgl. Heinrich, Palowski & Schumacher, 2018).

Mit dem Vorliegen der zweiten bzw. in einigen Fällen dritten ausführlichen Interviews wurden auch diese zunächst kategorisiert, um sie dann mit den ersten Interviews der jeweiligen Person in Beziehung zu setzen. Im Anschluss wurde das Verfahren der qualitativen Typenbildung (vgl. hier und im Folgenden Kelle & Kluge, 1999; Palowski, Boller & Müller, 2014) dazu genutzt, eine Typologie zu erstellen, die für jede Person zwei bzw. drei Interviews einschließt.

Grundsätzlich sieht die qualitative Typenbildung vor, dass zunächst aus den erhobenen Daten analytische Kategorien erarbeitet werden, die es ermöglichen, die vorliegenden Fälle systematisch miteinander zu vergleichen. Dieser Vergleich der Fälle führt zu ihrer Zusammenfassung in unterschiedlichen Gruppen, wobei gewährleistet sein muss, dass die Fälle innerhalb einer Gruppe einander sehr stark ähneln, während sich die verschiedenen Gruppen maximal voneinander unterscheiden. Eine solche Gruppierung der Fälle dient dazu, inhaltliche Zusammenhänge zu finden, die sich in den Fällen bzw. in den Gruppen häufig zeigen. Hierbei wird angenommen, dass regelmäßig im Material aufscheinende Zusammenhänge auf zugrunde liegende Strukturen hindeuten, die sich in einem gewissen Rahmen über die untersuchten Fälle hinaus verallgemeinern lassen. Dadurch, dass auf Basis mehrerer Fälle die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen systematisch herausgearbeitet werden, lässt sich vermuten, dass sich diese Merkmale auch außerhalb der untersuchten Stichprobe wiederfinden lassen. Die Gruppierung der Fälle wird meist prozessbegleitend mehrmals verändert, nämlich dann, wenn sich neue Zusammenhänge zwischen Merkmalen zeigen oder deren Gewichtung verändert wird. Eine Typenbildung im eigentlichen Sinne abzuschließen, ist de facto unmöglich: Es lässt sich unendlich über die Charakteristika von Einzelfällen bzw. die Unterschiede zwischen ihnen und über die Zusammenhänge zwischen Merkmalen diskutieren. Vielmehr ist es notwendig zu definieren, wann der jeweilige Prozess als beendet gelten soll.

Ein gut nachvollziehbares Beispiel für den Prozess einer Typenbildung und ihr mögliches Ergebnis sind die „Lebensmittel-Typen“ (in Anlehnung an die „Snack-Typologie“, die wir als Beispiel in einer Lehrkräftefortbildung eingesetzt haben; vgl. Herrlich, Holz, Palowski, Schöbel & Walbe, 2019). Angenommen, man interessiert sich für den Zusammenhang zwischen der Qualität von Lebensmitteln und ihrem Preis; man könnte in den Supermarkt gehen und dort aus jeder Abteilung eine bestimmte Auswahl an Lebensmitteln kaufen und mit nach Hause nehmen. Durch einen systematischen Vergleich dieser ausgewählten Produkte würde schnell erkennbar, wodurch sie sich unterscheiden und in welchen Punkten sie sich sehr ähnlich sind. Dabei könnte man verschiedene Aspekte als Vergleichsmerkmale heranziehen: Geschmacksrichtung (bspw. salzig oder süß), Farbe (bspw. dunkel oder hell), Preis (bspw. hoch oder niedrig), Qualität (gesund oder nicht gesund) usw. Dabei würde man vielleicht auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen finden, z.B. höhere Preise für Produkte in Bio-Qualität. Je nachdem, welche Fragestellung man verfolgt, würde man festlegen, nach welchen Merkmalen die Fälle verglichen und gruppiert werden sollen, um zu einer Typologie zu gelangen. Wäre man, wie in diesem Beispiel, an Qualität und Preis der Lebensmittel besonders interessiert, könnte man aus einem systematischen Vergleich dieser beiden Merkmale der Lebensmittel zum Beispiel zu folgender Gruppierung gelangen (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: Die „Lebensmittel-Typen“

	<i>Qualität: nicht gesund</i>	<i>Qualität: gesund</i>
<i>Preis: niedrig</i>	Kartoffelchips Fertigpizza	Paprika Bananen
<i>Preis: hoch</i>	Whiskey XXL-Schokolade	Müsli mit Chiasamen Cashewkerne

Anhand dieser Typologie könnte man weiterführend danach fragen, welche inhaltlichen Zusammenhänge bspw. die Merkmale „niedriger Preis“ und „nicht gesunde Qualität“ miteinander verbinden, und käme dann vielleicht zu dem Schluss, dass es sich bei diesen Zusammenhängen um bestimmte Inhaltsstoffe handelt (Fett, Salz, Zucker, Konservierungsstoffe, ...). In diesem Sinne ließen sich auch weitere inhaltliche Zusammenhänge bestimmen. Somit besteht das Ergebnis des Prozesses einer Typenbildung nicht nur in der Typologie selbst, sondern auch in den inhaltlichen Zusammenhängen, die zwischen den Vergleichsmerkmalen beobachtet werden können.

Die „Lebensmittel-Typologie“ zeigt auch: Eine Typologie wird kaum jemals alle in der Realität vorkommenden Phänomene und Merkmalskonstellationen abbilden können – nicht alle im Supermarkt erhältlichen Lebensmittel lassen sich ohne weiteres in diese Typologie einordnen –, aber als Systematisierung ist sie hilfreich, und bis zu einem gewissen Grad bzw. mit einer gewissen Reichweite ist sie verallgemeinerbar auf Lebensmittel in anderen Supermärkten als dem, in dem unser fiktives Beispiel angesiedelt ist.

In der vorliegenden Studie wurden als Vergleichsmerkmale für die Kontrastierung und Gruppierung der Fälle im Laufe der Arbeit an der Typenbildung verschiedene Merkmale genutzt. Diejenigen Merkmale, auf die sich die finale Version der Typenbildung stützt, und ihre inhaltlichen Ausprägungen zeigt Tabelle 3 auf der folgenden Seite.

Tabelle 3: Vergleichsmerkmale der finalen Version der Typenbildung und ihre inhaltlichen Ausprägungen.

<i>Vergleichsdimension</i>	<i>Erläuterung</i>
<i>Lern- und Anstrengungsbereitschaft</i>	Einstellung der Person zum schulischen Lernen; Motivation, sich in der Schule anzustrengen: Wie motiviert ist die Person, dem Unterricht zu folgen, selbst(gesteuert) zu lernen und sich auf Prüfungen vorzubereiten? Wie beschreibt und beurteilt die Person selbst ihr Lernverhalten? (Ausprägungen: hoch – mittel – niedrig)
<i>Abschluss- und Berufsorientierung</i>	Zielorientierung und -klarheit: Gibt es ein Ziel, das mit dem Besuch der Oberstufe verbunden wird? Wie klar oder diffus ist diese Zielsetzung? (Ausprägungen: hoch – mittel – niedrig)
<i>Präsenz</i>	Ausprägung der Anwesenheit im Unterricht: Gibt es hohe Fehlzeiten? Wenn ja, wie kommen sie zustande? Wie beurteilt die Person selbst dieses Verhalten? (Ausprägungen: hoch – mittel – niedrig)
<i>Belastbarkeit/Stabilität</i>	Ausmaß der individuellen Fähigkeit, Belastungen zu bewältigen; Stabilität versus Labilität: Wie reagiert die Person auf schulische Misserfolge oder Konflikte? Wie reagiert sie auf außerschulische Belastungen? Ist sie stabil anwesend und motiviert? (Ausprägungen: hoch – mittel – niedrig)
<i>Beziehungsebene</i> • <i>Lehrkräfte</i> • <i>Peers</i> • <i>Familie</i>	Subjektive Relevanz von Beziehungen: Wie wichtig sind der Person die Beziehungen zu Lehrkräften, Eltern und Peers? Üben diese Gruppen jeweils einen eher negativen (hemmenden) oder positiven (unterstützenden) Einfluss auf die schulischen Orientierungen der Person aus? (Ausprägungen: hoch – mittel – niedrig)

Bei den Merkmalen in der Tabelle handelt es sich um diejenigen Aspekte, die in allen Interviews bedeutsam waren und von denen die Analyse und der Vergleich der Einzelfälle zeigten, dass sie eine entscheidende Rolle für die Bildungsverläufe der Interviewten gespielt hatten. Zudem waren insbesondere die Merkmale Lern- und Anstrengungsbereitschaft, Beziehungsebene (Lehrkräfte) und Präsenz bzw. Absentismus auch in den Ergebnissen der Fragebogenstudie als wichtig erkannt worden (s.u., Kap. 4.4). Motivations- und Beziehungsprobleme, speziell auf der Lehrer*innen-Schüler*innen-Ebene, tauchen außerdem auch in Stamms Ergebnissen (2010, 2012) zum Schulabbruch auf, und mangelnde Präsenz im Unterricht wird auch von ihr als Risikomerkmals beschrieben.

3.5 Abschließende Anmerkungen

Wie aus den vorangegangenen Abschnitten erkennbar wird, handelt es sich bei der Grenzgänge-Studie um eine methodisch relativ komplexe Untersuchung. Jede der beiden Teilstudien wäre auch für sich allein dazu geeignet gewesen, in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt über mehrere Jahre bearbeitet zu werden. Entsprechend herausfordernd war die Umsetzung, speziell unter den Bedingungen einer Kooperation zwischen Lehrkräften und Wissenschaftler*innen. Neben phasenweise sehr unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen (z.B. durch unterschiedliche Prüfungsphasen an Schule und Universität) und daraus resultierenden Schwierigkeiten bei der Koordination haben im Laufe der Zeit zwei Wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und eine Hilfskraft sowie eine Lehrkraft das Projekt verlassen, so dass die personellen Ressourcen geschwächt wurden. Noch schwerer wiegt jedoch die Unterschiedlichkeit der Expertisen: Während die Lehrkräfte Expert*innen ihrer pädagogischen Praxis sind, verfügen die Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen über Expertise in der wissenschaftlichen Arbeit; beides muss immer

wieder neu miteinander in Abstimmung gebracht werden. Viele Aufgaben konnten dennoch arbeitsteilig oder kooperativ bearbeitet werden. All dies sind Herausforderungen der Praxisforschung, wenn sie in Kooperation von Schule und Universität durchgeführt wird.⁹

Methodisch erwies sich besonders das Verfahren der Typenbildung als ambivalent. Erfahrungen aus dem Vorgängerprojekt (Palowski et al., 2014) hatten gezeigt, dass hier die Typenbildung einerseits gut anwendbar und andererseits in der schulischen Praxis gut anschlussfähig war. Allerdings war auch bereits erkennbar geworden, dass eine Einteilung von Schüler*innen in Gruppen anhand von bestimmten Merkmalen auch als eine Form des „Schubladendenkens“ missverstanden werden und einem ggf. vorhandenen Wunsch nach einfachen „Rezepten“ für die pädagogische Praxis Vorschub leisten kann.

In der Grenzgänge-Studie war die Typenbildung etwas schwieriger, da nicht nur einzelne Fälle, sondern auch ihre Entwicklung über einen Zeitraum von zwei Jahren berücksichtigt werden sollten. Zusätzlich dazu verursachten die eindeutige Festlegung von relevanten Merkmalen und die Zuordnung von Fällen zu den verschiedenen Gruppen weitere Schwierigkeiten. Oft wurde bspw. diskutiert, ob ein Fall einem anderen wirklich stark genug ähnelt, um beide derselben Gruppe zuzuordnen. Im Ergebnis wurden erste Versionen der Typenbildung mit sechs Typen schließlich zugunsten einer Version mit drei Typen und mehreren Varianten verworfen. Die Typologie wird ausführlich dargestellt in Kapitel 5.

Zusammenfassend soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Forschungsgruppe während des gesamten Prozesses die Schwierigkeiten des gewählten Designs und die unterschiedliche Aussagekraft der verschiedenen Methoden und ihrer Ergebnisse beobachtet und diskutiert hat. An verschiedenen Stellen wurden externe Expert*innen, bspw. zu methodischen Problemen, befragt. Durch die hier erfolgende möglichst transparente Darstellung von angewandten Methoden und gewonnenen Ergebnissen soll außerdem eine hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Prozesses erreicht werden.

⁹ Vgl. hierzu Kuhnen & Palowski (2016) sowie Klewin & Palowski (2018).

4 Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Die folgenden Abschnitte beinhalten Ergebnisse der quantitativen Untersuchung im Rahmen der Grenzgänge-Studie. Aufgrund der enormen Fülle von Daten und Themen (s.o., Kap. 3.3) ist es nötig, die Darstellung stark zu reduzieren, so dass nur eine Auswahl von besonders wichtigen Ergebnissen präsentiert wird.

4.1 Eingangsvoraussetzungen der Schüler*innen zum ersten Erhebungszeitpunkt

Tabelle 4 zeigt auf einer deskriptiven Ebene für einige ausgewählte Aspekte, wie sich die Populationen der drei untersuchten Schulformen voneinander unterscheiden.

Tabelle 4: Einige deskriptive Merkmale der Stichprobe der quantitativen Erhebung zum ersten Erhebungszeitpunkt 2013

		<i>Berufskollegs (168 Befragte)</i>	<i>Gesamtschulen (150 Befragte)</i>	<i>OS (160 Befragte)</i>
<i>Alter</i>	<i>Mittelwert</i>	17,5 Jahre	17,0 Jahre	17,8 Jahre
<i>Geschlecht</i>	<i>weiblich</i>	61,3 %	54,1 %	56,6 %
<i>Migration: im Ausland geborene Elternteile</i>	<i>keines</i>	72,6 %	45,3 %	64,3 %
	<i>eines</i>	10,4 %	10,1 %	14,0 %
	<i>beide</i>	17,1 %	44,6 %	21,7 %
<i>Sprache zu Hause</i>	<i>Deutsch</i>	92,1 %	81,1 %	94,7 %
<i>Bücherbesitz zu Hause</i>	<i>Modalwert</i>	26–100 Bücher	26–100 Bücher	über 500 Bücher
<i>Häufigster Abschluss der Eltern</i>	<i>Vater</i>	Lehre (39,2 %)	Lehre (40,3 %)	Hochschulabschl. (27,7 %)
	<i>Mutter</i>	Lehre (38,0 %)	Keine Ausbildung (25,2 %)	Hochschulabschl. (32,6 %)
<i>mindestens eine Klassenwieder- holung in Sek. I</i>	<i>nein</i>	72,0 %	77,2 %	65,8 %
	<i>ja</i>	28,0 %	22,8 %	34,2 %

Auffällig ist neben der unterschiedlichen Verteilung von Befragten mit Migrationshintergrund vor allem, dass sich die Befragten am OS in Bezug auf ihren Bildungshintergrund, hier dargestellt anhand der Indikatoren „Häufigster Abschluss der Eltern“ und „Bücherbesitz zu Hause“, sehr deutlich von denen an Gesamtschulen und Berufskollegs unterscheiden. Sie weisen überdies den höchsten Anteil an Befragten auf, die in der Sekundarstufe I schon mindestens eine Klasse wiederholt hatten.

4.2 Wichtigste Ergebnisse im Längsschnitt

Zum zweiten Erhebungszeitpunkt hat sich die Stichprobe erkennbar verändert: Es gibt zwar nur leichte Verschiebungen bez. Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungshintergrund, aber an allen drei Schulformen sind in der Befragung kurz vor dem Abitur der Kohorte deutlich weniger Personen zu verzeichnen, die bereits mindestens eine Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I erlebt hatten, wobei der Unterschied zwischen dem OS und den beiden anderen Schulformen noch deutlicher ausgeprägt ist als zwei Jahre zuvor (an den Berufskollegs 8,2 %, an den Gesamtschulen 8,6 % und am OS 18,6 %).

Wie bereits ausgeführt, nahmen 222 Personen (45,4 % der Befragten im ersten Zeitpunkt) an beiden Befragungen teil, während 149 Personen zwischen den Erhebungen neu in die Jahrgänge eingestiegen waren und somit nur an der zweiten Befragung teilnahmen. Besonders interessant ist die Frage, wodurch sich die 256 Befragten, die nur beim ersten Mal teilgenommen hatten, von den 222 Befragten unterscheiden, die zu beiden Zeitpunkten einen Fragebogen ausfüllten. Auch wenn dabei über die Ursache der Nichtteilnahme bei der zweiten Erhebung nur spekuliert werden kann, so kann doch innerhalb der Daten aus der ersten Befragung beobachtet werden, dass sich die beiden Gruppen in einigen Punkten schon in der Eingangsphase signifikant voneinander unterscheiden. Beispielsweise waren Schüler*innen, die nur an der ersten Erhebung teilgenommen hatten, bereits in der Eingangsphase häufiger abwesend als Befragte, die zu beiden Zeitpunkten teilnahmen. Sie zeigten außerdem geringere Werte bei der Begleitung durch ihre Eltern in schulischen Belangen, bei ihrer schulbezogenen Selbstwirksamkeit und bei ihren Lerneinstellungen, die deutlich negativer ausgeprägt waren als bei der Gruppe, die beide Fragebögen ausgefüllt hat. Sie schätzten das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis an ihrer jeweiligen Schule schlechter ein und fühlten sich dort weniger wohl. Ihre Kernfach-Noten des Halbjahreszeugnisses waren schlechter, und sie hatten in der Sekundarstufe I bereits häufiger mindestens eine Klassenwiederholung erlebt. Auch wenn die Befragten insgesamt nur wenige Kontakte zu den jeweils vorhandenen schulischen Förder- und Beratungsangeboten berichteten, so gaben solche Befragte, die nur zum ersten Erhebungszeitpunkt teilnahmen, an, durchschnittlich noch weniger solcher Kontakte gehabt zu haben.

Betrachtet man dagegen die 222 Personen, die zu beiden Erhebungszeitpunkten einen Fragebogen ausgefüllt haben, zeigen sich schul(form)übergreifend einige interessante Entwicklungen. Während sich die Einschätzungen ihrer Schulmüdigkeit und ihrer schulbezogenen Selbstwirksamkeit¹⁰ sowie ihre Durchschnittsnoten in den Kernfächern im Laufe der Ausbildung in der Oberstufe nicht signifikant änderten, schätzten sie zum zweiten Erhebungszeitpunkt alle Schulklima-Variablen (Lehrer*innen-Schüler*innen- und Schüler*innen-Schüler*innen-Verhältnis, Wohlbefinden¹¹, Zugehörigkeitsgefühl) signifikant schlechter ein als in der ersten Erhebung. Sie berichteten zudem signifikant schlechtere Einstellungen zum schulischen Lernen sowie deutlich höhere Werte bei dem Gefühl der Überforderung durch schulischen Druck. Auch der Absentismus nahm signifikant zu.

Als Exploration möglicher Hinweise auf Aspekte von Resilienz wurden die Eigenschaften der Gruppe derjenigen, die zu beiden Zeitpunkten an der Erhebung teilgenommen hatten und sich dabei in ihren selbstberichteten Kernfach-Noten – als Indikator für eine auch hinsichtlich der Leistung gelingende Schullaufbahn – durch einen Durchschnitt von 2,5 oder besser auszeichneten, deskriptiv untersucht. Dabei zeigte sich für diese 45 Personen, dass sie in ihrer Peergroup gut vernetzt waren und dass sowohl sie selbst als auch ihre Peers schulische Inhalte als sehr relevant betrachteten; sie zeigten weiterhin positive Einschätzungen der Schulklima-Variablen und schätzten auch ihre schulbezogene Selbstwirksamkeit als hoch ein. Ihre Eltern begleiteten sie in schulischen Angelegenheiten bzw. zeigten Interesse an ihren schulischen Belangen. Eine Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I war bei ca. einem Fünftel der Personen dieser Gruppe vorgekommen.

¹⁰ Die schulbezogene Selbstwirksamkeit verändert sich zwar im Längsschnitt nicht signifikant, aber mit einer statistisch bedeutsamen Tendenz und einer kleinen Effektstärke positiv (Mittelwert zu t1: 3,91; zu t2: 4,07; $p = .076$; Cohen's $d = .253$).

¹¹ Aufgrund eines starken Effektes auffällig erscheint besonders das schulische Wohlbefinden, welches hoch signifikant sinkt. Zum ersten Erhebungszeitpunkt beträgt der Mittelwert noch 4,33, im zweiten Zeitpunkt sinkt er auf 3,30. Diese Veränderung ist hoch signifikant ($p = .000$) und zeigt eine große Effektstärke (Cohen's $d = -1,36$). Dabei handelt es sich um den stärksten beobachteten Effekt in der gesamten Längsschnitt-Stichprobe.

4.3 Unterschiede zwischen den Schulformen

Auf die soziodemografischen Unterschiede zwischen den untersuchten Schulformen wurde oben bereits kurz eingegangen (s.o., Kap. 4.1 und 4.2). Eine weitere interessante Differenz betrifft die Einschätzung des Schulklimas durch die Befragten, da sich hier deutliche Unterschiede finden lassen. Obwohl in der Gesamtstichprobe die Schulklimavariablen zum zweiten Erhebungszeitpunkt deutlich schlechter eingeschätzt wurden und sich diese Tendenz auch im Vergleich der Schulformen bestätigt, so zeigt sich, dass die entsprechenden Werte für das OS auch in der zweiten Erhebung – wenn auch z.T. nur leicht – über denen der Regelschulen liegen (vgl. Kuhnen & Palowski, 2018). Bis auf das Schüler*innen-Schüler*innen-Verhältnis und das Zugehörigkeitsgefühl in der ersten Erhebung fallen alle Variablen bei den Befragten des OS deutlich positiver aus als an den Regelschulen. In Bezug auf die weiteren Themenfelder der Erhebung lassen sich keine so deutlichen Schulformunterschiede feststellen; vielmehr zeigen alle Variablen auch im Vergleich der Schulformen ähnliche Tendenzen. Dies gilt in besonderem Maße für die Kenntnis und Inanspruchnahme der jeweils vorhandenen schulischen Förder- und Beratungsangebote; hierfür ließen sich über alle Einzelschulen hinweg vor allem zum ersten Erhebungszeitpunkt nur relativ niedrige Werte beobachten.¹²

4.4 Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Aus dieser kurzen Darstellung der wichtigsten quantitativen Ergebnisse dieser Studie lassen sich einige Hinweise auf Aspekte resümieren, die – zumindest auf Basis der Fragebogenuntersuchung – für das Gelingen oder Scheitern von Bildungskarrieren in der Oberstufe wichtig sein könnten. Diese Schlussfolgerungen lassen sich auf Basis folgender Beobachtung ziehen: Einige der genannten Aspekte waren sowohl in der Gruppe derjenigen Befragten, die die Oberstufe offenbar erfolgreich durchlaufen hatten, als auch bei den Schüler*innen, die nur am ersten Erhebungszeitpunkt teilgenommen hatten, in entweder positiver oder eben negativer Ausprägung besonders relevant. Neben der Bildungsbiografie vor dem Besuch der Sekundarstufe II¹³ sind dies zunächst der Absentismus und die Noten. Diese drei Aspekte lassen sich als Indikatoren verstehen, die auf zugrunde liegende Probleme hindeuten und in der schulischen Praxis relativ leicht beobachtet werden können.

Weitere Aspekte, die offenbar wichtig, aber vermutlich keiner unmittelbaren Beobachtung zugänglich sind, sind die Einschätzung des Schulklimas, das Ausmaß der Involviertheit der Eltern in die schulischen Belange der Befragten bzw. des Interesses der Eltern an diesen Belangen sowie die schulbezogene Selbstwirksamkeit und die Einstellungen zum schulischen Lernen der Befragten. Die Gruppe der „Erfolgreichsten“ (s.o., Kap. 4.2) zeigte hier besonders positiv ausgeprägte Werte, während die Gruppe derjenigen, die an der zweiten Erhebung nicht mehr teilgenommen hatten, hier signifikant negativer ausgeprägte Werte zeigte als die Gruppe der im Längsschnitt befragten Schüler*innen.

¹² Zu diesem Themenbereich wurden einige Ergebnisse des ersten Erhebungszeitpunkt bereits an anderer Stelle veröffentlicht (Boller, Palowski & Schumacher, 2014). Die qualitativen Befunde dazu, auf die hier aus Raumgründen nicht ausführlich eingegangen werden kann, zeigen: Oft sind den Interviewten die Förder- und Beratungsangebote ihrer Schule schlichtweg unbekannt (z.T. auch noch zum zweiten Erhebungszeitpunkt kurz vor dem Abitur); einige glauben, dort könne ihnen ohnehin nicht geholfen werden, und andere fürchten sich davor, bspw. fachliche Defizite vor Lehrkräften offenzulegen. Speziell bez. Schulsozialarbeit und Schulpsychologie besteht z.T. die Befürchtung, ihre Inanspruchnahme könne eine Stigmatisierung seitens der Mitschüler*innen nach sich ziehen. Zuweilen wird auch die Überzeugung geäußert, dass Lehrkräfte sich miteinander über Probleme von Schüler*innen austauschen würden, auch wenn diese ihnen vertraulich mitgeteilt worden seien.

¹³ Eine Klassenwiederholung kann unterschiedlichste Gründe und Auswirkungen haben (vgl. Palowski et al., 2014; Palowski, 2016) und kann daher als ein wichtiger Indikator, jedoch keinesfalls als ein kausaler Faktor oder Prädiktor für eine problematische Bildungslaufbahn in der Oberstufe gelten.

Während die bis hierher präsentierten Ergebnisse ausschließlich auf der quantitativen Untersuchung basieren, sollen in den nachfolgenden Abschnitten nun die qualitativen Ergebnisse vorgestellt werden, die den Befunden aus den Fragebögen einige Konturen und Details hinzufügen werden.

5 Ergebnisse der qualitativen Teilstudie

Die nun folgenden Abschnitte beinhalten zunächst eine Übersicht zu den Bildungsverläufen der ursprünglich 71 interviewten Schüler*innen (Kap. 5.1) sowie daran anschließend in Kapitel 5.2 eine Vorstellung der Typenbildung, die auf der Basis der qualitativen Interviews gebildet wurde (s.o., Kap. 3.4.2). Wir werden zunächst kurz auf die verschiedenen Versionen der Typenbildung eingehen, um den Prozess ihrer Entwicklung zu skizzieren, und anschließend die drei finalen Typen und ihre Strukturvarianten anhand von Fallbeispielen darzustellen. Den Abschluss bildet eine Übersicht zu den Bildungslaufbahnen unserer Eckfälle in Kapitel 5.3.4.

Die Typenbildung ist dabei u.E. vor allem als eine Möglichkeit der Systematisierung komplexer Realitäten zu verstehen. Sie liefert einen Erkenntnisgewinn im Sinne einer Hilfe zur Diagnose von Schwierigkeiten in der schulischen Praxis und kann mögliche Problemfelder besser einkreisen. Gezielte Beratung und Handlungsmöglichkeiten für Schule werden so möglich. Außerdem hat das Phänomen der Typen eine Entlastungsfunktion für Lehrer*innen: „Nicht alle Probleme, die meine Schüler*innen haben, gehen auf mich oder meinen Unterricht zurück“. Ein deutlicher Nachteil wäre allerdings, wenn die Typenbildung zu einem „Schubladendenken“ führen würde. Dann würde der Blick auf Schüler*innen allzu schematisch vereinfacht, und weitere beeinflussende Aspekte würden aus dem Blick geraten. Zudem ist zu beachten, dass zwischen den Typen fließende Übergänge möglich sind und Personen aufgrund sich verändernder Bedingungen zwischen Typen wechseln können. Darüber hinaus gehen wir nicht davon aus, dass unsere Typologie alle denkbaren Varianten von Bildungsverläufen und grundlegenden Orientierungen von Schüler*innen der Oberstufe abbildet; jedoch kann angenommen werden, dass die Typen, die wir auf der Basis unserer Interviews gefunden haben, sich in mehr oder weniger ähnlichen Formen auch außerhalb unserer Stichprobe in der schulischen Praxis wiederfinden lassen.

5.1 Bildungsverläufe der interviewten Schüler*innen

In diesem ersten Abschnitt zu den Ergebnissen der qualitativen Teilstudie des Grenzgänge-Projektes werden kurz die Bildungskarrieren aller 71 ursprünglich interviewten Schüler*innen sowie ein Überblick zu den Ursachen der in dieser Stichprobe beobachteten Wiederholungen und Abbrüche präsentiert.

Durch Informationen von den Schulen, die an der Grenzgänge-Studie beteiligt waren, konnte die Forschungsgruppe mit Einverständnis der Lernenden in fast allen Fällen nachvollziehen, welchen Verlauf ihre Bildungskarrieren genommen hatten. Eine Übersicht nach Schulformen zeigt Tabelle 5 auf der folgenden Seite.

Tabelle 5: Bildungsverläufe der 71 ursprünglich interviewten Schüler*innen nach Schulform (BK = Berufskollegs, GS = Gesamtschulen, OS = Oberstufen-Kolleg)

	<i>Linear / vermutl. linear</i>	<i>Wieder- holung</i>	<i>Abbruch nach Wie- derholung</i>	<i>Abbruch ohne Wie- derholung</i>	<i>unbekannt</i>	<i>gesamt</i>
<i>BK</i>	23	2	3	3	1	32
<i>GS</i>	19	4	2	5	1	31
<i>OS</i>	5	1	1	1	0	8
<i>gesamt</i>	47	7	6	9	2	71

Es zeigt sich, dass mit knapp 66 Prozent der überwiegende Anteil der 2013 interviewten Schüler*innen eine lineare¹⁴ Schullaufbahn in der Oberstufe erlebte. Dies gilt für alle drei Schulformen.

Diejenigen Schüler*innen, die – entweder telefonisch oder persönlich – nach einer Wiederholung und/oder einem Schulabbruch interviewt werden konnten, berichteten von ganz unterschiedlichen Ursachen für diese Ereignisse. Einige Fälle, die nicht in die Typenbildung aufgenommen wurden, werden hier beispielhaft skizziert.

Ghostfighter¹⁵ und Vivien (beide Gesamtschule) brachen ihre Ausbildung in der Sekundarstufe II aus ähnlichen Gründen ab: Beide hofften zum ersten Interviewzeitpunkt auf einen Ausbildungsplatz und hatten die Oberstufe nur dazu genutzt, „sich zu parken“ und die Zeit bis zum Beginn der Ausbildung zu überbrücken.

Bei der Schülerin Akira (OS), die zu Beginn ihrer Ausbildung in der Oberstufe einige Jahre älter war als der Durchschnitt ihrer Mitlernenden, hatte diese Differenz schon in der Eingangsphase zu großer Frustration und Langeweile und in deren Folge zu längeren Abwesenheiten geführt. Für sie war zudem das Unterrichtstempo zu langsam, und sie fühlte sich unterfordert. Akira hatte vor dem Besuch des OS eine sehr verschlungene (Bildungs- und Berufs-)Biografie erlebt, die z.T. im Ausland stattgefunden hatte. Ihre Ziele blieben im Interview relativ diffus. Ein zweites Interview mit ihr konnte nicht stattfinden, da sie die Schule verließ, nachdem sie schwanger geworden war.

In einigen Fällen spielte der Übergang von der Sekundarstufe I in die Oberstufe eine besondere Rolle für die Nicht-Linearität der Bildungsverläufe, speziell dann, wenn damit auch der Besuch einer neuen Schule verbunden war. So berichten z.B. Michelle (Gesamtschule), Handballer, Timme und MLH10 (alle drei Berufskolleg) von größeren Schwierigkeiten, sich auf die neue Schulstufe und die neue Schule einzustellen. Timme erzählt, er habe sich kaum mündlich beteiligt und habe Schwierigkeiten in Mathematik, Biologie und Deutsch gehabt, was auf der Realschule nicht der Fall gewesen sei. Er entschied sich für eine Wiederholung, brach dann jedoch ab. Handballer dagegen schildert, er habe sich „darauf ausgeruht“, dass ihm, als er von einem Gymnasium zum Berufskolleg wechselte, zunächst alles eher leichtgefallen sei; daraufhin habe er sich nicht weiter für die Schule engagiert. In der Laptopklasse, in die er auf dem Berufskolleg kam, habe er zudem viel Unterrichtszeit mit Computerspielen verbracht. Michelle haderte ebenfalls mit der Oberstufe an der für sie neuen Gesamtschule und berichtet genau wie Timme und Handballer, in der Sekundarstufe I auch ohne größere Anstrengung stets gute Noten erzielt zu haben; dies habe sich nun verändert. Neben Mathematik, einem für viele interviewte Schüler*innen ganz besonders problematischen Fach, beschreibt sie auch in

¹⁴ Bei einigen Schüler*innen konnte nur eine vermutlich lineare Schullaufbahn anhand ihrer Interviews und ihrer in den Fragebögen erhobenen Kernfachnoten am Ende der Jahrgangsstufe 13.1 festgestellt werden, da zu ihnen nur Informationen darüber vorlagen, ob sie wahrscheinlich das Abitur erfolgreich absolvieren würden, nach dem Abitur dazu aber keine Informationen mehr erhalten werden konnten.

¹⁵ Alle interviewten Schüler*innen wurden nach dem Interview darum gebeten, sich selbst ein Pseudonym auszusuchen.

Englisch größere Schwierigkeiten. Die Umstellung und die neuen Lehrkräfte, die sie erst „*einschätzen lernen*“ musste, sowie mangelnde Unterstützung durch die neuen Lehrenden und ein allgemein sehr geringes Wohlbefinden an der neuen Schule führten schließlich zu ihrem Schulabbruch. Bei MLH10 kamen neben einem schwierigen Übergang in die Sekundarstufe II und den Problemen in Mathematik, die auch Michelle, Timme und Handballer beschreiben, noch weitere Gründe für seinen Abbruch hinzu: Der Schüler scheint (ähnlich wie Akira) kein klar definiertes Ziel mit dem Besuch der Oberstufe zu verbunden und kaum Motivation oder Unterstützung, bspw. durch seine Eltern, erfahren zu haben. Auf Hilfsangebote der Lehrkraft in Mathematik ging er nicht ein. Seine selbst attestierte „*Faulheit*“ und das zeitraubende Fußballtraining nach der Schule und an den Wochenenden sowie offenbar fehlende Fähigkeiten selbstgesteuerten Lernens mündeten in einen Betrugsversuch in einer Deutsch-Klausur und schließlich, in Kombination mit schlechten Noten in weiteren Fächern, in einen Abbruch.

Terrence (OS) berichtet von vielen nicht bestandenen Kursen – sowohl vor als auch nach seiner Wiederholung, die wegen hoher Fehlzeiten angeordnet worden sei. Wechselnde Lehrkräfte in Mathematik und weitere Konflikte mit Lehrenden, ein Krankheitsfall in der Familie und ein Nebenjob scheinen den Schüler abgelenkt zu haben. Nach der nicht freiwilligen Wiederholung stellte sich die Situation für ihn nicht besser dar; er brach schließlich die Ausbildung ab, da er die Chance erhalten hat, als Model zu arbeiten, was er schon im ersten Interview als seinen Traumberuf bezeichnet hatte.

Unter den 22 Eckfällen, die wir zur Typenbildung herangezogen haben, finden sich 16 Personen, deren Bildungslaufbahn linear verlief; zwei Personen brachen ihre Ausbildung nach einer Wiederholung vorzeitig ab, und vier Personen waren von einer Wiederholung betroffen. Eine Übersicht zu den Bildungslaufbahnen dieser 22 Fälle, gegliedert nach ihrer Zuordnung in der Typenbildung, findet sich in Kapitel 5.3.4.

5.2 Versionen der Typologie

Weiter oben wurde der Prozess der Typenbildung nach Kelle und Kluge (1999), den wir angewendet haben, bereits vorgestellt (s.o., Kap. 3.4.2). Da die Bildung einer Typologie meist bedeutet, die Typen, die Vergleichsmerkmale und die Zuordnung der Fälle in einem zirkulären Ablauf zu prüfen, zu diskutieren und zu verändern, wurden im Laufe des Prozesses verschiedene Gruppierungen gebildet und wieder verworfen. Die Tabellen 6 und 7 zeigen exemplarisch zwei verschiedene Versionen unserer Typologie zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Da die von den Befragten selbst gewählten Pseudonyme z.T. keine Zuordnung nach Geschlecht erlauben (z.B. „Heizung“, „Fabou“, „Rooney“, „Ruffy“), gruppieren wir in den Tabellen 6, 7 und 8 auf den folgenden Seiten die Pseudonyme nach (w.) für „weiblich“ und (m.) für „männlich“.

Im Grunde ist es problematisch, von einer „abgeschlossenen“ Typenbildung zu sprechen, da sich eine Typologie prinzipiell immer weiter diskutieren und verändern lässt, wenn bspw. Vergleichsmerkmale anders gewichtet oder Fälle anders beurteilt werden. Dies geschieht vor allem durch den Vergleich der Fälle und der Gruppen miteinander, weil dabei immer wieder neue Aspekte zu Tage gefördert bzw. Merkmale anders interpretiert werden. Die beiden Fälle Damien (w.) und Patrick (m.) sind dafür ein gutes Beispiel: Wie die Tabellen 6 und 7 zeigen, befanden sie sich zu Beginn des Prozesses in derselben Gruppe, die wir als „instabil und (auto-/fremd-)aggressiv“ bezeichnet hatten. Beide Fälle ähneln sich auch in diesen beiden Punkten, da sich in den Interviews mit ihnen sowohl Hinweise auf eine emotionale Instabilität als auch auf eine – jeweils etwas unterschiedlich ausgeprägte – Neigung zu Aggressionen finden ließen. Je öfter wir aber in der Forschungsgruppe die Fälle diskutierten und miteinander sowie mit anderen Fällen verglichen – und je besser wir die einzelnen Fälle also kennen lernten –, desto deutlicher wurde für uns, dass sich Damien und Patrick trotz ihrer oberflächlichen Ähnlichkeiten doch in ihren grundlegenden Orientierungen voneinander unterschieden. Patrick zeigte in seinen Interviews eine strategische, aber oft konfliktreiche Orientierung gegenüber

Schule, während bei Damien klar eine ebenfalls konflikthafte, aber deutlich beziehungs-
betonte Orientierung im Vordergrund stand. So wurden die beiden Fälle schließlich in
unterschiedliche Typen eingeordnet (Tab. 8). Die Unterscheidung zwischen verschiede-
nen Varianten innerhalb der drei Typen ergab sich u.a. daraus, dass in der Arbeit an der
Typologie immer deutlicher wurde, welche wichtige Rolle die schulische Leistung
spielt; denn die Frage, ob jemand in dieser Beziehung erfolgreich oder nicht erfolgreich
ist, macht einen gewichtigen Unterschied für das Gelingen oder Scheitern einer Schul-
laufbahn.

Tabelle 6: Übersicht der Typenbildung in der Version vom 16.03.2017

<i>Bezeichnung der Gruppe</i>	<i>Zugeordnete Fälle</i>
<i>Gruppe 1: Strategie und Kalkulation</i>	Alexander, Heizung, Joko, Megan, Peter, Spiderman (m.)
<i>Gruppe 2: Schule als Ersatz für stabile Strukturen</i>	Beyoncé, Maria, Muffin, Rooney (w.) Balottelli (m.)
<i>Gruppe 3: Resilienz trotz Belastung</i>	Amelie (w.) Fabou, Ruffy (m.)
<i>Gruppe 4: Angst, Stress, Überforderung</i>	Abdel, Lia, Luisa (w.)
<i>Gruppe 5: angepasst, erfolgreich</i>	Sarah (w.)
<i>Gruppe 6: unangepasst resilient</i>	Lina (w.)
<i>Gruppe 7: instabil und (auto-)aggressiv</i>	Damien (w.) Patrick (m.)
<i>nicht zugeordnet</i>	Lea (w.)

Tabelle 7: Übersicht der Typenbildung in der Version vom 09.01.2019

<i>Bezeichnung des Typus</i>	<i>Zugeordnete Fälle</i>
<i>Typ 1: funktional strategisch</i>	Lea (w.) Alexander, Heizung, Joko, Megan, Peter, Spiderman (m.)
<i>Typ 2: familiär belastet, aber resilient</i>	Amelie (w.) Fabou, Ruffy (m.)
<i>Typ 3: Angst und Stress</i>	Abdel, Lia, Luisa (w.)
<i>Typ 4: A angepasst beziehungsorientiert B stabil erfolgreich</i>	A: Beyoncé, Maria, Muffin (w.); Balottelli (m.) B: Sarah (w.)
<i>Typ 5: instabil und auto-/fremdaggressiv</i>	Damien (w.) Patrick (m.)
<i>Typ 6: unangepasst-resilient</i>	Lina (w.)
<i>nicht zugeordnet</i>	Rooney (w.)

Grundsätzlich kann man diesen hier beispielhaft skizzierten Prozess der Arbeit an einer
Typenbildung immer weiterführen; aus forschungspragmatischen Gründen ist es jedoch
oft notwendig, einen Abschluss zu finden. Am Ende unserer Arbeit an der Typologie
steht hier eine Einteilung in und Reduzierung auf drei Typen mit jeweils drei Varianten,
die wir für besonders tragfähig halten, weil sie sowohl die Unterschiede als auch die
Gemeinsamkeiten unserer 22 intensiv untersuchten Fälle gut abbildet (s. Tab. 8 auf der
folgenden Seite). Diese Typologie soll im Folgenden vorgestellt und erläutert werden.

Dabei sind die Bezeichnungen der Typen in erster Linie als zusammenfassende, aber durchaus plakative Überschriften für die jeweilige Gruppe zu verstehen, unter denen Einzelfälle versammelt sind, in denen sich die Charakterisierungen aus den Überschriften in jeweils individuell unterschiedlich starker Ausprägung wiederfinden.

Tabelle 8: Übersicht der finalen Typologie

<i>Typus</i>	<i>Strukturvariante</i>	<i>Fälle</i>
<i>Typ I</i> <i>funktional-strategisch</i>	a) kalkulierend-erfolgreich	Peter (m.)
	b) punktuell-selektiv unmotiviert	Lea (w.) Megan, Alexander, Balotelli, Joko (m.)
	c) desinteressiert, konflikthaft, oft leistungsschwach	Patrick, Spiderman, Heizung (m.)
<i>Typ II</i> <i>beziehungsorientiert</i>	a) erfolgreich, leistungsstark	Sarah (w.)
	b) habituell unsicher oder unangepasst	Beyoncé, Maria, Muffin (w.), Rooney, Lina (w.)
	c) konflikthaft, oft leistungsschwach	Damien (w.) Ruffy (m.)
<i>Typ III</i> <i>psychisch belastet</i>	a) gestresst-erfolgreich	Fabou (m.)
	b) angestrengt, gestresst, bemüht	Abdel, Lia (w.)
	c) ausgeprägt psychisch belastet	Luisa, Amelie (w.)

In dieser finalen Version der Typologie fehlen neun der ursprünglich 31 für ein zweites Interview ausgewählten Eckfälle (s.o., Kap. 3.4.2), da für diese Fälle gar kein oder kein hinreichend ausführliches zweites Interview vorlag, z.T. wegen Krankheit, z.T. aber auch, weil die Personen nach einer Wiederholung oder nach einem Abbruch nicht mehr für ein Interview erreichbar oder nicht mehr dazu bereit waren.

5.3 Beschreibung der Typen und ihrer Varianten

In den folgenden Abschnitten werden die drei Typen kurz anhand ihrer jeweiligen Ausprägungen der o.g. Vergleichsmerkmale und mithilfe von Passagen aus Interviews und Fallbeschreibungen exemplarischer Fälle vorgestellt.

5.3.1 Typ I: „funktional-strategisch“

Im Typus I, der größten Gruppe von Fällen, sind insgesamt neun interviewte Personen drei unterschiedlichen Varianten des Typs zugeordnet worden, wie Tabelle 9 zeigt. Sie alle haben insbesondere eine eher strategische Ausrichtung ihres Agierens in der Schule gemeinsam und sind dabei mal mehr, mal weniger erfolgreich. Die inhaltlichen Ausprägungen der relevanten Vergleichsmerkmale in diesem ersten Typus sind in Tabelle 10 auf der folgenden Seite dargestellt.

Tabelle 9: Übersicht zu Typ I und seinen Strukturvarianten

<i>Typ I</i> <i>funktional-strategisch</i>	a) kalkulierend-erfolgreich	Peter
	b) punktuell-selektiv motiviert	Alexander, Balotelli, Lea, Megan, Joko
	c) desinteressiert, konflikthaft, gefährdet	Heizung, Patrick, Spiderman

Tabelle 10: Ausprägungen der relevanten Vergleichsmerkmale in Typ I

	<i>hoch</i>	<i>mittel</i>	<i>niedrig</i>
<i>Lern- und Anstrengungsbereitschaft</i>		X	X
<i>Abschluss- und Berufsorientierung</i>	X		
<i>Präsenz</i>		X	X
<i>Belastbarkeit/Stabilität</i>		X	
<i>Beziehungsebene</i>			
• <i>Lehrkräfte</i>		X	X
• <i>Peers</i>		X	X
• <i>Familie</i>		X	X

Charakteristisch für diesen Typ, dem in unseren Interviews deutlich mehr Schüler als Schülerinnen angehörten (acht Schüler, eine Schülerin), ist die meist mäßig bis gering ausgeprägte Lern- und Anstrengungsbereitschaft. Häufig bezeichneten sich Schüler*innen dieses Typs selbst als „*faul*“ („*Ich mach nicht viel zu Hause.*“; „*Ich würd' sagen, ich bin faul. Ich mach wenig.*“; „*Man lernt halt nur immer, wenn man muss.*“). Damit verbunden sind oft Motivationsprobleme, Defizite in der Mitarbeit, der Aufgabenerledigung und der Leistungserbringung. Typische Aussagen in dieser Hinsicht sind: Man habe wenig Lust, finde den Unterricht langweilig, wolle probieren durchzukommen etc.

Auch deviantes Verhalten und ausgeprägter Absentismus treten auf. Mit überschaubarem oder auch nur minimalem Aufwand die Sekundarstufe II durchlaufen zu können, ist das Ziel, das ganz bewusst und unter Ausnutzung der Spielräume, die die Schule bietet, verfolgt wird. Schulische Regeln und Vorschriften sind oft genau bekannt und werden u.U. zur Verteidigung des eigenen (Fehl-)Verhaltens genutzt.

Im Unterschied zum „*Beziehungstyp*“ sind Schüler*innen dieses Typs (scheinbar) weniger an guten Beziehungen zu Lehrenden und Mitschüler*innen interessiert und können sogar zum*zur Einzelgänger*in werden. Beziehungen werden manchmal auch klar kalkulierend eingesetzt, um Lernerfolge zu erzielen. Anders als bei Typ II steht hier dann nicht die gute Beziehung zur Lehrkraft als Wert an sich im Vordergrund, sondern der Nutzen dieser Beziehung zur Erreichung der eigenen Ziele.

Neben Schüler*innen, die unter Einsatz eines „*gesunden*“ Maßes an Kalkulation erfolgreich lernen (und damit z.B. einer Überforderung wie beim „*Stress-Typ*“ entgehen; vgl. Variante a) kalkulierend-erfolgreich, s.u.), gibt es andere, die fächerabhängig oder weitgehend unmotiviert an das Lernen herangehen, also in einigen Fächern oder generell durch größere Leistungsprobleme auffallen (vgl. Variante b) punktuell-selektiv motiviert):

A: *ja bisher/ (---) mach ich (.) eigentlich GRÖßtenteils/ also auch nicht in allen fächern hausaufgaben. also in den WICHTiGEN/ also) DEUTSCH lk/ (.) deutsch mache ich immer die hausaufgaben, [...] bwl mache ich auch IMMER die hausaufgaben; zum beispiel mathe ist mein drittes abiturfach mach ich/ (.) um ehrlich zu sein nie die hausaufgaben („Alexander“).¹⁶*

Schließlich gibt es Schüler*innen, die sich dem Schulsystem innerlich so weit entzogen haben, dass sie dem Unterrichtsgeschehen nur unkonzentriert oder resignativ-passiv folgen und sich sozusagen ein zweites, außerschulisches „*Standbein*“ aufbauen, in das sie ihre Kraft und Leidenschaft setzen (vgl. Variante c) desinteressiert, gefährdet, s.u.). Das können Süchte wie Computerspiele (Beispiel Patrick) oder z.B. eine eigene Firma sein, die neben der Schule geführt wird (Beispiel Heizung). Diese Schüler*innen beschreiben

¹⁶ Eine ausführliche Legende zu den Transkriptionszeichen in den Interview-Zitaten findet sich im Anhang.

Langeweile und Überdruß an Schule, haben eine große Lernunlust und kaum Motivation. Sie folgen entweder dem „Prinzip Hoffnung“, indem sie darauf vertrauen, dass sie das Abitur schon irgendwie schaffen werden, oder setzen umgekehrt alle möglichen Hebel in Bewegung, um ohne größere inhaltliche Anstrengungen einen Abschluss zu erhalten. Konflikte mit Lehrenden werden dabei bewusst in Kauf genommen, um eigene Interessen durchzusetzen.

Allgemein kennzeichnend für den funktional-strategischen Typ ist häufig ein realistisches und ziemlich präzise vorgeplantes Berufsziel, das Antrieb zum Lernen oder zumindest zum Erreichen des gewünschten Abschlusses liefert. Fehlt dies, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für schulisches Scheitern.

Gefördert werden können Schüler*innen dieses Typs deshalb einerseits durch Hilfe zum Finden einer beruflichen Zielsetzung, für die es sich einzusetzen lohnt, andererseits durch klares Ansprechen der Möglichkeit einer Ver-Kalkulation, d.h. einer systematischen Überschätzung der eigenen Fähigkeiten, die dann nicht zum Abiturerfolg führt. Stärken kann man strategisch handelnde Schüler*innen sicherlich auch durch Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu Lehrenden und Mitlernenden; Motivation lässt sich möglicherweise wecken durch Übergabe von Verantwortung und Verschaffen von Erfolgserlebnissen.

Variante a) kalkulierend-erfolgreich: Beispiel „Peter“

Peter lernt auf einem Wirtschaftsgymnasium, hat einen Nebenjob in der Firma seines Onkels und wird von seinen Eltern und seiner Schwester schulisch unterstützt. Auch für seine Freunde spielt Schule eine wichtige Rolle. Im zweiten Interview äußert er sich über seine Strategie für das bevorstehende Abitur. Einen Ausbildungsplatz bei einem großen Unternehmen hat er zu diesem Zeitpunkt bereits in der Tasche. Ehrgeiz entwickelte er nach eigener Aussage ab der Jahrgangsstufe 12/1, als für ihn feststand, dass er sich mit einem guten Zeugnis für ein „großes Unternehmen“ bewerben wollte. Seine Noten bewegen sich im guten und befriedigenden Bereich. In den folgenden Interviewauszügen drückt er seine Befriedigung über die bereits bestehende Ausbildungsstelle aus und benennt das „[M]inimalprinzip“ als sein Leitprinzip für das Lernen.

I: *und was würdest du sagen (.) wie WICHTIG es dir ist n gutes abitur zu kriegen ?*

P: *mh (2.0) also is schon (-) mir (.) sehr wichtig , (-- da wa/ also jetzt (-) was noch möglich ist ist mir schon sehr wichtig (-- ABER (-) ich stress mich da nicht also (-) ich hab gesagt (-- al/ mir bringt das nichts wenn ich stress habe dann hab ich nur probleme oder so und deswegen entspann ich d/ (-) und mach (.)fang jetzt an zu lernen und dann (-) guck ich was (.) möglich ist und (-9) wenns dann nich ist dann (-) isses nich also (---) bei mir is das ich bin auch relativ entspannt weil ich schon (-) ne ausbildungsstelle (-) danach habe (-) und (-) da (.) bei mir gehts jetzt nich mehr um nc oder so (-) im vertrag steht nur ich muss das bestehen; (-) und (-- ja (-- ich denk das is machbar -*

I: *WIE (.) fandest du den übergang von der elf in die zwölf hier ?*

P: *mh (---) komischerweise fiel (.) mir das alles auf einmal einfacher also (-) die zwölf war ganz anders für mich also (-) inner elf hatte ich erstmal n paar probleME (.) hab das irgendwie alles nich so verSTANden , und inner zwölf (-- da hab ich dann auch ehrgeiz entwickelt und (-) da (-- hab ich dann auch n ZIEL gesehen wofür ich das alles mache (-- also dann (---) ja (-- bei mir wars problem auch inner reALSchule immer (-- sechste klasse siebte klasse ja (-- ((lacht) woFÜR ? (-) also (-) man versteht manchmal nich die themen warum man das machen muss im leben und so (-) und deswegen (2.0) wenn man dann (.) son ziel vor sich hat dann ist das (-) besser (1.0) also inner zehnten inner realschule war bei mir auch so dass (.) ich (-) dass nur bestehen wollte , um/ also es war jetzt nich der ehrgeiz dass ich unbedingt gut sein wollte (-) weil ich wusste mit dem zeugnis bewerb ich mich eh nich und (-- ja (2.0) ((lacht) ich wende das minimalprinzip an) (-) aber es (-) LÄUft eigentlich (-) immer so (-) durchschnitt (-) bis über dem durchschnitt (-- in unserem jahrgang ((lacht) über dem durchschnitt)*

Als Ergebnis seiner erfolgreichen Anwendung des „[M]inimalprinzip[s]“ und sicher auch aufgrund seiner ab Beginn der 12. Jahrgangsstufe klaren Zielsetzung absolviert Peter die Sekundarstufe II erfolgreich.

Variante b) punktuell-selektiv motiviert: Beispiel „Megan“

Obwohl Megan bei seiner Familie lebt, sind ihm seine Freunde deutlich wichtiger, mit denen er seine Freizeit verbringt. Sie spielen Fußball zusammen und gehen am Wochenende exzessiv feiern. Seinen Eltern ist es wichtig, dass er das Abitur schafft. Unterricht und Lernen sind für ihn selbst zum Zeitpunkt T1 stark negativ besetzt, so dass er in den Fächern, in denen er nicht ohne Lernen mitkommt, große Schwierigkeiten hat. Im Interview behauptet er, er würde und könne nichts für die Schule tun.

M: *ich spiel, sportlich, ich spiele gerne Fußball (2.0), hab [...] hier mit meinen Jungs zu trinken (1.0) jaha, okay Schule ist jetzt im Moment nicht so (1.0) meins (1.0). War vorher auch nicht so. Und ich probier auch jetzt irgendwie die Schule 'n bisschen (2.0) hinter mir zu lassen, also möglichst schnell hinter mich zu bringen. [...] (1.0) Also ich mach gar nix wirklich (2.0). Ich hab / wenn ich (1.0) zu Hause komme (1.0) schlaf ich (2.0), Freundin kommt oder ich geh mit meinen Jungs weg oder ich guck Fernsehen oder ich hab immer was (1.0) zu tun. U / Okay gestern hatten wir Englisch gemacht um halb 11 ((lacht)) (2.0), aber (1.0) na ich mach nix, ich lerne nicht, kann auch nicht so gut lernen (2.0), kann ich nicht.*

Zum Zeitpunkt T2 hat er knapp die erforderlichen Bedingungen für das Abitur erreicht. Er ist stolz darauf, dass er sich „schlau anstellt“, also genau weiß, wie er für sich die besten Lernbedingungen und -erfolge herstellt:

M: *ich bin kein einserschüler und auch kein zweierschüler also bei mir ist es immer) (--) irgendwie drei vier (--) hauptsache abi schaffen, also das ist mein ziel*

I: *was würdest du denn sagen wie sich dein (-) lernverhalten seit unserem ersten interview (-) entwickelt hat ?*

M: *mh::: (-) ja (1.0) ich glaub jetzt nich SO (-) groß also (---) ich glaub dass ist/ man sich jetzt einfach schlauer ANstellt also (-) das was ich eben gesagt habe mit diesem FEINGefühl wo kann man was machen wo kann man das (.) das und das machen da mach ich lieber nen referat da (-) wird nicht so nachgefragt und so (-)*

Im zweiten Interview erzählt Megan überraschend, er leide an einer Lese-Rechtschreib-Schwäche, die er jedoch in der Schule verschweige, da er fürchte, durch zusätzliche Förderung einerseits stigmatisiert zu werden, andererseits das Ausmaß seiner tatsächlichen Schwächen offenlegen zu müssen. Er erwähnt außerdem, dass seine Freundin, inzwischen Studentin der Zahnmedizin, ihm bei seinen Hausarbeiten für die Schule oft in größerem Ausmaß helfe und dass er weniger exzessiv feiere und trinke als zwei Jahre zuvor. Eine neu entdeckte Motivation scheint sich auf Megans nunmehr klares Ziel, ein freiwilliges soziales Jahr zu absolvieren, zu richten. Die Abiturprüfungen absolviert er erfolgreich.

Variante c) desinteressiert, gefährdet, konfliktreich: Beispiele „Patrick“ und „Spiderman“

Patrick lebt mit seiner Mutter und deren Freund zusammen; sein leiblicher Vater hat nach einigen Schwierigkeiten die Familie verlassen (Patrick erzählt: „er hat uns verprügelt, er hat gerne Alkohol getrunken, er hat Telefonterror betrieben“). Im Interview gibt es Äußerungen, die darauf hindeuten, dass Patrick computerspielsüchtig sein könnte; denn dafür opfert er große Mengen von Geld und Zeit, wie er erzählt. Seine von der Hauptschule „mitgebrachte“ Gewohnheit, nichts für die Schule tun zu müssen, führt in der nun von ihm besuchten Gesamtschule zur Wiederholung der 11. Klasse – entgegen dem Willen seiner Lehrkräfte, die, so erzählt er, es lieber sähen, dass er sich eine Ausbildungsstelle sucht. Patrick wirkt resigniert und vom Unterricht gelangweilt. Im ersten

Interview erklärt Patrick seine Motivation für den Besuch der Sekundarstufe II, nämlich die Vermeidung einer Ausbildung. Das Abitur möchte er einfach nur „*probier[en]*“.

P: *also meine mutter sagt (-) ähm:: ich habe zwei möglichkeiten , nummer eins ich suche mir eine ausbildung oder nummer zwei ich LERne . (1.2) damit ich das abitur schaffe , - nur auf ausbildung habe ich aktuell ((lachend) überhaupt keine lust) . [...] ((lachend) ich bin wahrscheinlich einfach zu faul) , - zudem habe ich mir halt gesagt du machst jetzt das scheiss abitur, (.) probierst es wenigstens weil: (-) wenn nich:: rege ich mich dann in zwei drei jahren einfach nur noch tierisch darüber auf ,*

Patricks geringe Motivation und schulische Passivität sowie eine fehlende positive Zielsetzung verhindern schließlich ein lineares Durchlaufen der Sekundarstufe II. Seiner Schilderung zufolge habe er das Anforderungsniveau der Oberstufe unterschätzt und sei dann von seinen Defiziten am Ende der Eingangsphase überrascht worden. Zudem erwähnt Patrick in den Interviews keine Unterstützung durch Lehrkräfte.

Spiderman wiederholt die 11. Jahrgangsstufe, weil er Spanisch nicht schafft. Diese Wiederholung hat er ganz bewusst angestrebt und sich absichtlich verschlechtert, um dieses Ziel zu erreichen. Er möchte die Fachhochschulreife erwerben und Sozialversicherungsfachangestellter werden, um Geld zu verdienen. Wie Patrick spielt auch er viel am Computer und nutzt das Wochenende vor allem für Partys mit seinen Freunden.

Seine Familie „*hetzt ihn nicht mehr*“ für die Schule, weil er es nicht mag, auf sein Lernen angesprochen zu werden. Probleme macht er am liebsten mit sich selbst aus. Im Unterricht scheint er häufiger abgelenkt zu sein, findet aber die Gegenmaßnahmen von Lehrer*innen dazu unangemessen und „*lächerlich*“.

Zum zweiten Interviewzeitpunkt hat er wegen einer eskalierenden und aggressiven Auseinandersetzung mit einer Lehrerin – sie hatte ihm das Handy weggenommen, er wollte es unbedingt wiederhaben –, bei der er „*leicht ausgerastet*“ sei, eine „*Schulkonferenz*“ bekommen.

Er möchte nun „*einfach nur noch weg*“; er lerne nichts, die Schule dauere am Nachmittag zu lange. Nur seiner Familie wegen „*ziehe [er] noch durch*“. Beworben habe er sich als Medientechnologe.

S: *ich hab keine lust mehr auf schule ; das: is: ich möcht ein / lieber in=ne ARBEITSwelt einsteigen (I: ja (---)) und::: ich glaub das is einfach mehr das richtige ; ich weil ICH bin auch son typ: , ich hab (.) mich immer inn köpfen mit äh: (.) mit den lehrern ? (I: ja=) =ähm: (.) weil (-) ich: (.) ich bin n mensch , der (.) der ((lauter, höher) ich lass mir nicht gerne (.) was sagen (.) vor allem nich wenn (.) wenn ich denke , dass ich im RECHT bin (.) dann (.) äh (-) seh ich das nich ein , dass ich (.) nachgeben muss ; so .)*

Er schildert, er könne „*problemlos*“ in den guten Notenbereich kommen, wenn er nur wolle:

I: *ja (1) also sie glauben LEISTUNGSmäßig is es bei ihnen im [grünen bereich*

S: *[A:CH: leistungsmäßig is / ich / (.) ich WEIß wo meine schwächen sind im unterricht (-) ähm: (-) das kann ich aber beheben ; problemlos ; wenn ich möchte . [...] ich (.) ich weiß auf jeden fall das äh (1) ich KÖNNT SCHON , (-) n ZWEIERdurchschnitt schaffen wenn ich äh:= (I: =ja (1)) nich so faul wäre , (I: ja (-)) aba die MOTIVATION fehlt dafür einfach nur weil ich (.) bin so (.) ich fühl mich hier so (.) 'UNwohl auf dieser schule und (2) ich möchte einfach nur noch weg hier .*

Kurzzeitig scheint Motivation auf, als er von einem sportlichen Erfolg berichtet:

S: *oder letztens hatten wir so:, äh bundesjugendspiele, und da war ich in allen disziplinen der besss [beste]. das is ja, kann man ja auch n erfolg nennen. [...] also ich ähm (-)/ unser sportlehrer hat zum beispiel auch vor den bundesjugendspielen gesagt, dass es da son äh son kleinen preis geben würde für den besten und dann hab ich die erste disziplin gehabt,*

und dann und das war halt dann ziemlich GUT und dann hab ich mich dadurch halt motiviert, und meinte so, ja komm jetzt gibst du bei ALLM ALLES und gas und dann kannst du vielleicht diesen preis gewinnen.

Im Grunde zeichnet sich im Fall Spiderman schon früh ab, dass seine Bildungskarriere an der von ihm gewählten Gesamtschule nicht erfolgreich verlaufen wird, da die Probleme, von denen er berichtet, gravierend scheinen, er sie aber nicht wirklich bearbeitet bzw. bearbeiten kann. Spidermans Kalkulation geht nicht auf: Auf seine selbst in die Wege geleitete Wiederholung folgt ein Abbruch.

Zusammenfassung Typ I

Für die im Typ I eingeordneten Fälle zeigt sich insgesamt: Ihr Erleben und Handeln in der Schule orientiert sich meist an der strategischen Vermeidung von Anstrengung, die keine „Rendite“ verspricht in Bezug auf die Ziele, die mit dem Besuch der Oberstufe erreicht werden sollen. Eine fehlende Zielsetzung kann in Scheitern münden; eine im Laufe der Ausbildung neu entdeckte Zielsetzung kann dagegen motivierend wirken. Ein nachgeordneter Grund für strategisches Handeln bzw. strategisches Vermeiden von schulischem Engagement kann darin liegen, eigene Schwächen in der Schule nicht sichtbar werden zu lassen.

5.3.2 Typ II: „beziehungsorientiert“

Die im Typus II zusammengefassten Fälle zeichnen sich dadurch aus, dass für sie vor allem die im schulischen Kontext erlebten Beziehungen relevant sind – entweder im Sinne einer Unterstützung oder im Sinne von Konflikten, die (nahezu) alles andere blockieren. Tabelle 11 zeigt, welche Varianten der Typ hat und welche Fälle in diese Varianten eingeordnet wurden. Die inhaltlichen Ausprägungen der Vergleichsmerkmale, die im Typus II beobachtet wurden, zeigt Tabelle 12.

Tabelle 11: Übersicht zu Typ II und seinen Strukturvarianten

<i>Typ II beziehungsorientiert</i>	a) erfolgreich, leistungsstark	Sarah
	b) habituell unsicher; unangepasst	Beyoncé, Maria, Muffin, Rooney, Lina
	c) konflikthaft, auffällig	Damien, Ruffy

Tabelle 12: Ausprägungen der relevanten Vergleichsmerkmale in Typ II

	<i>hoch</i>	<i>mittel</i>	<i>niedrig</i>
<i>Lern- und Anstrengungsbereitschaft</i>	X	X	
<i>Abschluss- und Berufsorientierung</i>	X		
<i>Präsenz</i>	X	X	
<i>Belastbarkeit/Stabilität</i>	X	X	
<i>Beziehungsebene</i>	X		
• <i>Lehrkräfte</i>	(pos. bis neg.)		
• <i>Peers</i>	X		
• <i>Familie</i>	X		
	(pos. bis neg.)		

Obwohl Beziehungen im Schulalltag bei allen interviewten Schüler*innen eine Rolle spielen, haben die Personen im Typ II besondere Erwartungen an das Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnis und das Schulklima. Für sie ist es sehr wichtig, sich an der Schule wohlfühlen; der Stellenwert guter Beziehungen zu Mitschüler*innen ist hoch. Lehrkräfte sind für die Fälle dieses Typs nicht nur Wissensvermittler*innen, sondern spielen als Schlüsselfiguren eines positiven oder auch negativ empfundenen Lernklimas eine wesentliche Rolle, können Vertrauensperson oder auch negative Projektionsfigur sein, was besonders dann sichtbar wird, wenn die Leistungen nicht den eigenen Erwartungen entsprechen.

Die Fälle dieses Typs sind im Schulalltag im Allgemeinen unauffälliger als die der beiden anderen Typen, da Lern- und Anstrengungsbereitschaft vorhanden sind und insgesamt versucht wird, den Anforderungen des Schulsystems zu entsprechen. Weniger Probleme als bei den beiden anderen Typen bereiten auch Belastbarkeit und Präsenz. Typische Aussagen der beziehungsorientierten Fälle, die sich in fast allen Interviews wiederfinden, zielen auf ihre Beziehung zur Lehrkraft (im positiven Sinne z.B.: es gebe nette oder liebe Lehrer, es herrsche gute Stimmung im Unterricht und in der Schule, man fühle sich wohl; im negativen Sinne: man habe Differenzen mit Lehrkräften, komme mit einigen nicht zurecht, die Lehrkräfte meckerten, hätten zu hohe Anforderungen, behandelten Schüler*innen respektlos).

Schüler*innen dieses Typs benötigen mehr als andere die Sicherheit eines Freundeskreises und unterstützende Begleitung durch Lehrende, Berater*innen und Familie, um erfolgreich zu sein.

Das Spektrum dieses Typs reicht von unauffälligen, gut angepassten Schüler*innen (Beispiel Sarah) über habituell unsichere (Beispiel Beyoncé) oder unangepasste (Beispiel Lina) bis hin zu Fällen mit konflikthafter Beziehungen zu Lehrenden, ggf. auch zu Mitschüler*innen (Beispiele Damien, Ruffy). Beobachtbar sind in letzterer Variante „Opferhaltungen“, d.h. Schuldzuweisungen in Richtung Schule, oder Konflikte aggressiveren Charakters, bei denen sich Gekränktheit Bahn bricht. Die eigenen Lern- und Leistungsprobleme werden einer als unfair oder ungerecht empfundenen Behandlung durch Lehrende angelastet, die eigene Verantwortung wird oft abgelehnt; Lehrende werden als unfähig bezeichnet. Fast ausschließlich weibliche Interviewte wurden diesem Typen zugeordnet.

Variante a) erfolgreich, leistungsstark: Beispiel „Sarah“

Sarah kommt aus „geordneten“, „wohlbehüteten“ Verhältnissen. Den Wechsel von ihrer Realschule zum Berufskolleg empfand sie anfänglich als nicht einfach, weil sie sich an die neuen Lehrkräfte zunächst gewöhnen musste und erst allmählich freundschaftliche Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen aufbauen konnte. Zum ersten Interviewzeitpunkt hatte sie sich aber integriert und war stolz auf ihre guten Noten. Sarah absolviert nach der Schule ein volles Programm: Neben Fahrschule und Babysitting leitet sie auch eine kleine Trainingsgruppe im Bereich des Voltigierens. Hausaufgaben erledigt sie „*zwischen*“. Freund*innen und ihre Familie spielen eine große Rolle für sie. Die Eltern unterstützen Sarah bei ihren Plänen, die darauf abzielen, eine Ausbildung zur Erzieherin abzuschließen und danach ein Studium auf Grundschullehramt zu beginnen. Dieses Ziel verfolgt sie bis zum Zeitpunkt des zweiten Interviews kurz vor dem Abitur. Ihre Noten bleiben gut.

Im Interview äußert sie sich gelassen über unterschiedliche Beziehungen zu ihren Lehrer*innen und spricht den Zusammenhang zwischen schulischen Beziehungen und schulischen Leistungen an.

I: *gut, wie versteht ihr euch mit den Lehrern hier?*

S: *jioa mit dem einen GUT? mit dem andern eher nicht so; näh aber im großen und ganzen eigentlich (-) recht gut (--) doch, klar gibt's manche lehrer, die man jetz nicht so ma::g*

aber (--) das ist eigentlich immer so, glaub ich- (I: kannst du das son bisschen äh näher AUSFÜHREN? woran machst du das fest, wenn du dich gut mit nem Lehrer verstehst?) das kommt halt finde ich auf die art an, zum beispiel es liegt auch fin/ ich wahrscheinlich viel an den noten, (--) aber, ähm zum beispiel unsere alte biolehrerin, (--) mit der kann ich überhaupt nicht klar, weil s'war einfach egal was ich gesagt habe, ich glaube sie mochte mich einfach nich, egal was ich gesagt hab ss war falsch und (--) der erste eindruck zählt halt. [...] und darauf guckt man halt immer und dann (---) entweder mag man se halt oder nich ((lacht)) [...] oder wie streng se sind (--) obwohl das sind die lehrer hier eigentlich nich so klar werd'n se auch ma laut, aber (2) sonst eigentlich sind se alle NETT

Sarah würde sicher von den meisten Lehrpersonen als eine „unauffällige“ Schülerin eingeordnet, da sie keine Leistungsprobleme hat und bei ihr auch keine gravierenden außerschulischen Probleme vorzuliegen scheinen. Stattdessen absolviert sie die Oberstufe erfolgreich. Ihre Ziele, die sie durch den Besuch der Oberstufe erreichen will, bleiben konstant; dies ist ein wichtiger Aspekt, der sie von anderen Fällen abhebt.

Variante b) habituell unsicher oder unangepasst: Beispiel „Beyoncé“

Von einigen interviewten Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird Schule manchmal als eine Art zweite Heimat empfunden oder auch als zweite Familie betrachtet. Recht deutlich wird dies am Beispiel Beyoncé:

Beyoncé stammt aus einer Familie mit muslimischem Hintergrund und hat ein gutes Verhältnis zu ihren Geschwistern, die sie schulisch unterstützen. Ihre Eltern können ihr dagegen in dieser Hinsicht wenig helfen, da sie die deutsche Sprache nicht richtig beherrschen und ihrem Vater, wie sie sagt, die Schule egal sei. Allerdings unterstützt die Mutter sie in ihrem Ziel, nach dem Abitur eine Ausbildung im sozialen Bereich zu machen.

Beyoncé's Entscheidung für die Gesamtschule fiel, da sie Schwierigkeiten mit den Schüler*innen am Gymnasium befürchtete: Sie erwartete, diese könnten sich ihr gegenüber arrogant verhalten. Im Unterschied zu ihrer Realschule bestehe aber an ihrer Gesamtschule ein weniger vertrautes Verhältnis zu den Mitschüler*innen und Lehrkräften, da der Zusammenhalt fehle.

Im ersten Interview beschreibt Beyoncé, wie wichtig ihr beim Wechsel auf die neue Schule eine vertraute Freundin war:

B: Ja oke also im.:/ ich wAr (.) auf der (.) grundschule (.) halt [schule xy] (---) äh.: da habe ich (-) eine frEUNdin kennengelernt (--) und öh die begleitet mich eigentlich bis jetzt (immer) die ganze (--) schullaufbahn sage ich mal so. äh.: danach also nach der [schule xy] war ich auf der [realschule xy] (--) und ähm (-) ich bin ehrlich das waren wirklich die schönsten jahre (-) dort (--) weil da habe ich auch meine (.) besten freunde kennengelernt mit denen ich immer noch jetzt (.) kontakt habe (-) und danach jetzt bin ich jetzt auf der [gesamtschule xy] (2.0) ((etwas seufzend) ja und hier ist es jetzt natürlich)/ ja die oberstufe (.) is' immer ein bisschen anders ne, also/ ja das war 's jetzt eigentlich so. und ähm mit der freundin, die ich halt auf der grundschule kennengelernt habe (.) mit der bin ich jetzt auch noch hier im jahrgang (-) und ich bin froh, dass ich die also hier habe weil (.) jetzt mit den (--) anderen schülern/ oke ich verstehe mich schon mit denen (--) aber das gibt mir noch mal sicherheit

Im zweiten Interview reflektiert sie über das Verhältnis zu ihren Mitschüler*innen:

B: un:d (.) JA das mit den mitSCHÜlern und so; ich werds zwar viel/ also wenn die zeit vorBEI ist, werde ich die zeit vielleicht verMISSen, aber bei uns im jahrgang ist es so dass es ähm (--) also MIT/ in der ELF war das nicht so aber seit der zwölf (-) haben sich so gruppen gebildet, weil (-) äh.: (.) neue leute dazu gekommen sind, und VIELE auch gegangen sind (-) deswegen HERRscht hier son gruppenverhältnis, und das/ das geFÄLLT mir nicht ich fühl mich (-) halt NICHT mehr so WOHL wie in der ELF zum beispiel weil (.) in der elf hatten wir noch so KLASSEN, und mittlerweile ja nicht mehr/ ja deswegen also ich FÜHL mich/ (.) nicht mehr so wohl wie früher; (I: hm=hm und wenn du sagst es gibt GRUPPen heißt dass das man sich auch GEGENseitig ähm-) ne.: (-) ne das NICHT zum/ also man

MOBBT sich jetzt nicht oder so aber, so/ es:/ gibt keinen zuSAMMENhalt im JAHRgang würde ich jetzt sosagen; (---) also so das; (-) man/ wenn man seine FREUNDE hat, die unterstützen einen aber so der rest is einem eGAL, eigentlich du bist DENen egal; so

In der folgenden Äußerung geht es um einen von ihr empfundenen Vertrauensmissbrauch durch Lehrende:

B: wenn ich mein verTRAUEN äh:m / (.) wenn man einmal sozusagen entTÄUSCHT wird dann/ mach/ dann macht man den fehler nicht nochMAL und geht zu seinem lehrer und erZÄHLT was; das macht man halt nur EINMAL und wenn man dann in: (.) SIEHT ok die sprechen sich untereinander AB der lehrer weiß auch davon besch/ bescheid von meinem proBLEM oder so, ja dann; macht man das nicht mehr. (-) dann versucht man mit MITSchülern zu sprechen aber nicht mit lehrern

Insgesamt empfindet Beyoncé die Atmosphäre an der Schule nicht so vertraut und familiär wie an ihrer alten Schule und drückt darüber ihre Enttäuschung mehrfach aus. Beyoncé's Schullaufbahn in der Oberstufe verläuft linear.

Variante c) konflikthaft, auffällig: Beispiele „Damien“ und „Ruffy“

In beiden Fällen dieser Variante des Beziehungstyps lagen problematische Familienbeziehungen vor; es mangelte an Unterstützung durch die Eltern. Die schulischen Leistungen waren schwach. Diese Schüler*innen fühlten sich zudem von Lehrkräften ungerecht behandelt oder bewertet. Das führte in einem Fall zu offenen Konflikten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (Beispiel Damien), im anderen Fall „nur“ zu Groll, Missmut und Unlust auf Seiten des Schülers (Beispiel Ruffy).

Damiens familiäre Situation erscheint schwierig und kompliziert. Damien erzählt u.a., dass die Regeln ihrer Mutter das Verhältnis der beiden früher zerstört habe; mittlerweile verstehe sie sich aber gut mit ihrer Mutter. Damiens Vater lebt in Australien, wohin die ganze Familie in Damiens Kindheit emigriert war. Damiens Schullaufbahn ist problematisch und verläuft nicht-linear (Gymnasium mit einer Klassenwiederholung, Realschule, jetzt Gesamtschule). Sie sagt von sich selbst, sie habe „Probleme was (ihr) Verhalten angeht“ und sei „temperamentvoll“. Ihr schon in der Sekundarstufe I vorhandener Absentismus ist sehr stark ausgeprägt, besonders aufgrund eines Freundes, der sie angeblich immer wieder zum Schwänzen verleitet; es liegen außerdem andere, teils höchst gravierende persönliche, soziale und schulische Problematiken vor, z.B. Disziplinprobleme; diese entstünden, so erzählt sie, wenn der Unterricht für sie langweilig werde und sie das Gefühl habe, dass Lehrende ihr „blöd kommen“. Dann beginne sie, sich dagegen zu wehren. Sie lobt jedoch Schulleiterin, Schulsozialarbeit und den Jahrgangs- und Oberstufenleiter. Mit einzelnen Mitschüler*innen verstehe sie sich sehr gut, andere scheinen über sie zu lästern und sie anzugreifen. Zum zweiten Interviewzeitpunkt erzählt sie von einer Prügelei in der Schule, in die sie verwickelt gewesen sei. Ihr schulisches Ziel sei das Fachabitur.

Im folgenden Beispiel beschreibt sie eine offene Auseinandersetzung mit einem Lehrer nach einer von ihr als ungerecht empfundenen Ermahnung:

D: da hab ich zum beispiel meiner sitznachbarin, die hat da / ich bin halt eigentlich ganz gut in englisch, so und die hat dann ähm was vorgelesen, und musste so BILDER BESchreiben, und hat dann jedes mal ähm gesagt ON THE PICTURE FOR was FALSCH is und dann hab ich halt VERBESSERT und hab ihr dann aufn zettel gesagt ich schreib ON THIS PICTURE so und als / und DEN / ich hab nur GEHOLFEN dann hab ich n DIREKTEN EINLAUF BEKOMMEN VON HERRN [XY] [...] bin dann auch LAUT geworden hab dann auch was dagegen gesagt ich hab gesagt ich hab nur GEHOLFEN und wär das jetzt irgendein ANDE-RER gewesen und nich ich gewesen hätte er überhaupt nichts gesagt. genauso wie ähm ich sitz da gucke einmal auf mein handy wegen der uhrzeit krieg direkt n anschiss andere sitzen da und spielen die ganze stunde mitm handy , (.) dann spielen da irgendwelche KARTEN

und ich krieg dann n anschiss weil ich dann meinen zettel nich aufm tisch habe; also es sind halt imma äh ganz viele kleinigkeiten was mich PERSÖNLICH ANGEHT

Dieses Muster findet sich in Damiens Erzählungen immer wieder. Wenn sie das Handeln einer Lehrkraft oder von Mitschüler*innen als ungerecht erlebt, so reagiert sie darauf aggressiv. Obwohl ihre schulischen und persönlichen Probleme ihr bewusst sind, scheint sie für diese keine Bearbeitungsoptionen zu haben. Sie erledigt keine Hausaufgaben und lernt meist nur kurz vor Prüfungen; der Erfolg bleibt aus. Schule ist für Damien scheinbar in erster Linie ein Beziehungsraum, in dem sie impulsiv und emotional agiert.

Ruffy, der die erste bis dritte Klasse der Grundschule in der Türkei absolviert hat und anschließend in Deutschland zunächst eine „Förderklasse“ besuchte, hat Schwierigkeiten mit seinem Vater, der ihm misstraut und ihn unter Druck setzt. Obwohl Ruffy eine Realschulempfehlung bekam, bestand sein Vater auf dem Besuch einer Gesamtschule; dort fühlt Ruffy sich jedoch sehr unwohl. Als er zu Beginn der Sekundarstufe I schlechte Noten bekommt, wird er von seinem Vater geschlagen. Er beschreibt, dass er sich zwar viel Mühe gebe, sein Engagement, auch im Unterricht, aber von den Lehrkräften nicht gesehen werde, was ihn sehr enttäuscht und frustriert. Unterstützung durch Lehrkräfte erfährt er nicht. Eindrücklich zeigt das Zitat, wie Ruffy seine schlechten Noten und von ihm als wenig unterstützend oder sogar offen erniedrigend empfundenen Handeln von Lehrkräften verknüpft:

R: *aber JETZT hab ich wirklich schwierigkeiten hier in der ELF(.)TEN. (-) ähm: DAS liegt erst mal an den lehrern würd' ich sagen. !NICH'! alle lehrer. (-) es gibt auch wirklich nette lehrer (.) TOLLE lehrer. die uns schüler (.) wirklich persönlich (.) HELFEN wollen; dass wir halt dann weiter kommen möchten. (-) und: ich:: LIEBE solche lehrer eigentlich. ja die wollen (--) UNS helfen (.) uns was beibringen; und: ähm (---) die/ die wollen einfach das BESTE für unsere zukunft. und/ (-) aber es gibt auch zum beispiel (.) ein paar LEHRER (--) äh: durch die (-) äh:: (-) weiß ich nicht. (-) was ich sagen soll(te). (-) die: durch (.) also (.) sie machen uns SO (.) runTER. also (--) das sollte eigentlich schon verboten sein. also wir WERDEN zum beispiel (.) mitten in der klasse (-) zum beiSPIEL (-) äh erniedrigt. also damit mein' ich (.) wir werden FERTIG gemacht so. (--) ähm (---) ((schnalzen)) ja: zum beispiel äh:: in ein paar fächern (-) ähm: (-) hatte ich schwierigkeiten u::nd (--) wenn ich mit einem dieser lehrern dann halt äh mich versucht hatte mich zu: (-) unterhalten. (-) sind die überhaupt nicht darauf eingegangen. (-) äh:: haben gesagt (-) das ist deine zukunft. es geht mich GAR nix an. (I: hm) das haben die WIRKLICH gesagt. und (-) ich hätte gesagt äh: bitte helfen sie (mir) doch. ich möchte jetzt das mit ihnen KLÄREN ich möchte halt (-) die negativen (.) PUNkte dich ich habe dann halt (.) verbesserN. (-) so. (-) und äh (-) die lehrer meinten halt / (-) äh (--) NICHT alle, sondern !DIE! (-) die halt so (--) ähm: (-) geSTÖRT sind (.) sag' ich ma' so. (-) äh: (-) haben mir GAR nicht geholfen. (-) äh::: haben mich (.) dann halt (.) auch fertig gemacht. !NICH'! NUR mich. (-) auch (-) äh sehr viele andere (.) äh (-) mitSCHÜLER von mir. (--) und äh (.) im unterricht (.) konnten wir deswegen auch !NICH'! so gute leistung ZEIGEN. aber (.) ich bin so einer (-) äh (--) ich versuch' mich (da) trotzdem halt (-) im (.) unterricht zu engaGIERen.*

Zum zweiten Interviewzeitpunkt hat Ruffy noch mehr nicht offen ausgetragene Konflikte mit den Lehrkräften; seine Bemühungen im Unterricht werden aus seiner Sicht nicht von ihnen wahrgenommen und gewürdigt. Ihr Handeln erscheint ihm ungerecht, seine Anstrengungen sinnlos, und er beginnt seinerseits, Lehrkräfte abzuwerten.

R: *das liegt einfach an dem lehrer (---) ähm weil (-) es hat sich nichts verändert u:nd (1.5) jetzt hab ich nochmal mit äh dieser alten mit meiner allerersten mathelehrerin / und jetzt steh ich von zwei minus / bin ich bis vier plus runter gefallen (oder hab ich jetzt so ne note) u:nd physik / mein ähm allererster physiklehrer ich kanns immer noch nicht fassen (---) wie er es geschafft hat irgendwie lehrer zu werden , das (liegt bestimmt am) deutschen schulgesetz oder was weiß ich so/ ((räuspert sich)) egal (-) ähm ja bei ihm stand ich dann als allererstes aufner fünf (2.0) ähm wo ich dann halt das jahr wiederholt habe ; hab ich mich im unterricht gar nicht gemeldet oder so u:nd deswegen hat er mir ne vier gegeben vier plus sogar (-) ich/*

das hat keinen sinn so beim allerersten durchgang hab ich mich ganz angestrengt gemeldet und so und hab ne fünf bekommen (-) und beim zweiten durchgang wo ich nichts gemacht hab habe ich ne vier plus bekommen so (-) ähm da gabs zum beispiel beim zweiten ähm lauf von mir wo ich dann wiederholt habe einen schüler der hat sich wirklich das ganze jahr noch nicht einmal gemeldet das sagt er auch offen (-) zu allen und dann hat er am ende ein zwei bekommen . was hat das für einen sinn ; solche lehrer gibt es hier auf dieser [schule ;

Da Ruffy in seiner Schule keine Unterstützung erlebt, verschärft sich auch seine private Situation zuhause, und er entwickelt psychosomatische Probleme wie bspw. eine Schlafstörung. Seine Wiederholung der 11. Jahrgangsstufe führt dazu, dass sich Ruffys Noten leicht verbessern, jedoch nicht zu einer Auflösung der schulischen Beziehungsprobleme.

Zusammenfassung Typ II

Offenbar liegt in dieser Gruppe von Fällen ein breites Spektrum von erfolgreichen bis zu stark konfliktbehafteten Bildungserfahrungen in der Oberstufe vor. Allen gemeinsam ist eine starke Fokussierung auf die Beziehungen zu Lehrkräften und die – oftmals als willkürlich und ungerecht erlebte – Leistungsbewertung, durch die die Bildungsziele und das Lernverhalten in einigen Fällen in den Hintergrund treten und für die Schüler*innen nur noch eine untergeordnete Relevanz besitzen. Dies scheint in den konfliktbehafteten Fällen damit zusammen zu fallen, dass weder für die innerschulischen noch für die außerschulischen Problematiken Bearbeitungsmöglichkeiten verfügbar sind und die Schüler*innen kaum oder gar keine Unterstützung erfahren.

5.3.3 Typ III: „psychisch belastet“

Für die fünf im Typus III eingeordneten Fälle lässt sich festhalten, dass sie alle mit teils sehr starken außerschulischen Belastungen zu kämpfen haben. Dennoch lassen sich auch in diesem Typus drei Varianten unterscheiden, wie Tabelle 13 zeigt. Die inhaltlichen Ausprägungen der relevanten Vergleichsmerkmale im Typus III zeigt Tabelle 14.

Tabelle 13: Übersicht zu Typ III und seinen Strukturvarianten

<i>Typ III psychisch belastet</i>	a) gestresst-erfolgreich	Fabou
	b) angestrengt, gestresst, bemüht	Abdel (w.), Lia
	c) ausgeprägt psychisch belastet	Luisa, Amelie

Tabelle 14: Ausprägungen der relevanten Vergleichsmerkmale in Typ III

	<i>hoch</i>	<i>mittel</i>	<i>niedrig</i>
<i>Lern- und Anstrengungsbereitschaft</i>	X		
<i>Abschluss- und Berufsorientierung</i>	X		X
<i>Präsenz</i>		X	X
<i>Belastbarkeit/Stabilität</i>			X
<i>Beziehungsebene</i>			
• <i>Lehrkräfte</i>	X		
• <i>Peers</i>	X		X
• <i>Familie</i>	(pos. bis neg.)		

Psychische Belastungen bei Schüler*innen sind in den vergangenen Jahren immer mehr in den Blick geraten und werden über alle Schulformen hinweg als Problem wahrgenommen, wie unsere Gespräche mit Lehrkräften, z.B. bei Fortbildungen, schon oft gezeigt haben (Boller, Möller & Palowski, 2013). Es ist auf Grundlage einschlägiger Forschung davon auszugehen, dass ca. 20 Prozent aller Schüler*innen psychische Auffälligkeiten zeigen (Wäcken, 2019). Zudem ist anzunehmen, dass sich ein großer Teil aller psychischen Störungen bis zum 17. Lebensjahr erstmals manifestiert (Berglez, Hollmann & Lang, 2018). Auch in den Interviews, die für die vorliegende Studie geführt wurden, war diese Problematik an einigen Stellen deutlich sichtbar.

Dies war ein wichtiger Grund dafür, einen dritten Typus unter der Überschrift „psychisch belastet“ zu beschreiben. Das Spektrum, das bei den interviewten Fällen beobachtet wurde, reicht dabei von akuten vorübergehenden Belastungen bis hin zu manifesten psychischen Störungen oder Erkrankungen. Die Forschungsgruppe zog einen Experten¹⁷ zu Rate und diskutierte einige der Interviews mit ihm, um zu erfahren, ob und inwiefern die Erzählungen der Schüler*innen auf manifeste psychische Probleme hindeuten könnten. Die Schüler*innen berichteten vor allem von folgenden Problemen bzw. Problemursachen:

- Belastungen in der Familie, z.B. durch eine Trennung oder eine schwere Erkrankung;
- überhöhte Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit oder starker Leistungsdruck, z.B. durch das Elternhaus, z.T. psychische, physische Gewalt durch Eltern;
- mehr oder weniger ausgeprägte psychische Störungen unterschiedlicher Dauer, wie Konzentrationsschwächen, Blockaden, Depression, Schlafstörungen.

All diese Aspekte können erheblichen Einfluss auf die schulische Leistung und das schulische Wohlbefinden haben, können aber meist von Lehrer*innen kaum erfasst bzw. nur sehr schwer eingeordnet werden. Hier ist eine Sensibilisierung von Lehrer*innen besonders wichtig; zugleich müssen hier auch die Möglichkeiten und Grenzen schulischen Handelns berücksichtigt werden.

Deutlich ist bei dieser Gruppe im Vergleich zu den beiden ersten Typen die niedrige Belastbarkeit. Dabei sind die Lern- und Anstrengungsbereitschaft sowie die Abschluss- und Berufsorientierung in dieser Gruppe durchaus hoch und nur vereinzelt eher niedrig ausgeprägt. Teilweise sind die Anforderungen an die eigene Person entsprechend ebenfalls hoch, können aber auch von einer nicht ganz realistischen Selbsteinschätzung begleitet sein. Es wird klar, inwiefern eine solche Anspruchshaltung an die eigene schulische Leistung im Kontext einer starken außerschulischen, z.B. familiären Belastungssituation zu einer Überforderung der Person führen kann.

Diese Überforderung kann einerseits starken Leidensdruck hervorrufen, kann aber andererseits auch punktuell Kräfte zur Bewältigung der Krise freisetzen. Die Beziehungsebene ist dabei auch bei den Fällen dieses Typs bedeutsam; z.B. kann negativer Leistungsdruck von Seiten der Eltern sehr belastend sein, während aber Stärkung und Unterstützung von außen, z.B. durch zugewandte, engagierte Lehrkräfte, sehr wichtig und hilfreich sein können.

Variante a) gestresst erfolgreich: Beispiel „Fabou“

Fabou hatte familiäre Probleme; die Eltern trennten sich, und die beiden Kinder wurden zeitweise durch das Jugendamt betreut. Fabou lebte zunächst mit seinem Bruder zusammen, dann mit einem Freund. Er „*beißt sich durch*“ und wirkt trotz der Schwierigkeiten

¹⁷ Die Forschungsgruppe dankt Herrn Dr. Tilmann Knaak von der Psychiatrischen Institutsambulanz in Bethel für die Unterstützung.

stabil. Das folgende Zitat aus dem zweiten Interview zeigt, dass seine belastende Situation erheblich durch die Unterstützung der Schule bzw. seiner Lehrer*innen entschärft werden konnte.

- I: *UND ihre lehrerinnen und lehrer hatt / ähm: ODER WIE HAM DIE reagiert darauf dass Sie son/ son kleines ABSACKEN hatten durch diese krise?*
- F: *also: äh.: die ham oft gemerkt halt so dass ich nich mehr so ganz da war, dass ich mit dem Kopf woanders war, und äh bei einer lehrerin wars halt so / (da) hab ich ne klausur total in den sand gesetzt, und die kam dann auch direkt auf mich zu und meinte so : das bist nich du der geschrieben hat [...] und hat GEFragt was los is ob sie fragen kann, und dann hab ich das halt ERZÄHLT und das / also von den meisten lehrern, die reaktion war eigentlich dass die total schockiert warn; weil ähm sehr viel bei mir passiert is in sehr kurzer zeit und auch über die letzten jahre is bei mir in der familie IMMA WIEDER was passiert so, und ähm die warm halt verwundert dass das sonst nie aufgefallen is dass ich sonst eigentlich imma da war und auch SEHR GUT in der schule war, und als es dann so ähm alles auseinandergegangen is: im letzten jahr ähm da ham die halt wirklich gemerkt dass was los is und äh sind halt SEHR auf mich eingegangen schon also das war schon gut dass ich dann auch sicherheit hatte in der Schule brauch ich mir nich so die gedanken machen dass ich das alle jetzt versiebe, sondern dass die wissen was los ist, und auch so arbeiten dass es besser wird wieder, und das habe ich so auch gemerkt, und bin sehr zufrieden damit sag ich ma.*

Die Lehrer*innen können, weil sie Fabous Situation kennen und verstehen, sein Stresslevel senken und seine Leistungsfähigkeit stärken. Entsprechend erzählt er im zweiten Interview von einer Stabilisierung seiner privaten Situation und von zufriedenstellenden schulischen Erfolgen. Er absolviert die Abiturprüfungen erfolgreich.

Variante b) angestrengt, gestresst, bemüht: Beispiel „Lia“

Lia kommt aus einer Familie von Spätaussiedler*innen und wurde in Russland geboren. Mit dem Übergang in das Berufskolleg haben sich die schulischen Anforderungen für sie verschärft, und sie hat Probleme u.a. in Mathematik und Englisch. Ihre Eltern sind keine Ansprechpersonen für sie; es gibt Auseinandersetzungen in der Familie. Der arbeitslose Vater befindet sich regelmäßig in der Psychiatrie (Alkoholprobleme, cholertisches Wesen). Daraus resultiert ein geringes Maß an elterlicher Unterstützung in schulischen Belangen. Schulische Fragen klärt Lia demnach mit sich selbst.

Ihre Anstrengungsbereitschaft ist hoch; Lia ist eine „angestrenzte Lernerin“ unter Daueranspannung. Als ein Problem benennt sie dabei auch, dass sie das Lernen und das Vorbereiten, z.B. auf Klausuren, nicht gelernt habe. Wenn sie eine Aufgabe vor sich liegen habe und Sachverhalte aufschreiben müsse, dann habe sie oft Blackouts. Sie beschreibt, dass sie sich häufig und sehr schnell unter Druck gesetzt fühle.

- I: *und was hat dich vorher vom konzentrieren abgehalten? gabs irgendwas was dich nervÖS gemacht hat? Was dich beLASTET hat*
- L: *ja also das einzige war einfach, dass ich . äh: entweder zu wenig geLERNt habe oder einfach äh: im unterricht nicht mehr (mit/gut) folgen konnte, dass halt so die hänger drinne bleiben dass ich die AUFGaben / einfach den sinn der aufgabe einfach nicht verstanden hab das war halt das einzige wo ich halt total die blockade hatte*

Lia reflektiert ihre Leistungsfähigkeit; sie sucht dabei die Fehler bei sich und wirft sich vor, nicht genug gelernt zu haben; gleichzeitig fürchtet sie das Versagen und die Enttäuschung.

- L: *in der ZWÖLF versucht man sich schon mehr anzustrengen da ich auch in der vorigen zwölf gemerkt habe dass ich ANGESTRENGT habe / geLERNt habe und jedes ma VERSAGT habe, hab ich das irgendwie NACHgelassen jetzt auch in der zwölf/ streng ich mich schon an aber ich ÜBERtreibe es nicht zu sehr, weil ähm ich möchte halt nicht VIEL geTAN haben und dann enttäuschungen bekommen*

Ihr Fazit nach der Wiederholung der zwölften Jahrgangsstufe, die sie selbst aufgrund zu vieler schlechter Noten beantragt hatte, besteht demnach darin, nicht zu viel Mühe in die Schule zu investieren, da sie weitere Enttäuschungen fürchtet. Ihre Wiederholung führt nicht zu einem Schulabschluss, sondern mündet in einen Abbruch.

Variante c) ausgeprägt psychisch belastet: Beispiel „Luisa“

Luisa lebt zusammen mit drei Geschwistern bei ihren Eltern. Das Familienleben beschreibt sie als kompliziert. Die Mutter ist erkrankt, und der Vater hat hohe Leistungserwartungen an Luisa. Durch den Wechsel auf das Berufskolleg hat sich der Leistungsdruck für sie weiter stark erhöht. Hinzu kommt das Gefühl, von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu sein und vom Klassenlehrer nicht anerkannt zu werden. Sie erwähnt, dass sie schon seit ihrem 14. Lebensjahr in Therapie sei, denn sie leide unter Angst und Panik, sei streckenweise wie gelähmt und nicht arbeitsfähig.

So beschreibt die Schülerin, dass sie Prüfungssituationen meist nicht ohne Medikamente überstehen oder meistern könne:

L: *ich hab (--)* extrem angst; also: auch nicht nur so oh ja (1.0) *ich hab jetzt (.)* irgendwie bange davor sondern ich hab wirklich richtig (---) **ANGST** ich krieg auch schon (.) also (2.0) schon in der vorbereitungszeit hab ich schon also mit panikattacken und was nicht alles zu kämpfen ich hab extrem angst davor, (.) also vor EINER vor allem (3.0) ((leise) das kann ich jetzt nicht sagen) (lacht) ((leise) welches fach) (4.0) (seufzt) aber ja (atmet schwer ein) (I: mhm (2.0) U::nd **WAS** versuchst du gegen die angst zu unternehmen,) ich muss (.) **MED**ikamente nehmen, weil das (-) garnich mehr unter kontrolle gegangen is. (-) u:n deswegen muss ich dann (.) zu sowas dann (.) greifen, weil (2.0) es ging nicht mehr ohne, (-) und das hat ich früher nie, und (-) es hat sich aber im laufe der jahre halt imma verschlimmern deswegen muss ich dagegen jetz auch was nehmen weil sonst würd ich garnich klarkommen; (räuspert sich) (3.0) ((flüsternd) ja)

Von ihren psychischen Problemen ist in der Schule nichts bekannt; sie verschweigt sie, weil sie mit Unverständnis und Stigmatisierung rechnet. Physische Krankheiten, so sagt sie, könnten ihre Lehrer*innen verstehen und akzeptieren, nicht jedoch psychische Probleme; zudem habe sie selbst und hätten auch andere Personen sehr hohe Ansprüche an sie und ihre schulische Leistung. Luisa ist daher einerseits bemüht, den Anschein der Normalität aufrechtzuerhalten, andererseits aber wesentlich damit beschäftigt, die eigene Angst – durch Medikamente und/oder Alkohol – in den Griff zu bekommen.

B: also (--) *ja (.) dann wurde ich da halt krank und (.) hab ' dann auch zwei tage gefehlt aber (.) ich hab ' es in der nacht noch **FERTIG** gemacht ob**WOHL** (.) es mir halt so schlecht geht. ich hab ' dieses referat noch fertig gemacht [...]*und (-) *ich war auch **SO** nervös bei diesem referat als ich das dann wirklich **HALTEN** musste. (--)* dass ich mir erst mal 'ne **berUHI-GUNG**Stablette reinpfeifen ((leicht lachend) musste.) weil (.) ich sonst/ das hätte das sonst nicht halten können. und **TROTZ** dieser tablette war ich schon/ (-) war ich so ähm (--) *aufgeregt und (--)* ((leiser) boah ich konnte das einfach)/ (-) *ich hab ' **geZITTE**R*T und alles und (--) *dann ähm (---) **WEIL** ich halt wirklich so **ANGST** (.) hatte. wir mussten uns dann auch ähm kurz **SELBER** bewerten.: und dann habe ich mich **SO **SCHLIMM**** bewertet weil ich einfach **SO: **ANGST** hatte und ich hab ' eigentlich angst vor **DEM** habe. [...]***(-) *aber er hat irgendwo (-) der/ hat er mir dann **TROTZ**dem irgendwie keine gute note dafür gegeben und (---) also muss er mir ja wohl irgendwo auch zugestimmt haben. (--)* und eigentlich (-) *ja **NIEMAND** hat so 'ne gute (-) note bekommen außer sein/ einer seiner lieblinge.*

Auch zu anderen Lehrkräften als der hier beschriebenen Person hat Luisa ein schlechtes Verhältnis; sie sagt, es gebe nur eine oder zwei Lehrkräfte, die ein wirkliches Interesse an den Schüler*innen zeigten. Anders als Lia (Variante b), s.o.) schafft Luisa trotz der schwierigen Bedingungen den gewünschten Abschluss am Berufskolleg.

Zusammenfassung Typ III

Beherrschende Themen im Typus III scheinen, neben unterschiedlich ausgeprägten außerschulischen Belastungen, der von den Schüler*innen erlebte Umgang mit diesen Belastungen durch die Lehrkräfte sowie, insbesondere bei Lia und Luisa, die eigenen oder fremden Ansprüche an die eigene Leistung und das sehr angestrengte Lernverhalten zu sein. Während Fabou ein positives Beispiel darstellt, finden Lia und Luisa offenbar keine Unterstützung in ihrem schulischen Umfeld und auch keine Hilfestellung bezüglich ihrer Lernproblematiken und stellen somit die negativen Ausprägungen des Typus III beispielhaft dar.

5.3.4 Eckfälle und ihre Bildungslaufbahnen

Betrachtet man die 22 in der Typologie berücksichtigten Fälle unter dem Aspekt des Verlaufs ihrer Oberstufenausbildung, ergibt sich folgendes Bild (s. Tab. 15):

Table 15: Eckfälle und ihre Bildungslaufbahnen

	<i>Typ I</i> <i>funktional strategisch</i>	<i>Typ II</i> <i>beziehungsorientiert</i>	<i>Typ III</i> <i>psychisch belastet</i>
<i>Linear</i>	Joko, Alexander, Peter, Balottelli, Heizung, Megan	Muffin, Sarah, Lina, Beyoncé, Maria, Rooney	Amelie, Luisa, Fabou, Abdel
<i>Abbruch nach Wiederholung</i>	Spiderman		Lia
<i>Abbruch ohne Wiederholung</i>	---	---	---
<i>Wiederholung</i>	Lea, Patrick	Damien, Ruffy	
<i>unklar</i>	---	---	---

Es finden sich also in allen drei Typen überwiegend erfolgreiche, d.h. lineare Bildungsverläufe. Was unterscheidet nun diese erfolgreichen Fälle in der Typologie von jenen, deren Bildungskarrieren nicht erfolgreich verliefen? Lea, Patrick und Spiderman (Typ I) haben gemeinsam, dass ihnen eine Zielsetzung für den Besuch der Oberstufe fehlt – unabhängig davon, ob diese selbstgewählt oder fremdbestimmt ist – oder diese Zielsetzung nicht realistisch erscheint. Sie leben zudem z.T. in schwierigen außerschulischen Verhältnissen bzw. erfahren weder innerhalb noch außerhalb der Schule eine für sie hilfreiche und zugewandte Form der Unterstützung. Damien und Ruffy (Typ II) verbindet, dass sie ausgeprägte Konflikte auf der Ebene ihrer schulischen und/oder privaten Beziehungsgefüge erleben. Lia (Typ III) leidet unter gravierenden psychischen Problemen und fühlt sich ebenfalls in ihrer Schule nicht unterstützt. Aber auch über die drei Typen hinweg sind Gemeinsamkeiten zu erkennen: Alle Fälle mit nicht-linearen Bildungsbiografien zeichnen sich durch hohe Fehlzeiten (z.T. krankheitsbedingt) und durch ein Erleben der schulischen Beziehungen als größtenteils nicht hilfreich oder nicht unterstützend aus.

Teils höhere Fehlzeiten, Motivationsprobleme und Konflikte auf der Ebene schulischer Beziehungen sowie außerschulische Belastungen kommen auch in vielen Fällen mit linearer Bildungslaufbahn vor; diese Personen scheinen aber über Ressourcen zu verfügen, um diese negativen Aspekte zu kompensieren: Teils gelingt dies durch eine klare Zielsetzung (Peter, Sarah, Maria, Heizung), auch wenn sie erst spät entdeckt wird (Megan). Dabei scheint wichtig zu sein, dass diese Zielsetzung nicht nur zum Inhalt hat, durch den Besuch der Oberstufe eine andere, als weniger attraktiv wahrgenommene Al-

ternative zu vermeiden (Patrick). Teils gelingt die Kompensation von schwierigen Bedingungen zusätzlich, oder stattdessen, auch durch schulische und/oder familiäre bzw. außerschulische Unterstützung (Sarah, Lina, Fabou, Amelie).

5.4 Zusammenfassung der qualitativen Ergebnisse

Zusammenfassend wird, zunächst unabhängig von der Typologie, deutlich: Der Übergang in die Oberstufe fällt vielen Schüler*innen schwer, und zwar ganz besonders, wenn damit auch ein Wechsel an eine neue Schule einhergeht. Das Fach Mathematik spielt in fast allen Fällen eine (mit-)entscheidende Rolle für Wiederholungen und/oder Abbrüche (s.o., Kap. 5.1). Eine fehlende oder diffuse Zielsetzung, die mit dem Besuch der Oberstufe verbunden wird, und fehlende Unterstützung (sowohl schulisch als auch außerschulisch) sind offenbar ebenfalls erschwerende Aspekte; und nicht zuletzt gibt es z.T. auch außerschulische Alternativen, die attraktiver sein können als der Schulbesuch und die – teilweise in Kombination mit schulischen Schwierigkeiten – Schüler*innen zu einem Abbruch bringen können.

Die Vergleichsmerkmale, die wir in unserer Studie aus den Interviews herausgearbeitet und zur Typenbildung genutzt haben, lassen sich – auch in Abgleich mit den Ergebnissen der quantitativen Teilstudie und mit den von Stamm (2010, 2012) beobachteten Risikomerkmale – als Indikatoren dafür verstehen, inwiefern eine Bildungslaufbahn in der Oberstufe wahrscheinlich eher linear oder wahrscheinlich eher nicht-linear bzw. problematisch verlaufen könnte – je nachdem, wie die Lern- und Anstrengungsbereitschaft, die Abschluss- und Berufsorientierung, die Belastbarkeit/Stabilität, die Präsenz und die Orientierungen und das Erleben auf der Beziehungsebene ausgeprägt sind.

Dabei können diese Indikatoren im Einzelfall jeweils unterschiedlich ausgeprägt sein und zusammenwirken. Diese individuellen Konstellationen lassen sich auch als verschiedene „grundlegende Handlungsorientierungen im schulischen Umfeld“ lesen. Während in der Konstellation des Typus I ein meist mehr oder weniger planvolles Agieren zur Erreichung eines bestimmten Ziels dominiert, zeigt die Konstellation des Typus II eine Fokussierung auf die Ebene der schulischen Beziehungen, und der Typus III weist eine Konstellation von Merkmalen auf, die die individuelle Aufmerksamkeit meist weg von der Schule und auf außerschulische Belastungen und ihre Bewältigung richten. In jedem Typus gibt es Fälle mit linearen und Fälle mit nicht-linearen Bildungsverläufen.

Die verschiedenen Merkmale bzw. Indikatoren und ihre unterschiedlichen Kombinationen und Ausprägungen in den drei Typen könnten Lehrende dazu nutzen, ganz gezielt mit Schüler*innen über ihre Pläne und Ziele, ihre Ressourcen und Belastungen ins Gespräch zu kommen. Durch ein besseres Verständnis davon, welche grundlegende Orientierung sich in dem Verhalten und Erleben einer Person in der Schule ausdrücken könnte und wo evtl. „Stolpersteine“ liegen könnten, eröffnen sich Möglichkeiten einer gezielteren und bedürfnisgerechteren Beratung und Unterstützung. Auf entsprechende Schlussfolgerungen, die wir aus unserer Studie ziehen, gehen wir in Kapitel 6.2 kurz ein.

6 Fazit und Ausblick

6.1 Fazit

Mit Blick auf die oben angeführte Forschungsfrage nach Faktoren, die Bildungslaufbahnen in der Oberstufe negativ oder positiv beeinflussen und somit entweder zum Scheitern oder zum Erfolg von Schüler*innen beitragen können (s.o., Kap. 3.1), lässt sich resümieren: Auf Basis der qualitativen Ergebnisse unserer Studie können insbesondere die Faktoren Lern- und Anstrengungsbereitschaft, Zielorientierung, Belastbarkeit und Stabilität, Präsenz bzw. Absentismus sowie der Einfluss der schulischen und außerschulischen Beziehungen als relevante Faktoren markiert werden. Die quantitativen Ergebnisse unterstützen dies, da sie u.a. auf die hohe Relevanz der Lerneinstellungen, des

Absentismus, der Einschätzung des Schulklimas (hier besonders des Wohlbefindens und des Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisses) und der Unterstützung durch die Eltern hinweisen. Weiterhin kann aufgrund der quantitativen Ergebnisse auch die schulbezogene Selbstwirksamkeit als relevant erachtet werden; ihr Einfluss zeigt sich in den Interviews besonders in den Faktoren Lern- und Anstrengungsbereitschaft, Zielorientierung und Wahrnehmung der schulischen Beziehungen. Die schulische Leistung in Form der Noten und die vor dem Besuch der Sekundarstufe II erlebte Bildungsbiografie betrachten wir vor dem Hintergrund der Ergebnisse beider Teilstudien als zusätzliche Indikatoren für eine potenzielle Gefährdung.

Die Typenbildung (s.o., Kap. 5) zeigt, in welchen unterschiedlichen Konstellationen die genannten Faktoren auftreten und auf welche verschiedenen Arten sie zusammenwirken können. In den Fallbeispielen derjenigen Interviewten, deren Bildungskarrieren nicht erfolgreich verliefen, wurde deutlich, dass neben familiären bzw. psychischen Belastungen häufig ein als schwierig erlebter Übergang in die Sekundarstufe II, eine fehlende Zielsetzung, mangelnde Unterstützung durch Lehrkräfte und Eltern sowie ggf. attraktivere außerschulische Alternativen relevante Faktoren waren. Bedingungen dafür, dass (auch potenziell gefährdete bzw. stark belastete) Schüler*innen eine erfolgreiche Bildungslaufbahn absolvieren können, sind in erster Linie die Unterstützung durch Eltern bzw. andere enge Vertrauenspersonen und/oder durch mindestens eine interessierte und zugewandte Lehrkraft, aber auch eine klare Orientierung auf ein Ziel, welches mit dem Besuch der Oberstufe und dem Absolvieren des Abiturs erreicht werden soll – speziell dann, wenn es sich primär um das selbstgewählte Ziel der Person handelt. Nicht zuletzt spielt auch die Passung zwischen den Bildungszielen und -bedürfnissen der Person und der gewählten Schule bzw. Schulform eine wichtige Rolle.

6.2 Schlussfolgerungen für die Gestaltung schulischer Beratung

Neben den Impulsen für die Beratung von potenziell gefährdeten Schüler*innen entlang der Merkmale der Typenbildung (s.o., Kap. 5.2) deuten die Ergebnisse unserer Studie insgesamt darauf hin, wie wichtig es ist, dass Schulen der Sekundarstufe II den Übergang aus der Sekundarstufe I so gestalten, dass den neu ankommenden Schüler*innen einerseits möglichst viel Orientierung geboten wird und sie andererseits in Beratungskontexten bereits frühzeitig individuelle Aufmerksamkeit erhalten. Dabei kann es zielführend sein, genau zu erfragen, wie die bisherige Bildungslaufbahn verlaufen ist, ob es ausgeprägte Fehlzeiten oder andere Probleme gab und inwiefern die Eltern oder andere primäre Bezugspersonen die Person unterstützen – nicht im Sinne einer Selektion, sondern im Sinne eines Kennenlernens der Person und ihrer Bedarfe. Wir plädieren vor dem Hintergrund unserer Ergebnisse auch für fest institutionalisierte Beratungsanlässe zu regelmäßigen Zeitpunkten, so dass ein konstanter Gesprächszusammenhang entsteht – im Idealfall sollte die beratende Person dabei nicht gleichzeitig auch eine Lehrkraft in einem Bewertungszusammenhang sein. Schon vor der Aufnahme von Schüler*innen in die Eingangsphase sollte den Interessent*innen eine möglichst konkrete Hilfestellung dafür geboten werden, festzustellen, inwiefern die anvisierte Schule ihren Zielen und Bedürfnissen entsprechen kann. Nicht zuletzt erscheint es uns als eine wichtige Frage im Kontext von erfolgreichen oder scheiternden Bildungslaufbahnen in der Sekundarstufe II, inwiefern ein Scheitern im Sinne eines Nichterreichens des Abiturs auch aus Sicht der Person einen Misserfolg darstellt; hier ist schulische Beratung gefordert, ggf. auch außerschulische Anschlussmöglichkeiten aufzuzeigen.

Eine weitere Folgerung, die sich aus unserer Untersuchung ziehen lässt, betrifft das schulische Beratungsangebot: Dass den meisten Befragten die institutionalisierten Angebote ihrer Schule nur wenig bekannt waren und in den Interviews von diversen Befürchtungen berichtet wurde, die Schüler*innen von einer Inanspruchnahme der Angebote abhielten, spricht dafür, dass Schulen der Oberstufe genau prüfen sollten, wie sie

ihre Beratungsangebote zielgruppenadäquat vorstellen und Hemmschwellen ihrer Nutzung abbauen können, aber auch, wie gut die Passung zwischen den Angeboten und den Bedarfen der Schüler*innen ist und ob hier ggf. Optimierungsmöglichkeiten bestehen.

Abschließend erscheint es uns als grundlegend wichtig, dass Schulen sich Möglichkeiten erschließen, bspw. zum zentralen Bereich des Schulklimas, aber z.B. auch zur Kenntnis, Nutzung und Bewertung von Förder- und Beratungsangeboten regelmäßig aktuelle Einschätzungen ihrer Schüler*innen zu erhalten, um über diese Daten – die z.B. in Form von kurzen Fragebögen erhoben werden könnten – mit den Schüler*innen in den Dialog über ihr Erleben des schulischen Alltags treten zu können. Diese anonyme Form des Feedbacks könnte nicht zuletzt dazu führen, dass Schüler*innen sich „gehört“ fühlen, ohne negative Konsequenzen ihres Feedbacks zu befürchten.

6.3 Ausblick

Bereits genutzt werden die Erfahrungen und die quantitativen Instrumente aus der Grenzgänge-Studie entlang der im vorigen Absatz ausgeführten Idee im Rahmen des Projektes „Bielefelder digitaler Kurzfragebogen für die Sekundarstufe II“ (BidiKuS2). In diesem Projekt wurden für zwei Kooperationsschulen kurze digitale Fragebögen rund um einige wichtige Themen der Studie entworfen (bspw. Absentismus, Schulklima, schulische Beratung), einem Pretest unterzogen (Dezember 2019) und bereits in den 11. Jahrgängen der beiden Schulen eingesetzt (Juni 2020). Die nächsten Befragungen erfolgen Anfang des Jahres 2022. Ziel soll es sein, diese Befragungen an den Schulen im Sinne eines durch die WE_OS unterstützten Monitorings zu verstetigen, um den Schulen unmittelbar handlungsrelevantes und aktuelles Feedback ihrer Schüler*innen zur Verfügung zu stellen und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, anhand dieser Daten mögliche Schwierigkeiten mit ihren Schüler*innen besprechen zu können und gezielte Schulentwicklung zu betreiben, um evtl. Missstände zu beheben.

Perspektivisch werden für uns als Grenzgänge-Forschungsgruppe im kommenden Forschungs- und Entwicklungszeitraum des OS die weitere konzeptionelle Entwicklung, die praktische Erprobung und die Evaluation unserer Fortbildungen für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende im Vordergrund unserer Arbeit stehen. Zwischen 2018 und 2020 fanden verschiedene Transferaktivitäten in Form von Fortbildungsangeboten statt, die sich teils „nach innen“, also an die Lehrenden des OS, und teils „nach außen“, also an interessierte Lehrkräfte anderer Schulen und an Lehramtsstudierende richteten. Insgesamt wurden für das gesamte Kollegium des OS ein „Transfernachmittag“ und für weitergehend interessierte Lehrkräfte zwei Workshops angeboten. Im Haus wurde zudem eine Veranstaltung für Studienreferendar*innen realisiert. In Kooperation mit der Bielefeld School of Education (BiSEd) an der Universität Bielefeld konnten zwei weitere Workshops für interessierte Lehrende aus der Region durchgeführt werden. In diesen Veranstaltungen haben wir die wichtigsten Ergebnisse unserer Studie vorgestellt, daran anknüpfend gemeinsam mit den Teilnehmer*innen an authentischem Interviewmaterial gearbeitet und über die Handlungsmöglichkeiten schulischer Beratung angesichts problematischer Bildungslaufbahnen in der Oberstufe und deren vielschichtiger Ursachen diskutiert.

Diese bereits durchgeführten Workshops haben gezeigt, dass die Ergebnisse der Grenzgänge-Studie und deren Implikationen für die pädagogische und die Beratungspraxis von Lehrkräften der Oberstufe wichtig und interessant sind, weshalb es das Anliegen der Gruppe ist, sie weiterhin anzubieten und dabei noch differenzierter auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Teilnehmer*innen einzugehen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv. Zugriff am 04.09.2021. Verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf.
- Berglez, A., Hollmann, J., & Lang, S. (2018). *Psychische Störungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen – Warnhinweise, Intervention und Prävention in Schule*. Fortbildung der Regionalen Schulberatungsstelle der Stadt Bielefeld (RBS).
- Boller, S., Möller, M., & Palowski, M. (2013). Wiederholen in der gymnasialen Oberstufe – wissenschaftliche Befunde und pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten. In D. Bosse, F. Eberle & B. Schneider-Taylor (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe* (S. 175–188). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00658-7_11
- Boller, S., Palowski, M., & Schumacher, C. (2014). „Nicht nur jemand, der seinen Stoff vermittelt“. Schulische Beratung aus der Sicht von Schülern der Sekundarstufe II. *Friedrich Jahresheft, XXXII*, 91–93.
- Forell, M., Bellenberg, G., & Im Brahm, G. (2019). Das Gymnasium im Zuge fortschreitender Öffnung. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, 14. Beiheft) (S. 215–233). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.13>
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung: von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS.
- Heinrich, M., Palowski, M., & Schumacher, C. (2018). Ohnmacht versus Unternehmertum – Wirkungen von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung auf das lernende Subjekt in der Oberstufe. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 5–30. https://doi.org/10.4119/we_os-1105
- Helferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Herrlich, C., Holz, S., Palowski, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2019). *Abi oder Abbruch? Heterogene Bildungsverläufe in der Sekundarstufe II*. Workshop im Rahmen des Fortbildungsprogramms der Bielefeld School of Education.
- Kelle, U., & Kluge, S. (1999). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11776-6>
- Klewin, G. (o.J.). *Daten zum Oberstufen-Kolleg*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Klewin, G., & Palowski, M. (2018). *(Wie) Wirkt Schulforschung auf Unterricht? Chancen und Grenzen von Praxisforschung für Unterrichts- und Schulentwicklung*. Zwei Workshops im Rahmen der 2. Innsbrucker Gespräche zur Schulentwicklung.
- Kuhnen, U., & Palowski, M. (2016). *Wie wissenschaftlich kann partizipative Praxisforschung sein? Arbeitsteilung in Praxisforschungsprojekten und ihre Effekte auf Schulentwicklung und Professionalisierung*. Vortrag im Rahmen der Sektionstagung der Sektion Empirische Pädagogische Forschung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).
- Kuhnen, S., & Palowski, M. (2018). Das Schulklima am Oberstufen-Kolleg. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 1*, 44–62. https://doi.org/10.4119/we_os-1107
- Palowski, M. (2012). Wiederholen in der Sekundarstufe II – Qualitative Befunde zu Bilanzierung und Verarbeitung einer Klassenwiederholung durch Schüler/innen der

- Oberstufe. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (1), 200–220.
- Palowski, M. (2016). *Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11000-0>
- Palowski, M., Boller, S., & Müller, M. (2014). *Oberstufe aus Schülersicht. Klassenwiederholung und individuelle Förderung in der Sekundarstufe II* (2., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03636-2>
- Palowski, M., Gold, J., & Klewin, G. (2019). Gemeinsame Praxisforschung statt Beforschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 11 (1), 56–65. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.06>
- Selting, M., Peter, A., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., et al. (2008). *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. Zugriff am 04.09.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/lamprecht_slavistik/vc/rlmprecht/textling/comment/gat.pdf.
- Stamm, M. (2010). Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 273–291. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0121-z>
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94287-2>
- Wäcken, M. (2019). Schüler*innen mit psychischen Erkrankungen in der Oberstufe – Wege zu einer verstärkten Kooperation zwischen Schulen und Institutionen der psychosozialen Versorgung. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg*, 2, 100–107. https://doi.org/10.4119/we_os-3189

Anhang

Legende zum Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem nach Selting et al. (2008)

Überlappung in zwei Redebeiträgen (Turns)	[
Schneller Anschluss in zwei Turns	=
Mikropause	(.)
Pausen zwischen 0,25 und ca. 1 Sekunde	(-) = ca. 0,25, (--) = ca. 0,5, (---) = ca. 0,75
Längere Pause in Sekunden (geschätzt)	(2.0)
Lange Pause in Sekunden (gemessen)	(2.85)
Dehnung unterschiedlicher Länge	;;, :::
Verzögerung	äh, öh etc.
Plötzlicher Abbruch durch Glottalverschluss	,
Lachen, Husten, Seufzen etc.	((lacht)), ((hustet)), ((seufzt))

Lachendes Sprechen, Husten, Seufzen ...	((lachend) und dann meinte er so),
Einsilbige und zweisilbige Rezeptionssignale	hm, ja, etc. oder hm=hm etc.
Redupliziertes Rezeptionssignal, verneinend	‘hm ‘hm
Haupt- oder Primärakzent	akZENT
Besonders starker Akzent	ak!ZENT!
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend (nur am Ende einer Einheit relevant)
;	mittel fallend
.	tief fallend
Interpretierende Kommentare	<<empört> das glaub ich ja nicht>
Unverständliche Passage	()
Vermuteter Wortlaut	(also)
Vermuteter Wortlaut: Mögliche Alternativen	(also / aber)
Auslassung im Transkript	[...]
Sonstige Anmerkungen zu Betonung, Lautstärke etc.	((leiser))
Plötzlicher Abbruch	/

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Herrlich, C., Palowski-Göpfert, M., Schöbel, R., & Walbe, A. (2021). Bildungsbiografische Grenzgänge in der Sekundarstufe II. Eine Längsschnittstudie an acht Oberstufen. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 133–172. <https://doi.org/10.11576/pflb-4710>

Online verfügbar: 21.09.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>