

Brahm, Taiga

Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 73-86. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Brahm, Taiga: Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2015, S. 73-86 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183458 - DOI: 10.25656/01:18345

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183458>

<https://doi.org/10.25656/01:18345>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

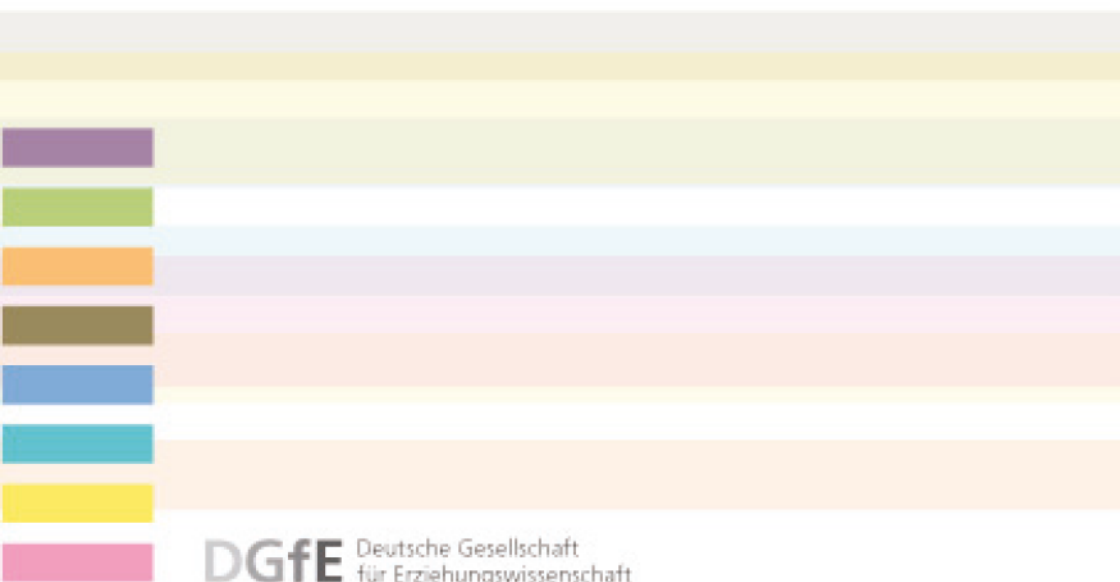
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Jürgen Seifried, Susan Seeber,
Birgit Ziegler (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0722-5 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0871-0 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	7
--------------	---

Teil I: Kompetenz(facetten) und Persönlichkeitsentwicklung

<i>Carmela Aprea, Eveline Wuttke, Seraina Leumann, Michael Heumann</i> Kompetenzfacetten von Financial Literacy: Sichtweisen verschiedener Akteure	11
--	----

<i>Bärbel Fürstenau, Mandy Hommel, Claudia Leopold, Héctor Ponce, Mario López</i> Baufinanzierung nach Maß? – Aufbau von Finanzkompetenz durch Online-Informationen	23
---	----

<i>Sebastian Lerch</i> Das kompetente Selbst. Empirische Befunde zu Selbstkompetenzen in Ingenieurwesen, Pädagogik und Medizin	37
--	----

<i>Raphaela Schreiber</i> Berufliche Identität von Zeitarbeitnehmern	47
---	----

Teil II: Forschung zu Übergängen

<i>Sylvia Rahn, Thorsten Bührmann, Emanuel Hartkopf</i> Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments	59
---	----

<i>Taiga Brahm</i> Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung.....	73
---	----

<i>Bernd Fitzenberger, Stefanie Lickleder, Markus Zimmermann</i> Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in berufliche Ausbildung und Arbeitsmarkt: Die ökonomische Perspektive.....	87
--	----

Teil III: Unterrichts-, Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Nicole Kimmelmann, Katja Dippold-Schenk

Professionalisierung von Lehrpersonen in der beruflichen Weiterbildung als didaktische Herausforderung – Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt SpraSibeQ	105
--	-----

Karl-Heinz Gerholz

Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften – Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante- Analyse	117
---	-----

Matthias Conrad, Stephan Schumann

Tablet-PCs im Wirtschaftsunterricht und die Rolle der Lehrperson	131
--	-----

Teil IV: Historische Berufsbildungsforschung

Dieter Hölterhoff, Peter Kuklinski

Vergleichende Untersuchung der ersten Berufsschulverordnungen der 1990er Jahre in den ostdeutschen Ländern – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	143
Herausgeberschaft	171
Autorinnen und Autoren	171

Resilienzförderung im Übergangsegment – Erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung

Taiga Brahm

1. Jugendliche im Übergangsegment

Zahlreiche Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit keine unmittelbare Anschlusslösung, d. h. eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule, finden, besuchen das so genannte Übergangsegment. Ziel ist es, die Jugendlichen weiter zu unterstützen und so ihre Chancen für den Eintritt in eine qualifizierte Berufsausbildung zu erhöhen. Im Schweizer Übergangsegment können vier Arten von so genannten Brückenangeboten unterschieden werden (Gertsch et al. 1999; Egger 2007): a) das Berufsvorbereitungsjahr, das häufig als schulisches Vollzeitangebot konzipiert ist, b) die Vorlehre als berufspraktisches Angebot mit einem oder zwei Tagen Schule pro Woche, c) Integrationskurse, die das Ziel des Spracherwerbs verfolgen und d) so genannte Motivationsemester, die sich neben Schulabgängern/-innen auch an Jugendliche und junge Erwachsene richten, die bereits einmal von Arbeitslosigkeit betroffen waren. In der Schweiz nehmen etwa 20% der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit ein Brückenangebot wahr (Meyer et al. 2011, S. 87). Das Übergangsegment stellt also ein hoch bedeutsames Feld der beruflichen Bildung dar, welches bis dato – trotz zunehmender Bemühungen verschiedener Institutionen – relativ wenig erforscht ist (Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung 2011).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird diese Forschungslücke aufgegriffen. Auf Basis der Resilienztheorie wird erörtert, inwieweit Interventionen zur Persönlichkeitsförderung einen Beitrag dazu leisten können, dass Jugendliche im Übergangsegment (besser) mit Schutzfaktoren ausgestattet werden, die für Eintritt und Verbleib in einer Berufsausbildung relevant sind. Dabei wird untersucht, inwieweit sich Schülerinnen und Schüler (im Folgenden SuS), die an unterschiedlichen Interventionen zur Resilienzförderung in Brückenangeboten teilnehmen, hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und Konfliktfähigkeit entwickeln. Zentrale Annahme des Beitrags ist, dass es sich bei diesen drei Zieldimensionen um wesentliche personale Schutzfaktoren im Sinne der Resilienztheorie handelt (vgl. Kapitel 2). Die Untersuchung wurde im Rahmen des von der Jacobs Stiftung geförderten Projekts „Youth in Transition“ in den Brückenangeboten des Schweizer Kantons St. Gallen durchgeführt.

2. Resilienztheorie als theoretische Hintergrundfolie für die Gestaltung von Interventionen

2.1 Resilienz als Konstrukt

Resilienz bezeichnet die „Fähigkeit von Menschen ..., Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche oder sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2006, S. 13). Dabei kann auch der erschwerte Übergang von der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung als eine Krise angesehen werden, da der berufliche Sozialisationsprozess zunächst behindert und verzögert wird (Oser et al. 2004). In einer qualitativen empirischen Untersuchung konnte für den Schweizer Kontext exploriert werden, dass Jugendliche in Brückenangeboten nicht nur aufgrund fachlicher Lücken auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz scheitern, sondern dass insbesondere auf der persönlichen resp. überfachlichen Ebene Entwicklungsbedarf besteht (Brahm et al. 2014). Aus diesem Grund eignet sich die Resilienztheorie als theoretische Hintergrundfolie für die vorliegende Untersuchung. Durch Resilienz gekennzeichnete Menschen greifen auf so genannte Schutzfaktoren (psychische Ressourcen) zurück, welche ggf. vorliegende Risikofaktoren, z. B. niedriger sozioökonomischer Status, häufige Umzüge der Familie (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2009, S. 21-22) abschwächen können. Unterschieden werden soziale Ressourcen, z. B. die Familie, das soziale Umfeld (ebd., S. 29) oder im Zusammenhang mit einer Berufsausbildung auch Vertrauenspersonen oder unterstützende Peers (Häfeli & Schellenberg 2009, S. 35) sowie personale Schutzfaktoren. Unter die personalen Schutzfaktoren fallen beispielsweise die Leistungsfähigkeit, soziale Kompetenzen (insbesondere konstruktiver Umgang mit Konflikten und Offenheit), Selbstwirksamkeit sowie Berufswahl- bzw. Übergangskompetenzen (vgl. ebd., S. 9).

Im Hinblick auf die Situation von Jugendlichen in Brückenangeboten ist insbesondere bedeutsam, dass es sich bei der Resilienz bzw. den zugrunde liegenden Schutzfaktoren um eine Kompetenz des Menschen handelt, die sich (weiter-) entwickeln kann (Welter-Enderlin 2006, S. 13). Ein weiteres praktisch bedeutsames Merkmal ist die Betonung der Stärken eines Menschen anstelle der Schwächen (Atkinson et al. 2009). Diese sollen dazu genutzt werden, auftretende Risiko- und Stresssituationen, z. B. das Fehlen eines Ausbildungsplatzes, gut zu bewältigen (Wustmann 2009). Resilienz ist weiterhin situationsspezifisch entwickelbar, was gleichzeitig auch bedeutet, dass die Förderung jeweils mit Blick auf den angestrebten Anwendungsbereich erfolgen sollte (Fingerle 2011, S. 211).

Zur Resilienzförderung von Jugendlichen im Übergangsegment bestehen folglich verschiedene Ansatzpunkte. Als für eine Berufsausbildung rele-

vante personale Schutzfaktoren wurden im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Youth in Transition“¹ drei Schwerpunkte festgelegt (Herzog et al. 2006; Imdorf 2007; Moser 2004; Oser et al. 2004; Oser & Düggele 2008): Kausalattribution, Selbstwirksamkeit und konstruktiver Umgang mit Konflikten. Der Fokussierung auf personale Schutzfaktoren liegt die Annahme zugrunde, dass innerhalb des Übergangssegments Schutzfaktoren in der Familie bzw. im sonstigen sozialen Umfeld i. d. R. eher schwieriger zugänglich und weniger beeinflussbar sind.

2.2 Empirische Studien zur Resilienzförderung im Übergangssegment

Hinsichtlich der Förderung von Schutzfaktoren können nur vereinzelt empirische Studien berichtet werden (vgl. auch Brahm et al. 2012). Im Rahmen eines Projekts der Gruppe von Oser et al. (2004, S. 12-13) resp. Oser und Düggele (2008, S. 23-31) wurden zwei Interventionen durchgeführt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht. Dabei wurden folgende Schutzfaktoren als Zieldimensionen angestrebt: realistische und objektive Kausalattribution, Bewältigungsstrategien (Coping), Zielorientierung und Selbstwirksamkeit. Die Interventionen wurden gesamthaft auf die Zieldimensionen ausgerichtet. Konkret wurde eine korrektive Intervention über drei Monate mit vier Wochenstunden durchgeführt und eine präventive mit zwei Wochenstunden (Oser & Düggele 2008, S. 48-50). Dabei konnte tendenziell eine Wirkung festgestellt werden, wobei die Ergebnisse aufgrund geringer Fallzahlen teilweise auch nicht signifikant waren (vgl. ebd., S. 74, 81). Nichtsdestotrotz konnten auf Basis dieser Untersuchung die personalen Schutzfaktoren Selbstwirksamkeit und Kausalattribution als Zieldimensionen der vorliegenden Untersuchung ausgewählt werden. Bei den vorhandenen praktischen Konzepten zur Persönlichkeitsförderung fällt auf, dass diese – wie auch in der Studie von Oser et al. (2004) – eher kurzfristig angelegt sind. Für das vorliegende Forschungsprojekt wurde ein in die Brückenangebote integrierter und über ein gesamtes Schulhalbjahr dauernder Ansatz mit drei getrennten Interventionen gewählt. Im Folgenden wird exemplarisch eine Intervention kurz dargestellt.²

-
- 1 Das Projekt „Youth in Transition“ wurde durch die Jacobs Foundation unterstützt. Im Projekt arbeite(te)n neben der Autorin Dieter Euler, Michèle Collenberg, Anja Gebhardt, Tobias Jenert, Daniel Steingruber und Dietrich Wagner sowie eine Vielzahl an Lehrpersonen mit, denen die Autorin an dieser Stelle für ihren Einsatz dankt.
 - 2 Aus Platzgründen ist es nicht möglich, alle drei Interventionen zu beschreiben. Weitere Unterlagen können bei der Autorin erfragt werden bzw. finden sich bei Brahm & Euler (2013, S. 6-11).

2.3 Kurzdarstellung der Intervention zur Förderung von Selbstwirksamkeit bei Jugendlichen

Selbstwirksamkeit bezeichnet die Einschätzung von Personen hinsichtlich ihrer eigenen Fähigkeiten, bestimmte Leistungen zu erbringen (Bandura 1986, S. 391). Es wird angenommen, dass Selbstwirksamkeit über drei Mechanismen das Handeln beeinflusst: a) durch die Wirkung auf die Zielsetzung (Annäherung versus Vermeidung), b) durch eine höhere Qualität der Leistung und c) durch gesteigertes Durchhaltevermögen, insbesondere im Falle von Widerständen (Bandura 1986, 1997). Studien zeigen beispielsweise, dass eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung Menschen unterstützt, Phasen der Arbeitslosigkeit zu überwinden (Wiener & Oei 1999).

Im Rahmen der Intervention werden die SuS zunächst für ihre eigenen Stärken sensibilisiert, indem sie sich z. B. an Situationen erinnern sollen, in denen sie erfolgreich waren (beispielsweise im Verein, im privaten Umfeld, im Nebenjob). Für diese Situationen werden die Stärken, die zum Tragen kamen, analysiert. In einem zweiten Schritt sollen die SuS im Sinne eines Lernens am Modell aus den Erfahrungen anderer Personen, z. B. erfolgreicher Auszubildender lernen. Die Intervention kulminiert in einem längerfristigen und häufig eigenständig umzusetzenden Projekt (je nach Rahmenbedingungen der Schule). Dabei sollen die Lernenden sich selbst Ziele setzen, Maßnahmen zur Zielerreichung festlegen und die Zielüberprüfung vornehmen können. Auch das Geben und Annehmen von Feedback wird als zu fördernde Kompetenz angesehen. Ein mögliches Projekt stellt der Auftrag dar, ein interessantes Unternehmen in der Region zu finden und dort den CEO, einen Auszubildenden und einen anderen Mitarbeiter zu interviewen. Als Ergebnis präsentieren die SuS dieses Interview ihren Mitschülern/-innen. Abbildung 1 zeigt das Gesamtkonzept im Überblick.

Abb. 1: Intervention zur Selbstwirksamkeit

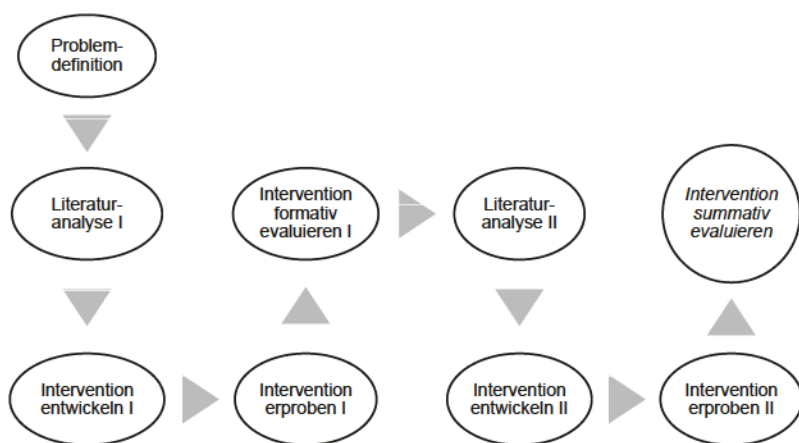


Quelle: Brahm und Euler (2013, S. 9)

3. Forschungsdesign

Die Untersuchung wurde methodologisch im Rahmen eines „Design-Based-Research“-Projekts (Barab & Squire 2004) durchgeführt. Den Ausgangspunkt bildet die Frage, wie ein angestrebtes Ziel (hier: Resilienzförderung) in einem vorliegenden Kontext (hier: Übergangsegment) am besten durch noch zu entwickelnde Interventionen erreicht werden könnte (Euler 2014). Damit verbindet sich die Zielsetzung, dass die Forschung zur Entwicklung von „innovative educational environments“ (Brown 1992, S. 141) beiträgt und gleichzeitig praxisrelevante Theorien entwickelt. Folglich handelt es sich im vorliegenden Fall um Interventionen in der unmittelbaren Praxis mit dem Ziel herauszufinden, welche Aspekte der Intervention in der Umsetzung ‚funktionieren‘ (Collins 1999). Abbildung 2 zeigt den Verlauf eines Teils des Forschungsprojekts.

Abb. 2: Forschungsdesign des gesamten Design-Based Research-Projekts



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Euler (2014, S. 20)

Im Projekt „Youth in Transition“ wurden die Interventionen in drei Entwicklungszyklen in Kooperation mit den Lehrpersonen der Brückenangebote (weiter-) entwickelt. Die Unterrichtskonzepte wurden zunächst als Prototypen erarbeitet und im ersten Zyklus mit einzelnen Klassen erprobt. Die auf Basis von qualitativen Rückmeldungen von Lehrpersonen und SuS sowie von Unterrichtsbeobachtungen überarbeiteten Versionen der Unterrichtskonzepte wurde dann in einem zweiten Zyklus mit allen Klassen der Brückenangebote

durchgeführt und nochmals formativ evaluiert. Basis der hier berichteten Evaluation ist die dritte Version. Damit handelt es sich um stabile, in der Praxis erprobte Unterrichtskonzepte.

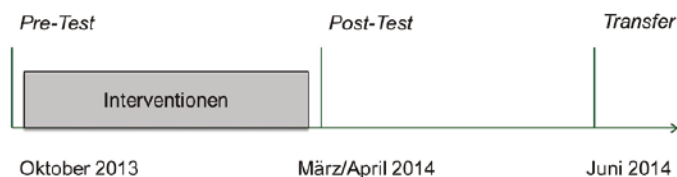
Da im vorliegenden Beitrag nicht der gesamte Entstehungs- und Erprobungsprozess der Interventionen dargelegt werden kann, wird als Ausschnitt die (summative) Evaluation der durchgeführten Evaluationen angeführt (in Abbildung 3 in Kursivdruck). Die Interventionen wurden an vier verschiedenen Schulen durchgeführt. Die Implementation erfolgte zur besseren Generalisierbarkeit der Ergebnisse sowohl im Berufsvorbereitungsjahr [BVJ] (Vollzeit-Angebot) als auch in der Vorlehre [VL] (Unterricht nur an einem Tag pro Woche). In jeder Schule wurden je zwei der drei Interventionen implementiert. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der SuS und die Anzahl der Klassen bzw. unterschiedlicher Lehrpersonen je Intervention.³

Tab. 1: Stichprobe der Implementierung

<i>Intervention</i>	<i>Anzahl Klassen</i>	<i>Anzahl Lehrpersonen</i>	<i>Anzahl SuS</i>
Kausalattribution	4 BVJ/14 VL	17	129
Selbstwirksamkeit	4 BVJ/13 VL	17	205
Konfliktbewältigung	6 BVJ/21 VL	21	270

Für die summative Evaluation der Interventionen wurden die am Projekt beteiligten SuS während des Unterrichts in einem Pre-Test, einem Post-Test und einer Transfer-Erhebung zu ihrem Attributionsstil, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Konfliktbewältigung schriftlich befragt (Abb. 3).

Abb. 3: Forschungsdesign des gesamten Design-Based Research-Projekts.



Quelle: eigene Darstellung

Aus ethischen Gründen wurde von Seiten der Schulen die Einrichtung von Kontrollgruppen abgelehnt. Bei den eingesetzten Instrumenten handelt es sich weitestgehend um bereits vorher validierte Skalen (siehe Tab. 2). Die

³ Dadurch dass die SuS an je zwei der drei Interventionen teilnahmen und die Schulen unterschiedlich gross sind, unterscheidet sich die Anzahl pro Intervention.

Reliabilität stellt sich bei den meisten Skalen als gut bis sehr gut dar (Cronbachs α zwischen .643 und .780). Bei den Skalen zur Kausalattribution ist Cronbachs α sehr niedrig ($< .590$), so dass die Ergebnisse mit großer Vorsicht zu interpretieren sind. Tabelle 2 zeigt die verwendeten Skalen, den Bezug zur Intervention, jeweils ein Beispiel-Item aus dem Fragebogen sowie die Reliabilität.

Tab. 2: Überblick über die eingesetzten Instrumente

Skala	Bezug zur Intervention	Beispiel-Item	α
Allgemeine Selbstwirksamkeit ⁴	Selbstwirksamkeit	Wenn mir etwas nicht sofort gelingt, dann lasse ich die Finger davon.	.653
Schulbezogene Selbstwirksamkeit ⁵		Wenn ich vor der Klasse ein Ergebnis präsentieren muss, glaube ich, dass ich das schaffe.	.780
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit ⁶		Ich habe Angst, dass ich in einem Vorstellungsgespräch nicht gut bin.	.716
Schwieriges artikulieren ⁷	Konstruktiver Umgang mit Konflikten	Ich „fresse“ Konflikte in mich hinein, weil ich diese nicht gerne anspreche.	.780
Mit Lösungslosigkeit umgehen ⁷		Wenn mir ein Konfliktgespräch zu lange dauert, dann dränge ich auf eine schnelle Einigung.	.643
Vor- und Nachbereiten ⁷		Vor einem Konfliktgespräch überlege ich mir genau, warum der vorausgegangene Konflikt überhaupt entstanden ist.	.703
Gespräche strukturieren und sequenzieren ⁷		Ich achte in Konfliktgesprächen darauf, dass keiner dem anderen ins Wort fällt.	.662
Einen kooperativen Konfliktstil zeigen ⁷		Ich bin bereit, Kompromisse einzugehen, wenn ich dadurch einen Konflikt lösen kann.	.740
Lösungen zielgerichtet entwickeln ⁷		Bei Ideen zu einer Konfliktlösung überlege ich, was ich zur Umsetzung der Ideen beitragen kann.	.734
Allgemeine Kausalattribution ⁸	Kausalattribution	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	.590
Berufsbezogene Kausalattribution ⁹		Ob ich eine Arbeit bekomme, hängt ausschliesslich vom Arbeitgeber ab.	.450

4 Schwarzer & Jerusalem (2002) sowie Oser & Düggele (2008).

5 Jerusalem & Satow (1999).

6 z. T. selbst formuliert, z. T. Oser & Düggele (2008).

7 Keller et al., (2006).

8 Krampen (1991).

9 Selbst formuliert.

Insgesamt konnten die Daten von 302 SuS für die Datenauswertung verwendet werden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 59.9% (wobei die Brückenangebote durch hohe Fluktuation unter den SuS gekennzeichnet sind).¹⁰ Von den Befragten waren 213 (= 70.5%) weiblich. Über 50% der Befragten waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung 17 Jahre alt, die restlichen Befragten waren 16 resp. 18 Jahre alt. Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe von SPSS Version 21 sowie mit MPlus Version 7.1. Zur Analyse der Entwicklung der SuS über die Zeit wurden latente Wachstumskurvenmodelle (latent growth curve models) genutzt (Geiser 2010).

4. Ergebnisse der Untersuchung

Die Datenanalyse mit Hilfe latenter Wachstumsmodelle gibt erste Hinweise für eine Wirksamkeit der Interventionen. Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, wurden für jedes Konstrukt drei verschiedene Wachstumsmodelle (WM) analysiert. Mit dem WM 1 wurde das durchschnittliche Wachstum von t1 über t2 nach t3 dargestellt. Das WM 2 zeigt mit zwei separaten Angaben zunächst die Entwicklung der SuS von t1 nach t2 und in der zweiten Angabe die Entwicklung von t2 nach t3. Im dritten WM wird schließlich das Wachstum vom ersten zum dritten Zeitpunkt (ohne Berücksichtigung des zweiten Zeitpunkts dargestellt). Die Güte der Modelle kann als sehr gut bezeichnet werden (Angabe für das WM 2 zur Selbstwirksamkeit: CFI > .970, TLI > .951, RMSEA < .055; die Modellgüte der beiden anderen Modelle ist vergleichbar).

Für die berufsbezogene Selbstwirksamkeit zeigt sich, dass die SuS während der Interventionsphase eine positive Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit verzeichnen können. In der Transferphase gibt es keine signifikante Veränderung. Insgesamt ist ein deutliches Wachstum von t1 nach t3 ersichtlich (siehe Tab. 3, Spalte 2/3). Ein sehr ähnliches Bild der Entwicklung der SuS zeigt sich für die allgemeine Kausalattribution (nicht in der Tab. abgebildet).

10 Es kann leider keine Aussage dazu getroffen werden, inwieweit es sich bei den fehlenden SuS um diejenigen handelt, welche das Brückenangebot abgebrochen haben oder ob diese lediglich nicht am 2. Erhebungszeitpunkt teilnahmen. Aufgrund der Anonymität der Befragung konnte diese Information nicht von Seiten der Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Tab. 3: Wachstumsmodell für a) die berufsbezogene Selbstwirksamkeit und b) die Teilkompetenz „Gespräche strukturieren und sequenzieren“ (Konstruktiver Umgang mit Konflikten)

<i>Ø-Wachstum</i>	<i>Berufsbezogene Selbstwirksamkeit</i>		<i>Gespräche strukturieren und sequenzieren</i>	
	<i>Koeffizient¹¹</i>	<i>p-Wert</i>	<i>Koeffizient</i>	<i>p-Wert</i>
WM 1:				
t1 → t2 → t3	0.189***	0.000	-0.001	0.980
WM 2:				
t1 → t2	0.244**	0.006	0.140*	0.032
t2 → t3	0.132	0.151	-0.119*	0.032
WM 3:				
t1 → t3	0.376***	0.000	0.021	0.722

Ein anderes Muster der WM kann Tabelle 3 für die Teilkompetenz „Gespräche strukturieren und sequenzieren“ entnommen werden. Hier ist insgesamt keine Entwicklung der SuS vom Pre-Test bis zur Transfermessung zu verzeichnen. Allerdings zeigt die Detailanalyse in WM 2, dass während der Intervention (von t1 nach t2) ein Wachstum bei den SuS zu beobachten ist. Allerdings wird dieses durch eine in etwa gleich starke negative Veränderung von t2 nach t3 in der Gesamtschau aufgehoben. Dieses Ergebnis zeigt sich auch für die schulische Selbstwirksamkeit.

Neben diesen beiden Mustern an WM bestehen für eine Reihe von Konstrukten auch nicht signifikante Ergebnisse, wie der nachfolgenden Übersicht für alle Konstrukte entnommen werden kann.

11 Die Varianzen sind nicht signifikant und werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit nicht in die Tabelle aufgenommen.

Tab. 4: Entwicklung der Konstrukte im Überblick

	t1 → t2 → t3	t1 → t2	t2 → t3	t1 → t3
Allg. Selbstwirksamkeit	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schulbezogene Selbstwirksamkeit	n.s.	+	n.s.	n.s.
Berufsbezogene Selbstwirksamkeit	+	+	n.s.	+
Schwieriges artikulieren	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Mit Lösungslosigkeit umgehen	n.s.	n.s.	+	+
Vor- und Nachbereiten	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gespräche strukturieren und sequenzieren	n.s.	+	-	n.s.
Kooperativen Konfliktstil zeigen	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Lösungen zielgerichtet entwickeln	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Allgemeine Kausalattribution	+	+	n.s.	+
Berufsbezogene Kausalattribution	n.s.	n.s.	-	n.s.

(* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$)

5. Diskussion und Reflexion

Die Resilienzförderung von Jugendlichen im Übergangsegment stellt ein theoretisch wie praktisch hoch bedeutsames Ziel dar. Für die Jugendlichen ist häufig die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und in diesem Zusammenhang ihrer Widerstandskraft mindestens so wichtig wie das Schließen fachlicher Lücken. Mit dem vorliegenden Beitrag wird ein erster Einblick in die Ergebnisse eines designbasierten Forschungsprojekts gegeben, das sich zum Ziel gesetzt hat, die Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und den Umgang mit Konflikten als ausgewählte Schutzfaktoren zu fördern. In Zusammenarbeit mit Lehrpersonen in Brückenangeboten im Kanton St. Gallen wurden für diese Zielkonstrukte Unterrichtskonzepte entwickelt und in vier Schulen

und insgesamt 35 Schulklassen umgesetzt. Die vorliegenden Unterrichtskonzepte zeichnen sich somit durch eine hohe theoretische und praktische Fundierung aus, da sie in Kooperation von Forschenden und Lehrpersonen entwickelt wurden. Im Rahmen der (summativen) Evaluation wurde untersucht, wie sich die SuS in den angestrebten Zieldimensionen entwickeln.

Zusammenfassend kann exemplarisch festgehalten werden, dass die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von t1 nach t2 signifikant ansteigt und auch in t3 signifikant höher als in t1 ist. Für die Kompetenz im Umgang mit Konflikten ist für das Teilkonstrukt „Gespräche strukturieren“ ein signifikanter Anstieg von t1 zu t2 zu verzeichnen, wobei es von t2 nach t3 zu einer signifikanten negativen Entwicklung kommt. Im Teilkonstrukt „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ entwickeln sich die SuS von t2 zu t3 signifikant positiv.

Die vorliegenden Ergebnisse geben zunächst nur erste Hinweise darauf, dass sich die SuS, welche an den Interventionen teilnahmen, in Teilen der erhobenen Konstrukte in die erwünschte Richtung entwickeln. Da es aufgrund der praktischen Bedingungen im Feld nicht möglich war, Kontrollgruppen einzurichten, kann keine Aussage getroffen werden, inwieweit die vorliegenden Veränderungen auf die Interventionen zurückgeführt werden können. Da bei einem Teil der Konstrukte nach Ende der Intervention ein Rückgang im Lernerfolg festzustellen ist, kann dies zumindest als erstes Indiz gewertet werden, dass die Entwicklung ohne eine Intervention in dieser Art und Weise nicht aufgetreten wären.

Aufgrund des für Längsschnittstudien üblichen Drop-Outs von Befragten insbesondere vom 2. zum 3. Erhebungszeitpunkt ist auch zu berücksichtigen, dass potentiell Unterschiede zwischen Befragten und Nicht-Befragten bestehen. Da zwischen denjenigen, die nur zum ersten Zeitpunkt an der Befragung teilnahmen und denjenigen, die an allen Erhebungszeitpunkten die Fragebogen ausfüllten, zu t1 keine signifikanten Unterschiede bestanden, kann davon ausgegangen werden, dass das vorliegende Sample für die Kohorte als repräsentativ angesehen werden kann. Nichtsdestotrotz können gewisse Selektionseffekte nicht ausgeschlossen werden.

Trotz dieser methodischen Einschränkungen der vorliegenden Studie kann festgehalten werden, dass diese einen Beitrag dazu leistet, die Entwicklung der Jugendlichen im Übergangssegment zu erforschen und sich damit einer Zielgruppe widmet, die wenig beleuchtet wird. Die Studie zeigt, dass sich Jugendliche in Brückenangeboten in ihrer Selbstwirksamkeit, Kausalattribution und teilweise auch im Umgang mit Konflikten weiterentwickeln können. Es ist sicherlich notwendig, die dargestellten Befunde in weiteren Untersuchungen, insbesondere mittels Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppen, zu überprüfen.

Durch Entwicklung und Umsetzung von drei Konzepten zur Förderung der Resilienz von Jugendlichen leistet die Studie darüber hinaus einen Beitrag zur praktischen Gestaltung von Förderangeboten im Übergangssegment.

Es wird angenommen, dass die vorliegenden Konzepte auch in Deutschland und Österreich eingesetzt werden können. Auch hier kann sich Forschung anschließen, unter welchen Bedingungen die vorliegenden Konzepte gut übertragen werden können.

Literatur

- Atkinson, P. A., Martin, C. R. & Rankin, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 137-145.
- Autorengruppe BIBB/Bertelsmann Stiftung. (2011). Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Elektronisch verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8> (2013-09-18).
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Brahm, T. & Euler, D. (2013). Resilienzförderung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Übergang in Ausbildung und Beruf. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, 1-17. Elektronisch verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/brahm_euler_bwpat24.pdf (2013-09-19).
- Brahm, T., Euler, D. & Steingruber, D. (2012). ‚Brückenangebote‘ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2(108), 194-216.
- Brahm, T., Euler, D. & Steingruber, D. (2014). Transition from school to VET in German-speaking Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 89-104.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. C. Lagemann & L. S. Shulman (Hrsg.), *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Egger, D. P. (2007). Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Unpublished Work.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft, 15-41.
- Fingerle, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 208-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- Geiser, C. (2010). *Datenanalyse mit MPlus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Gertsch, M., Gerlings, A. & Modetta, C. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: EDK.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.
- Indorf, C. (2007). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 15). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Keller, M., Gomez, J., Bauer-Klebl, A. et al. (2006). *Manual zum Fragebogen zur Selbsteinschätzung des eigenen Verhaltens in Konfliktsituationen*. St. Gallen: Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Krampen. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, T., Hupka-Brunner, S. & Keller, A. (2011). Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der PISA 2000 / TREE-Kohorte: Synopsis 2000-2007. In M. M. Bergmann et al. (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (1, S. 86-91). Zürich: Seismo-Verlag.
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Bern: h.e.p.
- Oser, F. & Düggele, A. (2008). Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggele, A. et al. (2004). Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers. Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, 28-53.
- Welter-Enderlin, R. (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & R. Hildenbrandt (Hrsg.), *Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28-42). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Wiener, K. K. & Oei, T. P. (1999). Predicting job seeking frequency and psychological well-being in the unemployed. *Journal of Employment Counseling*, 36(1), 67-81.
- Wustmann, C. (2009). Die Erkenntnisse der Resilienzforschung – Beziehungserfahrungen und Ressourcenaufbau. *Psychotherapie Forum*, 17(1), 71-78.