

Bellenberg, Gabriele; im Brahm, Grit; Demski, Denise; Koch, Sascha; Weegen, Maja

Working Paper

Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)

Working Paper Forschungsförderung, No. 115

Provided in Cooperation with:

The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Bellenberg, Gabriele; im Brahm, Grit; Demski, Denise; Koch, Sascha; Weegen, Maja (2019) : Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg), Working Paper Forschungsförderung, No. 115, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-2019052112572483946169>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/216039>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 115, Januar 2019

Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)

Gabriele Bellenberg, Grit im Brahm, Denise Demski,
Sascha Koch und Maja Weegen

© 2019 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg)“ von Gabriele Bellenberg, Grit im Brahm, Denise Demski, Sascha Koch und Maja Weegen ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Vorwort.....	9
1. Einleitung.....	11
Teil I – Forschungsstand und Design der Studie	13
2. Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg) als Forschungsgegenstand.....	14
2.1 Abendgymnasien und Kollegs.....	15
2.2 Fragestellungen und methodisches Design der Studie	31
Teil II – Ergebnisse der Studie	47
3. Abendgymnasien und Kollegs – eine multiperspektivische Deskription	49
3.1 Bildungs- und Unterstützungsangebote der Schulen.....	50
3.2 Die Bildungsarbeit an Abendgymnasien und Kollegs aus der Perspektive der Lehrkräfte	55
3.3 Das Bildungsangebot aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler	72
3.4 Zusammenfassung	78
4. Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs – die Wiederaufnahme des Schulbesuchs.....	81
4.1 Soziodemografische Merkmale	82
4.2 Schulische Erfahrungen im Ersten Bildungsweg	97
4.3 Berufliche Erfahrungen vor dem Einstieg in das Abendgymnasium/Kolleg	105
4.4 Bildungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen	110
4.5 Motive bzw. Ziele des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses	113
4.6 Zusammenfassung	125
5. Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs – Aspekte des Bildungsverlaufs	128
5.1 Die Schullaufbahnen der Befragten	128
5.2 Unterstützende bzw. hemmende Kontextbedingungen des Schulbesuchs: berufliche und private Lebensbedingungen.....	137

5.3 Die Lernenden aus der Perspektive der Lehrkräfte	147
5.4 Zusammenfassung	152
6. Schulabgang ohne Schulabschluss (Schulabbruch)	154
6.1 Schulabbruch – eine Quantifizierung	156
6.2 Schulabbruch aus der Perspektive von Lehrkräften	164
6.3 Schulabbruch aus der Perspektive der Abbrecherinnen und Abbrecher	190
6.4 Zusammenfassung	200
7. Zusammenfassung der Befunde	206
8. Ausblick und Forschungsdesiderata	221
9. Literatur	225
Autorinnen und Autoren	231

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Untersuchungsmodell zur Studie	33
Abbildung 2: Kohorten-Design der Schülerbefragung.....	40
Abbildung 3: Eingeschätzte Belastung durch die Arbeit (nach Geschlecht) Wortlaut des Items: „Meine Arbeit belastet mich...“;.....	59
Abbildung 4: Stofforientierung, Subjektorientierung und soziale Orientierung der Lehrkräfte (nach Geschlecht)	69
Abbildung 5: Lebensalter der Schülerinnen und Schüler (nach Geschlecht)	83
Abbildung 6: Höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils (nach Geschlecht)	84
Abbildung 7: Deutsch als Muttersprache (nach Geschlecht).....	86
Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – Lebensalter beim Erwerb der deutschen Sprache	87
Abbildung 9: Im Haushalt am meisten gesprochene Sprache (nach Geschlecht)	88
Abbildung 10: Anteil Schülerinnen und Schüler mit eigenen Kindern (nach Bildungsgang).....	90
Abbildung 11: Berufliche Tätigkeit neben dem Schulbesuch (nach Bildungsgang).....	92
Abbildung 12: Schülerinnen und Schüler mit beruflicher Tätigkeit: Wöchentlicher Arbeitsumfang in Stunden (nach Geschlecht).....	93
Abbildung 13: (wöchentlicher) Umfang haushaltsbezogener Tätigkeiten (nach Geschlecht)	95
Abbildung 14: Schülerinnen und Schüler mit Kindern: wöchentlich aufgewendete Zeit für Kinderbetreuung (nach Geschlecht)	96
Abbildung 15: Erlebter Schulformwechsel (Erster Bildungsweg).....	98
Abbildung 16: Wiederholung einer Klasse/Jgst. (Erster Bildungsweg)	100
Abbildung 17: Gründe, warum im Ersten Bildungsweg zunächst kein höherer allgemeinbildender Schulabschluss angestrebt wurde.....	101
Abbildung 18: Hauptsächliche Beschäftigung in den letzten 12 Monaten vor dem Eintritt in das AG/Kolleg.....	107

Abbildung 19: Hauptsächlichste Beschäftigung während des Besuchs der Abendrealschule (vor dem Eintritt in das AG/Kolleg)	109
Abbildung 20: Abgeschlossene (schulische oder betriebliche) Berufsausbildung (nach Bildungsgang).....	111
Abbildung 21: Schulform/Bildungsinstitution des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses	112
Abbildung 22: Motive des Erwerbs eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses.....	115
Abbildung 23: Erwartungen an Schulbesuch jenseits eines Schulabschlusses	119
Abbildung 24: Einstieg in AG/Kolleg über Vorkurs (nach Bildungsgang).....	130
Abbildung 25: Verbleib der Schülerinnen und Schüler je Halbjahr	131
Abbildung 26: Kumulierte Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1 (Schulhalbjahre 1 bis 4).....	133
Abbildung 27: Kumulierte Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Kohorte 2 (Schulhalbjahre 4 bis 6).....	134
Abbildung 28: Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des zweiten Schulhalbjahrs in Kohorte 1 eingestiegen sind.....	135
Abbildung 29: Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des dritten Schulhalbjahrs in Kohorte 1 eingestiegen sind.....	137
Abbildung 30: Dinge, die vom Unterrichtsbesuch/Lernen abhalten... ..	140
Abbildung 31: Soziales Umfeld – (In)Homogenität und Richtung des Einflusses (1. und 4. Schulhalbjahr)	145
Abbildung 32: Abbruchquote pro Schule und Schulhalbjahr (Kohorte 1 und 2).....	158
Abbildung 33: Anteil Abbruch (nach Muttersprache) (Kohorte 1)	161
Abbildung 34: Anteil Abbruch (nach Abschluss einer Berufsausbildung) (Kohorte 1)	162
Abbildung 35: Anteil Abbruch (nach Bildungsgang) (Kohorte 1)	162

Abbildung 36: Anteil Abbruch (nach Bildungsbereich des Mittleren
Abschlusses) (Kohorte 1)..... 164

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erhebungsbausteine	36
Tabelle 2: Sample der Interviewten an den vier Fallschulen	37
Tabelle 3: Übersicht der vorliegenden Datensätze zu den Schülerinnen und Schülern.....	44
Tabelle 4: Sample der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss	45
Tabelle 5: Tatsächliche vs. präferierte Arbeitszeiten der Lehrkräfte.....	57
Tabelle 6: Pädagogische Überzeugungen – Stofforientierung und Subjektorientierung.....	66
Tabelle 7: Identifikation mit der Schule (nach Bildungsgang und Schulhalbjahr).....	77
Tabelle 8: Wohnsituation der Schülerinnen und Schüler	89
Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler mit beruflicher Tätigkeit: Wöchentlicher Arbeitsumfang in Stunden (nach Bildungsgang)	94
Tabelle 10: Allgemeinbildende Schulform, an der der höchste Schulabschluss erworben wurde (Erster Bildungsweg).....	98
Tabelle 11: Besuch eines Abendrealschul-Kurses in den letzten 12 Monaten vor dem Besuch des AG/Kollegs.....	108
Tabelle 12: Angestrebter Schulabschluss (nach Bildungsgang)	121
Tabelle 13: Zehn häufigste Studienfachwünsche	123
Tabelle 14: Zehn häufigste Berufsziele.....	124
Tabelle 15: Unterstützung durch wichtigste Bezugspersonen (nach Person).....	144

Vorwort

Durch die anhaltende Bildungsexpansion werden in den Bildungssystemen der Bundesländer ergänzend zum klassischen Weg über das Gymnasium zunehmend mehr abiturführende Bildungsgänge etabliert. Vergleichsweise wenig Beachtung finden die ebenfalls zum Abitur führenden Bildungsgänge im Zweiten Bildungsweg, dabei existieren diese bereits seit vielen Jahrzehnten an Abendgymnasien und Kollegs. Sie richten sich idealtypischer Weise an eine Klientel, die das (Pflicht-)Schulsystem bereits verlassen und eine berufliche Ausbildung an- und abgeschlossen hat, bevor sie in das schulische Bildungssystem zurückkehrt, um dort ihre Berufs-, Arbeitsmarkt- und Lebenschancen durch den Erwerb des Abiturs zu erweitern.

Abendgymnasien und Kollegs offerieren schulische Angebote für Erwachsene und erbringen in diesem hybriden Zuschnitt immer wieder erhebliche Anpassungsleistungen, um ihrer sich verändernden Klientel Bildungschancen zu eröffnen. Sie haben vielfältige Unterstützungsangebote für ihre Klientel – die sich substantiell von der gymnasialen Schülerschaft im Ersten Bildungsweg unterscheidet – entwickelt, die passgenau auf die spezifischen (akademischen wie persönlichen) Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler abzielen. Die Lehrkräfte an den Abendgymnasien und Weiterbildungskollegs gehen in der Schule und im Unterricht mit ihren Schülerinnen und Schülern zumeist konstruktive Arbeitsbündnisse ein, sodass sich die erwachsenen Lerner als solche akzeptiert und ernst genommen fühlen.

Dabei stehen die Abendgymnasien und Kollegs nicht selten gerade mit Blick auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den Zweiten Bildungsweg ohne den Erwerb des angestrebten höheren Schulabschlusses verlassen, unter politischem Legitimationsdruck. Unsere Daten zeigen bezogen auf die Frage nach dem Umfang einer vorzeitigen Beendigung der Schullaufbahn vergleichbare Befunde wie die der Universitäten, die ihre Angebote ebenfalls an (in der Regel) erwachsene Personen richten. Der schulisch-organisatorische Charakter der Kollegs und Abendgymnasien mit ihren zeitlich klar strukturierten und curricular vorgegebenen Angeboten stellt die erwachsenen Lerner mit ihren privaten Verpflichtungen regelmäßig vor große Herausforderungen. Zugleich liefert die Studie auch Hinweise auf spezifische Schülergruppen mit einem erhöhten Risiko der vorzeitigen Beendigung der Schullaufbahn.

Das Bedürfnis, systematische Erkenntnisse zu den Bildungslaufbahnen in Abendgymnasien und Kollegs zu gewinnen und öffentlich diskutabel zu machen, ist in den Schulen selbst entstanden und wurde durch den Bundesring der Abendgymnasien sowie durch die Ringe der Kol-

legs, der Abendgymnasien sowie der Abendrealschulen unterstützt. Für uns als Forschungsteam war die enge Zusammenarbeit mit den an der Studie beteiligten Schulen sowie die kontinuierliche Rückmeldung zu unseren Befunden eine große Bereicherung und Unterstützung. Wir sind den Schulen, die für die Realisierung dieser Studie viel Zeit investiert haben, zu großem Dank verpflichtet und möchten uns bei allen Akteuren nachdrücklich für die sehr kooperative Zusammenarbeit bedanken. Die Bereitstellung von differenzierten Daten mehrmals im Schuljahr stellt für die pädagogische Arbeit eine erhebliche zusätzliche Belastung dar. Dass wir Abbrecherinnen und Abbrecher des Abendgymnasiums und des Kollegs für Interviews haben gewinnen können, ist der Akquise der Lehrkräfte vor Ort zu verdanken.

Darüber hinaus gebührt unser Dank der Hans-Böckler-Stiftung, die diese Studie überhaupt erst möglich gemacht und uns während der gesamten Projektzeit unterstützt hat. Der konstruktive Austausch im wissenschaftlichen Beirat hat unsere Arbeit zu jeder Zeit stark bereichert.

Bochum, im Januar 2019

Gabriele Bellenberg und Grit im Brahm

1. Einleitung

Die Studie „Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs“ stellt die Frage, auf welche Art und Weise Schülerinnen und Schüler dieser Institutionen die durch die Schulen bereitgestellten Bildungs- und Unterstützungsangebote nutzen, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Besondere Aufmerksamkeit wird auch dem an für Abendgymnasien und Kollegs bislang nicht erforschten Aspekt der Beendigung der Schullaufbahn ohne Abschluss (Schulabbruch) geschenkt.

An der auf zweieinhalb Jahre angelegten Studie (10/2014 bis 03/2017) beteiligten sich insgesamt 21 Schulen aus fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen (16 Schulen), Mecklenburg-Vorpommern (zwei Schulen), Schleswig-Holstein, Brandenburg und Hamburg (jeweils eine Schule).

Entlang der Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler in Abendgymnasien oder Kollegs werden dabei folgende Abschnitte der Bildungsbiografie im Rahmen ihrer Kontextspezifität näher betrachtet:

- die Entscheidung für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs
- der Verlauf des Schulbesuchs
- das vorzeitige Beenden der Schullaufbahn ohne den angestrebten Schulabschluss des (Fach-)Abiturs

Die Lernenden bringen unterschiedliche Voraussetzungen aus der Zeit vor dem erneuten Schulbesuch im Zweiten Bildungsweg mit, die als potenziell einflussreich für die weitere Bildungsbiographie gelten. Zudem ist die Wiederaufnahme des Schulbesuchs von individuellen Erwartungen begleitet und von unterschiedlichen Motiven getragen; diese erscheinen insbesondere für das Verständnis der individuellen Nutzungsqualität der schulischen Angebote bedeutsam.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen fokussieren sich im Projekt die Forschungsperspektiven auf drei Leitfragestellungen:

1. Welche organisationalen und professionellen Rahmenbedingungen für Bildungsverläufe liegen an Abendgymnasien und Kollegs vor und prägen damit als organisationale Angebote die Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler?
2. Wie lassen sich die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern der Abendgymnasien und Kollegs beschreiben?
3. Welche Merkmale und Bedingungen kennzeichnen den Schulabgang ohne Schulabschluss (Schulabbruch) an Abendgymnasien und Kollegs?

Für die Datenerhebung und -auswertung wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren genutzt, die im Kapitel 2.2 vorgestellt werden. Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2014 und Februar 2017 statt.

Im ersten Teil der Studie werden der Forschungsstand zum Thema sowie das Design der Studie dargestellt. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Im Sinne des Angebots- Nutzungs- Modells werden dabei zuerst (Kapitel 3) die Abendgymnasien und Kollegs multiperspektivisch anhand ihrer Bildungs- und Unterstützungsangebote (Kapitel 3.1), der Sichtweise der Lehrkräfte (Kapitel 3.2) sowie der Schülerschaft (Kapitel 3.3) beschrieben. Kapitel 4 beleuchtet die Frage nach der Wiederaufnahme des Schulbesuchs an einem Abendgymnasium oder einem Kolleg im Kontext der sozioökonomischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler (Kapitel 4.1), ihrer bisherigen schulischen und beruflichen Erfahrungen (Kapitel 4.2., 4.3), ihrer bildungsbezogenen Zugangsvoraussetzungen (Kapitel 4.4) sowie der Motive und Ziele der Schülerinnen und Schüler (Kapitel 4.5) für diesen Schritt in ihrer Bildungsbiografie. Kapitel 5 geht auf die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler ein, indem die Schullaufbahnen (Kapitel 5.1) sowie unterstützende bzw. als hemmend wahrgenommene Faktoren für den Schulbesuch (Kapitel 5.2) vorgestellt werden, bevor die Perspektive der Lehrkräfte auf die Schülerschaft eröffnet wird (Kapitel 5.3). Das Kapitel 6 liefert eine Quantifizierung des Schulabbruchs (Kapitel 6.1), beleuchtet dieses Phänomen aus der Perspektive der Lehrkräfte (Kapitel 6.2) sowie aus der Perspektive der Abbrecherinnen und Abbrecher selbst (Kapitel 6.3). Die Studie endet mit einer Zusammenfassung (Kapitel 7).

Teil I – Forschungsstand und Design der Studie

2. Abendgymnasien und Kollegs (Zweiter Bildungsweg) als Forschungsgegenstand

Abendgymnasien und Kollegs ermöglichen Erwachsenen den nachträglichen Erwerb von allgemeinbildenden Schulabschlüssen. Damit gehören sie zu denjenigen Bildungsangeboten, die unter dem Sammelbegriff „Zweiter Bildungsweg“ die Option eines nachgeholtten allgemeinbildenden Schulabschlusses zu einem biografischen Zeitpunkt eröffnen, an dem die Schullaufbahn im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg bereits abgeschlossen wurde. Abendgymnasien und Kollegs gehören aus historischer Perspektive zu den ältesten Angeboten eines „Zweiten Bildungswegs“ und unterscheiden sich von weiteren Optionen (Volkshochschulen, Nicht-Schüler-Prüfung etc.) vor allem dadurch, dass sie in ihrer Gestaltung des Bildungsprozesses an den schulischen Organisationsformen des Ersten Bildungswegs orientiert sind. Obwohl die *Anzahl* der jährlich auf dem Zweiten Bildungsweg erworbenen Schulabschlüsse im Vergleich zum Ersten Bildungsweg gering ausfällt, ist die *symbolische Relevanz* solcher Bildungsangebote nicht zu unterschätzen, da sie individuelle Bildungschancen auf das gesamte Erwachsenenalter ausdehnen. Vor dem Hintergrund der sozialen Selektivität des Ersten Bildungswegs wird mit den Angeboten des Zweiten Bildungswegs seit jeher nicht zuletzt die Hoffnung verbunden, zumindest mit Blick auf *individuelle* Bildungs- und Lebensverläufe die Folgen solcher Benachteiligung zu relativieren, ggf. sogar aufzuheben – und damit letztlich auch die gesellschaftliche Leitidee der Bildungsgerechtigkeit in kleinen Schritten zu verwirklichen (Dahrendorf/Ortlieb 1959).

Das Thema „Zweiter Bildungsweg“ steht eher am Rande des wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus. Die wenigen Beiträge zum Thema beziehen sich zudem auf die gesamte Bandbreite der darunter gefassten Bildungsangebote, vor allem auf das Angebot nachgeholtter Schulabschlüsse durch Volkshochschulen („Abschlussbezogene Weiterbildung“) oder auf Zugangswege zum Hochschulstudium *ohne* die entsprechende schulische Berechtigung der (Fach-)Hochschulreife („Dritter Bildungsweg“). Die geringe Anzahl von Publikationen, die sich *spezifisch* auf Abendgymnasien und Kollegs als den *schulischen* Organisationsformen eines Zweiten Bildungswegs beziehen, erlaubt es, nahezu den gesamten Themenbereich der Abendgymnasien und Kollegs generell als ein Forschungsdesiderat zu betrachten. Die vorliegende Studie verknüpft vor diesem Hintergrund die Perspektive der Bildungsangebote, welche diese Schulformen offerieren, mit der Perspektive deren Nutzung

und beschreibt, inwiefern die Schülerinnen und Schüler in ihren je individuellen Lebenskontexten und mit ihren Lernvoraussetzungen die vorgehaltenen Angebote (Bildungsgänge) im Verlauf von vier Semestern nutzen. Auf diese Weise kann die Spezifik der Bildungslaufbahnen in Abendgymnasien und Kollegs nachvollzogen werden.

Das vorliegende Kapitel zielt darauf, zunächst den Forschungsgegenstand „Abendgymnasien und Kollegs“ zu präzisieren (Kapitel 2.1). Daran anschließend werden die erkenntnisleitenden Fragestellungen und das methodische Design vorgestellt (Kapitel 2.2).

2.1 Abendgymnasien und Kollegs

Das verhaltene Forschungsinteresse an Abendgymnasien und Kollegs ist wohl auf den hybriden Charakter dieser Einrichtungen zurückzuführen, den man auch als schulische Erwachsenenbildung beschreiben kann. Einerseits unterrichten Abendgymnasien und Kollegs Erwachsene, deren Schulbesuch auf formaler Freiwilligkeit beruht – und sind somit eine Einrichtung des quartären Bereichs der Erwachsenen-/Weiterbildung. Andererseits vermitteln sie ausschließlich schulische Abschlüsse und sind in ihrem Alltag größtenteils entlang schulischer Prinzipien organisiert – und sind somit eine Einrichtung des Schulsystems. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht liegen Abendgymnasien und Kollegs als Forschungsobjekt somit auf der Grenze zwischen den Teildisziplinen der Schulforschung und der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung. In der Konsequenz scheinen beide Disziplinen Abendgymnasien und Kollegs nicht als ihren originären Forschungsgegenstand zu betrachten: die Schulforschung, weil es um *Erwachsene* geht, und die Erwachsenenbildungsforschung, weil es sich um allgemeinbildende *Schulen* handelt (Koch 2011).

Aufgrund der wenigen Forschungsarbeiten und der Spezifik des Gegenstandes werden im Folgenden zunächst zentrale Merkmale des Forschungsgegenstandes „Abendgymnasien und Kollegs“ näher betrachtet (Kapitel 2.1.1). Es folgt ein kurzer Blick auf Abendgymnasien und Kollegs im Spiegel der gegenwärtigen Schulstatistik (Kapitel 2.1.2).

2.1.1 Abendgymnasien und Kollegs zwischen Schule und Erwachsenenbildung

Historische Entwicklung und Verortung im Bildungssystem

Die historischen Wurzeln von Abendgymnasien und Kollegs in der Weimarer Republik bzw. in der jungen Bundesrepublik sind untrennbar mit der Frage des Hochschulzugangs verbunden. Vor dem Hintergrund eines exklusiv auf die höhere Schule begrenzten und zugleich hochgradig sozial selektiven Zugangs zu universitären Bildungsabschlüssen wurden Abendgymnasien und Kollegs als organisationale Alternative etabliert, um für Berufstätige einen nachträglichen, im Erwachsenenalter erwerb- baren Hochschulzugang zu ermöglichen. Als solche wurden Abendgymnasien und Kollegs unter den Begriff des Zweiten Bildungswegs subsumiert, der bis in die 1960er-Jahre vor allem für die Idee stand, eine Bildungslaufbahn *jenseits* der höheren Schule zu schaffen. Diese sollte von der Volksschule über die Berufsaufbauschule und das Kolleg an die Universität führen. Seit Ende der 1960er-Jahre steht der Begriff „Zweiter Bildungsweg“ vor allem für solche Bildungsangebote, mit denen nach einer Zeit der Berufstätigkeit ein allgemeinbildender Schulabschluss nachgeholt werden kann. Hierzu gehören neben Abendschulen und Kollegs spätestens seit den 1970er-Jahren auch Weiterbildungseinrichtungen (insbesondere Volkshochschulen, an denen dies bereits in den unmittelbaren Nachkriegsjahren umgesetzt wurde), die im Zuge der Institutionalisierungsprozesse öffentlicher Weiterbildung die Aufforderung erhielten, u. a. Kurse zum nachträglichen Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses anzubieten (Kuhnhenne 2005). Ebenso sind dazu die privatwirtschaftlichen Anbieter zu zählen, die zumeist in der Form von „Fernstudien“ die autodidaktische Vorbereitung für die „Nichtschüler-Prüfungen“ begleiten.

Der nachträgliche Erwerb eines gymnasialen Schulabschlusses mit dem Ziel des Hochschulzugangs ist analytisch von der Idee eines Hochschulzugangs *ohne* entsprechenden Schulabschluss zu unterscheiden. Letzteres Konzept wird zur konzeptionellen Abgrenzung auch unter dem Begriff des „Dritten Bildungswegs“ angesprochen und erhält seit den 1990er-Jahren verstärkte bildungspolitische Aufmerksamkeit (Kluge/Scholz/Wolter 1990).

Historisch leicht zeitversetzt zur Gründung der gymnasialen Schulformen „Abendgymnasium“ und „Kolleg“ wurden auch Abendrealschulen sowie Abendhauptschulen gegründet, sodass *schulische* Organisationsformen eines Zweiten Bildungswegs nicht mehr allein auf den Zugang zu einem Universitätsstudium zielen. Vielmehr bieten sie seit Langem – ebenso wie die Weiterbildungseinrichtungen und privatwirtschaftliche Anbieter – das gesamte Spektrum der allgemeinbildenden Schulab-

schlüsse an (Sekundarstufe I und II), wozu seit den 1980er-Jahren auch die Fachhochschulreife gehört. In diesem Sinne haben die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs ihre ursprüngliche Kernfunktion – die Ermöglichung eines Zugangs zur Universität jenseits der höheren Schule – konsequent erweitert und fungieren insgesamt als ein biografisch „nachgelagertes Parallelsystem“ (Koch 2018) des allgemeinbildenden Ersten Bildungswegs.

Als solches nachgelagertes Parallelsystem ermöglichen die Angebote eines Zweiten Bildungswegs dieselben schulischen Berechtigungen wie Schulen des allgemeinbildenden Ersten Bildungswegs – und sind in der Folge ebenfalls vom „Funktionswandel“ dieser schulischen Berechtigungen in gleicher Weise betroffen. Durch die Bildungsexpansion werden immer mehr und immer höhere Schulabschlüsse vergeben, die im Gegenzug an „Wert“ mit Blick auf berufliche Möglichkeiten und soziale Positionen verlieren. Daher stellt der individuelle nachträgliche Erwerb eines höheren Schulabschlusses zwar immer einen „Bildungsaufstieg“ dar, ist aber in *intergenerationaler* Perspektive keineswegs mit einem beruflichen oder sozialen Aufstieg gleichzusetzen. Für Personen, die den Ersten Bildungsweg *ohne* einen Schulabschluss oder nur mit einem Hauptschulabschluss beenden, ist aufgrund dieser Entwicklung der Einstieg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nur sehr beschränkt möglich. In diesen Fällen erfolgt der Einstieg in den Zweiten Bildungsweg oft nicht *im Anschluss* an eine Zeit der (geregelten) Berufstätigkeit, sondern soll überhaupt erst die Möglichkeit schaffen, in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt einzutreten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016; Harney/Koch/Hochstätter 2007).

Weitgehend unabhängig von diesen Entwicklungen des *Zweiten Bildungswegs*, jedoch ebenfalls in konsequentem Bezug auf den allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg, hat das berufliche Bildungssystem im Verlauf der Nachkriegsjahrzehnte diverse institutionelle Möglichkeiten inkorporiert, selbst allgemeinbildende Schulabschlüsse vergeben zu können. Zum einen gehören dazu seit den 1970er-Jahren vor allem die in Ergänzung zur beruflichen Ausbildung erworbenen Schulabschlüsse, zum anderen werden diese aber auch durch explizit darauf ausgerichtete Bildungsgänge (z. B. Fachoberschule oder berufliche Gymnasien) ermöglicht (Käpernick 2009; Schuchart 2011).

Vor dem Hintergrund einer solchen Pluralisierung der Möglichkeiten, einen allgemeinbildenden Schulabschluss auch im beruflichen Bildungsbereich zu erwerben, ermöglichen aus der Perspektive individueller Bildungsverläufe die Einrichtungen des Berufsbildungssystems womöglich schon eine „zweite Chance“ und machen damit die Einrichtungen des „Zweiten Bildungswegs“ zu einer biografisch „dritten Chance“, einen sol-

chen Abschluss nachzuholen. Umgekehrt können Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs aus individueller Sicht eine „zweite Chance“ eröffnen, die dann im beruflichen Bildungssystem in einer „dritten Chance“ auf einen höheren allgemeinbildenden Abschluss mündet. Die historisch gewachsene Kennzeichnung eines institutionellen Bereichs als „Zweiter Bildungsweg“ ist somit zu unterscheiden von einer Perspektive auf individuelle Bildungsverläufe, die analytisch als Staffelung von Chancen (auf einen allgemeinbildenden Schulabschluss) betrachtet werden kann (Harney/Koch/Hochstätter 2007).

Die „institutionelle Eigenständigkeit“ von Abendgymnasien und Kollegs (und ebenso von Abendrealschulen und Abendhauptschulen) hat in historischer Perspektive langfristig zugenommen. Unter institutioneller Eigenständigkeit wird im Allgemeinen die *organisationale* Eigenständigkeit der Schulen (eigene Schulleitung, eigenes Gebäude, eigener Stamm an Lehrkräften etc.) sowie eine eigene gesetzliche Grundlage und eine spezifische Schulverwaltung verstanden. Als ein prinzipiell freiwilliges öffentliches Bildungsangebot der Bundesländer ist diese institutionelle Eigenständigkeit der Schulen des Zweiten Bildungswegs immer gefährdet – insbesondere in Zeiten rückläufiger Schülerzahlen aufgrund demografischer Veränderungen.

Zulassungsvoraussetzungen und Bildungsgänge

Abendgymnasien haben sich seit dem Zeitpunkt der ersten Gründungen in der Weimarer Republik stark am Vorbild der höheren Schule orientiert. Die in den 1950er-Jahren gegründeten Kollegs wurden bildungspolitisch zunächst als Oberstufe eines berufsbezogenen Bildungswegs zur Hochschulreife proklamiert, haben aber von Beginn an eine klar allgemeinbildende Ausrichtung angenommen (Oelmann 1985). Beide Schulformen sind vielfach lokalen oder (v. a. im Falle der Kollegs) auch landespolitischen Initiativen entsprungen. Erste bundesweit übergreifende Standards wurden in KMK-Vereinbarungen von 1957 (Abendgymnasien) und 1965 (Kollegs) getroffen (Schick 1975). Veränderungen in der Gymnasialen Oberstufe des Ersten Bildungswegs sind seitdem in aller Regel mit einigen Jahren Verzögerung dann auch zur Grundlage für Abendgymnasien und Kollegs geworden. In diesem Zuge sind die Regelungen für beide Bildungsgänge zudem weitgehend angeglichen worden (Gesamtdauer des Bildungsgangs, Zulassungsvoraussetzungen, Fächerstruktur etc.). Die zentrale Differenz besteht nun – abgesehen von der Tageszeit des Unterrichts – letztlich im Umfang der wöchentlichen Unterrichtsstunden (Kollegs mindestens 30 Stunden; Abendgymnasien mindestens 20 Stunden).

Der Besuch von Abendgymnasien und Kollegs ist an Zulassungsbedingungen geknüpft, die bundeseinheitlich in jeweiligen KMK-Vereinbarungen festgehalten sind¹. Für Abendgymnasien und Kollegs gilt gleichermaßen, dass Bewerberinnen und Bewerber bei Eintritt in die Einführungsphase folgende drei berufs-, bildungs- und altersbezogene Voraussetzungen erfüllen müssen:

- den Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder einer mindestens zweijährigen Berufstätigkeit (Führung eines Familienhaushalts ist der Berufstätigkeit gleichgestellt; anerkannt werden auch Zeiten des Wehr- oder Zivildienstes, des Entwicklungsdienstes sowie des Bundesfreiwilligendienstes)
- das Vorliegen des Mittleren Schulabschlusses
- das Erreichen (mindestens) des 19. Lebensjahrs im Schuljahr der Anmeldung

Für den Fall, dass die bildungsbezogene Voraussetzung eines Mittleren Schulabschlusses (bzw. eines gleichwertigen Abschlusses) nicht vorliegt, müssen die Bewerberinnen und Bewerber zunächst einen mindestens halbjährlichen Vorkurs besuchen. Kollegs dürfen ersatzweise eine Eignungsprüfung anbieten.

Mit Blick auf den *Schulbesuch* gilt für *Abendgymnasien*, dass die Schülerinnen und Schüler (mit Ausnahme der letzten drei Schulhalbjahre) berufstätig sein müssen. Auch hierbei wird die Führung eines Familienhaushalts der Berufstätigkeit gleichgestellt und kann eine nachgewiesene Arbeitslosigkeit als Ersatz einer Berufstätigkeit anerkannt werden. Demgegenüber sollen Schülerinnen und Schüler der *Kollegs* prinzipiell *nicht* berufstätig sein.

Die Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs werden in einigen Bundesländern von den Einrichtungen traditionell als „Studierende“ bezeichnet. Parallel dazu wird zudem das Schuljahr in zwei „Semester“ unterteilt, wobei ein Semester einem jeweiligen „klassischen“ Schulhalbjahr entspricht. Damit werden Bezeichnungen gewählt, die den Status der Lernenden als „Erwachsene“ sowie die Nähe zur Hochschule betonen. Als Teil der traditionellen Selbstbeschreibung der Einrichtungen dienen diese Begriffe nicht zuletzt der programmatischen Abgrenzung von Einrichtungen des Ersten Bildungswegs und damit letztlich der legitimatorischen Absicherung einer „institutionellen Eigenständigkeit“. Die Unterteilung des Schuljahrs in zwei Semester hat dar-

1 Vereinbarung zur Gestaltung der Abendgymnasien: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 07.02.2013; Vereinbarung zur Gestaltung der Kollegs: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 31.05.2012.

über hinaus auch Folgen für die Art und Weise, wie der Bildungsprozess im Alltag faktisch organisiert wird. So besteht für die Schulen die Gelegenheit, den Einstieg in die „Einführungsphase“ halbjährlich zu ermöglichen (September und Februar). In der Folge werden dann auch zweimal pro Jahr Abiturprüfungen abgehalten bzw. die Schulabschlüsse vergeben. Ebenso ermöglicht diese Art der Organisation den Schulen, die Wiederholung eines Schuljahrs für Schülerinnen und Schüler auf die Wiederholung eines Schulhalbjahrs („Semesters“) zu reduzieren.

Die im Verlauf der Jahrzehnte stattgefundene organisationale Angleichung von Abendgymnasien und Kollegs hat dazu geführt, dass die beiden historisch different entstandenen Schulformen nun z. T. innerhalb *einer* Organisation als unterschiedliche Bildungsgänge angeboten werden. Diese Entwicklung ist vor allem im Bundesland Nordrhein-Westfalen konsequent verfolgt worden, wo unter dem Dachbegriff eines „Weiterbildungskollegs“ nicht nur die gymnasialen Bildungsgänge „Abendgymnasium“ und „Kolleg“ subsumiert werden, sondern zudem auch der Bildungsgang der Abendrealschule angeboten werden kann.² Im Zuge dieser äußeren Angleichung ist zudem eine innere Differenzierung anzutreffen. So wird im Rahmen des Bildungsgangs „Abendgymnasium“ seit dem Jahr 2002 in Nordrhein-Westfalen (vereinzelt auch in anderen Bundesländern) der Lehrgang „Abitur-Online“ nach dem Prinzip des „Blended Learning“ angeboten. Ebenso bieten v. a. nordrhein-westfälische Weiterbildungskollegs den Bildungsgang „Abendgymnasium“ auch als Vormittagsunterricht unter der Bezeichnung „Abendgymnasium am Vormittag“ an (Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen, o. J.).

Die vier Bildungsgänge sind im Kern entlang der Frage der Berufstätigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler entworfen. Die traditionelle Bildungsgangvariante des „klassischen“ Abendgymnasiums beruht dabei auf der Unterstellung von Berufstätigkeit, die zudem „typische“ Zeitmodi (wochentags bis ca. 17 Uhr) aufweist. Demgegenüber beruhen Kollegs auf der Annahme, dass eine solche „klassische“ berufliche Tätigkeit während des dreijährigen Schulbesuchs eingestellt wird. Familientätigkeit stand historisch lange im Hintergrund und nur der seltene Bildungsgang „Abendgymnasium am Vormittag“ ist dem Anspruch nach explizit auf Personen ausgerichtet, die im Schichtdienst arbeiten oder Kinder versorgen, welche vormittags Erziehungs- und Bildungsorganisationen besuchen. Der Bildungsgang „Abitur-Online“ entspringt dem Anspruch, eine zeitliche Flexibilität zu ermöglichen, die auf immer weniger „klassische“ Arbeitszeiten reagiert. Aus einer Forschungsperspektive macht es

2 APO-WbK vom 23. Februar 2000 zuletzt geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2015 (SGV.NRW.223)

Sinn, diese Ausdifferenzierung der gymnasialen Bildungsgänge in Analysen konsequent zu berücksichtigen.

Abendgymnasien und Kollegs als Forschungsdesiderat

Als *Forschungsgegenstand* liegen Abendschulen und Kollegs auf der Grenze zwischen Schulforschung und Erwachsenenbildungsforschung und erhalten von beiden Disziplinen in den letzten zwei Dekaden vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit. Eine sichtbare Ausnahme von dieser Regel sind zwei Publikationen: Zum einen erschien im Jahr 2009 ein Themenheft „Zweiter Bildungsweg“ der „Hessischen Blätter für Volksbildung“ (3/2009), zum anderen wurde fünf Jahre später das Themenheft „Das Versprechen sozialer Durchlässigkeit. Zweiter Bildungsweg und Abschlussorientierte Erwachsenenbildung“ der Online-Zeitschrift „Magazin erwachsenenbildung.at“ (21/2014) veröffentlicht. Da die Erwachsenenbildungsforschung die Stichworte „Zweiter Bildungsweg“ und „nachgeholt Schulabschluss“ vornehmlich auf „klassische“ Weiterbildungseinrichtungen – mit Blick auf die BRD v. a. auf Volkshochschulen – bezieht, sind die *schulischen* Organisationsformen jedoch nur partiell Gegenstand der dort versammelten Beiträge.

Richtet sich der Blick spezifisch auf Abendschulen und Kollegs, dann stehen zumeist die Schülerinnen und Schüler im Fokus – dies sowohl hinsichtlich ihrer Merkmale als auch mit Blick auf das sozial konstruierte Adressatenbild (Seitter 2009; Tosana 2008). Survey-Studien zu Abendschulen und Kollegs sind selten (Harney/Koch/Hochstätter 2007; für Schulen des Zweiten Bildungswegs in Belgien: Glorieux et al. 2011). Vereinzelt werden auch Absolventinnen und Absolventen zum Forschungsgegenstand, etwa wenn sie in das Hochschulsystem eintreten (Alheit/Rheinländer/Watermann 2008; Spiegler/Bednarek 2014). Hierbei werden sie allerdings z. T. mit weiteren Personengruppen unter die „Non-trationals“ gefasst und nicht immer als eigene Gruppe analysiert. Ähnliches gilt für den Übergang in den Ausbildungsmarkt, den Schuchart (2011) für Personen untersucht, die den Mittleren Schulabschluss im beruflichen Bildungssystem nachholen. Eine Literaturübersicht findet sich bei Freitag (2012), die den Zweiten und Dritten Bildungsweg unter der traditionellen Perspektive des (sozial selektiven) Hochschulzugangs thematisiert. Koch untersucht die Forschungsliteratur zu Abendschulen und Kollegs dagegen unter der wissenssoziologischen Perspektive, welche Legitimationsangebote sie für die Einrichtungen u. a. mit Blick auf den Erhalt ihrer institutionellen Eigenständigkeit anbieten (Koch 2018).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Wissen über Abendschulen und Kollegs begrenzt ist und diese somit insgesamt als ein weitgehendes Forschungsdesiderat bezeichnet werden können. Dies gilt in besonderer Weise für solche Fragestellungen, die aus der spezifischen Per-

spektive der Akteure vor Ort als besonders relevant empfunden werden. So stellt etwa die hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die ihre erneute Schullaufbahn ohne einen weiteren Abschluss vorzeitig beendet, für die alltägliche Bildungspraxis ebenso wie für die generelle Legitimierung der Einrichtungen eine kontinuierliche Herausforderung dar. Dieses Phänomen ist an Abendgymnasien und Kollegs nicht neu, wie zumindest in einer Randbemerkung schon vor einem halben Jahrhundert deutlich wird (Stöbe 1968, S. 91). Das Verlassen des Abendgymnasiums bzw. Kollegs ohne den angestrebten nachgeholt Schulabschluss findet heute jedoch – etwa mit Blick auf die Bildungsexpansion und den damit einhergehenden Funktionswandel schulischer Berechtigungen – zweifellos unter deutlich veränderten Rahmenbedingungen statt. Im Gegensatz bspw. zur Hochschulforschung, die sich dem Phänomen des Studienabbruchs seit den 1990er-Jahren zugewandt hat, ist das Phänomen mit Blick auf den Zweiten Bildungsweg nach wie vor ein Forschungsdesiderat.

Zwischen Erwachsenenbildung und Schule – der hybride Charakter von Abendgymnasien und Kollegs

Abendgymnasien und Kollegs können aus analytischer Sicht als ein nachgelagertes Parallelsystem zum Ersten Bildungsweg kategorisiert werden, da sie als Teil des schulischen Berechtigungssystems dieselben Schulabschlüsse wie die Einrichtungen des allgemeinbildenden Ersten Bildungswegs anbieten. Als Parallelsystem können sie auch insofern deklariert werden, als sie den Bildungsprozess weitgehend *schulisch* organisieren: Der Unterricht wird von staatlich geprüften Lehrkräften durchgeführt, er wird als Fachunterricht auf der Grundlage verbindlicher Lehrpläne gehalten, der Unterricht findet in 45-Minuten-Einheiten (bzw. Doppelstunden) statt, Schuljahres- bzw. Ferienzeiträume entsprechen dem Ersten Bildungsweg etc.

Zugleich werden Abendgymnasien und Kollegs in der Systematik des Bildungssystems zumeist dem quartären Bildungsbereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zugeordnet. Diese Zuordnung basiert im Kern auf dem biografischen Zeitraum, zu welchem dieser Bildungsprozess stattfindet: Die Entscheidung zum erneuten Schulbesuch wird von Erwachsenen getroffen und ist somit per definitionem das Ergebnis einer (formal) eigenständigen und freiwilligen Entscheidung.³ Dass es sich bei

3 Schülerinnen und Schüler im Ersten Bildungsweg werden in aller Regel im Verlauf des Besuchs der Gymnasialen Oberstufe ebenfalls volljährig und unterliegen auch nicht mehr der Schulpflicht. Insofern ist zu beachten, dass im Falle von Abendgymnasien/Kollegs bereits zum Zeitpunkt der Aufnahme des Schulbesuchs, spätestens im Verlauf des Aufnahme-Schuljahrs (s. o.), das Erwachsenenalter erreicht sein muss. Impliziert ist damit, dass die Bildungslaufbahn im allgemeinbildenden Schul-

den Schülerinnen und Schülern um Erwachsene handelt, wird von Abendschulen und Kollegs bereits seit ihrer Gründungszeit zudem in den Selbstbeschreibungen betont. Diese etablierten Selbstbeschreibungen („Studierende“, „Schulen für Erwachsene“, „Semester“) sind z. T. auch in rechtliche Grundlagen eingeflossen und schlagen sich in organisationalen Elementen nieder, die Abendgymnasien und Kollegs aus analytischer Sicht zu einer „hybriden“ Einrichtung machen. Da die Schulforschung einerseits und die Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungsforschung andererseits partiell unterschiedliche Perspektiven auf ihren jeweiligen Forschungsgegenstand einnehmen, ist der hybride Charakter von Abendgymnasien und Kollegs auch für ihre empirische Erforschung bedeutsam. Aus diesem Grund sollen im Folgenden Merkmale von Abendgymnasien und Kollegs resümiert werden, die auf verschiedene Bildungsbereiche verweisen und in ihrer Gesamtheit den spezifischen Hybridcharakter dieser Einrichtungen erzeugen.

Dass Abendgymnasien und Kollegs zunächst grundlegend als *schulische* Bildungseinrichtung bezeichnet werden können, zeigt sich v. a. anhand folgender Merkmale:

- *Berechtigungssystem und Selektionsfunktion*: Die Aufgabe von Abendgymnasien und Kollegs ist die Vermittlung von (allgemeinbildenden) schulischen Abschlüssen, wobei sie ausschließlich nur diese Zertifikate vergeben. Wie alle in das schulische Berechtigungssystem eingebundenen Bildungsorganisationen haben sie grundsätzlich nicht nur die Funktion zu *qualifizieren*, sondern entlang von schulischen Leistungen ebenso zu *selektieren* (Allokationsfunktion). Bildungsangebote der Erwachsenenbildung/Weiterbildung hingegen nehmen in aller Regel gerade nicht am Berechtigungssystem teil (Ausnahme z. B. Aufstiegsfortbildung zum Meister mit Erwerb der Hochschulreife), weshalb auch die Selektionsfunktion für weite Bereiche der Weiterbildung nur eingeschränkt oder gar nicht vorliegt.
- *Dauer und zeitliche Intensität*: Die Dauer eines gymnasialen Bildungsgangs an Abendgymnasien bzw. Kollegs gleicht derjenigen einer Gymnasialen Oberstufe des Ersten Bildungswegs (drei Jahre). Im Vergleich zu nichtschulischen Angeboten der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung handelt es sich in doppelter Hinsicht um einen untypisch zeitintensiven Bildungsprozess, da er fast täglich und zudem über eine Dauer von mehreren Jahren stattfindet.

system bereits biografisch abgeschlossen wurde und dass es nicht einfach um deren bruchlose Fortführung im (noch) Jugendalter geht, sondern um eine Wiederaufnahme auf der Basis der (formal) eigenständigen Entscheidung eines Erwachsenen nach einer Phase der Berufstätigkeit.

- *Standardisierung der Lerninhalte und Prüfungen:* Wie im Schulsystem üblich, sind die Lerninhalte durch bundesland eigene Richtlinien (Lehrpläne, EPA) (mindestens) festgelegt und z. T. Gegenstand zentraler Prüfungen. Auch dies ist für den Bereich der Erwachsenenbildung ungewöhnlich.
- *Zulassungsvoraussetzung:* Als Zulassungsvoraussetzung für den Besuch eines gymnasialen Bildungsgangs wird u. a. der Mittlere Abschluss vorausgesetzt. Während Zulassungsvoraussetzungen in der Weiterbildung eher die Ausnahme darstellen, ist eine schulische Berechtigung als Eingangsvoraussetzung im Bereich schulischer Organisationen (hier für den Zugang zu einem Bildungsgang, der Abschlüsse der Sekundarstufe II vermittelt) üblich und Ausdruck eben jenes gestaffelten schulischen Berechtigungssystems. Vor diesem Hintergrund ist für Abendgymnasien und Kollegs spezifisch, dass die Zulassungsvoraussetzungen die Möglichkeit beinhalten, über den Besuch eines „Vorkurses“ auch ohne einen Mittleren Abschluss einen Zugang zu erhalten. Dies setzt genaugenommen eben jenes schulische Berechtigungssystem an dieser Stelle außer Kraft. Eine Besonderheit ist weiterhin die aus der Gründungszeit des Zweiten Bildungswegs tradierte Voraussetzung einer mehrjährigen Berufstätigkeit (bzw. ein Äquivalent) oder einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Entgegen der ursprünglichen Programmatik des Zweiten Bildungswegs wurden diese beruflichen Voraussetzungen jedoch nie systematisch zum Referenzpunkt des Unterrichts. Da sie allerdings auch kein Gegenstand einer darauf inhaltlich bezogenen *beruflichen Weiterbildung* sind (wie z. B. im Falle einer Aufstiegsfortbildung), handelt es sich hier um eine Aufnahmevoraussetzung, die weder der Logik des (beruflichen) Schulsystems noch derjenigen des Weiterbildungssystems entspricht. Man kann dies als ein spezifisches Element von Abendgymnasien und Kollegs klassifizieren.
- *Umgang mit (Leistungs-)Heterogenität:* An Übergängen des Bildungssystems müssen die aufnehmenden Bildungsorganisationen – trotz z. T. äußerer Leistungsdifferenzierung – nicht selten mit einer besonders ausgeprägten Leistungsheterogenität der Lernenden umgehen (z. B. Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe oder von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II) (Behörde für Schule und Berufsbildung 2012) Für Abendgymnasien und Kollegs gilt dies in besonderer Weise, da die Leistungsheterogenität nicht nur auf unterschiedlichen abgebenden Organisationen beruht, sondern zudem auf einem unterschiedlichen Lebensalter der Lernenden sowie deren (zunehmend) pluralen Verläufen durch das Bildungssystem. In dieser Hinsicht ähneln sie eher Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiter-

bildung. Als Instrument des Umgangs mit einer solchen Leistungsheterogenität steht Abendgymnasien und Kollegs insbesondere die Eingruppierung von Bewerberinnen und Bewerbern in einen Vorkurs zur Verfügung, um die Leistungsvoraussetzungen vor Eintritt in die eigentliche Schullaufbahn herzustellen bzw. anzugleichen. Darüber hinaus haben sie – im Gegensatz zu Weiterbildungsorganisationen oder auch bspw. zum Hochschulsystem – durch ihre schulische Organisationsform vergleichsweise weniger Möglichkeiten, individualisierend auf die Leistungsheterogenität einzugehen. Ihnen steht letztlich und vor allem das schulische Instrument der Wiederholung (z. T. aber eben von Halbjahren („Semestern“) anstatt von ganzen Schuljahren) zur Verfügung, welches eine (in der schulischen Organisationsform häufig angestrebte) Leistungshomogenisierung der Lerngruppen tendenziell verstärken kann.

Als typische Merkmale einer Einrichtung der *Erwachsenenbildung* lassen sich folgende Aspekte festhalten:

- *Erwachsene Teilnehmerinnen und Teilnehmer*: Als zentrales Merkmal, das Abendgymnasien und Kollegs zu einer Einrichtung der Erwachsenen-/Weiterbildung macht, ist die prinzipielle Volljährigkeit der Lernenden als Voraussetzung für den Schulbesuch zu nennen.
- *Freiwillige Teilnahme*: Als weitere, ebenso zentrale Charakteristik ist die Freiwilligkeit der Entscheidung zur Teilnahme am Bildungsprozess zu nennen. Ist diese Entscheidung positiv ausgefallen, ist der Besuch von Abendgymnasien und Kollegs – mit Blick auf die Anwesenheit – dann gemäß der schulischen Logik zwar verbindlich, enthält allerdings die permanente und v. a. sanktionslose „Exit-Option“. Die Verpflichtung zur konsequenten Anwesenheit ist zwar in der Erwachsenenbildung nicht durchgängig anzutreffen, ist allerdings in Bildungsangeboten mit einer Zertifikatsvergabe in aller Regel ebenso gültig. Dass die formale Freiwilligkeit der Entscheidung für einen Besuch von Abendgymnasien und Kollegs ggf. eine durch soziale, berufliche etc. Umstände erzwungene Entscheidung ist, ist ein Aspekt, der generell auch für die Erwachsenen-/Weiterbildung gilt. Die zentrale Differenz zum Ersten Bildungsweg ist daher zunächst einmal formaler Art: die fehlende Schulpflicht sowie die fehlende Vormundschaft der Eltern.
- *Abbruch des Bildungsprozesses*: Während das Verlassen der Schule ohne Abschluss im Bereich des Ersten Bildungswegs ein Phänomen ist, welches zwar relevant, aber quantitativ eher überschaubar ist (als Vergleich: im Jahr 2016 verließen 6 % einer Alterskohorte die Schule ohne Hauptschulabschluss (Destatis 2016, S. 35)) und sich zudem

auf spezifische Schulphasen und Schulformen konzentriert, ist der frühzeitige Abbruch von Bildungsprozessen im Bereich der Erwachsenenbildung ein verbreitetes und gängiges Phänomen (ebenso wie etwa im Hochschulbereich). Dass an Abendgymnasien und Kollegs ein relevanter Anteil der Schülerinnen und Schüler schon vor dem Erwerb eines Abschlusses die Schule wieder verlässt, ist in diesem Sinne als ein typisches Merkmal von Einrichtungen zu betrachten, die eine freiwillige Höherqualifizierung anbieten (Erwachsenenbildung, Hochschule). Ebenso kennen diese Bildungsbereiche ein Phänomen, welches auch an Schulen des Zweiten Bildungswegs anzutreffen ist: Bewerberinnen und Bewerber treten trotz einer erfolgreichen Zulassung gar nicht erst den Schulbesuch an. Für Abendschulen und Kollegs gilt zudem parallel die Beobachtung, dass bereits zu Beginn des Bildungsgangs in den ersten Wochen besonders viele Schulabbrüche zu verzeichnen sind.

- *Lebenssituation von Erwachsenen:* Da es sich bei den Schülerinnen und Schülern an Abendgymnasien und Kollegs um Erwachsene handelt, entspricht die Lebensphase derjenigen von Lernenden in der Erwachsenen-/Weiterbildung. Diese Lebensphase impliziert entsprechend differente Merkmale in der Lebenssituation bzw. insgesamt deutlich pluralere Modi der alltäglichen Lebensführung. Zur Lebensphase Erwachsener werden insbesondere die Führung eines eigenen Haushalts, eine berufliche Tätigkeit bzw. die eigenständige Finanzierung des Lebensunterhalts sowie ggf. die Gründung einer Familie gerechnet. Damit erweitert sich gegenüber dem Jugendalter, wie es den Ersten Bildungsweg weitgehend kennzeichnet, auch die soziale Rahmung, die Einfluss auf den Bildungsprozess nimmt. Neben den Eltern und Peers sind dies nun ggf. auch die Lebenspartnerin oder der Lebenspartner, eigene Kinder, aber auch in beruflicher Hinsicht Kolleginnen und Kollegen sowie nicht zuletzt ggf. der Arbeitgeber.

Als spezifische Mischformen differenter Bildungsbereiche lassen sich darüber hinaus folgende Merkmale konstatieren:

- *Relevanz beruflicher Tätigkeit:* Für allgemeinbildende Schulen spielt der Aspekt der beruflichen Tätigkeit der Lernenden für den Bildungsprozess und dessen organisatorische Gestaltung i. d. R. keine Rolle. Demgegenüber ist er sowohl für berufsbildende Schulen als auch für den quantitativ umfangreichen Bereich der beruflichen Weiterbildung naturgemäß von zentraler Bedeutung. Die zeitliche Gestaltung der Bildungsgänge an Abendschulen und Kollegs richtet sich im Kern an dem Aspekt der beruflichen Tätigkeit (bzw. Äquivalenten) aus (s. o.)

und weist in dieser Hinsicht – trotz ausschließlich allgemeinbildender Lerninhalte – Merkmale einer beruflichen Schul- und Weiterbildung auf. Eine Besonderheit ist allerdings, dass die berufliche Ausbildung bzw. berufliche Tätigkeit als Zulassungsvoraussetzung fungiert. Dies ist ansonsten nur bei spezifischen Varianten der beruflichen Weiterbildung anzutreffen, welche sich dann aber im Bildungsprozess inhaltlich auf diese individuellen beruflichen Voraussetzungen beziehen (z. B. Aufstiegsfortbildung). Mit Blick auf die Rolle beruflicher Tätigkeit verknüpfen Abendgymnasien und Kollegs insofern Elemente aus drei Bildungsbereichen (allgemeinbildende Schulen, berufliche Bildung, berufliche Weiterbildung) in einer ganz eigenen Kombination.

- „*Schuljahre*“ in „*Semester*“-Logik: Abendgymnasien und Kollegs führen den Unterricht in der Logik von Jahrgangsstufen (Einführungs- und Qualifikationsphase) durch und richten sich bei den Ferien- bzw. Schulzeiten nach den länderspezifischen Zeiträumen des Ersten Bildungswegs. Eine Spezifik ist die in einigen Bundesländern anzutreffende „*Semester*“-Logik, in welche die Schuljahre eingeteilt werden und die entsprechende organisatorische Folgen aufweisen: Einschulung und Abschlussprüfung (Abiturprüfung) finden zweimal pro Schuljahr statt und Einstufungen bzw. Wiederholungen können in der Logik von Schulhalbjahren stattfinden (s. o.).
- Mit diesem Element einer „*Semester*“-Logik für den Beginn der Bildungsgänge und die Abschlussprüfungen weisen Abendgymnasien ein organisationales Element auf, welches vor allem für Hochschulen üblich ist und auch in Teilen der Erwachsenenbildung (insbesondere Volkshochschulen) Anwendung findet. Dass die *Wiederholung* einer Jahrgangsstufe auf diese Weise *auf ein Schulhalbjahr reduziert werden kann*, stellt ein eigenes organisationales Element zwischen Schul- und Hochschul-Logik her. Das hochschulische Element, nur einzelne Kurse/Module zu wiederholen, wird jedoch zugunsten der schulischen Organisationslogik suspendiert, bei der grundsätzlich in allen Lernbereichen (Unterrichtsfächern) die Inhalte wiederholt werden müssen.⁴
- „*Vorkurs*“: Der ein- bzw. halbjährige Vorkurs, der den gymnasialen Bildungsgängen vorangeht, ist zwar nach schulischer Logik organisiert, stellt allerdings für den allgemeinbildenden Schulbereich ein unübliches Instrument dar, um den Übergang in die Gymnasiale

4 Für die Erforschung von Abendgymnasien und Kollegs anhand der öffentlichen Schulstatistik verbindet sich mit der „*Semester*“-Logik ein Problem, da in ihr die Zahlen gemäß der Schuljahres-Logik erfasst bzw. dargestellt werden. Eine präzise Erfassung von Übergängen, Wiederholungen und Schulabbrüchen liegt aufgrund der lediglich einmaligen Erfassung der Daten pro Schuljahr (Stichtag 15. Oktober) somit nicht vor.

Oberstufe zu gestalten. Solche spezifischen Kurse, die an einem Übergang im Bildungssystem von den aufnehmenden Bildungsorganisationen angeboten werden, sind fachspezifisch im Hochschulsystem anzutreffen bzw. als etablierte Bildungsgänge im Übergangssystem der beruflichen Bildung. Als fächerübergreifende Einrichtung, die aber keinen eigenständigen Bildungsgang der Berufsvorbereitung darstellt, ist das organisationale Element des Vorkurses am ehesten als ein spezifisches organisationales Element von Abendgymnasien und Kollegs anzusehen, welches Elemente der Hochschule, der Berufsbildung und der allgemeinbildenden Schulbildung zusammenführt.

- *Rolle des Schulabschlusses „Fachhochschulreife“*: Im Gegensatz zur Gymnasialen Oberstufe des Ersten Bildungswegs, in welcher die Fachhochschulreife im Verhältnis zur Allgemeinen Hochschulreife quantitativ eine „Restkategorie“ darstellt, spielt die Fachhochschulreife an Abendgymnasien und Kollegs eine deutlich wichtigere Rolle. Quantitativ erreicht sie zwar nicht den Umfang der Allgemeinen Hochschulreife, stellt jedoch keine Ausnahme dar, sondern ist eine etablierte und umfangreich genutzte Alternative zu dieser. Eine solche Rolle als „regulärer“ Schulabschluss spielt die Fachhochschulreife nur im Bereich der Berufsschulen.
- *Einzugsbereich der Einrichtungen*: Während allgemeinbildende Schulen des Ersten Bildungswegs oft in einer räumlichen „Quasi-Konkurrenz“ stehen, kennzeichnet Abendschulen und Kollegs mit Blick auf ihren Einzugsbereich, dass sie füreinander in aller Regel keine wechselseitige Konkurrenz darstellen. Ähnlich wie im Bereich der Erwachsenenbildung die Volkshochschulen oder wie z. T. auch berufliche Schulen, fungieren sie zumeist als alleiniges Angebot in einer spezifischen Kommune bzw. Region. Parallele Angebote eines Nachholens von allgemeinbildenden Schulabschlüssen an Volkshochschulen sind selten, stattdessen gibt es zumeist eine Arbeitsteilung, bei der die Volkshochschulen vor allem das Nachholen des Hauptschulabschlusses anbieten (Harney/Koch/Hochstätter 2007). Eine ähnliche „Arbeitsteilung“ ist ebenfalls gängig, wenn sowohl ein Abendgymnasium als auch ein Kolleg als eigenständige Schulen in derselben Kommune differente Bildungsgänge anbieten.

Insgesamt zeigt diese Übersicht, wie Abendgymnasien und Kollegs in ihrer organisatorischen Gestaltung des Bildungsprozesses zwar vornehmlich auf *schulische* Elemente rekurren, zugleich aber in wesentlichen Hinsichten eine Einrichtung der Erwachsenen-/Weiterbildung darstellen und zudem Anleihen an Organisationsprinzipien des beruflichen Bildungssystems sowie des Bildungsbereichs der Hochschule vornehmen.

Dieser hybride Charakter der Einrichtungen stellt für deren Erforschung eine Herausforderung dar, da die jeweiligen Forschungsdisziplinen (Schulforschung, Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsforschung, Berufsbildungsforschung, Hochschulforschung) z. T. differente Aspekte in den Blick nehmen und z. T. differente Fachbegriffe und Erklärungsangebote ausgebildet haben. Eine gehaltvolle Analyse von Abendgymnasien und Kollegs bedarf daher auch eines Blicks über die engeren Grenzen der einzelnen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft.

2.1.2. Abendgymnasien und Kollegs im Spiegel der amtlichen Schulstatistik

Während zuvor vor allem der hybride Charakter der allgemeinbildenden Institutionen des Zweiten Bildungswegs betont wurde, widmet sich dieses Kapitel insbesondere einer quantitativen Beschreibung auf Grundlage schulstatistischer Kennzahlen (Destatis 2017). Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei neben der gesamtdeutschen Darstellung auf die Bundesländer gelegt, die an der vorliegenden Studie teilgenommen haben (Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein).

Schulen und Schülerschaft

Die Anzahl der Abendgymnasien und Kollegs in Deutschland ist über die vergangenen Jahrzehnte hinweg als weitgehend stabil zu beschreiben: Im Schuljahr 2016/17 gab es in Deutschland 104 Abendgymnasien und 67 Kollegs; zehn Jahre zuvor waren es 100 Abendgymnasien und 66 Kollegs. Mit Blick auf die Gesamtheit aller allgemeinbildenden weiterführenden Schulen machen sie mit 0,8 Prozent nur einen marginalen Anteil aus. Zwischen den Bundesländern gibt es deutlich erkennbare Differenzen im Ausmaß der Verbreitung von Abendgymnasien und Kollegs. So befinden sich beispielsweise in Nordrhein-Westfalen mit 28 Abendgymnasien und 26 Kollegs 31,6 Prozent aller bundesdeutschen allgemeinbildenden Bildungsinstitutionen des Zweiten Bildungsweges, die eine Hochschulreife vermitteln. In Bayern – als vergleichbar bevölkerungsreichem Flächenland – ist der Anteil mit 6,4 Prozent (5 Abendgymnasien und 6 Kollegs) deutlich geringer.

In Deutschland besuchten im Schuljahr 2016/17 insgesamt 29.006 Schülerinnen und Schüler ein Abendgymnasium oder ein Kolleg. Relativiert an der Gesamtschülerschaft der allgemeinbildenden Sekundarstufe II – als in der amtlichen Schulstatistik herangezogene Vergleichsgruppe – entspricht dies einem Anteil von 2,9 Prozent. Betrachtet man die Schülerzahlen an Abendgymnasien und Kollegs innerhalb der Bundes-

länder, wird deutlich, dass hinter diesem gesamtdeutschen Mittelwert deutliche Abweichungen nach unten wie oben stehen: Während die Schülerzahlen an Abendgymnasien und Kollegs in Schleswig-Holstein mit 318 Schülerinnen und Schülern (0,8 Prozent der Gesamtschüler-schaft der allgemeinbildenden Sekundarstufe II), in Mecklenburg-Vor-pommern mit 437 Schülerinnen und Schülern (2,6 Prozent) und in Bran-denburg mit 610 Schülerinnen und Schülern (1,9 Prozent) im Schuljahr 2016/17 insgesamt sehr gering ausfallen, zählen Hamburg mit 1.021 Schülerinnen und Schülern (3,3 Prozent) und insbesondere Nordrhein-Westfalen mit 13.138 Schülerinnen und Schülern (4,8 Prozent) zu den Ländern mit vergleichsweise hohen Schülerzahlen und -anteilen an Abendgymnasien und Kollegs.

Im Schuljahr 2016/17 werden in der Schulstatistik 14,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs als ausländische Schülerinnen und Schüler ausgewiesen.

Knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Abendgymnasien ist im Schuljahr 2016/17 zwischen 21 und 26 Jahren alt; an Kollegs deckt diese Altersspanne sogar 63 Prozent der Schüle-rinnen und Schüler ab. Der Altersmittelwert beträgt an Abendgymnasien 24,8 Jahre, an Kollegs liegt er mit 24,1 Jahren geringfügig darunter.

Absolventinnen und Absolventen

Insgesamt haben in Deutschland im Abgangsjahr 2016 4.783 Schüle-rinnen und Schüler die Allgemeine Hochschulreife an einem Abendgymna-sium oder einem Kolleg erworben; weitere 2.484 Schülerinnen und Schüler gelten als Absolventinnen und Absolventen dieser Institutionen mit einer Fachhochschulreife. Dies entspricht relativen Anteilen von 1,6 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife sowie 13,5 Prozent derer mit Fachhochschulreife. Bun-desweit werden 7,5 Prozent der an Abendgymnasien und Kollegs erfolg-reich abgeschlossenen Allgemeinen Hochschulreifeprüfungen von aus-ländischen Schülerinnen und Schülern abgelegt; bei den Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife ist der Anteil mit 19,4 Prozent mehr als doppelt so hoch.

Ein Blick auf die Länder zeigt auch hier erkennbare Differenzen: Nach den Stadtstaaten Berlin (3,3 %) und Bremen (2,9 %) ist der Anteil der Absolventinnen und Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs an allen Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife in Nordrhein-Westfalen mit 2,6 Prozent am höchsten. In Hamburg liegt die-ser Anteil bei 2,0 Prozent. In den übrigen Bundesländern, die an der vor-liegenden Studie teilnehmen, liegen die Anteile zwischen 0,3 Prozent in Schleswig-Holstein und 1,2 Prozent in Brandenburg und fallen damit deutlich geringer aus.

Sowohl mit Blick auf die Anzahl der Abendgymnasien und Kollegs, die absoluten Schülerzahlen als auch bei den Absolventenzahlen wird die zentrale Stellung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen deutlich: 31,6 Prozent aller deutschen Abendgymnasien und Kollegs liegen in Nordrhein-Westfalen, 45,3 Prozent aller Schülerinnen und Schüler an deutschen Abendgymnasien und Kollegs sowie 42,7 Prozent aller Absolventinnen und Absolventen mit Allgemeiner Hochschulreife stammen aus Nordrhein-Westfalen. Nicht zuletzt diese hohen Anteile begründen auch den nordrhein-westfälischen Schwerpunkt der Studie, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden.

2.2 Fragestellungen und methodisches Design der Studie

Vor dem Hintergrund der wenigen wissenschaftlichen Erkenntnisse, die sich explizit auf die Situation von Abendgymnasien und Kollegs beziehen, wurde das folgende Forschungsprojekt entworfen: Im Zentrum des Interesses steht die Frage, welche organisationalen und professionellen Rahmenbedingungen an Abendgymnasien und Kollegs vorliegen und wie dieses (Bildungs- und Unterstützungs-)Angebot durch die Schülerinnen und Schüler genutzt wird. Dabei geht es vor allem um die (Bildungsverläufe der) Schülerinnen und Schüler. Besondere Aufmerksamkeit wird auch dem an für Abendgymnasien und Kollegs bislang nicht erforschten Aspekt der Beendigung der Schullaufbahn ohne Abschluss (Schulabbruch) gewidmet.

An der auf zweieinhalb Jahre angelegten Studie (10/2014 bis 03/2017) beteiligten sich insgesamt 21 Schulen aus fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen (16 Schulen), Mecklenburg-Vorpommern (zwei Schulen), Schleswig-Holstein, Brandenburg und Hamburg (jeweils eine Schule)⁵. Den Schwerpunkt des Samples stellen somit Schulen aus Nordrhein-Westfalen, welches traditionell (u. a. aufgrund der Einwohnerzahl) die mit Abstand meisten Abendschulen bzw. Kollegs aufweist (etwa ein Drittel (31,6 %) aller bundesdeutschen Abendgymnasien und Kollegs befindet sich in Nordrhein-Westfalen, vgl. Kapitel 2.1.2). Im Forschungsfokus stehen ausschließlich die gymnasialen Bildungsgänge, da

5 In einigen Bundesländern werden im Zweiten Bildungsweg traditionell die Begriffe „Studierende“ (statt Schülerinnen und Schüler) und „Semester“ (statt Schulhalbjahr) genutzt (s. o.). In der Darstellung der Forschungsergebnisse werden demgegenüber die Begriffe „Schülerinnen und Schülern“ sowie „Schulhalbjahre“ verwendet. Dies soll u. a. möglichen Missverständnissen bei Leserinnen und Lesern vorbeugen, die ohne eine Vorkenntnis feldspezifischer Sprachtraditionen auf die vorliegende Darstellung der Forschungsergebnisse zurückgreifen.

die bisherige Forschung Hinweise darauf gibt, dass sich die Situation an Abendrealschulen deutlich von derjenigen an gymnasialen Bildungsgängen unterscheidet (Harney/Koch/Hochstätter 2007) und somit eigener, spezifisch darauf zugeschnittener Forschungsfragen und -designs bedarf.

Um solche Aspekte und Merkmale identifizieren und erfassen zu können, die für Bildungsverläufe sowohl mit als auch ohne den angestrebten Schulabschluss relevant sind, wurden aufgrund des in Kapitel 2 ausgeführten disziplinären Grenzgängertums ausgewählte, im Kontext der Schul- und Hochschulforschung entwickelte Modelle zur Erklärung der Dropout- bzw. der Abbruchthematik ausgewertet. Analog zur einschlägigen nationalen wie internationalen Forschung wird dabei ein multikausales, komplexes Wechselspiel zwischen den Lernausgangslagen und Verhaltensdispositionen, den spezifischen Umweltbedingungen der Lernenden sowie den institutionellen und organisationalen Rahmenbedingungen der Schulen, an denen gelernt wird, zugrunde gelegt (Tinto 1993, Lee/Burkam 2003; Ricking/Schulze/Wittrock 2009; Heublein u. a. 2010). Zudem liegt eine Analyse auf Grundlage einer Angebots-Nutzungs-Logik nahe, die auch in der Schul- und Unterrichtsforschung (Helmke 2012) gängig ist. Demzufolge wird angenommen, dass Bildungsverläufe Ausdruck einer (gegebenen oder nicht gegebenen) Passung von kontextuell bedingten, organisationalen (schulischen und unterrichtlichen) Angeboten und deren (ebenfalls kontextuell bedingter) individueller Nutzung darstellen. Aus der Perspektive einer individuellen Schullaufbahnbetrachtung erscheint es zudem sinnvoll, diese angenommenen Wirkungskomponenten auch mit dem zeitlichen Verlauf – vor der Entscheidung zur Wiederaufnahme, der tatsächlichen Wiederaufnahme des Schulbesuchs sowie während des Schulbesuchs – zu verknüpfen. Damit wird die Phase vor der erneuten Aufnahme des Schulbesuchs bis zu der mit der Anmeldung getroffenen Entscheidung zur Wiederaufnahme als relevante Voraussetzung betrachtet, die (indirekt) Einfluss nimmt auf die (individuelle) Nutzungsqualität der organisationalen Angebote während des Prozesses des Schulbesuchs. Das aus diesen theoretischen Überlegungen abgeleitete Modell (vgl. Abbildung 1) ermöglicht schließlich eine differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen – auch im Längsschnitt relevanten – Phasen:

- Der Entscheidung der Wiederaufnahme des Schulbesuchs (z. B. im Kontext der bisherigen schulischen und beruflichen Erfahrungen und individuellen Kontexte),
- dem Verlauf des Schulbesuchs (z. B. im Kontext der Beweggründe bei der Anmeldung, der individuellen Wahrnehmung der organisatio-

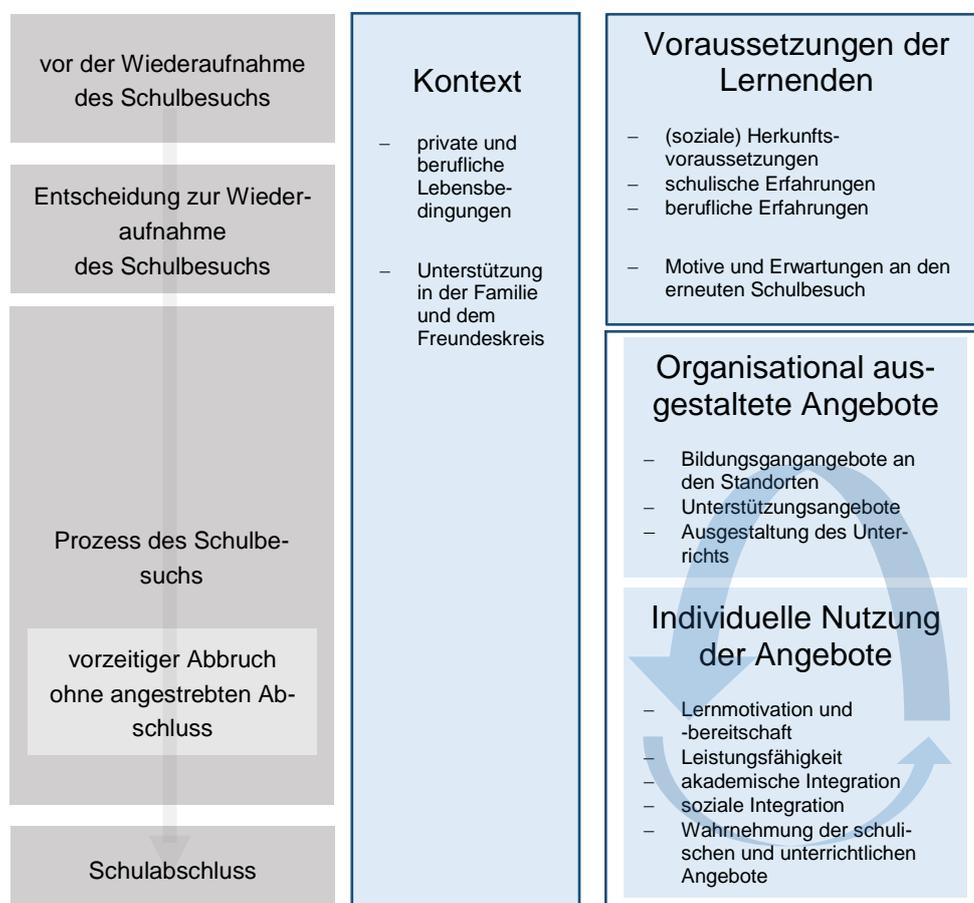
nal vorgefundenen Angebote und/oder der individuellen Kontexte) und

- dem vorzeitigen Beenden der Schullaufbahn ohne angestrebten Schulabschluss (z. B. im Kontext der schulischen Erfahrung im Zweiten Bildungsweg, der Motive zu Beginn, der Nutzung der schulischen Angebote und/oder der jeweiligen privaten/beruflichen Lebensbedingungen).

Demzufolge bringen die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen aus der Zeit vor dem erneuten Schulbesuch im Zweiten Bildungsweg mit (vgl. Kapitel 4.2), die als potentiell einflussreich für die weitere Bildungsbiographie gelten. Dazu gehören beispielsweise die (sozialen, familiären) Herkunftsbedingungen der Schülerinnen und Schüler, die schulischen und beruflichen Voraussetzungen (schulische Vorerfahrungen im Ersten Bildungsweg, Berufserfahrung und berufliche Tätigkeiten vor dem erneuten Schulbesuch).

Zudem bringen die Lernenden mit der Entscheidung für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs Erwartungen mit, die von unterschiedlichen Motiven gestützt werden, welche vor allem für die Nutzungsqualität der schulischen Angebote bedeutsam erscheinen (vgl. Kapitel 4.5).

Abbildung 1: Untersuchungsmodell zur Studie



Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Tinto 1993; Ricking/Schulze/Wittrock 2009; Heublein u. a. 2010

Mit der Entscheidung, im Zweiten Bildungsweg einen studienqualifizierenden Schulabschluss zu erwerben, finden die Lernenden in den Organisationen (Abendgymnasien und Kollegs) unterschiedliche Angebote vor (vgl. Kapitel 3.1). Dazu zählen die Bildungsgänge, die von den Schülerinnen und Schülern an den Standorten gewählt werden können, die schulischen Unterstützungsangebote sowie letztlich auch der Unterricht als konkretes Bildungs- und Lernangebot. Auch die professionellen Überzeugungen der Lehrenden bezogen auf die Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung bzw. des pädagogischen Arbeitsbündnisses als Teil des unterrichtlichen Angebots werden als bedeutsame Bestandteile der Angebote berücksichtigt.

Diese Angebote können jedoch nur dann Wirkungen erzeugen, wenn sie von den Schülerinnen und Schülern auch effektiv genutzt werden.

Daher wird im Rahmen der vorliegenden Auswertungen insbesondere die subjektiv wahrgenommene akademische und soziale Integration (Kontakt zu Lehrenden und Mitschülerinnen und Mitschülern) und die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der schulischen und unterrichtlichen Angebote (z. B. Schul- und Unterrichtsklima, Wahrnehmung des unterrichtlichen Anforderungsniveaus etc.) berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.3).

Da es sich bei den Schülerinnen und Schülern im Zweiten Bildungsweg um Erwachsene handelt, müssen auch solche Kontexte betrachtet werden, die die Nutzungsqualität der schulischen Angebote potentiell beeinflussen. Dazu zählen insbesondere die privaten und beruflichen Lebensbedingungen (vgl. Kapitel 5.2). Viele Schülerinnen und Schüler haben soziale und/oder finanzielle Verantwortung für die eigene Familie und sind in Voll- oder Teilzeit berufstätig. Daher stehen die außerschulischen Lebensbedingungen (Berufstätigkeit, Elternschaft, Familienpflege) in der Regel in zeitlicher Konkurrenz zum Schulbesuch und den Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler.

Als weitere relevante Kontexte auf Seiten der Lernenden werden die individuellen, familiär und/oder sozial bedingten Unterstützungssysteme angenommen. So weisen Hillenbrand/Ricking (2011) auf die Bedeutung von Familie und Peers für die Entwicklungspfade der Schülerinnen und Schüler hin.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen lassen sich die Forschungsperspektiven auf drei Leitfragestellungen fokussieren:

- Welche organisationalen und professionellen Rahmenbedingungen für Bildungsverläufe liegen an Abendgymnasien und Kollegs vor und prägen damit als organisationale Angebote die Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler?
- Wie lassen sich die Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern der Abendgymnasien und Kollegs beschreiben?
- Welche Merkmale und Bedingungen kennzeichnen den Schulabgang ohne Schulabschluss (Schulabbruch) an Abendgymnasien und Kollegs?

Wie die oben ausgeführten modellbezogenen Überlegungen nahelegen, wurde ein multiperspektivischer Ansatz gewählt, um die unterschiedlichen Sichtweisen der beteiligten Akteursgruppen auf die Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler umfassend analysieren zu können. Für die Datenerhebung und -auswertung wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren genutzt. Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2014 und Februar 2017 statt. Die insgesamt sieben differenten Erhebungsbausteine beziehen sich jeweils schwerpunktmäßig (jedoch

nicht immer ausschließlich) auf eine der o. g. Fragestellungen und haben entsprechend jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte (vgl. Tabelle 1):

Tabelle 1: Erhebungsbausteine

Thematischer Schwerpunkt	Erhebungsbaustein
Organisationale und professionelle Rahmenbedingungen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dokumentenanalyse professioneller und organisationaler Angebote der Schulen (alle Schulen) 2. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften (mit und ohne Funktionsaufgaben) 3. Fragebogenerhebung Lehrkräfte
Bildungsverläufe	<ol style="list-style-type: none"> 4. Fragebogenerhebung Schülerinnen und Schüler (Längsschnitt) 5. Erhebung Schulverwaltungsdaten
Schulabgang ohne Abschluss (Schulabbruch)	<ol style="list-style-type: none"> 6. Leitfadengestützte Interviews mit Schulabrecherinnen und -abbrechern 7. Leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften (siehe Baustein 2)

Quelle: eigene Darstellung

Erhebungsbaustein 1: Dokumentenanalyse zur Deskription der institutionellen Bildungs- und Unterstützungsangebote

Um die (organisationalen) Angebotsstrukturen beschreiben zu können, welche die individuellen Bildungsverläufe prägen, wurden die vielfältigen Bildungs- und Unterstützungsangebote ausgewählter Einzelorganisationen exemplarisch anhand einer Dokumentenanalyse erfasst. Die Dokumente wurden seitens der an der Studie beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt.

Im Zuge der Analyse wurden 103 Dokumente sowie die jeweiligen Internetauftritte der Schulen analysiert. Hierbei handelt es sich z. B. um Schulprogramme, Jubiläumsschriften, Anmeldeunterlagen oder Loseblatt-Sammlungen. Diese Dokumente wurden u. a. hinsichtlich allgemeiner Organisationsmerkmale, außerschulischer Aktivitäten, der Struktur des Bildungsangebotes und der Ausgestaltung des Unterstützungsangebotes gesichtet. Die Auswertung erfolgte angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse gemäß Mayring (2002, S. 48 ff.).

Erhebungsbaustein 2 und 7: Leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen bzw. Funktionsträgern und Lehrkräften

Als Ergänzung und Vertiefung der Dokumentenanalyse wurden die organisationalen Bildungs- und Beratungsangebote darüber hinaus an ausgewählten Schulen auf der Grundlage von leitfadengestützten Experteninterviews analysiert. Das Sample der Interviewstudie mit den Schulleitungen sowie schulischen Funktionsträgerinnen und -trägern umfasst 19 Personen an vier Schulen. Mit der Bezeichnung „schulische Funktionsträgerinnen und -träger“ sind an dieser Stelle insbesondere Personen gemeint, die Beratungsaufgaben wahrnehmen. Bei der Auswahl der vier exemplarisch fokussierten Standorte wurde auf eine größtmögliche Breite hinsichtlich folgender Merkmale geachtet:

- Schulform bzw. Bildungsgang (Kolleg/Abendgymnasium),
- Trägerschaft (staatlich/privat) und
- Bundesland (innerhalb/außerhalb von Nordrhein-Westfalen).

Der für diese Erhebungen entwickelte Leitfaden umfasst Fragen (1) nach Zielstellungen der Bildungsangebote, (2) zum Verlauf des Schulbesuchs, (3) zum Beratungs- und Unterstützungsangebot sowie (4) Fragen zum Schulabbruch. An den Standorten wurden neben Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitung Personen interviewt, die an ihrer Schule als Beraterinnen und Berater tätig sind. Überwiegend handelt es sich um Lehrkräfte, die zusätzlich Beratungsangebote offerieren. Tabelle zeigt das Sample der Interviewpartner an den vier ausgewählten Schulen nach ihrer schulischen Funktion:

Tabelle 2: Sample der Interviewten an den vier Fallschulen

Standort 1	Standort 2	Standort 3	Standort 4
Schulleitung	Schulleitung	Schulleitung	Schulleitung
Beratungslehrer	Beratungslehrer	Studienberatung	Laufbahnberatung
Sozialberatung	Verbindungslehrer		Schulseelsorge
Coachingprojekt	Berufs- und Studienberatung		Sozialpädagogische Ehe-, Familien und Lebensberatung
AStA	Abteilungsleitung		Projektkoordination
Lehrerrat	Koordination für Förderung		

Quelle: eigene Darstellung

Aus Gründen der höchstmöglichen Anonymität der Schulstandorte wie der Interviewpartner wird in der Darstellung der Ergebnisse stets die männliche Form (z. B. Beratungslehrer) gewählt, auch wenn die interviewte Person weiblich ist. Die Zugehörigkeit zu den Standorten wird nicht kenntlich gemacht, die Funktionstätigkeit benannt.

Über diese Erhebung hinaus wurden an vier nordrhein-westfälischen Standorten jeweils drei halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften geführt, in denen Bildungsverläufe und insbesondere das Thema „Schulabbruch im Zweiten Bildungsweg“ fokussiert wurden. Im Rahmen dieses Erhebungsbausteins konnten sieben Lehrerinnen und fünf Lehrer befragt werden. Der den Interviews zugrundeliegende Leitfaden umfasst die folgenden zentralen Themenblöcke: (1) (Veränderung der) Schülerklientel, (2) Ausmaß von Schulabbruch, (3) wahrgenommene Gründe für den Schulabbruch, (4) Umgang mit (potentiellen) Abbrecherinnen und Abbrechern sowie (5) wahrgenommene Möglichkeiten, um einem Abbruch entgegenzuwirken.

Alle Interviews wurden angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Sinne der Vorgehensweise einer inhaltlichen Strukturierung ausgewertet (Mayring 2008, S. 82 ff.). Für die Auswertung der Interviews wurde dementsprechend ein Kategoriensystem entwickelt, welches schwerpunktmäßig deduktiv aus den Leitfragen der Interviews abgeleitet wurde. Berücksichtigt wurden dabei beispielsweise folgende Inhaltsbereiche: Zielgruppe bzw. das Schülerklientel, Verlauf des Schulbesuchs, Bedingungen für einen erfolgreichen Schulbesuch, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf, Zeitpunkte mit besonderem Beratungsbedarf, Ablauf von Beratungsprozessen sowie Aufgaben bzw. Funktionen und Zukunft des Zweiten Bildungswegs. Darüber hinaus wurden wenige Auswertungskategorien induktiv aus dem Material heraus ergänzt, z. B. die Kategorien zum Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Erhebungsbaustein 3: Fragebogenerhebung Lehrkräfte

Im Zeitraum zwischen Juni und September 2016 wurde eine standardisierte Onlinebefragung von Lehrerinnen und Lehrern an Abendgymnasien und Kollegs durchgeführt, in der sowohl individuelle Merkmale der Lehrkräfte als auch ihre Wahrnehmung der jeweiligen Organisation sowie Angaben zur Ausgestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen und unterrichtlichen Arbeitsbündnisse erfasst wurden. Es liegen Daten von 411 Lehrkräften aus 22 Schulen⁶ vor, die Rücklaufquote beträgt

⁶ Eine Schule hat lediglich an der Lehrkräftebefragung teilgenommen, sodass sich im Vergleich zu den anderen Erhebungsbausteinen eine Abweichung in der Anzahl der Schulen ergibt.

49,0 Prozent. Die Geschlechterverteilung – 53,4 Prozent der Befragten sind Lehrerinnen, 46,6 Prozent Lehrer – in der Stichprobe entspricht fast dem Bundesdurchschnitt, wenn man Abendgymnasien und Kollegs zusammennimmt (2017/18 57 % weibliche und 43 % männliche Lehrkräfte (eigene Berechnungen nach Destatis 2018, Tabelle 7.2). Die meisten Befragungspersonen sind nach eigenen Angaben ausschließlich (64,4 %) bzw. überwiegend (17,4 %) in gymnasialen Bildungsgängen tätig, weitere 9,6 Prozent der Lehrkräfte geben an, zu etwa gleichen Teilen in beiden Bildungsgängen zu unterrichten.

Es wurden sowohl *individuelle Merkmale der Lehrkräfte* als auch ihre *Wahrnehmung der Organisation* erfasst; der Fragebogen beinhaltete neben Abfragen (berufs-)biographischer Merkmale, der Arbeitssituation und der beruflichen Zufriedenheit auch Likert-Skalen zur Einschätzung des pädagogischen Selbstverständnisses der Befragten sowie ihrer Wahrnehmung des Schulklimas und der organisationalen Schwerpunktsetzungen. Die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen wurden überprüft sowie mögliche Mittelwertunterschiede hinsichtlich des Geschlechts, der Berufserfahrung, des Bildungsgangs und der Arbeitszeit analysiert, dabei wurde ein Signifikanzniveau von $p < 0,05$ zugrunde gelegt.

Erhebungsbaustein 4: Fragebogenerhebung Schülerinnen und Schüler

Die Bildungsverläufe an Abendgymnasien bzw. Kollegs wurden zudem über eine standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler zu mehreren Befragungszeitpunkten erhoben (vgl. Abbildung 2): Die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst am Beginn des insgesamt dreijährigen gymnasialen Bildungsgangs befragt, d. h. im ersten Schulhalbjahr (erster Befragungszeitpunkt). Es folgte eine weitere Erhebung im zweiten Schulhalbjahr (zweiter Befragungszeitpunkt) und zuletzt noch eine Erhebung kurz vor dem ersten möglichen Schulabschluss (Fachhochschulreife) im vierten Schulhalbjahr (dritter Befragungszeitpunkt)⁷.

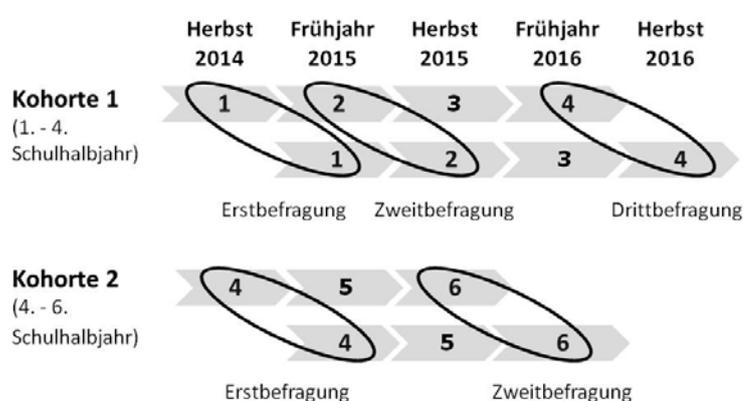
Die Startgruppe dieser Kohorte (K1) wurde im November/Dezember 2014 befragt. Da ein Teil der Abendgymnasien bzw. Kollegs im Gegensatz zu Schulen des Ersten Bildungswegs halbjährlich einschult, wurden in diesen Schulen die Erstbefragung zusätzlich im April/Mai 2015 für diejenigen Schülerinnen und Schüler durchgeführt, die erst zum 1. Februar aufgenommen wurden. Die zu diesem Zeitpunkt befragten Schülerinnen und Schüler nahmen somit in ihrem ersten Schulhalbjahr zum ersten Mal an der Befragung teil. Die beiden Befragtengruppen wurden zu-

⁷ Die halb- oder ganzjährigen Vorkurse wurden nicht in die Erhebung aufgenommen, da sonst im Rahmen des Untersuchungszeitraums die Kohorte nicht bis zum möglichen ersten Schulabschluss hätte verfolgt werden können.

sammengefasst, da aus systematischer Sicht – wenn auch zeitversetzt – alle Befragten im Schuljahr 2014/15 einen gymnasialen Bildungsgang begonnen haben. Die Befragung der „Startgruppe“ der Kohorte fand somit im Zeitraum November 2014 bis Mai 2015 statt. Entsprechend fanden die folgenden Befragungszeitpunkte je nach Einschulungszeitpunkt zeitversetzt statt.

Aufgrund der Dauer des Forschungsprojekts konnte diese Kohorte (K1) nur bis zum Abschluss des vierten Schulhalbjahrs verfolgt werden, weshalb zum Beginn der Erhebungen (Schuljahr 2014/15) parallel die Befragung einer zweiten Kohorte (K2) initiiert wurde. Die erste Befragung richtete sich an Schülerinnen und Schüler im vierten Schulhalbjahr (erster Befragungszeitpunkt für K2) und wurde ein Jahr später kurz vor dem Abitur im sechsten Schulhalbjahr wiederholt (zweiter Befragungszeitpunkt für K2). Wie schon bei Kohorte 1 wurde auch bei Kohorte 2 aufgrund der halbjährlichen Einschulungspraxis einiger Schulen der erste Befragungszeitpunkt von November 2014 bis Mai 2015 durchgeführt.

Abbildung 2: Kohorten-Design der Schülerbefragung



Quelle: eigene Darstellung

Der Fragebogen enthält Items zu vier verschiedenen Themenbereichen, die für das Verständnis von individuellen Bildungsverläufen als relevant betrachtet werden: So werden in einem ersten Teil Fragen zum individuellen Bildungsverlauf vor dem Eintritt in ein Abendgymnasium bzw. Kolleg erfragt (z. B. Schulabschluss im Ersten Bildungsweg; Gründe für Beendigung der allgemeinbildenden Schullaufbahn, Vorliegen einer Berufsausbildung). Den zweiten und umfangreichsten Teil bilden Fragen zu individuellen Motiven, Einstellungen und Wahrnehmungen hinsichtlich des erneuten Schulbesuchs (z. B. Motive des erneuten Schulbesuchs,

angestrebter Schulabschluss und dessen Verwendung, berufliche Tätigkeit, demografische Merkmale). Drittens wird als Pendant dieser Individualaspekte auch die Wahrnehmung der sozialen Kontextfaktoren des Schulbesuchs erhoben (Unterstützung durch soziale Bezugspersonen, Hemmnisse für Schulbesuch und Lernaktivitäten). Viertens werden Fragen zu der Wahrnehmung der einzelschulischen Rahmenbedingungen in den Fragebogen aufgenommen (Schulklima, Lehrer-Schüler-Interaktion).

An der als Online-Erhebung durchgeführten Befragung nahmen Schülerinnen und Schüler von 21 Schulen teil. Im Rahmen der Kohorte 1 wurden beim ersten Befragungszeitpunkt 1.841 gültige Fragebögen ausgefüllt (Rücklauf 78,3 %). Zu den beiden weiteren Befragungszeitpunkten verringerte sich diese Anzahl auf 1.561 Fragebögen (Rücklauf: 70,8 %) und 1.244 (67,5 %). In dem Rückgang des Rücklaufs zeigt sich das typische Problem der nachlassenden Teilnahmebereitschaft bei mehrfachen Befragungswiederholungen (Panel-Mortalität). In dem Rückgang der absoluten Zahlen dokumentiert sich dahingegen v. a. das im Interessenfokus der Studie stehende Phänomen des Verlassens des Abendgymnasiums bzw. Kollegs ohne einen dort erworbenen Schulabschluss.

In der Kohorte 2 zeigt sich eine parallele Tendenz. Zum ersten Befragungszeitpunkt beteiligten sich 1.534 Schülerinnen und Schüler (72,8 %), zum zweiten Befragungszeitpunkt 717 Schülerinnen und Schüler (61,2 %). Der stärkere absolute Rückgang der gültigen Fragebögen ist hier allerdings nicht allein auf das Phänomen des Verlassens der Schule ohne dort erworbenen Abschluss zurückzuführen. Vielmehr verlässt (im Unterschied zum Ersten Bildungsweg) in der Kohorte 2 eine bedeutsame Anzahl von Schülerinnen und Schülern zwischen den beiden Befragungszeitpunkten die Einrichtung mit dem Schulabschluss der Fachhochschulreife.

Für beide Kohorten gilt, dass sich die Befragung ausschließlich an diejenigen Schülerinnen und Schüler richtet, die zum Befragungszeitpunkt zur Schülerschaft der Schule gehören. Hatten Schülerinnen und Schüler die Schule zum erneuten Befragungszeitpunkt bereits verlassen (unabhängig davon, ob *mit* oder *ohne* Schulabschluss), nahmen sie nicht weiter an der Erhebung teil.

Für die *gesamte* Schülerbefragung (alle Befragungszeitpunkte beider Kohorten) beträgt die Rücklaufquote durchschnittlich 71,5 Prozent. Für Schulen des *Zweiten* Bildungswegs ist dies eine hohe Rücklaufquote. Sie ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Befragung während der Unterrichtszeiten durchgeführt wurde. Um die schulischen Abläufe möglichst wenig zu stören, mussten die Befragungen in jenen Zeiträu-

men (in der Regel nach den Herbst- und Osterferien) durchgeführt werden, in denen Klausuren geschrieben wurden.

Dass somit auch die Erstbefragung der Kohorte 1 im Zeitraum nach den Herbst- bzw. Osterferien durchgeführt wurde, ist auch mit Blick auf die Thematik des Schulabgangs ohne Abschluss relevant. So kennen die Abendgymnasien und Kollegs ein Phänomen, welches ebenso in der Erwachsenen-/Weiterbildung sowie im Hochschulbereich weithin bekannt ist: Zum einen gibt es Bewerberinnen und Bewerber, die trotz erfolgreicher Zulassung den eigentlichen Schulbesuch gar nicht erst beginnen. Zum anderen bricht insbesondere in den ersten vier bis sechs Wochen eines Bildungsgangs ein vergleichsweise hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler den Schulbesuch wieder ab. Diesbezüglich kann man von einer „Entscheidungsphase“ sprechen, in welcher das faktische Passungsverhältnis zwischen Lernenden und Bildungsinstitution – welches dann im Falle von Abendgymnasien und Kollegs mehrere Jahre halten muss – auf die Probe gestellt wird. „Schulabbruch“ beruht somit in diesen ersten Wochen in aller Regel auf der Einschätzung seitens der Lernenden, dass dieses Passungsverhältnis nicht (zufriedenstellend) vorliegt bzw. alternative Angebote des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes attraktiver sind. Aus einer Forschungsperspektive ist jedoch vielmehr interessant, warum einige Schülerinnen und Schüler, die sich über diese anfängliche Findungsphase hinaus auf einen längerfristigen Schulbesuch einlassen, zu einem späteren Zeitpunkt die Schule dennoch ohne einen Abschluss vorzeitig verlassen.

Erhebungsbaustein 5: Schulverwaltungsdaten

In einem separaten Prozess wurde anhand von Schulverwaltungsdaten die Schullaufbahn der befragten Schülerinnen und Schüler erhoben und ausgewertet. Um dies zu ermöglichen, wurden die Befragten im Zuge der Fragebogenerhebung gebeten, einen individuellen Anonymisierungscode anzugeben (bestehend aus mehreren Teilen wie bspw. dem Geburtstag der Mutter usw.). Zugleich wurden die Befragten aufgefordert, diesen Code ihrer Schule mitzuteilen, damit diese die individuellen Schullaufbahndaten anonymisiert (unter Angabe des Codes) an das Forschungsprojekt übermitteln konnte. Das Forschungsteam wiederum war dann anhand des anonymen Codes in der Lage, die Befragungsdaten und die Schullaufbahndaten aufeinander zu beziehen. Auf diese Weise wurde ein anonymisiertes Verfahren sichergestellt, bei dem die subjektive Perspektive der Befragten mit den Angaben zur Schullaufbahn gekoppelt werden konnte. Wie die Tabelle 3 zeigt, konnten auf diese Weise zusätzlich zur *Befragung* der Schülerinnen und Schüler für $n = 1.656$ (Kohorte 1) bzw. für $n = 1.212$ Befragte (Kohorte 2) die Schullaufbahnen ausgewertet werden. Weiterhin konnten in einem zusätzli-

chen Schritt die Aussagen der Schülerinnen und Schüler mit deren Schullaufbahndaten gekoppelt werden. Dies war für $n = 1.386$ (Kohorte 1) bzw. für $n = 1.065$ Befragte (Kohorte 2) möglich (vgl. Tabelle 3).

Darüber hinaus wurden die an der Studie beteiligten Schulen gebeten, anhand der Schulverwaltungsdaten nicht nur die Schullaufbahnen der (spezifischen Gruppe der) Befragten zu dokumentieren, sondern zudem die Gesamt-Schülerzahlen (alle angemeldeten Schülerinnen und Schüler) des jeweiligen Schulhalbjahrs, welches befragt wurde, zur Verfügung zu stellen (wie viele Schülerinnen und Schüler sind in das Schulhalbjahr eingestiegen, wie viele waren am Ende noch anwesend etc.).

Diese aggregierten Informationen dienten zum einen der Berechnung der Rücklaufquote, zum anderen der Quantifizierung des Schulabbruchs in einer aggregierten Querschnittsperspektive. Sie ergänzen somit die längsschnittlichen Informationen zu den Schullaufbahnen, welche nur für die Teilgruppe der Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer vorliegen. Die aggregierten Informationen wurden – beginnend im Schuljahr 2014/15 – für die Kohorte 1 (erstes Schulhalbjahr) und die Kohorte 2 (viertes Schulhalbjahr) in Halbjahresschritten bis zum Ende der Kohorte erhoben⁸.

⁸ Wie schon bei den Befragungsdaten wurden bei denjenigen Schulen, die zweimal pro Jahr einschulen, die Angaben für diese beiden Zeitpunkte (Schulbeginn September und Februar) zusammengelegt und als eine (Gesamt-)Gruppe behandelt.

Tabelle 3: Übersicht der vorliegenden Datensätze zu den Schülerinnen und Schülern

	Datensatz „Befragung“	Datensatz „Schullauf- bahnen“	Datensatz „Kopplung Befragung und Schul- laufbahnen“	Datensatz „Angemelde- te Schülerin- nen und Schüler“
Gruppe	Befragte (Erste Befra- gung K1/K2 im Schuljahr 2014/15)	Befragte (Erste Befra- gung K1/K2 im Schuljahr 2014/15)	Befragte (Erste Befra- gung K1/K2 im Schuljahr 2014/15)	Angemeldete Schülerinnen und Schüler (2014/15 bis 2016/17)
„n“	K1: n = 1.841 K2: n = 1.534	K1: n = 1.656 K2: n = 1.212	K1: n = 1.386 K2: n = 1.065	21 Schulen
Rücklauf (Quote)	K1: 78,3 % K2: 72,8 %	K1: 70,5 % K2: 57,5 %	K1: 59,0 % K2: 50,5 %	100 %

Quelle: eigene Darstellung

Erhebungsbaustein 6: Leitfadengestützte Interviews mit Schulabbrecherinnen und -abbrechern

Ein weiterer Erhebungsbaustein zielte auf das Phänomen des Schulabbruchs. Um die Perspektive der Betroffenen zu analysieren, wurden Interviews mit Schulabbrecherinnen und -abbrechern geführt. Die insgesamt 14 Gespräche fanden zwischen Juni 2015 und April 2016 statt. Die leitfadengestützten Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Das der Auswertung zugrundeliegende Kategoriensystem wurde zunächst deduktiv entwickelt und anschließend induktiv aus dem Material heraus ergänzt. Der Interviewleitfaden umfasste vier Themenbereiche: (1) Gründe für den Schulbesuch, (2) Erfahrungen während des Schulbesuchs, (3) Prozess des Schulabbruchs, (4) Pläne für die Phase nach dem Schulabbruch.

Im Rahmen der Durchführung dieser Teilstudie stellte sich, durchaus erwartungsgemäß, die Gewinnung von Interviewpartnern als große Herausforderung dar. Es wurde ein Maßnahmenpaket umgesetzt, in dem die Schulen entsprechende Personen vor Ort angesprochen und aufgefordert haben, sich mit dem Forschungsteam in Verbindung zu setzen. Zugleich erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Incentive für die Teilnahme und es wurden ihnen, falls gewünscht, die Möglichkeit of-

feriert, das Interview – aufgrund der größeren Anonymität – telefonisch durchzuführen.

Das Sample der interviewten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher lässt sich wie folgt beschreiben (vgl. Tabelle 4): Das Alter der Interviewten liegt zwischen 19 und 45 Jahren (11 Frauen und 5 Männer). Es handelt sich um ehemalige Schülerinnen oder Schüler unterschiedlicher Schulstandorte. Der Bildungsgang „Kolleg“, der unter den Schulen des untersuchten Samples überrepräsentiert ist, stellt auch hier den hauptsächlich besuchten Bildungsgang dar.

Tabelle 4: Sample der Abgängerinnen und Abgänger ohne Abschluss

Name (anonymisiert)	Alter	besuchtes Schulhalbjahr	Bildungsgang
Anna	34	–	–
Katharina	24	1	Kolleg
Nadine	20	1 und Vorkurs	Kolleg
Lisa	24	1	Kolleg
Markus	45	3	Abi-Online
Melanie	44	0	Abi-Online
Sandra	29	3	Kolleg
Sabrina	24	2	Kolleg
Julia	23	Vorkurs	Vorkurs
Jennifer	19	2	Kolleg
Jan	38	1	Kolleg
Tobias	19	Vorkurs	–
Vanessa	21	1	Kolleg
Sarah	31	2	Kolleg
Alexander	25	2	Kolleg
Christian	23	5	Abendgymnasium

Quelle: eigene Darstellung

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben lediglich in Ausnahmefällen vor der Beendigung der Schullaufbahn an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium länger als zwei Schulhalbjahre die Schule besucht. Es wurden insgesamt 16 Personen interviewt, 12 der Interviews sind in die Auswertung eingeflossen. Die vier nicht berücksichtigten Interviews sind in Tabelle 4 durch Schattierung kenntlich gemacht. Die so markierten Interviews wurden nicht in die Auswertung einbezogen, da sich im Laufe der Interviewdurchführung herausstellte, dass die Personen keinen Schulabbruch im hier definierten Sinne erlebt hatten. Sie hatten

z. B. bereits vor Aufnahme des Schulbesuchs ihre Anmeldung zurückgezogen oder den Schulbesuch formal lediglich unterbrochen (Beurlaubung).

Teil II – Ergebnisse der Studie

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, die Wahrnehmung und Nutzung der schulischen Bildungsangebote aus dem Blickwinkel der verschiedenen Akteursgruppen zu beschreiben. Im Fokus stehen die Schülerinnen und Schüler unter der Perspektive ihrer Bildungsverläufe. Ein besonderes Interesse gilt zudem der Deskription der Bildungs- und Unterstützungsangebote der Einrichtungen sowie der Tatsache, dass ein relevanter Anteil der Schülerinnen und Schüler den erneuten Schulbesuch wieder beendet, bevor der angestrebte Abschluss erreicht wird.

- Zunächst werden die Bildungseinrichtungen mit ihren Bildungs- und Unterstützungsangeboten in den Blick genommen und als rahmende Faktoren der Bildungsverläufe einer näheren Betrachtung unterzogen (Kapitel 3). Dabei werden die Schulen anhand von Dokumenten (Kapitel 3.1) und aus der Perspektive der Lehrkräfte (Kapitel 3.2) sowie der Schülerinnen und Schüler (Kapitel 3.3) beschrieben.
- In einem weiteren Schritt werden die Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien bzw. Kollegs näher betrachtet (Kapitel 4). Dabei geht es um die sozio-demografischen Merkmale derjenigen Schülerinnen und Schüler, die an einer der beiden Schulformen einen gymnasialen Bildungsgang beginnen (Kapitel 4.1), ihre schulischen Vorerfahrungen im Ersten Bildungsweg (Kapitel 4.2), ihre berufliche Situation (Kapitel 4.3), die Erfüllung bildungsbezogener Zulassungsbedingungen (Kapitel 4.4) sowie ihre Motive und Ziele zur Wiederaufnahme des Schulbesuchs (Kapitel 4.5).
- In Kapitel 5 werden dann die Schullaufbahnen der Befragten dargestellt (Kapitel 5.1) und die subjektive Einschätzung von unterstützenden und hemmenden Faktoren des Schulbesuchs (Kapitel 5.2). Schließlich wird die Perspektive der Lehrenden auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert (Kapitel 5.3).
- Im letzten Kapitel wird auf das Phänomen „Schulabgang ohne Schulabschluss“ eingegangen (Kapitel 6). Diesbezüglich geht es zunächst um eine Quantifizierung des Schulabbruchs (Kapitel 6.1), anschließend und vor allem um die Perspektiven der differenten Akteure: einerseits der Lehrkräfte (Kapitel 6.2), andererseits der ehemaligen Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn vor dem Erwerb des angestrebten Schulabschlusses vorzeitig beendet haben (Kapitel 6.3).

Aufgrund des weitgehend ausstehenden Wissens über den Gegenstand folgt die Darstellung der Forschungsergebnisse dem Anliegen, eine empirische Deskription im Sinne einer systematischen Bestandsaufnahme der grundlegenden Merkmale und Rahmenbedingungen von Bildungsverläufen an Abendgymnasien und Kollegs vorzunehmen.

3. Abendgymnasien und Kollegs – eine multiperspektivische Deskription

Abendgymnasien und Kollegs stellen als Bildungseinrichtungen insofern einen ungewöhnlichen organisationalen Kontext dar, als sie schulische Elemente mit solchen der Erwachsenen- und Weiterbildung vereinbaren. Vor dem Hintergrund dieses hybriden institutionellen Charakters und auf der Grundlage des in Kapitel 2.2 entworfenen Modells (vgl. Abbildung 1) werden im nachfolgenden Kapitel die Abendgymnasien und Kollegs in den Blick genommen. Dabei geht es zum einen um die Bildungs- und Unterstützungsangebote als dem organisationalen Angebot und zum anderen um die Wahrnehmung und Ausgestaltung der Organisation und ihrer Angebote aus der Sicht der Lehrkräfte sowie aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Drei Frageperspektiven liegen diesem Kapitel zugrunde:

- Welche (für schulische Organisationen typischen sowie untypischen) Bildungs- und Unterstützungsangebote sind an Abendgymnasien und Kollegs anzutreffen? (Kapitel 3.1)
- Wie nehmen die Lehrkräfte ihre eigene berufliche Situation wahr, welche professionellen Überzeugungen liegen ihrer Bildungsarbeit zugrunde und wie stellt sich aus ihrer Perspektive das Beratungsangebot der Schulen dar? (Kapitel 3.2)
- Wie nehmen die Schülerinnen und Schüler ihre Schule bzw. ihre Lehrkräfte wahr? (Kapitel 3.3)

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf mehrere der Erhebungsbau- steine zurückgegriffen (vgl. Kapitel 2.2): Die Bildungs- und Unterstützungsangebote der an der Studie beteiligten Schulen werden anhand schulischer Dokumente analysiert. Die Deskription der spezifischen Perspektive der Lehrkräfte auf ihre berufliche Situation sowie ihrer pädagogischen Überzeugungen rekurriert auf die Fragebogenerhebung der Lehrkräfte. Der Aspekt des Beratungsangebots wird auf der Grundlage von leitfadengestützten Interviews mit Lehrkräften in Funktionsrollen dargestellt. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die schulischen Rahmenbedingungen wird anhand des standardisierten Fragebogens ausgewertet, welcher im Rahmen der Schülerbefragung (Längsschnitt) eingesetzt wurde.

3.1 Bildungs- und Unterstützungsangebote der Schulen

Bei den analysierten Einrichtungen handelt es sich um 21 Schulen, von denen die Mehrheit (16 Schulen) in Nordrhein-Westfalen, einige auch in anderen Bundesländern (je eine Schule in Brandenburg, Hamburg und Schleswig-Holstein, zwei Schulen in Mecklenburg-Vorpommern) angesiedelt sind. Eine Schule ist in privater, 20 in staatlicher Trägerschaft. Wenngleich in dieser Studie nur diejenigen Bildungsgänge interessieren, die zum Abitur bzw. zur Fachhochschulreife führen, so befinden sich im Untersuchungssample in der Mehrheit Schulen, in denen auch der Bildungsgang der Abendrealschule angeboten wird, der zur Fachhochschulreife führt:

- Acht der Schulen bieten neben dem Studiengang des Kollegs und des Abendgymnasiums noch die Abendrealschule an,
- sechs Schulen offerieren die beiden gymnasialen Bildungsgänge des Kollegs und des Abendgymnasiums, haben aber keine Abendrealschule am Standort,
- zwei Schulen sind ausschließlich Kollegs,
- drei Schulen sind ausschließlich Abendgymnasien,
- zwei Schulen bieten neben dem Abendgymnasium noch die Abendrealschule an, verfügen aber nicht über ein Kolleg-Angebot.

Schulen mit dem Bildungsgang Abendgymnasium weisen zumeist unter diesem Dach zielgruppenspezifisch differenzierte Angebote aus, denn neben dem klassischen Abendgymnasium gibt es noch das Abendgymnasium am Vormittag bzw. Abi-Online, die zum selben Abschluss führen, aber jeweils Lernangebote zeitlich so verankern, dass damit unterschiedliche zeitliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler befriedigt werden (vgl. Kapitel 2.1.1).

Gemessen an der Anzahl der in den einzelnen Institutionen tätigen Lehrkräfte (hier werden Personen, nicht Vollzeitäquivalente erfasst; gezählt werden immer die Lehrkräfte für alle angebotenen Bildungsgänge) lassen sich grob drei Typen von Schulen unterscheiden:

- Kleine Schulen (3 Schulen), an denen das Bildungsangebot von maximal 15 Lehrkräften offeriert wird. Hierbei handelt es sich um reine Abendgymnasien, die das Angebot auch nur in dieser klassischen Form am Abend anbieten oder aber in ausschließlicher Kollegform. Die Größe des Lehrerkollegiums an diesen Schulen ist daher vergleichbar mit einer typischen Grundschule.
- Mittlere Schulen (15 Schulen), die über eine Lehrkraftstärke zwischen 22 und 57 Personen verfügen, entsprechen von ihrer Größe

her am ehesten einer durchschnittlichen Sekundarstufen-I-Schule. In der Mehrheit handelt es sich um Schulen, die entweder alle drei Bildungsgänge (Kolleg, Abendgymnasium, Abendrealschule) unter einem Dach anbieten oder aber nur Kolleg und Abendgymnasium (6 Schulen).

- Große Schulen (3), die ein Kollegium in einer Stärke zwischen 60 und 85 Personen haben und damit der eines Gymnasiums ähneln. Zwei dieser vier Schulen bieten Kolleg, abendgymnasiale Angebote sowie die Abendrealschule an, die beiden übrigen verfügen ausschließlich über Angebote des Kollegs sowie des Abendgymnasiums.

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 dargestellt, weisen Kollegs und Abendgymnasien einen hybriden Charakter zwischen Erwachsenenbildung, Schule und Hochschulsystem auf. Gemäß dieser Logik wird in der folgenden Darstellung zwischen schultypischen (Kapitel 3.1.2) und schuluntypischen (Kapitel 3.1.1) Merkmalen unterschieden.

3.1.1 Schuluntypische Elemente zur Erhöhung der Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und schulischem Angebot

Aus den Dokumenten der Schulen wird deutlich, dass sie zahlreiche Angebote offerieren, die über schulische Merkmale hinausgehen. Dazu gehören Aufnahmegespräche und Aufnahmeprüfungen zu Beginn der institutionellen Laufbahn in Abendgymnasien und Kollegs, aber auch spezifischen Vorkurse sowie ein breit gefächertes Beratungsangebot, dessen Zielstellungen vielfach nicht schulisch ausgerichtet sind.

Aufnahmegespräche und oder Aufnahmeprüfungen

Bei Aufnahme bzw. im Vorfeld des Schulbesuchs greift an vielen Schulen ein erstes Beratungsangebot, das auch Aspekte zukünftiger Unterstützungsmöglichkeiten beinhaltet. Dieses umfasst in der Regel Eingangsgespräche (auch Beratungsgespräche oder Aufnahmegespräche genannt) und ggf. Einstufungstests in Deutsch, Mathematik und/oder Englisch. Darüber hinaus können Sprachtests im Bereich weiterer Fremdsprachen wie Russisch oder Spanisch eingesetzt werden. Diese Einstufungstests sind von den untersuchten Schulen teilweise nur für bestimmte Bildungsgänge vorgesehen. Sie dienen in erster Linie einer Einschätzung von Förderbedarfen und werden nicht als Selektionsinstrument verstanden. Anhand dieser Tests entscheiden viele Schulen darüber, ob Interessenten und Interessentinnen mit Realschulabschluss

in einen Vorkurs eingestuft werden (und über dessen Dauer) oder mit dem gewählten Bildungsgang unmittelbar beginnen können.

Viele Schulen nutzen die Erstbegegnung mit Schulinteressierten, um über die formalen Aspekte hinaus (Prüfung der rechtlichen Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber) die Unterstützung der zukünftigen Schülerinnen und Schüler dezidiert zu planen und halten die Informationen, die sie dazu durch fragebogengestützte, insgesamt systematisierte Abfragen erheben, schriftlich fest. Zu den Informationen, welche die Schulen dafür bei ihren potenziellen Schülerinnen und Schülern einholen, gehören Aspekte wie z. B. der schulische und berufliche Werdegang des Bewerbers oder der Bewerberin, benötigte Hilfen, bisheriges Durchhaltevermögen (Selbsteinschätzung), Vereinbarkeit des Schulbesuchs mit dem Privatleben, Migrationshintergrund, soziale und personale Kompetenzen.

Die Aufnahmegespräche und die daraus von Schulseite gestaltete Passung der Angebote zu den Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber werden von jeder Schule individuell unterschiedlich gestaltet und basiert in aller Regel auf langjährigen Erfahrungen. Ein zentrales Element zur Herstellung von Passung ist dabei die rechtlich für diese Schulen verankerte Möglichkeit, Vorkurse anzubieten.

Vorkursangebote für die Bildungsgänge Kolleg und Abendgymnasium

Schülerinnen und Schüler, die an Abendgymnasien und Kollegs ein Abitur erwerben wollen, weisen sehr unterschiedliche schulische Biografien auf, bevor sie diesen Weg wählen, um ihre formale Qualifikation zu erweitern. Nicht selten handelt es sich um Personen, deren letzter Schulbesuch zeitlich schon lange zurückliegt.

Aus diesem Grund bieten Abendgymnasien und Kollegs typischerweise vorlaufende Lernangebote an, um die leistungsbezogen heterogene Schülerschaft auf die schulischen und abschlusspezifischen Ansprüche vorzubereiten. Ein typisches Element, die Lernvoraussetzungen für die Teilnahme an einem zum Abitur führenden Bildungsgang zu sichern, ist das Angebot von Vorkursen. Klassisch und im Schulrecht verankert dienen diese dazu, auch solchen Schülerinnen und Schülern den Schulbesuch zu ermöglichen, die nicht über den Realschulabschluss verfügen und daher diesen formalen Aspekt für den Zugang nicht erfüllen. Über die Teilnahme an Vorkursen ist dieser Schülergruppe der Weg zum Abitur an Kollegs oder Abendgymnasien dennoch möglich.

Die Schulen unseres Samples bieten ebenfalls Vorkurse an, eine einzige Schule hat dieses Angebot vor einiger Zeit eingestellt und überlässt diese Vorqualifikationsmöglichkeit zum Realschulabschluss der örtlichen Volkshochschule. Für alle anderen Schulen sind diese Vorkurse ein

konstituierendes Merkmal. Dabei handelt es sich nach den Dokumenten allerdings um standortspezifisch ausgeformte und sich sehr voneinander unterscheidende Angebote, die auch für Personen geöffnet werden, die bereits über einen Realschulabschluss verfügen. Vorkurse erstrecken sich in aller Regel über ein oder zwei Schulhalbjahre, sind z. T. für das Kolleg und das Abendgymnasium gemeinsam gestaltet oder aber mehrheitlich bildungsgangspezifisch ausgeformt. In aller Regel handelt es sich um Unterricht in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Englisch und zweite Fremdsprache in einem wöchentlichen Umfang zwischen 12 und 20 Wochenstunden.

Einige der Schulen im Sample weisen auf ihren Homepages spezifische Vorkurse für solche Schülerinnen und Schüler aus, deren Muttersprache eine andere als Deutsch ist und/oder deren Sprachkenntnisse im Deutschen gering sind. Eine der Schulen adressiert ihre diesbezüglichen Angebote in arabischer Sprache, eine andere Schule bietet als zweite Fremdsprache Türkisch an. Diese Schülergruppe ist, das machen diese Angebote deutlich, für die Kollegs und Abendgymnasien eine quantitativ bedeutsame Zielgruppe. Soweit ersichtlich, umfasst das Angebot in diesen Vorkursen spezifischen Deutschunterricht („Deutsch als Zweitsprache“) sowie teilweise ergänzend dazu auch Unterricht in den Hauptfächern.

Einige wenige der untersuchten Schulen haben eine äußere Differenzierung der Eingangsklassen in der Einführungsphase des Kollegs nach dem Kriterium der Abschlussorientierung (Abschluss FHR oder AHR). Diese findet nicht zuletzt dort Anwendung, wo ein umfangreicher Abendrealschulbereich (in NRW) dazu führt, dass eine große Anzahl der Absolventen in den gymnasialen Bereich übergeht, aber dort im Falle fehlender beruflicher Vorerfahrung nur die Fachhochschulreife erwerben darf.

Umfassende Beratungsangebote während der Schulzeit

Viele Schulen verfügen über ein breites Set an institutionalisierten Beratungsangeboten für ihre Schülerinnen und Schüler, die während der gesamten Schulzeit in Anspruch genommen werden können. In aller Regel handelt es sich um die Bereiche Individualberatung, Laufbahnberatung, Sozialberatung, Studien- bzw. Berufsberatung. Einige Schulen offerieren schulseelsorgerische Angebote, Suchtpräventionsangebote oder ein Schulschlichtungsteam. Darüber hinaus existieren „klassische“ schulische Beratungen zu Fehlzeiten oder schulischen Leistungen durch Verbindungslehrerinnen und -lehrer, Stufenkoordinatoren und -koordinatorinnen oder Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer.

Dass ein Beratungsschwerpunkt vieler Schulen auf der Zeit nach dem Schulbesuch im Sinne einer Studien- und Berufswahlbedeutung liegt,

lässt den Schluss zu, dass sich Fragen der beruflichen Orientierung für die erwachsenen Lerner noch einmal neu stellen.

Kooperationen bestehen während des Beratungsprozesses mit den unterschiedlichsten Akteuren wie z. B. mit der Agentur für Arbeit, Studienberatungen der Hochschulen, kirchlichen Einrichtungen, städtischen Beratungsstellen, Drogen- und Suchtberatung, der Polizei, VHS oder psychologischen Beratungsstellen. Die Schulen im Sample erweisen sich in diesem Feld bereit vernetzt mit ihrem Umfeld.

3.1.2 (Pflicht)schultypische Elemente des Unterrichtsangebots sowie der Förderung

Zu den schultypischen Elementen gehören das Fächerangebot für die zum Abitur führenden Bildungsgänge an Abendgymnasien und Kollegs, die Förderangebote sowie Schulpartnerschaften und Austauschprogramme.

Unterrichtsfächer und unterrichtliche Förderangebote, Arbeitsgemeinschaften

Die angebotenen Unterrichtsfächer sind durch die Vorgaben des Zentralabiturs vorstrukturiert und entsprechen den typischen gymnasialen Fächern. In kleineren Schulen ist das Angebot an Fächern eingeschränkter als an großen, das Spektrum bewegt sich allerdings in einem gymnasial typischen Rahmen. Neben den drei Kernfächern (Deutsch, Mathematik und Englisch) werden häufig auch die Fächer Geschichte, Arbeitslehre, Politik, Gesellschaftslehre, Erdkunde, Biologie, Chemie, Physik, Religion, Französisch oder Latein angeboten. Standortspezifisch werden darüber hinaus vereinzelt auch die Fächer Informatik sowie weitere Fremdsprachen wie Niederländisch, Spanisch, Russisch oder Türkisch offeriert. Zum Fach Türkisch, das nur an einer einzigen Schule als zweite Fremdsprache angeboten wird, markiert diese Schule die Funktionen dieses Angebots in ihrem Schulprogramm:

„Mit dem Alleinstellungsmerkmal unserer Schule, das einzige Weiterbildungskolleg in Nordrhein-Westfalen zu sein, das Türkisch als Zweite Fremdsprache anbietet, setzen wir ein deutliches Zeichen im Sinne von Förderung und Integration von Menschen aus sogenannten `bildungsfernen´ türkischstämmigen Schichten. Für junge Erwachsene der zweiten und dritten Einwanderergeneration kann ein solches Angebot zum einen eine `Türöffner´-Funktion zur schulischen Weiterbildung überhaupt darstellen, zum anderen kann es helfen, die eigene sprachlich-kulturelle Identität zu festigen und ihre sprachlichen Kompetenzen zu erweitern, um so ihre gesellschaftliche Integration zu befördern“ (Schulprogramm 2016, S. 8).

Schulen bieten darüber hinaus während der Einführungs- sowie z. T. auch während der Qualifikationsphase Vertiefungs- oder Förderkurse in den Hauptfächern oder – deutlich seltener – fächerübergreifend Kurse zur allgemeinen Lernunterstützung außerhalb des regulären Curriculums an.

Zudem verfügen die Schulen über ein Set an Arbeitsgemeinschaften unterschiedlichster Art, in denen die Schülerinnen und Schüler kulturelle, freizeit-, oder hobbybezogene bzw. sportliche Angebote wahrnehmen können.

Schulen engagieren sich des Weiteren, die spezifischen Kenntnisse ihrer Schülerklientel zertifizierbar zu machen – und kommen hier den erwachsenenbildnerischen Möglichkeiten nahe. Einige Schulen zertifizieren insbesondere die spezifischen Sprachkenntnisse ihrer Schülerklientel, um dieser anschließend eine europäische Anerkennung ihres Sprachniveaus zu ermöglichen. So wird z. B. das TÖMER-Sprachzertifikat vergeben, welches sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert.

Schulpartnerschaften, Austauschprogramme, Förderverein

Die untersuchten Schulen verfügen über weitverzweigte Schulpartnerschaften und breite internationale Austauschprogramme, wie sie auch an Gymnasien und Gesamtschulen zu finden sind. Mit dieser Art der Ausrichtung markieren die Schulen ihre gymnasiale, oberstufenbezogene Bildungsorientierung, die über den rein schulisch-fachbezogenen Rahmen hinausgeht.

An vielen Schulstandorten existieren zudem schuleigene Fördervereine, welche die Schulen vor allem finanziell unterstützen. Auch dies ist ein typisches pflichtschulisches Element.

Die besondere Interpretation des Bildungsauftrags der Kollegs und Abendschulen wird daran deutlich, dass zwei der Schulen des Samples in der jeweils ortsansässigen Jugendvollzugsanstalt Kurse anbieten, also sozusagen eine aufsuchende Pädagogik praktizieren.

Über die Beschreibungen hinaus, wie sie sich aus Dokumenten rekonstruieren lassen, wird folgend die Lehrerperspektive auf die Institution und ihre Angebote in den Blick gerückt.

3.2 Die Bildungsarbeit an Abendgymnasien und Kollegs aus der Perspektive der Lehrkräfte

In diesem Kapitel werden Perspektiven der Lehrkräfte auf die Institution, in der sie tätig sind, dargestellt. Dabei geht es zuerst um die Einschätzung der Arbeitszeiten und das (spezifische) Belastungsempfinden der Lehrkräfte (Kapitel 3.2.1). Diesem Unterkapitel liegt die Fragebogenstudie der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.2) zugrunde. In Kapitel 3.2.2 wird anhand der Interviews mit Lehrkräften in Funktionsrollen die Einschätzung der Beratungsaufgaben durch die Lehrkräfte dargestellt, bevor in Kapitel 3.2.3 die ihre pädagogischen Überzeugungen vorgestellt werden, die ebenfalls Gegenstand der Fragebogenstudie dieser Akteursgruppe waren.

3.2.1 Arbeitszeitbezogene Wahrnehmungen und Beanspruchungsempfinden der Lehrkräfte

Die folgenden Auswertungen basieren auf der Online-Erhebung, an der sich 411 Lehrkräfte beteiligt haben (vgl. Kapitel 2.2). Dabei interessiert für die Beschreibung der Organisation, wie die im Abendgymnasium und Kolleg tätigen Lehrkräfte ihre Arbeitszeiten (, die durch die zeitliche Lage der Bildungsgänge bestimmt sind,) und ihre subjektiv wahrgenommene Belastung einschätzen.

Die Gruppe der befragten Lehrpersonen zeigt in Bezug auf die Berufserfahrung ein vergleichsweise heterogenes Bild.⁹ 27, 2 Prozent der Befragten sind seit weniger als sechs Jahren im Zweiten Bildungsweg tätig, 25,1 Prozent zwischen sechs und zehn Jahren und weitere 24,1 Prozent elf bis 15 Jahre. 3,9 Prozent der befragten Lehrkräfte geben eine Berufstätigkeit zwischen 16 und 20 Jahren an, weitere 19,7 Prozent sind seit mehr als 20 Jahren im Zweiten Bildungsweg tätig.

Die Analyse der tatsächlichen *Arbeitszeiten* offenbart, dass mehr Lehrkräfte im Vormittagsbereich als im Abendbereich tätig sind. In Bezug auf die präferierten Arbeitszeiten zeigt sich ein auffällig hoher Anteil an fehlenden Werten (43,1 %). Insgesamt lässt sich eine leichte Favorisierung von Arbeitszeiten im Vormittagsbereich feststellen, Tabelle 5 stellt die tatsächlichen und präferierten Arbeitszeiten gegenüber. Auf einer vierstufigen Likert-Skala zur Messung der Zufriedenheit mit den Arbeitszeiten bzw. dem Stundenplan zeigt sich eine geringere Zufrieden-

9 Soweit nicht anders vermerkt, werden in der Folge gültige Prozentwerte berichtet.

heit von Befragungspersonen, die nach eigenen Angaben zu etwa gleichen Teilen am Vormittag und am Abend unterrichten ($M = 2,95$; $SD = 0,92$) gegenüber Lehrkräften, die ausschließlich ($M = 3,46$; $SD = 0,57$) bzw. überwiegend vormittags ($M = 3,27$; $SD = 0,662$) oder überwiegend ($M = 3,48$; $SD = 0,55$) bzw. ausschließlich abends ($M = 3,44$; $SD = 0,63$) lehren.

Tabelle 5: Tatsächliche vs. präferierte Arbeitszeiten der Lehrkräfte

Arbeitszeiten	tatsächlich	präferiert
ausschließlich vormittags	21,3 %	30,8 %
überwiegend vormittags	26,0 %	29,9 %
vormittags und abends zu ungefähr gleichen Teilen	27,2 %	19,2 %
überwiegend abends	10,8 %	11,5 %
ausschließlich abends	14,7 %	8,5 %
	100,0 %	100,0 %

Anmerkung: Gültige Prozentwerte ($n = 389$ bzw. 234)

Quelle: eigene Darstellung

Mehrheitlich zeigen sich die Befragungspersonen zufrieden mit der Tätigkeit an ihrer Institution des Zweiten Bildungswegs, lediglich neun Befragte (2,3 %) geben an, dass sie lieber an einer Schule des Ersten Bildungswegs unterrichten würden. Als Begründungen werden hier bei einer offenen Frage der Wunsch nach der Arbeit mit jüngeren Schülerinnen und Schülern, ein höheres Leistungsniveau im Ersten Bildungsweg und eine Unzufriedenheit mit den Arbeitszeiten bzw. dem Stundenplan genannt. Darüber hinaus seien Schülerinnen und Schüler im Abendbereich häufig sehr müde, sodass viel Aufwand in die Schaffung einer anregenden und motivierenden Lernumgebung gelegt werden müsse. 37 Befragte (9,4 %) haben keine Präferenz bezüglich des Bildungsganges, weitere 35 (8,9 %) würden gerne parallel in beiden Bildungsgängen unterrichten.

311 der befragten Lehrkräfte geben an, lieber an einer Schule des Zweiten Bildungswegs zu unterrichten als an einer Einrichtung im Ersten Bildungsweg; dies entspricht einem Anteil von 79,3 Prozent an den gültigen Prozentwerten. Als Grund für eine Präferenz für ein Abendgymnasium oder ein Kolleg wird in der offenen Frage insbesondere die Arbeit mit Erwachsenen benannt, die auch einen als positiv wahrgenommenen Wegfall der Elternarbeit bedingt. Die Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler bereichere das Unterrichtsgesehen und ermögliche Ge-

sprache auf Augenhöhe, zudem werden die Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Wertschätzung des Schulbesuchs als hoch eingeschätzt. Schul- und Unterrichtsklima werden von den Befragten als positiv wahrgenommen; zudem wird im Abendgymnasium bzw. Kolleg eine Möglichkeit gesehen, den Lernenden Chancen zu ermöglichen und Selektionsentscheidungen im Ersten Bildungsweg zu revidieren. Als positiv werden auch die Arbeitszeiten herausgestellt, ebenfalls werden von einigen Befragungspersonen die formalen Vorgaben als weniger reglementierend eingeschätzt als im Ersten Bildungsweg.

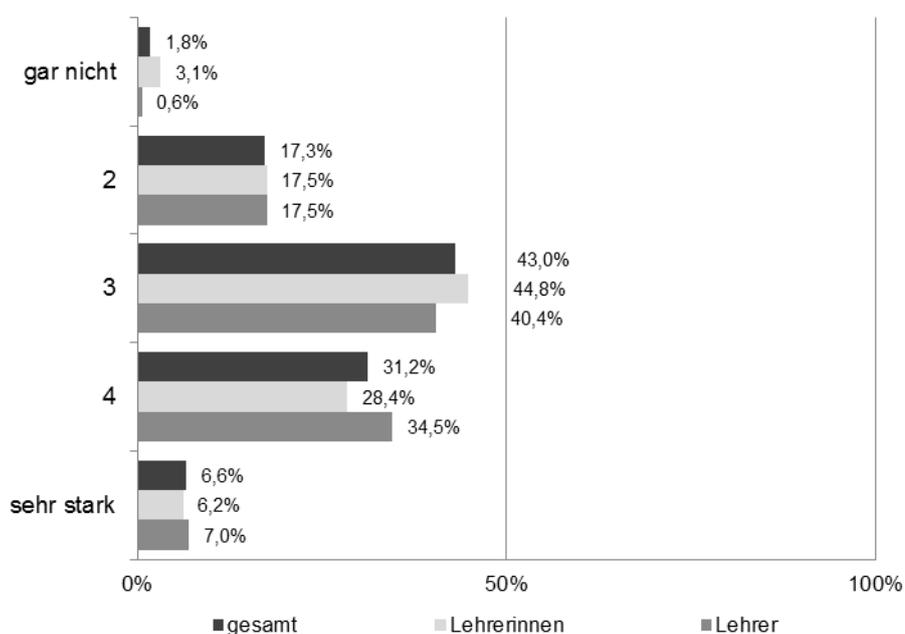
In Bezug auf die *Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit* können auf Basis von explorativen Faktorenanalysen die Dimensionen „Zufriedenheit mit dem Unterricht“ (vier Items; $\alpha = 0,68$), „Zufriedenheit mit dem Kollegium“ (zwei Items; $\alpha = 0,82$) und „Zufriedenheit mit Bildungspolitik und organisatorischen Rahmenbedingungen“ ($\alpha = 0,51$; Auswertung auf Einzelitemebene) identifiziert und Subskalen gebildet werden. Auf den vierstufigen Skalen zeigt sich eine überdurchschnittliche Zufriedenheit mit dem Kollegium ($M = 3,09$; $SD = 0,71$) und dem Unterricht ($M = 3,13$; $SD = 0,41$); hinsichtlich des Geschlechts und der Arbeitszeit lassen sich dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilstichproben feststellen. Weniger positiv werden die Fortbildungsmöglichkeiten ($M = 2,87$; $SD = 0,80$) und insbesondere die Anerkennung der Schulen des Zweiten Bildungswegs durch die Bildungspolitik ($M = 1,91$; $SD = 0,73$) bewertet.

Eine weitere Skala misst die *Arbeitssituation und die erfahrene Wertschätzung* (sechs Items; $\alpha = 0,77$) durch Kollegiumsmitglieder oder Schülerinnen und Schüler; der Mittelwert der vierstufigen Skala liegt in der Gesamtstichprobe bei 3,21 und verweist damit auf eine als hoch eingeschätzte Wertschätzung ($SD = 0,46$). In Bezug auf diese Skala lassen sich ebenfalls keine signifikanten Geschlechterunterschiede feststellen, ebenso keine Unterschiede in Abhängigkeit von der Arbeitszeit.

Auf der fünfstufigen Skala zum Ausmaß der *Arbeitsbelastung* (vgl. Abbildung 3) ergibt sich über alle Lehrkräfte hinweg ein Mittelwert von 3,23 ($SD = 0,88$), wobei sich durchschnittlich eine leicht geringer eingeschätzte Belastung bei den Lehrerinnen zeigt ($M = 3,17$; $SD = 0,90$) als bei den Lehrern in der Stichprobe ($M = 3,30$; $SD = 0,86$), die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Die wahrgenommene Belastung liegt damit leicht über dem Mittelwert von 3. Beim Vergleich der Lehrkräfte aus den unterschiedlichen Bildungsgängen geben Befragungspersonen, die ausschließlich ($M = 3,23$; $SD = 0,88$) oder überwiegend ($M = 3,42$; $SD = 0,82$) in gymnasialen Bildungsgängen unterrichten, eine höhere durchschnittliche Arbeitsbelastung an als ihre Kolleginnen und Kollegen in der Abendrealschule (ausschließlich in der Abendrealschule:

$M = 2,92$; $SD = 0,93$; überwiegend in der Abendrealschule: $M = 2,78$; $SD = 0,67$), die Zellen sind jedoch teilweise gering besetzt und die Mittelwertunterschiede in den durchgeführten Post-hoc-Tests nicht signifikant. Ebenfalls lassen sich keine überzufälligen Unterschiede in Bezug auf die vorwiegende Lage der Arbeitszeit feststellen.

Abbildung 3: *Eingeschätzte Belastung durch die Arbeit (nach Geschlecht) Wortlaut des Items: „Meine Arbeit belastet mich...“;*



Anmerkung: *fünfstufige Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark (n = 365)*

Quelle: *eigene Darstellung*

Bei den Lehrern in der Stichprobe ($M = 2,82$; $SD = 0,56$) erfolgt nach eigener Angabe eine stärkere *Trennung von Berufs- und Privatleben* (drei Items; $\alpha = 0,63$) als bei ihren Kolleginnen ($M = 2,65$; $SD = 0,54$), die Mittelwertdifferenz ist signifikant. Lehrerinnen berichten häufiger, dass Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern oder Probleme aus dem Arbeitsalltag sie auch in der Freizeit beschäftigen. Die Analyse offenbart weder überzufällige Differenzen zwischen Lehrkräften aus unterschiedlichen Bildungsgängen noch signifikante Unterschiede in Abhängigkeit von der Arbeitszeit.

3.2.2 Beratungstätigkeiten aus der Sicht der Lehrkräfte

Um die Spezifik der organisationalen Angebote der Kollegs und Abend-schulen mit Blick auf Beratungsangebote zu erfassen, wurden Interviews mit Lehrkräften geführt, die entweder zur Schulleitung gehören oder aber spezifische Funktionsaufgaben übernehmen (in aller Regel Beratungslehrkräfte) (vgl. Kapitel 2.2). Diese geben einen vertieften Einblick in die Angebote der Schulen, wie sie anhand der Dokumentenanalyse in Kapitel 3.1 dargestellt wurden.

Aufnahmegespräche aus der Sicht der Lehrkräfte

Ausgehend von der Annahme, dass der Eingangsphase in den Schulen eine besondere Bedeutung hinsichtlich eines erfolgreichen Schulbesuchs zukommt, wie auch von der Feststellung, dass hier die Schulen besondere Aktivitäten entfalten, wurden die Interviewpartner zu diesen Aspekten spezifisch befragt.

Die Schulen widmen der Aufnahmesituation der zukünftigen Schülerschaft viel Aufmerksamkeit. Über die Vorlage und Prüfung formaler Dokumente hinaus finden bei Aufnahme z. T. zusätzliche persönliche Gespräche statt. Dabei werden in einigen Bereichen auch Tests genutzt, deren Funktion vor allem die Einstufung der Schülerinnen und Schüler in der Institution (Vorkurs, Bildungsgang etc.) sowie die Planung gezielter Fördermaßnahmen (vor allem im Bereich sprachlicher Unterstützung) ist, während die Eingangsselektion nicht das Ziel dieser Angebote darstellt.

Die Lehrkräfte nehmen die Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler als sensiblen Zeitpunkt für die Eruiierung und Planung von Beratungsbedarfen im Sinne von Orientierungshilfen wahr. Erhöhten (schulbezogenen) Beratungsbedarf sehen die Befragten auch zu solchen Zeitpunkten, in denen Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung über ihren Leistungsstand erhalten, beispielsweise wenn die Zeugnisse ausgestellt werden.

Beratungsangebote und Beratungsanlässe

Die institutionalisierten wie auch die informellen Angebote für die Beratung von Schülerinnen und Schülern stellen in den Augen der Interviewpartnerinnen und -partner eine Antwort auf die wahrgenommene große Heterogenität der Schülerschaft dar. Der Beratungsbedarf, den die Befragungspersonen sowohl außer- wie innerschulisch skizzieren, ist breit gefächert: Typische schulische Beratungsanlässe sind z. B. Fehlzeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre schulischen Leistungen und daraus resultierende Noten, Prüfungen oder Konflikte mit Lehrkräften

und anderen Schülerinnen und Schülern. Auch Aspekte der Berufs- und Studienberatung oder Fragen zur Einstufung, zum Kurssystem oder bei sprachlichen Problemen und auch Herausforderungen durch die parallele Berufstätigkeit werden genannt.

Zugleich sind sich die Befragten einig, dass außerschulische Beratungsanlässe die Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern dominieren, z. B. Fragen der Sicherung des Lebensunterhalts, gesundheitliche bzw. psychische Probleme, familiäre/partnerschaftliche Probleme bis hin zu Obdachlosigkeit oder Drogenabhängigkeit. In diesen Interviewausschnitten wird deutlich, dass es sich bei den Schulen um Einrichtungen der Erwachsenenbildung handelt und die Lebensaufgaben von Erwachsenen mit vollzeitschulischem Lernen in Konflikt treten können. Der folgende Interviewausschnitt, bei dem ein Seelsorger spricht, verdeutlicht diese Thematik exemplarisch:

„Es geht a) um unterrichtliche Dinge. Das ist aber nur ein geringerer Teil. Dafür haben wir Lerncoaching, das auch im Rahmen der Beratung stattfindet. Das ist auch ganz wesentlich. Aber das sind unterrichtliche Dinge. Häufig haben aber unterrichtliche Prozesse ihre Ursachen in außerordentlichen Zusammenhängen. Eben psychische Schwierigkeiten. Das heißt, wir haben zu tun mit Trennungs- – Wie fangen wir an? – Kindererziehung. Wir haben Erwachsene dort, mittlerweile haben fast 15 Prozent aller Leute Kinder. Das heißt, die Schwierigkeiten, die dadurch entstehen, dass man ein echtes Leben führt. Nicht mehr wie als Schule, sondern das ist ein echtes Leben. Das heißt mit Krankheit, mit sterbenden Eltern, mit kranken Kindern. Mit Kampf mit Sozialamt. Mit Unterhaltsfragen. Mit Trennungen. Mit Rechtsverfahren wegen Unterhaltsleistung des nicht mehr vorhandenen Vaters, der vielleicht nicht zahlt. Das sind also diese echten Dinge. Ja. Und diese Probleme, die belasten eben unsere Studierenden. Und dadurch haben sie eben mehr zu leisten als jetzt jemand auf dem Ersten Bildungsweg, der zwar mit Pubertät zu kämpfen hat und Hormonen und das ist auch alles ganz schrecklich. Aber es hat eine andere Qualität.“ (Schulseelsorge)

Die Beratungsanlässe werden – dies wird in den Interviews deutlich – oft mit Problemlagen der Schülerinnen und Schüler verbunden, die vielfältig sein können, aber schwerpunktmäßig außerschulisch zu verorten sind und mit einer eigenverantwortlichen Lebensführung zusammenhängen.

Deutlich wird zudem, dass die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die sich aus ihrer (erwachsenen) Lebenssituation ergeben, das Angebot der Schulen in starkem Maße prägen. Ein Sozialberater verdeutlicht dies wie folgt:

„Also wir haben, sage ich mal, eine unglaublich große Bandbreite an Problemlagen. Also sehr viele Schüler haben erst einmal ein Problem mit dem BAföG-Amt, da geht es schlicht und einfach um die Finanzierung ihres alltäglichen Lebens. Ganz viele haben aufgrund von, wie soll ich das formulieren, haben z. T. massive Schulden: Handy-Verträge irgendwann mal abgeschlossen, zahlungsunfähig gewesen, die Augen davor verschlossen, Briefe nicht geöffnet und haben dadurch eine finanziell massive Schieflage. Dann haben wir viele, ja doch

es sind schon viele, mit psychischen Erkrankungen. Also es gibt durchaus Schüler hier, ich sage jetzt einfach mal Schüler (unv.), die bereits in psychologischer oder psychiatrischer Behandlung waren oder auch noch aktuell sind und aufgrund dieser psychischen Erkrankungen es auch immer wieder zu Problemen kommt. Also aktuell habe ich sicherlich drei mit einer Psychose. Es gibt Personen mit einer paranoiden Schizophrenie. Depressionen, alles das, was man sich so vorstellen kann, kommt hier eben auch vor bei den Schülern.“ (Sozialberatung)

Die Interviewpartner schildern damit seitens der Schülerschaft schwierige Lernausgangs- und Lebensbedingungen. Die wahrgenommenen Voraussetzungen werden auch als einschränkend für die aktuelle Schulbiografie gesehen. Vorherige Bildungs-, Lebens- und Scheitererfahrungen werden mit Aufnahme des Schulbesuchs in die Institution miteingebracht und bringen entsprechenden Beratungs- und Unterstützungsbedarf seitens der betroffenen Schülerinnen und Schüler mit sich:

„Hier sind auch viele, die schon mal psychisch erkrankt waren, dadurch eine brüchige Biografie haben, die hier sind und das Gefühl haben so: Das ist meine letzte Chance, irgendwie nochmal einen Schulabschluss zu machen. Da geht es auch nochmal viel dann um Biografiearbeit. Was hindert mich eigentlich aus meiner Geschichte, hier richtig einzusteigen, hier richtig mitzuarbeiten?“ (Lebensberatung,)

Als ein weiterer wichtiger Beratungsanlass mit Blick auf die an das angestrebte Abitur anschließende Zielperspektive der Schülerinnen und Schüler wird seitens der befragten Lehrkräfte darauf verwiesen, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler übersteigerte und unrealistische Studienvorstellungen besitzt, die aus Unsicherheiten und einem Mangel an Wissen resultieren:

„Manche haben auch, das muss ich sagen, manche haben komische Vorstellungen von irgendwelchen Studiengängen, die wollen dann Psychologie und die haben keine Ahnung, was Psychologie heute bedeutet und das ist z. B. was.“ (Verbindungslehrkraft)

„Das Schlimmste sind irgendwelche Schüler, die haben noch niemals einen Realschulabschluss, die kommen dann und sagen: ‚Ich will Medizin studieren.‘“ (Verbindungslehrkraft)

Darüber hinaus wird in den Interviews deutlich, dass neben Personen, die institutionalisierte Beratungsangebote offerieren, Klassen- und Fachleiter umfangreiche Beratungstätigkeiten gegenüber der Schülerschaft übernehmen.

Die Schulen bieten einerseits eigene institutionalisierte Beratungsangebote an, andererseits bauen sie mit verschiedenen relevanten Partnern Kooperationen auf, um die Bedürfnisse der Schülerschaft zu erfül-

len. Es wird eine intensive Suche nach individueller Unterstützung durch die Schule deutlich:

„Ich hatte vorhin angesprochen, was auffällt, dass wir zunehmend auch psychische Erkrankungen haben, dass man da in irgendeiner Form auch darauf reagiert. Das haben wir dann z. B. in einer Kooperation mit einem außerschulischen Partner der Ehe- und Familienberatungsstelle da z. B. angebahnt, um eben besser auch diese Bedürfnisse berücksichtigen zu können der Studierenden, damit sie dann eben wieder auch vielleicht verzögert, aber doch ihr Abitur hier noch schaffen auch aufgrund von Erkrankungen. [...] Also wir lösen das Problem nicht selbst, sondern informieren über bestimmte Beratungsangebote und geben auch Möglichkeiten, dass sie sich dann vom Unterricht freistellen können, und haben dann die Möglichkeit, dann diese Probleme zu lösen, und kommen dann nach einem halben Jahr wieder und steigen dann wieder neu ein.“ (Schulleitung)

Die Interviewpartnerinnen und -partner benennen in den Gesprächen ein umfangreiches und vielfältiges Netzwerk an Kooperationspartnern, mit denen sie zusammenarbeiten:

„Ja, also bei mir sind das sehr viele. Also, das ist z. B. angefangen von der Polizei, Kriminalitätsvorbeugung, Opferschutz, Jugendgerichtshilfe, Jugendamt, freie Träger vor Ort, oder wenn es um das freiwillige soziale Jahr geht, alle niedergelassenen Angebote, Beratungsstellen, Erziehungsberatungsstelle, Schulpsychologie. Mit all diesen kooperieren wir.“ (Sozialberatung)

Teilweise werden die Lernvoraussetzungen als zu schwierig eingeschätzt, um seitens der Schule in ausreichendem Maße Unterstützung gewähren zu können:

„Wir stellen fest, dass psychische Probleme zunehmen, die wir zuweilen nicht bewältigen können. Also die Dispositionen, die sie mitbringen, die gehören in eher eine Therapie, als dass sie hier in der Schule, sage ich mal, therapiert werden könnten. Das ist nicht so einfach.“ (Schulleitung)

Die Lehrkräfte erleben die Frage, wie weit die Unterstützung über ihre fachliche Rolle als Lehrkraft hinausgehen kann, als Gradwanderung und stellen ihr diesbezügliches Verhalten z. T. auch kollektiv infrage. Damit ist auch die Frage nach der eigenen Lehrerrolle und ihren professionellen Grenzen verbunden. Darüber hinaus wird auch festgestellt, dass der Beratungsbedarf in den letzten Jahren zugenommen hat:

„Das ist immer so eine Gradwanderung. Wir haben tausend Diskussionen geführt darüber, ‚Wie weit können wir Menschen mit – sagen wir mal – psychischen Problemen helfen?‘. Können wir nicht. Wir können zuhören, wir können irgendwie da sein, ich mein, ich kann auch jemanden an die Hand nehmen, aber das ist schon grenzwertig, nicht? Und dann kann ich ihm sagen, ‚Geh dahin, geh dahin, geh dahin. Da sind Profis, die kümmern sich‘. Das kann ich alles tun, aber mehr eigentlich nicht. So, und dann ist die Frage: Wer sind wir hier und in welcher Funktion sind wir hier tätig? Bin ich jetzt Fachmann für Deutsch

und Geschichte – jetzt in meinem Fall – oder für Mathe und Chemie oder was auch immer, für das jeweilige Fach, oder bin ich – auch wenn es sich um Erwachsene handelt – bin ich auch als, ja, als Pädagoge im weitesten Sinne, als Berater hier aktiv, und wie kann ich die Studierenden da unterstützen? Und diese Unterstützungsnotwendigkeit oder der Bedarf – um es so zu formulieren –, der ist aus meiner Sicht erhöht – der hat sich erhöht.“ (Schulleitung)

Die Frage nach der Grenze der Lehrerrolle wird von einem Interviewpartner auch auf die Außenwirkung der Institution gewendet. In seinen Augen besteht die Gefahr, dass der schulische Charakter durch einen zu stark therapeutischen Ansatz in den Hintergrund gedrängt wird:

„Wir stehen immer zwischen der Gefahr, wenn wir die Beratung – aus meiner Sicht – noch offensiver machen, entsteht der Eindruck, dass wir hier eher eine therapeutische Einrichtung als ein Weiterbildungskolleg sind.“ (Schulseelsorge)

Seiner Ansicht nach wird sogar die Funktion des Zweiten Bildungswegs – ein Angebot für Menschen zu sein, die sich beruflich bereits bewährt haben – durch diese Entwicklung infrage gestellt:

„Also das ist so eine Schwierigkeit, der Zweite Bildungsweg darf einfach nicht Eindruck erwecken, als sei er ein Auffangbecken für Gescheiterte. Sondern es ist eben auch eine Möglichkeit der Weiterqualifizierung für Menschen, die einfach sich bewährt haben in ihrem Tätigkeitsfeld und mehr Verantwortung übernehmen wollen. Deswegen ist das immer so eine gewisse Balance.“ (Seelsorge)

Die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft aus der Perspektive der Schulvertreter

Aus der Sicht der interviewten schulischen Funktionsträgerinnen und -träger an allen Standorten ist es charakteristisch für die eigene Schülerschaft, dass sie als „vielfältig“, „divers“ und „heterogen“ wahrgenommen wird. In den Interviews wird diese Wahrnehmung sehr breit mit unterschiedlichen Kriterien unterlegt: Geschlecht, Migrationshintergrund, Leistung, Motivation oder Formen der Berufstätigkeit neben dem Schulbesuch spielen diesbezüglich in den Interviews eine Rolle. Diese Gruppe bringt also in der Wahrnehmung der Schule sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit, wenn sie als Schülerinnen und Schüler in dieser Institution lernen.

Aufgrund ihrer Funktion betonen viele Lehrkräfte die auf dieser Tätigkeit basierenden Erfahrungen, wenn sie auf psychische Erkrankungen bei einem Teil der Schülerschaft verweisen. Für die Schulvertreter spielt bei der Charakterisierung der Schülerschaft auch eine z. T. problematische Erfahrung ihrer Schülerinnen und Schüler im Ersten Bildungsweg eine Rolle. Aus der Perspektive der Befragten bringen viele Lernende nicht erfolgreich verlaufende Bildungslaufbahnen im Ersten Bildungsweg mit in den erneuten Schulbesuch.

Ein Beratungslehrer charakterisiert die Schülerschaft wie folgt:

„Was wir hier feststellen ist eine sehr, sehr große Heterogenität, die wir aber in allen Klassen haben. Also von ganz, ganz leistungsschwach bis ganz, ganz leistungsstark. Das ist eine echte Herausforderung. Dann auch sehr, sehr schwache Deutschkenntnisse bis zu ganz ausgeprägten Deutschkenntnissen. Das ist je höher die Schüler gehen noch immer ein Problem, oder das wird ein Problem. Und wir haben einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die nicht in Deutschland geboren sind, die einen Migrationshintergrund haben. Und was wir feststellen ist, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die irgendwo gescheitert sind. Das sind häufig gesundheitliche Gründe, das sind auch private Gründe, die dazu geführt haben, dass sie im Ersten Bildungsweg abgebrochen haben, nicht weitergekommen sind und es ist häufig so, dass diese Problematik nicht geklärt ist und sie dann mit dieser Problematik hier auch wieder auflaufen. Wir haben eine hohe Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die tatsächliche eine psychische Erkrankung haben. Also sehr häufig tauchen Depressionen auf, aber eben auch andere Bereiche, und das ist häufig ein Problem.“ (Beratungslehrkraft)

Während diese Einschätzung der Lehrkraft die Herausforderung herausstellt, den Unterricht aufgrund der häufig eingeschränkten Lernausgangslagen der Schülerschaft infolge sprachlicher Defizite, schulischer Scheiternserfahrungen, persönlicher Probleme oder psychischer Erkrankungen auch angemessen didaktisch zu gestalten, sollen im folgenden Kapitel die professionellen – unterrichts- und lernbezogenen – Überzeugungen der Lehrkräfte in den Blick genommen werden.

3.2.3 Professionelle Überzeugungen und unterrichtsbezogene Wahrnehmungen der Lehrkräfte

In der quantitativen Befragung der Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.2) wurden ihre beruflichen Überzeugungen, ihre Selbstwirksamkeitserwartungen sowie das Ausmaß an sozialer Orientierung und Unterstützung/Scaffolding erfasst.

Hinsichtlich der persönlichen *Zielsetzungen bzw. Motive für die pädagogische Arbeit/die Arbeit als Lehrkraft* können die Motive „Herstellung von Chancengleichheit“ (vier Items; $\alpha = 0,74$; $M = 3,24$; $SD = 0,52$), „Wissensvermittlung und Studierfähigkeit“ (drei Items; $\alpha = 0,65$; $M = 3,24$; $SD = 0,47$) sowie „Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden“ (zwei Items; $\alpha = 0,61$; $M = 3,36$; $SD = 0,56$) differenziert werden (jeweils vierstufige Skalen).

Über die allgemein hoch eingeschätzte Bedeutsamkeit dieser Motive durch die gesamte Gruppe hinaus zeigen sich hier relevante geschlechtsspezifische Unterschiede: Der Aspekt der Chancengleichheit spielt für die Lehrerinnen in der Stichprobe ($M = 3,30$; $SD = 0,50$) eine signifikant größere Rolle als für die Lehrer ($M = 3,16$; $SD = 0,55$). Die

Wissensvermittlung und Sicherstellung der Studierfähigkeit steht bei Lehrkräften, die ausschließlich in der Abendrealschule tätig sind ($M = 2,79$; $SD = 0,44$), signifikant geringer im Fokus als bei Lehrerinnen und Lehrern, die ausschließlich ($M = 3,31$; $SD = 0,44$) oder überwiegend ($M = 3,25$; $SD = 0,48$) in gymnasialen Bildungsgängen unterrichten bzw. zu etwa gleichen Anteilen in beiden Bildungsgängen tätig sind ($M = 3,19$; $SD = 0,51$).

In der vorliegenden Studie wurden zudem Daten zu den pädagogischen Überzeugungen der Lehrkräfte erhoben. Mit Kischkel (1979; auch Fend 2008: S. 308) können bei Lehrkräften stofforientierte und subjektorientierte pädagogische Konzepte unterschieden werden. Beide im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung adaptierten Skalen basieren auf jeweils vier Einzelitems, die in Tabelle 6 dargestellt sind.

Die Auswertung der Daten aus der Lehrerbefragung zeigt, dass auf den vierstufigen Skalen die Subjektorientierung ($M = 2,70$; $SD = 0,60$) höher ausgeprägt ist als die Stofforientierung ($M = 2,36$; $SD = 0,53$). Bei der Stofforientierung lässt sich zudem ein signifikanter, jedoch kleiner Geschlechterunterschied derart feststellen, dass diese für die männlichen Lehrkräfte bedeutsamer ist ($M_{\varphi} = 2,31$; $SD = 0,49$; $M_{\delta} = 2,42$; $SD = 0,56$).

Tabelle 6: Pädagogische Überzeugungen – Stofforientierung und Subjektorientierung

Stofforientierung	Subjektorientierung
Ein Fachlehrer sollte sich in seiner freien Zeit mehr mit fachwissenschaftlicher als mit pädagogischer Literatur beschäftigen.	Ein Fachlehrer, der in erster Linie Wissen vermitteln und nicht erziehen will, ist für den Lehrerberuf nicht geeignet.
Die Schule hat heutzutage ein so umfangreiches Wissen zu vermitteln, dass die erzieherischen Bemühungen dagegen etwas zurücktreten müssen.	Fachlehrer sollten vor allem Pädagogen und weniger Fachwissenschaftler sein.
Die Schule sollte sich wieder mehr auf die Vermittlung des Lehrstoffes konzentrieren und sich weniger mit allgemeinen Erziehungsproblemen beschäftigen.	Die Schule sollte nicht in erster Linie Wissen vermitteln, sondern vor allem charakterlich gefestigte und autonome Menschen heranbilden.
Im Zweifelsfall muss die Vermittlung fundierten Wissens Vorrang vor allgemeinen pädagogischen Bemühungen haben.	Auch für einen Fachlehrer ist pädagogisches Geschick wichtiger als fundiertes Fachwissen.
$\alpha = 0,67$	$\alpha = 0,74$

Quelle: eigene Darstellung

Tendenziell ist bei Lehrkräften, die ausschließlich oder überwiegend in gymnasialen Bildungsgängen unterrichten, die Stofforientierung höher sowie die Subjektorientierung geringer als bei Lehrerinnen und Lehrern im Bildungsgang Realschule. Es zeigen sich keine signifikanten Mittelwertdifferenzen in Bezug auf die Subjekt- und die Stofforientierung in Abhängigkeit der Berufserfahrung (gruppierte Werte). Darüber hinaus lassen sich auch keine signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Einzelschulen feststellen; die im Vergleich zur Stofforientierung stärker ausgeprägte Subjektorientierung kennzeichnet somit tendenziell die Befragungspersonen im Sample unabhängig von der Organisationszugehörigkeit. Entsprechend nimmt die Intraklassenkorrelation (ICC) – als Maß des Varianzanteils, der sich durch die Schulzugehörigkeit erklä-

ren lässt – sowohl bei der Stoff- als auch bei der Subjektorientierung einen Wert von null an.

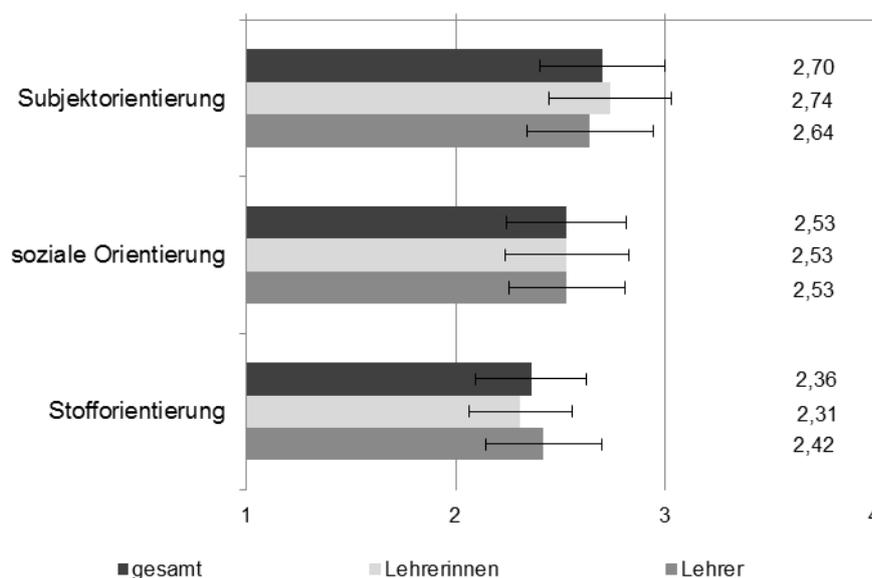
Als eine weitere Dimension des pädagogischen Selbstverständnisses wurde die *soziale Orientierung der Lehrkräfte* (Clausen 2002; adaptierte und gekürzte Skala; $\alpha = 0,70$; auch Gerecht u. a. 2007) erhoben. Die modifizierte Skala umfasst die drei vierstufigen Einzelitems (1) "Wenn ein Studierender ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein", (2) "Die persönlichen Beziehungen zu meinen Studierenden haben Vorrang vor schnellem Vorankommen im Stoff" sowie (3) "Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit". Ein hoher Zustimmungswert auf dieser Skala kann folglich ebenfalls als eine stärkere Subjektorientierung gedeutet werden; je höher die Ausprägung, desto schülerorientierter erscheint der Unterricht organisiert. Geschlechterunterschiede lassen sich bei der sozialen Orientierung nicht feststellen, der Mittelwert in der Stichprobe beträgt 2,53 ($SD = 0,58$). Auch in Bezug auf die unterschiedlichen Bildungsgänge, die Arbeitszeiten und die Berufserfahrung im Zweiten Bildungsweg lassen sich keine signifikanten Effekte feststellen.

Abbildung 4 veranschaulicht zusammenfassend die Skalenmittelwerte in Bezug auf die erhobenen pädagogischen Überzeugungen – Stoff- und Subjektorientierung sowie soziale Orientierung – differenziert nach Geschlecht.

Mit Hilfe einer Clusteranalyse (Ward-Verfahren) auf Basis der Variablen soziale Orientierung, Subjektorientierung und Stofforientierung lassen sich zwei Gruppen von Lehrkräften differenzieren:

- Das erste Cluster (46,3 % der Befragungspersonen) ist durch eine ausgeprägte Subjektorientierung ($M = 3,18$; $SD = 0,38$) und eine vergleichsweise starke soziale Orientierung ($M = 2,77$; $SD = 0,51$) gekennzeichnet. In Cluster 1 finden sich anteilig mehr Lehrkräfte, die nach eigenen Angaben ausschließlich oder überwiegend im nicht-gymnasialen Bildungsgang unterrichten.
- Die Befragungspersonen im zweiten Cluster (53,7 %) zeigen hingegen eine überdurchschnittliche Stofforientierung ($M = 2,56$; $SD = 0,50$), während bei ihnen die Subjektorientierung ($M = 2,28$; $SD = 0,40$) und die soziale Orientierung ($M = 2,32$; $SD = 0,56$) vergleichsweise geringer ausgeprägt sind.

Abbildung 4: Stofforientierung, Subjektorientierung und soziale Orientierung der Lehrkräfte (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 364$ bis 376

Quelle: eigene Darstellung

Die männlichen Lehrkräfte in der Stichprobe werden seltener Cluster 1 (41,2 %) als Cluster 2 (58,8 %) zugeordnet, bei den Lehrerinnen ist die Wahrscheinlichkeit für die Clusterzugehörigkeit ausgeglichener (51,3 % in Cluster 1 und analog 48,7 % in Cluster 2).

Das durch die Lehrkräfte angegebene Ausmaß an Scaffolding und Unterstützung der Lernenden fällt hoch aus; dazu kann eine Skala gebildet werden, die das *Ausmaß von Scaffolding und Unterstützung durch die Lehrenden* erfasst, beispielsweise durch die Bereitstellung von Zusatzinformationen oder die Vereinfachung von Aufgaben (neun Items; $\alpha = 0,76$; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016). Bezüglich dieser Unterstützungsleistungen zeigen sich zwischen den Geschlechtern nur geringe und nicht signifikante Unterschiede, der Mittelwert in der Stichprobe auf der vierstufigen Skala beträgt 3,22 ($SD = 0,36$). Wiederum sind auch die Unterschiede hinsichtlich der Arbeitszeiten und Bildungsgänge nicht überzufällig.

Die Lehrkräfte zeigen gegenüber dem theoretischen Mittelwert leicht erhöhte *Selbstwirksamkeitserwartungen* (sechs Items; $\alpha = 0,82$; adaptierte Version nach Röder/Jerusalem 2007; siehe auch Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016), wobei sich keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht oder das Unterrichten in den unterschiedlichen Bildungsgängen feststellen lassen. Der Mittelwert in der Gesamtstichprobe liegt auf der vierstufigen Likert-

Skala bei 2,99 ($SD = 0,39$). Lehrkräfte sind somit tendenziell eher davon überzeugt, auch nicht motivierte oder leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler für den Unterricht interessieren und einer Resignation von Lernenden entgegenwirken zu können. Es findet sich bei der Analyse kein Hinweis auf eine Abhängigkeit der Selbstwirksamkeit von der Berufserfahrung im Zweiten Bildungsweg.

Wahrnehmung der Organisation durch die Lehrkräfte

Im Hinblick auf die Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich ihrer *Organisation* wurden in der Fragebogenstudie die Schwerpunktsetzungen und die Leistungsorientierung der Schule, das Schul- und Unterrichtsklima sowie die Arbeitskultur im Kollegium erfasst. Die *Schwerpunktsetzungen an der Schule* wurden auf Grundlage vierstufiger Likert-Skalen erfragt (5 Items; $\alpha = 0,70$). Zur Analyse eines möglichen Einflusses des organisationalen Kontextes wurden ebenfalls die Intraklassenkorrelationen (*ICC*) berechnet. Laut Angabe der Befragungspersonen legen die Schulen den größten Wert auf Toleranz im alltäglichen Umgang ($M = 3,56$; $SD = 0,58$; $ICC = 0,02$), es folgen eine begründete Entschuldigung von Fehlstunden der Schülerinnen und Schüler ($M = 3,01$; $SD = 0,81$; $ICC = 0,09$), die Fähigkeit zur Teamarbeit ($M = 2,99$; $SD = 0,73$; $ICC = 0,12$), ein diszipliniertes Verhalten ($M = 2,86$; $SD = 0,70$; $ICC = 0,15$) sowie die Einhaltung der Rechtschreibung in allen Unterrichtsfächern ($M = 2,81$; $SD = 0,72$; $ICC = 0,08$). Die Lehrerinnen in der Stichprobe nehmen nach eigenen Angaben an ihren Schulen ein signifikant größeres Gewicht auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Teamarbeit wahr als die männlichen Kollegen ($M_{\text{♀}} = 3,09$; $SD = 0,71$; $M_{\text{♂}} = 2,89$; $SD = 0,73$). Die Einhaltung der Rechtschreibung in allen Fächern wird nach Einschätzung der Lehrkräfte, die ausschließlich in gymnasialen Bildungsgängen unterrichten ($M = 2,88$; $SD = 0,68$), an der Schule deutlicher fokussiert als dies Lehrende angeben, die ausschließlich im Bildungsgang Abendrealschule tätig sind ($M = 2,38$; $SD = 0,77$).

Die Lehrkräfte sollten darüber hinaus die Bedeutsamkeit der Leistungsorientierung an ihrer Schule einschätzen. Die Skala zur *Leistungsorientierung an der Schule* (PISA 2003; Ramm, Prenzel, Baumert et al. 2006) wurde auf Basis der Ergebnisse durchgeführter Faktorenanalysen um vier Items gekürzt, die Reliabilität der aus den verbleibenden sieben Items gebildeten Skala konnte auf diese Weise auf 0,77 verbessert werden. Beispielitems sind hier „Wir sind eine leistungsorientierte Schule“, „In unserer Schule werden hohe Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler gestellt“ oder „Unsere Schule hat den Ehrgeiz besser zu sein als andere Schulen“. Über alle Lehrkräfte hinweg beträgt der Mittelwert der vierstufigen Skala zur Leistungsorientierung 2,68 ($SD = 0,46$), die Be-

funde verweisen dabei auf eine etwas stärkere Ausprägung bei Befragungspersonen, die ausschließlich in gymnasialen Bildungsgängen unterrichten ($M = 2,74$; $SD = 0,43$). Signifikante Unterschiede zwischen den Männern und Frauen im Sample lassen sich nicht nachweisen. Die Intraklassenkorrelation in Höhe von 0,16 verweist auf differentielle Antwortmuster in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zur Einzelschule.

Schließlich sollten die Lehrkräfte das *Schulklima* bewerten; es wurde auf Basis einer adaptierten Skala von Ditton/Merz (2000) erfasst (sieben Items; $\alpha = 0,75$), die beispielsweise die Items „Im Allgemeinen herrscht hier ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrkräften und Studierenden“ oder „Probleme von einzelnen Studierenden werden an unserer Schule sehr ernst genommen“ beinhaltet. In Bezug auf das wahrgenommene Schulklima lassen sich keine Geschlechterunterschiede feststellen; auf der vierstufigen Skala wird über alle Befragungspersonen hinweg ein Mittelwert von 3,47 ($SD = 0,37$) erzielt, also ein gutes Schulklima attestiert.

Mit einem Durchschnittswert von 2,72 ($SD = 0,53$) wird die *Arbeitskultur im Kollegium* (neun Items; $\alpha = 0,88$; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2016) bei gleicher Skalierung weniger positiv bewertet. Beispielitems sind hier „Im Kollegium werden Entscheidungen transparent und nachvollziehbar getroffen“ oder „Der Umgang im Kollegium ist von gegenseitigem Respekt und Rücksichtnahme geprägt“. Unterschiede zwischen Männern und Frauen lassen sich nicht feststellen. Personen, die zu etwa gleichen Teilen vormittags und abends unterrichten ($M = 2,58$; $SD = 0,53$) bewerten die Arbeitskultur im Kollegium signifikant weniger positiv als Personen, die überwiegend vormittags tätig sind ($M = 2,81$; $SD = 0,49$).

Das *Klima im eigenen Unterricht* (zwei Items; $\alpha = 0,69$; „Generell empfinde ich den Umgang mit den Studierenden als angenehm“ sowie „Mein Unterricht verläuft in einem angenehmen Klima“) wird mit einem Mittelwert von 3,66 ($SD = 0,43$) auf einer vierstufigen Skala überwiegend als sehr gut eingeschätzt, die Bewertung fällt bei Lehrkräften, die ausschließlich abends unterrichten ($M = 3,81$; $SD = 0,35$), signifikant positiver aus als bei den Befragungspersonen, die nach eigenen Angaben überwiegend vormittags lehren ($M = 3,62$; $SD = 0,45$); Zusammenhänge mit dem Geschlecht, der Berufserfahrung oder dem Bildungsgang, in dem unterrichtet wird, lassen sich hingegen nicht nachweisen. Zur Skalenbildung wurde das Item „Die Studierenden treten auch mit persönlichen Belangen an mich heran (z. B. bei Problemen etc.)“ aufgrund der Verschlechterung der internen Konsistenz nicht berücksichtigt. Es zeigt sich jedoch, dass die Lehrkräfte gemäß ihrer Selbsteinschätzung von den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpersonen – auch über

fachliche bzw. schulische Belange hinaus – wahrgenommen werden, denn 44,3 Prozent stimmen dem Item voll zu, weitere 45,6 Prozent stimmen eher zu.

Die Skala zur Einschätzung der *Beziehung der Schülerinnen und Schüler untereinander* (drei Items) weist lediglich eine geringe Reliabilität in Höhe von .56 auf, sodass die Auswertung auf Einzelitemebene erfolgt. Die befragten Lehrkräfte bewerten die Atmosphäre zwischen den Lernenden tendenziell positiv, der Mittelwert auf einer vierstufigen Skala beträgt 3,22 ($SD = 0,47$). Zudem geben die Lehrerinnen und Lehrer an, dass die Schülerinnen und Schüler eher mit- als gegeneinander arbeiten ($M = 3,36$; $SD = 0,67$), etwas weniger Zustimmung erfährt das Item „In den Klassen, in denen ich unterrichte, wird jeder Studierende zum Egoist, sobald es um Noten geht“ ($M = 2,99$; $SD = 0,68$; Item wurde recodiert). Signifikante Mittelwertunterschiede in Abhängigkeit des Geschlechts, des Bildungsganges oder der Dauer der Berufstätigkeit im Zweiten Bildungsweg lassen sich nicht feststellen.

Während in diesem Kapitel die Perspektive und die Einschätzungen der Lehrkräfte im Vordergrund standen, wird im folgenden Kapitel die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf die Angebote der Abendgymnasien und Kollegs dargestellt.

3.3 Das Bildungsangebot aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Die folgenden Auswertungen beziehen sich auf die 3.114 Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1, die entweder im Schulhalbjahr 2014/2015 ($N = 2.101$) oder im Schulhalbjahr 2015 ($N = 1.013$) mit dem Schulbesuch begonnen haben. Diese wurden aufgefordert, das Schulklima zu bewerten.

Auf Basis von Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen lassen sich diesbezüglich die beiden Subskalen *forderndes Schulklima und Stellenwert von Disziplin* (sechs Items, Cronbachs $\alpha = 0,74$ in Schulhalbjahr 1) sowie *Schüler-Lehrer-Verhältnis/Wohlbefinden* (fünf Items, $\alpha = 0,81$ in Schulhalbjahr 1) identifizieren. Darüber hinaus wurden Fragen zur *Identifikation mit der Schule* in den Fragebogen aufgenommen, die aufgrund der geringeren Reliabilität auf Einzelitemebene ausgewertet werden. Varianzanalysen und Post-Hoc-Tests geben Aufschlüsse darüber, inwiefern sich zwischen den Bildungsgängen Unterschiede im Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler zeigen. Ebenfalls wird geprüft, ob sich signifikante Geschlechterunterschiede feststellen lassen.

Disziplinprobleme können den Anteil der Lernzeit verringern und somit auch den Lernerfolg negativ beeinflussen (z. B. Creemers 1994). Die Skala zur Erfassung der von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen *Wertschätzung von Disziplin* an den Schulstandorten beinhaltet Items wie „An meiner Schule wird viel Wert auf eine begründete Entschuldigung von Fehlstunden gelegt“ oder „An meiner Schule wird viel Wert auf gutes Benehmen gelegt“. Im ersten Schulhalbjahr berichten Befragte im Bildungsgang Kolleg mit einem Mittelwert von 3,51 ($SD = 0,69$) auf der fünfstufigen Skala tendenziell eine stärkere Schwerpunktsetzung auf ein diszipliniertes Verhalten als die Schülerinnen und Schüler in den Bildungsgängen Abendgymnasium ($M = 3,40$; $SD = 0,70$), Abendgymnasium am Vormittag ($M = 3,36$; $SD = 0,75$) oder Abitur-Online ($M = 3,48$; $SD = 0,60$). Die Post-Hoc-Tests verweisen dabei auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Befragten im Kolleg und im „klassischen“ Abendgymnasium¹⁰. Ob dieses Ergebnis auf differente Wahrnehmungsmuster der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Bildungsgängen, ein stärkeres Einfordern von Disziplin durch die Lehrkräfte an Kollegs oder darauf zurückzuführen ist, dass in den Bildungsgängen, die zum Abitur führen, Disziplinprobleme in geringerem Maße auftreten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. In den Schulhalbjahren 2 und 4 lassen sich auf dem 5 %-Niveau keine signifikanten Unterschiede zwischen den Befragten in den verschiedenen Bildungsgängen identifizieren. Die Abweichungen sind im zweiten Schulhalbjahr zwischen dem Abendgymnasium am Vormittag ($M = 3,52$; $SD = 0,71$) und dem Bildungsgang Abitur-Online ($M = 3,29$; $SD = 0,54$) am größten. Im vierten Schulhalbjahr variieren die Mittelwerte nur geringfügig in Abhängigkeit des Bildungsganges und liegen zwischen 3,26 ($SD = 0,75$; Abendgymnasium am Vormittag) und 3,33 ($SD = 0,51$; Abitur-Online).

In Bezug auf das Geschlecht der Befragungspersonen zeigt sich im ersten Schulhalbjahr ein kleiner signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen; Frauen ($M = 3,51$; $SD = 0,68$) berichten tendenziell etwas höhere Werte als Männer ($M = 3,44$; $SD = 0,70$). Auch in den Schulhalbjahren 2 und 4 nehmen die Schülerinnen in der Stichprobe eine leicht stärkere Schwerpunktlegung auf ein diszipliniertes Verhalten wahr als die Schüler, die Abweichungen sind jedoch nicht überzufällig. Im Zeitverlauf lässt sich zudem eine Abnahme des auf der Skala erzielten Mittelwerts in der Gesamtstichprobe feststellen ($M_{\text{Schulhalbjahr 1}} = 3,47$;

¹⁰ Dass die Unterschiede zu den Bildungsgängen Abitur-Online und Abendgymnasium am Vormittag nicht signifikant sind, könnte auch durch die geringere Zellenbesetzung bedingt sein, die folgenden Ergebnisse sind somit vorsichtig zu interpretieren.

$SD = 0,69$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,40$; $SD = 0,72$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,30$;
 $SD = 0,71$).

Die geringen Intraklassenkorrelationen zeigen an, dass der Großteil der Varianz auf individueller Ebene verortet ist. Im ersten Schulhalbjahr beträgt der Varianzanteil, der auf die Einzelschulebene entfällt, 4 Prozent, der Anteil sinkt in den Schulhalbjahren 2 ($ICC = 0,02$) und 4 ($ICC = 0,01$) noch einmal.

Beispielitems zur Erfassung des *Wohlbefindens in der Schule und der Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehungen* lauten „An dieser Schule fühle ich mich sehr wohl“, „Insgesamt habe ich zu meinen Lehrern volles Vertrauen“ oder „Die Lehrer nehmen mich als Erwachsenen ernst“ (fünf Items, $\alpha = 0,81$ in Schulhalbjahr 1; jeweils fünfstufige Skalierung). In den Varianzanalysen zeigen sich im ersten Schulhalbjahr signifikante Einflüsse der Schulform: Befragte an Kollegs ($M = 3,77$; $SD = 0,76$) erzielen im Durchschnitt geringere Werte als Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien ($M = 3,96$; $SD = 0,74$) sowie im Bildungsgang Abitur-Online ($M = 4,13$; $SD = 0,54$), zudem ist der Mittelwertunterschied zwischen den Befragten in den Bildungsgängen Abitur-Online und Abendgymnasium am Vormittag ($M = 3,79$; $SD = 0,83$) überzufällig groß. Zu den weiteren Messzeitpunkten lassen sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Befragten aus den unterschiedlichen Bildungsgängen identifizieren. Auch in den Folgehalbjahren ist die Einschätzung von Schülerinnen und Schülern an Kollegs ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,70$; $SD = 0,74$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,54$; $SD = 0,81$) im Durchschnitt weniger positiv als bei den Befragten im Bildungsgang Abitur-Online ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,99$; $SD = 0,69$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,96$; $SD = 0,65$). Zudem zeigen sich noch signifikante Mittelwertunterschiede zu Befragungspersonen, die das Abendgymnasium am Vormittag ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,94$; $SD = 0,70$) oder in den Abendstunden ($M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,74$; $SD = 0,81$) besuchen. Im vierten Schulhalbjahr fällt der vergleichsweise geringe Mittelwert bei Schülerinnen und Schülern im Bildungsgang Abendgymnasium am Vormittag auf ($M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,43$; $SD = 0,82$), der signifikant niedriger ist als bei den Abendgymnasiasten der beiden anderen Formen; gleichwohl liegt auch dieser Durchschnittswert über dem theoretischen Mittelpunkt der Skala von 3. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Schüler-Lehrer-Beziehungen und das Wohlbefinden im Mittel im Zeitverlauf etwas weniger positiv eingeschätzt werden ($M_{\text{Schulhalbjahr } 1} = 3,86$; $SD = 0,75$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,76$; $SD = 0,77$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,64$; $SD = 0,82$).

Zu keinem Messzeitpunkt lässt sich bei der Skala zum Wohlbefinden ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten von Schülerinnen und Schülern feststellen. Die Intraklassenkorrelationen, als Indikator für den

organisationalen Varianzanteil, liegen zwischen 0,04 (Schulhalbjahr 2) und 0,08 (Schulhalbjahr 4). Ebenso wie bei der Erfassung der Schwerpunktlegung auf ein diszipliniertes Verhalten entfällt somit der weitaus größere Anteil der Varianz auf die Individualebene.

Auch die in den Folgefragebögen in den Schulhalbjahren 2 und 4 eingesetzte Skala der PISA 2009-Erhebung (Hertel et al. 2014: S. 53 f.) gibt Hinweise auf die *Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehungen*. Die Skala konstituiert sich aus den folgenden vierstufigen Items:

- Ich komme mit den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer gut aus.
- Den meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer ist es wichtig, dass ich mich wohlfühle.
- Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.
- Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern.
- Die meisten meiner Lehrerinnen/Lehrer behandeln mich fair.

Cronbachs α nimmt in beiden Schulhalbjahren einen Wert von .87 an, somit liegt die Reliabilität der Skala leicht höher als bei der Erhebung im Rahmen der PISA-Studie ($\alpha = 0,83$; Hertel et al. 2014: S. 54). Über alle Befragten der Kohorte 1 hinweg zeigt sich zudem zu beiden Messzeitpunkten ein höherer Mittelwert ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,11$; $SD = 0,59$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,04$; $SD = 0,60$) als im deutschen PISA-Schülerfragebogen aus dem Jahr 2009 ($M = 2,84$; $SD = 0,61$; Hertel et al. 2014: S. 54). Demnach wird das Schüler-Lehrer-Verhältnis von den Schülerinnen und Schülern in der Stichprobe positiv bewertet.

Auch bei dieser Skala zeigen sich Einflüsse der Schulform. Befragte im Bildungsgang Abitur-Online ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,23$; $SD = 0,51$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,22$; $SD = 0,47$) schätzen die Schüler-Lehrer-Beziehungen im Mittel positiver ein als Personen an Kollegs ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,06$; $SD = 0,57$; $M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 3,01$; $SD = 0,59$). Schülerinnen und Schüler, die das Abitur am Vormittag erwerben wollen, erzielen im zweiten Schulhalbjahr ($M_{\text{Schulhalbjahr } 2} = 3,31$; $SD = 0,55$) auf der Skala durchschnittlich höhere Werte als Befragungspersonen im Bildungsgang Kolleg, im vierten Schulhalbjahr ($M_{\text{Schulhalbjahr } 4} = 2,94$; $SD = 0,73$) allerdings einen signifikant niedrigeren Mittelwert als Schülerinnen und Schüler, die in den Bildungsgang Abitur-Online eingeschrieben sind. Aufgrund der geringen Zellenbesetzungen in den Bildungsgängen Abitur-Online und Abendgymnasium am Vormittag sind die Ergebnisse jedoch vorsichtig zu interpretieren.

In Bezug auf die Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehungen lassen sich keine signifikanten Geschlechterunterschiede feststellen. Für

diese Skala betragen die Intraklassenkorrelationen 0,05 (Schulhalbjahr 2) bzw. 0,04 (Schulhalbjahr 4), sodass ebenfalls der weitaus größere Varianzanteil auf der Individualebene zu verorten ist.

Die Fragen hinsichtlich der Identifikation mit dem Schulstandort wurden aufgrund der geringen internen Konsistenz ($\alpha = 0,59$ in Schulhalbjahr 1) auf Einzelitemebene ausgewertet. Tabelle 7 stellt die Mittelwerte differenziert nach Bildungsgang zu den drei Messzeitpunkten dar; es handelt sich um fünfstufige Likert-Skalen. Zwei Items wurden recodiert, sodass ein höherer Wert durchgängig mit einer stärkeren Identifikation mit der Organisation einhergeht.

Die Mittelwerte liegen zumeist nahe am theoretischen Mittel der Items von 3, jedoch zeigen die hohen Standardabweichungen an, dass die Werte vergleichsweise stark streuen. Einmal mehr deuten sich Unterschiede zwischen den Bildungsgängen an; in der Tendenz scheinen sich die Schülerinnen und Schüler an den Kollegs in etwas geringem Maße mit ihrer Schule zu identifizieren, da sie jedoch die größte Befragtengruppe darstellen, weicht der Gruppen- zumeist nur wenig vom Gesamtmittelwert ab.

Tabelle 7: Identifikation mit der Schule (nach Bildungsgang und Schulhalbjahr)

Item	Schulhalbjahr	Kolleg	AGy (klas- sisch)	AGy (am Vormit- tag)	AGy („Abitur- Online“)	Gesamt
		Mittelwert (Standardabweichung)				
Ich gehe nur deshalb noch einmal in die Schule, um ei- nen höheren Schulabschluss zu bekommen – alles andere hier ist mir egal. (recodiert)	1	3,02 (1,31)	2,98 (1,33)	2,99 (1,40)	3,25 (1,25)	3,03 (1,32)
	2	2,95 (1,26)	2,99 (1,26)	2,84 (1,28)	3,27 (1,22)	2,98 (1,26)
	4	2,91 (1,23)	2,88 (1,33)	2,80 (1,24)	3,19 (1,27)	2,92 (1,26)
Der Ruf meiner Schule ist mir wichtig.	1	2,92 (1,27)	3,00 (1,33)	3,01 (1,23)	2,94 (1,21)	2,95 (1,28)
	2	2,83 (1,23)	2,98 (1,24)	3,14 (1,23)	2,76 (1,13)	2,89 (1,23)
	4	2,71 (1,21)	2,85 (1,26)	2,77 (1,37)	2,90 (1,24)	2,77 (1,24)
Wenn jemand schlecht über meine Schule redet, ist mir das ganz egal. (recodiert)	1	2,80 (1,29)	2,92 (1,39)	2,86 (1,37)	2,97 (1,31)	2,85 (1,33)
	2	2,81 (1,28)	2,97 (1,33)	2,88 (1,32)	2,78 (1,23)	2,86 (1,29)
	4	2,84 (1,32)	3,02 (1,36)	2,94 (1,43)	3,14 (1,32)	2,92 (1,34)
Wenn ich mor- gen wegziehen müsste, würde ich meine Lehr- kräfte vermis- sen.	1	2,68 (1,25)	2,90 (1,29)	3,05 (1,29)	2,77 (1,23)	2,77 (1,27)
	2	2,73 (1,22)	2,94 (1,27)	3,18 (1,34)	2,87 (1,30)	2,84 (1,26)
	4	2,75 (1,23)	2,86 (1,31)	2,63 (1,27)	3,10 (1,25)	2,80 (1,26)

Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf die vier betrachteten Items erzielen Schülerinnen zu allen Messzeitpunkten höhere Werte als Schüler. Mit Ausnahme des Items „Wenn ich morgen wegziehen müsste, würde ich meine Lehrkräfte vermissen“ sind diese Abweichungen signifikant.

3.4 Zusammenfassung

Abendgymnasien und Kollegs sind hybride Institutionen: Sie bieten schulfachlich-inhaltlich strukturierte und auf die Berechtigungsvergabe „Fachhochschulreife“ bzw. „Abitur“ hin ausgerichtete Curricula in einer spezifischen, erwachsenengerechten zeitlichen und organisationalen Strukturierung an. Einerseits ähneln sie Gymnasien in ihren curricularen wie überfachlichen Angeboten, andererseits zeigen ihre Angebote erwachsenenpädagogische Ausrichtungen, denn sie fokussieren zahlreiche Angebote ihrer Schulumwelten auf die Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und den schulischen Anforderungen. Die Schullaufbahn begleitende Beratungsangebote fokussieren dabei spezifisch die außerschulische Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler.

Die 21 in der Studie untersuchten Schulen sind – wenngleich dies im vorliegenden Kapitel nicht auf Einzelschulebene nachvollzogen wird – sehr unterschiedlich profiliert (durch die angebotenen Unterrichtsfächer sowie die außerunterrichtlichen Angebote). Allen gemeinsam ist es, dass sie in ihr schulisches Umfeld hinein breit vernetzt sind.

Aus der Sicht der Lehrkräfte ist der Bereich der Passung der Bildungsangebote an die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schülerklientel ein dominantes Thema ihrer organisationalen Selbstwahrnehmung. Hierfür werden vielfältige Anstrengungen unternommen und breite Angebote offeriert, die über lernbezogen-curriculare Angebote weit hinausgehen. Dass dabei die Rolle der dort tätigen Lehrkräfte als Fachlehrkräfte unter Druck gerät, wird wahrgenommen und teilweise als Herausforderung markiert.

Die befragten Lehrkräfte bewerten ihre Arbeitssituation im Zweiten Bildungsweg sowie das Schul- und Unterrichtsklima überwiegend sehr positiv. An der erwachsenen Schülerklientel schätzen die Befragungspersonen interessante Lehr-Lern-Situationen und Gespräche auf Augenhöhe, zudem wird der Wegfall der Elternarbeit als positiv erachtet. Die Absicht, (benachteiligten) erwachsenen Lernenden eine (zweite) Chance zu ermöglichen, stellt für eine Reihe der befragten Lehrkräfte ein zentrales Motiv für ihre pädagogische Arbeit dar. In den Analysen fällt die ausgeprägte Subjektorientierung der Befragten auf, das päda-

gogische Arbeitsbündnis erscheint somit stärker auf die Person als auf die Sache/den Inhalt fokussiert.

Wie Helsper und Hummrich (2008, S. 65) darstellen, beeinflusst die Ausgestaltung des Arbeitsbündnisses auch die dem Lehrberuf inhärenten antinomischen Spannungsverhältnisse:

„Das pädagogische Arbeitsbündnis ist idealtypisch als gemeinsamer, aber differenter – auf Lehrerseite als Vermittlungsabsicht, auf Schülerseite als Aneignungsorientierung angegangener – Bezug von Lehrern und Schülern auf die Sache zu bestimmen. Durch die Sachorientierung sind Lehrer und Schüler aufeinander bezogen, wobei sich je nach Ausgangslage der Schüler (Person) und der je spezifischen Sache und Sachorientierung unterschiedliche Strukturvarianten der Ausbalancierung der Antinomien ergeben, also von Heteronomie und Autonomie bis zur Nähe und Distanz [...].“

Die Ergebnisse der durchgeführten Clusteranalysen verweisen in Bezug auf die pädagogischen Orientierungen der Lehrkräfte auf zwei Gruppen: Lehrkräfte im Cluster 1 zeigen eine besonders ausgeprägte Subjektorientierung sowie eine starke soziale Orientierung, während in Cluster 2 die Stofforientierung stärker ausgeprägt ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich folgern, dass sich hinsichtlich der pädagogischen Überzeugungen innerhalb der Profession unterschiedliche Schwerpunktsetzungen identifizieren lassen. Auf Basis der verfügbaren Datengrundlage lässt sich nicht feststellen, inwiefern die starke Subjektorientierung ausschließlich Merkmal der Lehrkräfte im Zweiten Bildungsweg ist.

Vor dem Hintergrund nicht immer erkannter schulischer Leistungsansprüche, die in den Interviews mit Abbrecherinnen und Abbrechern evident wurden (vgl. Kapitel 6.3), muss kritisch hinterfragt werden, inwiefern der in der Lehrkräftebefragung identifizierte Vorrang der Subjektorientierung gegenüber der Stofforientierung zielführend ist. Eine Vielzahl der Interviewpartner berichtete in der Retrospektive auf den eigenen Schulabbruch von einer Überforderung im Hinblick auf die schulischen Anforderungen, die insbesondere in Prüfungssituationen eintritt bzw. offensichtlich wird (vgl. Kapitel 6.3). Die ausgeprägte soziale Orientierung der Lehrkräfte könnte somit – wenn auch unintendiert – den Abbruch von Schülerinnen und Schülern dann begünstigen, wenn hierdurch bei den Lernenden der Eindruck erweckt wird, die soziale sei wichtiger als die akademische Integration und der Unterricht sei vorwiegend „Spaß“ (vgl. Zitat Jennifer, S. 181); das Vor- und Nachbereiten des Unterrichts sei nicht notwendig und die Lerninhalte bzw. die Kompetenzerreichung seien gegenüber der persönlichen/sozialen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler nachgeordnet. Andererseits kann argumentiert werden, dass eine ausgeprägte Subjektorientierung und ein positives Schulklima einem Abbruch vorbeugen können.

Sowohl mit ihrer Wahrnehmung des Schulklimas, der Schüler-Lehrer-Beziehung als Indikator des pädagogischen Arbeitsbündnisses als auch der Einschätzung des persönlichen Wohlbefindens an der Schule spiegeln die Schülerinnen und Schüler die Einschätzung der Lehrkräfte. Die Lernenden fühlen sich an den Institutionen insgesamt sozial gut angenommen. Dennoch ergeben sich Hinweise auf differentielle Einschätzungen zwischen den besuchten Bildungsgängen. Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Kolleg nehmen tendenziell eine stärkere Schwerpunktlegung auf Disziplin in ihren Schulen wahr, bewerten die Schüler-Lehrer-Beziehungen weniger positiv und identifizieren sich in eher geringerem Maße mit ihrer Schule. Besonders positiv schätzen Befragte, die das Abitur vorwiegend onlinegestützt erwerben wollen, das Verhältnis zu den Lehrkräften ein. Dieser Befund mag zunächst überraschen, kann jedoch als Hinweis gedeutet werden, dass diese Schülerinnen und Schüler den Mehrwert der Präsenzzeiten sowie das flexiblere Lernarrangement schätzen.

4. Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs – die Wiederaufnahme des Schulbesuchs

Im Zentrum des Forschungsinteresses an Abendgymnasien und Kollegs als Schulformen des Zweiten Bildungswegs steht zumeist die Akteursgruppe der Schülerinnen und Schüler. Durch den erneuten Schulbesuch bringen sie ihr Anliegen zum Ausdruck, einen zusätzlichen Schulabschluss erwerben und auf diese Weise ihre Bildungsbiografie modifizieren zu wollen. Die Ausführungen des vorliegenden Kapitels 4 fokussieren die Schülerinnen und Schüler, die am *Beginn* des gymnasialen Bildungsgangs (erstes Schulhalbjahr) einer Schule des Zweiten Bildungsweges stehen. Anschließend wird diese Perspektive in Kapitel 5 auf den Verlauf der Schulzeit im Zweiten Bildungsweg erweitert.

Den nachfolgenden Betrachtungen unterliegen im Kern vier Fragestellungen:

1. Welche Personen nehmen an den abiturführenden Angeboten des Zweiten Bildungswegs teil? (Kapitel 4.1)
2. Mit welchen schulischen Vorerfahrungen aus dem Ersten Bildungsweg kommen die Schülerinnen und Schüler an die Schulen des Zweiten Bildungswegs? (Kapitel 4.2)
3. Welche berufs- und bildungsbezogenen Voraussetzungen bringen die Schülerinnen und Schüler in den erneuten Schulbesuch ein? (Kapitel 4.3 und 4.4)
4. Aufgrund welcher Motive und mit welchen Zielstellungen nehmen die Schülerinnen und Schüler den Schulbesuch im Zweiten Bildungsweg auf? (Kapitel 4.5)

Zur Beantwortung dieser Fragen wird auf die Ergebnisse der Schüler-Fragebogenerhebung zurückgegriffen. Es werden die Angaben derjenigen Schülerinnen und Schüler analysiert, die mit dem Schuljahr 2014/15 einen abiturführenden Bildungsgang an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium aufgenommen haben. Aus dieser Gruppe haben im November/

Dezember bzw. April/Mai 1.841 Schülerinnen und Schüler an der Online-Befragung teilgenommen – dies entspricht einem Rücklauf von 78,3 Prozent (vgl. Kapitel 2.2). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Befragung besuchen zu 55,1 Prozent den Bildungsgang „Kolleg“, zu 27,3 Prozent den Bildungsgang „Abendgymnasium“, zu 10,3 Prozent den relativ jungen Bildungsgang „Abitur-Online“ und zu 7,3 Prozent den eher seltenen Bildungsgang „Abendgymnasium am Vormittag“.

4.1 Soziodemografische Merkmale

Die Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2014/15 in das erste Schulhalbjahr der „Einführungsphase“ (Klasse 11) eingetreten ist, soll zunächst anhand ausgewählter soziodemografischer Merkmale beschrieben werden.

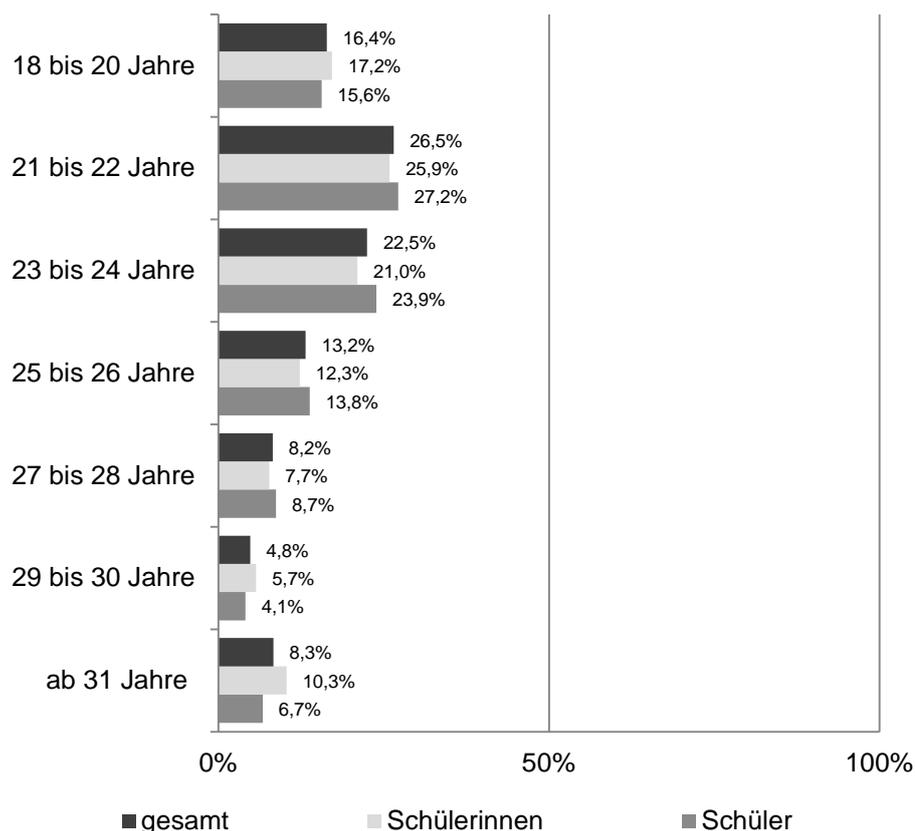
4.1.1 Geschlecht und Lebensalter

In der Gruppe der Befragten sind Schüler mit 53,2 Prozent gegenüber den Schülerinnen mit 46,8 Prozent leicht überrepräsentiert. Diese ungleiche Verteilung der Geschlechter entspricht der Zusammensetzung der *bundesdeutschen* Schülerschaft an Kollegs und Abendgymnasien im Schuljahr 2014/15 (♂: 52,0 %; ♀: 48,0 %) (Destatis 2015, S. 47; eigene Berechnung). Hinsichtlich des Lebensalters weisen Abendgymnasien und Kollegs für den Schulbesuch formal zwar eine *Untergrenze* (Volljährigkeit), jedoch keine Obergrenze auf. Sie stehen dem Anspruch nach für einen erneuten Bildungsprozess über die gesamte Zeitspanne des Erwachsenenalters zur Verfügung. Traditionell werden beide Schulformen jedoch vornehmlich von *jungen* Erwachsenen besucht (Hamacher 1968, S. 173). Die *bundesdeutsche* Schülerschaft an Kollegs und Abendgymnasien weist im Schuljahr 2014/15 einen Median von 24 Jahren auf (Destatis 2015, S. 74 ff.; eigene Berechnung). Die vorliegende Stichprobe zeigt ein mittleres Lebensalter der Schülerinnen und Schüler von 24 Jahren ($M = 24,4$ Jahre bzw. Median = 23 Jahre) (vgl. Abbildung 5) und entspricht damit in etwa dem bundesdeutschen Mittel. Dass an den meisten Schulen vereinzelte Personen jenseits der Lebensmitte eine Schullaufbahn beginnen – und in anekdotischen Beschreibungen der Schülerschaft nicht selten als Beispiel „Lebenslangen Lernens“ eine besondere Aufmerksamkeit erhalten – ist eher die Ausnahme: Nur 1,2 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler sind über 45 Jahre alt. Über 90 Prozent der Befragten sind dagegen zwischen 18 und 30 Jahre alt. Insofern ähnelt die Altersstruktur am ehesten dem Bildungsbereich Hochschule.

Es zeigen sich kleinere geschlechtsspezifische Differenzen: Die männlichen Teilnehmer der befragten Gruppe sind im Durchschnitt etwas jünger als die teilnehmenden Schülerinnen ($M_{\delta} = 24,1$; $M_{\text{♀}} = 24,7$ Jahre). Insbesondere bei der Gruppe der Befragten im Alter von 31 Jahren und älter ist der Anteil der Frauen überdurchschnittlich (10,3 %) bzw. der Männer unterdurchschnittlich (6,7 %). Bei den hier gebildeten Altersgruppen zeigt die Unterscheidung nach dem Ge-

schlecht einen signifikanten Zusammenhang auf, welcher möglicherweise auf Phasen von Schwangerschaft und Familiengründung zurückzuführen ist.

Abbildung 5: Lebensalter der Schülerinnen und Schüler (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 1.811$

Quelle: eigene Darstellung

4.1.2 Bildungshintergrund der Eltern

Der erneute Besuch einer Schule mit dem Ziel eines zusätzlichen höheren Bildungsabschlusses kann aus der Sicht des Einzelnen als Versuch eines individuellen Bildungsaufstiegs gedeutet werden. Mit der Idee eines Zweiten Bildungswegs ist historisch immer schon die (bildungspolitische) Vorstellung bzw. das Anliegen verbunden worden, den Bildungsstand des Elternhauses zu überschreiten und mit dem *individuellen* zugleich einen *intergenerationalen* Bildungsaufstieg zu vollziehen. Aus bil-

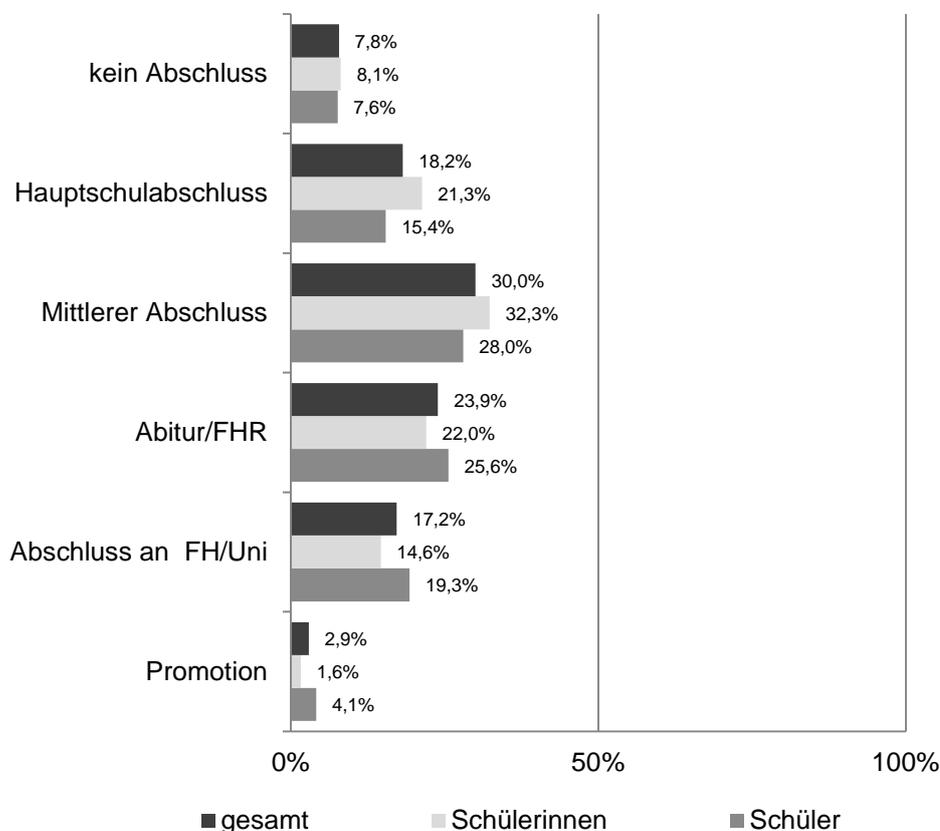
dungssoziologischer Perspektive ist damit auch die Frage nach einer „bildungsbezogenen Risikolage“, d. h. der möglicherweise formal gering qualifizierten Eltern angesprochen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 27).

Der höchste Bildungsabschluss der Elterngeneration wurde in der Befragung in separaten Items für den Vater und die Mutter erhoben und anschließend für die Auswertung zu einem Index „Höchster Bildungsabschluss Eltern“ kombiniert¹¹. Da bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn eines gymnasialen Bildungsgangs aufgrund der formalen Zugangsbedingungen der Mittlere Schulabschluss vorliegen muss, können die beiden Generationen so in Relation gesetzt werden.

Die Stichprobe setzt sich zu 7,8 Prozent aus Schülerinnen und Schülern zusammen, deren Eltern keinen Schulabschluss aufweisen, weitere 18,2 Prozent der Befragten haben Eltern, deren höchster Schulabschluss der Hauptschulabschluss oder ein Äquivalent darstellt (vgl. Abbildung 6).

11 Bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen der Eltern wurde der jeweils höhere für den Index herangezogen. Wenn einer der Bildungsabschlüsse unbekannt war, wurde der andere als Referenz benutzt.

Abbildung 6: Höchster Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 1.085$

Quelle: eigene Darstellung

Knapp ein Drittel der Eltern (30,0 %) hat höchstens den Mittleren Abschluss erreicht, wohingegen bei durchschnittlich 23,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Elterngeneration bereits einen Abschluss der Sekundarstufe II als höchsten Schulabschluss aufweist. Weitere 17,2 Prozent der Eltern verfügen über einen Abschluss einer Hochschule. Dabei erweist sich das Geschlecht als statistisch signifikantes Unterscheidungsmerkmal: Die Schülerinnen kommen häufiger als ihre männlichen Mitschüler aus Elternhäusern mit optionsgeringeren Schulabschlüssen. 29,4 Prozent der Schülerinnen geben an, dass der höchste Bildungsabschluss mindestens eines Elternteils kein Schulabschluss oder maximal der Hauptschulabschluss sei, bei den Schülern ist dieser Anteil mit 23,0 Prozent deutlich geringer. Umgekehrt kommen 23,4 Prozent der Schüler aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Abschluss an einer (Fach-) Hochschule oder sogar eine

Promotion aufweist; bei den Schülerinnen ist dies mit 16,2 Prozent deutlich seltener der Fall.

Ein intergenerationaler Bildungsaufstieg liegt zusammengenommen also zum Zeitpunkt der Befragung bei etwa einem Viertel der Schülerinnen und Schüler bereits vor (♂: 23,0 %; ♀: 29,4 %). Ein knappes Drittel der Befragten unternimmt mit dem Schulbesuch zugleich den Versuch, die formale Qualifikation der Elterngeneration in dieser Hinsicht zu überschreiten (♂: 28,0 %; ♀: 32,3 %). Für die vergleichsweise größte Gruppe ist der erneute Schulbesuch ein Weg, an das (höchste) Schulabschlusslevel der Elterngeneration anzuschließen (♂: 44,0 %; ♀: 38,2 %).

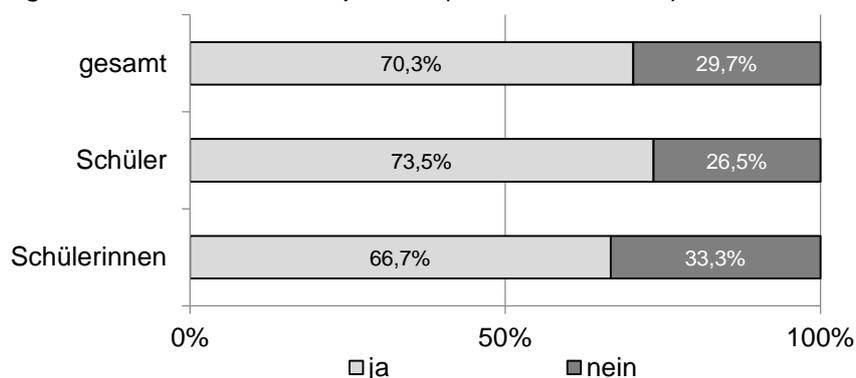
4.1.3 Migrationserfahrung und Muttersprache

Im hier befragten Schuljahr 2014/15 beträgt der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an bundesdeutschen Abendgymnasien und Kollegs 11,6 Prozent (Abendgymnasien 14,5 %; Kollegs 8,8 %) (Destatis 2015, S. 47; eigene Berechnung). Diese Daten beruhen auf der formalen nationalstaatlichen Zugehörigkeit. Da dieses formale Kriterium einen unzureichenden Indikator für die Erfassung des Migrationshintergrunds der Schülerinnen und Schüler darstellt, wurde dieser in der vorliegenden Studie durch die Angabe des Geburtslandes, der Muttersprache und des täglichen Sprachgebrauchs („Verkehrssprache“) operationalisiert.

Insgesamt gaben 17,5 Prozent der Befragten an, nicht in Deutschland geboren worden zu sein. Da das Geburtsland jedoch nicht zwangsläufig die jeweilige Erstsprache determiniert, wurde ebenfalls erhoben, ob die deutsche Sprache als Muttersprache erlernt wurde. Es zeigt sich, dass insgesamt 70,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache als Muttersprache angeben, umgekehrt also 29,7 Prozent der Befragten die deutsche Sprache nicht als Erstsprache erworben haben (vgl. Abbildung 7).

Mit Blick auf den Erwerb der Muttersprache zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern: Während bei den Schülern gut ein Viertel der Befragten angibt, keine Muttersprachlerin bzw. kein Muttersprachler zu sein (26,5 %), liegt der Anteil bei den Schülerinnen bei einem Drittel (33,3 %).

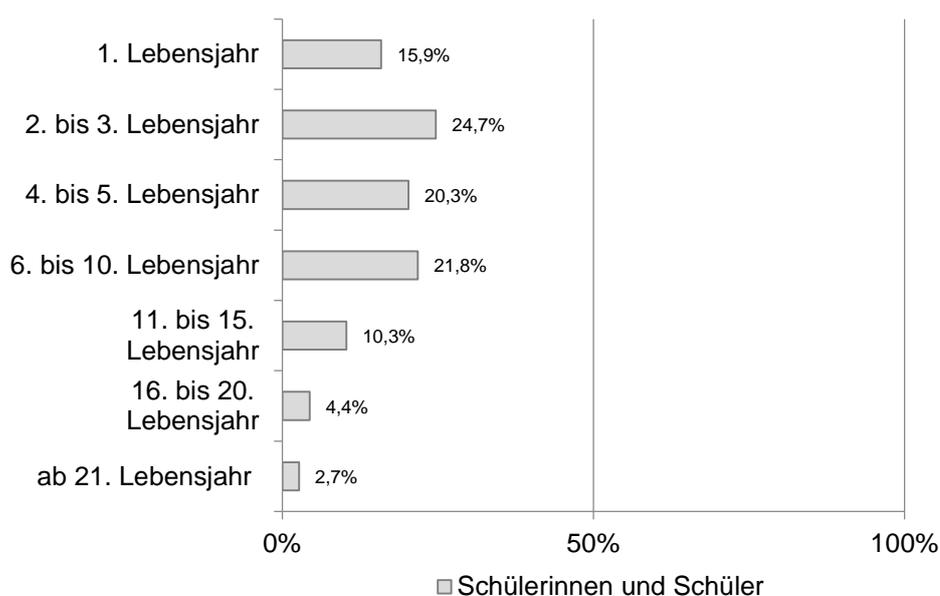
Abbildung 7: Deutsch als Muttersprache (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 1.810$

Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 8: Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – Lebensalter beim Erwerb der deutschen Sprache



Anmerkung: $n = 409$

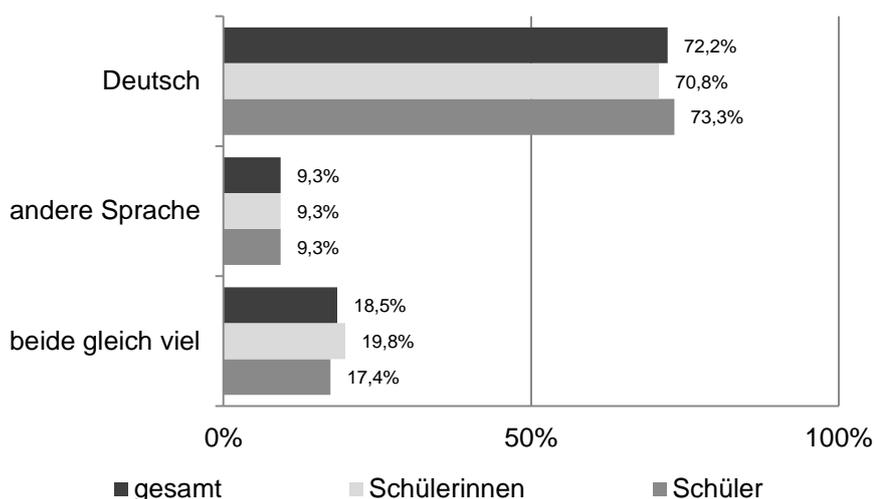
Quelle: eigene Darstellung

Diejenigen Befragten, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache angeben ($n = 409$), wurden nach dem Lebensjahr befragt, seit welchem sie die deutsche Sprache erlernen. Die Spanne bewegt sich hierbei vom ersten bis zum 29. Lebensjahr (vgl. Abbildung 8). Ein Anteil von 40,6 Prozent gibt an, die deutsche Sprache bereits seit den frühen Lebensjahren (im Zeitraum bis einschließlich des dritten Lebensjahrs) erworben zu haben.

Insgesamt 60,9 Prozent haben noch vor der Einschulung in das deutsche Schulsystem die deutsche Sprache erlernt. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich nicht.

Hinsichtlich des Erwerbs und der Nutzung der deutschen Sprache als relevante Größe für unterrichtliche Lehr- und Lernprozesse interessiert auch die Frage, welche Sprache(n) im Alltagsleben der jungen Erwachsenen faktisch genutzt werden. Hierzu wurde erfragt, welche Sprache im eigenen Haushalt aktuell dominiert. Während 72,2 Prozent in ihrem häuslichen Alltag vorwiegend (oder ausschließlich) die deutsche Sprache nutzen, geben 9,3 Prozent eine andere Sprache als dominierende Sprache an (vgl. Abbildung 9). Fast jeder fünfte Befragte (18,5 %) gibt an, dass zwei Sprachen im eigenen Haushalt gesprochen werden.

Abbildung 9: Im Haushalt am meisten gesprochene Sprache (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 1.810$

Quelle: eigene Darstellung

4.1.4 Wohnsituation und familiale Lebenssituation

Da es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Erwachsene handelt, kann die Lebenssituation deutlich pluraler sein als etwa diejenige von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe im Ersten Bildungsweg. So sind insbesondere Aspekte wie eine (z. T. parallele) Berufstätigkeit, ein eigener Haushalt und nicht zuletzt die Gründung einer eigenen Familie relevante Kontexte, wenn diese Personengruppe sich entscheidet, die Schullaufbahn im Zweiten Bildungsweg fortzusetzen.

Die Aufgaben, die aus dem Leben der volljährigen Schülerinnen und Schüler erwachsen, können somit in Konkurrenz zu den lernbezogenen Anforderungen stehen, welche die Schule an die Individuen stellt.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst nach ihrer aktuellen Wohnsituation befragt (vgl. Tabelle 8). Die Frage zielte auf Personengruppen ab, mit denen die Befragten zusammenwohnen. Es zeigt sich eine große Bandbreite von Wohnformen, wobei mit 43,6 Prozent solche – den Wohnsituationen der Schülerschaft des Ersten Bildungsweges ähnelnden – Varianten dominieren, bei denen die Befragten im Kontext ihrer Herkunftsfamilie leben, zumeist allein mit ihren Eltern oder zusätzlich mit Geschwistern. Jeder Fünfte (19,4 %) gibt an, alleine einen eigenen Haushalt zu führen. Nahezu gleich groß ist der Anteil derjenigen, die in einer Partnerschaft leben (16,7 %). Insgesamt geben 11,0 Prozent der Befragten an, in einem Haushalt mit (eigenen) Kindern zu leben.

Tabelle 8: Wohnsituation der Schülerinnen und Schüler

Wohnsituation	
Eltern und/oder andere Familienmitglieder	43,6 %
Allein	19,4 %
Partner/in	16,7 %
WG	7,4 %
Partner/in & Kind(er)	6,8 %
Kind(er)	3,5 %
Partner/in & weitere Familienmitglieder (kein Kind)	1,3 %
Betreutes Wohnen	0,6 %
Partner/in & Kind(er) & weitere Familienmitglieder	0,4 %
Kind(er) & weitere Familienmitglieder	0,3 %
(n = 1.768)	100,0 %

Quelle: eigene Darstellung

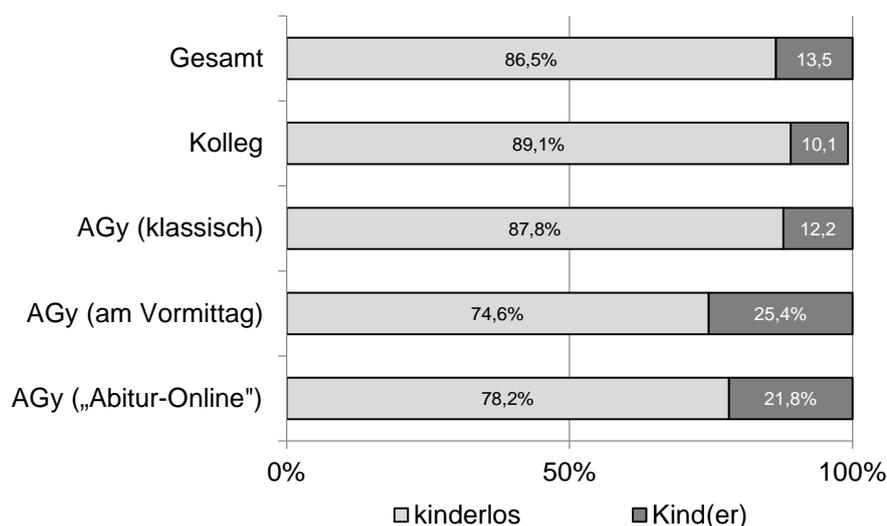
Neben der Wohnsituation kann auch die Familiengründung einen bedeutsamen Kontext für die Fortsetzung der eigenen Schullaufbahn darstellen. 13,5 Prozent der Befragten geben an, für eigene Kinder (oder Stiefkinder) verantwortlich zu sein.¹² Von diesen 245 Personen sind

¹² Der Anteil von Befragten, die angeben, eigene Kinder zu haben (13,5 %), ist etwas höher als der Anteil derjenigen, die mit Kindern aktuell zusammenleben (11,0 %). Dies erklärt sich zum einen über Schülerinnen und Schüler höheren Lebensalters (40 bis 74 Jahre), bei denen die Kinder vermutlich bereits einen eigenen Haushalt führen. Des Weiteren sind die Personen, die Kinder haben, diese jedoch nicht als dauerhafte Mitbewohner in ihrem Haushalt angeben, vermutlich getrenntlebende Eltern-

70,6 Prozent Schülerinnen und nur 29,4 Prozent Schüler. In der Hälfte dieser Fälle (52,1 %) handelt es sich um ein einzelnes Kind, in rund einem Drittel der Fälle (33,9 %) um zwei Kinder und in 14 Prozent der Fälle um drei oder mehr Kinder. Von den Schülerinnen und Schülern mit Kindern ist etwa ein Drittel (32,6 %) alleinerziehend, wobei von den Müttern 43,6 Prozent alleinerziehend sind, von den Vätern dagegen nur 5,7 Prozent. Mit Blick auf die Gesamtheit der Befragten im ersten Schulhalbjahr sind 4,5 Prozent Alleinerziehende.

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich bei der Betrachtung der Bildungsgänge und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler (vgl. Abbildung 10). Der Bildungsgang „Abendgymnasium am Vormittag“, der nicht zuletzt Eltern als zentrale Zielgruppe ausschreibt (Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen), weist mit 25,4 Prozent auch den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Kindern auf. Im zeitflexiblen Bildungsgang „Abitur-Online“ ist der Anteil ähnlich überdurchschnittlich hoch (21,8 %). Das Kolleg als auch der Bildungsgang des klassischen Abendgymnasiums scheinen demgegenüber für Eltern deutlich weniger attraktiv.

Abbildung 10: Anteil Schülerinnen und Schüler mit eigenen Kindern (nach Bildungsgang)



Anmerkung: $n = 1.820$

Quelle: eigene Darstellung

teile, die nur begrenzt Kontakt zum Kind haben. Bei letzterer Gruppe handelt es sich zu drei Vierteln um Männer.

4.1.5 Zeitumfang beruflicher, häuslicher und familienbezogener Tätigkeiten

Über die Lebenssituation bzw. den Lebensalltag von Schülerinnen und Schülern im Zweiten Bildungsweg liegen kaum aktuelle Forschungsergebnisse vor (Hamacher 1968). Dabei verändert die Aufnahme eines erneuten Schulbesuchs in bedeutsamer Weise die individuelle Alltagsgestaltung. Dies geschieht allein schon mit Blick auf die *zeitlichen* Strukturen des Alltagsablaufs. Zu den je nach Bildungsgang 20 bis 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden addieren sich z. B. unterrichtliche Vor- und Nachbereitung. Je nach beruflicher und familialer Situation unterscheiden sich die zeitlichen Anforderungen deutlich. Aus diesem Grund wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, den durchschnittlichen Zeitaufwand für berufliche, häusliche und ggf. familienbezogene Aktivitäten einzuschätzen. Dabei zeigen die Antworten erwartungsgemäß bei allen Aspekten jeweils eine sehr große Spannbreite.

Bildungsgänge in Schulen des Zweiten Bildungswegs sind im Kern entlang der Frage der Berufstätigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler entworfen. Abendgymnasien beruhen dabei auf der Unterstellung von Berufstätigkeit, die zudem „klassische“ Zeitmodi (wochentags bis ca. 17 Uhr) aufweist. Demgegenüber beruhen Kollegs auf der Zulassungsvoraussetzung, dass eine solche „klassische“ berufliche Tätigkeit während des dreijährigen Schulbesuchs eingestellt wird (vgl. Kapitel 2.1.1). Familientätigkeit stand historisch lange im Hintergrund und nur der seltene Bildungsgang „Abendgymnasium am Vormittag“ ist dem Anspruch nach auf Personen ausgerichtet, die Kinder versorgen, welche vormittags Erziehungs- und Bildungsorganisationen besuchen. Der jüngste Bildungsgang „Abitur-Online“ entspringt dem Anspruch, eine zeitliche Flexibilität zu ermöglichen, die auf immer weniger „klassische“ Arbeitszeiten reagiert.

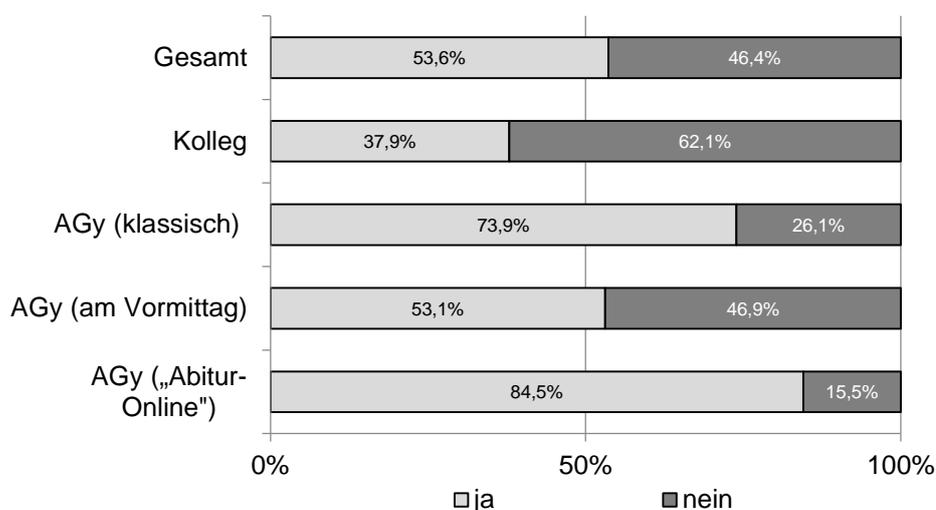
Die Schülerinnen und Schüler wurden zunächst befragt, ob sie neben dem Schulbesuch einer beruflichen Tätigkeit nachgehen und wie viele Stunden sie pro Woche durchschnittlich dafür aufbringen.¹³ 53,6 Prozent der Befragten geben an, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen. Eine Differenzierung der Befragten nach Geschlecht, Bildungshintergrund des Elternhauses oder Muttersprache zeigt keinerlei bedeutsame Unterschiede in diesen Anteilen. Signifikante Unterschiede zeigen sich demgegenüber jedoch erwartungsgemäß bei einer Unterscheidung der jeweiligen Bildungsgänge, da diese dem Anspruch nach u. a. an dem Aspekt „berufliche Tätigkeit parallel zum Schulbesuch“ ausgerichtet sind

¹³ Die Frage zielte explizit auf Zeiten parallel zum Schulbesuch und schloss „Ferienjobs“ aus.

(vgl. Abbildung 11). Eine berufliche Tätigkeit geben in den abendgymnasialen Bildungsgängen zwischen 53,1 Prozent (AG am Vormittag) und 84,5 Prozent (AG Abitur-Online) der Schülerinnen und Schüler an. Im Gegensatz dazu geben 62,1 Prozent der Befragten des Bildungsgangs „Kolleg“ an, keinerlei beruflichen Aktivitäten nachzugehen.

Zugleich wird bei diesen Anteilen deutlich, dass die mit der zeitlich-organisatorischen Gestaltung eines Bildungsgangs unterstellte Berufstätigkeit bzw. zeitbefristet ausgesetzte Berufstätigkeit der Adressaten in empirischer Hinsicht nur partiell zutrifft. Über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Kollegs geht nach eigenen Angaben einer beruflichen Tätigkeit nach, wohingegen am „klassischen Abendgymnasium“ ein Viertel der Schülerinnen und Schüler angibt, keinerlei beruflicher Tätigkeit nachzugehen. Die Befragten im Abendgymnasium „Abitur-Online“ entsprechen am ehesten dem Adressatenprofil des klassischen (Präsenz-) Abendgymnasiums. Eine `Zwischenform´ stellt das „Abendgymnasium am Vormittag“ dar.

Abbildung 11: Berufliche Tätigkeit neben dem Schulbesuch (nach Bildungsgang)



Anmerkung: $n = 1.811$

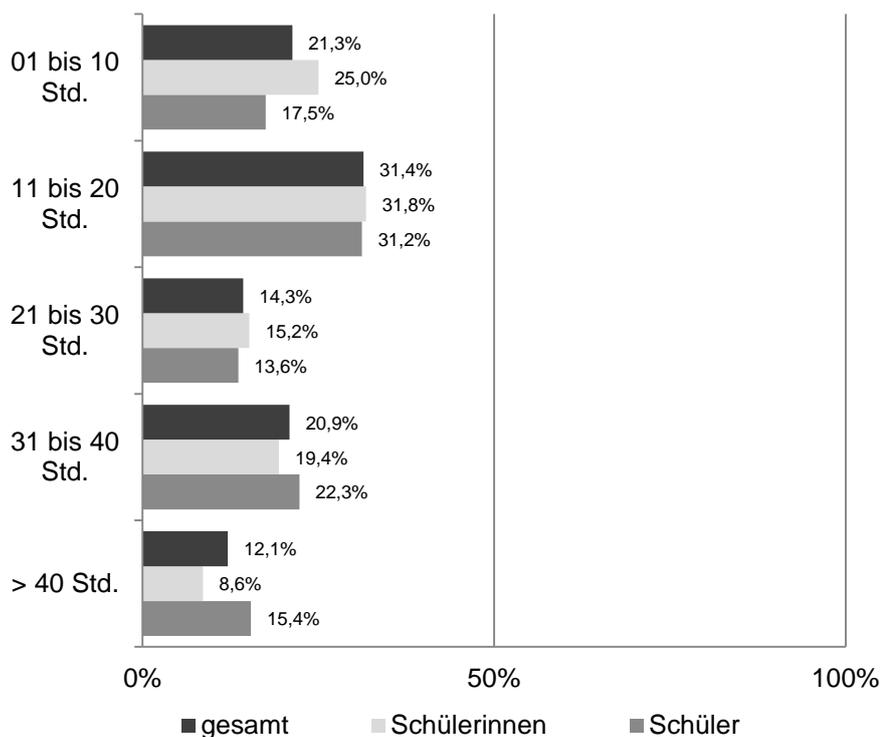
Quelle: eigene Darstellung

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine berufliche Tätigkeit begleitend neben der Schulzeit ausüben, wurden in einen Folgeschritt nach dem Umfang dieser beruflichen Aktivitäten befragt (vgl. Abbildung 12). Dazu äußerten sich 893 Schülerinnen und Schüler, wobei sich die Gruppen derjenigen, die wöchentlich im Schnitt *bis zu* 20 Stunden

arbeiten (52,6 %), sowie die Gruppe derjenigen, die *mehr als* 20 Stunden arbeiten (47,4 %), weitgehend die Waage halten. Eine kleine Gruppe von 12,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler ist neben dem Schulbesuch sogar durchschnittlich mehr als 40 Stunden beruflich eingebunden. Dies entspricht mindestens einer Vollzeitberufstätigkeit, der parallel zum Schulbesuch nachgegangen wird.

Differenziert nach dem Geschlecht fällt zunächst auf, dass Schülerinnen deutlich häufiger als Schüler angeben, nur bis zu 10 Stunden wöchentlich einer Arbeit nachzugehen (25,0 % gegenüber 17,5 %). Umgekehrt geben Schüler deutlich häufiger an, einer zeitintensiven Berufstätigkeit (31 oder mehr Stunden) nachzugehen (37,7 % gegenüber 28 %).

Abbildung 12: Schülerinnen und Schüler mit beruflicher Tätigkeit: Wöchentlicher Arbeitsumfang in Stunden (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 893$

Quelle: eigene Darstellung

Für den Umfang beruflicher Tätigkeiten spielt vor allem wiederum der Bildungsgang eine zentrale Rolle (vgl. Tabelle 9). Diejenigen befragten Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs „Kolleg“, die (entgegen dem Adressatenbild) einer beruflichen Tätigkeit nachgehen, tun dies

häufig bis zu 20 Stunden pro Woche (84,6 %). Demgegenüber sind jedoch 15,4 Prozent der beruflich Tätigen zusätzlich zu den 30 Unterrichtsstunden in einem Umfang jenseits einer Halbtagsstelle eingebunden. Beruflich aktive Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs „Abendgymnasium am Vormittag“ ähneln hier denjenigen des „Kollegs“. Analytisch spielt hier also nicht der Bildungsgang, sondern vielmehr die Tageszeit des Schulbesuchs die zentrale Rolle. Mehr als den Stundenumfang einer Halbtagsstelle nehmen erwartungsgemäß die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler am „klassischen Abendgymnasium“ (67,5 %) sowie des Bildungsgangs „Abitur-Online“ (89,1 %) wahr. Auch bei der Frage nach dem *Umfang* beruflicher Tätigkeiten zeigt sich erneut, dass die Befragten des Online-Bildungsgangs eher dem Adressatenbild des klassischen abendgymnasialen Bildungsgangs entsprechen als dessen eigene Lernerinnen und Lerner.

*Tabelle 9: Schülerinnen und Schüler mit beruflicher Tätigkeit:
Wöchentlicher Arbeitsumfang in Stunden (nach Bildungsgang)*

	Gesamt	Kolleg	AGy (klas- sisch)	AGy (am Vor- mittag)	AGy („Abitur- Online“)
1 bis 10 Std.	21,3 %	39,0 %	6,3 %	44,4 %	4,1 %
11 bis 20 Std.	31,4 %	45,6 %	26,2 %	38,1 %	6,8 %
21 bis 30 Std.	14,3 %	9,0 %	20,5 %	4,8 %	17,7 %
31 bis 40 Std.	20,9 %	3,8 %	31,3 %	12,7 %	41,5 %
> 40 Std.	12,1 %	2,6 %	15,7 %	0,0 %	29,9 %
(n = 893)	100,0 %	100 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

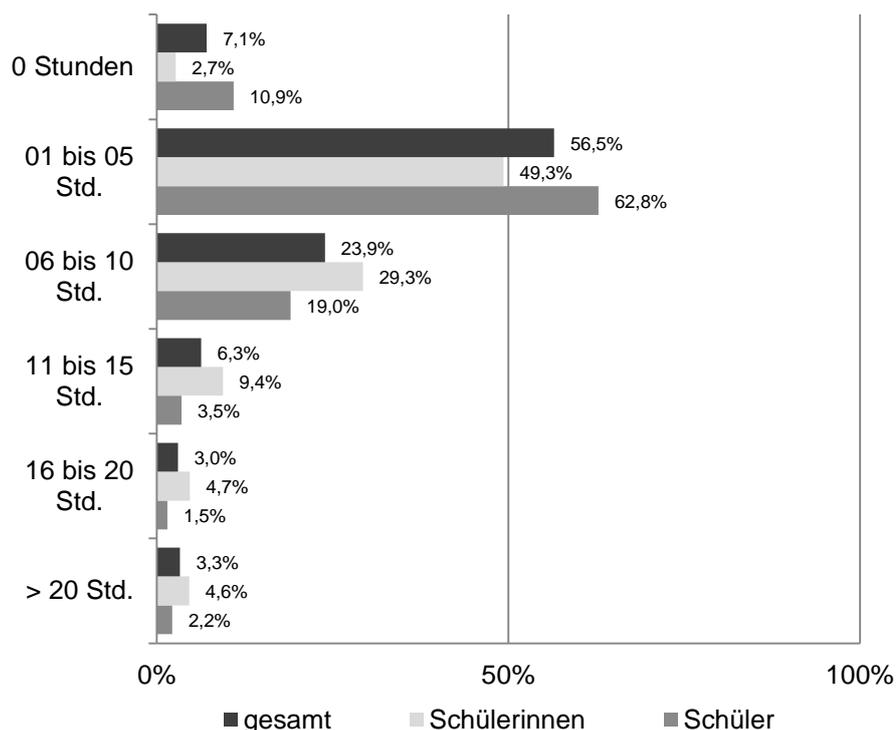
Quelle: eigene Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler wurden zudem befragt, wie viele Stunden sie pro Woche durchschnittlich für *Haushaltsarbeiten* aufwenden (vgl. Abbildung 13). Eine große Gruppe von fast zwei Dritteln der Befragten (63,6 %) gibt an, dass Haushaltsarbeiten entweder gar keine Zeit oder nur bis zu 5 Stunden wöchentlich erfordern.

Bei knapp einem Viertel der Befragten (23,9 %) nimmt diese Tätigkeiten wöchentlich etwa 6 bis 10 Stunden in Anspruch, d. h. im Schnitt pro Tag etwa 1 bis 1,5 Stunden. Etwa jede zehnte Person (12,6 %) wendet nach eigener Einschätzung durchschnittlich mehr als 10 Stunden pro Woche auf. Während fast drei Viertel der Schüler (73,7 %) angeben, gar keine oder wenig Zeit (bis zu 5 Stunden) auf Haushaltsaktivitäten zu verwenden, sind dies bei den Schülerinnen nur die Hälfte (52 %). Jeder

zehnte Schüler gibt sogar an, keinerlei entsprechende Arbeit zu investieren. In allen Antwortkategorien, die höhere Stundenzahlen angeben (ab 6 Stunden aufwärts), sind die Schülerinnen deutlich häufiger als die Schüler vertreten.

Abbildung 13: (wöchentlicher) Umfang haushaltsbezogener Tätigkeiten (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 1.744$

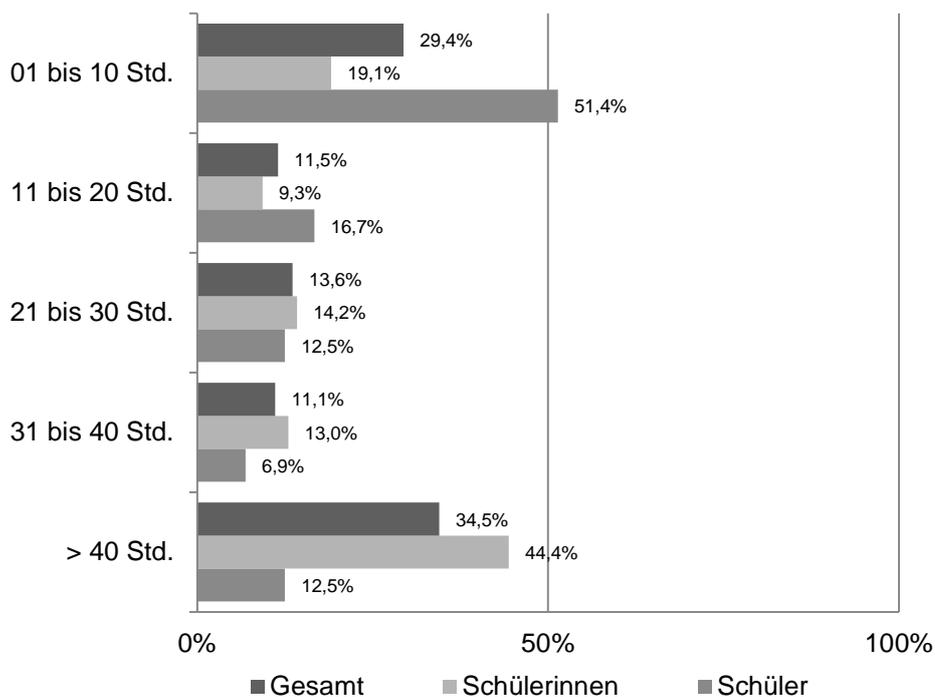
Quelle: eigene Darstellung

Mit Blick auf die spezifische Gruppe der Befragten, die als Eltern auch erhebliche Zeitressourcen für die *Betreuung ihrer Kinder* aufwenden, wurde um eine Einschätzung dieses Zeitaufwands gebeten. Unter den Befragten gaben 245 Personen (13,5 %) an, für Kinder verantwortlich zu sein (vgl. Abbildung 13). Aus dieser Personengruppe äußerten sich 235 Befragte zu der Frage, wie viele Stunden sie pro Woche durchschnittlich mit der Betreuung ihrer Kinder beschäftigt sind (vgl. Abbildung 14).

Es zeigt sich, dass etwa jeweils ein Drittel dieser Befragten 1 bis 10 Stunden bzw. 41 und mehr Stunden in die Kinderbetreuung investiert. Insgesamt verbringen sechs von zehn Befragten (59,1 %) mehr als 20 Stunden in der Woche mit der Betreuung ihrer Kinder. Hier zeigen sich erwartungsgemäß erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede,

sodass die Schülerinnen erheblich mehr Zeit für die Kinderbetreuung aufwenden als die Schüler.

Abbildung 14: Schülerinnen und Schüler mit Kindern: wöchentlich aufgewendete Zeit für Kinderbetreuung (nach Geschlecht)



Anmerkung: $n = 235$

Quelle: eigene Darstellung

Die *Betreuung bzw. Pflege von Familienangehörigen* – in diesem Fall nicht von Kindern – ist bei (vornehmlich) jungen Erwachsenen zwischen 18 und 30 Jahren ein nur begrenzt anzutreffendes Phänomen, kann aber, sofern zutreffend, ein zeitlich relevanter Faktor in der alltäglichen Lebensführung sein. Daher wurde auch erfragt, inwieweit Zeit für Pflegeaktivitäten aufgewendet wird. Erwartungsgemäß antwortete ein hoher Anteil (80,6 %) der Schülerinnen und Schüler, dass dies in ihrem Alltag nicht vorkomme ($n = 1.578$). Da eine Antwort auf diese Frage von einer vergleichsweise hohen Anzahl der Befragten zudem schlicht ausgelassen wurde, kann man unterstellen, dass dieser Anteil sogar noch höher ist. Aus der Gruppe derjenigen Befragten, die Zeit für die Betreuung bzw. Pflege von Familienangehörigen aufbringen (19,4 %; $n = 306$), geben 71,6 Prozent an, dies für etwa 1 bis 5 Stunden pro Woche zu tun. Eine vergleichsweise kleine Gruppe von 9,2 Prozent – also etwa jeder Zehnte aus dem Personenkreis derjenigen, die Zeit in die Betreuung

bzw. Pflege einbringen – gibt dann allerdings auch eine durchschnittliche Dauer von 16 Stunden oder mehr an. In diesem Sinne gibt es eine sehr kleine Gruppe, die hier etwa im zeitlichen Umfang einer Halbtags-tätigkeit Pflegeleistungen erbringt. Bezogen auf die Gesamtheit der Befragten im ersten Schulhalbjahr entspricht dies einem Anteil von 1,8 Prozent.

4.2 Schulische Erfahrungen im Ersten Bildungsweg

Die Aufnahme eines gymnasialen Bildungsgangs eines Abendgymnasiums bzw. des Kollegs stellt aus Schülerperspektive die Fortsetzung der eigenen Bildungsbiografie in einer schulischen Institution dar. In diesen erneuten Schulbesuch fließen nicht zuletzt die schulbezogenen Erfahrungen der Lernenden aus dem Ersten Bildungsweg ein. Pansa (1991) kommt in ihrer Fallstudie eines Abendgymnasiums zu der Einschätzung, dass die vorab im Ersten Bildungsweg besuchte *Schulform* einen entscheidenden Einfluss darauf nimmt, ob der erneute Schulbesuch zu einem Abschluss oder einem Abbruch führe. So mindere insbesondere der vorherige Besuch der Schulform „Gymnasium“ die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs im Zweiten Bildungsweg. Zugespitzt schlussfolgert sie: „[...] Gymnasium bereitet auf Gymnasium vor“ (Pansa 1991, S. 118).

Vor diesem Hintergrund wurden die Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2014/15 das erste Schulhalbjahr („Einführungsphase“) eines gymnasialen Bildungsgangs des Zweiten Bildungsweges besuchten, danach befragt, an welcher allgemeinbildenden Schulform sie im Ersten Bildungsweg ihren höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss erworben haben (vgl. Tabelle 10). Es zeigt sich diesbezüglich die ganze Bandbreite von im Ersten Bildungsweg anzutreffenden Schulformen¹⁴: Die größte Gruppe der Befragten hat den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss im Ersten Bildungsweg an der Schulform „Realschule“ erworben (41,7 %). Mehr als ein Viertel – und damit die zweitgrößte

14 Ein relativ hoher Anteil der Befragten (17,7 %) hat bei dieser Frage die offene Antwortkategorie „Sonstiges“ gewählt. Eine Analyse der diesbezüglichen Angaben zeigt, dass zusätzlich zu den üblichen Spezialfällen (z. B. Alternativschulen oder einem Schulbesuch an einer nicht zuordenbaren Schulform im Ausland) viele Befragte hier eine berufliche Schulform, eine Volkshochschule oder eine Schule des Zweiten Bildungswegs (i. d. R. eine Abendrealschule) nennen. Dass mit dem Item explizit nach allgemeinbildenden Schulformen des Ersten Bildungswegs gefragt worden war, wurde also von einem Teil der Befragten nicht berücksichtigt. Für die Auswertung wurden diese n = 268 Antworten daher nicht einbezogen.

Gruppe – hat diesen Abschluss an einer Hauptschule erworben (26,7 %). Der vergleichsweise hohe Anteil von Befragten, die mit ihrem Besuch einer Gesamtschule zugleich den Schulabschluss erworben haben (19,2 %), ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Gesamtschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen vergleichsweise häufig anzutreffen sind und in der hier analysierten Stichprobe der Anteil nordrhein-westfälischer Schülerinnen und Schüler hoch ist. Nur etwa jeder zwölfte Befragte (8,0 %) hat diesen Schulabschluss an einem Gymnasium erworben. Dieser geringe Anteil an Gymnasiasten kann als Indikator dafür gelesen werden, dass Erfahrungen mit einer gymnasialen Lehr-Lernkultur nur bei einer kleinen Minderheit derjenigen vorliegen, die am Beginn eines gymnasialen Bildungsgangs im Zweiten Bildungsweg stehen.

Tabelle 10: Allgemeinbildende Schulform, an der der höchste Schulabschluss erworben wurde (Erster Bildungsweg)

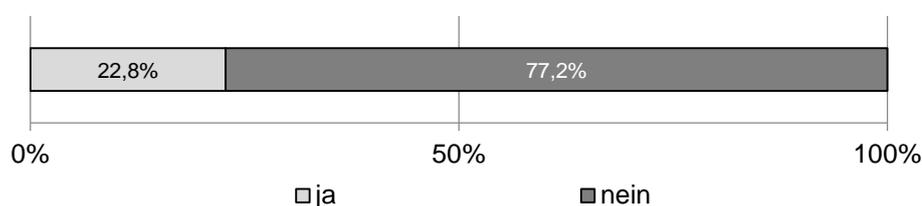
Schulform	
Realschule	41,7 %
Hauptschule/Volksschule	26,7 %
Gesamtschule	19,2 %
Gymnasium	8,0 %
Sonstiges	3,5 %
Sonderschule/Förderschule	0,8 %
(n = 1.599)	100,0 %

Quelle: eigene Darstellung

Historisch sind Abendgymnasien und Kollegs in einer Zeit entstanden, in welcher die Durchlässigkeit der verschiedenen Schulformen des Ersten Bildungswegs gering war. Die über die Jahrzehnte zunehmende Durchlässigkeit vergrößert in der Konsequenz die Anzahl derjenigen, die im Rahmen ihrer individuellen Schullaufbahn im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg verschiedene Schulformen besuchen.

Um den Bildungsverlauf diesbezüglich abbilden zu können, wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, ob bzw. wie oft sie im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg eine Schulform gewechselt haben und zwischen *welchen* Schulformen gewechselt wurde (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15: Erlebter Schulformwechsel (Erster Bildungsweg)



Anmerkung: $n = 1.821$

Quelle: eigene Darstellung

Deutlich mehr als ein Fünftel der Befragten (22,8 %) gibt diesbezüglich an, bis zum höchsten Schulabschluss im Ersten Bildungsweg die Schulform innerhalb der Sekundarstufe I – also nach dem Übergang aus der Grundschule – gewechselt zu haben. Von denjenigen Befragten, die zudem konkretisierende Angaben zu den gewechselten Schulformen machen, geben 91,8 Prozent an, die Schulform nur einmal während der Sekundarstufe I gewechselt zu haben. Eine kleine Gruppe von 7,3 Prozent hat die Schulform zweimal gewechselt und nur ein marginaler Anteil von 0,9 Prozent hat im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg dreimal einen Wechsel der Schulform vollzogen.

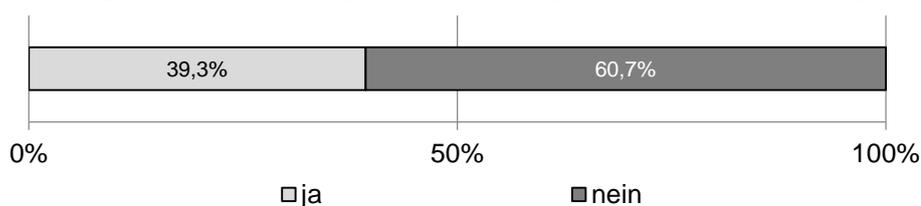
In der Logik des klassischen dreigliedrigen Schulsystems (sowie der Förderschulen) kann der Wechsel einer Schulform auch als die Erfahrung eines Aufstiegs (von der Hauptschule zur Realschule oder zum Gymnasium, von der Realschule zum Gymnasium) oder Abstiegs (vom Gymnasium zur Realschule oder Hauptschule, von der Realschule zur Hauptschule) gedeutet werden. Unter dieser Perspektive wurden Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den von ihnen besuchten Schulformen danach analysiert, ob dies ein Wechsel hin zu einer höheren oder niedrigeren Schulform darstellt. Es zeigt sich, dass ein (oder mehrere) Schulformwechsel für über zwei Drittel der Befragten (69,3 %) ein „Abwärts“ in der Hierarchie der Schulformen bedeutete. Demgegenüber war ein Wechsel nur für etwa jeden zehnten Befragten (11,1 %) ein „Aufwärts“. Eine kleine Gruppe von Mehrfachwechslern (3,0 %) hat ein „Auf und Ab“ in der Hierarchie der Schulformen hinter sich. Die Gruppe derjenigen Schülerinnen und Schüler, die im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg einen Wechsel in oder aus einer Gesamtschule angegeben hat, macht 16,6 Prozent aus. Vor dem Hintergrund bundesdurchschnittlicher Anteile hinsichtlich des Schulformwechsels sowie auch NRW-bezogener Daten zeigt sich bei den „Abwärtswechseln“ ein erhöhter Anteil gegenüber dem Bundes- bzw. NRW-Durchschnitt (Autorengruppe

Bildungsberichterstattung 2014, S. 256; Bellenberg 2012, S. 147; MSW NRW 2017).

Ein Merkmal schulischer Organisationsformen im Ersten und Zweiten Bildungsweg ist die prinzipielle Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler eine Jahrgangsstufe wiederholen können bzw. müssen. Solche Wiederholungen können als kritische schulische Erfahrung nachdrücklichen Einfluss auf eine Bildungsbiografie nehmen. Die Schülerinnen und Schüler wurden daher befragt, ob und ggf. wie häufig sie im Ersten Bildungsweg eine Klasse wiederholt haben.

Es zeigt sich, dass weit mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler des Zweiten Bildungswegs (39,3 %) die Erfahrung teilt, dass sich im Ersten Bildungsweg die Schullaufbahn durch die Wiederholung einer Klasse bzw. Jahrgangsstufe verzögerte (vgl. Abbildung 16). Zur besseren Einschätzung dieses Anteils bietet sich der Vergleich mit dem entsprechenden Anteil unter den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern (überwiegend Klasse 9) aus der PISA-Studie 2012 an. Diese Gruppe weist eine (über die Schulzeit) kumulierte Klassenwiederholungsquote von 12,3 Prozent auf (Prenzel et al. 2013, S. 168). Selbst wenn man also eine weitere Erhöhung dieser Quote bis zum Ende der Sekundarstufe I unterstellt, wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler der Abendgymnasien bzw. Kollegs während ihres vorangegangenen Schulbesuchs im Ersten Bildungsweg bereits überproportional häufig ein Schuljahr wiederholt haben.

Abbildung 16: Wiederholung einer Klasse/Jgst. (Erster Bildungsweg)



Anmerkung: $n = 1.834$

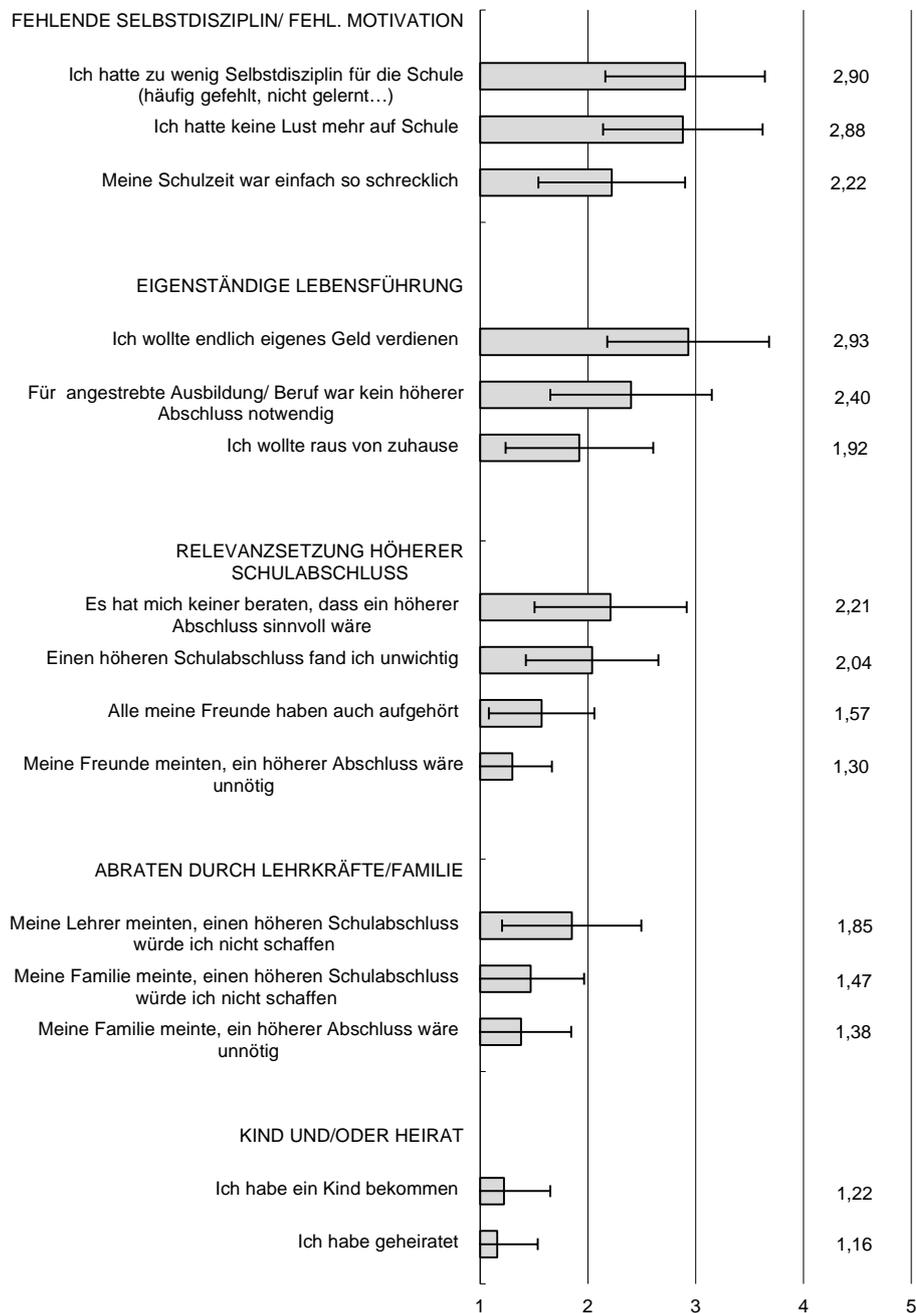
Quelle: eigene Darstellung

Dabei zeigt sich im Zweiten Bildungsweg der auch aus dem Ersten Bildungsweg bekannte Unterschied zwischen den Geschlechtern (Destatis 2016, S. 24 f.): An Abendgymnasien und Kollegs gibt es bei den Schülern einen signifikant höheren Anteil von Wiederholern als bei den Schülerinnen (♂ : 42,3 %; ♀ : 35,2 %).

Gründe für die Beendigung der Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg

Aus einer bildungsbiografischen Perspektive interessiert über die „objektiven“ Merkmale der Schullaufbahn hinaus die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler ihre schulischen Erfahrungen im Ersten Bildungsweg subjektiv für sich ausdeuten. Vor dem Hintergrund eines erneut aufgenommenen Schulbesuchs interessiert hierbei insbesondere die Frage, warum die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife nicht schon im Ersten Bildungsweg erreicht wurde. Um das Themenfeld „Gründe für die Beendigung der Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg“ näher zu betrachten, wurden den Schülerinnen und Schülern 15 mögliche Gründe genannt (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17: Gründe, warum im Ersten Bildungsweg zunächst kein höherer allgemeinbildender Schulabschluss angestrebt wurde



Anmerkung: Likert-Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft voll zu (n = 1.805 bis 1.817)

Quelle: eigene Darstellung

Die Befragten konnten rückblickend einschätzen, inwieweit die vorgeschlagenen Gründe auf sie selbst zutreffen (fünfstufige Likert-Antwortskala: 1 = "trifft gar nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu"). Auf Grundlage einer Faktorenanalyse¹⁵ lassen sich die 15 Items zu den folgenden fünf Motivdimensionen verdichten:

- fehlende Selbstdisziplin/fehlende Motivation
- eigenständige Lebensführung
- Relevanzsetzung eines höheren Schulabschlusses
- Abraten durch Lehrkräfte/Familie
- Kinder und/oder Heirat

Auffällig ist mit Blick auf das Antwortverhalten, dass die Mittelwerte eher im Bereich der ablehnenden Antworten bis hin zum mittleren Punkt der Antwortskala (3 = trifft teilweise zu) liegen. Dies kann unterschiedliche Ursachen haben: Einerseits wäre möglich, dass weitere – hier nicht zur Auswahl gestellte – Motive grundsätzlich höhere Zustimmungswerte hätten erzielen können. Andererseits ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler mit der zeitlichen Distanz zum Ersten Bildungsweg die konkreten Ursachen und Begründungen nicht mehr ausmachen können. Vor allem ist aber anzunehmen, dass nicht nur die hier erfragten subjektiven Wahrnehmungen eine Rolle gespielt haben, sondern die (hier nicht erhobenen) Schulnoten als „objektive Bedingung“ ebenfalls eine hohe Relevanz für die Beendigung der Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg darstellen. In jedem Fall machen die geringen Mittelwerte über alle Items hinweg eine differenzierte Betrachtung der Gruppen erforderlich, die einzelne Gründe als (eher) zutreffend angeben.

„Fehlende Selbstdisziplin/fehlende Motivation“

Mit Blick auf die fünfstufige Antwortskala vorwiegend im mittleren Bereich (trifft teilweise zu) – im Vergleich zu den übrigen Items jedoch mit dem vergleichsweise höchsten Zustimmungswert – antworten die Befragten auf diejenigen Fragen, welche rückblickend (negative) Schulerfahrungen aufgreifen. Das insgesamt stärkste Motiv, keinen weiteren Schulabschluss realisiert zu haben, liegt im Rückblick somit darin, die Schule als Lernort verlassen zu wollen. Am ehesten wird in diesem Zusammenhang der Einschätzung zugestimmt, dass es an „Selbstdisziplin“ gemangelt hätte ($M = 2,90$). Diese Selbsteinschätzung einer mangelnden „Reife“ im Jugendalter geht mit der Diskussion zum Zweiten Bildungsweg konform. Traditionell fungiert hier das Bild des durch Berufs-

¹⁵ Hauptkomponentenanalyse; oblimines Rotationsverfahren; Varianzaufklärung 58,3 %.

erfahrung gereiften Erwachsenen als eine Legitimation für institutionelle Lösungen eines nachgeholt Schulabschlusses (Koch 2011).

Aspekte, die auf eine negative Einstellung zur Schule eingehen, zeigen statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Betrachtet man nur die Gruppe der Schüler, dann steigen die durchschnittlichen Zustimmungswerte z. T. auf über 3,0. So stimmen die Schüler der Einschätzung fehlender Selbstdisziplin mit einem Mittelwert von 3,14 zu ($M_{\square} = 2,63$), dem ablehnenden Gefühl („keine Lust auf Schule“) gegenüber dem Schulbesuch noch mit 3,07 ($M_{\square} = 2,65$).

„Eigenständige Lebensführung“

Im thematischen Gegensatz zu den o. g. Items, die eher schwierige schulische Erfahrungen und ein ggf. problematisches Verhältnis zu schulischem Lernen aufgreifen, stehen diejenigen Items, die den Drang der Befragten nach einer eigenständigen Lebensführung thematisieren. Mit Blick auf die Antwortskala sehen die Befragten diese Gründe nur als teilweise zutreffend bzw. als eher nicht zutreffend an. Dabei wird dem Erreichen einer beruflichen Zielperspektive („Für die Ausbildung/den Beruf, den ich wollte, war kein höherer Abschluss notwendig“) vergleichsweise mehr Bedeutung zugewiesen als dem Verlassen des Elternhauses ($M = 2,40$ bzw. $M = 1,92$).

Im Vergleich der Mittelwerte deutlich stärker geben die Befragten als Grund der Beendigung ihrer Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg an, dass sie endlich eigenes Geld verdienen wollten ($M = 2,93$). Dies ist zugleich der höchste Mittelwert aller 16 Fragen und kann insofern als der im Durchschnitt wichtigste Grund benannt werden.

„Relevanzsetzung eines höheren Schulabschlusses“

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler enthielt auch Items, die aus der Sicht der Befragten das gemeinsame Element haben, dass in ihnen die subjektive Relevanz eines Schulabschlusses thematisiert wird. Die Aussage, wonach ein höherer Schulabschluss im Ersten Bildungsweg zum damaligen Zeitpunkt als unwichtig betrachtet wurde, wird von den Befragten durchschnittlich als „eher unzutreffend“ bewertet ($M = 2,04$). Schülerinnen lehnen diese rückblickende Einschätzung signifikant stärker ab als Schüler ($M_{\square} = 2,33$; $M_{\square} = 2,50$), waren sich also demnach der Relevanz höherer Schulabschlüsse noch stärker bewusst.

Entgegen den Ergebnissen der Forschung zur Rolle der Peers im Ersten Bildungsweg sprechen die Befragten ihren Peers hinsichtlich der Beendigung des Schulbesuchs nur eine geringfügige Einflussnahme zu. Dass Freunde von einem höheren Schulabschluss abgeraten hätten,

wird aus der rückblickenden Wahrnehmung heraus von nahezu allen Befragten als „unzutreffend“ betrachtet ($M = 1,30$).

„Abraten durch Lehrkräfte/Familie“

Wie schon mit Blick auf die Peers sehen die befragten Schülerinnen und Schüler auch ihre Familie rückblickend nicht als einen Einflussfaktor, der ihnen von einem höheren Schulabschluss abgeraten hätte. Auch hier zeigt sich, dass diese Aussagen im Mittel als „gar nicht zutreffend“ bewertet werden ($M = 1,47$ und $M = 1,38$). Weitgehend ähnlich wird auch die Rolle der früheren Lehrkräfte im Ersten Bildungsweg beschrieben. Dass sie von einem höheren Schulabschluss abgeraten hätten, wird vergleichsweise etwas weniger stark ablehnend beantwortet. Es zeigt sich hier ein Mittelwert ($M = 1,85$), demgemäß die Befragten im Durchschnitt tendenziell die Antwort „trifft eher nicht zu“ gewählt haben.

„Kinder und/oder Heirat“

Als letztes Themenfeld werden die beiden Items verstanden, die eine Familiengründung oder eine Heirat als relevanten Grund betrachten, der im Ersten Bildungsweg davon abgehalten hat, einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Die niedrigen Mittelwerte (und die geringe Streuung) entspringen der Tatsache, dass dieses Merkmal (Kind bzw. Heirat) nur auf einen vergleichsweise kleinen Teil der Befragten zutrifft, auf einen Großteil der Befragten jedoch gar keinen Einfluss nimmt. So geben 94,9 Prozent der Befragten an, dass eine Heirat in keiner Weise Einfluss genommen hat, 93,3 Prozent sagen dies mit Blick auf Kinder. Umgekehrt stimmen jedoch 5,0 Prozent überwiegend oder voll zu, dass die Familiengründung davon abgehalten habe, keinen höheren Schulabschluss im Ersten Bildungsweg anzustreben.

4.3 Berufliche Erfahrungen vor dem Einstieg in das Abendgymnasium/Kolleg

Als formale Voraussetzungen für die Aufnahme bzw. den Schulbesuch gelten an Abendgymnasien und Kollegs nicht nur das Lebensalter (Volljährigkeit), sondern auch der Mittlere Schulabschluss¹⁶ sowie eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit, wobei die Führung eines Familienhaushalts der Berufstätigkeit gleichgestellt ist. Zeiten der Arbeitslosigkeit, des Wehr- oder Zi-

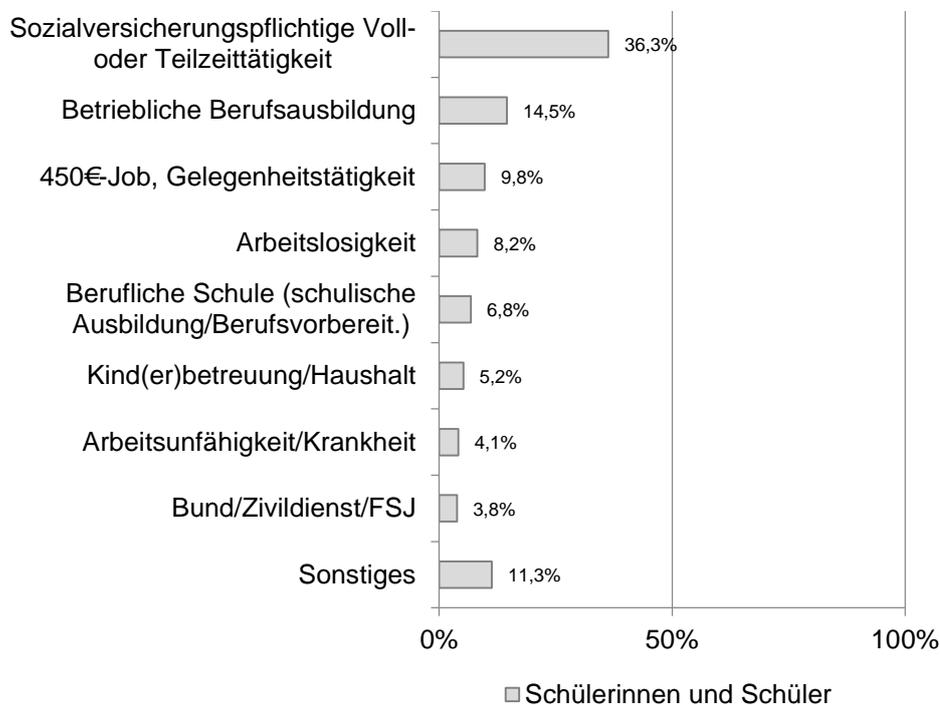
¹⁶ Dieser kann durch den Besuch eines Vorkurses bzw. im Fall des Kollegs zudem durch einen Eignungstest ersetzt werden.

vildienstes, des Entwicklungsdienstes, des freiwilligen sozialen und ökologischen Jahres können zudem angerechnet werden. Die Einforderung einer dem Schulbesuch vorangegangenen Berufstätigkeit bzw. einer abgeschlossenen Berufsausbildung geht historisch auf die Gründungszeit des Zweiten Bildungswegs zurück. Die Ergänzung der Aufnahmevoraussetzungen durch weitere berufsbezogene Tätigkeiten, insbesondere der Führung eines Familienhaushalts oder auch der Arbeitslosigkeit, sind über die Jahrzehnte ergänzt worden. Sie sind nicht zuletzt eine Anpassung an die sich historisch verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen seit den 1960er-Jahren, die sich wiederum in den Biografien der Bewerberinnen und Bewerber widerspiegeln – etwa die über die Jahrzehnte zunehmende Arbeitslosigkeit oder die zunehmende Bildungsbeteiligung von Frauen im Ersten und parallel dazu im Zweiten Bildungsweg.

Die formale Anerkennung der Pluralität berufsbezogener Situationen, in welchen sich angehende Schülerinnen und Schüler vor dem Besuch eines Abendgymnasiums bzw. Kollegs befinden, ist von Seiten der Forschung bislang nicht in den Blick genommen worden. Daher wurden die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des gymnasialen Bildungsgangs danach befragt, welcher berufsbezogenen Tätigkeit sie in den letzten zwölf Monaten vor dem Besuch des Abendgymnasiums bzw. Kollegs nachgegangen waren. Es wurde gezielt nach der „hauptsächlichen“ Tätigkeit gefragt, wohl wissend, dass mehrere der Antwortkategorien zutreffen können.

Im Ergebnis zeigt sich, dass mit etwas mehr als einem Drittel (36,3 %) die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler vor dem Eintritt einer „klassischen“ beruflichen Tätigkeit nachgegangen ist (vgl. Abbildung 18). Zählt man diejenigen hinzu, die eine schulische oder betriebliche Berufsausbildung absolviert haben, dann bedienen über die Hälfte der Befragten (57,6 %) die klassischen Aufnahmevoraussetzungen. Jeder zwanzigste Befragte (5,2 %) führte hauptsächlich einen Familienhaushalt. Fasst man die Angaben zur Arbeitslosigkeit, zur Arbeitsunfähigkeit bzw. Krankheit sowie die Gelegenheitsjobs zusammen, dann befindet sich jeder fünfte Befragte (22,1 %) vor dem Schulbesuch in einer prekären Beschäftigungssituation.

Abbildung 18: Hauptsächliche Beschäftigung in den letzten 12 Monaten vor dem Eintritt in das AG/Kolleg



Anmerkung: $n = 1.792$

Quelle: eigene Darstellung

Mit dem Ausbau der Abendrealschulen (insbesondere im Bundesland Nordrhein-Westfalen) sucht zunehmend eine spezifische Gruppe den Eingang in Abendgymnasien und Kollegs: Absolventinnen und Absolventen der Abendrealschule, die ihre Schullaufbahn direkt (im Falle von „Bündelschulen“ z. T. an derselben Schule) in einem gymnasialen Bildungsgang fortsetzen wollen¹⁷. Vor diesem Hintergrund wurden die

¹⁷ Aus analytischer Sicht interessiert diese spezifische Gruppe, da die Aufnahme an einer Abendrealschule nur eine sechsmonatige Berufstätigkeit voraussetzt und unter bestimmten Bedingungen auch besucht werden kann, wenn in der Vollzeitschulpflicht kein Schulabschluss erreicht wurde („Voraussetzungen für Aufnahme und Besuch von Abendrealschulen“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.09.2014). Aus der Sicht der Schulen bzw. der Schülerinnen und Schüler ergibt sich daraus in vielen Fällen das Problem, dass Absolventinnen und Absolventen von Abendrealschulen zwar den notwendigen Schulabschluss, jedoch nicht immer eine abgeschlossene Berufsausbildung bzw. zweijährige Tätigkeit vorweisen können. In diesem Fall dürften sie gemäß der KMK-Vereinbarungen eigentlich nicht an Abendgymnasien und Kollegs zugelassen werden. Um diese anwachsende Gruppe jedoch nicht vom Erwerb eines weiteren Schulabschlusses abzuhalten, ermöglichen die Bundesländer hier spezifische Lösungen (siehe etwa für NRW: APO-WbK vom

Schülerinnen und Schüler befragt, ob sie in den letzten zwölf Monaten vor dem Besuch des Abendgymnasiums bzw. Kollegs einen Abendrealschul-Kurs besucht hatten.

Da solche Kurse nicht nur von schulischen Einrichtungen (Abendrealschulen) angeboten werden, sondern auch von Volkshochschulen sowie in Einzelfällen auch von nichtstaatlichen Weiterbildungseinrichtungen, wurden diese ebenfalls als Antwortmöglichkeit vorgesehen. Es zeigt sich, dass fast jeder fünfte Befragte (18,4 %) zeitlich unmittelbar vor dem Einstieg in den gymnasialen Bildungsgang einen Abendrealschul-Kurs besucht hat (vgl. Tabelle 11). Von diesen Personen haben ca. zwei Drittel den Kurs an einer Abendrealschule und ca. ein Drittel an einer Volkshochschule absolviert. Weitere nichtstaatliche Weiterbildungseinrichtungen spielen in quantitativer Hinsicht eine marginale Rolle (0,3 %).

Tabelle 11: Besuch eines Abendrealschul-Kurses in den letzten 12 Monaten vor dem Besuch des AG/Kollegs

Kursbesuch	
Kein ARS-Kurs	81,6 %
ARS-Kurs (an Abendrealschule)	12,1 %
ARS-Kurs (an Volkshochschule)	6,0 %
ARS-Kurs (sonstige Weiterbildungsanbieter)	0,3 %
(n = 1.807)	100,0 %

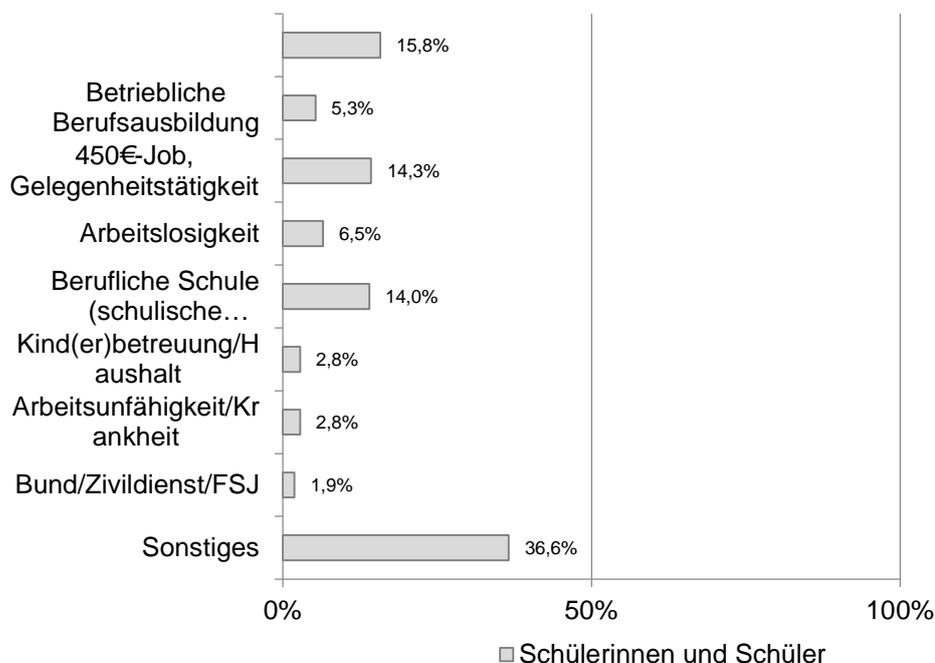
Quelle: eigene Darstellung

Bei der obigen Auswertung zur hauptsächlichen Beschäftigung in dem Jahr vor dem Schulbesuch am Abendgymnasium bzw. Kolleg (vgl. Abbildung 18) sind auch jene Schülerinnen und Schüler eingerechnet, die in diesem Jahr einen Abendrealschulkurs absolviert haben. Da Abendrealschul-Angebote bei ihren Schülerinnen und Schülern eine parallele Berufstätigkeit (oder etwa die Führung eines Familienhaushalts) unterstellen, schließt sich die Frage an, inwiefern diese spezifische Teilgruppe ($n = 322$) Besonderheiten hinsichtlich ihrer Beschäftigung *parallel* zum Besuch der Abendrealschule aufweist.

Eine nähere Betrachtung dieser Teilgruppe im Abgleich zur Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler zeigt tatsächlich deutliche Unterschiede (vgl. Abbildung 19): Mit 35,1 Prozent (Gesamtgruppe: 57,6 %) ist die Gruppe derjenigen, die eine „klassische“ Berufstätigkeit oder Be-

rufsausbildung neben der Abendrealschule absolvierten, deutlich geringer.

Abbildung 19: Hauptsächliche Beschäftigung während des Besuchs der Abendrealschule (vor dem Eintritt in das AG/Kolleg)



Anmerkung: $n = 322$

Quelle: eigene Darstellung

Die Führung eines Familienhaushalts geben nur 2,8 Prozent (Gesamtgruppe: 5,2 %) an. Mit 23,6 Prozent ist der Anteil der Personen in prekären Beschäftigungssituationen auf den ersten Blick ähnlich (Gesamtgruppe: 22,1 %), allerdings nutzen 36,6 Prozent die offene Antwortkategorie „Sonstiges“ und weisen dort umfangreich darauf hin, dass der Besuch der Abendrealschule die Hauptbeschäftigung gewesen sei. Man kann unterstellen, dass dies in großen Teilen auf geringfügige oder gar nicht vorhandene Erwerbstätigkeit verweist. Die vormaligen Abendrealschülerinnen und -schüler, die erfolgreich den mittleren Abschluss nachgeholt haben und nun unmittelbar ihre Schulzeit in einem gymnasialen Bildungsgang fortsetzen, befanden sich somit vermutlich sogar deutlich häufiger in prekären Beschäftigungssituationen.

4.4 Bildungsbezogene Zulassungsvoraussetzungen

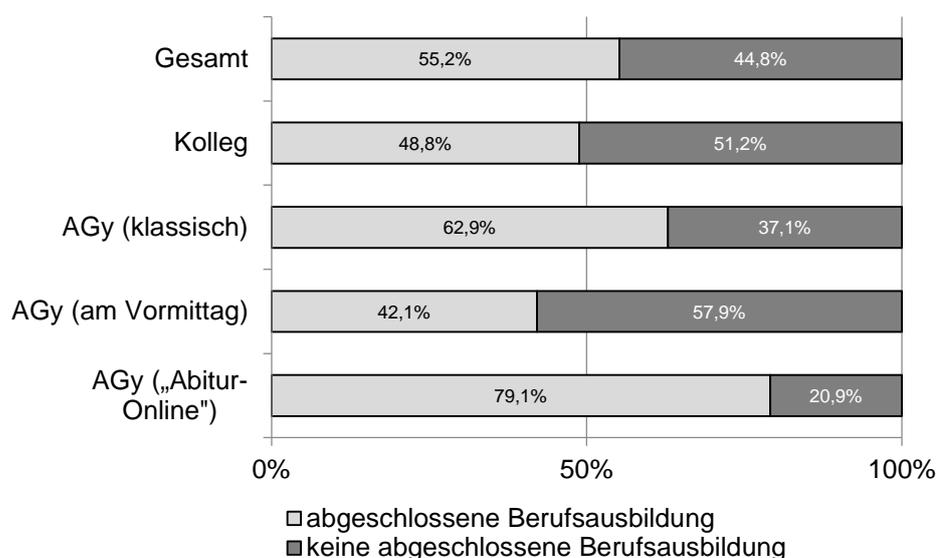
Zu den Zulassungsvoraussetzungen gymnasialer Bildungsgänge gehört über das Mindestalter und einen Mittleren Schulabschluss hinaus auch eine abgeschlossene Berufsausbildung oder alternativ eine mindestens zweijährige berufliche Tätigkeit (vgl. Kapitel 2.1.1). Mit Blick auf den Zeitraum der letzten zwölf Monaten vor dem Besuch der Schule geben insgesamt 21,3 Prozent der Befragten an, eine betriebliche oder schulische Ausbildung verfolgt zu haben (vgl. Kapitel 4.3). Da sich der Schulbesuch nicht immer direkt an eine Ausbildung anschließt, wurden die Schülerinnen und Schüler zudem zeitraumunabhängig befragt, ob sie über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Diese Frage interessiert nicht nur mit Blick auf die Erfüllung von formalen Zulassungsbedingungen, sondern ebenso hinsichtlich der Erfassung der individuellen Bildungsverläufe vor dem Einstieg in einen gymnasialen Bildungsgang des Zweiten Bildungswegs. Die Erhebung einer abgeschlossenen Berufsausbildung umfasst im vorliegenden Fall sowohl Ausbildungen innerhalb des dualen Systems der Berufsausbildung als auch ausschließlich schulische Berufsausbildungen.

Es zeigt sich, dass insgesamt nur etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (55,2 %) eine Berufsausbildung abgeschlossen hat (vgl. Abbildung 20). Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Familiengründung eine der Berufstätigkeit formal gleichgestellte Voraussetzung für den Schulbesuch darstellt, stellt sich die Frage, ob es möglicherweise geschlechtsspezifische Differenzen bei der Berufsausübung gibt. Die Auswertungen bestätigen die Annahme nicht. Das Geschlecht der Befragten macht keinen statistisch signifikanten Unterschied; allerdings verfügt in der vergleichsweise kleinen Gruppe der Befragten mit Kindern (13,5 %) ein geringerer Anteil von Personen über eine abgeschlossene Berufsausbildung (47,7 %). Es ist zu vermuten, dass die Familiengründung den Bildungsverlauf dahingehend beeinflusst hat. Ein signifikanter Unterschied zeigt sich auch entlang der Muttersprache: Personen, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache angeben, weisen nur in 43,0 Prozent der Fälle eine abgeschlossene Berufsausbildung auf.

Betrachtet man die verschiedenen Bildungsgänge, dann zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler bezogen auf eine abgeschlossene Berufsausbildung deutliche Unterschiede aufweisen (vgl. Abbildung 20). In den beiden Bildungsgängen mit Vormittagsunterricht (Kolleg sowie AG am Vormittag) überwiegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern *ohne* abgeschlossene Berufsausbildung (48,8 % und 42,1 %). Demge-

genüber weisen der klassische abendgymnasiale Bildungsgang sowie das „Abitur-Online“ deutlich höhere Anteile auf (62,9 % und 79,1 %). Den höchsten Anteil verzeichnet der Bildungsgang „Abitur-Online“, in welchem vier von fünf Schülerinnen und Schülern vor dem Besuch des Abendgymnasiums eine Berufsausbildung absolviert haben.

Abbildung 20: Abgeschlossene (schulische oder betriebliche) Berufsausbildung (nach Bildungsgang)



Anmerkung: $n = 1.813$

Quelle: eigene Darstellung

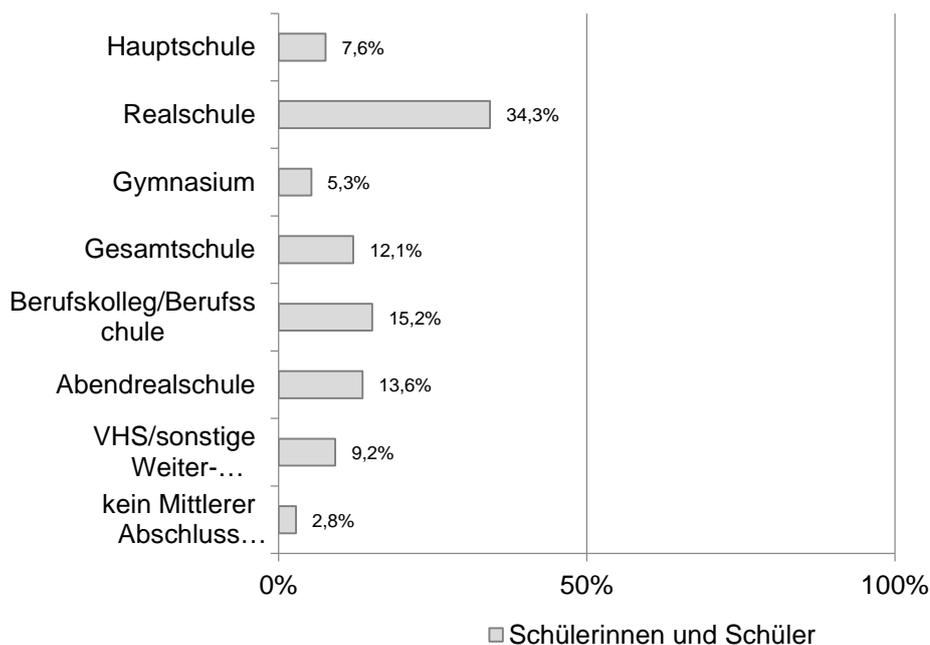
Als weitere bildungsbezogene Zulassungsvoraussetzung gilt für Abendgymnasien und Kollegs traditionell der Mittlere Abschluss¹⁸. Die Bildungsreformen in der Bundesrepublik haben über die Jahrzehnte die institutionellen Möglichkeiten, diesen Abschluss zu erwerben, ausgeweitet. Dies gilt sowohl für das allgemeinbildende als auch für das berufsbildende Schulsystem. Die seit den 1970er-Jahren an Volkshochschulen

¹⁸ Liegt dieser nicht vor, kann der Besuch eines halb- oder ganzjährigen Vorkurses als Ersatz fungieren. Kollegs haben zudem gemäß der aktuellen KMK-Vereinbarung die alternative Möglichkeit, eine Eignungsprüfung durchzuführen (Vereinbarung zur Gestaltung der Kollegs: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 31.05.2012). Die einzelnen Bundesländer weisen zudem eigene Regelungen hinsichtlich des Erwerbs eines Mittleren Abschlusses an Abendgymnasien und Kollegs auf. So können etwa die nordrhein-westfälischen Abendgymnasien und Kollegs Bewerberinnen und Bewerber ohne Mittleren Abschluss in einen Vorkurs einschulen und ihnen mit dem Übergang von der Einführungsphase in die Qualifikationsphase zugleich den Mittleren Abschluss zuerkennen (§ 60 APO-WbK vom 23. Februar 2000, zuletzt geändert durch Verordnung vom 13. Mai 2015 (SGV.NRW.223)).

etablierten Kurse für das Nachholen von Schulabschlüssen sowie die Ausbreitung von Abendrealschulen haben zudem die Möglichkeit des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses in das Weiterbildungssystem selbst ausgedehnt. Die Erweiterung institutioneller Optionen bedingt in der Folge auch eine Pluralisierung der faktisch anzutreffenden Bildungswege in die Abendgymnasien bzw. Kollegs. Um deren Umfang empirisch abzubilden, wurden die Schülerinnen und Schüler befragt, an welcher Schulform bzw. Einrichtung sie den Mittleren Abschluss erworben haben.

Es zeigt sich, dass insgesamt 97,2 Prozent der im ersten Schulhalbjahr befragten Schülerinnen und Schüler die Zulassungsvoraussetzung eines Mittleren Schulabschlusses erfüllen (vgl. Abbildung 21). g erworben haben, sondern erst auf dem Zweiten Bildungsweg selbst.

Abbildung 21: Schulform/Bildungsinstitution des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses



Anmerkung: n = 1.781

Quelle: eigene Darstellung

Jeder dritte Befragte (34,3 %) hat diesen Abschluss an einer Realschule erworben. Insgesamt haben mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (58,3 %) den Mittleren Abschluss an einer allgemeinbildenden Schulform des Ersten Bildungswegs erworben. Mindestens jeder siebte Befragte (15,2 %) hat diesen allgemeinbildenden Abschluss innerhalb

des berufsbildenden Schulsystems erhalten. Ein ähnlich großer Anteil (13,6 %) gibt an, den Mittleren Abschluss an einer Abendrealschule erworben zu haben. Addiert man diejenigen Personen, die an einer Volkshochschule oder bei anderen Weiterbildungsanbietern den Mittleren Abschluss nachgeholt haben, dann gilt für mehr als ein Fünftel (22,8 %) der Befragten, dass sie diesen Abschluss nicht im (allgemein- oder berufsbildenden) Ersten Bildungsweg erworben haben.

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache nicht als ihre Muttersprache erlernt hat, zeigt statistisch signifikante Unterschiede: So ist in dieser Gruppe der Anteil derjenigen, die ihren Mittleren Abschluss im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg erworben haben, vergleichsweise niedriger (49,3 % Anteil gegenüber 61,5 % Anteil in der Gruppe der Muttersprachler). Mit Blick auf den im Zweiten Bildungsweg erworbenen Mittleren Abschluss kehrt sich das Bild dann um. Hier haben 30,1 Prozent der Nicht-Muttersprachler gegenüber 19,7 Prozent der Muttersprachler diesen Schulabschluss erworben. Dies kann als Indiz dafür gedeutet werden, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache, die im Ersten Bildungsweg häufiger von Selektionsentscheidungen (z. B. Klassenwiederholungen, Abschulung, Abgang ohne Abschluss) betroffen sind, im Zweiten Bildungsweg stärker von der Möglichkeit profitieren, den Mittleren Abschluss nachholen zu können.

4.5 Motive bzw. Ziele des Erwerbs eines höheren Schulabschlusses

Der zentrale Unterschied zwischen allgemeinbildenden Schulen des Ersten und des Zweiten Bildungswegs besteht vor allem darin, dass der Besuch des Abendgymnasiums bzw. Kollegs auf einer formalen Freiwilligkeit beruht bzw. als Ergebnis einer bewussten bildungsbiografischen Entscheidung eines Erwachsenen betrachtet wird. Aus wissenschaftlicher Perspektive stellt sich die Frage, warum Erwachsene in einen solchen längerfristigen und umfangreichen Bildungsprozess eintreten. Im Gegensatz zur Teilnahme an informellen oder non-formalen Bildungskontexten kann bei der Entscheidung für bzw. dem Eintritt in einen formalen Lernkontext die damit verbundene Zertifizierung als Motivlage angenommen werden. Im Falle von Schulen des Zweiten Bildungswegs, so kann man unterstellen, ist das Motiv des Schulbesuchs somit direkt oder indirekt auf den Schulabschluss (Fachhochschulreife oder Allgemeine Hochschulreife) bezogen.

Die Debatte zum Zweiten Bildungsweg hat bis in die 1960er-Jahre hinein unterstellt, dass der erneute Schulbesuch aus individueller Perspektive durch den Wunsch getrieben ist, durch das Nachholen des Abiturs bzw. den darauf aufbauenden universitären Abschluss einen beruflichen Aufstieg im angestammten Berufsbereich zu vollziehen (z. B. vom Krankenpfleger zum Arzt etc.). Diese Vorstellung wurde durch empirische Forschungsarbeiten weitgehend relativiert, in welchen demgegenüber als zentrales Motiv der Wechsel des beruflichen Bereichs herausgearbeitet wurde (Hamacher 1968). Vor dem Hintergrund des Funktionswandels schulischer Berechtigungen im Ersten Bildungsweg, der Massenarbeitslosigkeit seit den 1980er-Jahren und Phasen des Ausbildungsplatzmangels wurde zudem die These aufgestellt, dass für einen Teil der Schülerinnen und Schüler der erneute Schulbesuch dem Anliegen bzw. der Notwendigkeit entspringt, für sich überhaupt einen Zugang zum Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt zu eröffnen (Harney/Koch/Hochstätter 2007).

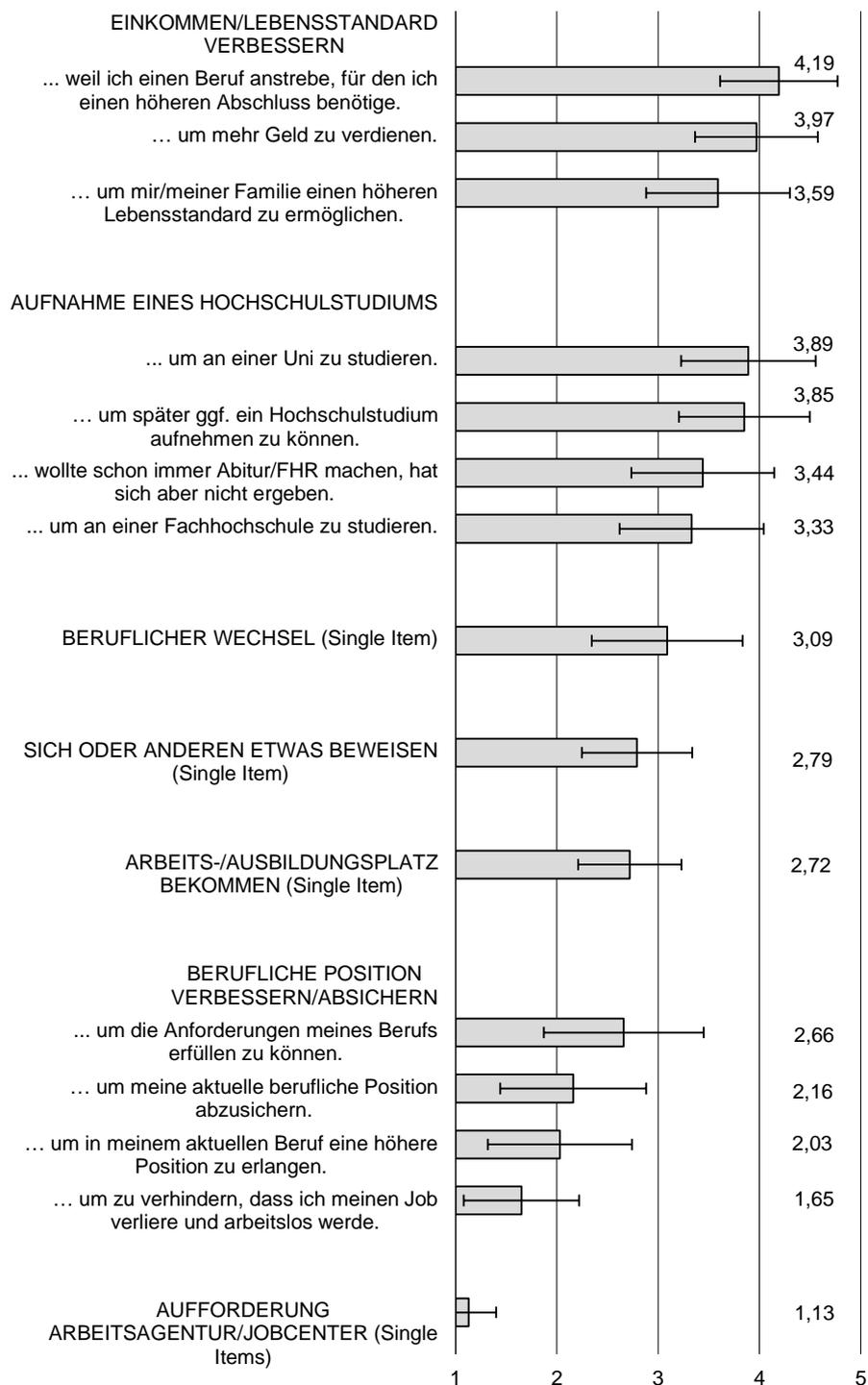
Um einen Einblick in die Motive zu erhalten, warum Erwachsene ein Abendgymnasium bzw. Kolleg besuchen und einen allgemeinbildenden Schulabschluss der Sekundarstufe II nachholen wollen, wurden den Schülerinnen und Schülern mögliche Gründe aufgeführt, warum ein weiterer Schulabschluss angestrebt werden könnte¹⁹. Die Befragten sollten auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = "trifft gar nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu") angeben, inwieweit die einzelnen Gründe auf sie selbst zutreffen (vgl. Abbildung 22). Die 23 eingesetzten Items lassen sich zu sieben Faktoren verdichten, die unterscheidbare basale Motive erfassen²⁰:

- Einkommen/Lebensstandard verbessern
- Aufnahme eines Hochschulstudiums
- beruflicher Wechsel
- sich oder anderen etwas beweisen
- Arbeits-/Ausbildungsplatz bekommen
- berufliche Position verbessern/absichern
- Aufforderung durch Arbeitsagentur/Jobcenter

19 Die angebotenen Motive sind aus der einschlägigen Literatur sowie ergänzend aus Expertengesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern des Zweiten Bildungswegs heraus entwickelt worden.

20 Die Sortierung der Items in thematische Blöcke basiert auf einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse; Rotationsverfahren oblimin; Varianzaufklärung 55,6 %). Die Reihenfolge orientiert sich am Grad der Zustimmung durch die Befragten.

Abbildung 22: Motive des Erwerbs eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses



Anmerkung: n = 1.795 bis 1.819

Quelle: eigene Darstellung

„Einkommen/Lebensstandard verbessern“

Die vergleichsweise höchsten Zustimmungswerte erreichen diejenigen Aussagen, die das Motiv „Einkommen/Lebensstandard verbessern“ abbilden. Mit Blick auf die Antwortskala tendieren die Mittelwerte zur Antwortstufe 4, d. h. die Befragten bestätigen im Durchschnitt, dass die vorgeschlagenen Gründe „überwiegend zutreffen“. Die höchste Zustimmung ($M = 4,19$; $SD = 1,16$) erhält die Aussage, dass für den angestrebten Beruf ein höherer Schulabschluss eine notwendige Bedingung darstellt. Damit zeigt sich deutlich, wie intensiv die Befragten ihren Schulbesuch mit der Frage ihrer beruflichen Perspektive verknüpfen. In Verbindung mit den beiden Items, die das Einkommen und den Lebensstandard thematisieren, wird zudem evident, dass die Entscheidung zum erneuten Schulbesuch im Zweiten Bildungsweg mit der Hoffnung verbunden ist, einen höheren Lebensstandard zu erreichen.

Der Aussage, dass man sich selbst bzw. seiner Familie einen höheren Lebensstandard ermöglichen möchte, wird von Befragten mit Kindern signifikant stärker zugestimmt ($M = 3,91$; $SD = 1,35$) als von kinderlosen Schülerinnen und Schülern ($M = 3,54$; $SD = 1,43$).

„Aufnahme eines Hochschulstudiums“

Ähnlich hohe Zustimmungswerte erreichen diejenigen Aussagen, die im Kern das Motiv der Aufnahme eines Hochschulstudiums benennen. Zu studieren bzw. sich generell die Chance auf ein Hochschulstudium zu eröffnen, wird durchschnittlich mit der Antwortmöglichkeit „trifft überwiegend zu“ gekennzeichnet ($M = 3,89$; $SD = 1,33$ sowie $M = 3,85$; $SD = 1,29$).

Das Anliegen, an einer Fachhochschule zu studieren, ist bei den Befragten durchschnittlich etwas weniger ausgeprägt ($M = 3,33$; $SD = 1,42$) und wird eher mit „trifft teilweise zu“ beantwortet. Dies geht konform mit der Tatsache, dass der Abschluss der Fachhochschulreife quantitativ nicht den Umfang der Allgemeinen Hochschulreife erreicht. Ein Schulbesuch am Abendgymnasium bzw. Kolleg zielt aus Sicht der Befragten eher auf das Abitur und die damit verbundene Möglichkeit eines Universitätsstudiums.

„Beruflicher Wechsel“

Ein aus der Forschung zum Zweiten Bildungsweg empirisch belegtes Motiv des Schulbesuchs ist der angestrebte Wechsel des Berufs bzw. des beruflichen Bereichs, in welchem die Schülerinnen und Schüler eine Ausbildung erworben haben bzw. bis dato tätig gewesen sind. In den beiden diesbezüglichen Items wurde einerseits der Wunsch nach einem

Berufs(feld)wechsel und andererseits das Anliegen, nicht mehr im bisherigen Beruf zu arbeiten, erfragt; die beiden Items wurden zur Skala „Beruflicher Wechsel“ zusammengefasst ($\alpha = 0,80$). Das Motiv des Berufswechsels wird von den Befragten im Durchschnitt als „teilweise zutreffend“ bewertet ($M = 3,09$; $SD = 1,49$), wobei diese Skala die höchste Streuung aller motivbezogenen Skalen bzw. Items aufweist.

„Sich oder anderen etwas beweisen“

Jenseits von Items, die sich direkt auf die Verwertbarkeit des Schulabschlusses für Beruf und Studium beziehen, wurden den Schülerinnen und Schülern auch Aussagen angeboten, die die Wirkung eines zusätzlichen Schulabschlusses stärker auf das eigene Selbstwertgefühl der Befragten beziehen. So konnten sie angeben, inwieweit der Schulabschluss auch die Funktion hat, sich selbst oder dem sozialen Umfeld (der Familie bzw. den Freunden) „etwas zu beweisen“. Diese drei Items wurden zur Skala „sich oder anderen etwas beweisen“ zusammengefasst ($\alpha = 0,74$). Das Motiv, sich selbst und anderen etwas zu beweisen, sehen die Befragten im Durchschnitt als „teilweise zutreffend“ an ($M = 2,79$; $SD = 1,09$).

„Arbeits-/Ausbildungsplatz bekommen“

Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die vor dem erneuten Schulbesuch keinen (angestrebten) Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden konnten, stellt diese Herausforderung ein starkes Motiv dar. Dass die Berufsausbildung bzw. berufliche Tätigkeit seit jeher eine formale Zulassungsvoraussetzung an Abendgymnasien und Kollegs darstellt, mag erklären, warum dieses mögliche Motiv in der Forschung bislang nicht gezielt erfragt wurde. Sechs Items nehmen auf ein derartiges Motiv Bezug; dazu gehören etwa explizite Aussagen, dass der zusätzliche Schulabschluss angestrebt wird, „um nicht mehr arbeitslos zu sein“ oder „um einen Ausbildungsplatz zu bekommen“. Die sechs Items bilden die Skala „Arbeits-/Ausbildungsplatz bekommen“ ($\alpha = 0,78$).

Die empirische Relevanz des damit erhobenen Motivs zeigt sich nicht zuletzt daran, dass die Befragten dieses Motiv im Durchschnitt als „teilweise zutreffend“ bewerten ($M = 2,72$; $SD = 1,02$), wobei der Mittelwert – ähnlich dem o. g. Motiv „sich oder anderen etwas beweisen“ – eine leicht ablehnende Tendenz zum Ausdruck bringt. Bei Schülerinnen und Schülern mit Kindern ist diese ablehnende Tendenz etwas geringer ausgeprägt ($M = 2,85$; $SD = 1,11$) als bei kinderlosen Schülerinnen und Schülern ($M = 2,70$; $SD = 1,00$).

„Berufliche Position verbessern/absichern“

Aussagen, die sich auf eine berufliche Verbesserung oder auch eine berufliche Absicherung beziehen, können als Ausdruck eines Motivs betrachtet werden, das die berufliche Position fokussiert. Die einschlägigen vier Items werden im Durchschnitt als „wenig zutreffend“ bewertet. Die Aussage, dass es um die Vermeidung drohender Arbeitslosigkeit gehe, erhält durchschnittlich die geringste Zustimmung ($M = 1,65$; $SD = 1,14$). Ein signifikanter Unterschied zeigt sich bei den Aussagen zur Verbesserung der beruflichen Position hinsichtlich der Muttersprache: So lehnen Schülerinnen und Schüler, die als Muttersprache nicht die deutsche Sprache angeben, die obige Aussage zur Vermeidung drohender Arbeitslosigkeit im Durchschnitt weniger ab ($M = 1,87$; $SD = 1,32$).

„Aufforderung durch Arbeitsagentur/Jobcenter“

Der Aussage, dass die Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter nahegelegt hätten, einen zusätzlichen Schulabschluss anzustreben, wird von den Schülerinnen und Schülern fast durchgängig als „gar nicht zutreffend“ bewertet, entsprechend gering ist der Mittelwert ($M = 1,13$; $SD = 0,54$). Eine Häufigkeitsauswertung zeigt, dass mehr als neun von zehn Befragten diese Aussage als „nicht zutreffend“ bewerten (92,5 %), nur eine sehr kleine Gruppe der Schülerinnen und Schüler (3,7 %) sieht sie als „teilweise zutreffend“ bis „voll zutreffend“ an).

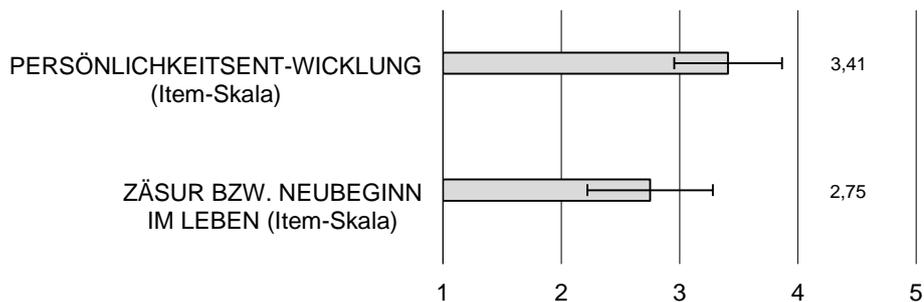
Dass am Ende der Schulzeit im Zweiten Bildungsweg idealtypisch ein Schulabschluss steht, legt nahe, dass die individuellen Motive für den erneuten Schulbesuch sich direkt oder indirekt auf diesen Abschluss beziehen. Darüber hinaus kann aber auch angenommen werden, dass es weitere Motive jenseits des Erwerbs eines Schulabschlusses gibt, welche den Besuch eines Abendgymnasiums bzw. Kollegs initiieren oder die o. g. abschlussbezogenen Gründe zumindest ergänzen. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler geht es um die Erwartungshaltung, dass der Schulbesuch über den anvisierten Abschluss hinaus (oder ggf. sogar ohne den letztlichen Erwerb eines solchen) Wirkungen zeigt.

Um solche mit dem Bildungsprozess verknüpften Erwartungen und Hoffnungen zu erfassen, wurden den Befragten 13 Aussagen präsentiert, die auf einer fünfstufigen Antwortskala (von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“) bewertet werden sollten.

Hinter diesen 13 Aussagen liegen zwei latente und unterscheidbare Erwartungen bzw. Hoffnungen²¹ (vgl. Abbildung 23):

- persönlichkeitsentwickelnde Allgemeinbildung
- Zäsur bzw. Neubeginn im Leben

Abbildung 23: Erwartungen an Schulbesuch jenseits eines Schulabschlusses



Anmerkung: $n = 1.822$ und 1.818

Quelle: eigene Darstellung

„Persönlichkeitsentwicklung“

Zum einen wurden von den Befragten solche Aussagen als thematisch ähnlich betrachtet, in denen die Hoffnung auf die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit, eine vertiefte Allgemeinbildung, Kreativität, bessere sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten oder auch ein stärkeres Verständnis gesellschaftspolitischer Vorgänge etc. geäußert wurde. Die insgesamt acht Items lassen sich entsprechend zu einer als „Persönlichkeitsentwicklung“ bezeichneten Skala zusammenfassen ($\alpha = 0,87$). Die mit damit eingenommene Perspektive, dass mit dem schulischen Bildungsprozess zugleich die Hoffnung auf eine Weiterentwicklung der eigenen Person besteht, wird von den Befragten im Mittel mit „trifft teilweise zu“ bewertet ($M = 3,41$; $SD = 0,91$). Das arithmetische Mittel zeigt, dass die Antworten dabei in Richtung einer positiven Beantwortung tendieren und auf der Antwortskala schon fast den Antwortbereich „trifft überwiegend zu“ erreichen. Schülerinnen stimmen dieser Erwartungshaltung signifikant stärker zu als Schüler ($M_{\text{♀}} = 3,49$; $SD = 0,90$; $M_{\text{♂}} = 3,35$; $SD = 0,91$).

21 Die thematische Zusammenfassung der Items basiert auf einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse; Rotationsverfahren oblimin; Varianzaufklärung 55,0 %). Die Reihenfolge entspricht dem Grad der Zustimmung durch die Befragten.

„Zäsur bzw. Neubeginn im Leben“

Die weiteren fünf Items sprechen als gemeinsames, latentes Thema die Erwartung an, dass der Schulbesuch eine (positive) Zäsur im Leben darstellen kann. In diesen Aussagen wird die Hoffnung auf einen Neuanfang im Leben geäußert bzw. der Wunsch, Bisheriges hinter sich zu lassen und ggf. sogar bisherige soziale Kreise zu verlassen. Mit Blick auf die individuelle Lebensführung wurden Aussagen angeboten, wonach der Schulbesuch mit der Hoffnung auf eine stärkere Strukturierung des Alltags bzw. eine Stärkung der Eigenständigkeit einhergeht. Die fünf Aussagen bilden die Skala „Zäsur bzw. Neubeginn im Leben“ ($\alpha = 0,80$).

Die mit der Skala erfasste Hoffnung, dass der erneute Bildungsprozess zugleich auch auf sozialer und individueller Ebene eine Zäsur im Leben darstellt, wird von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt mit „trifft teilweise zu“ bewertet ($M = 2,75$; $SD = 1,06$). Im Vergleich zur obigen Skala „Persönlichkeitsentwicklung“ ($M = 3,41$) sinkt der durchschnittliche Zustimmungswert deutlich und zeigt, dass die Befragten im Durchschnitt eher zu einer ablehnenden Haltung tendieren.

Schulabschlussbezogene Zielvorstellungen

Die Motivlage, mit der junge Erwachsene in den Zweiten Bildungsweg eintreten und einen zusätzlichen Schulabschluss anstreben, ist analytisch von den konkreten Zielvorstellungen hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses sowie hinsichtlich dessen bildungs- und berufsbezogener Verwertung zu unterscheiden. Mit Blick auf den angestrebten Schulabschluss bieten Abendgymnasien und Kollegs parallel zum Ersten Bildungsweg seit den frühen 1980er-Jahren nicht nur die Möglichkeit, die Allgemeine Hochschulreife, sondern ebenso die Fachhochschulreife zu erwerben. An Abendgymnasien und Kollegs ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit letzterem Abschluss die Schule verlassen, deutlich höher als im Ersten Bildungsweg. Insofern stellt der Erwerb der Fachhochschulreife nicht nur die Ausnahme, sondern eine relevante Alternative zum Abitur dar. Folglich muss eine Analyse des abschlussbezogenen Ziels dies ebenso berücksichtigen wie die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler, die am Beginn des gymnasialen Bildungsgangs stehen, diesbezüglich noch indifferent sind. Für eine kleine Gruppe der Befragten ist zu beachten, dass sie aufgrund formaler Voraussetzungen nur die Fachhochschulreife erwerben darf, unabhängig von ihrem womöglich vorhandenen Interesse am Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife²².

²² Dies gilt etwa für die nordrhein-westfälischen Abendgymnasien und Kollegs, falls die Schülerinnen und Schüler über die Abendrealschule eintreten und die Dauer der vo-

Es zeigt sich, dass etwa jeder zehnte Befragte (11,5 %) hinsichtlich des Schulabschlusses noch keine feststehende Meinung hat (vgl. Tabelle 12). Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler hat bereits eine dezidierte Vorstellung hinsichtlich des anvisierten Schulabschlusses (53,7 %). Ein Drittel (34,8 %) ist sich noch nicht sicher und will zunächst die Fachhochschulreife erreichen und erst dann eine Entscheidung über den weiteren Schulbesuch fällen. Befragte, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache angeben, streben signifikant seltener das Abitur an (33,6 % gegenüber 45,2 % der Muttersprachler).

Unterscheidet man die Befragten hinsichtlich des Bildungsgangs, den sie besuchen, dann zeigen sich signifikante Unterschiede vor allem für die Schülerinnen und Schüler des Bildungsgangs „Abendgymnasium am Vormittag“. Letztere zielen nur zu etwa einem Viertel (28,8 %) auf den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife, haben dagegen aber den vergleichsweise höchsten Anteil an Befragten, die dezidiert die Fachhochschulreife als Wunschziel angeben (10,6 %).

Tabelle 12: Angestrebter Schulabschluss (nach Bildungsgang)

	Gesamt	Kolleg	AGy (klas- sisch)	AGy (Vormit- tag)	AGy („Abitur- Online“)
Das lasse ich auf mich zukommen	7,8 %	7,4 %	8,1 %	9,8 %	7,4 %
Nachgedacht, aber noch nicht sicher	3,7 %	3,2 %	4,2 %	4,5 %	3,2 %
Erstmal Fachhochschulreife, dann vielleicht Abitur dranhängen	34,8 %	32,2 %	36,5 %	38,6 %	41,5 %
Fachhochschulreife, kein Interesse an Abitur	6,3 %	6,0 %	6,7 %	10,6 %	3,7 %
Abitur, kein Interesse an Fachhochschulreife	41,8 %	42,8 %	43,5 %	28,8 %	43,1 %
Ich darf nur die Fachhochschulreife erwerben, würde aber gerne auch Abitur machen	5,6 %	8,5 %	1,0 %	7,6 %	1,1 %
(n = 1.831)	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: eigene Darstellung

Über die Frage nach dem anvisierten Schulabschluss hinaus interessieren auch die Zielvorstellungen hinsichtlich der angestrebten Verwertung dieses Abschlusses. Ganz grundlegend stellt sich zunächst die Frage, ob der Erwerb des Schulabschlusses auf einen Eintritt in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt zielt oder den Besuch einer Hochschule ermöglichen soll. Auch für die Frage nach der Verwertung des jeweiligen Schulabschlusses ist anzunehmen, dass dieses biografisch noch über

den Zeitpunkt des Schulabschlusses hinausgehende Ziel von den Befragten nicht immer eindeutig benennbar ist.

Weitere Bildungs- und Berufswegplanung

Von den Befragten gibt über ein Viertel (28,7 %) an, noch nicht über die Zeit nach dem Schulabschluss nachgedacht zu haben oder diesbezüglich keine abschließende Zielvorstellung zu haben. Mehr als jeder Zehnte (12,0 %) will mit dem Schulabschluss in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt eintreten, wobei die große Mehrheit den Schulabschluss für den Zugang zu einer Ausbildung nutzen will. Die Mehrheit der Befragten (59,3 %) zielt dagegen darauf ab, mit dem Schulabschluss Zugang zum Hochschulsystem zu bekommen. Es dominiert das Ziel „Universität“ (41,1 %) gegenüber dem Ziel „Fachhochschule“ (18,2 %) im Verhältnis von etwa 2:1.

Tabelle 13: Zehn häufigste Studienfachwünsche

Studienfachwunsch	
Medizin	13,7 %
Psychologie	8,9 %
Soziale Arbeit/Sozialpädagogik	7,9 %
Ingenieurwissenschaften	6,3 %
Informatik	6,1 %
Jura	5,5 %
Wirtschaftswissenschaften	5,0 %
Lehramt	3,0 %
Architektur	2,8 %
Sportwissenschaft	2,7 %
...	...
(n = 637)	100,0 %

Quelle: eigene Darstellung

Die mögliche Fortsetzung des eigenen Bildungsverlaufs an einer Hochschule induziert die Frage nach den konkreten anvisierten Studienfächern. Die Frage zur potenziellen Studienfachwahl wurde mit Blick auf die vielfältigen Möglichkeiten als offene Frage gestellt, bei der die befragten Schülerinnen und Schüler eines oder mehrere Studienfächer angeben konnten. Von denjenigen Befragten, die ein Hochschulstudium anstreben und bereits eine Vorstellung über das gewünschte Studienfach haben ($n = 637$), wurden insgesamt 93 verschiedene Fächer genannt. Diese hohe Anzahl verschiedener Studienfächer ergibt sich nicht

zuletzt dadurch, dass insgesamt 41 Fächer von nur jeweils einer einzigen Person angegeben wurden. Demgegenüber kommen in den zehn am häufigsten genannten Studienfächern die Studienwünsche von deutlich mehr als der Hälfte der Antwortenden zum Ausdruck (61,9 %) (vgl. Tabelle 13). Den höchsten Anteil weist das Studienfach „Medizin“ auf (13,7 %), gefolgt vom Studienfachwunsch „Psychologie“ (8,9 %).

Sowohl im Falle einer direkten Einmündung in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt nach Abschluss des Zweiten Bildungswegs als auch im Falle eines anschließenden Hochschulstudiums verfolgen die Befragten mit ihren Aktivitäten womöglich ein spezifisches Berufsziel. Die Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls befragt, ob sie ein spezifisches Berufsziel anstreben und um welches es sich dabei handelt. In Parallelität zum anvisierten Studienfach wurde auch die Frage nach dem Berufsziel als offene Frage formuliert. Von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die ein konkretes Berufsziel vor Augen haben ($n = 739$), wurden insgesamt 201 verschiedene berufliche Ziele formuliert. Wie schon bei den Studienfachwünschen ist auch bei den Berufswünschen diese hohe Bandbreite der Tatsache geschuldet, dass 116 Berufsangaben von nur jeweils einer einzigen befragten Person genannt werden. Die zehn häufigsten Berufsnennungen werden von der Hälfte der Befragten (50,6 %) genannt und weisen deutliche Parallelen zu den Studienfachwünschen auf, da es sich vielfach um akademisierte Berufe handelt (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Zehn häufigste Berufsziele

Berufsziel	
Mediziner/in	10,7 %
Lehrer/in	7,7 %
Polizist/in	6,5 %
Informatiker/in	4,6 %
Jurist/in	4,6 %
Psychologe/in	4,1 %
Sozialarbeiter/in; Sozialpädagoge/in	5,1 %
Ingenieur/in	3,2 %
Architekt/in	2,0 %
Journalist/in	2,0 %

($n = 739$)

Quelle: eigene Darstellung

So führt der Berufswunsch „Mediziner/in“ auch diese Liste an. Als Berufswunsch, der von den Befragten überwiegend als Ausbildungsberuf wahrgenommen wird, ist allein der Beruf der Polizist/in nicht schon in der Liste der häufigsten Studienwünsche präsent.

Insgesamt lassen sich sowohl die genannten Studienfachwünsche als auch die konkreten Berufsziele als Ausdruck des Wunsches deuten, einen gesellschaftlich wertgeschätzten Beruf einzuschlagen.

4.6 Zusammenfassung

Um die Wege der Lernenden in den Systemen der Abendgymnasien und Kollegs verstehen zu können, ist eine Kenntnis der Voraussetzungen erforderlich, welche die Lernenden beim Eintritt in das System mitbringen.

Mit Blick auf den Eintrittszeitpunkt zeigt sich zunächst eine deutliche Nähe zum Ersten Bildungsweg, da die Schülerinnen und Schüler gymnasiale Bildungsgänge des Zweiten Bildungswegs überwiegend im Alter bis Mitte zwanzig unmittelbar nach dem Verlassen des Ersten Bildungswegs beginnen. Mehr als die Hälfte von ihnen hat zu diesem Eintrittszeitpunkt bereits den höchsten Schulabschluss ihrer Eltern erreicht oder übertroffen. Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, bei denen die Eltern der jungen Frauen eine vergleichsweise geringere Schulbildung aufweisen als die Eltern der jungen Männer. Schülerinnen und Schüler, in deren Lebenswelt die deutsche Sprache nicht (allein) die Verkehrssprache darstellt, sind mit einem Anteil von 27,8 Prozent an den Abendgymnasien und Kollegs gegenüber den Oberstufenschülerinnen und -schülern des Ersten Bildungswegs (für NRW: 11,6 %, eigene Berechnung nach MSW NRW 2017, S. 169) deutlich überrepräsentiert.

Bildungsgänge in Schulen des Zweiten Bildungswegs sind im Kern entlang der Frage der Berufstätigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler entworfen. Die enge Kopplung der Bildungsgänge an die Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird jedoch zunehmend infrage gestellt.

Einerseits weist nur etwa die Hälfte (55,2 %) der Befragten die formale Voraussetzung einer abgeschlossenen betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung auf. Andererseits stimmt auch die aktuelle berufliche Situation der Schülerinnen und Schüler nur begrenzt mit den unterstellten bildungsgangbezogenen Adressatenprofilen überein. Abendgymnasien zielen auf Personen, die einer Vollzeittätigkeit nachgehen (wochen tags bis ca. 17 Uhr). Allerdings geht mehr als ein Viertel (26,1 %) der Schülerinnen und Schüler am klassischen Abendgymnasium keiner Berufstätigkeit nach.

Demgegenüber beruhen Kollegs auf der Annahme, dass eine solche „klassische“ berufliche Tätigkeit während des dreijährigen Schulbesuchs eingestellt wird, denn das schulische Angebot findet tagsüber statt. Gleichwohl geben hier mehr als ein Drittel (37,9 %) der Kollegschülerinnen und -schüler an, berufstätig zu sein.

Der jüngste Bildungsgang „Abitur-Online“ entspringt dem Anspruch, eine zeitliche Flexibilität zu ermöglichen, die auf immer weniger „klassische“ Arbeitszeiten reagiert, indem nur wenige Präsenzphasen an der Schule mit regelmäßigen Online-Arbeitsphasen gekoppelt werden. Die Befragten im Abendgymnasium „Abitur-Online“ entsprechen am ehesten dem Adressatenprofil des klassischen (Präsenz-)Abendgymnasiums, denn sie sind überwiegend (84,5 %) berufstätig.

Familientätigkeit stand historisch lange im Hintergrund und nur der seltene Bildungsgang „Abendgymnasium am Vormittag“ ist dem Anspruch nach auf Personen ausgerichtet, die Kinder versorgen, welche vormittags Erziehungs- und Bildungsorganisationen besuchen. Insgesamt geben 13,5 Prozent aller Befragten an, für Kinder verantwortlich zu sein. In dieser Gruppe, die mit 70,6 Prozent überwiegend aus Frauen besteht, verwenden zudem die Mütter deutlich mehr Zeit auf die Kinderbetreuung als die Väter.

Betrachtet man die schulische Herkunft der Befragten im Ersten Bildungsweg, weist nur eine Minderheit (8,0 %) Erfahrungen an einem Gymnasium als klassischer abiturführender Schulform auf. Dies lässt die Aufstiegsorientierung der Schülerinnen und Schüler erkennen. Stärker als Schülerinnen und Schüler des Ersten Bildungswegs weisen die Befragten gebrochene Laufbahnen in Form von Klassenwiederholungen und Schulformwechseln auf. Zudem hat etwa ein Fünftel der Befragten bereits die Mittlere Reife – als Voraussetzung für den Zugang zum gymnasialen Bildungsgang am Abendgymnasium oder Kolleg – im Zweiten Bildungsweg (Abendrealschule) erworben.

Wenig eindeutig sind die Angaben der Lernenden zu den Gründen, warum die Schullaufbahn im Ersten Bildungsweg ohne Hochschulreife beendet wurde. Es liegt nahe, dass hierfür insbesondere mangelnde Leistungsfähigkeit und -bereitschaft als auch der Anreiz einer eigenständigen Lebensführung von Bedeutung waren.

Betrachtet man die Motive und Ziele, die von den Befragten als ausschlaggebend für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs und den Erwerb eines zusätzlichen Schulabschlusses angegeben werden, dominieren Unzufriedenheitsmotive, die sich auf die materielle Situation ebenso beziehen wie auf den Wunsch nach einem Wechsel des Berufs(felds) oder auch auf das Anliegen, überhaupt einen Zugang zum Arbeits- und vor allem Ausbildungsmarkt zu erhalten. Der Wunsch, eine eigenständi-

ge und erfüllende Lebensführung zu realisieren, gilt also nach wie vor als Antrieb. Dabei ist dieser Antrieb als eher unspezifisch zu beschreiben: Eine dezidierte Zielvorstellung, welcher Schulabschluss das unmittelbare Ziel des Schulbesuchs darstellt (der Erwerb der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife), hat nur etwa die Hälfte der Befragten.

Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler strebt die Nutzung des zusätzlichen Schulabschlusses (FHR oder AHR) für ein Hochschulstudium an, wobei der Wunsch eines Universitätsstudiums überwiegt. Etwa jeder zehnte Befragte hat mit Blick auf die spätere berufliche oder bildungsbezogene Verwertung eines zusätzlichen Schulabschlusses kein klares Ziel. Die beruflichen Zielvorstellungen sind divers, dabei jedoch von akademischen Berufen geprägt. Entsprechend weisen die Studienfachwünsche und die Berufswünsche starke Parallelen auf.

Mit dem Schulbesuch werden über abschlussbezogene Anliegen hinaus auch weitere Hoffnungen verbunden. So wird im Durchschnitt zumindest teilweise die Erwartung einer Persönlichkeitsentwicklung gehegt und in einem etwas geringeren Maße auch der Wunsch nach einer Zäsur im Leben an den Bildungsprozess herangetragen.

5. Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs – Aspekte des Bildungsvorgangs

Zu den zentralen Entwicklungen innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Forschung der letzten Jahrzehnte gehört es, die Teilhabe an formalen und non-formalen Bildungsangeboten nicht nur in einer Querschnitts-, sondern darüber hinaus in einer Längsschnittperspektive zu betrachten. So gilt zum einen das Interesse sowohl den Wegen, die Lernende innerhalb von Bildungsinstitutionen nehmen, als auch den Übergängen zwischen verschiedenen Bereichen des Bildungssystems. Zum anderen interessiert auch die Identifikation neuralgischer Punkte im Bildungssystem (z. B. in welchen Schuljahren Klassenwiederholungen oder Abschlüssen besonders häufig vorkommen) sowie ihrer Bedingungsfaktoren.

Für die Erforschung von Schulen bzw. den Schülerinnen und Schülern des Zweiten Bildungswegs stellt eine solche längsschnittliche Verlaufsperspektive bislang ein Desiderat dar. Die nachfolgenden Analysen fokussieren aus diesem Grund Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs einerseits unter einer Verlaufsperspektive (Schullaufbahnen) und andererseits hinsichtlich von Veränderungen im Zeitverlauf. Drei Frageperspektiven liegen dieser Betrachtung zugrunde:

- Wie lassen sich die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler von Abendgymnasien und Kollegs charakterisieren? (vgl. Kapitel 5.1)
- Welche (fördernden und hemmenden) Rahmenbedingungen des Schulbesuchs bzw. der Lernaktivitäten liegen vor und inwiefern wandeln sich diese im Verlauf der Schulzeit? (vgl. Kapitel 5.2)
- Welche Perspektive haben die Lehrkräfte auf die Schülerinnen und Schüler an Kollegs und Abendgymnasien (Kapitel 5.3)? Dieses Kapitel leistet eine differenzierte Beschreibung der (im Zeitverlauf veränderten) Schülerschaft und ihrer spezifischen Herausforderungen während des Schulbesuchs aus Sicht der Lehrkräfte.

5.1 Die Schullaufbahnen der Befragten

Die folgenden Auswertungen basieren auf unterschiedlichen Datenquellen: Primär liegen den Auswertungen Schullaufbahndaten zugrunde, welche die Schulen für die Befragten sowohl der Kohorte 1 (Aufnahme des Schulbesuchs im ersten Schulhalbjahr der Einführungsphase des gymnasialen Bildungswegs im Schuljahr 2014/15) als auch der Kohor-

te 2 (viertes Schulhalbjahr bzw. Ende der Qualifikationsphase 1 im Schuljahr 2014/15) jeweils zum Ende eines Halbjahres über vier Schulhalbjahre dokumentiert haben (vgl. Kapitel 2.2). Entsprechend geben die Schulen an, wie viele der *befragten* Schülerinnen und Schüler

- in das nächste Schulhalbjahr regelversetzt wurden,
- aufgrund einer Wiederholung aus der Kohorte herausfallen,
- aufgrund einer Wiederholung in die Kohorte einsteigen,
- sich ohne angestrebten Abschluss von der Schule abgemeldet haben (Dropout) oder
- aufgrund eines aussetzenden Schulbesuchs einen unklaren Verbleib aufweisen.

Insgesamt konnten für die erste Kohorte $n = 1.656$ Schullaufbahnen und für die zweite Kohorte $n = 1.212$ Schullaufbahnen ausgewertet werden. Ergänzt werden diese Analysen durch Auswertungen der Schülerbefragung zum Aspekt „Besuch eines Vorkurses“ (als Voraussetzung für den Einstieg in den abiturführenden Bildungsgang am Abendgymnasium oder Kolleg). Hierzu wird auf die Aussagen der $n = 1.8.41$ Befragten rekurriert, die am ersten Befragungszeitpunkt der Kohorte 1 (Schuljahr 2014/15) teilgenommen haben (vgl. Kapitel 2.2).

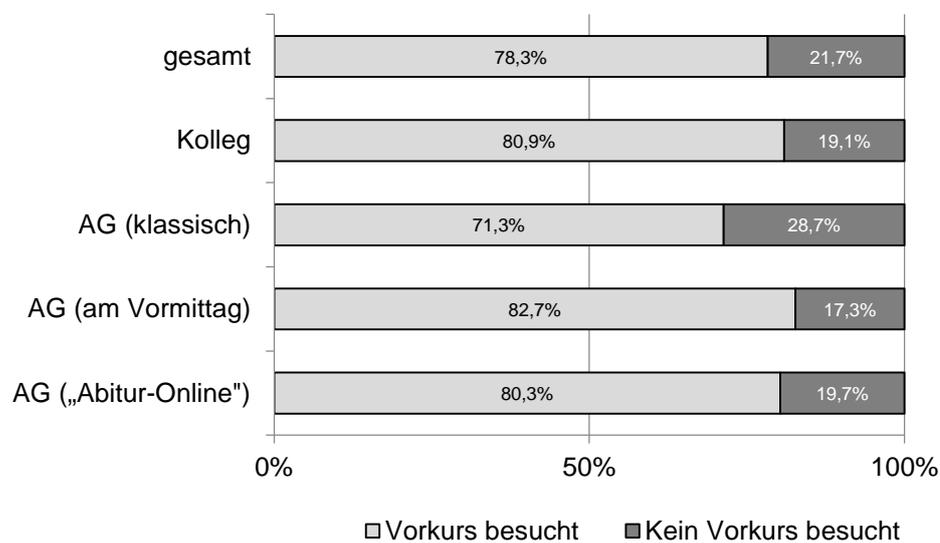
Vorkurs als Einstieg in den gymnasialen Bildungsgang

An Abendgymnasien und Kollegs muss die Schullaufbahn im Rahmen eines gymnasialen Bildungsgangs nicht zwingend mit dem ersten Schulhalbjahr der Einführungsphase beginnen. So besteht zum einen für die Schulen die Möglichkeit, die Bewerberinnen und Bewerber – falls die individuellen Voraussetzungen vorliegen – ggf. in ein höheres Schul(halb)jahr einzustufen. Vor allem aber richten Abendgymnasien und Kollegs traditionell einen dem eigentlichen Bildungsgang vorgeschalteten (halb- oder ganzjährigen) vorbereitenden Vorkurs ein. Für die relativ kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die nicht die Zulassungsvoraussetzung eines Mittleren Schulabschlusses erfüllen, ist dieser Vorkurs verpflichtend. Er wird aber auch darüber hinaus von Schülerinnen und Schülern besucht, die die formalen Voraussetzungen zwar erfüllen, ihn aber nutzen, um ggf. vorhandene Bildungslücken zu schließen und so die erfolgreiche Teilnahme am gymnasialen Bildungsgang zu sichern.

Die Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1 wurden daher befragt, ob sie vor dem Besuch des gymnasialen Bildungsgangs bereits einen Vorkurs absolviert haben. Demzufolge hat jeder fünfte Befragte (21,7 %) vor dem Besuch der Einführungsphase bereits an einem halb- oder ganzjährigen Vorkurs teilgenommen (vgl. Abbildung 24). Für diese quantitativ nicht unerhebliche Gruppe verlängert sich somit der (anvisierte) Schulbesuch in markanter Weise. Der Anteil, mit dem Bewerberinnen

und Bewerber vor dem „eigentlichen“ Schulbesuch zunächst diesen Vorkurs besuchen, variiert in statistisch signifikanter Weise nach der Art des Bildungsgangs. So hat von den Schülerinnen und Schülern in den Bildungsgängen „Kolleg“ (19,1 %) und „Abitur-Online“ (19,7 %) nur knapp jeder fünfte Befragte einen Vorkurs besucht, von den Lernenden im Bildungsgang „AG am Vormittag“ in der Tendenz sogar nur jeder sechste Befragte (17,3 %). Demgegenüber hat im „klassischen“ abendgymnasialen Bildungsgang mit 28,7 Prozent deutlich mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler vorab einen Vorkurs besucht.

Abbildung 24: Einstieg in AG/Kolleg über Vorkurs (nach Bildungsgang)



Anmerkung: $n = 1.819$

Quelle: eigene Darstellung

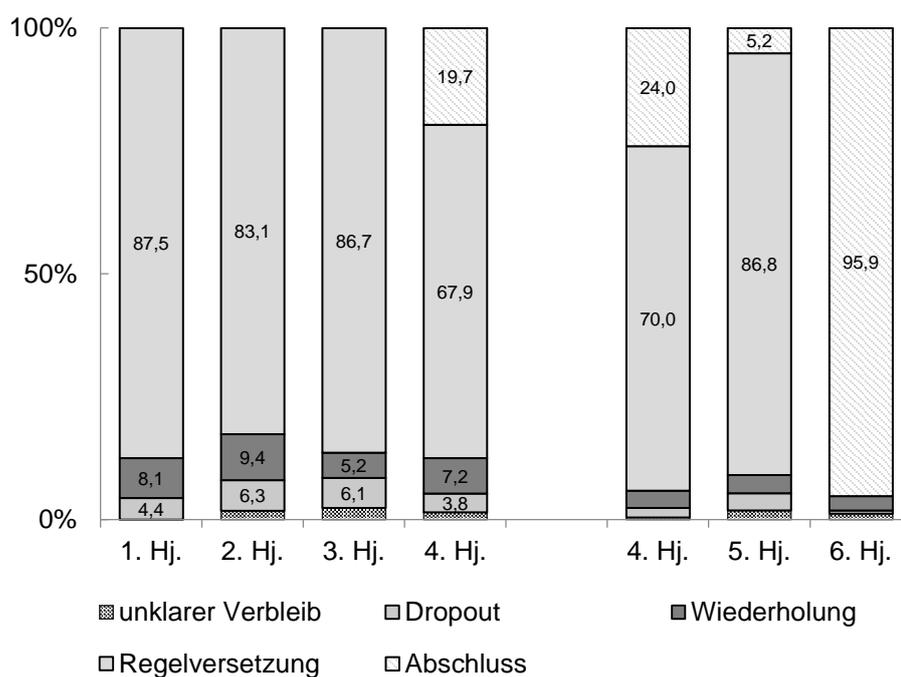
Die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler

Über die Frage des Besuchs eines Vorkurses hinaus lässt sich mit Hilfe der Schullaufbahndaten schulhalbjahresweise der Verbleib der Schülerinnen und Schüler der beiden Kohorten beschreiben (Abbildung 25). In die Berechnungen gehen jeweils pro Schulhalbjahr alle Schülerinnen und Schüler ein, die von den Schulen in diesem Halbjahr berücksichtigt wurden. Das hat zur Folge, dass in jedem Halbjahr in den Kohorten 1 und 2 nicht nur die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, die von Beginn an dabei sind, sondern darüber hinaus auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die durch eine Klassenwiederholung neu in die Kohorte eingestiegen sind. Auf diese Weise kann abgebildet werden,

wie häufig die einzelnen Ereignisse am Ende eines jeweiligen Schulhalbjahrs eingetreten sind.

So wird deutlich, dass die Regelversetzung in das nächste Schulhalbjahr den Normalfall darstellt. Die ersten Daten haben die Schulen am Ende des ersten Halbjahrs erfasst. Dies hat zur Folge, dass nur solche Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurden, die bis zum Ende des ersten Halbjahrs als im System verbleibend gelten. All jene Schülerinnen und Schüler, die in den ersten Wochen und Monaten nach Wiederaufnahme des Schulbesuchs wieder von diesem zurücktreten (frühzeitiger Dropout), werden in den Schullaufbahndaten nicht erfasst, was den hier konstatierten Dropout im ersten Halbjahr verringert. Am Ende des ersten Schulhalbjahrs gehen 87,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Schulhalbjahr 2 über. Von den 12,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler, für die dies nicht zutrifft, haben sich 4,4 Prozent abgemeldet (Dropout) und 8,1 Prozent wiederholen das erste Halbjahr.

Abbildung 25: Verbleib der Schülerinnen und Schüler je Halbjahr



Anmerkung: n = 1.656 bis 724

Quelle: eigene Darstellung

Auch am Ende von Halbjahr 2 und 3 liegt der Anteil der Regelversetzten jeweils deutlich über 80 Prozent, der Dropout entspricht einem Anteil von 4,4 und 6,3 Prozent. Am Ende des vierten Schulhalbjahrs erhält jeder Fünfte (19,7 %) die Fachhochschulreife und verlässt die Schule als Absolventin bzw. Absolvent. 67,9 Prozent gehen in Schulhalbjahr 5 über und verfolgen damit potenziell die Allgemeine Hochschulreife. Auch am Ende des vierten Schulhalbjahrs liegt der Dropout noch bei 3,8 Prozent.

Da die Schülerinnen und Schüler im Untersuchungszeitraum nur über vier, nicht aber sechs Schulhalbjahre (die für den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erforderlich sind) verfolgt werden konnten, wurden parallel zu Kohorte 1 eine zweite Kohorte ab dem vierten Schulhalbjahr bis zum sechsten Schulhalbjahr verfolgt und damit behelfsweise ein „aufgesetzter“ Längsschnitt entwickelt, der annäherungsweise aufklären kann, wie sich die Verläufe weiterentwickeln. Die Auswertung verdeutlicht dabei, dass beide Kohorten sich hinsichtlich des Verbleibs der Schülerinnen und Schüler nach dem vierten Halbjahr zwar grundlegend ähneln, sich aber auch erwähnenswert unterscheiden. So ist sowohl der Anteil der FH-Absolventen in Kohorte 2 mit knapp einem Viertel (24,0 %) als auch der Anteil der Regelversetzten mit 70 Prozent höher als in Kohorte 1; umgekehrt ist in Kohorte 1 der Dropoutanteil (K1: 3,8 % vs. K2: 2,0 %) sowie der Anteil mit Wiederholung (K1: 7,2 % vs. K2: 3,5 %) erkennbar erhöht.

Trotz nicht vollständig vergleichbarer Gruppenwerte weisen die Auswertungen von Kohorte 2 darauf hin, dass mit steigendem Schulhalbjahr anteilig immer weniger Schülerinnen und Schüler ohne den angestrebten Abschluss aus dem System ausscheiden und auch immer seltener ein Schul(halb)jahr wiederholen müssen, die Verbleibe- und Erfolgswahrscheinlichkeit also ansteigt. Von den Schülerinnen und Schülern aus Kohorte 1, die am Ende des sechsten Halbjahrs noch von den Schulen registriert sind, erwerben knapp 95,9 Prozent die Allgemeine Hochschulreife, das sind immerhin 57,5 Prozent derjenigen, die Ende des vierten Halbjahrs Kohorte 2 bildeten.

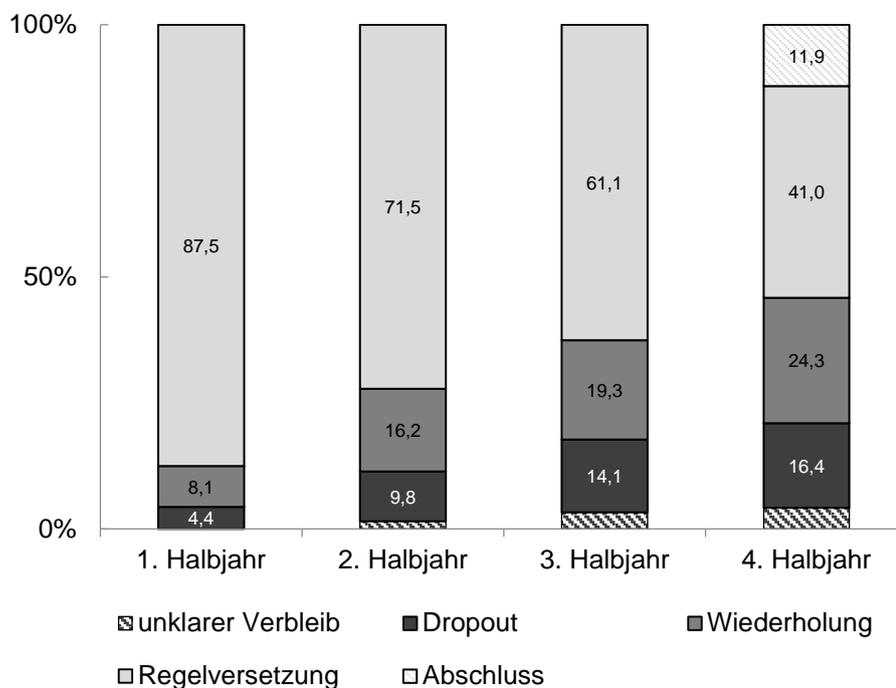
Wertet man die Daten ereignisbezogen aus, lässt sich resümieren:

- Die Regelversetzung bleibt in jedem Halbjahr der Normalfall.
- Der Anteil der Klassenwiederholungen (bzw. treffender Schul(halb)jahrwiederholungen) schwankt zwischen 9,4 Prozent im zweiten Halbjahr und 2,9 Prozent im sechsten Halbjahr. Dabei lassen sich tendenziell, nicht aber linear sinkende Wiederholerquoten mit steigendem Halbjahr feststellen.
- Dies gilt in gleichem Maße auch für die Dropoutquoten bzw. die Anteile der Schülerinnen und Schüler.

Darüber hinaus lassen sich die Daten auch stärker verlaufsbezogen auswerten. Dies gelingt dann, wenn die Ausgangskohorten kumulativ über die Dauer von vier (Kohorte 1) bzw. drei (Kohorte 2) Halbjahren analysiert werden. Für diese verlaufsbezogenen Auswertungen werden zunächst nur die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die zu Beginn der Aufzeichnungen (d. h. am Ende des ersten bzw. des vierten Schulhalbjahrs) den Grundstock der beiden Kohorten bildeten. Die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die durch eine Klassenwiederholung erst später in die Kohorte eingestiegen sind, werden anschließend gesondert dargestellt.

So verdeutlicht Abbildung 26, wie sich die Laufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1 im Verlauf der ersten vier Halbjahre kumulieren. Dabei zeichnet sich ab, dass am Ende von vier Schulhalbjahren mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler jedes Halbjahr regelversetzt wurde (52,9 %) und damit bruchlos durch das Abendgymnasium bzw. Kolleg gelaufen ist, wobei 11,9 Prozent am Ende des vierten Schulhalbjahrs die Schullaufbahn mit der Fachhochschulreife beenden. Jeder vierte Lernende (24,3 %) fällt in diesem Zeitraum aufgrund einer Wiederholung aus Kohorte 1 heraus und verlängert die eigene Schullaufbahn durch die Wiederholung wenigstens um ein Schulhalbjahr. 16,4 Prozent bzw. weitere 4,1 Prozent, deren schulischer Verbleib sich bis zum Ende des vierten Halbjahrs als unklar darstellt, brechen den Schulbesuch ohne den angestrebten zusätzlichen Schulabschluss gänzlich ab.

Abbildung 26: Kumulierte Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Kohorte 1 (Schulhalbjahre 1 bis 4)

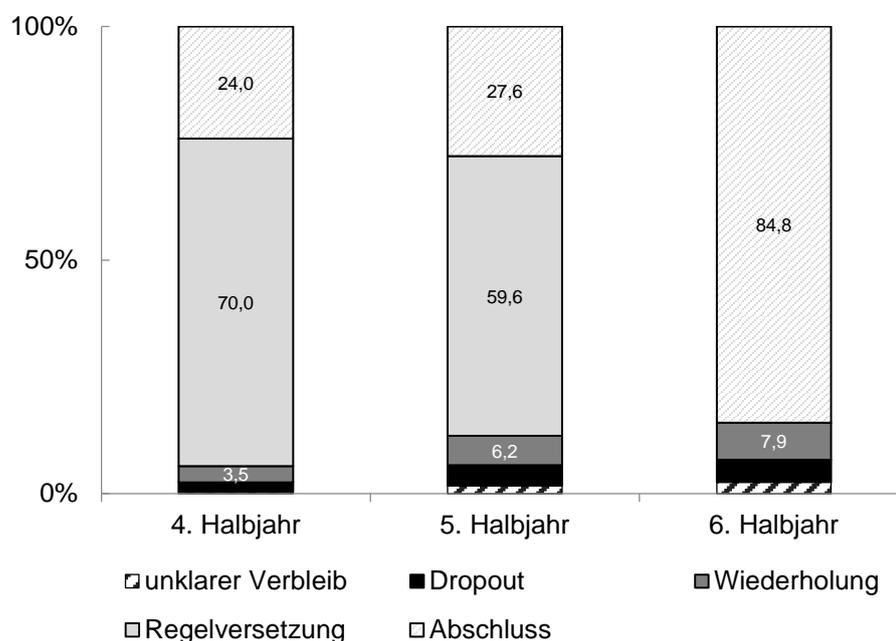


Anmerkung: $n = 1.656$

Quelle: eigene Darstellung

Betrachtet man in dieser Logik auf Grundlage von Kohorte 2 den weiteren Verlauf der Halbjahre 4 bis 6 (vgl. Abbildung 27), so zeigt sich, dass 84,8 Prozent derjenigen, die am Ende des vierten Schulhalbjahres den Grundstock von Kohorte 2 bilden, am Ende des sechsten Halbjahres die Allgemeine Hochschulreife erwerben. Innerhalb der drei Halbjahre verringert sich die Kohorte um 7,9 Prozent durch Klassenwiederholungen und um 4,8 Prozent durch Dropout, der sich mutmaßlich um weitere 2,5 Prozent erhöht, wenn man die Schülerinnen und Schüler hinzufügt, über deren Verbleib die Schulen keine Angaben machen können, weil diese nicht länger am Unterricht teilnehmen.

Abbildung 27: Kumulierte Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler der Kohorte 2 (Schulhalbjahre 4 bis 6)



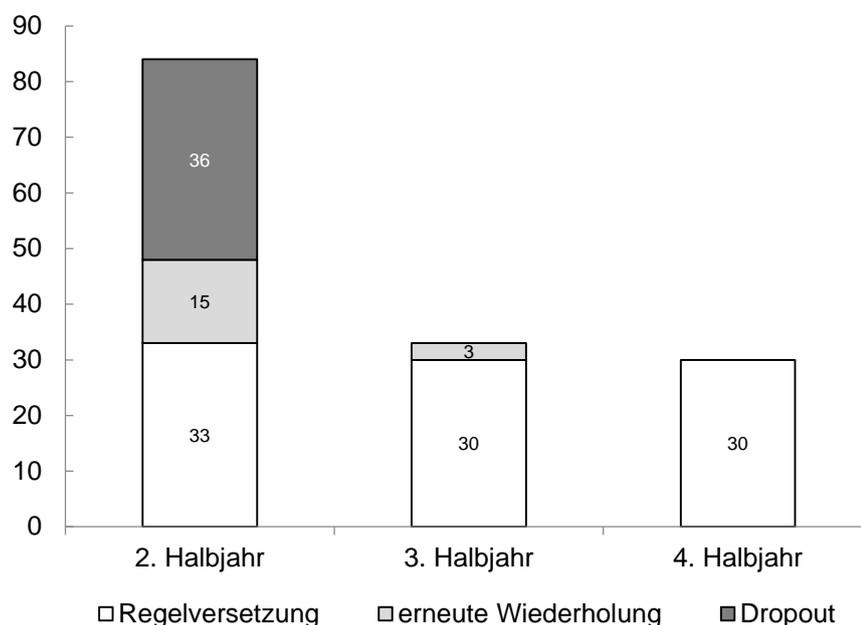
Anmerkung: $n = 1.212$

Quelle: eigene Darstellung

Diese vorangestellten Auswertungen beziehen sich nur auf die Schülerinnen und Schüler, die bereits zu Beginn der Erhebung, d. h. am Ende des ersten Schulhalbjahres, von den Schulen statistisch erfasst wurden. Das hat zur Folge, dass bislang weder die Verläufe solcher Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer Wiederholung aus der Kohorte ausgestiegen sind, noch die Verläufe derjenigen, die aufgrund einer Wiederholung in die Kohorte eingestiegen sind, berücksichtigt wurden. Da die Erhebung keine zuverlässige Verfolgung der Schülerinnen und Schüler ermöglichte, die aus der Kohorte ausstiegen, soll die nachfolgende Analyse sich den Schülerinnen und Schülern widmen, die aufgrund einer Wiederholung (nachträglich) in Kohorte 1 eingestiegen sind. Damit wird der Blick auf sogenannte „gebrochene“ Verläufe gerichtet.

Abbildung 28 verdeutlicht, dass die Wiederholer des zweiten Halbjahrs nur zu 39,3 Prozent nach dem zweiten Halbjahr regelversetzt werden. Im Vergleich konnte zuvor für die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler des zweiten Schulhalbjahrs festgestellt werden, dass 87,5 Prozent vom zweiten ins dritte Halbjahr regelversetzt werden. Hier haben die Wiederholer des zweiten Halbjahrs eine um die Hälfte geringere Erfolgswahrscheinlichkeit.

Abbildung 28: Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des zweiten Schulhalbjahrs in Kohorte 1 eingestiegen sind

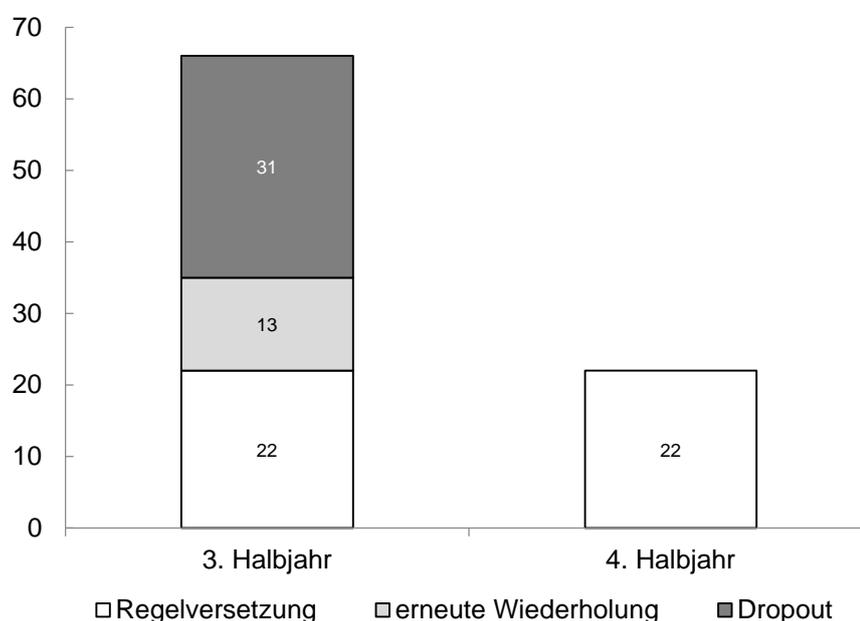


Anmerkung: $n = 84$

Quelle: eigene Darstellung

Die Berechnungen beziehen sich auf diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des zweiten sowie zu Beginn des dritten Schulhalbjahrs durch eine Wiederholung in die Befragungskohorte eingestiegen sind. Dies trifft zu Beginn des zweiten Halbjahrs auf 84 Personen und zu Beginn des dritten Halbjahrs auf 66 Personen zu. Die Mehrheit von 60,7 Prozent kann die Wiederholung des zweiten Schulhalbjahrs nicht in eine erfolgreiche Fortsetzung der Schullaufbahn umsetzen. Die 39,3 Prozent der erfolgreichen Wiederholer des zweiten Halbjahrs ($n = 33$) werden jedoch zu 90,9 Prozent auch vom zweiten in das dritte und zu 100 Prozent ($n = 30$) vom dritten in das vierte Schulhalbjahr versetzt. Für die Wiederholer, die am Ende des dritten Schulhalbjahrs in Kohorte 1 einsteigen (vgl. Abbildung 29), ergibt sich ein vergleichbares Bild: Zwar ist die Erfolgswahrscheinlichkeit mit 33,3 Prozent noch einmal geringer als für die Wiederholer des zweiten Halbjahrs (39,3 %), doch gelingt es allen 22 erfolgreichen Wiederholerinnen und Wiederholern des dritten Halbjahrs, auch das vierte Halbjahr erfolgreich abzuschließen.

Abbildung 29: Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn des dritten Schulhalbjahrs in Kohorte 1 eingestiegen sind



Anmerkung: $n = 66$

Quelle: eigene Darstellung

Demnach lässt sich für die Wiederholer zusammenfassen, dass die Wiederholung eines Schulhalbjahrs die Wahrscheinlichkeit eines erfolgreichen Schulbesuchs deutlich senkt; einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Lernenden gelingt es jedoch, die Schullaufbahn im Kolleg oder Abendgymnasium nach der Wiederholung erfolgreich (und danach bruchlos) bis zum Ende des vierten Schulhalbjahrs fortzusetzen. Eine weitere Betrachtung dieser Gruppe ist anhand der Daten nicht möglich.

5.2 Unterstützende bzw. hemmende Kontextbedingungen des Schulbesuchs: berufliche und private Lebensbedingungen

Die Lernenden in Abendgymnasien und Kollegs sind Erwachsene. Dieser zentrale Unterschied gegenüber Schülerinnen und Schülern des Ersten Bildungswegs impliziert eine veränderte Lebensphase mit entsprechend unterschiedlichen Determinanten der alltäglichen Lebensführung. Zur Lebensphase (junger) Erwachsener werden insbesondere die Führung

eines eigenen Haushalts, eine berufliche Tätigkeit bzw. die eigenständige Finanzierung des Lebensunterhalts sowie ggf. die Gründung einer Familie gerechnet. Solche deutlich veränderten Lebensbedingungen sind zugleich relevante Rahmenbedingungen des erneuten Schulbesuchs und der damit verbundenen Bildungsprozesse. Während abendgymnasiale Bildungsgänge in organisatorischer Hinsicht auf diese Rahmenbedingungen einzugehen versuchen, geht der Tagesunterricht des Bildungsgangs „Kolleg“ z. B. von einer aussetzenden beruflichen Tätigkeit aus – was in der Regel die finanziellen Möglichkeiten einschränkt.

Die Relevanz solcher Kontextbedingungen liegt nicht zuletzt darin, dass der Besuch von Schulen des Zweiten Bildungswegs formal auf einer freiwilligen Entscheidung basiert. Die Entscheidung für einen erneuten Schulbesuch kann somit jederzeit widerrufen werden, z. B. weil aus der Sicht der Lernenden die sozialen bzw. individuellen Rahmenbedingungen mit dem regelmäßigen Unterrichtsbesuch bzw. den Lernaktivitäten in Konflikt oder zumindest in Konkurrenz treten. Dies ist insbesondere relevant, als aus der Sicht der Betroffenen die alltäglichen Rahmenbedingungen (weitgehend) unabänderlich „zum Leben gehören“, der Schulbesuch dagegen einen „freiwilligen Zusatz“ darstellt. Vor diesem Hintergrund stellt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler womöglich der Schulbesuch selbst einen „Störfaktor“ oder zumindest eine erschwerende Zusatzleistung der alltäglichen Lebensführung dar. Aus der analytischen Sicht auf die Bildungsverläufe stellt sich jedoch genau umgekehrt die Frage, inwieweit die alltäglichen Lebensbedingungen Einflussfaktoren auf den Schulbesuch bzw. die Lernaktivitäten darstellen. Mit Blick auf den mehrjährigen Bildungsprozess ist zudem von Interesse, inwiefern solche Rahmenbedingungen über die Dauer des Schulbesuchs konstant bleiben oder sich ggf. wandeln.

Zur Bearbeitung dieser Desiderata werden zunächst mögliche Faktoren der alltäglichen Lebensführung in den Blick genommen, die eine Unterrichtsteilnahme bzw. die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler nach eigener Einschätzung erschweren. Im Anschluss daran wird analysiert, ob Schülerinnen und Schüler ihr soziales Umfeld als Unterstützung oder als Erschwernis des erneuten Schulbesuchs wahrnehmen. Für die Analyse wird auf die Schülerbefragung rekurriert, wobei die Ergebnisse der Befragung im *ersten* Schulhalbjahr (1.841 Befragte; Rücklaufquote 78,3 %) mit der 18 Monate später durchgeführten Befragung des *vierten* Schulhalbjahres (1.288 Befragte; Rücklaufquote 67,5 %) im Sinne eines Trend-Längsschnitts verglichen werden (vgl. Kapitel 2.2).

Restriktionen für Unterrichtsbesuch und Lernaktivitäten

Zur Identifizierung solcher Rahmenbedingungen, die die regelmäßige Teilnahme am Unterricht bzw. die Lernaktivitäten der Schülerinnen und

Schüler hemmen, wurden den Befragten insgesamt 17 Items vorgelegt, in denen mögliche Hemmnisse aufgeführt wurden²³. Die Schülerinnen und Schüler konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala einschätzen, wie häufig die jeweils angegebenen Aspekte in ihrem individuellen Fall den schulischen Alltag beeinträchtigen (1 = nie bis 5 = andauernd) (vgl. Abbildung 30). Auf Grundlage einer Faktorenanalyse können dabei sechs Dimensionen inhaltlich unterschieden werden²⁴:

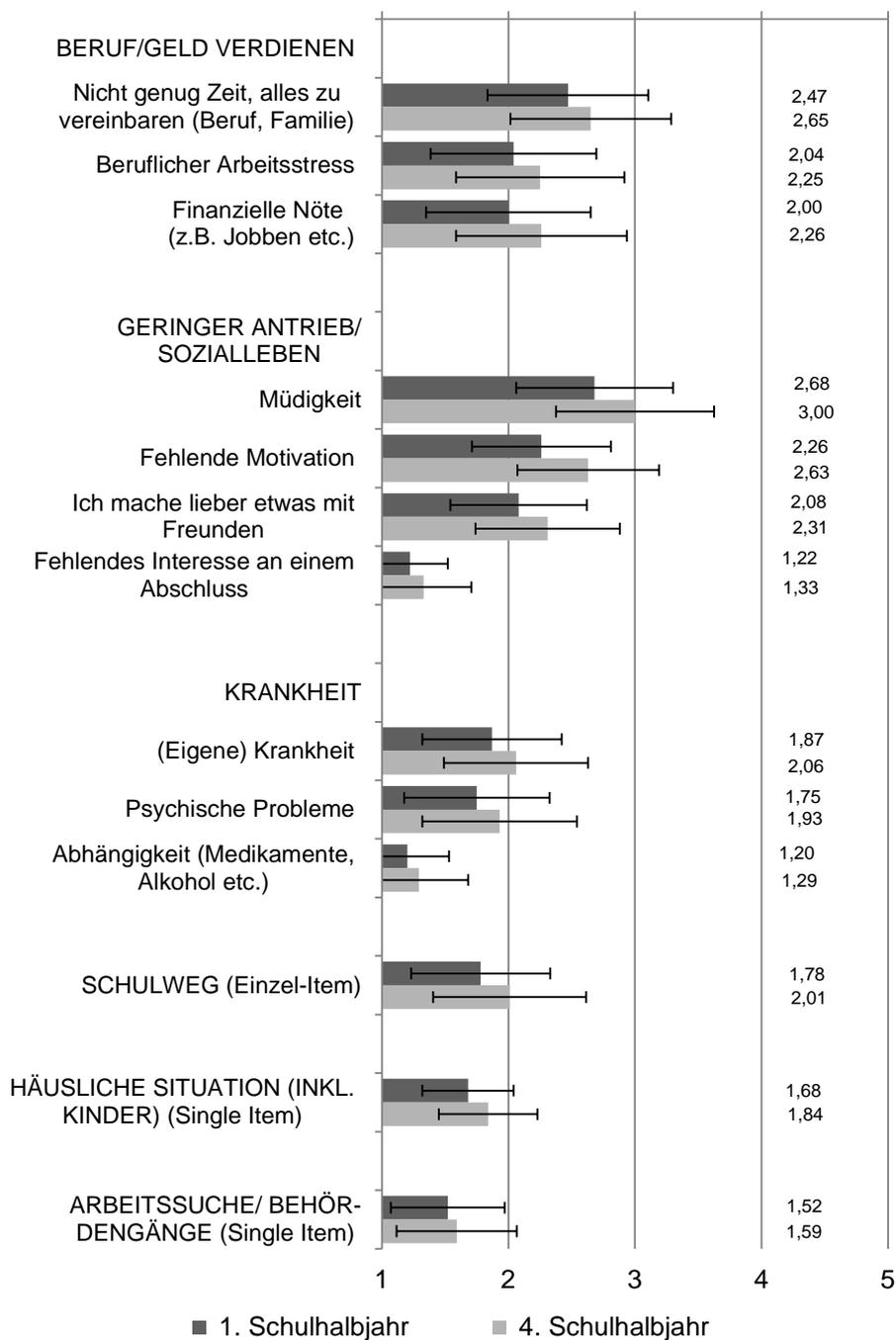
- Beruf/Geld verdienen
- geringer Antrieb/Sozialleben
- Krankheit
- Schulweg (Einzelitem)
- häusliche Situation bzw. Anforderungen (inkl. Kinder)
- Arbeitssuche/Behördengänge (Einzelitem)

Insgesamt zeigt sich, dass die Mittelwerte zu fast allen aufgelisteten Faktoren, die das Lernen (vermeintlich) beeinträchtigenden, im Bereich zwischen 1 und 3 liegen (Abbildung 30). Die Verteilungen sind – mit Ausnahme des Einzelitems „Müdigkeit“ – deutlich linkssteil. Damit weisen die Schülerinnen und Schüler allen Faktoren nur eine untergeordnete Rolle zu; die genannten Aspekte beeinträchtigen das eigene Lernen somit eher selten. Da auch unter der offenen Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ kein weiterer, einflussreicher Faktor erkennbar wird, lassen die Auswertungen der Selbsteinschätzung von Gründen, welche das Lernen hemmen, letztlich keine eindeutige Einschätzung zu. Nachfolgend werden die Ergebnisse hinsichtlich der erfragten potentiellen Hinderungsgründe differenziert dargestellt.

23 Die Items wurden aus der Forschungsliteratur entnommen und auf der Basis von Expertengesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern der Abendgymnasien und Kollegs ergänzt.

24 Hauptkomponentenanalyse; Rotationsverfahren oblimin; Varianzaufklärung 50,3 % für vier Faktoren sowie zwei inhaltlich distinkte Einzelitems.

Abbildung 30: Dinge, die vom Unterrichtsbesuch/Lernen abhalten...



Anmerkung: Likert-Skala (1 = nie bis 5 = andauernd) (n = 1.248 bis 1.824)

Quelle: eigene Darstellung

„Beruf/Geld verdienen“

Aus der Sicht der Befragten stellt die zeitliche Vereinbarkeit des Schulbesuchs mit parallelen Ansprüchen der Arbeitswelt bzw. der Notwendigkeit, den Lebensunterhalt zu finanzieren keinen allzu relevanten Faktor für die Beeinträchtigung des eigenen Lernens dar. Insgesamt laden drei Items auf den Faktor „Beruf/Geld verdienen“. Im Durchschnitt sehen die Befragten dies jedoch als eine „selten“ wirksame Beeinträchtigung an. Die hohe Standardabweichung verweist darauf, dass diese Beeinträchtigung unter den Befragten durchaus unterschiedlich stark wirkt. So verändert sich dann auch der Mittelwert, wenn man nur diejenigen Befragten betrachtet, die im Rahmen der Befragung angeben, einer beruflichen Tätigkeit nachzugehen: Sowohl für die Wahrnehmung fehlender Zeiteresourcen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Schule, Beruf und Familie ($M = 2,76$ statt $M = 2,47$) als auch für die Wahrnehmung der beruflichen Arbeitsbelastung als einen „Störfaktor“ ($M = 2,69$ statt $M = 2,04$) steigen die Durchschnittswerte signifikant an. Damit liegen sie im Antwortbereich „trifft teilweise zu“, verbleiben aber dennoch unterhalb des theoretischen Mittelwerts der Skala von 3. Mit Blick auf mögliche Veränderungen der hemmenden Faktoren im Zeitverlauf ist festzustellen, dass die Mittelwerte aller drei Einzelitems um 0,2 bis 0,3 Skalenpunkte ansteigen. Nach (durchschnittlich) zwei Jahren Schulzeit wird die Vereinbarkeit von Schule einerseits und Beruf bzw. Finanzierung des Lebensunterhalts andererseits somit in der Tendenz als schwieriger wahrgenommen, auch wenn die Beeinträchtigung – absolut betrachtet – nur als „selten“ oder „manchmal“ zutreffend betrachtet wird.

„Geringer Antrieb/Sozialleben“

Freizeitaktivitäten können ebenfalls den Unterrichtsbesuch bzw. die Lernaktivitäten beeinträchtigen. Darüber hinaus wurden den Befragten zwei Items vorgelegt („Motivation“; Interesse am Abschluss“), die zusätzlich zur sozialen Rahmung auch die eher „innere“ Einstellung zum Schulbesuch thematisieren. Im Antwortverhalten wurde sichtbar, dass eine Kopplung des freizeitbezogenen Interesses am Sozialleben mit einer fehlenden Motivation und der Wahrnehmung eines geringen Antriebs zum Schulbesuch bzw. zum Lernen vorliegt. Im Durchschnitt bewerten sie diesen hemmenden Faktor als „selten“ zutreffend. Allein das Einzelitem „Müdigkeit“ ($M = 2,68$) ist näher an der mittleren Antwortmöglichkeit „3 = manchmal“ und weist nicht nur hinsichtlich dieses Themenbereichs, sondern mit Blick auf *alle* Items den höchsten Mittelwert auf. Bezogen auf die Veränderung der Wahrnehmung über die Dauer der Schulzeit zeigt sich auch hier, dass im vierten Schulhalbjahr die Beeinträchtigungen durch Müdigkeit, fehlende Motivation und das zur Schule

konkurrierende Sozialleben höher eingeschätzt werden. Das Einzelitem „Müdigkeit“ erreicht zu diesem Zeitpunkt wieder mit $M = 3,0$ den höchsten aller Durchschnittswerte.

„Krankheit“

In der Faktorenanalyse bildet sich Krankheit als ein das Lernen beeinträchtigender Faktor heraus. In Abgrenzung zu den beiden o. g. Themen schätzen die Schülerinnen und Schüler krankheitsbedingte Hemmnisse jedoch im Durchschnitt als weniger relevant ein. Eine „Krankheit“ ($M = 1,87$) bzw. „psychische Probleme“ ($M = 1,75$) beeinträchtigen demnach im Durchschnitt nur „selten“ den Schulbesuch, wobei die Mittelwerte hier vergleichsweise geringer sind als bei den beiden o. g. Rahmenbedingungen „geringer Antrieb/Sozialleben“ oder auch „Beruf/Geld verdienen“. Der sehr geringe Mittelwert bzw. die geringe Streuung des Items „Abhängigkeit“ verweist darauf, dass diese Einschränkung nur in einigen seltenen Fällen als zutreffend betrachtet oder zumindest im Fragebogen genannt wird. Dieser Befund steht in erkennbarem Gegensatz zu den geführten Lehrkräfteinterviews, in denen psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler wiederkehrend thematisiert wurden, könnte jedoch auch durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten bedingt sein.

Die erneute Befragung im vierten Schulhalbjahr zeigt auch hier in der längsschnittlichen Betrachtung einen leichten Anstieg der durchschnittlich wahrgenommenen Einschränkung – dieser liegt jedoch bei allen krankheitsbezogenen Items bei weniger als 0,2 Skalenpunkten.

„Schulweg“ (Einzelitem)

Der Schulweg kann aufgrund der jeweiligen verkehrstechnischen Anbindung zu einer Erschwernis des Schulbesuchs beitragen. Das diesbezügliche Einzelitem bewerten die Schülerinnen und Schüler im Mittel als ein „seltenes“ Hindernis ($M = 1,78$). Diese Einschätzung bleibt bis zum vierten Schulhalbjahr konstant, wobei der leichte Anstieg des Mittelwerts um 0,23 Skalenpunkte anzeigt, dass auch diese hinderliche Rahmenbedingung zum Ende des zweiten Schuljahres hin als etwas stärker empfunden wird ($M = 2,01$). Dies deutet auf eine insgesamt gute infrastrukturelle Erreichbarkeit der Angebote des Zweiten Bildungsweges hin.

„Häusliche Situation bzw. Anforderungen (inkl. Kinder)“

Die Rahmenbedingung „häusliche Situation/Anforderung“ umfasst insgesamt fünf Items, die aufgrund ihrer Kohärenz zu einer Skala zusammengefasst werden können ($\alpha = 0,72$). In den Items wird die häusliche Situation als Erschwernis für Lernaktivitäten angesprochen sowie die

Notwendigkeit, Haushaltsarbeiten zu erledigen, aufgeführt. Drei weitere Items thematisieren die Kinderbetreuung, die Pflege von Familienangehörigen sowie generell die Notwendigkeit, sich um Angelegenheiten von Familienangehörigen zu kümmern. Insgesamt weist diese Skala einen Mittelwert von $M = 1,68$ und eine vergleichsweise geringe Standardabweichung von $SD = 0,72$ auf. Wie schon bei weiteren Rahmenbedingungen kommt auch hier zum Tragen, dass nur sehr wenige Befragte diese Einschränkung in starkem Maße erleben, wohingegen ein sehr großer Anteil diese als nicht vorhanden kennzeichnet. Eine Unterscheidung nach Geschlecht zeigt, dass Schülerinnen hier einen signifikant höheren Mittelwert aufweisen als Schüler ($M_{\delta} = 1,57$; $M_{\varphi} = 1,80$). Wie schon bei den weiteren Rahmenbedingungen steigt auch hier die wahrgenommene Einschränkung im Zeitraum vom ersten zum vierten Schulhalbjahr durchschnittlich leicht an – in diesem Fall um 0,16 Skaleneinheiten auf $M = 1,84$ ($M_{\delta} = 1,73$; $M_{\varphi} = 1,96$).

„Arbeitssuche/Behördengänge“ (Einzelitem)

Das Einzelitem „Arbeitssuche/Behördengänge“ wird von den Befragten im Durchschnitt als „seltene“ Einschränkung wahrgenommen ($M = 1,52$), wobei der Mittelwert fast schon im Bereich des Skaleneinknopfs „nie“ liegt. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler ändert sich auch im Zeitverlauf nicht bedeutend. Der Mittelwert steigt um weniger als 0,1 Skaleneinheiten – der niedrigsten Steigerung aller Mittelwerte im Verlauf der Schulzeit.

Soziales Umfeld/soziale Bezugspersonen als Einflussfaktor

Als relevanter Einflussfaktor auf die Teilnahme an Bildungsprozessen wirkt nicht zuletzt das soziale Umfeld. Dies gilt insbesondere für so dauerhafte und zeitintensive Bildungsanstrengungen wie dem Besuch einer Schule des Zweiten Bildungswegs. Während für die Schulzeit im Ersten Bildungsweg in aller Regel Eltern oder Peers als differente Bezugsgruppen in Frage kommen und untersucht werden, erweitert sich der soziale Rahmen im jungen Erwachsenenalter ggf. auch auf jeweilige Lebenspartnerinnen und -partner. Da mit Blick auf die im Erwachsenenalter zunehmende Pluralität sozialer Konstellationen nicht eindeutig ist, aus welcher der drei Gruppen die relevanten Bezugspersonen für die Schülerinnen und Schüler sich im Einzelfall zusammensetzen, wurde ein gruppenunspezifischer Zugriff gewählt. Die Schülerinnen und Schüler wurden um eine Einschätzung zu denjenigen drei Personen gebeten, die ihnen subjektiv am nächsten stehen und deren Meinung für sie einen hohen Stellenwert einnimmt. Die Befragten wurden dann gebeten, diese drei Personen dahingehend zu bewerten, wie intensiv diese den erneuten Schulbesuch unterstützen oder erschweren. Die Einschätzung kann-

te für jede der drei Personen jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala abgetragen werden (1 = erschwert stark bis 5 = erleichtert stark).

Insgesamt überwiegt der Anteil der Befragten, der die relevanten Bezugspersonen als unterstützend wahrnimmt (vgl. Tabelle 15). Mit Blick auf die erste (und in der Fragelogik damit wichtigste) Bezugsperson gibt deutlich über die Hälfte der Befragten (60,7 %) an, dass dieser Mensch den Schulbesuch ein wenig oder sogar stark erleichtert. Hinsichtlich der weiteren beiden nahestehenden Personen verringert sich zwar der Anteil an Schülerinnen und Schülern, der bei der jeweiligen Person eine positive Unterstützung wahrnimmt, allerdings trifft dies immer noch jeweils die auch etwa die Hälfte der Befragten zu (Person 2: 52,6 %; Person 3: 48,5 %).

Tabelle 15: Unterstützung durch wichtigste Bezugspersonen (nach Person)

	Person 1	Person 2	Person 3
erschwert stark	6,5 %	4,1 %	4,5 %
erschwert ein wenig	10,4 %	10,2 %	9,4 %
weder/noch bzw. von beidem gleich- viel	22,5 %	33,1 %	37,6 %
erleichtert ein wenig	17,2 %	21,9 %	20,7 %
erleichtert stark	43,5 %	30,7 %	27,8 %
(n = 1.753 bis 1.802)	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: eigene Darstellung

Die subjektiv wichtigste Bezugsperson stellt aus der Sicht von mehr als jedem fünften Befragten (22,5 %) weder eine Erleichterung noch eine Erschwernis für den Schulbesuch dar. Hinsichtlich der beiden weiteren Bezugspersonen äußern sich jeweils sogar ein Drittel der Befragten in dieser Weise (Person 2: 33,1 %; Person 3: 37,6 %). Für die „erstplatzierte“ Person geben immerhin 16,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie den erneuten Schulbesuch eher bzw. stark erschwert. Mit Blick auf die zweite und ebenso hinsichtlich der dritten Person wird dies von ähnlich vielen Befragten so eingeschätzt (Person 2: 14,3 %; Person 3: 13,9 %).

Über die vergleichende Betrachtung der drei jeweiligen Bezugspersonen hinaus interessiert mit Blick auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler vor allem, wie sich aus deren individueller Perspektive das jeweilige soziale Umfeld insgesamt darstellt. Bietet es *insgesamt* eine un-

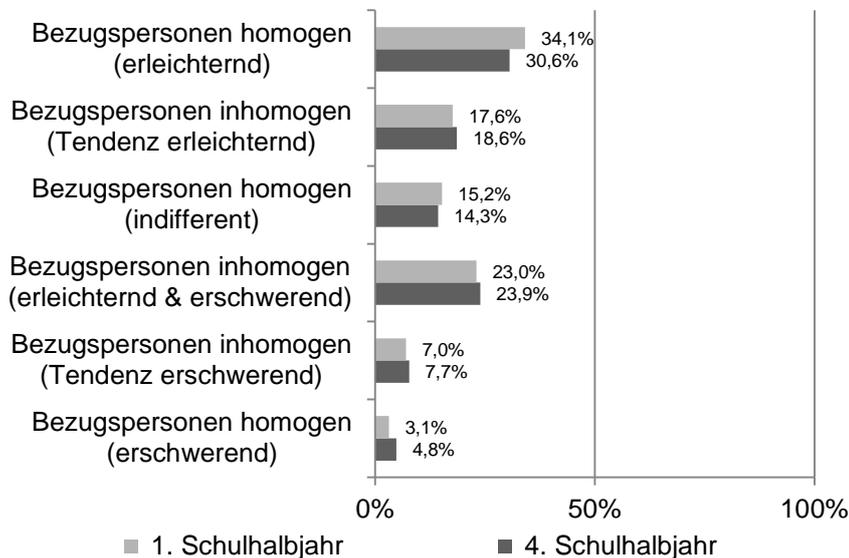
terstützende oder eher eine hemmende Rahmung – oder nehmen die Befragten ihr relevantes Umfeld als indifferent wahr? Damit ist zugleich die Möglichkeit impliziert, dass die drei relevanten Bezugspersonen sich in der „Richtung“ ihrer Einflussnahme (erschwerend oder erleichternd) nicht unbedingt gleichen. Aus der Sicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler kann sich das subjektiv bedeutsame Umfeld hinsichtlich seiner Unterstützungsleistung als „homogen“ oder auch als „inhomogen“ erweisen.

Um dieser Frage nachzugehen, werden pro Befragten die Einschätzungen hinsichtlich der drei Bezugspersonen zu einem Gesamtindex „(In)Homogenität des sozialen Umfelds“ zusammengezogen. So kann zum einen unterschieden werden, ob sich dieses Umfeld in seiner Reaktion auf den Schulbesuch als homogen oder inhomogen erweist. Darüber hinaus gibt ein solcher Index Auskunft darüber, ob das Umfeld in seiner Homogenität bzw. Inhomogenität als unterstützend oder als hemmend wahrgenommen wird²⁵.

Betrachtet man nun den Einfluss des sozialen Umfelds als Kombination der drei relevantesten Bezugspersonen, dann zeigt sich im ersten Schulhalbjahr, dass ein Drittel der Befragten (34,1 %) ihr näheres Umfeld als durchweg unterstützend wahrnimmt (vgl. Abbildung 31).

25 Die Antwortskala wurde auf drei Stufen verdichtet: „erleichternd“, „indifferent“ und „erschwerend“. In dem Fall, dass alle drei Personen gleichermaßen als erschwerend (als indifferent/als erleichternd) eingeschätzt werden, wird das Umfeld als „homogen“ betrachtet“. Wird bei der Einschätzung der drei Bezugspersonen die Stufe „indifferent“ mit einer weiteren Einschätzung gekoppelt, wird „Inhomogenität mit Tendenz zu erleichternd bzw. erschwerend“) festgestellt. Werden zur Einschätzung der drei Personen die Stufen „erleichternd“ sowie „erschwerend“ kombiniert oder werden alle drei Stufen genutzt, dann wird von einer „Inhomogenität (erleichternd und erschwerend)“ gesprochen.

Abbildung 31: Soziales Umfeld – (In)Homogenität und Richtung des Einflusses (1. und 4. Schulhalbjahr)



Anmerkung: $n = 1.749$ und 1.228

Quelle: eigene Darstellung

Weitere 17,6 Prozent nehmen es zumindest als *überwiegend* unterstützend wahr, sodass die Hälfte der Befragten ihren relevanten Nahbereich insgesamt als (eher) positiv wirkende Rahmung einschätzt. Als demgegenüber durchweg bzw. überwiegend erschwerend empfinden insgesamt 10,1 Prozent der Befragten ihre wichtigsten Bezugspersonen. Für etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler (23,0 %) stellt sich ihr Umfeld als durchgängig indifferent in seiner Einflussnahme auf den Schulbesuch dar. Jeder siebte Befragte nimmt den Einfluss des sozialen Nahbereichs als sehr ambivalent wahr, d. h. unter den drei wichtigsten Bezugspersonen befindet sich mindestens eine, die den Schulbesuch unterstützt und mindestens eine, die diesen erschwert.

Aufgrund der mehrjährigen Dauer des Schulbesuchs stellt sich die Frage, inwiefern sich die Wahrnehmung der Bezugspersonen durch die Schülerinnen und Schüler ändert. Befragt man die Schülerinnen und Schüler 18 Monate später im vierten Schulhalbjahr, dann fallen die Einschätzungen zu ihrem sozialen Umfeld weitgehend ähnlich aus. Eine Veränderung weisen nur die beiden „Extremgruppen“ auf: So sinkt der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die ihr Umfeld als homogen in seiner unterstützenden Wirkung wahrnehmen, von 34,1 Prozent auf 30,6 Prozent. Demgegenüber wächst der Anteil der Befragten, die ihre Bezugspersonen durchweg als eine Erschwernis des Schulbesuchs

wahrnehmen, um fast die Hälfte von 3,1 Prozent auf 4,8 Prozent. Addiert man zu Letzterem die Gruppe derjenigen, die zumindest in der Tendenz erschwerende Reaktionen wahrnehmen, dann steigt der Anteil auf 12,5 Prozent. Somit äußert sich im vierten Schulhalbjahr nicht mehr nur jeder zehnte, sondern jeder achte Befragte in diese Richtung.

5.3 Die Lernenden aus der Perspektive der Lehrkräfte

In den Interviews mit den Lehrkräften mit und ohne Funktionsaufgaben (vgl. Kapitel 2.2) wird in Bezug auf die Schülerschaft ein *hohes Maß an Heterogenität* benannt und als herausfordernd beschrieben, die Schülerinnen und Schüler seien „sehr, sehr bunt gemischt“ (Beratungslehrkraft). Heterogenität bezieht sich dabei insbesondere auf den Aspekt des vorhandenen Vorwissens und auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler, umfasst aber auch weitere Aspekte wie beispielsweise das Lebensalter, Migration, den sozioökonomischen Status oder die Familiensituation. In diesem Kontext wird in den Gesprächen ebenfalls mehrfach angeführt, dass sich die *Schülerklientel im Zeitverlauf deutlich verändert* habe. Waren es nach Angabe der Befragungspersonen vormals insbesondere ältere und im Berufsleben stehende Personen, die sehr bewusst eine Weiterqualifikation über den Besuch eines Abendgymnasiums anstrebten, sind es nun vermehrt jüngere Schülerinnen und Schüler, die sich durch den Besuch einer Schule des Zweiten Bildungswegs Anregungen und Optionen für die Ausgestaltung ihrer beruflichen Berufsperspektive erhoffen. Viele Schülerinnen und Schüler würden „erst noch eine berufliche Perspektive suchen“ (Vormittagskoordination), wobei „die Ziele optional häufig wechseln“ (ebd.). Das nachfolgende Zitat illustriert diesen wahrgenommenen Wandel der Schülerklientel:

„Also als ich angefangen bin, 1990, hier, war ich teilweise jünger als die Kollegiaten. Soll heißen, dass auch die Kollegiaten wesentlich älter waren. Jetzt haben wir glaube ich einen Schnitt so um die Anfang 20. Ganz viele Neunzehnjährige auch, aber wenn man hier Mitte 20, ist man schon alt. Damals hatte ich, als ich anfing, war ich glaube ich 32. Da war es so, dass es Kollegiaten gab, die waren Mitte 30, 40 und älter. Das heißt, Leute, die aus Berufen kamen, bewusst dann aus dem Polizeidienst erst mal ausgeschieden sind, um ihr Abitur nachzumachen und dann eine höhere Laufbahn einzuschlagen. Ähnlich auch in anderen Berufen. Also die waren älter. Die haben das noch bewusster gewählt, das Kolleg, um sich beruflich weiterzuqualifizieren. Heute ist es ganz häufig ein Parkplatz für arbeitslose oder perspektivlose junge Erwachsene, die halt, ja, hoffen, hier neue Ideen, Impulse zu bekommen. Aber auch z. T. völlig orientierungslos hier stranden will ich mal sagen. Aber es ist unsere Klientel, mit der wir uns befassen müssen.“ (Klassenlehrkraft)

Der Ausdruck „befassen müssen“ lässt bei der befragten Person eine Präferenz der Schülerklientel der früheren Jahre vermuten. Eine ähnliche Schlussfolgerung legt der folgende, an einem anderen Schulstandort gewonnene Interviewausschnitt nahe, in dem die frühere Schülerklientel als sehr engagiert und motiviert beschrieben wird:

„Also im Abendbereich war es früher so, dass hauptsächlich berufstätige Leute hierhin kamen und gearbeitet – also hier noch die Schule nachgearbeitet haben. Und das war immer ein sehr, sehr angenehmes Arbeiten. Die waren ganz anders motiviert. Die wussten ja, wo es hingehet und wie viel Zeit sie dafür einplanen müssen, weil die meistens ja auch noch Familie haben“ (Beratungslehrkraft).

Mehrere Interviewpassagen stützen diesen Eindruck einer zunehmenden Unsicherheit oder Offenheit in Bezug auf berufliche Zielvorstellungen, welche in den Interviews mit den Schülerinnen und Schüler bestätigt wird. Zudem nehmen die befragten Lehrkräfte auch unrealistische berufliche Zielvorstellungen der Schülerinnen und Schüler wahr, darüber hinaus sei das Selbstbild der Lernenden ebenfalls häufig verzerrt. Eine Reihe von Interviewausschnitten verdeutlicht diese Wahrnehmung von realitätsfernen Berufswünschen und Selbsteinschätzungen:

„[...] und auch deren Wahrnehmung ihrer eigenen Leistung, die auch ganz verrückt manchmal ist. [...] Also mit dem Erwachsenenalter, das bedingt nicht eine bessere Einschätzung seines Leistungsvermögens.“ (Verbindungslehrkraft)

„Manchmal haben die auch so hehre Ziele. Wollen Psychologie studieren und sind jenseits von irgendeinem überhaupt nur Abschluss.“

„Ja, bei manchen hat man allerdings auch schon das Gefühl, oh, oh, ist da die Selbsteinschätzung wirklich – wird die dem wirklich gerecht werden.“ (Stufenkoordination)

Die Befragungspersonen berichten, dass viele ihrer Schülerinnen und Schüler *gebrochene Bildungsbiographien* aufweisen, in diesem Kontext wird der Zweite Bildungsweg häufig als Schule der zweiten Chance beschrieben. Diese Brüche manifestieren sich beispielsweise in Klassenwiederholungen, Abschlüssen oder Ausbildungsabbrüchen und führen bei den Schülerinnen und Schülern zu Erfahrungen des Scheiterns. In der Folge wird der Besuch einer Schule des Zweiten Bildungswegs von einigen Lehrkräften als eine bewusste Entscheidung interpretiert. Andere Lehrkräfte verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass Schülerinnen und Schüler den Zweiten Bildungsweg häufig aufgrund fehlender Optionen einschlagen würden.

„Und eben auch viel mehr die nicht mehr so wie diese klassische Klientel, ich habe eine Ausbildung gemacht, habe bewusst eine Ausbildung gemacht und gehe dann in den Zweiten Bildungsweg, um mich fortzubilden, sondern eher die Klientel, ich habe das nicht geschafft, das nicht geschafft, das nicht geschafft, und jetzt versuche ich es mal hier. Also das hat sich schon sehr verändert und damit natürlich auch die Umgehensweise und eben die Umgehensweise mit den Problematiken.“ (Stufenkoordination)

In diesem Kontext wird zudem die Einschätzung geäußert, dass die Schülerinnen und Schüler es nicht gelernt hätten zu lernen und zudem „natürlich erst mal sich wieder ans Lernen, an Unterricht und so weiter gewöhnen [müssten]“ (Vertrauenslehrkraft). Die Lehrkräfte nehmen bei ihrer Schülerklientel insbesondere Defizite in den Bereichen Selbstregulation und Selbstorganisation wahr, wie der folgende Ausschnitt aus einem Interview aufzeigt:

„Ja, dann habe ich oft den Eindruck, dass die nicht gut lernen können. Also, dass die wenig Methoden gelernt haben, wie sie selbst lernen können, das fällt vielen ganz schwer, obwohl sie ja schon älter sind und schon viele Schulen hinter sich haben, merkt man trotzdem, dass denen das schwerfällt. Also, wir haben hier z. B. so ein Unterrichtsfach EVA – also das unterrichte ich neben Mathe auch, das macht jeder Kollege – `Eigenverantwortliches Arbeiten`. Da merkt man ganz deutlich, wie schwer denen das fällt, sich 45 Minuten auf etwas zu konzentrieren. Also, man muss die immer wieder antreiben und auffordern, irgendwas zu machen. Also, das ist ein Raum voller Materialien, aber die tun sich ganz schwer damit, für sich zu entscheiden, was hilft mir jetzt, was muss ich jetzt machen und dann konzentriert 45 Minuten zu arbeiten.“ (Klassenlehrkraft).

Bei der Auswertung der Interviews fällt auf, dass die Befragten von einem großen Anteil von Schülerinnen und Schülern berichten, der *physische und insbesondere psychische Erkrankungen* aufweise. Exemplarisch für diese Einschätzung sind nachfolgend mehrere Interviewauschnitte aufgeführt:

„Also ich habe manchmal das Gefühl, ich habe eine Inklusionsgruppe“ (Klassenlehrkraft).

„Wir haben Leute, wie gesagt, ein nicht geringer Teil, die psychisch vorbelastet sind, so möchte ich das jetzt mal nennen, mehr oder weniger stark, die aufgrund von Drogenabhängigkeit, sage ich jetzt mal, erst mal auch hier später einsteigen.“ (Beratungslehrkraft)

„[...] aber diejenigen, die wirklich ja mit schwierigen Lebensbedingungen gekommen sind, die vielen Kranken. Viele Studierende, die psychisch krank sind, dann auch eine nicht zu vernachlässigende Anzahl von chronisch kranken Studierenden. Also die jetzt körperlich chronisch krank sind.“ (Jahrgangsstufenkoordination)

Es kann an dieser Stelle allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass die Interviewten in Beratungsfunktion insbesondere intensiven Kontakt zu erkrankten Lernenden haben. Diese Einschätzung bekräftigt auch die

folgende Aussage einer Lehrerin, die neben ihrer Tätigkeit als Klassenlehrkraft ebenfalls eine beratende Funktion innehat:

„Dann haben wir aber auch ganz viele normale Leute in Führungszeichen, also die, sage ich jetzt mal, eigentlich unauffällig sind, die selbst auch meinen Beratungskontext nicht tangieren. Das macht natürlich auch ein Gros aus, aber man hat ja irgendwie auch immer so ein bisschen so seinen kleinen Tunnelblick.“ (Beratungslehrkraft)

Mitunter erscheint zudem die Trennschärfe zwischen unterschiedlichen belastenden Faktoren nicht gegeben zu sein, da sich Problemlagen bedingen und gegenseitig verstärken können:

„Also wir haben viel mehr [...] Studierende mit psychischen Problemen, mit finanziellen Problemen, die bedingen sich ja, die Problemfelder familiär, Freundeskreis, eben Psyche, Geld.“ (Stufenkoordination)

In einer Reihe von Interviews werden Probleme von Schülerinnen und Schülern in der *Bildungssprache* benannt. An dieser Stelle deutet sich in den Gesprächen ein eher kompensatorischer und defizitorientierter Umgang mit den entsprechenden Lernenden an, da nach Auskunft der Befragten versucht wird, bildungssprachlichen Defiziten durch zusätzlichen oder vorgeschalteten Deutschunterricht zu begegnen; die Notwendigkeit eines durchgängigen sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern wird in den Interviews hingegen nicht thematisiert.

Zudem verwiesen einige Befragungspersonen darauf, dass eine Reihe von Schülerinnen und Schülern die Anforderungen für den Zweiten Bildungsweg formal nicht erfülle, sondern lediglich aufgrund von Sondergenehmigungen teilnehmen könne.

Einige Interviewpassagen lassen Rückschlüsse auf die *Schüler-Lehrer-Beziehungen* zu. Im Allgemeinen schätzen die befragten Lehrkräfte die Arbeit mit den erwachsenen Lernern, die durch ihre Lebens- und Berufserfahrung Unterrichtsgespräche bereicherten. Zudem berichteten mehrere Befragungspersonen von einer großen Wertschätzung, die sie durch die Schülerinnen und Schüler erfahren. Im Vergleich zum Ersten Bildungsweg wird zudem das Ausbleiben von Elternarbeit als positiv bewertet. Deutlich wird an dieser Stelle jedoch auch, dass die Nutzung des Unterrichtsangebots auf *Freiwilligkeit* beruht, sodass in den Gesprächen mehrfach auf die große Anzahl von Fehlstunden verwiesen wird. Ein hohes Maß an Fluktuation und hohe Fehlzeiten erschwerten das Arbeiten im Klassenverband; der versäumte Stoff wird nach Auskunft der Lehrkräfte von den Schülerinnen und Schülern überwiegend nicht nachgearbeitet.

„[...]und da stoße ich echt manchmal an meine Grenzen, [...] wo ich denke, ich habe die Hälfte des Kurses nur dasitzen und immer wieder eine andere Hälfte und [...] eben kontinuierliches Arbeiten ist dann nicht möglich.“ (Stufenkoordination)

Die Befragungspersonen berichten von einem großen *Verständnis für die Schülerinnen und Schüler*, das Kollegium sei zumeist „nah an den Kollegiaten dran“ (Klassenleitung) und habe „ein offenes Ohr [...] für deren Problemlagen und deren Bedürfnisse“ (ebd.). Es sei „recht viel Toleranz gegenüber Pluralität und ganz viel Offenheit vom Kollegium“ (Verbindungslehrkraft) zu beobachten. Dabei fungieren die Lehrkräfte zumeist auch als Ansprechpartner über unterrichtliche Belange hinaus und sie sind bestrebt, eine Vertrauensbasis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. In Bezug auf Beratungsanlässe sei für die Schülerinnen und Schüler oftmals das Vertrauen oder die persönliche Beziehung zu der jeweiligen Lehrkraft wichtiger als die formale Funktion, sodass nicht immer Personen in Beratungsfunktion aufgesucht würden.

An dieser Stelle offenbart sich jedoch das ebenfalls in den Interviews mit den anderen Akteursgruppen herausgearbeitete Spannungsverhältnis zwischen Nähe und Distanz, das von den Befragungspersonen z. T. auch als belastend erlebt wird. Mitunter scheint es schwierig, zwischen der Rolle des Fachlehrers und der Rolle als Beratungskraft oder Vertrauensperson zu differenzieren und klare Grenzziehungen vorzunehmen:

„... und ich habe auch den Eindruck, dass viele Kollegen wirklich bis an die persönliche Schmerzgrenze gehen. Und auch sich ganz viel auf Studierende einlassen, wirklich über die Grenzen des Fachlehrerseins hinaus und das zehrt natürlich. Es sind auch unglaublich viele Krankheitsfälle und so gerade in diesem Semester. (...) Haben wir uns gestern auch drüber unterhalten, das ist natürlich irgendwann hat das auch alles so seinen Preis.“ (Stufenkoordination)

Darüber hinaus verweisen weitere Interviewausschnitte auch auf Belastungen und Antinomien des Lehrerberufs, die ebenfalls das Schüler-Lehrer-Verhältnis beeinflussen:

„Als Stufenkoordinator führt man auch ganz viele Gespräche, aber häufig ist man ja auch Fachlehrer, das ist eine schwierige Situation, weil verständlicherweise die dann auch nicht alles erzählen wollen, weil man in diesem Benotungsverhältnis steht.“ (Stufenkoordination)

„[...] gerade in so Momenten, da kommt ja dann auch häufig, wenn es dann irgendwie um die Noten geht, dann kommen dann die wahnsinnigsten Geschichten, weil die dann erklären wollen, warum sie irgendwas nicht machen können. Das darf natürlich nicht dazu führen, dass sie jetzt die Noten geschenkt kriegen, aber andererseits geht man dann mit so einem Gefühl, ja, du müsstest da jetzt irgendwie in einer ganz anderen Weise darauf reagieren, auch nicht als Fachlehrer und das kann ich jetzt aber nicht.“ (Stufenkoordination)

Bedingt durch die im Vergleich zum Ersten Bildungsweg ältere Schülerklientel deutet sich zudem ein Spannungsverhältnis zwischen einer frühzeitigen Rückmeldung und Beratung durch die Lehrkräfte und der Anerkennung der Freiwilligkeit des Schulbesuchs an:

„Aber da muss man den Studierenden auch einfach ihnen ihr Erwachsensein lassen und dementsprechend schon vorsichtig nachgehen, solchen Wahrnehmungen, die man hat. Und auch nicht zu sehr in eine Richtung drängen, das ist nämlich meiner Erfahrung nach oft kontraproduktiv.“ (Vertrauenslehrkraft)

Wie eine Lehrerin anmerkt, müssten auch die Schülerinnen und Schüler ihre neue Rolle im Zweiten Bildungsweg erst internalisieren. Sie führt in diesem Zusammenhang an, „dass es doch starke Persönlichkeiten braucht, um sich nicht infantilisiert zu fühlen oder so in eine andere Zeit zurückversetzt zu fühlen“ (Verbindungslehrkraft).

5.4 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel widmete sich der Betrachtung der Bildungsverläufe von Schülerinnen und Schülern an Abendgymnasien und Kollegs. Anders als im gymnasialen Bildungsgang des Ersten Bildungsweges steht zu Beginn der Bildungslaufbahn im Zweiten Bildungsweg die Einstufungsfrage an: Formal können Schülerinnen und Schüler, die nicht über einen Realschulabschluss verfügen, diese Voraussetzung durch den erfolgreichen Besuch eines Vorkurses nachholen. Diese Option wird auch für solche Schülerinnen und Schüler angeboten, die zwar die formalen Voraussetzungen erfüllen, deren Lernvoraussetzungen zur Teilnahme am regulären Bildungsgang jedoch gestärkt werden sollen. Der Vorkurs übernimmt in diesen Fällen die Funktion eines unterrichtsvorbereitenden Förderkurses. Insgesamt 21,7 Prozent der Befragten nehmen dieses Angebot wahr. Insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern des klassischen Abendgymnasiums wird dieses Angebot häufig genutzt (28,7 %).

Lässt man – wie in der vorliegenden Studie geschehen – außer Acht, dass es eine Gruppe von Personen gibt, die ihre Entscheidung für den erneuten Schulbesuch in den ersten sechs bis acht Wochen wieder revidiert, führt etwas mehr als die Hälfte (52,9 %) der hier analysierten Schullaufbahnen vom ersten bis zum vierten Schulhalbjahr ohne Unterbrechung zum Abschluss der Fachhochschulreife (11,9 %) bzw. zum Einstieg in das zweite Jahr der Qualifikationsstufe (41,0 %). Etwa ein Viertel der Schullaufbahnen (24,6 %) wird durch eine Wiederholung (ei-

nes vollen Schuljahrs oder eines Schulhalbjahrs) verzögert, wobei diese Wiederholungen zu zwei Dritteln schon in der Einführungsphase (Schulhalbjahr 1 und 2) stattfinden. Die Freiwilligkeit des Schulbesuchs im Zweiten Bildungsweg drückt sich auch darin aus, dass ein relevanter Anteil der Schülerinnen und Schüler (20,5 %) den Weg zur Fachhochschulreife bzw. zum Abitur in den ersten vier Schulhalbjahren vorzeitig formal abbricht oder den Schulbesuch ohne Exmatrikulation nicht fortführt. Hierfür lassen sich jedoch keine markanten Zeitpunkte feststellen.

Die Schullaufbahn von Wiederholern weist ein erhöhtes Dropout-Risiko auf. Nur einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Lernenden gelingt es, die Schullaufbahn im Kolleg oder Abendgymnasium nach der Wiederholung erfolgreich (und ohne weitere Brüche) bis zum Ende des vierten Schulhalbjahrs fortzusetzen.

Für erwachsene Lerner stellt der Schulbesuch eine besondere Herausforderung dar, da sie neben den schulischen Aufgaben in der Regel auch die Aufgaben einer eigenständigen Lebensführung (Finanzierung des Lebensunterhalts/Familie) bewältigen müssen. Daher wurden die äußeren Rahmenbedingungen der Befragten analysiert. Unerwarteterweise fühlen sich die meisten Befragten nur wenig beansprucht durch diese doppelte Aufgabenbewältigung, wobei das Beanspruchungserleben im Verlauf der Schulzeit moderat ansteigt. Bei der Analyse möglicher Gründe, welche die Schülerinnen und Schüler vom Lernen abhalten, können keine eindeutigen Einflussfaktoren identifiziert werden.

Von ihrem engeren sozialen Umfeld fühlen sich die Befragten mehrheitlich in positiver Weise unterstützt. Dies lässt jedoch tendenziell im Verlauf des Schulbesuchs nach.

Die Lehrkräfte nehmen gemäß ihrer Selbstbeschreibung die spezifischen Herausforderungen der erwachsenen Lerner wahr und begegnen diesen verständnisvoll-empathisch. Gleichwohl stelle die wahrgenommene Zieldiffusität, mit der die Lernenden die Schullaufbahn einschlagen, gekoppelt mit den häufig problematischen Erfahrungen im Ersten Bildungsweg, für das schulische Lernen im Zweiten Bildungsweg eine zentrale Herausforderung auch an die Lehrertätigkeit dar. Im Vergleich zu der von den Schülerinnen und Schülern berichteten Bedeutung von Faktoren, die potentiell vom Schulbesuch bzw. dem Lernen abhalten, erscheinen die Ausführungen der Lehrkräfte zu psychisch und physisch Kranken sehr prominent. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass dies eine spezifische Sichtweise – z. B. bedingt durch den Kontakt zu diesen Lernenden bedingt durch Beratungsfunktionen – darstellt.

6. Schulabgang ohne Schulabschluss (Schulabbruch)

Wenn Erwachsene einen mehrjährigen Schulbesuch an einem Abendgymnasium oder Kolleg aufnehmen, dann ist das (zentrale) Ziel in aller Regel der Erwerb eines Schulabschlusses: der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife. Traditionell erreicht jedoch nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die einen gymnasialen Bildungsgang beginnen, letztlich dieses Ziel. Für Abendgymnasien und Kollegs stellt dies sowohl für die pädagogische Arbeit als auch mit Blick auf die legitimatorische Absicherung (z. B. der institutionellen Eigenständigkeit) eine kontinuierliche und relevante Herausforderung dar.

Der gymnasiale Bildungsgang ermöglicht (parallel zur gymnasialen Oberstufe des Ersten Bildungswegs) den *gestuften* Erwerb von *zwei* Abschlüssen: Fachhochschulreife und Allgemeine Hochschulreife. Unter Schulabbruch wird daher der Abgang von der Schule vor dem *angestrebten, nächsthöheren* Schulabschluss verstanden. Dies ist mit Blick auf den gymnasialen Bildungsgang an Abendgymnasien bzw. Kollegs besonders zu betonen, da Schülerinnen und Schüler nicht nur vor dem erstmöglichen Erwerb eines Abschlusses (Fachhochschulreife) die Schule wieder verlassen, sondern ein Teil auch mit dem Übergang in das letzte Jahr der Qualifikationsstufe den Anspruch auf die Fachhochschulreife erwirbt, dann aber die Schullaufbahn während des letzten Schuljahres vorzeitig beendet. In letzterem Fall haben die Schülerinnen und Schüler formal bereits (den Anspruch auf) einen Abschluss an einem Abendgymnasium bzw. Kolleg erworben, gehen aber von der Schule noch vor dem zusätzlich angestrebten Schulabschluss „Allgemeine Hochschulreife“ von der Schule ab. Aus analytischer Sicht wird in beiden Fällen das Phänomen des Schulabbruchs erzeugt.²⁶

Das Phänomen des vorzeitigen Abbruchs institutioneller Bildungsprozesse wird parallel in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft erforscht (für eine Übersicht siehe etwa das Themenheft „Drop out im Bildungssystem – Situation und Prävention“ der Zeitschrift für Pädagogik, 2/2011). Dass die Forschungszugänge der Teildisziplinen

26 In formaler Hinsicht gleichen sich hinsichtlich der Stufung der Abschlüsse die gymnasiale Oberstufe im Ersten Bildungsweg, die gymnasialen Bildungsgänge im Zweiten Bildungsweg sowie die gestuften Studiengänge im Hochschulbereich (Bachelor/Master). In empirischer Hinsicht allerdings ähneln die Schulen des Zweiten Bildungswegs diesbezüglich eher den Hochschulen, da an Abendgymnasien bzw. Kollegs – im Gegensatz zu Schulen des Ersten Bildungswegs – ein relevanter Anteil der Schülerinnen und Schülern bereits mit der Fachhochschulreife die Schullaufbahn beendet.

sich z. T. in Begriffen bzw. Erklärungsansätzen unterscheiden, liegt nicht zuletzt daran, dass die Spezifika eines jeweiligen Bildungsbereichs eine gewichtige Rolle spielen. Hinsichtlich des hybriden institutionellen Charakters von Abendgymnasien und Kollegs scheinen das Lebensalter der Lernenden (*Erwachsene*) sowie die *Freiwilligkeit* der Teilnahme am Bildungsprozess besondere Relevanz zu haben: So kennen die Einrichtungen zum einen das Phänomen, dass der Schulbesuch trotz erfolgreicher Zulassung von einigen Bewerberinnen und Bewerbern gar nicht erst angetreten wird. Zum anderen entscheidet sich in den ersten ca. vier bis sechs Wochen des beginnenden Bildungsgangs eine vergleichsweise hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler dafür, die Schule nicht weiter zu besuchen. Das Phänomen des Abgangs ohne den nächstmöglichen Schulabschluss zieht sich dann allerdings auch über den weiteren Zeitraum des Bildungsgangs bis zu dessen Ende. Diese Erscheinungsform(en) des Schulabbruchs an Abendgymnasien und Kollegs zeigen Parallelen zum Studienabbruch im Bereich der *Hochschule* bzw. zum Dropout im Bereich der *Erwachsenen-/Weiterbildung*, jedoch weniger zu Erscheinungsformen an Schulen des Ersten Bildungswegs. Insofern liegt es nahe, entsprechende konzeptionelle Deutungsangebote aus der Hochschulforschung bzw. der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung aufzugreifen, zugleich aufgrund des hybriden Charakters der Einrichtungen für die Analyse jedoch deren „schulische Seite“ ebenfalls im Blick zu halten.

Aus einem organisationalen Blickwinkel der Schulen ebenso wie für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ist der Abbruch der Schullaufbahn nach wie vor der Gefahr ausgesetzt, die Konnotation des „Scheiterns“ zu erhalten. Demgegenüber stellt die Beendigung der Schullaufbahn aus individueller Sicht oft einen Übergang zu etwas Anderem bzw. Neuem dar. Insofern interessiert beim Phänomen des Schulabbruchs nicht zuletzt auch die biografische Ausdeutung seitens der Beteiligten: der Lehrkräfte und insbesondere der Abbrecherinnen und Abbrecher.

Vor diesem Hintergrund liegen den folgenden Ausführungen drei Fragestellungen zugrunde:

- Wie hoch ist das quantitative Ausmaß des Schulabgangs ohne Abschluss an Abendgymnasien und Kollegs? (vgl. Kapitel 6.1)
- Wie nehmen Lehrkräfte den Schulabgang ohne nächstmöglichen Schulabschluss (Schulabbruch) wahr? (vgl. Kapitel 6.2)
- Wie nehmen die ehemaligen Schülerinnen und Schüler ihren Schulabgang ohne nächstmöglichen Schulabschluss (Schulabbruch) wahr? (vgl. Kapitel 6.3)

Die Auswertungen basieren auf verschiedenen „Erhebungsbausteinen“ (vgl. Kapitel 2.2): Zunächst werden – im Sinne einer rahmenden Information – einige quantitativ-beschreibende Merkmale des Phänomens „Schulabbruch an Abendgymnasien und Kollegs“ aufgeführt. Dazu wird auf die Schulverwaltungsdaten der an der Studie beteiligten Schulen sowie auf die Schülerbefragung zurückgegriffen. Den Schwerpunkt des Kapitels bilden dann die Perspektiven der beteiligten Akteure auf das Phänomen des Schulabbruchs. Nicht zuletzt werden die Interviews mit Schulabbrecherinnen und -abbrechern herangezogen, um den Prozess des Schulabbruchs auch aus ihrer Perspektive beschreiben zu können.

6.1 Schulabbruch – eine Quantifizierung

Der Abbruch der Schullaufbahn an Abendgymnasien und Kollegs ist seit deren Gründungszeit ein bekanntes Phänomen. Da die *Fachhochschulreife* an Schulen des Zweiten Bildungswegs erst in den 1980er-Jahren eingeführt wurde, bezog sich diese vorzeitige Beendigung der erneuten Schullaufbahn bis dahin ausschließlich auf den Erwerb der *Allgemeinen Hochschulreife*. Genaue Angaben zum Anteil derjenigen, die ohne Schulabschluss den Bildungsgang wieder beenden, liegen in der wissenschaftlichen Debatte nicht vor. Stöbe (1968) vermerkt in einer (nicht ganz eindeutigen) Fußnote eine Zählung erfolgreicher Teilnehmer am „Hauptkurs“ von sechs Abendgymnasien im Schuljahr 1956/57. Warning (2005) analysiert für hessische Abendgymnasien und Kollegs Angaben der 1990er-Jahre und setzt die Anzahl von Anfängerinnen und Anfängern zu den Absolventinnen und Absolventen ins Verhältnis. Indirekt lässt sich aus beiden Angaben zumindest erschließen, dass Schulabbruch sowohl in den 1950er-Jahren als auch in den 1990er-Jahren relevante Anteile der Schülerschaft betraf.

Abbruchquote pro Schulhalbjahr

Für die Quantifizierung des Schulabbruchs an Abendgymnasien und Kollegs wurden die an der Studie beteiligten Schulen gebeten, beginnend mit dem Schuljahr 2014/15 im *halbjährlichen* Turnus die Schülerzahlen mitzuteilen (alle angemeldeten Schülerinnen und Schüler; vgl. Kapitel 2.2). Dies ermöglicht es, das Phänomen „Schulabbruch“ zunächst aus der *organisationalen* Perspektive der Schulen zu betrachten. Die *halbjährliche* Erfassung geht darauf zurück, dass ein Teil der Schulen im Halbjahresrhythmus den gymnasialen Bildungsgang beginnt bzw. beendet („Semester-Logik“). Es wurden die aggregierten Zahlen für diejenigen Schulhalbjahre erhoben, in welchen die Schülerbefragung

durchgeführt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Aufgrund der zwei Kohorten kann daher ab dem Schuljahr 2014/15 für die ersten drei Schulhalbjahre (Kohorte 1) und für die letzten drei Schulhalbjahre (Kohorte 2) für die Zeiteinheit „Halbjahr“ eine Abbruchquote pro Schule berechnet werden.

Für die Berechnung des Schulabbruchs wird die Personenzahl am Beginn des Halbjahres (Einstieg in das Halbjahr) zu derjenigen am Ende des Halbjahres in Relation gesetzt. Zu letzterer Gruppe gehören alle diejenigen, die

- offiziell versetzt werden,
- nicht versetzt werden (Wiederholung),
- einen Abschluss (falls möglich) erwerben oder
- beurlaubt werden.

Alle weiteren Schülerinnen und Schüler haben folglich im Verlauf des Halbjahres die Schule ohne einen Abschluss verlassen und können der Kategorie „Abbruch“ zugeordnet werden.

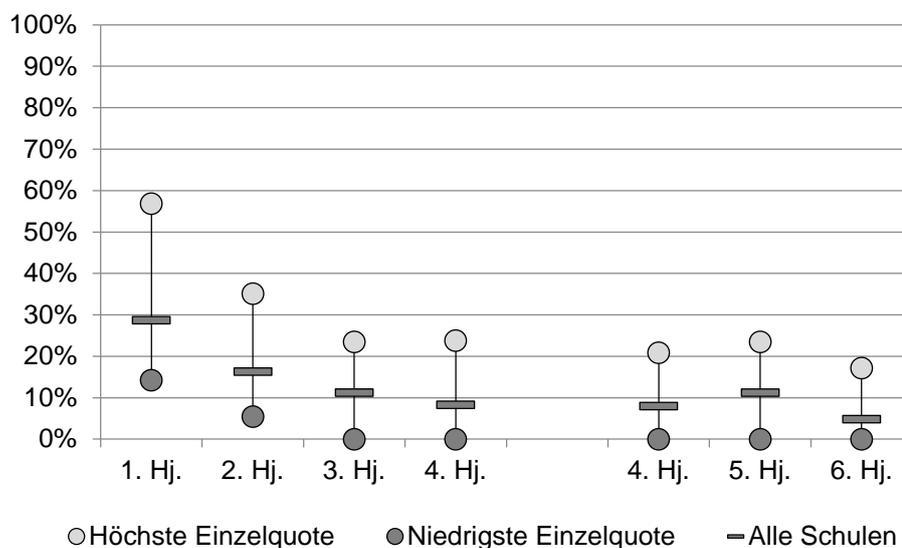
Da die hier vorliegenden Schulverwaltungsdaten (Betrachtung pro Schulhalbjahr) nur eine *Querschnittsperspektive* ermöglichen, ist allerdings zu beachten: Einige Schülerinnen und Schüler werden zwar formal in das nächste Schulhalbjahr „versetzt“, besuchen aber nach dem Halbjahreswechsel schlichtweg die Schule nicht weiter. Da die Schülerzahlen im vorliegenden Fall für *aufeinanderfolgende* Schulhalbjahre erhoben wurden, konnte anhand der Daten des jeweils folgenden Schulhalbjahres geprüft werden, ob zum Beginn des neuen Halbjahres ggf. weniger Schülerinnen und Schüler den Schulbesuch fortsetzten, als aufgrund der Versetzung möglich gewesen wäre. Diese Personen gehören sachlogisch ebenfalls der Kategorie „Abbruch“ des abgelaufenen Schulhalbjahres an und wurden entsprechend eingerechnet.

Demgegenüber konnte auf der Grundlage der vorliegenden Daten *nicht* genauer bestimmt werden, ob *beurlaubte* Personen zu einem späteren Zeitpunkt (ggf. erst nach Jahren) ihren Schulbesuch fortsetzen oder nicht wiederaufnehmen. Da ein solcher „Abbruch auf Raten“ vermutlich für einen Teil der Beurlaubten zutrifft, gibt die hier berechnete Abbruchquote den Abbruch nicht in vollem Umfang wieder. Da andererseits Beurlaubungen nur eine *selten* gewählte Handlungsoption sind, fällt dies jedoch kaum ins Gewicht. Größer ist jedoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern, die ein Schul(halb)jahr wiederholen, insbesondere in der Einführungsphase. Anhand der vorliegenden Daten kann auch für diese Gruppe nicht bestimmt werden, wie viele der nicht versetzten Schülerinnen und Schüler im nachfolgenden Schuljahr dann zur Wiederholung eines Schul(halb)jahres schlichtweg nicht mehr erscheinen. Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass die faktischen Abbruchquoten

tendenziell höher ausfallen, als die hier vorgenommene Auswertung zeigt (vgl. Abbildung 32).

Anzumerken ist: Die im Folgenden auf der Grundlage der angemeldeten Schülerinnen und Schüler berechneten Abbruchquoten liegen deutlich höher als diejenigen, die anhand der *individuellen* Schullaufbahndaten errechnet werden (vgl. etwa Kapitel 5.1 bzw. siehe auch weiter unten die Auswertung mit Blick auf unterscheidbare Gruppen). Dies erklärt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass diese individuellen Schullaufbahnen nur für diejenigen Schülerinnen und Schüler erhoben wurden, die an den Befragungen teilnahmen. Da die erste Befragung zeitlich in der Mitte des ersten Schulhalbjahrs stattfand, floss z. B. der traditionell sehr hohe Anteil von Schulabgängerinnen und -abgängern der ersten vier bis sechs Schulwochen nicht in die Analyse der Schullaufbahnen ein. Dieser wird aber in der folgenden Auswertung sichtbar, die auf die Anmeldezahlen zu Beginn des Schuljahrs rekurriert (vgl. Kapitel 2.2).

Abbildung 32: Abbruchquote pro Schule und Schulhalbjahr (Kohorte 1 und 2)



Anmerkung: $n = 21$ Schulen

Quelle: eigene Darstellung

Als Ergebnis zeigt sich zunächst, dass der Abbruch der Schullaufbahn ein Phänomen ist, welches im Verlauf des Bildungsgangs in *jedem* Halbjahr anzutreffen ist. Dabei tritt es vor allem am Beginn des Bildungsgangs auf und nimmt dann in einem kurvenförmigen Verlauf ab bzw. pendelt sich auf einer Höhe zwischen zehn und acht Prozent ein. So

zeigt das erste Schulhalbjahr die höchste durchschnittliche Abbruchquote (28,6 %), woraufhin sich bereits im zweiten Halbjahr die Abbruchquote annähernd halbiert (16,3 %). In den weiteren vier Halbjahren schwankt die durchschnittliche Abbruchquote zwischen 11,2 Prozent und 4,7 Prozent, weshalb man hier von einer dritten Stufe sprechen kann. Im Vergleich zum zweiten Halbjahr stellt dieser Durchschnittswert dieses Grundniveaus zwischen acht und zehn Prozent wiederum (fast) eine Halbierung dar. Dass bei dieser dritten Stufe das vierte und sechste Halbjahr jeweils die etwas niedrigeren Werte aufweisen, legt die These nahe, dass die zunehmende Nähe zu einem jeweiligen Schulabschluss (FHR/AHR) womöglich motiviert, nicht „kurz vor der Ziellinie“ abzubrechen. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass immerhin 8,0 bzw. 8,3 sowie 4,7 Prozent der Schülerinnen und Schüler dieser beiden Halbjahre abbrechen, *obwohl* der nächstmögliche Schulabschluss zeitlich nahe-rückt²⁷.

Aus der Forschung ist seit Längerem bekannt, dass Einzelorganisationen desselben institutionellen Bereichs sich in ihrer Praxis und ihren Ergebnissen z. T. sehr unterscheiden. So überrascht es nicht, dass die Abbruchquoten der einzelnen Schulen durchaus unterschiedlich ausfallen. Die Spannweite ist insbesondere im ersten Halbjahr besonders groß: Die Differenz zwischen der Schule mit der niedrigsten (14,2 %) und der höchsten (56,8 %) Abbruchquote ist mit 42,6 Prozentpunkten sehr markant. Zugleich ist damit gesagt, dass in einigen Schulen etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler bereits im ersten Halbjahr die Schule wieder verlässt. Die Spannweite verringert sich im zweiten Halbjahr auf 29,6 Prozentpunkte und schwankt ab dem dritten Halbjahr zwischen 23,8 und 17,2 Prozentpunkten Differenz (durchschnittlich 21,3).

Zudem ist zu beachten, dass ab dem dritten Halbjahr immer auch eine Schule bzw. mehrere Schulen *gar keinen* Abbruch mehr verzeichnen²⁸.

Unterschiede zwischen Schülergruppen

Zusätzlich zu den aggregierten Schülerzahlen der Schulhalbjahre (offiziell angemeldete Schülerinnen und Schüler) wurden in einem separaten

27 Mit Blick auf die Vorgehensweise der Auswertung zeigt sich: Eine Berechnung der Abbruchquoten für die Zeiteinheit „Halbjahr“ ist nicht nur aufgrund der halbjährlichen Einschulungspraxis einiger Schulen notwendig, sondern macht zudem Unterschiede in der Abbruchquote sichtbar, die bei der Zeiteinheit „Schuljahr“ eingeebnet würden.

28 Es ist für das fünfte und sechste Schulhalbjahr nicht vollständig auszuschließen, dass ggf. Schülerinnen und Schüler im letzten Schuljahr gemäß der hier angewandten Definition abgebrochen haben, die Schule dies jedoch aufgrund des bereits erworbenen Anspruchs auf die Fachhochschulreife nicht als Schulabbruch verbucht. Insofern ist die empirische Abbruchquote ggf. höher, als die vorliegenden Daten angeben.

Prozess die Schullaufbahnen *derjenigen* Schülerinnen und Schüler erhoben, die an der Schülerbefragung teilnahmen (vgl. Kapitel 2.2). Am ersten Befragungszeitpunkt der Kohorte 1 nahmen $n = 1.841$ Schülerinnen und Schüler teil. Es konnten für insgesamt $n = 1.386$ dieser Befragten (Kohorte 1) verwertbare Angaben zu den individuellen Schullaufbahnen (anhand eines anonymisierten Codes) zugeordnet, d. h. die Befragungsdaten mit den Schullaufbahndaten erfolgreich gekoppelt werden (vgl. Kapitel 2.2)²⁹. Auf diese Weise lässt sich dann analysieren, inwiefern das Phänomen des Schulabbruchs bei spezifischen Gruppen von Schülerinnen und Schülern ggf. gehäuft auftritt.

Es liegen somit für die Kohorte 1 für $n = 1.386$ Schülerinnen und Schüler Daten vor, die eine Auskunft zum Stand der individuellen Schullaufbahn nach vier Schulhalbjahren geben. Aus dieser Gruppe haben nach diesen vier Schulhalbjahren $n = 228$ der Schülerinnen und Schüler die Schule *ohne* einen Abschluss bereits wieder verlassen (Kategorie „Schulabbruch“)³⁰. Demgegenüber haben $n = 735$ Befragte die Schule nach diesen zwei Jahren mit einem Fachhochschulreife-Abschluss verlassen oder sind in das fünfte Schulhalbjahr versetzt worden – wodurch sie formal ebenfalls die Voraussetzungen zum Erwerb der Fachhochschulreife erfüllen (Kategorie „Schulabschluss“). Die übrigen $n = 423$ Befragten konnten entweder aufgrund einer Wiederholung nicht weiterverfolgt werden ($n = 327$) oder die zur Verfügung stehenden Daten lassen keine eindeutige Aussage über einen möglichen Schulabbruch zu ($n = 96$). Für die auswertbaren $n = 963$ Schülerinnen und Schüler, die *eindeutig* einer der beiden Kategorien „Schulabbruch“ oder „Schulabschluss“ zugeordnet werden können, ergibt sich somit: Nach zwei Jahren haben 23,7 Prozent der Befragten (eindeutig) die Schule ohne einen Abschluss verlassen, während 76,3 Prozent (eindeutig) einen Schulabschluss erworben haben.

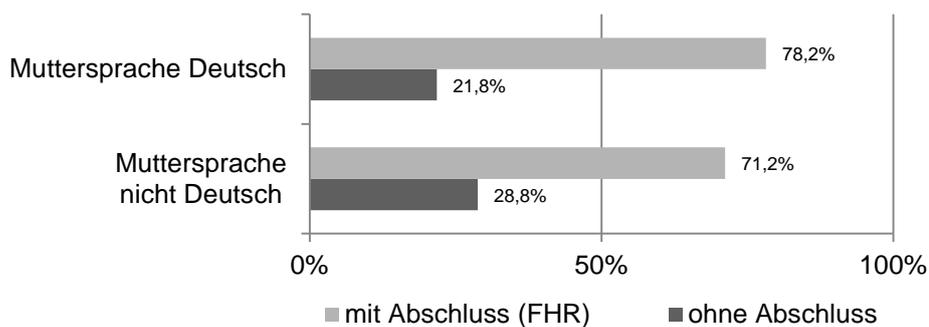
29 In der Erfassung der individuellen Schullaufbahndaten aus den Schulverwaltungsdaten ergaben sich an einigen Stellen Unstimmigkeiten bzw. Unklarheiten, die nicht behoben werden konnten.

30 Dieser Anteil ist mit 16,5 Prozent im Vergleich zu den o. g. Abbruchquoten (Querschnitts-Angabe pro Schulhalbjahr) vergleichsweise niedrig. Dies erklärt sich zum einen über die Wiederholer bzw. Beurlaubten, die eine eigene Kategorie bilden und für die hier nicht gesagt werden kann, ob sie letztlich ihre Schullaufbahn mit oder ohne Schulabschluss beenden. Weiterhin ist zu beachten, dass die erste Befragung zeitlich in der Mitte des ersten Schulhalbjahrs stattfand, sodass der hohe Anteil von Schulabgängerinnen und -schulabgängern in den ersten vier bis sechs Schulwochen hier nicht einfließt (vgl. Kapitel 2.2). Zugleich sind die Zahlen auch ein Indiz dafür, dass vergleichsweise mehr Schülerinnen und Schüler, die den Schulbesuch zu einem späteren Zeitpunkt der Schullaufbahn abbrechen, gar nicht erst an der Befragung teilgenommen haben bzw. ihre Schullaufbahndaten seltener zur Verfügung gestellt haben. Ersteres wiederum kann ein Indiz für vergleichsweise höhere Fehlzeiten schon im ersten Schulhalbjahr sein.

Unterteilt man die Schülerinnen und Schüler nach Gruppen, dann lässt sich zunächst festhalten, dass hinsichtlich mehrerer Unterscheidungsmerkmale *keine* signifikanten Unterschiede sichtbar werden³¹: Weder das Geschlecht der Lernenden noch der Bildungshintergrund der Eltern gehen mit Differenzen hinsichtlich des Anteils vorzeitigen Schulabbruchs einher. Dies gilt ebenso wenig für die Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich einer Verantwortung für eigene Kinder.

Ein statistisch signifikanter Unterschied zeigt sich dagegen, wenn man die Lernenden nach ihrer Muttersprache unterscheidet (vgl. Abbildung 33). Von denjenigen Befragten, die die deutsche Sprache als ihre Muttersprache angeben, verlassen 21,8 Prozent vorzeitig die Schule. Unter Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache ist dieser Anteil 7,0 Prozentpunkte höher (28,8 %).

Abbildung 33: Anteil Abbruch (nach Muttersprache) (Kohorte 1)



Anmerkung: $n = 953$

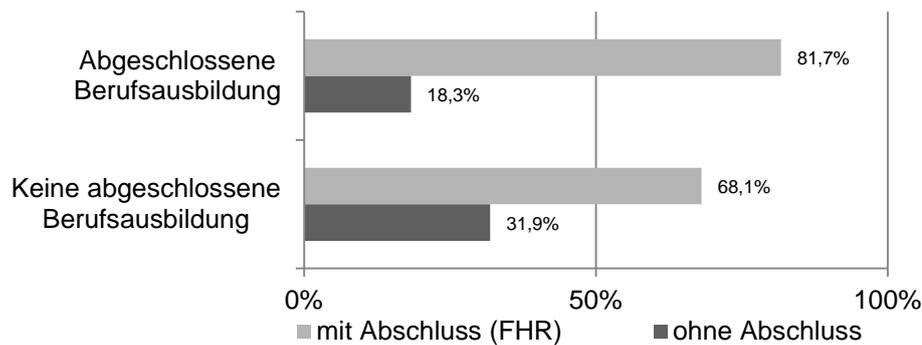
Quelle: eigene Darstellung

Zu den traditionellen Zulassungsvoraussetzungen eines gymnasialen Bildungsgangs auf dem zweiten Bildungsweg gehört u. a. die abgeschlossene Berufsausbildung (oder alternativ eine mindestens zweijährige Berufstätigkeit) (vgl. Kapitel 2.1.1). Insofern verfügt die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in den gymnasialen Bildungsgängen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Diesbezüglich unterscheiden sie sich z. B. vom Bildungsgang der „Abendrealschule“, der diese Zulassungsvoraussetzung nicht kennt und nicht zuletzt von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Zugang zu einer Berufsausbildung anstreben (vgl. Kapitel 4.3).

³¹ Wenn nicht anders benannt, wird ein Signifikanzniveau von 5 % zugrunde gelegt.

Mit Blick auf den Abbruch des Schulbesuchs innerhalb der ersten beiden Schuljahre zeigen sich hinsichtlich des Merkmals „abgeschlossene Berufsausbildung“ signifikante Unterschiede (vgl. Abbildung 34):

Abbildung 34: Anteil Abbruch (nach Abschluss einer Berufsausbildung) (Kohorte 1)



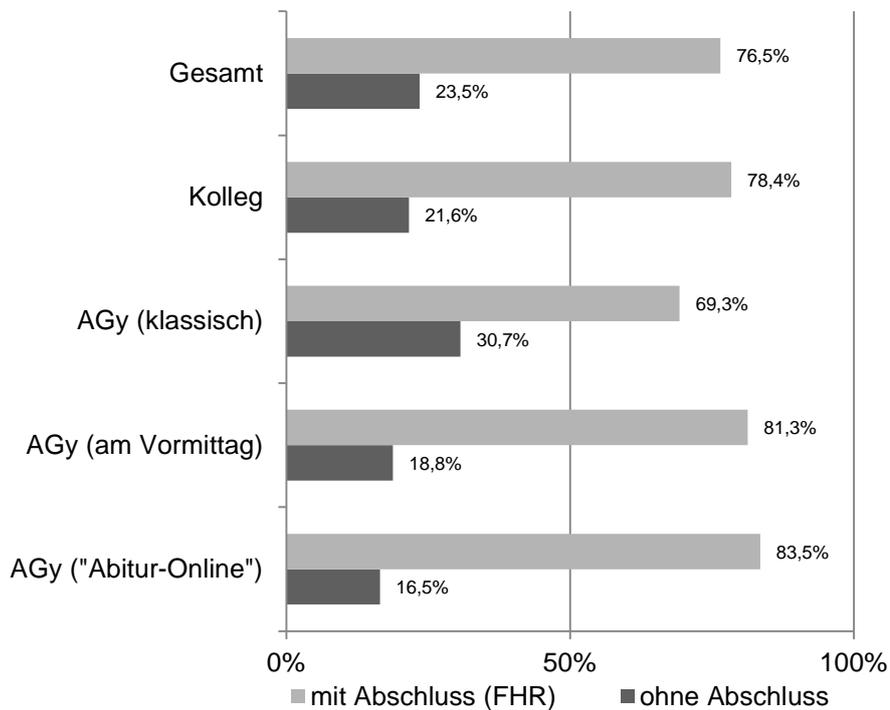
Anmerkung: $n = 951$

Quelle: eigene Darstellung

Von den Befragten *mit* einer abgeschlossenen Berufsausbildung verlassen 18,5 Prozent vorzeitig die Schule, wohingegen von den Befragten *ohne* abgeschlossene Berufsausbildung etwa ein Drittel die Einrichtung ohne einen Schulabschluss verlässt (31,9 %).

Ein sehr ähnliches Ergebnis zeigt sich, wenn man die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des von ihnen besuchten Bildungsgangs betrachtet (vgl. Abbildung 35).

Abbildung 35: Anteil Abbruch (nach Bildungsgang) (Kohorte 1)



Anmerkung: $n = 957$

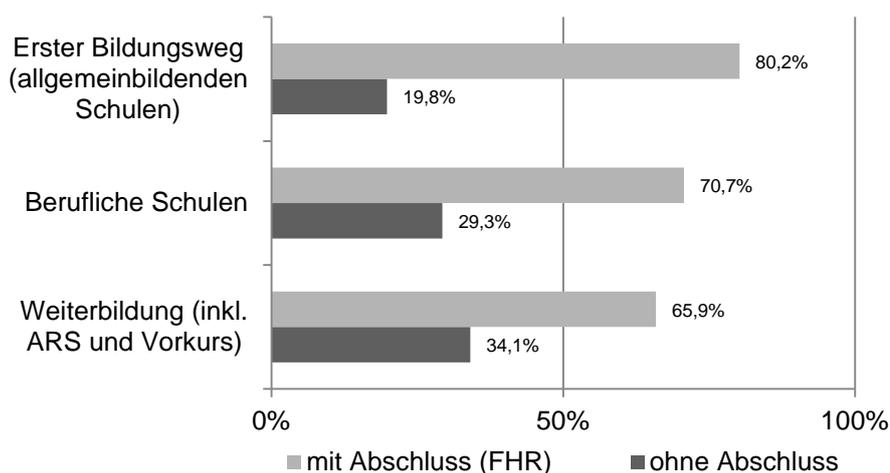
Quelle: eigene Darstellung

Der Anteil von Schülerinnen und Schülern, der vorzeitig ohne Abschluss die Einrichtung wieder verlässt, ist auch in diesem Fall signifikant unterschiedlich: Den höchsten Anteil verzeichnet der klassische abendgymnasiale Bildungsgang, den nahezu ein Drittel der Befragten (30,7 %) ohne einen Abschluss wieder verlässt. Die beiden Bildungsgänge, die ihren Unterricht in der ersten Tageshälfte platzieren („Kolleg“ sowie „Abendgymnasium am Vormittag“) werden demgegenüber nur von etwa einem Fünftel der Lernenden wieder abgebrochen (21,6 % bzw. 18,8 %). Unter den Befragten des Bildungsgangs „Abitur-Online“ verlässt sogar nur ein Sechstel die Schule vor dem erstmöglichen Erwerb eines Schulabschlusses (16,5 %).

Der Mittlere Schulabschluss stellt eine weitere Zulassungsvoraussetzung für den Besuch eines Abendgymnasiums bzw. Kollegs dar. Dabei hat die Ausdifferenzierung des Bildungssystems dazu geführt, dass dieser Abschluss nicht nur an verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen des Ersten Bildungswegs, sondern zudem im Bereich der Berufsbildung sowie auch im quartären Bereich der Weiterbildung erworben werden kann. Der Bildungsbereich, in welchem die Schülerinnen und

Schüler ihren Mittleren Abschluss erworben haben, geht in diesem Fall auch mit Unterschieden hinsichtlich des Phänomens des Schulabbruchs einher (vgl. Abbildung 36).

Abbildung 36: Anteil Abbruch (nach Bildungsbereich des Mittleren Abschlusses) (Kohorte 1)



Anmerkung: $n = 938$

Quelle: eigene Darstellung

Unter denjenigen Schülerinnen und Schülern, die ihren Mittleren Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule (Erster Bildungsweg) erworben haben, beendet jeder Fünfte den Schulbesuch schon vor dem möglichen Erwerb eines Schulabschlusses (19,8 %). In der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die ihren Mittleren Abschluss stattdessen im Bereich der beruflichen Bildung erworben hat, liegt der Anteil dagegen bei 29,3 Prozent – somit im Vergleich etwa um die Hälfte höher. Der Anteil der Abbrecherinnen und Abbrecher steigt noch einmal, wenn man die Gruppe der Schülerinnen und Schüler betrachtet, die ihren Mittleren Abschluss erst im Weiterbildungssystem nachträglich erworben hat. Ein Drittel dieser Befragten geht von der Schule ohne einen Schulabschluss ab (34,1 %). Differenziert man diese letzte Gruppe aus, dann zeigt sich, dass im Falle des Besuchs einer Volkshochschule der Anteil des Abbruchs nur bei 28,3 Prozent liegt und somit eher demjenigen des beruflichen Bereichs entspricht. Bei den Absolventinnen und Absolventen der Abendrealschulen zeigt sich demgegenüber mit 39,3 Prozent der höchste Anteil eines vorzeitigen Abbruchs der Schullaufbahn.

6.2 Schulabbruch aus der Perspektive von Lehrkräften

Zur qualitativ-vertiefenden Analyse der Sicht von Lehrkräften auf das Thema Schulabbruch im Zweiten Bildungsweg wurden zwischen April und Juli 2016 an vier nordrhein-westfälischen Standorten jeweils drei halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften geführt. Im Rahmen der Interviewstudie konnten fünf Lehrer und sieben Lehrerinnen befragt werden. Das kürzeste Gespräch dauerte 20 Minuten, das längste 64 Minuten. Der den Interviews zugrundeliegende Leitfaden umfasst die folgenden zentralen Themenblöcke:

- Ausmaß von Schulabbruch,
- wahrgenommene Gründe für den Schulabbruch,
- Umgang mit (potentiellen) Abbrecherinnen und Abbrechern sowie
- wahrgenommene Möglichkeiten, um Abbruch entgegenzuwirken.

Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig transkribiert, anonymisiert und inhaltsanalytisch mit Hilfe des Programms MAXQDA (Version 12.3.1) ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde deduktiv aus dem eingesetzten Leitfaden entwickelt sowie induktiv aus dem Material heraus ergänzt. Die einzelnen Sinneinheiten stellten die Kodiereinheiten der Analyse dar. Sofern bekannt oder aus den Interviews ersichtlich, wurden Angaben zum Geschlecht, zu den unterrichteten Fächern, zum Stundenumfang oder Bildungsgang sowie zur Ausübung von Funktionen innerhalb der Schule als Dokumentenvariablen in MAXQDA aufgenommen.

Bei der Auswertung der Interviews ist zu beachten, dass – ebenfalls begünstigt durch die teilweise geringen Kollegiumsgrößen an Abendgymnasien und Kollegs – die Lehrkräfte neben dem Kerngeschäft des Unterrichts häufig weitere Funktionen innehaben, beispielsweise als Jahrgangsstufenkoordinator/in oder Vertrauenslehrer/in. Diese Rollen könnten sich in einer spezifischen Sichtweise auf die Schülerschaft und das Phänomen des Schulabbruchs manifestieren, ist doch davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler an Funktionslehrkräfte insbesondere in spezifischen Problemsituationen herantreten. Zudem oblag die schlussendliche Auswahl der Befragungspersonen der Schule, auch wenn seitens des Forscherteams darum geben wurde, hinsichtlich des Geschlechts und der Berufserfahrung zu variieren.

Schulabbruch: Wahrnehmung des quantitativen Ausmaßes und des Zeitpunkts

Das *Ausmaß von Schulabbruch* an der jeweiligen Einzelschule wird von den Befragungspersonen übereinstimmend als sehr hoch beschrieben, wie die nachfolgenden Interviewausschnitte illustrieren:

„[...] das ist schon echt extrem. Ein Beispiel: Ich habe eine eigene Klasse. Bei denen bin ich gestartet mit ungefähr 24 Leuten. Da sind jetzt vielleicht noch 14 drin, mit der Tendenz nach unten, weil einige es auch einfach nicht schaffen werden. Und die sind dann schon Wiederholer und gehen dann ganz von der Schule weg, was dazu führt, dass wir Klassen auch immer wieder zusammenlegen müssen und teilweise dann in Abschlussklassen auch da halt nur noch mit einer einzigen Klasse quasi zugegen sind. Und dann haben wir da vielleicht 20 Leute, die da noch ihren Abschluss machen. Das ist schon echt viel, einfach.“ (Beratungslehrkraft)

„Uns ist auch als Schule ja klar, dass diese Dropout-Problematik eine massive Problematik ist.“ (Lehrkraft)

„Ja, der Schulabbruch ist schon eklatant.“ (Beratungslehrkraft)

„Also ich weiß, dass die Abbruchquote enorm hoch ist. Ich weiß nur nicht aus welchen Gründen.“ (Beratungslehrkraft)

„[...] und ich glaube, im Gegensatz zu anderen Schulen haben wir einen großen Schwund von Schülern. Das merkt man immer wieder. Also, zum Ende des Semesters sind die Klassen immer kleiner als zu Beginn. Ich erlebe das jetzt gerade ganz aktuell mit meinem ersten Semester, was mit 18 oder 19 Leuten gestartet ist und jetzt sind es nur noch elf. Also, das ist fast auf die Hälfte zusammengeschrumpft in den wenigen Monaten.“ (Klassenlehrkraft)

Schulabbruch habe nach Angabe der Interviewpartner im Zeitverlauf zugenommen. Allerdings wird in den Gesprächen deutlich, dass diese Einschätzung eines hohen und zunehmenden Dropouts nicht immer auf statistischen Kennzahlen basiert, sondern zumeist auf persönlichen Erfahrungen und Vermutungen, dies können die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen:

„Abbrecher-Quoten, nein, Quoten weiß ich jetzt nicht.“ (Jahrgangsstufenkoordination)

„Ja, ist eine hohe Abbrecherquote liegt vor. Allerdings jetzt nicht statistisch belegt. Also ich kenne keine Zahlen. Einfach eben aus Erfahrung. Und ich würde denken, dass gerade im ersten Schuljahr, ja, so erstes, zweites Semester ist die Abbrecherquote gefühlt höher“ (Verbindungslehrkraft).

In Bezug auf eine datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung kann dieser Befund als ein Hinweis auf eine im Vergleich zur Evidenzbasierung stärker ausgeprägte Ersatzwissensorientierung (siehe für eine Unterscheidung dieser unterschiedlichen Orientierungen im schulischen Kontext z. B. van Ackeren et al. 2013) interpretiert werden; die befragte

Lehrkraft verlässt sich hinsichtlich der Quantifizierung des Schulabbruchs in höherem Maße auf ihr Bauchgefühl als auf empirisch abgesicherte Befunde oder Kennzahlen. Dies mag auch durch *Definitionsprobleme* begünstigt sein, denn wie die Auswertung der Interviews verdeutlicht, werden in der Schulpraxis Schulabbruch, Beurlaubung und Wiederholung mitunter nicht trennscharf voneinander unterschieden bzw. können nicht immer eindeutig klassifiziert werden. Eine Beurlaubung wird in diesem Kontext beispielsweise als „Pseudoabbruch“ (Stufenkoordination) oder „Abbruch auf Zeit“ (Beratungslehrkraft) bezeichnet. In diesem Zusammenhang kann Schulabbruch eher als ein schleichender Prozess eingeschätzt werden denn als eine bewusste Entscheidung:

„Und häufig ist dann ja erst mal der Schritt Beurlaubung, der erste Schritt ist ja häufig die Beurlaubung und gar nicht dieses 'Ich höre ganz auf', und das ist ja nur so ein Pseudoabbruch. Die kommen nicht unbedingt wieder oder, wenn sie wiederkommen, kommen sie für drei, vier Wochen wieder, und dann hat es sich erledigt. Aber es gibt eigentlich [...] ja ganz so richtig ganz konkret Abbrecher, die das auch bewusst abbrechen, sind die wenigsten.“ (Stufenkoordination)

Der Schulabbruch werde von vielen Schülerinnen und Schülern auch deshalb hinausgezögert, um weiterhin BAföG zu erhalten, einige wollten „das BAföG bis zur letzten Sekunde mitnehmen“ (Stufenkoordination). Definitionsprobleme und begrifflichen Unschärfen verdeutlichen auch die folgenden Interviewausschnitte:

„Ich hatte jetzt gerade zwei Leute, bei denen wir uns nicht so ganz einig waren, ob wir sie jetzt entlassen haben oder ob sie sich abgemeldet haben. Das ist dann auch ein ziemlicher Übergang.“ (Stufenkoordination).

„Es ist natürlich die Frage, wen man als Abbrecher bezeichnet. Wenn jemand zum zweiten Mal das erste oder zweite Semester nicht schafft, muss er gehen oder sie.“ (Jahrgangskoordination)

Wolf (1975, S. 76 ff.) unterscheidet vier selektionsrelevante Phasen im Zweiten Bildungsweg, (1) die Entscheidungsphase, (2) die Prüfungsphase, (3) die Kollegphase und (4) die Hochschulphase. In Bezug auf den *Zeitpunkt des Schulabbruchs* wird übereinstimmend auf die hohen Abbruchquoten in den Vorkursen und frühen Schulhalbjahren verwiesen, „die Vorkurse halbieren sich manchmal“ (Stufenkoordination).

„Also, ich glaube, einige fühlen sich schon im Vorkurs überfordert. Deshalb hat man da eine hohe Dropout-Rate. In der Regel so die, die das dann mal so bis ins vierte Semester geschafft haben, es sei denn sie gehen mit Fachhochschulreife, aber da beraten wir auch immer noch mal, inwieweit das jetzt wirklich sinnvoll ist. Danach stabilisiert sich das dann. So der Schritt in die Hauptphase ist noch mal ein Punkt, weil da noch mal Grund- und Leistungskurse und auch nochmal so dieser Gedanke, oh, ab jetzt zählt wirklich alles für den Numerus Clausus, nochmal so ein erhöhter Stressmoment. Aber die es, sage ich mal, bis

zum vierten Semester geschafft haben, die schaffen es dann in der Regel auch bis zum Schluss.“ (Stufenkoordination)

Nach Einschätzung der Lehrkräfte kann das hohe Maß an Abbruch in den ersten Schulhalbjahren zumindest teilweise durch die Veränderung der Schülerklientel erklärt werden. Begründet durch die rückläufigen Anmeldezahlen würden mittlerweile auch Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die in früheren Zeiten nicht aufgenommen oder zunächst auf eine Warteliste gesetzt worden wären und die dann in der Zwischenzeit eventuell bereits eine andere Option ergriffen hätten. Nun würde der Besuch eines Abendgymnasiums oder eines Kollegs u. U. aufgrund eines Mangels an Alternativen angewählt, zudem offenbart sich in der Perspektive der Lehrkräfte eine große Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, in deren Folge insbesondere leistungsschwächere Personen den Schulbesuch frühzeitig abbrechen:

„Und zu erkennen ist, dass wir mittlerweile, aus meiner Sicht, eine wesentlich höhere Abbrecherquote, Dropout-Quote gerade in den ersten Semestern haben. Weil da der Spagat riesig groß ist zwischen denen, die wissen, was sie wollen, die lernen wollen, die auch gute Vorkenntnisse haben und denen, die wenig Vorkenntnisse haben, aber auch wenig Motivation“ (Klassenlehrkraft).

„Die Studierendenschaft wandelt sich auch. Wird nicht leichter, also, sodass, glaube ich, die Dropout-Problematik noch mal eine größere Problematik ist bei der heutigen Studierendenschaft im Vergleich zu der Studierendenschaft vor zehn Jahren.“ (Stufenkoordination)

Insbesondere im Falle eines frühen Abbruchs sind die Schülerinnen und Schüler für Personen in beratenden Funktionen schwer greifbar, so dass Informationsdefizite die Situation der z. T. als leistungsschwach eingeschätzten Schülerklientel u. U. zusätzlich erschweren. Darüber hinaus wird auch berichtet, dass einige Schülerinnen und Schüler kurzfristig die Schule verlassen, sobald sie einen Ausbildungsplatz oder eine neue Arbeitsstelle gefunden haben. In diesen Fällen stellt der Schulabbruch in der Regel kein Misserfolgserlebnis dar, sondern beruht auf neuen Optionen und veränderten Strategien der Abbrecherinnen und Abbrecher:

„...es gibt dann auch welche, die was Besseres finden. Also, die hierhinkommen, weil sie denken, ich habe gerade nichts, dann mache ich mein Abitur nach, aber sich parallel auch auf andere Stelle bewerben und dann auf einmal kriegen sie die Superstelle und dann sind die weg“. (Jahrgangsstufenkoordination)

Im Zusammenhang mit dem Zeitpunkt der Beendigung des Schulbesuchs offenbaren sich ebenfalls Definitionsprobleme, denn es erscheint teilweise unklar, inwieweit Studierende, die zuvor das Abitur angestrebt

hatten, jedoch das Kolleg oder das Abendgymnasium mit der Fachhochschulreife verlassen, als Abbrechende einzuordnen sind:

„Wenn sie einmal das dritte Semester geschafft haben sozusagen, also nicht ins dritte geschafft, sondern auch das dritte noch sozusagen überlebt haben, d. h. kurz vor dem Fachabi, vor dem Abitur stehen, sind es weniger auf jeden Fall. Also es gehen viele natürlich mit Fachabitur, weil sie das Abitur nicht schaffen.“ (Stufenkoordination)

„Und im Bereich der Oberstufe gibt es ja zwei Abschlüsse. Die Möglichkeit mit der Fachhochschulreife abzugehen, also mit dem schulischen Teil und dem Abitur. Und da halbieren sich noch mal die Zahlen. Also die Hälfte geht ungefähr mit Fachhochschulreife, die andere Hälfte macht Abitur.“ (Vormittagskoordination)

Die Schulvertreter berichten in den Interviews darüber, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler „einfach“ von der Schule wegbleiben und für sie daher oft der Prozess, der dieser Entscheidung vorausgeht, sowie die Entscheidung selbst verborgen bleiben und sie darin häufig in keiner Weise involviert sind. Diese Wahrnehmung deckt sich mit den entsprechenden Aussagen der Schulabbrecher, die ihre Entscheidung als eine von der Schule – und häufig auch weiteren außerschulischen Kommunikationspartnern – unabhängige eigene Entscheidung darstellen (vgl. Kapitel 6.3).

„Aber die meisten bleiben dann einfach weg, ohne dass sie sich hier verabschieden oder ein Gespräch führen, warum sie gehen. Also wir haben genau das Problem, dass wir nicht wissen, warum viele Studierende wegbleiben. Sie bleiben weg und dann sind sie für uns weg, aber wir haben vorher nicht gewusst, warum sie wegbleiben.“ (Lehrkraft Coachingprojekt)

Für schulische Akteure wird häufig erst nach mehrmaliger Abwesenheit von Schülerinnen und Schülern deutlich, dass es sich vermutlich um einen Abbruch handelt. Dies schildert beispielsweise ein Verbindungslehrer, dem im Rahmen seines Unterrichts das Fortbleiben eines Schülers erst zeitversetzt auffällt und der infolgedessen bei den Mitschülerinnen und Mitschülern Erkundigungen über den Verbleib einholt. In dieser Erfahrung ist es den Schulvertretern nicht möglich, Gründe für den Abbruch zu erfahren:

„Das ist ja das Problem, das ist ein grundsätzliches Problem. Wir haben eine relativ hohe Abbrecherquote, eine relativ hohe. Nur haben wir eigentlich nur schwer die Möglichkeit zu erfahren, warum jemand abgebrochen hat. Weil wenn er abgebrochen hat, ist er plötzlich nicht mehr da. Der fällt mir selbst, ein, zwei Stunden in der Woche, da fällt der mir noch nicht auf. Nächste Woche frage ich mal: ‚Was ist denn mit dem Herrn Schmidt, den habe ich letzte Woche gar nicht gesehen?‘ ‚Ja weiß ich auch nicht.‘ So. Also erst – der muss eine relativ lange Zeit schon fehlen, damit wir ihn wahrnehmen.“ (Verbindungslehrkraft)

Die Schulvertreter berichten in den Interviews davon, dass sie trotz dieser Intransparenz der Schülerentscheidung versuchen, mit potenziellen Abbrecherinnen und Abbrechern Kontakt aufzunehmen und auf diese Weise Einfluss auf den Entscheidungsprozess des Betroffenen zu nehmen. So wird beispielsweise versucht, die Schülerinnen und Schüler, die nicht mehr zum Unterricht erscheinen, telefonisch durch „individuelle Ansprache“ zu erreichen. Diese Bemühungen um Kontaktaufnahme nach Abbruch sind jedoch in vielen Fällen nicht erfolgreich, so auch im folgenden Fall eines Lehrers, der Mitglied im schulischen Lehrerrat ist:

„Ja, wir haben eigentlich nur die Möglichkeit, erstmal anzuschreiben, zu telefonieren. Eine Studierende ist jetzt z. B. bei mir dabei, sozusagen wegzudriften aus dem betreuten Wohnheim. Ich habe da ein paar Mal angerufen, aber irgendwann kommt da auch kein Kontakt mehr, wenn von denen nichts zurückkommt, kann ich nicht permanent anrufen, das geht nicht. Eigentlich individuelle Ansprache.“ (Lehrkraft)

Diese Erfahrungen der erfolglosen Kontaktaufnahme teilt auch ein Schulleiter, der berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler „einfach weg sind“ und so auch keine Bescheinigung über den Schulbesuch erhalten können. Die „Abbrecher“ haben lediglich in Ausnahmefällen noch Kontakt zur Schule, beispielsweise um Organisatorisches wie die Rückgabe der Schulbücher zu regeln:

„Ja, also wir schreiben sie an, wir telefonieren, wir nutzen die sozialen Medien. Wir sprechen sie an, und entweder es gibt eine Rückmeldung oder es gibt keine. Manchmal wollen die Studierenden das auch nicht mehr, weil die das für sich abgeschlossen haben und dann werden sie exmatrikuliert. Ja, und dann muss ich wieder lächeln, weil die Schulaufsicht dann manchmal sich wundert, dass die kein Abschlusszeugnis bekommen haben. Weil die einfach weg sind. Die wollen auch nicht mehr zur Schule. Die kommen dann höchstens noch mal und geben ihre Bücher ab, fühlen sich schlecht, weil sie was angefangen haben und nicht zu Ende gebracht. Und ja gut, wenn ich sie sehe, wünsche ich ihnen alles Gute, und manchmal kommen sie auch wieder, aber das sind die Ausnahmen.“ (Schulleitung)

Der Schule wird von den Abbrecherinnen und Abbrechern durch die autonome Entscheidung vor vollendete Tatsachen gestellt und die Schulvertreter berichten darüber, dass es regelmäßig vorkommt, dass sie keinerlei Signale haben sehen können, die auf einen möglichen Abbruch hindeuten. In diesen Fällen erweisen sich nach Einschätzung der Befragten insbesondere außerschulische Anlässe als Auslöser für die Entscheidung der Betroffenen:

„Als Klassenlehrer versuche ich nachzuhaken, auch die Mitschülerinnen und Mitschüler anzuregen, nochmal Kontakt aufzunehmen, damit die Person nicht abdriftet. Immer wieder gibt es den Fall, dass wir es nicht merken, also keine Signale vorher erkennen und dann ist es sozusagen eine einsame Entschei-

„...“, die unterschiedlich begründet wird dann und sagen wir mal ich muss jetzt mehr arbeiten oder ich muss mich mehr um die Familie kümmern oder, oder, oder. Das ist dann natürlich irgendwie zu respektieren bei Erwachsenen.“ (Förderkoordination)

Eine weitere Schwierigkeit bei der Einschätzung und Bewertung von Abbruchsituationen ergibt sich dadurch, dass es den Lehrkräften nicht immer gelingt, einen Abbruch und damit das Beenden der Schullaufbahn von einer Unterbrechung oder einer Beurlaubung zu unterscheiden. Diese Problematik verdeutlicht der folgende Interviewausschnitt mit einem Beratungslehrer:

„Ansonsten würde ich sagen, das mit dem Abbrechen ist häufig auch etwas, was sich eher einschleicht durch Nicht-mehr-Erscheinen einfach. [...] Es gibt auch Leute, hatte ich jetzt unlängst auch, naja gut, dann werden junge Menschen auf einmal unerwartet Vater, bzw. Mutter: „Und jetzt haben wir so viel zu klären, ich kriege das jetzt gar nicht mehr geregelt!“ Gut, das ist aber eine Unterbrechung, das ist kein Abbruch, das ist also wirklich: „Ich muss jetzt die nächsten Monate 1000 Sachen sortieren, wir wissen überhaupt nicht, wie es weitergeht und wie alles läuft“ und, und, und. Also sehr junge Menschen, sage ich jetzt mal, die dann aber trotzdem sagen: „Wir wollen das jetzt hinkriegen und da brauche ich jetzt einfach ein paar Monate, wo ich das anders regele und dann steige ich mit Schule wieder ein“. Also das ist dann eher die Unterbrechung, das ist auch relativ häufig, dass dann eben wegen solcher persönlichen Ereignisse, manche Leute sagen: „Okay. Jetzt erstmal nicht“. Und dann ist es oftmals schade, wenn die Leute nicht wiederkommen, das ist auch schon mal so.“ (Beratungslehrkraft)

Schulen versuchen, ihren Schülerinnen und Schülern, die sich in diesbezügliche Beratungen begeben, die Rückkehr in den Bildungsgang faktisch und auch gedanklich dadurch nahezu legen, dass sie statt zu einem Abbruch zu einer Beurlaubung raten. Mit der Möglichkeit „Beurlaubung“ ist intendiert, den Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu vermitteln, jederzeit in den Bildungsgang zurückkehren zu können, sobald die außerschulische Lebenssituation sich verbessert hat:

„Wir beraten aber immer eigentlich, dass wir sagen: ‚Kein Abbruch, sondern Beurlaubung.‘ Denn die Beurlaubung setzt ein Signal: ‚Ich kann jederzeit hier, wenn sich meine Lebenssituation verändert hat, wieder einsteigen.‘ Es sei denn, die Verhältnisse sind dermaßen zerrüttet, dass es auch einmal therapeutisch sinnvoll sein kann – Also von der Lebensweisheit her – Zu sagen: ‚Nein, ich schaffe mir Ruhe, indem ich sage, dieser Weg – Abitur, Studium von vier bis acht Jahren – der da noch kommt, das ist einfach eine Perspektive, die mein Leben dermaßen belastet‘, dass es für die einzelne Person hilfreicher sein kann, zu sagen: ‚Nein, ich schließe das endgültig für mein Leben ab. Und gehe in meinen Beruf zurück. Oder mache andere Dinge. Ich probiere jetzt doch mal, Ausbildungsplatz zu finden.‘“ (Schulseelsorge)

An diesem Schulstandort agiert nicht nur die Schulseelsorge in die Richtung „Beurlaubung statt Schulabbruch“, auch die Schulleitung nutzt

Schülergespräche, um diese Strategie zu verfolgen. An diesem Standort scheint es stärker als an anderen schulkulturell verankert zu sein, dass Schülerinnen und Schüler, die sich mit Abbruchgedanken beschäftigen, zuvor ein Gespräch mit Schulvertretern suchen. Deutlich wird an der folgenden Interviewäußerung, dass viele Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit einer Beurlaubung für einen definierten Zeitraum nicht kennen, diese aber gerne als Option annehmen:

„Ansonsten gibt es grundsätzlich die Regelung, dass man sich nicht einfach abmeldet, sondern dass immer noch ein Gespräch geführt wird mit der Schulleitung, also in der Regel mit mir oder mit [Anonymisierung], aber meistens bin ich dann derjenige, der das Gespräch führt, um einfach im Gespräch nochmal herauszubekommen auch, was das Motiv ist, was der Hintergrund ist, ob das nun eine wohl überlegte Entscheidung ist, ob es nicht Alternativen gibt. Und in der Regel ist es so, dass nach diesem Gespräch eine Abmeldung nicht mehr erfolgt. Und das geht mir nicht da drum, möglichst viele Studierende hier zu behalten oder die auf jeden Fall hier an die Schule zu ketten, sondern meistens hat das damit zu tun, dass man in einer schwierigen Lebenssituation sich befindet und nicht mehr den Kopf frei hat, eine [...] abwägende und klug überlegte Entscheidung zu treffen, häufig auch aufgrund von mangelnder Information, dass man z. B. sich beurlauben lassen kann auch für ein Semester, ist für viele gar nicht im Bewusstsein z. B.. Und häufig reicht dann dieses Angebot.“ (Schulleitung)

Im Rahmen der Interviews wurden die Schulvertreter auch danach befragt, ob es abbruchrelevante Zeitpunkte während der Schullaufbahn gibt, die mit erhöhten Beratungsbedarfen einhergehen. Beratungs- und abbruch sensible Punkte liegen demnach erstens in der Eingangsphase, in der die Schülerinnen und Schüler sich im schulischen Umfeld orientieren, zweitens nach Ferienzeiten, da die Lernenden sich hier erneut umstellen und motivieren müssen und drittens in Situationen, die mit schullaufbahnrelevanten Leistungsbewertungen einhergehen:

„Dann gibt es eigentlich immer Herausforderungen, wenn es dann um die Noten geht, wenn es um die Bewertung geht. Das war immer in der Mitte des Halbjahres, zum Quartal, weil da natürlich eine definitivere Bewertung wahrgenommen wird. Das kann zu einer Herausforderung werden, sagen wir es mal so, für die Studierenden, weil es gibt ja immer auch mal solche Charaktere, die sich vielleicht etwas überschätzen oder unterschätzen, wenn sie sich unterschätzen, sind sie positiv überrascht, wenn sie sich überschätzen, kann das schon mal etwas unangenehmer sich anfühlen. Diese Situationen, wo es um Notenvergabe, so wie Zeugnisse geht, die sind natürlich schon auch immer sehr sensible Punkte. So würde ich das jetzt sagen.“ (Beratungslehrkraft)

„Ja. Je nach dem wann man anfängt. Die Sommerferien, wenn die nach einem halben Jahr kommen, ist nicht so gut, ist eine große Pause (lacht). Muss man sich wieder neu motivieren wieder anzufangen nachdem man sechs Wochen raus ist. Aber wenn man erst mal so ein Jahr bestanden hat und sieht das funktioniert dann ist auch erst einmal so eine Motivation da. Die meisten gehen dann ja auch ins Kurssystem wissen jetzt wird es ernst, ich brauch das jetzt alles was da ist.“ (Studienberatungskraft)

Schulabbruch: wahrgenommene Gründe

Als *Grund für einen Abbruch* im Zweiten Bildungsweg nimmt die überwiegende Mehrzahl der befragten Lehrkräfte gesundheitliche Einschränkungen wahr. Insbesondere *psychische Erkrankungen* werden von einer Vielzahl der Befragungspersonen in den vertiefenden Gesprächen benannt. Dabei wird jedoch deutlich, dass eine Trennung zwischen psychischen Krankheiten und Motivations-, Disziplin- oder Leistungsproblemen mitunter schwierig erscheint. Psychische Vorerkrankungen und soziale Schwierigkeiten seien „ein sehr fließendes Übergangsfeld“ (Stufenkoordination).

„Ja, also neben diesen Anforderungen, glaube ich, dass manche generell eine Antriebslosigkeit irgendwie haben. Also, ich habe oft das Gefühl, ohne das so genau zu wissen, dass so vielleicht solche Sachen wie Depressionen auch oft dahinterstecken oder irgendwelche anderen psychischen Erkrankungen, die überhaupt dazu führen, dass die sich schwertun, sich aufzuraffen und so einen geregelten Alltag irgendwie nachzugehen. Egal, ob das jetzt morgens aufstehen ist oder ob man nachmittags zur Schule geht, aber überhaupt so einen konstanten Alltag zu haben, das fällt manchen schwer. Also, manche kommen in den Nachmittagsunterricht, der um 14:00 Uhr beginnt, um 14:30 Uhr rein und sagen, dass sie verschlafen haben. Also, das ist ganz häufig so was“ (Klassenlehrkraft).

Erfordern die psychischen Erkrankungen der Lernenden ambulante Therapien oder Klinikaufenthalte, wird darüber hinaus einmal mehr das Definitionsproblem in Bezug auf einen Schulabbruch evident, denn nach Auskunft der Interviewpartner werde in der Regel zunächst zu einer Unterbrechung des Schulbesuchs geraten. Wie bereits an vorheriger Stelle dargelegt wurde, ist bei der Interpretation der Ergebnisse jedoch zu beachten, dass eine Vielzahl der Befragungspersonen neben der Unterrichtstätigkeit auch beratende oder koordinierende Aufgaben ausübt, die zu einer spezifischen Sichtweise der Interviewpartner auf das Phänomen des Schulabbruchs führen könnten. Es kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass diese Beratungsanlässe zu einer Verzerrung hinsichtlich der Einschätzung des Ausmaßes bestimmter Gründe für den Schulabbruch führen. Dies deutet sich auch in den nachfolgenden Auszügen aus zwei Interviews mit Lehrerinnen an, die ebenfalls eine koordinierende bzw. beratende Funktion innehaben:

„Also vom Gefühl her, würde ich dazu tendieren, zu sagen: Die Meisten brechen ab, weil sie psychische Probleme haben. Damit kann ich aber auch vollkommen falsch liegen, weil zu mir kommen natürlich nicht diejenigen, die Leistungsprobleme haben, sondern diejenigen mit den psychischen Problemen.“ (Beratungslehrkraft)

„Also gerade eben als Stufenkordinatorin kriegt man ja sehr viel mit in Gesprächen, was die Probleme der Studierenden angeht, und ich habe [...] 50, 70 Prozent mit psychischen Problemen, würde ich sagen, also 20 Prozent, die es definitiv zugeben, die auch in Behandlung sind, und 30 Prozent, die es zwischen den Sätzen zugeben, und bestimmt noch mal 20 Prozent, deshalb 50 bis 70, wo ich denke, es hat schon einen Grund, weshalb die nicht im Ersten Bildungsweg [...] weitergekommen sind. Das heißt, wir haben viele auch Abbrecher so aus den Klassen elf, zwölf, die schon mal eine Gymnasialerfahrung haben und die das eben im Ersten Bildungsweg nicht geschafft haben.“ (Stufenkoordination)

Das unmittelbar vorangehende Zitat verweist auch auf *gebrochene Bildungsbiographien* und *Misserfolgserlebnisse*, die bei Abbrecherinnen und Abbrechern verstärkt wahrgenommen werden und Schulängste begünstigen könnten. In der Schülerbefragung (vgl. Kapitel 4.3) sowie in den Interviews mit den Schulabbrechern (vgl. Kapitel 6.3) zeigt sich ebenfalls ein hoher Anteil von Personen, die nach eigenen Angaben Schulformwechsel oder Klassenwiederholungen im Ersten Bildungsweg erlebt hatten.

Neben psychischen Erkrankungen werden in den Interviews somit häufig auch *schulische Probleme/Leistungsprobleme* als Auslöser für einen Schulabbruch benannt:

„Manche scheitern natürlich auch einfach, weil sie nicht das Soll erfüllen, sozusagen. Dann liegt es einfach an Fähigkeiten, die nicht vorhanden sind. Und dann fallen die möglicherweise auch einfach durchs Abitur, oder durch Abschlussprüfung, wie auch immer, haben ihre Höchstverweildauer auf der Schule hier, weil sie eben schon zweimal verschiedene Semester wiederholt haben. Und auch das haben wir natürlich zu verzeichnen, ne, die eben auch hier leider Gottes nicht zum Ergebnis kommen, weil die Voraussetzungen einfach nicht gegeben sind, rein leistungsmäßig.“ (Beratungslehrkraft)

„Also Leistungsdefizite. Also ich will mich da jetzt nicht zu weit aus dem Fenster lehnen, aber ich kann mir auch vorstellen, dass nicht jeder kognitiv in der Lage ist dazu, diese Anforderungen der Abschlüsse trotz Fleiß und Lernens eben zu meistern. Das heißt, es kann eben auch an diesem, ja, Leistungsvermögen liegen, dem man dann auch klar in die Augen gucken muss. Also das auf jeden Fall.“ (Verbindungslehrkraft)

Dabei werden beobachtete Leistungsdefizite mitunter durch hohe Fehlzeiten verstärkt, eine Lehrkraft berichtet, „dass es einen Rückkopplungskreislauf gibt zwischen Anforderungen sind zu hoch und ich bin nicht regelmäßig im Unterricht“ (Stufenkoordination). Die hohen Anforderungen und schlechte Zensuren fungierten in diesem Zusammenhang als „Motivationskiller“:

„Also, ich glaube, vielleicht ein Verzweifeln ein bisschen an den Anforderungen der Schule. Also, die kommen hierher, freuen sich vielleicht über diese zweite Chance, die sie ja haben und sind am Anfang auch meistens recht motiviert, merken dann aber, dass sich da keine Erfolge einstellen. Also, z. B. glaube ich,

dass schlechte Noten recht früh dazu führen, dass Leute irgendwie resignieren und dann in so Muster zurückfallen, die sie vielleicht früher schon in ihrem Schulbesuch hatten. Also, so ein Aufgeben und im Gegensatz zu vielleicht früheren Jahren ist das ja hier so, es gibt keine Schulpflicht mehr, es passiert halt nichts, wenn die weg sind. Dann fragt vielleicht der Lehrer noch mal und dann kommen irgendwann diese Mahnbriefe, aber für die ist das dann einfach eine Möglichkeit, wegzubleiben und das machen sie dann wahrscheinlich einfach.“ (Klassenlehrkraft)

Das Gefühl der Überforderung führt nach Einschätzung der Lehrkräfte bei vielen Schülerinnen und Schülern bereits kurz nach Eintritt in das Abendgymnasium oder Kolleg zu einem Schulabbruch. Den Lernenden falle es schwer, die Motivation über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten, hinzukomme u. U. eine geringe Frustrationstoleranz und ein geringes Durchhaltevermögen.

„Also, ich glaube, einige fühlen sich schon im Vorkurs überfordert. Deshalb hat man da eine hohe Dropout-Rate.“ (Stufenkoordination)

„Aber die Lehrer verlangen immer schwierigere Sachen von mir. Es ist fürchterlich anstrengend. Und eigentlich habe ich doch jetzt auch Kopfschmerzen. Jetzt bleibe ich heute Morgen mal im Bett liegen. Das hat ja richtig Spaß gemacht im Bett liegen zu bleiben. Gut, jetzt sind wir schon bei Abbrecher-Problematik. Aber das ist die Hauptherausforderung. Wenn ich im Unterricht erlebe oder nach einer Klausur erlebe, dass ich, obwohl ich mich angestrengt habe, trotzdem nicht so gute Leistungen gebracht habe, wie ich es mir gewünscht hätte und deswegen frustriert bin und dann irgendeine Art von körperlichem Gebrechen gerade im Moment mal erlebe. Dann ist die Versuchung riesengroß zu Hause zu bleiben und zu sagen, ich kann jetzt gerade nicht und mich daran auch noch zu gewöhnen. Das erlebe ich als die Hauptherausforderung für die Studierenden damit fertig zu werden.“ (Stufenkoordination)

Der vorangegangene Interviewausschnitt legt den Schluss nahe, dass Erkrankungen nicht chronischer Art („gerade im Moment mal“) bisweilen vorgeschoben werden, um frustrierende Erlebnisse zu verarbeiten oder weitere derartige Erfahrungen zu vermeiden. Schulabbruch stellt vor diesem Hintergrund für die Schülerinnen und Schüler eine Möglichkeit dar, Misserfolgserfahrungen zu vermeiden und ein erneutes Scheitern im Bildungssystem zu umgehen. An dieser Stelle wird von einem Interviewpartner auch erwähnt, dass die Einzelschule in diesem Kontext eine größere Unterstützung bieten könnte:

„Also wir haben, wenn es um die Dropout-Quote geht, haben wir ganz, ganz viele Abbrecher, die im ersten Semester die Segel streichen. Einfach, weil die ersten Misserfolgserfahrungen kommen, und nicht jeder so ohne Weiteres damit umgehen möchte, kann, wie auch immer. Und wir, glaube ich, aber auch an der Schule nicht zwingend so die Beratungs- und Unterstützungsleistung bieten können, wie wir gerne würden.“ (Vertrauenslehrkraft)

Letztlich sei jedoch gleichfalls anzuerkennen, dass die Passung zwischen den Anforderungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und dem Lernangebot auf der anderen Seite nicht immer gegeben sei, manchmal müsse man einsehen: „diese Art des Lernens ist für diesen Menschen nicht die richtige“ (Jahrgangsstufenkoordination).

Der Abbruch des Schulbesuchs wird von den interviewten Schulvertretern z. T. mit Leistungsproblemen in Verbindung gebracht. Diese schulischen Leistungsprobleme werden aber von den schulischen Funktionsträgern in aller Regel auf außerschulische Problemlagen zurückgeführt und die Schülerinnen und Schüler werden als Personen in schwierigen sozialen Lebenslagen wahrgenommen. Dadurch, dass die außerschulischen schwierigen Lebenslagen als maßgeblich verantwortlich für die fehlende schulische Leistung und die daraus resultierenden Abbrüche gesehen werden, schätzen Schulen ihren Handlungsspielraum bei der Verhinderung von Schulabbrüchen als eingeschränkt ein, so z. B. ein Schulleitungsmitglied in der folgenden Äußerung:

„Also wir haben natürlich, wie alle Schulen des zweiten Bildungswegs das Problem mit den Abbrüchen. Für die meisten Gründe können wir nichts, weil die meisten Gründe außerhalb der Schule tatsächlich liegen, in Familie, Freunde, Arbeitsumwelt, Finanzen, alles Mögliche. Aber da – wir versuchen den Schülern rechtzeitig sozusagen auf die Schliche zu kommen, wenn wir merken, dass da was nicht passiert. Die Klassenlehrer sprechen mit ihnen und versuchen herauszubekommen, wo da die Schwierigkeiten liegen und was wir tun können, versuchen wir dann halt auch, um da irgendwie Unterstützung zu leisten.“ (Standort 2; Schulleitung, 213–219)

Diese Einschätzung, dass die eigentlichen Gründe für den Abbruch des Schulbesuchs nicht im aktuellen Schulbesuch liegen, sondern bereits „im Vorfeld so viel schiefgelaufen oder schwierig gewesen“ (s. u.) ist, wird von vielen Interviewpartnern geteilt. Die Schulseite investiert viel Engagement darauf, die Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, wenngleich ihre Möglichkeiten dabei als begrenzt eingeschätzt werden:

„Also ich weiß nicht wirklich, wie hoch unser Einfluss da dann noch ist. Also unser Bestreben ist es schon, möglichst alle, die sich hier angemeldet haben auch wirklich durch die Schule zu bringen und auch, dass sie wirklich hier die Schule mit einem Abschluss verlassen können, aber bei einigen, da merke ich, da ist im Vorfeld so viel schiefgelaufen oder so schwierig gewesen, dass sie es hier auch nicht wirklich schaffen, sage ich mal ganz einfach, morgens pünktlich da zu sein, die Stunden auszuhalten, auch den Lehrer auszuhalten, wenn er mir nicht gefällt. Wir können immer nur versuchen, mit ihnen darüber zu reden, Strategien zu entwickeln oder „Wie kriege ich das hin, den inneren Schweinehund zu überwinden, doch in den Physikunterricht zu gehen, obwohl es mir nicht liegt? Aber, wenn ich dort schwänze, habe ich eben die Fehlstunden und die Gefahr ist auch wieder groß“. Es ist schon schwierig. Wir versuchen, schon im Vorfeld zu gucken: „Wie kriegen wir das hin, dass du nicht gehen musst, o-

der dass du jetzt nicht abbrichst?“ Aber wir können es nicht wirklich verhindern.“ (Stufenkoordination)

Beratungssituationen, in denen Schülerinnen und Schüler den Gedanken an einen Schulabbruch äußern, stellen für die Schulseite eine Herausforderung dar. Die folgende Beratungslehrerin äußert eine Einschätzung, bei der sie im Falle von schulischem Leistungsversagen, das gravierend ist, die Abbruchüberlegung unterstützt, während sie hingegen bei Schülerinnen und Schülern mit psychischen Problemen diese zum Überdenken des Abbruchs anregen möchte, um die zeitstrukturierenden Vorteile der Schule für diese Gruppe zu erhalten:

„Wenn mir das so direkt geäußert wird, dann muss man natürlich abwägen, wo steht der-diejenige, ist es sinnvoll oder nicht also in dem Beratungsgespräch. Wenn das aufgrund irgendwelcher psychischer Vorbelastungen ist, ist es in der Regel immer sinnvoll, die machen weiter, wenn man das so pauschal mal fassen kann, würde ich das eher sagen, was heißt jetzt Depressionen oder sonst was. Ich habe eine Tagesstruktur hier, ich muss hier jeden Tag aufschlagen, ich habe etwas zu tun und ich habe auch irgendwie, wenn auch einen sehr diffusen, aber ich habe irgendein Ziel, zumindest diesen Abschluss hinzubekommen und damit bin ich nicht so im luftleeren Raum. Von daher würde ich jetzt mal so sagen, wenn man das in Schubladen packen sollen könnte, würde ich sagen klar, weil immer eher dazu raten: „Mach weiter!“ Es gibt aber auch Situationen, wo man sagen muss, wo entweder das Leistungsvermögen vielleicht tatsächlich zu schwach ist, das muss man auch einfach sehen, aufgrund sprachlicher oder intellektueller Leistungsfähigkeit, wie auch immer. Das sind aber komischer Weise meistens nicht die Leute, die abbrechen. Es ist auch so meine Erfahrung, es ist ganz interessant“. (Beratungslehrkraft)

Auch *falsche Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler, unrealistische Erwartungen* sowie eine weitgehende *Abstinenz von Zielvorstellungen* können nach Ansicht einiger Befragungspersonen einen Schulabbruch begünstigen. Unklare Zielvorstellungen werden in diesem Kontext von den befragten Lehrkräften als nicht motivationsförderlich angesehen, sodass ein Schulabgang ohne Abschluss u. U. schneller erfolge.

„Ja, also klar, wir reden jetzt über Dropout, aber ich gehöre jetzt nicht zur Fraktion, die sagt, Abi ist das einzig Wahre. Und man muss jetzt alles Menschenmögliche tun, damit dieser Mensch sein Abitur schafft an unserer Schule. Das ist natürlich auch immer so eine Quoten- und Zahlenfrage, die sicherlich wichtig ist. Aber wenn man sich dann mal anguckt, was die Person – ja, also ich frage eigentlich immer recht konkret, also aus Erfahrung, die Leute, die ein konkretes Ziel haben, z. B. die Krankenschwester, dann noch eine andere, die hatte das Ziel, Pharmazie zu studieren und hatte sich auch schon informiert, hat das schon mal an der Uni hospitiert und so weiter. Die, ja, die, die ein konkretes Ziel haben, was sie dann mit diesem Abschluss machen wollen, die, habe ich das Gefühl, haben eine geringere Abbruchchance. Also die bleiben motivierter. Weil ich halt finde, die Motivation kann nicht darin liegen, sein Abi oder den FH-Abschluss zu haben. Das ist nämlich das Problem. Das Ziel muss ja dahinterliegen. Und wenn es das nicht gibt, ist ja klar, dass dann auch ständig hinter-

fragt wird, wofür brauche ich das Abi oder diesen FH-Abschluss?“ (Verbindungslehrkraft)

„Ich denke eben, es gibt eben einmal so eine gewisse Planlosigkeit, mit der sich Studierende irgendwie überhaupt hierher begeben. Also ich glaube, die eigene Zielorientierung ist auch ein ganz wichtiger Faktor für das Gelingen. Das heißt, wenn ich nicht weiß, warum ich hier anfangen, dann schmeiße ich auch schon mal eher die Flinte ins Korn so. Das würde ich mal als einen Faktor nehmen.“ (Beratungslehrkraft)

„Also insbesondere diese etwas komplizierter erscheinenden jungen Menschen, die mit psychischen Problemen hier vorrangig auch auffällig sind. Das ist ein Teilbereich, der deutlich zugenommen hat. Was auch zugenommen hat, ist das über tatsächlich ein, zwei Semester hinweg, es bei manchen Studierenden, das ist ungefähr ein Drittel, nicht gelingt eine Zielführung hinzubekommen. Also eine Selbstbestimmung: „Was will ich?“ und das früher, also die kamen auch ohne die Vorstellung zu uns, aber es war deutlich spürbar, dass sie einschwenken und viel schneller eingeschwenkt sind auf ein für sie auch erfolgreiches Lernen. Und wir haben z. T. sehr intelligente junge Menschen, ohne einen Abschluss oder mit schlechtem Abschlüssen, bei denen wir auf jeden Fall sagen können, wenn denn das alles auch tatsächlich bei ihnen selbst ankommt, dann wären sie auch in der Lage ganz weit in den Schulabschlüssen zu kommen, aber die scheitern an sich selbst.“ (Lehrkraft Coachingprojekt)

Die folgende Äußerung einer Lehrperson, die in der Studienberatung tätig ist, unterstützt diese Sichtweise eines verbreiteten Mangels an Selbstdisziplin in einem Teil der Schülerschaft.

„Sagen wir einmal ohne Selbstorganisation funktioniert das nicht. Man kann das typischerweise sehen, also Mütter sind gut organisiert, die kriegen das hier auch in aller Regel sofort eingebunden in ihr System. Bewerber, die – sagen wir einmal – irgendwann einmal aus der Schule raus sind und nicht so richtig wussten, was sie machen sollten und so ein bisschen gejobbt haben, das merkt man dann auch, dass die in der Anwesenheit eben sehr unregelmäßig sind und dann auch in den Leistungen, in der Konsequenz unregelmäßiger werden. Und dann auch in der Regel dann ein größeres Problem haben das durchzuziehen. Ich würde tatsächlich sagen, eine gewisse Reife, die jetzt nichts mit Alter zu tun hat, sondern mit Erfahrungen die man im Leben gemacht hat, hilft einfach ein bisschen weiter dieses Ganze zu gestalten. [...] Und diejenigen, die, sagen wir, einmal diese Form von Selbstorganisation, Disziplin ist ja so ein Begriff der bei jungen Menschen etwas verpönt ist, also in meiner Generation war das damals durchaus noch ein bisschen häufiger verwendet, ist dann doch schon hilfreich dabei.“ (Lehrkraft Studienberatung)

Auf der anderen Seite wird insbesondere das Vorhandensein intrinsischer Motivation als günstige Voraussetzung beschrieben, den angestrebten Schulabschluss im Kolleg oder am Abendgymnasium zu erreichen:

„Also ich denke ein wichtiger Faktor ist immer die intrinsische Motivation, wie für alles im Leben. Wenn die schon mal da ist, dann ist gut. Auch meine Erfahrung, also Leute, die von sich aus hierher kommen und sagen: „Ich möchte meinen Abschluss!“, die sind auch in der Regel stabiler. Bis zum Ende das durchzuhalten und auch eine gewisse Selbstständigkeit zu praktizieren. Ja, es ist eine ge-

wisse Selbstständigkeit natürlich auch erforderlich, sofern das in der Schule überhaupt erforderlich ist. Also so eine gewisse Eigenverantwortlichkeit, denke ich, ist auch mit Sicherheit nicht verkehrt. [...] Wobei ich aber jetzt nicht, das ist mir noch wichtig, sagen würde, wer diese Bedingungen nicht mitbringt, der kann hier keinen Schulabschluss schaffen. Ich würde das nicht als ausschließende Kriterien nehmen, sondern ich denke, es ist einfach leichter, wenn ich das habe.“ (Beratungslehrkraft)

Darüber hinaus werden auch *finanzielle Schwierigkeiten, Verpflichtungen oder Erwägungen* von den befragten Lehrkräften als Auslöser für einen Schulabbruch benannt. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler sei verschuldet und müsse u. U. zunächst versuchen, möglichst hohe Einkünfte zu erzielen. Finanzielle Probleme treten dabei nach Einschätzung der Interviewpartner häufig auch dann auf, wenn sich die Lebensumstände verändern und beispielsweise Beziehungen zerbrechen. Der Zwang zur parallelen Erwerbsarbeit, dem sich viele Schülerinnen und Schüler ausgesetzt sehen, kann somit Zeitfenster für den Schulbesuch und das Lernen verringern und in der Folge – ggf. bereits bestehende – Leistungsschwächen verstärken. Da die Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz möglicherweise nicht ausreichend ist, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, verursacht der Schulbesuch auch Opportunitätskosten, weil in dieser Zeit die Möglichkeit zur Erwerbsarbeit entfällt. Die befragten Lehrkräfte berichten ebenfalls, dass es den Schülerinnen und Schülern teilweise schwerfalle, finanzielle Einschränkungen hinzunehmen bzw. ihre finanziellen und sozialen Ansprüche in Einklang zu bringen:

„Das andere ist wirklich diese Vereinbarkeit von finanziellen und sozialen Ansprüchen, die an einen gestellt werden oder die man an sich selber stellt. Und dann ist das hier nicht so viel mit dem BAföG und dann mit dem nebenher arbeiten und dann wird es auch schulisch möglicherweise eng.“ (Jahrgangsstufenkoordination)

„Oder aber, dass sie einen Lebenswandel gewohnt sind, haben ein Auto, haben eine eigene Wohnung und, ja, trinken abends dann noch mal ein Bier, rauchen vielleicht auch noch und kaufen Zigaretten. Dann ist das BAföG ganz schnell weg. Und d. h. einige arbeiten halt parallel. Oder viele arbeiten parallel, aber einige zu viel. Müssen zu viel arbeiten. Das ist auch ein Grund des Abbrechens.“ (Klassenlehrkraft)

Weitere Gründe für einen Schulabbruch werden in *familiären Problemlagen* und einem *Wandel von Lebenssituationen* gesehen. So komme es beispielsweise vor, dass Schüler und insbesondere Schülerinnen durch eine Scheidung alleinerziehend seien und somit Präsenzzeiten an der Schule zu einer Herausforderung werden. Elternschaft und Schwierigkeiten, die Betreuung der Kinder zu organisieren, seien vor allem beim Abendgymnasium am Vormittag Anlässe für die Unterbrechung oder

den Abbruch des Schulbesuchs. Darüber hinaus scheint – insbesondere bei Schülerinnen und Schülern im Zweiten Bildungsweg – die Unterstützung durch das familiäre Umfeld nicht immer gegeben zu sein; dies illustriert der folgende Auszug aus dem Interviewtranskript:

„Bei meinen Studierenden ganz klar auch dieses entweder macht der Ehemann, wenn es den noch gibt, Druck. Habe ich häufiger schon gehabt, dass der am Anfang gesagt hat: 'Ist doch toll!' Aber dann ganz viele Beziehungen gehen hier auch im Laufe der Zeit in die Brüche. Gibt es keine statistischen Untersuchungen zu, aber das spielt bestimmt eine Rolle. Ich frage mich, vielleicht war das auch überhaupt der Grund, warum sie sich hier angemeldet haben. So, erster Schritt in die Befreiung, aber das ist häufig auch belastend. Ich hatte auch schon mehrere Studierende, die abgebrochen dann haben, die haben gesagt, ich kann das nicht weitermachen, entweder meine Ehe oder die Schule, wenn ich das hier weitermache, ist meine Ehe dahin. Das läuft häufig auch subtil, dass dann irgendwie so subtile Vorwürfe kommen, du vernachlässigst die Kinder und so was und die Frauen dann so in Gewissenskonflikte kommen. Also, die brauchen unbedingt auch ein soziales Umfeld, die das fördern. Oder ich habe eine Studierende, der ging es ganz top, die hat das ihrer Familie noch gar nicht gesagt, obwohl die top ist, aber weil die Angst hat vor der Reaktion der Familie. Die geht heimlich zur Schule. Also, man braucht ein Umfeld, die das stützen und die das auch gut finden. Oder ansonsten geben sie es halt häufig auf, weil sie sonst auch nicht wissen, wie sie sich sonst irgendwie ernähren sollten. Manche ziehen das wirklich durch, die trennen sich dann. Und stürzen dann häufig auch sozial ab, aber beißen sich dann durch, weil sie sagen: ‚Das ist jetzt mein Ding, das ist das Erste, was ich für mich mache und das gebe ich jetzt nicht auf!‘ Gibt es auch ein paar. Ja, also das ist so ein Punkt.“ (Stufenkoordination)

Der Gesprächsausschnitt verweist ebenfalls auf finanzielle Abhängigkeiten, die Ängste vor einem sozialen Abstieg schüren können. Berichtet wird in den Interviews auch von Gewalterfahrungen in den Familien, die eine psychische Belastung darstellen und den Schulbesuch erschweren können. Zwei Befragungspersonen berichten zudem von Fällen, in denen anzutretende Gefängnisstrafen zu einem Abbruch oder zumindest einer Unterbrechung der Teilnahme geführt hätten.

Schulabbrüche erfolgen nach Einschätzung der Lehrkräfte auch aufgrund von *beruflichen Umorientierungen* und *neuen beruflichen Optionen* der Schülerinnen und Schüler. Die Schule werde u. U. ohne Abschluss verlassen, da eine Ausbildungsstelle oder eine (andere) Arbeit gefunden wurde.

„Oder bei wirklich schwachen Leuten, das die dann irgendwann was Anderes suchen. Also, jetzt letzte Woche hat sich eine abgemeldet, die hat gesagt, ich mache jetzt eine Ausbildung als Krankenschwester. Und dann muss man auch sagen, das ist wahrscheinlich auch besser so.“ (Stufenkoordination)

„Also die Abbrecher, die auch tatsächlich nicht wiederkommen, haben dann teilweise aber auch Ausbildungsstellen bekommen. Das ist ja auch mal was Positives. Die brechen ja nicht immer nur ab, weil es ganz schlimm ist.“ (Beratungslehrkraft)

Der Besuch eines Abendgymnasiums oder Kollegs kann vor diesem Hintergrund auch eine Option darstellen, Wartezeiten – zumeist auf einen Ausbildungsplatz – zu überbrücken und Förderung nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz zu erhalten. Die Schule werde somit „einfach genutzt, um einfach ein paar Monate finanziell über die Runden zu kommen“ (Vertrauenslehrkraft).

Die Situation, dass ein Schulbesuch vorzeitig ohne Abschluss beendet wird, wird von der Schulseite auch als eine legitime Entscheidung Erwachsener gedeutet. Die schulischen Experten gehen davon aus, dass Absprachen mit außerschulischen Bezugspersonen stattgefunden haben und die Entscheidung zum Abbruch grundsätzlich zu respektieren ist. Die Mehrfachbelastung, die für die Schülerinnen und Schüler mit dem Schulbesuch einhergeht, wird als beachtlich eingeschätzt und insbesondere die parallele Berufstätigkeit als herausfordernd wahrgenommen. Der Vertreter einer Studienberatung beschreibt dies so:

„Grundsätzlich würde ich niemanden in seinem Entscheidungsprozess infrage stellen wollen, so nach dem Motto bleibt aber, etc. finde ich falsch. Es hat vorher in der Regel immer Gespräche gegeben, die das Für und Wider ausgelotet haben. Das muss jetzt nicht mit mir gewesen sein das kann auch mit anderen in der Klasse, mit den Lehrenden etc. gewesen sein oder auch natürlich wahrscheinlich im privaten Kreis. Also das ist erst einmal zu respektieren. [...] Aber man muss schlichtweg einfach auch wahrnehmen, dass die Berufswelt komplizierter geworden ist. [...] Alle sagen, ich muss auch darauf achten, ich darf meinen Job nicht verlieren. [...] Wir sehen ja auch, was die arbeiten, die Bewerber und die Bewerberinnen, zu welchen Bedingungen, und auch schon härter geworden. Und da stecken häufig die Gründe. Und da kann man auch nicht so ohne weiteres gegen an argumentieren und irgendwie zu sagen, okay versucht das trotzdem mal durchzusetzen. Denn das ist ja auch für viele erst einmal grundsätzlich der Lebensunterhalt.“ (Lehrkraft Studienberatung)

Neben dem „legitimen“ Abbruch aus beruflichen Gründen, gibt es von Seiten der Schulen auch legitime Abbrüche aus außerschulischen Gründen wie beispielsweise Krankheit eines nahen Angehörigen, so dass der Abbruch des Schulbesuchs nicht als „Fehler“ gewertet wird:

„Nicht jeder Abbruch muss auch ein Fehler sein – aus meiner Sicht. Sondern es kann wirklich sein, dass ein Abbruch in einer gewissen Situation – Alleinstehende Mutter mit drei Kindern, Eltern liegen im Sterben. Das sind jetzt keine Fantasiefälle, das stimmt wirklich, mit Schulden und mit einer Drogenvergangenheit. Kann es der richtige Punkt sein, dass man sagt: ‚Okay, im Moment scheint das Leben einfach gar nicht genug Kraft zu haben, dass dieser Weg hier fortgesetzt werden kann.‘ Und dann kann es gut sein, abubrechen.“ (Schulseelsorge)

Auch wenn im Kontext der Interviewstudie von den Lehrkräften wahrgenommene Gründe für einen Schulabbruch herausgearbeitet werden

konnten, erscheint jedoch die trennscharfe Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Bedingungsfaktoren schwierig. Nach Ansicht einiger Befragungspersonen besteht bei vielen Schülerinnen und Schülern *ein Zusammenwirken unterschiedlicher Problemlagen*, die sich bedingen und verstärken, wie der folgende Gesprächsausschnitt illustriert:

„Ja und vielleicht eben aber auch, also es ist halt schon Abi. Also es sind auch viele einfach kognitiv überfordert, [...] das auch. Gut, wobei man wieder fragen kann, was ist die Ursache dafür. Ist es, weil sie keine Zeit haben, weil sie kein Geld haben, und da sie ja keine Zeit haben, weil sie psychische Probleme haben, vielleicht, weil sie kein Geld haben, weil sie keine Zeit haben dann wieder, also das bedingt sich ja alles.“ (Stufenkoordination)

Unterschiedliche Anforderungen und Problemlagen können letztlich dazu führen, dass den Schülerinnen und Schülern „die ganze Situation, schulisch, außerschulisch, über den Kopf zu wachsen scheint“ (Vertrauenslehrkraft).

Nehmen die befragten Lehrkräfte die *Gefahr eines bevorstehenden Schulabbruchs* wahr, suchen nach eigenen Angaben fast alle das persönliche Gespräch mit der jeweiligen Person. Die Befragten möchten damit zeigen, „Hallo, wir haben da was gemerkt, du bist uns wichtig“ (Stufenkoordination). Indem signalisiert wird, die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Probleme ernst zu nehmen, soll die Bindung an die Schule gesteigert und Dropout verhindert werden. Bleiben die Schülerinnen und Schüler vom Unterricht fern, erfolgt dabei teilweise auch der Versuch einer telefonischen Kontaktaufnahme, der in der Regel zunächst einem offiziellen Mahnverfahren vorgezogen wird. Insbesondere Klassenlehrkräfte berichten jedoch von einer Handlungsunsicherheit, wenn Kollegiaten in ihren Augen plötzlich und ohne erkennbare Anzeichen in der Schule fehlen:

„Ich habe da jetzt z. B. in meiner Klasse so einen, der die ganze Zeit da war und jetzt seit zwei Wochen gar nicht mehr kommt. Und unsere erste Mahnstufe beinhaltet z. B. dass der sich jetzt bei mir melden muss. Das hat er nicht getan. Da weiß ich nicht, was ich dann tun soll in so einer Situation. Der ist einfach weg und man keinen Kontakt mehr zu ihm, meldet sich nicht und das ist schwierig irgendwie. Da kann man dann gar keine Maßnahme ergreifen gegen dieses Ausscheiden, weil der einfach weg ist.“ (Klassenlehrkraft)

Doch auch wenn der Kontakt zu den von Abbruch bedrohten Schülerinnen und Schülern hergestellt werden kann, können Fehlzeiten oder eine Beendigung des Schulbesuchs häufig nicht verhindert werden. Dabei wird deutlich, dass die Freiwilligkeit des Schulbesuchs die wahrgenommenen Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte beschränkt, man müsse sich „immer nochmal als Arbeitgeber sehen in Führungszeichen“ (Be-

ratungslehrkraft) und ein Fernbleiben oder die von den Schülerinnen und Schülern genannten Gründe für das Fehlen akzeptieren, auch wenn man „natürlich häufiger den Verdacht [habe], da könnte noch mehr dahinterstecken“ (ebd.). Auch eine weitere Lehrerin führt an: „Ich verlange keine Rechenschaft. Das steht mir nicht zu“ (Jahrgangsstufenkoordination).

Weitere Schritte, die im Falle eines – von den Lehrkräften wahrgenommenen – drohenden Schulabbruchs benannt werden, bestehen in der Weitervermittlung bzw. Kontaktaufnahme zu Kolleginnen und Kollegen in beratenden Funktionen oder zu externen Partnern. An einem Standort wird darüber hinaus die Möglichkeit eines Lerncoachings benannt, deutlich wird dabei allerdings, dass es in Teilen des Kollegiums an Akzeptanz zu mangeln scheint und bisher erst zwei Kollegen entsprechend fortgebildet wurden: „[...] wir möchten das gerne umsetzen, müssen das aber auf breite Füße stellen im Kollegium, dass das akzeptiert wird“ (Jahrgangsstufenkoordination).

Darüber hinaus sind einige Lehrkräfte nach eigenen Angaben darum bemüht, den Schülerinnen und Schülern Alternativen – auch außerhalb des Zweiten Bildungswegs – aufzuzeigen und zu erreichende Ziele „runterzubrechen“. Häufig werde im Falle von auftretenden Problemen im außerschulischen oder schulischen Bereich den Schülerinnen und Schülern zunächst eine Unterbrechung des Schulbesuchs oder eine Wiederholung nahegelegt, u. U. werde jedoch auch zum Abbruch geraten, wenn ein erfolgreiches Erreichen des Abschlusses sehr unwahrscheinlich sei und der Schulbesuch als frustrierend und belastend wahrgenommen wird.

Die befragten Lehrkräfte wurden auch nach *Möglichkeiten* gefragt, wie ihrer Meinung nach *Schulabbruch entgegengewirkt werden könnte*. Wird die Begründung für den Schulabbruch in psychischen – oder auch physischen – Gründen gesehen, wird der Abbruch von den Befragungspersonen zumeist als nicht beeinflussbar angesehen. Zudem scheinen die Schulen bisher wenig Erfolg in Bezug auf die Verringerung der Abbruchquoten verzeichnen zu können, da die individuelle Komponente eines Schulabbruchs betont wird und es an geeigneten Konzepten zu fehlen scheint:

„Wir haben auch festgestellt in Gesprächen mit älteren Kollegen, dass das [hohe Abbrecherquoten,] eigentlich ein Thema ist, das seit 20, 25, 30 Jahren immer wieder kommt, und dass man eigentlich nie so die Patentlösung findet, die gibt es nicht. Und das ist eben eigentlich das Spannende daran, aber auch gleichzeitig das Schwierige, weil es immer individuelle Gründe sind. Wenn wir jetzt sagen können, es gibt jetzt eine Gruppe, bei denen ist das so, und hätten einen konkreten zentralen Grund, könnte man dagegen angehen und könnte die Probleme beheben, aber das klappt halt einfach nicht.“ (Jahrgangsstufenkoordination)

Einige Interviewpartner berichten von einer Überarbeitung des Beratungskonzepts bzw. der Ausweitung des Beratungsangebots an der Einzelschule als Reaktion auf ein hohes Maß an Schulabbrechern. Wie die Befragungspersonen anmerken, beinhaltet dies insbesondere ein verstärktes Angebot im Bereich der Lebensberatung, „die Beratung in allen Lebenslagen, die boomt“ (Jahrgangsstufenkoordination). Indem den Lernenden auch Aufmerksamkeit in Bezug auf ihre außerschulischen Problemlagen geschenkt wird, erhoffen sich die Befragungspersonen eine stärkere Bindung an die jeweilige Einzelschule:

„Also, die Kollegin (anonymisiert), die hat glaube ich zehn, zwölf Beratungsgespräche die Woche, was wirklich dazu führt, die Studierenden dann auch zu binden, indem man eben ihre Probleme erkennt, ernst nimmt und eben die Studierenden dadurch annimmt und die sich dadurch auch angenommen fühlen und sich das dann zweimal überlegen, ob sie dann bleiben oder gehen. Also, das ist eben diese direkte Reaktion auf diese Dropout-Geschichte.“ (Jahrgangsstufenkoordination)

Mehrere Aussagen betreffen Lösungsvorschläge, die auf eine größere „Willkommenskultur“ (Stufenkoordination) – ganz besonders in den ersten Schulhalbjahren – und eine stärkere Bindung der Schülerinnen und Schüler an ihre Schule zielen. In diesem Zusammenhang werden auch Arbeitsgruppen und außerunterrichtliche Angebote als Möglichkeit angesehen, die Bindung an und die Identifikation mit der Einrichtung zu vergrößern. Einige Interviewpartner sprechen sich für eine engere Begleitung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Eintritts in das Abendgymnasium oder das Kolleg aus. Insbesondere in der Eingangsphase könnten die Beratung und Betreuung intensiviert werden, beispielsweise über Coaching-Programme, die zu klareren Zielvorstellungen der Lernenden führen könnten:

„Und perspektivisch wäre es natürlich optimal, wenn man das noch ausweiten könnte, weil ich glaube, dass das eben etwas ist, was vielen Studierenden im Laufe der Schulzeit durchgeht, also das, wo sie eigentlich hinwollen. Weil, es sind ja nur, würde ich jetzt mal einschätzen, relativ wenige, die hierherkommen und sagen: „Ich will Medizin studieren“ oder: „Ich will weiß-ich-nicht-was machen.“ Sondern da ist ja immer noch eine gewisse Planlosigkeit erst mal in den meisten Köpfen und die für sich zu sortieren und dann auch kleine Ziele für sich klarzukriegen und so weiter, würde, glaube ich, auch schon eine irrsinnige Stütze sein, um auch diese Abbrüche zu reduzieren.“ (Beratungslehrkraft)

Zudem könne eine frühzeitige Information über die schulischen Anforderungen dazu beitragen, falsche Erwartungen der Einsteiger zu korrigieren und realistischere Perspektiven zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler könnten hierdurch ebenfalls zu einer Reflexion über ihre eigenen Problemlagen angestoßen werden; die in diesem Zusammenhang ebenfalls erhoffte zeitige Suche nach Lösungsmöglichkeiten für Heraus-

forderungen im schulischen und außerschulischen Bereich wird im folgenden Auszug aus einem Transkript expliziert:

„Der Punkt, den ich am ehesten zumindest noch in Diskussionen unterstütze, auch wenn ich mich dafür nicht aktiv engagiere, ist potentielle Bewerber möglichst deutlich darüber zu informieren, was sie erwartet. Da haben wir letztens auch eine Initiative gestartet [...]. Ich glaube, die veranstalten eine Doppelstunde im Vorkurs, wo dann ein Film gezeigt wird, die Probleme, die später auf die Leute zukommen werden, wenn plötzlich das Geld knapp wird, das versucht zu veranschaulichen. Und versucht also Illusion und Selbstbezug rechtzeitig aus dem Weg zu räumen, bevor die Leute erst Jahre hier vergeudet haben. Das ist ein Ansatz, der glaube ich gelegentlich Studierenden sehr deutlich helfen kann. Entweder, weil sie sich dann gar nicht hier anmelden oder schnell abmelden oder weil sie sich rechtzeitig mit den Problemen auseinandersetzen und Lösungen finden.“ (Stufenkoordination)

Darüber hinaus könnte nach Angabe der Befragten auch die Einstufungen von Schülerinnen und Schüler geprüft und das Angebot an Vorkursen vergrößert werden, um zu einer größeren *Passung zwischen Leistungsniveau und Leistungsanspruch* zu gelangen und Misserfolgserlebnisse zu verringern bzw. zu vermeiden. In diesem Kontext wird die *Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen* ebenfalls als Möglichkeit gesehen, einem Abbruch entgegenzuwirken, dessen Gefahr sich im Zuge von sich verändernden persönlichen Lebensumständen vergrößert:

„Was ich ganz, ganz wichtig finde ist die Durchlässigkeit der Systeme. Dass in dem Moment wo sich eben Lebenssituationen verändern, man nicht die Schullaufbahn aufgeben muss, sondern dann z. B. sagen kann, okay ich bin jetzt Familienmann, Familienfrau, und ich schaffe das so nicht mehr, aber ich kann mir vorstellen, ich geh jetzt zum Abitur-Online. Oder jemand, der im Abendgymnasium am Vormittag war, aber merkt, nein, ich kann eigentlich doch mit mehr Fächern, und meine Zeit erlaubt es auch, kann zum Kolleg gehen. Also das ist schon finde ich ein Riesenvorteil, den man dadurch hat.“ (Koordination Eingangsphase)

Hinweise auf pädagogische Praxis und Schulentwicklung

Auch wenn im Rahmen der Interviewstudie der Schulabbruch im Fokus stand, lassen Aussagen der Gesprächspartner auf die pädagogische Praxis der Befragungspersonen sowie auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung in den entsprechenden Einzelschulen schließen. Ebenso eröffnet sich eine Vergleichsperspektive, indem die Transkripte Hinweise auf Unterscheidungsmerkmale zwischen allgemeinbildenden Schulen und Abendgymnasien und Kollegs aus der Sicht der Lehrkräfte liefern.

Das Schul- und Klassenklima wird gemeinhin von den Befragungspersonen sehr positiv wahrgenommen. Die Freiwilligkeit des Schulbesuchs unterscheidet den Zweiten Bildungsweg grundsätzlich vom durch Schulpflicht geprägten Ersten Bildungsweg. Durch die erwachsene, vor-

wiegend volljährige Schülerklientel an Abendgymnasien und Kollegs werden auch die Rollenverständnisse und Rollenkonstellationen beeinflusst. Bedingt durch den Wegfall der Elternarbeit sei der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern „wesentlich näher, bestimmt teilweise auch etwas intensiver“ (Beratungslehrkraft) als im Ersten Bildungsweg. Bei der Auswertung der Interviews wird an vielen Stellen die große Einsatzbereitschaft und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte benannt. Die schulischen Akteure seien sehr an jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin interessiert und würden „um jede Seele kämpfen“ (Stufenkoordination).

„Sie [die Lehrkräfte an der Schule] sind insgesamt mit wenigen Ausnahmen auch eher engagierter, wenn es darum geht, schwache Studierende zu fördern. Das gibt es natürlich im Ersten Bildungsweg auch sehr häufig, aber nicht so einheitlich wie hier. Das heißt noch lange nicht, dass wir uns in der Hinsicht immer alle einig wären. Aber es ist gerade ein Feld mit Potenzial für viele Konflikte, was denn Förderung im Einzelnen heißt, aber die grundsätzliche Bereitschaft ist hier stärker ausgeprägt als ich sie vom Ersten Bildungsweg flächendeckend kenne.“ (Stufenkoordination)

Wie bereits dargestellt wurde, ist das Schüler-Lehrer-Verhältnis dabei auch durch Rollenkonflikte – Intrarollenkonflikte und Interrollenkonflikte, die durch die Doppelfunktionen der Lehrkräfte entstehen – sowie eine Antinomie von Nähe und Distanz gekennzeichnet.

„Ja, es ist natürlich auch so, ich kann das auch verstehen, es ist eine andere Perspektive, die ich in diesen Beratungskontexten habe, als die, die ich bei einer unterrichtenden Funktion habe. Und das muss man für sich trennen können.“ (Beratungslehrkraft)

Das Ermöglichen des Nachholens von Bildung und Bildungsabschlüssen und das damit verbundene Eröffnen von Chancen stellen für die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner zentrale Motive für eine Tätigkeit an Abendgymnasien oder Kollegs dar; der Zweite Bildungsweg sei dadurch gekennzeichnet, dass er „Offenheit signalisiert bis ins hohe Alter“ (Verbindungslehrkraft).

Die Arbeit im Ersten Bildungsweg wird in einigen Interviews als reglementierter oder regelorientierter beschrieben als die Arbeit im Zweiten Bildungsweg. Die besondere Schülerklientel erfordere dabei das Ausnutzen von Handlungsspielräumen:

„[...] viele kommen ja doch direkt vom Referendariat, ohne irgendwie vielleicht mal in eine andere Richtung geguckt zu haben, was eben unsere Studierenden haben. Und da merkt man, dass die manchmal noch so eine Weile brauchen, um mit ja doch mit der anderen Klientel, sprich, mit der anderen Schülerschaft umzugehen und auch vielleicht manchmal einiges nicht so [...] naja, streng ist vielleicht das falsche Wort, aber nicht so, ja, einfach anders zu sehen, nennen

wir es mal so, einfach anders zu sehen, als wenn man mit [...] Erwachsenen, als mit jungen Schülern umgeht, gerade weil das ist ja eine ganz andere Klientel, und die Problematiken sind halt extrem anders. [...] Und [...] da muss man schon mal vielleicht ein Auge zudrücken, [...] kann eben auch nicht [...] immer alles rein nach Gesetz ablaufen lassen. Und das [...] ist das Gute, es gibt einige Kollegen hier, ich bin allerdings manchmal auch so, dass ich trotzdem eigentlich schon vielleicht gesetzeskonformer bin als manche anderen hier, mich das auch stört, aber auf der anderen Seite auch sehe, wenn ich wirklich mit den Studierenden spreche, man kann sie nicht immer so behandeln wie Schüler, definitiv nicht.“ (Stufenkoordination)

Der Interviewausschnitt impliziert, dass an Abendgymnasien und Kollegs Regeln eine geringere Bedeutung für die pädagogische Arbeit zugesprochen wird als für die Arbeit im Ersten Bildungsweg. Darüber hinaus erscheint es gängige Praxis zu sein, dass neue Lehrkräfte sich an den bestehenden Praktiken orientieren und einsozialisiert werden; eine Hinterfragung der Zweckmäßigkeit bzw. Zielführung der Geringschätzung formaler Regeln findet somit nicht statt. Deutlich wird zudem auch, dass die wahrgenommenen Handlungsspielräume ebenfalls zu Unsicherheit im Kollegium führen können, wie eine Lehrkraft anführt, fehle es „häufig an Klarheit bezüglich der eigenen Handlungsfähigkeit“ (Beratungslehrkraft).

Im Großteil der Lehrkräfteinterviews wird auf *Kernlehrpläne* und die *Einführung des Zentralabiturs* verwiesen, die gemeinhin kritisch gesehen werden. Nach Einschätzung einer Lehrkraft kann bedingt durch das Zentralabitur eine in der schulpädagogischen Literatur ebenfalls beschriebene Engführung der Unterrichtsthemen (*narrowing the curriculum*) beobachtet werden:

„Seitdem es das Zentralabitur gibt, fehlt mir ein ganz wesentlicher Bestandteil. Nämlich, dass Studierende an der Auswahl von Unterrichtsthemen beteiligt werden können. Das ist sehr stark zurückgegangen. Ist natürlich auch nur in manchen Fächern möglich gewesen. Aber z. B. im Fach Deutsch, finde ich, ist das schon eine gewisse Verarmung, die eingetreten ist.“ (Koordination Eingangsphase)

„Die Frage vielleicht noch, das frage ich mich häufig so, inwieweit diese neuen Curricula wirklich so förderlich dafür sind, dass die Leute auch hierbleiben und das erfolgreich schaffen. Da habe ich so meine Zweifel und da ist man auch selber in so einer Jonglierrolle, dass man natürlich die auch von ihrem Stand so begleiten will und muss, aber andererseits auch weiß, wo man sie hinkriegen soll, das finde ich zunehmend schwierig, diesen Jonglierakt hinzukriegen. Und da werden wir im Zweiten Bildungsweg ja absolut mit diesem Ersten Bildungsweg gleichgesetzt, obwohl wir da eine vollkommen andere Klientel haben. Also, ich habe z. B. Englisch, wenn ich da in der Einführungsphase jemanden habe, der irgendwie noch nie Englisch hatte oder mal vor 15 Jahren in der Hauptschule und ich soll den in einem Jahr soweit hinkriegen, dass der dann Englischgrundkurs machen kann, das ist nahezu unmöglich und soll auch schon in der Einführungsphase irgendwelche große Texte über wilde Themen schreiben, das ist kaum zu machen. Und das ist für viele natürlich auch dann, ja, das trägt dann auch dazu bei, dass es viele dann auch aufgeben.“ (Stufenkoordination)

Der vorangegangene Interviewausschnitt verweist auf die Wahrnehmung von Intrarollenkonflikten, die sich in einem „Jonglierakt“ zwischen einem adaptiven, dem Lernstand angepassten Unterricht und der Erreichung von Bildungsstandards manifestieren. Wie die Lehrkraft im folgenden Gesprächsausschnitt konstatiert, erfordere die besondere Schülerklientel an Abendgymnasien und Kollegs zudem eine andere pädagogische Praxis als im Ersten Bildungsweg üblich:

„Also wir sind eine Schule. Oder der Zweite Bildungsweg ist ja einfach auch der Bildungsweg, der Bildungsweg der zweiten Chance, und dementsprechend zeichnen sich unsere Studierenden dadurch aus, dass sie in der Regel gebrochene Bildungsbiographien haben und dadurch natürlich auch ggf. mit Schulängsten hierherkommen. Mit schlechten Erfahrungen, im Allgemeinen, im Hinblick auf ihre bisherigen Schulerfahrungen. Und ich glaube, das ist das, was unsere Schule sehr besonders macht. Und ich glaube, daraus resultiert eine Notwendigkeit, dass wir Lehrer im Zweiten Bildungsweg auch auf eine bestimmte Art und Weise damit umgehen müssen und dementsprechend auch, glaube ich, einige Dinge ein bisschen anders beurteilen, als das vielleicht die Kollegen aus den weiterführenden Schulen, aus einem ganz normalen gutbürgerlichen Gymnasium oder so machen würden.“ (Vertrauenslehrkraft)

Vor dem Hintergrund sinkender Anmeldezahlen und einem hohen Maße an Dropout erfahren die Abendgymnasien und Kollegs einen Veränderungs- und Innovationsdruck. Ein Lehrer verweist in diesem Zusammenhang auf eine u. U. anzustrebende größere Öffnung der Schulen des zweiten Bildungsweges für weitere Personengruppen; WBKs könnten seiner Einschätzung nach so stärker zu Orten lebenslangen Lernens werden, die nicht mehr ausschließlich auf die Vergabe von schulischen Abschlüssen und Zugangsberechtigungen zielten. In Bezug auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung offenbart die Interviewstudie wenige Anhaltspunkte dafür, wie einer veränderten Schülerklientel und hohen Dropout-Quoten begegnet wird. Nach Angabe der Befragungspersonen konzentrieren sich die Bemühungen überwiegend auf einen Ausbau des Beratungsangebotes an der Schule, wobei insbesondere eine stärkere Unterstützung durch Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen angestrebt wird. Gefragt nach Wünschen für die Entwicklung der Organisation zeigt sich ein Fokus auf die Sicherung des Standorts und die Aufrechterhaltung des Fächerangebots. An einem Schulstandort wird von einer notwendigen umfassenderen Neuausrichtung berichtet:

„Wir versuchen uns ja momentan recht stark neu aufzustellen. Das liegt sicherlich daran, dass wir eine neue Spitze haben. Aber eben auch, dass es ja auch an der Zeit ist. Wie ich finde. Es ist recht überfällig und ich glaube, diese Schulsysteme verändern und entwickeln sich doch irgendwie, also sind irgendwie der Zeit hinterher. Habe ich das Gefühl. Und das meinte ich auch in Bezug auf die Didaktik. Und dass jetzt was gemacht wird, was getan, was passiert, dass sich z. B. Schulen des Zweiten Bildungswegs viel stärker ein Profil geben müssten also, und das ja auch können. Das ist ja auch gar nicht so eine ausgefuchste

Idee. Also das könnte man ja auch irgendwie schon vorher draufkommen.“ (Verbindungslehrkraft)

Der Gesprächsausschnitt verweist auf die „Trägheit“ von Systemen und die Notwendigkeit einer Schulprofilierung. Deutlich wird dabei auch die besondere Bedeutung, die der Schulleitung in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse zukommt („Das liegt sicherlich daran, dass wir eine neue Spitze haben“).

In den Interviews deutet sich an, dass Kenntnisse für die Gestaltung eines lernförderlichen Unterrichts mit erwachsenen Lernern und einer heterogenen Schülerschaft fehlen könnten. Dies illustriert der folgende Ausschnitt aus dem Gespräch mit einer jungen Lehrkraft:

„Was aber ein Problem ist oder was ich so ein bisschen defizitär wahrnehme, ist eben das didaktische Know-how. Weil ich dachte ja auch, als ich hier hinkam ‚oh Gott, jetzt muss ich mich vollkommen umstellen‘. Also ich war ganz nervös, aufgeregt, wie ich jetzt meinen Unterricht gestalten sollte. Denn ich hatte ja jetzt keine Erfahrung mit Erwachsenenbildung und wurde dann, was heißt ernüchtert. Also einerseits erleichtert, es ist das Gleiche in Grün, mit erwachsenen Menschen, aber das hat auch jetzt nach so einer Zeit zu einer großen Ernüchterung für mich beigetragen, weil es ist eben nicht das Gleiche in Grün. Aber alle Lehrkräfte, die hier sind, oder fast alle, ich sage mal bestimmt achtundneunzig Prozent, mal so ins Blaue gesprochen, haben ja das Regelsystem durchlaufen. Haben, genau wie ich wahrscheinlich, an der Uni nicht vom WBK gehört und irgendwie habe ich das Gefühl, es gibt keine gute Didaktik. Und das sehe ich manchmal doch als Problem an. Und dann gibt es ganz viele, die da – also ich reflektiere das ja auch. Also ich versuche auch Dinge anzupassen. Ja, aber da bin ich auch noch nicht so richtig weitergekommen. Und das nehme ich auch wahr im Kollegium, dass das irgendwie problematisch ist fürs Unterrichten an dieser Schulform.“ (Verbindungslehrkraft)

Der Interviewausschnitt offenbart somit auch Implikationen für eine auf den Zweiten Bildungsweg zielende Lehrerbildung, in der bereits in stärkerem Maße Kenntnisse für das Unterrichten der spezifischen Schülerklientel vermittelt werden könnten. Wie der weitere Verlauf des Interviews verdeutlicht, herrscht eine große Unwissenheit in Bezug auf die Arbeit an Abendschulen und Weiterbildungskollegs:

„Ich war ja vorher im Referendariat an einem Gymnasium und kenne den Zweiten Bildungsweg auch selber nicht. Er ist mir auch während des Studiums ... obwohl, das hat nichts mit der Frage zu tun. Aber vielleicht kommen wir da noch drauf. Ich finde das einfach nur so interessant. Ich bin jetzt ja Lehrerin seit drei Jahren an der Schule und während des kompletten Studiums zur Sek II-Lehrkraft habe ich Null mal von einem Weiterbildungskolleg gehört. Das erste Mal wirklich ist mir diese Schulform untergekommen während des Referendariats. Als ich hörte, dass eben auch ein paar Mitreferendare nicht an einer Gesamtschule untergekommen sind und an einem Gymnasium, sondern auch an einem Weiterbildungskolleg, woraus sich dann zum ersten Mal die Frage für mich ergab „Mensch, was ist das?“ Also so ist es ja irgendwie auch.“ (Verbindungslehrkraft)

Folgend werden die Ergebnisse der Interviewstudie mit Abbrecherinnen und Abbrechern dieser Einschätzung durch die Lehrkräfte gegenübergestellt.

6.3 Schulabbruch aus der Perspektive der Abbrecherinnen und Abbrecher

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewstudie mit Schülerinnen und Schülern, die ein Abendgymnasium oder ein Kolleg ohne einen Abschluss vorzeitig verlassen haben, vorgestellt. Bei den Interviews handelt es sich um leitfadengestützte Interviews.

Im Rahmen der Durchführung dieser Teilstudie stellte sich, durchaus erwartungsgemäß, die Gewinnung von Interviewpartnern als große Herausforderung dar. Es wurde ein Maßnahmenset umgesetzt, in dem die Schulen entsprechende Personen vor Ort angesprochen und aufgefordert haben, sich mit dem Forschungsteam in Verbindung zu setzen. Zugleich erhielten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein Incentive für die Teilnahme und es wurden ihnen, wenn dies gewünscht wurde, die Möglichkeit offeriert, das Interview – aufgrund der größeren Anonymität – telefonisch durchzuführen.

Das Sample (vgl. Tabelle 4) der interviewten Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher lässt sich wie folgt beschreiben: Das Alter der Interviewten liegt zwischen 19 und 45 Jahren und es sind 11 Frauen und 5 Männer befragt worden. Es handelt sich um ehemalige Schülerinnen oder Schüler unterschiedlicher Schulstandorte. Der Bildungsgang „Kolleg“, der unter den Schulen im Untersuchungssample überrepräsentiert ist, stellt auch hier den hauptsächlich besuchten Bildungsgang dar.

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben lediglich in Ausnahmefällen vor der Beendigung der Schullaufbahn an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium länger als zwei Schulhalbjahre die Schule besucht. Es wurden insgesamt 16 Personen interviewt, 12 der Interviews sind in die Auswertung eingeflossen. Vier Interviews sind in die Auswertung nicht eingeflossen, weil sich im Laufe der Interviewdurchführung herausgestellt hat, dass die Personen keinen Schulabbruch erlebt haben. Sie haben z. B. bereits vor Aufnahme des Schulbesuchs ihre Anmeldung zurückgezogen oder den Schulbesuch lediglich unterbrochen (Beurlaubung).

Die Interviews wurden vollständig wörtlich transkribiert und mit MAXQDA ausgewertet. Die Auswertung erfolgte angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring im Sinne der Vorgehensweise einer inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2008, S. 82 ff.).

Bildungs- und Lebenswege der Abbrecherinnen und Abbrecher vor Wiederaufnahme des Schulbesuchs an einem Abendgymnasium oder Kolleg

Die befragten Schülerinnen und Schüler haben sich vor der Wiederaufnahme ihrer Schullaufbahn an einem Abendgymnasium oder einem Kolleg in unterschiedliche Lebens- bzw. Bildungssituationen befunden. Dieser Umstand ist kein Alleinstellungsmerkmal dieser Gruppe, sondern im Gegenteil typisch für die Schülerschaft an Abendgymnasien und Kollegs insgesamt.

Ein Teil der Befragten hat sich direkt aus oder in unmittelbarer zeitlicher Folge einer schulischen oder beruflichen Ausbildung auf den Bildungsweg an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium begeben, andere waren zuvor regulär berufstätig oder haben ihre Berufstätigkeit wegen Elternschaft unterbrochen. Nicht gradlinige Bildungsbiografien sind charakteristisch für das Sample.

Sabrina z. B. hat ihren Hauptschulabschluss im Ersten Bildungsweg erworben, den Realschulabschluss anschließend an einer Weiterbildungsakademie. Ohne eine Ausbildung anzuschließen, hat sie daran anschließend unterschiedliche (ungelernte) Erwerbstätigkeiten ausgeübt, die sie mit „alles was man ohne Ausbildung machen kann“ umschreibt. Gemeint sind hier also Tätigkeiten, die ein geringes Qualifikationsniveau voraussetzen. Der Besuch des Kollegs hat sich also an eine unqualifizierte Erwerbstätigkeit angeschlossen:

„Ich bin in [Anonymisierung Ort] groß geworden und habe dort die Schule gemacht. Erst Grundschule, dann erstmal den Hauptschulabschluss, also auf der Gesamtschule, den Hauptschulabschluss abgeschlossen und danach bin ich auf eine Weiterbildungsakademie auch gegangen, um meinen mittleren Schulabschluss abzuschließen und danach war ich eigentlich nur arbeiten, also, weil ich hatte nebenbei eine Band in [Anonymisierung Ort] und das war so unser Traum und die wollten uns darauf konzentrieren und habe immer gearbeitet, um mein Brot so dazuzuverdienen. Ich habe alles gemacht, war Kellnerin, ich war mal beim Call-Center, alles was man machen kann ohne Ausbildung. Und Verkäuferin, also all sowas.“ (Sabrina)

Anhand der Bildungsbiografie von Vanessa, welche im Ersten Bildungsweg zwar an einem beruflichen Gymnasium bereits das Fachabitur erworben hat, aber später ihren Schulbesuch an einem Kolleg, an dem sie das Vollabitur erwerben wollte, abgebrochen hat, kann man ergänzend exemplarisch darstellen, wie wenig gradlinig viele Bildungsbiografien der späteren Abbrecher an Kollegs und Abendgymnasien verlaufen sind: Vanessas Bildungsweg ist durch Umzüge über Stadtgrenzen hinweg, damit verbundene Schulwechsel, biografische Lücken sowie Schulbesu-

che, an deren Ende nicht der gewünschte Abschluss steht, gekennzeichnet:

„Meinem Schulbesuch voran gegangen ist ein Jahr Berufstätigkeit als Integrationshelferin in der Einzelbetreuung im Schulunterricht in einer Förderschule, hier in [Anonymisierung Ort]. Davor habe ich ein Jahr lang nichts gemacht und davor habe ich ein Jahr lang ein freiwilliges ökologisches Jahr gemacht und davor habe ich die Schule mit dem Fachabitur, mit dem allgemeinen Fachabitur, abgeschlossen. Und davor waren nur Schulbesuche, da war ich ja auch noch jung. [...] Ich war fünfte, sechste, siebte, achte Klasse in [Anonymisierung Ort], in der Nähe von [Anonymisierung Ort] bin der Gemeinde [Anonymisierung Ort] auf der Gesamtschule. Bin dann nach der sechsten Klasse auch auf einen gymnasialen Zweig gekommen. Dann sind wir umgezogen und ich war die neunte und die zehnte Klasse in [Anonymisierung Ort] auf dem [Anonymisierung Ort] auf dem [Anonymisierung Ort] Kolleg] und dann wollte ich die Schule wechseln und dann war ich die elfte und die zwölfte Klasse auf dem beruflichen Gymnasium eines Berufskollegs, des [Anonymisierung Ort] Berufskolleg]. [...] Ja, also ich habe den schulischen Teil des Fachabiturs gemacht. Ich habe die Dreizehn nicht mehr gemacht, also ich habe schon mal die Schule abgebrochen nach der zwölften Klasse, und da hatte ich den schulischen Teil und mein freiwilliges Jahr wurde mir als Jahrespraktikum anerkannt. Und jetzt habe ich ein allgemeines Fachabitur.“ (Vanessa)

Gründe für die Aufnahme des Schulbesuchs an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium

Bei den Gründen, welche die Interviewpartner für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs an einem Kolleg oder einem Abendgymnasium angeben, zeigt sich durchgehend eine eher instrumentelle Orientierung: Die späteren Abbrecherinnen und Abbrecher wollen ihre beruflichen Chancen verbessern und verfügen daher häufig über eine extrinsische Motivation ihre bisherige, zumeist nicht gradlinige Schullaufbahn fortzusetzen und zu einer höheren Qualifikation zu gelangen. Als beispielhaft für dieses Muster kann die folgende Aussage von Christian verstanden werden, der sich bei seinem vorhergehenden Bemühen um einen Ausbildungsplatz im Vergleich zu Abiturienten, die sich um dieselben Ausbildungsstellen wie er beworben haben, „ein bisschen ausgeblendet“ fühlte. Entgegen dieser erlebten Konkurrenz hat Christian während seines Schulbesuchs am Abendgymnasium schließlich doch einen Ausbildungsplatz in seinem Wunschberuf erhalten und setzt folglich den Schulbesuch nicht fort:

„Naja, man wurde immer so bei der Ausbildungssuche ein bisschen ausgeblendet, weil die meist immer nur Abiturienten haben wollen und deswegen habe ich nachher entschieden. So und jetzt habe ich meine Ausbildung zum Krankenpfleger bekommen und dann habe ich somit eigentlich mein Ziel erreicht, sage ich mal.“ (Christian)

Eine Ausnahme stellt im Gegensatz dazu Markus dar, der „Just for Fun“ erneut zur Schule gegangen ist, nachdem er zuvor einer beruflich qualifizierten Tätigkeit in einem Ingenieurbüro nachgegangen ist. Dieser im

Sample nur wenig repräsentierte Typus entspricht wegen einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung und einer mehrjährigen Berufstätigkeit der klassischen Schülerklientel des Zweiten Bildungswegs:

„Ich habe ganz normal gearbeitet. Bin Fachinformatiker für Systemintegration. Habe zu der Zeit in einem Ingenieurbüro gearbeitet und wollte das einfach so „Just for fun“ gucken, ob ich das hinkriege oder nicht.“ (Markus)

Schulische Erfahrungen der Abbrecher am Kolleg bzw. am Abendgymnasium

Auch wenn es auf den ersten Blick überraschen mag, so berichten die Abbrecherinnen und Abbrecher von positiv geprägten Erfahrungen, die sie in den von ihnen besuchten Kollegs oder Abendgymnasien gemacht haben: So hat die Schule „Spaß“ gemacht und folglich kann Jennifer, ehemalige Kollegschülerin, nur „Positives“ berichten:

„Also Erfahrungen hatte ich mit den Lehrern also total, also die Lehrer sind total lieb und nett. Also ich hatte sehr viel Spaß auf der Schule, ganz ehrlich. Also ich kann nur Positives über die Schule sagen“ (Jennifer).

Der günstige Gesamteindruck lässt sich exemplarisch auch an der folgenden Aussage von Vanessa darstellen, die insbesondere ihre schulischen Vorerfahrungen im Ersten Bildungsweg als Referenzpunkt heranzieht. Ihr positiver Eindruck bezieht sich auf die Schumatmosphäre insgesamt, wird von ihr aber in ihren Schilderungen vornehmlich auf das spezifische Schüler-Lehrer-Verhältnis im Kolleg zurückgeführt, das sie mit dem Gefühl beschreibt, als erwachsener Lerner „ernst genommen zu werden“:

„Sehr, sehr gut. Ich bin sehr beeindruckt von der Schule. Also das ist die einzige Schule, auf der ich war, wo ich sagen kann, das ist eine gute Schule. Ich bin auch von dem Berufskolleg und von dem Gymnasium, hier dem [Anonymisierung Gymnasium], total abgeschreckt worden. Voll gut. Also schwarze Schafe gibt es überall, irgendwie so ein doofer Lehrer, oder ein Lehrer, der mal einen doofen Kommentar macht, das gib es immer. Aber es ist voll schön einfach, dass die Lehrer schon so auf einen zugehen und sagen: „Das ist Erwachsenenbildung, wir machen jetzt hier keinen Kindergarten mehr und wenn man Kaugummi kauen will, dann kaut man Kaugummi und man setzt auch seinen Hut nicht ab, wenn man das nicht will“, und so. Ja, dieses Schüler-Lehrer-Verhältnis fand ich total gut. Und dass sie sich auch viel mehr als Dienstleister gesehen haben. Lehrer haben sich viel weniger angegriffen gefühlt, wenn sie irgendwie was nicht wussten, haben dann gesagt: „Oh hey, das weiß ich nicht, bin ja auch nur ein Mensch, das gucke ich nach“. Und wenn man die um Informationen gebeten hat, dann haben die meisten einem auch wirklich Informationen beschafft zu einem gezielten Thema. Ja, dieses ernst genommen werden fand ich gut. Und auch den Stoff. Also ich habe mir Mathe und Biologie als Leistungskurse gewählt und das liegt mir beides total, also irgendwelche Graphen bestimmen macht mir totale Freude und Ökologie ist auch mein Lieblingsthema in Biologie. Der Unterricht war schön.“ (Vanessa)

Der positive Gesamteindruck schlägt sich auch in der Wahrnehmung des Klassenverbands nieder. Der Klassenverband und die damit verbundene Wertschätzung sowie der Zusammenhalt unter den Mitschülern scheint in den Wahrnehmungen der Abbrecherinnen und Abbrecher sehr gut funktioniert zu haben. Andererseits berichten einige Interviewpartner auch von einer wahrgenommenen Autonomieeinschränkung durch die soziale Eingebundenheit, die mit einer Form von „sozialer Kontrolle“ in Verbindung gebracht wird, wie Christian schildert:

„Naja, also ich muss für mich sagen, mich hat es immer gestört, also sehr, sehr doll gestört, dass sich einige Leute einfach um andere Menschen mehr kümmern als um sich selbst. Das hat mich immer sehr gestört. Also angenommen, man war mal eine Woche nicht da oder sowas oder mal einen Tag nicht da oder wie auch immer: „Ach bist Du auch wieder da? Wo warst Du denn schon wieder?“ Und dann denke ich mir so: „Macht doch euren Kram! Wird schon gute Gründe haben, dass ich nicht da war“. (Christian)

Die Beschreibungen der Interviewpartnerinnen und -partner zum schulischen Alltag konzentrieren sich auf Schilderungen sozialer Beziehungen zu Mitschülern bzw. Lehrkräften, während die Ebene des Unterrichts eher selten zum Gegenstand von Schilderungen gemacht wird.

Die Interviewten thematisieren ihre Lehrpersonen an den Kollegs und Abendgymnasien überwiegend als Beziehungspersonen, konzentrieren sich also auf die soziale Ebene, wohingegen von ihren fachlichen Kompetenzen im Unterricht, also der zentralen Lehreraufgabe, kaum berichtet wird. So auch in den folgenden Äußerungen von Katharina, welche die Lehrkräfte „toll“ und „klasse“ fand, insbesondere eine Lehrerin, die Pädagogik unterrichtet hat. Diese hat sie offenbar geduzt, da ihr im Interview nur noch der Vorname der Lehrerin bekannt ist:

„Also ich muss sagen, die Lehrer waren toll. Wirklich, die Lehrer fand ich klasse. [...] Pädagogik war super, also die Frau fand ich richtig cool. Das war die [Anonymisierung Name], nur mit Nachnamen weiß ich nicht mehr wie die heißt“ (Katharina).

„Ja. Mir fällt /also ich könnte jetzt nicht sagen, wo etwas total negativ wäre. Ich fand auch den Physiklehrer total sympathisch. Der war so ein Kleiner, ganz Süßer. Den fand ich richtig lustig. Ja, aber ne, ist alles positiv“ (Katharina).

Das Duzen zwischen Schülern und Lehrkräften wird auch von weiteren Personen geschildert und in der Regel als positiv wahrgenommen. Lediglich in Ausnahmefällen wird das gute Verhältnis auf den geringen Altersabstand zu den Lehrkräften zurückgeführt, wie es bei Markus der Fall ist:

„Da ich ja eher so in dem Alter der Lehrer war, fand ich das irgendwie toll. Waren größtenteils sehr, sehr gut. Einen tollen Umgang mit den Schülern. Ja.“ (Markus)

Neben dem Duzen offenbart sich auch in weiteren Schilderungen der Interviewpartnerinnen und -partner ein enges persönliches Verhältnis zu ihren Lehrkräften. Als Beispiel hierfür kann die Schilderung von Nadine gelten, die berichtet, dass ihre Lehrkraft fast „zu heulen“ angefangen hat, als diese von ihrem bevorstehenden Abbruch des Schulbesuchs erfahren hat. Das Gefühl, die Lehrkraft hierbei persönlich enttäuscht zu haben, umschreibt sie mit dem Ausdruck „ein Schlag ins Gesicht für ihn“:

„Ja am 31.08. habe ich mit meinem Lehrer gesprochen und der hat fast angefangen zu heulen. [...] Nein, das war mein Vorkurslehrer und mit dem hatten wir immer ein gutes Verhältnis und der hatte jetzt das erste Semester seit den Sommerferien darum gekämpft, dass der uns im Deutschunterricht bekommt. Und das war jetzt natürlich ein Schlag ins Gesicht für ihn.“ (Nadine)

Für Christian ist das als positiv wahrgenommene Verhältnis zu den Lehrkräften im Abendgymnasium auch auf ihr ausgeprägtes Verständnis für die Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, welches sich beispielsweise konkret in Nachsichtigkeit zeigt, wenn Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben nicht fristgerecht erledigt haben. Das Verhältnis zu den Lehrkräften im Abendgymnasium wird von Christian als „wirklich echt auf Augenhöhe“ beschrieben:

„Kann man nicht anders sagen. Also es ist wirklich sehr, sehr gut. Also sie räumen einem auch viele Chancen ein, wenn man doch mal irgendwie, aus welchen Gründen auch immer, arbeitstechnischen Gründen oder privaten Gründen, dann doch mal irgendwie was nicht geschafft hat. „Hier okay gut. Bis dann und dann. Mach das aber fertig!“ [...] Also die sind da nicht so wie an der Realschule: „Da steht der Hammer, entweder es ist da oder du kriegst eine Sechs!“ So ist es da nicht, definitiv nicht. Oder null Punkte heißt es am Abendgymnasium. Das ist wirklich echt auf Augenhöhe würde ich sagen.“ (Christian)

Das gute Verhältnis zu den Lehrkräften zeigt sich für Vanessa auch daran, dass im Unterricht „partnerschaftliche“ Gespräche geführt werden konnten. Der Begriff „partnerschaftlich“ weist auf ein Schüler-Lehrer-Verhältnis hin, das als durch Nähe und Gleichrangigkeit gekennzeichnet empfunden wird:

„Teilweise sogar in Erdkunde Gespräche gehabt in der Klasse, wo dann immer wieder Leute was gesagt haben und dann hat sich so ein Zweiergespräch mit der Lehrerin entwickelt und das war irgendwie gut, das war so partnerschaftlich.“ (Vanessa)

Für Alexander ist das starke Eingehen auf den einzelnen Schüler bzw. die Schülerin und die Achtung seiner bzw. ihrer individuellen Persönlichkeit Teil seiner Wahrnehmung der Lehrkräfte des Kollegs, das er besucht hat. Die Lernenden werden, so die Erfahrung von Alexander, nicht nur in ihrer Schülerrolle, sondern umfassend als erwachsene Persönlichkeit beachtet:

„Ja, top da kann ich mich gar nicht beschweren, also selten so gute Verhältnisse zu Lehrern gehabt, also zu [Anonymisierung Name], Klassenlehrer wie auch die stellvertretende Klassenlehrerin, [Anonymisierung Name], die Englischlehrerin, der Spanischlehrer, also super top. Ja, selten solche Lehrer gehabt, die wirklich auf die Schüler eingehen, auf die Probleme eingehen, sich auch mal hinsetzen mit denen und so weiter und so fort und das nicht so als Nummer sehen und sagen: „Okay, ich bringe denen jetzt den Stoff bei und das war es!“ Wirklich sehr gut.“ (Alexander)

Obwohl wenige Aussagen zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen getätigt werden, zeigt sich, dass der Unterricht – auch durch das als positiv wahrgenommene Schüler-Lehrer-Verhältnis – als „entspannt“ eingeschätzt wird. Nadine schildert dies im folgenden Textabschnitt, weist aber zugleich darauf hin, dass durch diese Vorgehensweise ggf. Inhalte außerhalb des Unterrichts nachgearbeitet werden müssen:

„Ja es kommt jetzt auch drauf an, welcher Lehrer das war. Aber sonst war eigentlich ... die sind halt auf alle Schüler eingegangen und also nicht alle Lehrer aber einige. Ja es war eigentlich entspannt muss ich ... also es war entspannt eigentlich die Atmosphäre, auch der Unterricht. Aber das was die im Unterricht nicht machen, weil es so entspannt ist, ist ja dann natürlich für nach dem Unterricht, ne.“ (Nadine)

Gründe für den Abbruch der Bildungslaufbahn im Kolleg bzw. im Abendgymnasium

Die Gründe für den Abbruch des wieder aufgenommenen Schulbesuchs scheinen vielfältig zu sein und nicht immer eindeutig von den Interviewpartnerinnen und -partnern benennbar. Es werden sowohl außerschulische als auch schulbezogene Begründungszusammenhänge geschildert, wobei an vielen Stellen schulische Leistungsprobleme benannt werden, z. B. durch Verständnisprobleme in der Folge eines zu hohen schulischen Arbeitstempos. Die Interviewten berichten in der Folge von (z. T. mehrmaligen) Klassenwiederholungen und insgesamt von Motivationsproblemen. So schildert Sandra:

„Das lief einfach nicht. Also ich habe das erste Semester wiederholt und da schien dann drauf hinauszulaufen, dass ich das zweite Semester jetzt auch nochmal wiederholen müsste, wenn das so weitergegangen wäre, und da hat mir einfach die Motivation dazu gefehlt da einfach weiterzumachen und da habe ich gesagt „Nein, da schaue ich mich lieber anders um“ (Sandra).

„Also, von den Inhalten her war es an sich interessant, ja, aber, also wie gesagt, es war wirklich zu schnell und das ist wieder so durchgerauscht, dass man keine Zeit hat so für sich zu lernen und das war nicht so gut. Und deswegen bin ich auch sehr weit, sehr schnell abgerutscht und“ (Sandra)

Weitere Beispiele für Leistungsprobleme finden sich u. a. bei Nadine, die für das selbstständige und eigenverantwortliche Wiederholen des Stoffes nach der Schule nach eigener Einschätzung „nicht gemacht ist“ und daher einen weiteren Schulbesuch als „Zeitverschwendung“ einschätzt. Die erforderliche Selbstdisziplin, die durch die schulische Anforderung notwendig wird, ist von dieser Interviewpartnerin nicht aufgebracht worden:

„Ja und zwar das Lernen nach der Schule – dafür bin ich einfach nicht gemacht. Ich habe gedacht, ich schaffe das, aber es ist einfach nicht meins, ich gehe lieber zehn bis zwölf Stunden arbeiten, komme aber dann nach Hause und bin fertig. Dann habe ich frei. Ich komme nach Hause, ich kann mich aufs Sofa legen oder, ne. Und das war einfach ... da ist mir auch egal, wenn ich nur bis zwei Uhr Schule habe, aber ich muss danach noch so viel machen. Ich war nachher so gereizt auch. War schon [...] Ja jetzt im Nachhinein halt, weil ich glaube ich nicht studiert hätte und dann hätte ... dann wäre das doch mehr Zeitverschwendung, wenn ich das jetzt zu Ende gemacht hätte. Weil ich muss einfach Geld verdienen.“ (Nadine)

Das Wiederholen von Schul(halb)jahren wird von den befragten Abbrecherinnen und Abbrechern als demotivierend erlebt, so auch von Christian:

„Naja, ich habe mich da beworben, also eingeschrieben da zum Abendgymnasium. Die erste Klasse habe ich dann nachher auch fertig gehabt, dass ich das einmal wiederholen musste, hat mich schon ein bisschen mitgenommen, muss ich sagen.“ (Christian)

Neben Leistungsproblemen und deren Folgen wird in vielen Schilderungen deutlich, dass die Aufgabe der eigenständigen Lebensfinanzierung während der Zeit im Kolleg bzw. Abendgymnasium für die Interviewten eine Herausforderung darstellt. Sabrina beispielsweise schildert, dass sie sich durch BAföG-Leistungen allein nicht finanzieren kann. Ein zusätzlicher Job, der dieses Problem zu lösen hilft, wird aber gegenüber den schulischen Ansprüchen als Belastung erlebt und als Grund für den späteren Abbruch ins Feld geführt:

„Ja. Ich habe es versucht, das BAföG hat nicht ganz gereicht für mich, weil die Wohnungen hier sind alle auch sehr teuer. Hat nicht ganz gereicht, ich musste ein bisschen arbeiten. Hatte ein bisschen Rückstand gehabt und hatte angefangen zu arbeiten, aber dann auch wieder aufgehört, weil ich gemerkt habe, die Schule hat drunter gelitten, und als ich dann aufgehört habe, habe ich mich dann auch abgemeldet, also von der Schule. War schon zu spät, ich hätte viel-

leicht nicht anfangen dürfen zu arbeiten währenddessen, weil das war noch einfach zusätzlich noch eine Belastung.“ (Sabrina)

Katharina hingegen schildert als Begründung für den Abbruch neben finanziellen Problemen vor allem die Tatsache, dass es ihr nicht gelungen ist, eine Lernpartnerin oder einen Lernpartner innerhalb der Schule zu finden:

„Also ich muss schon sagen, ich bin ja eher so ein Typ, ich brauche wirklich eine Freundin, die ein bisschen mit mir lernt. Also das ist schon echt ausschlaggebend, aber das Geld hat natürlich auch was mit zu tun. Ich könnte mir natürlich auch einen Mini-Job suchen und einen Mini-Job und BAföG haben, da hat man ja auch ungefähr eintausend Euro dann mit. Aber ich brauche da irgendwie so eine Motivation. Ich sehe das an meinem Freund. Er hat so seinen besten Kollegen in der Uni. Die sitzen da manchmal und lernen zusammen und das ist total schön sowas und wenn der dann aus der Uni kommt und mir dann Mathe erklären muss, das ist dann echt blöd.“ (Katharina)

Einige der Interviewpartner führen Gründe für ihren Schulabbruch an, die auf singuläre, z. T. schicksalhafte außerschulische Ereignisse wie ungeplante Schwangerschaften, Krankheiten oder Unfälle des Partners zurückzuführen sind.

Andere geraten durch die Herausforderungen des Schulalltags in Konflikt mit ihren (umfangreichen) Freizeitaktivitäten bzw. außerschulischen Verpflichtungen, der sie viel Zeit nach der Schule einräumen. So wie Sabrina, die in einer Band musiziert, oder Christian, der sich bei der Feuerwehr engagiert:

„Ich habe zuerst am Abendgymnasium angefangen und dann nebenbei gearbeitet und das war sehr, sehr anstrengend und es war auch sehr hart. Wir hatten nicht so viel Pensum wie im Kolleg, aber man ist völlig am Ende nach dem ganzen Tag und da ich noch so viele Freizeitaktivitäten habe und habe jetzt hier auch eine Band und mache auch selber viel, ja, eigenständige Projekte und sowas. Und war das nichts für mich, deswegen dachte ich, ich gehe ans Kolleg. Ja und am Kolleg hat man die Förderung vom BAföG und da dachte ich, das wäre ein bisschen freier, das war so mein Werdegang.“ (Sabrina)

„Naja, also manchmal, teilweise hatte ich Dienste bei der Feuerwehr, ich bin da ja der stellvertretende Zugführer und das hätte ich ja dann auch alles komplett ... Ich bin da ja auch gewählt und bekomme da auch mein Geld da so ein bisschen für. Das hätte ich natürlich dann aufgeben müssen. Also wie gesagt, also ab und zu musste ich dann zu den Ausführungsdiensten. Einsätze sind hier in [Anonymisierung Ort] natürlich auch ein bisschen mehr als in der ländlichen Gegend. Und ja also manchmal war es natürlich auch die fehlende Motivation. Da waren wir man dann den ganzen Tag über arbeiten, acht Stunden, dann kommt man nach Hause und will eigentlich nur schlafen und hat schon auf dem Rückweg zu tun gehabt, dass man hier heil ankommt und dann abends in die Schule dachte man sich auch: ‚Jetzt gehe ich dahin, dann klappen einem die Augen. Dann kriege ich da sowieso nichts mit. Ach dann lege ich mich auf die Couch!‘ Und weg.“ (Christian).

Insgesamt werden die Gründe für den Abbruch selten auf schulischer Seite gesucht, sondern die Betroffenen nehmen sich selbst dafür in die Verantwortung. „Druck“ durch das Kolleg oder das Abendgymnasium entsteht im Fall von Sabrina lediglich indirekt durch die Tatsache der „zweiten“ bzw. „letzten“ Chance:

„Ich kann mir nur vorstellen, dass viel an mir lag, die Schule war super, habe ich das Gefühl. Ich glaube, für mich war es einfach viel zu viel Druck, also auch von wegen „Es ist deine letzte Chance“. Und man hat ja mindestens noch eine zweite Chance, das ist das Coole, aber für mich war, ich glaube, ein bisschen zu viel Druck einfach. Als ob man danach nichts mehr wert wäre, weißt du. Wenn du es jetzt hier nicht schaffst, dann schaffst du es nirgendwo anders. Ich glaube dann habe ich dichtgemacht einfach.“ (Sabrina)

Der Entscheidung für den Abbruch wird von den Interviewpartnern als selbst getroffene, autonome Entscheidung geschildert. Häufig erfolgt kein Austausch, keine Rücksprache mit der Schule, der Abbruch wird als „Abmeldung“ von der Schule euphorisiert:

„So nach den ersten Klausuren. Da war also der Stress von den ersten Klausuren wieder ist abgefallen und dann kam das halt so, dass ich überlegt habe. Irgendwie. Aber ich hab da mit keinem geredet. Ich hab da ... ich musste das mit mir selber ausmachen. Es war zwar noch mehr Belastung, aber dann hätte mir der eine noch dazwischen geredet und der andere sagt: ‚Mach besser so!‘ und der andere: ‚Mach besser so!‘. Also so ich muss so vor fünf Monaten oder so ... vier, fünf Monaten hat das angefangen.“ (Nadine)

„Nee, gar nicht. Ich hab. Nee, also wirklich, ich habe mit denen gar nicht darüber gesprochen, die wussten das auch gar nicht, dass ich mich abmelde. Das war glaub ich eine Blitzreaktion von denen, keine Ahnung. Also von mir eine Blitzreaktion und ja.“ (Katharina)

Beratung im Prozess des Schulabbruchs

Kollegs und Abendgymnasien bieten ihren Schülerinnen und Schülern zumeist ein umfangreiches Beratungsangebot (vgl. Kapitel 3.1.1.). Die Interviews zeigen deutlich, dass diese Beratungsangebote den Abgängern ohne Abschluss überwiegend bekannt sind und von diesen bei Bedarf auch in Anspruch genommen wurden. Genauso tauschen sich die Interviewpartnerinnen und -partner auch mit Personen im privaten Umfeld über ihre Situation aus. Exemplarisch kann dies an Sabrina gezeigt werden. Sabrina wurde vor ihrem Abbruch von Mitbewohnern ihrer WG angesprochen, ohne auf dieses Gesprächsangebot einzugehen, da sie sich in einer „Selbstfindungsphase“ sah. Auch das Beratungsangebot seitens der Schule („Sozialpädagoge“) hat sie nicht angenommen. Sie sieht ihre Bedürfnisse nicht im Einklang mit der Schule:

„Also ich wollte nicht darüber reden. Ich habe Mitbewohner, zwei, und die haben mich auch mal gefragt: „Ja, was ist jetzt eigentlich und so?“, ich war total

empfindlich und zickig und meinte dann so: „Ich will einfach nicht drüber reden!“ Ich weiß nicht, ob das mehr so eine Selbstfindungsphase ist oder sowas. Aber nein, ich wollte mit niemandem reden. Ich habe ja auch mit dem Sozialpädagogen mal geredet über meine Fehlzeiten, Unmotiviertheit und ich glaube aber, der kann nicht viel machen. Irgendwas ist nicht stimmig mit meinen Bedürfnissen und die, die die Schule erfüllt“ (Sabrina).

Lebenssituation nach dem Schulabbruch und Zukunftspläne

Die Schulabbrecher der Interviewstudie äußern sich auch zu ihrer beruflichen Lebenssituation zum Zeitpunkt des Interviews bzw. zu ihren weiteren beruflichen Plänen. Einige sind in ihr ursprüngliches Berufsfeld zurückgekehrt. Viele Abbrecher allerdings verfügen nur über diffuse, undifferenzierte Pläne und befinden sich weiterhin in unsicheren Lebensphasen: Teilweise wird eine berufliche Ausbildung angestrebt, wobei z. T. noch kein Ausbildungsplatz gefunden wurde. Zum anderen Teil gibt es auch Überlegungen, ein Studium aufzunehmen. Einige Abbrecher stellen eher kurzfristige Überlegungen an, wie an dem Beispiel von Alexander deutlich werden kann. Er möchte einerseits „Geld ansparen“, überlegt sich dabei „selbstständig“ zu machen, hat aber keine „Pläne“ über die Ausrichtung. Ihm geht es primär um das Geldverdienen. Seine Zukunftspläne sind unkonkret und offen:

„Erstmal Geld ansparen. [...] Eventuell auch mal selbstständig machen. Aber jetzt konkrete Pläne, in welche Richtung das gehen soll, habe ich jetzt noch keine. Wie gesagt, primär erstmal Geld verdienen.“ (Alexander)

Ein weiteres Beispiel für eher kurzfristige Überlegungen ist Vanessa. Diese Kurzfristigkeit zeigt sich bei ihr hinsichtlich der Entscheidung für den Schulabbruch („ein Wochenende“), während ihre Zukunftspläne wie bei Alexander offen sind, berufliche bzw. auf Erwerbsarbeit bezogene Perspektiven werden von ihr nicht genannt:

„Ich hatte mir ein Wochenende Zeit genommen, um mich noch mal zu orientieren für mich und in meinem Leben und ob das jetzt wirklich das Richtige ist, weil die Schule langsam so zäh wurde. [...] Und dann dachte ich so über den Sinn nach und dass ich halt doch eigentlich keinen Bock habe, zu studieren. [...] Und dann war ich mir unsicher und dann habe ich einen Brief bekommen, dass ich kein BAföG kriege. [...] Also fahre ich Anfang März weg, Europatour. Südeuropa.“ (Vanessa)

6.4 Zusammenfassung

Wenn Erwachsene einen mehrjährigen Schulbesuch an einem Abendgymnasium oder Kolleg aufnehmen, dann ist das (zentrale) Ziel in aller Regel der Erwerb eines Schulabschlusses: der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife. Traditionell erreicht jedoch nur ein Teil

der Schülerinnen und Schüler, die einen gymnasialen Bildungsgang beginnen, letztlich dieses Ziel. Für Abendgymnasien und Kollegs stellt dies sowohl für die pädagogische Arbeit als auch mit Blick auf die legitimatorische Absicherung (z. B. der institutionellen Eigenständigkeit) eine Herausforderung dar.

Unter Schulabbruch wird innerhalb dieser Studie der Abgang von der Schule vor dem Erreichen des *angestrebten, nächsthöheren* Schulabschlusses verstanden. Dies ist mit Blick auf den gymnasialen Bildungsgang an Abendgymnasien bzw. Kollegs besonders zu betonen, da Schülerinnen und Schüler mit dem Übergang in das letzte Jahr der Qualifikationsstufe den Anspruch auf die Fachhochschulreife erwerben, dann aber ein Teil von ihnen die Schullaufbahn während des letzten Schuljahres vorzeitig beendet. Damit haben sie formal bereits einen Abschluss an einem Abendgymnasium bzw. Kolleg erworben, gehen aber von der Schule noch vor dem angestrebten Schulabschluss „Allgemeine Hochschulreife“ von der Schule ab – und brechen somit aus analytischer Sicht den Schulabbruch ab.

Das Phänomen des vorzeitigen Abbruchs institutioneller Bildungsprozesse wird parallel in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft erforscht. Dass die Forschungszugänge der Teildisziplinen sich z. T. in Begriffen bzw. Erklärungsansätzen unterscheiden, liegt nicht zuletzt daran, dass die Spezifika eines jeweiligen Bildungsbereichs eine wichtige Rolle spielen. Hinsichtlich des hybriden institutionellen Charakters von Abendgymnasien und Kollegs scheinen das Lebensalter der Lernenden sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme am Bildungsprozess somit besondere Relevanz zu haben. So kennen die Einrichtungen zum einen das Phänomen, dass der Schulbesuch trotz erfolgreicher Zulassung von einigen Bewerberinnen und Bewerbern gar nicht erst angetreten wird. Zum anderen entscheidet sich in den ersten ca. vier bis sechs Wochen des beginnenden Bildungsgangs eine vergleichsweise hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler dafür, die Schule nicht weiter zu besuchen. Der Abgang ohne den nächstmöglichen Schulabschluss erstreckt sich dann allerdings auch über den weiteren Zeitraum des Bildungsgangs. Diese Erscheinungsform(en) des Schulabbruchs an Abendgymnasien und Kollegs verweisen auf Parallelen zum Studienabbruch im Bereich der *Hochschule* bzw. zum Dropout im Bereich der *Erwachsenen-/Weiterbildung* und legen eine Beachtung der entsprechenden konzeptionellen Angebote nahe. Zugleich fordert gerade der hybride Charakter der Einrichtungen dazu auf, für die Analyse ebenfalls deren „schulische Seite“ im Blick zu halten.

Aus einem organisationalen Blickwinkel ist der Abbruch der Schullaufbahn oft ein Problem und erhält ggf. die Konnotation des „Schei-

terns“. Demgegenüber stellt die Beendigung der Schullaufbahn aus individueller Sicht oft einen Übergang zu etwas Anderem bzw. Neuem dar. Insofern interessiert beim Phänomen des Schulabbruchs nicht zuletzt auch die biografische Ausdeutung seitens der Beteiligten, insbesondere der Abbrecherinnen und Abbrecher.

Die vorliegende Studie beschäftigte sich daher sowohl mit der Quantifizierung des Umfangs des Schulabbruchs als auch mit der Frage, für welche Gruppen von Schülerinnen und Schülern das Risiko besonders hoch ausfällt. Zudem wurde der Frage nachgegangen, wie sich das Phänomen aus der Perspektive der schulischen Akteure gestaltet und wie betroffene Schulabbrecherinnen und -abbrecher ihre Erfahrung beschreiben und bewerten.

Rekonstruiert man das Ausmaß des Schulabbruchs an Kollegs und Abendgymnasien aus den schulstatistischen Daten der Schulen, so zeigt es sich als ein verbreitetes Phänomen hohen Ausmaßes insbesondere in den ersten beiden Schulhalbjahren: Die durchschnittliche Abbruchquote von im ersten Schulhalbjahr 28,6 Prozent sinkt auf 16,3 Prozent im zweiten und 8,8 Prozent im dritten Schulhalbjahr. Hierbei unterscheiden sich die Einzelschulen im Ausmaß des Schulabbruchs in einem erheblichen Maße.

Die Analysen der individuellen Schullaufbahndaten vom Beginn des Bildungsgangs bis zum Erwerb des ersten möglichen Schulabschlusses (Fachhochschulreife) zeigen, dass weder das Geschlecht der Befragten, noch deren elterlicher Bildungshintergrund oder ggf. die Verantwortung für eigene Kinder mit signifikanten Unterschieden beim Schulabbruch einhergehen. Demgegenüber kommt der Schulabbruch etwas häufiger in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler vor, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache angeben, als in der Gruppe mit deutscher Muttersprache (28,8 % gegenüber 21,8 %).

Das Risiko des Schulabbruchs fällt allerdings für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen bildungsbezogenen Voraussetzungen unterschiedlich hoch aus: Schülerinnen und Schüler *ohne* eine abgeschlossene (schulische oder duale) Berufsausbildung brechen vergleichsweise häufiger als solche mit abgeschlossener Berufsausbildung ihren Schulbesuch vorzeitig ab (31,9 % gegenüber 18,3 %). Der Bildungsbereich, in welchem der Mittlere Schulabschluss erworben wurde, geht ebenfalls mit einem differenten Ausmaß des Schulabbruchs einher: Ist diese Zulassungsvoraussetzung schon im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg erworben worden, ist die Abbruchquote am niedrigsten (19,8 %). Sie steigt bei einem Abschluss im berufsbildenden System (29,3 %) und ist noch einmal höher, falls der Abschluss im Weiterbildungssystem erworben wurde (34,1 %). Für letzteren Bereich gilt, dass

die Teilgruppe der Absolventinnen und Absolventen von Abendrealschulen am häufigsten abbrechen (39,3 %).

Ein (drohender) Abbruch des Schulbesuchs ist demnach ein Alltagsphänomen in Kollegs und Abendgymnasien. Im Zusammenspiel zwischen erwachsenen Schülerinnen und Schülern mit voller Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung und schulischen Ansprüchen über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg kommt es nicht selten zu Situationen, in denen der Schulbesuch durch die Schülerinnen und Schüler infrage gestellt wird. Schulen sind sich der Herausforderung bewusst, vor der die Schülerinnen und Schüler stehen: Sie sind selbstverantwortlich für Ihr Leben – den Lebensunterhalt verdienen, Verantwortung für eigene Kinder oder kranke Eltern zu haben – und lernen in einer Institution, die eine Zeitaufwendung verlangt, die mit den übrigen Lebensaufgaben in Konflikt geraten kann.

Für die Lehrkräfte handelt es sich allerdings häufig um ein schleichendes Phänomen, denn Schülerinnen und Schüler bleiben zumeist erst nach längeren Fehlzeiten dem Schulbesuch dauerhaft fern, ohne sich formal abzumelden. Das tatsächliche Ausmaß des Abbruchs wird an den Schulen nicht nachgehalten, die interviewten Lehrkräfte verfügen diesbezüglich nur über alltagsbezogene begründete Einschätzungen des Ausmaßes. Aus der Perspektive vieler Lehrkräfte hat das Ausmaß des Schulabbruchs im Zeitverlauf zugenommen, was mit der veränderten, heterogeneren Klientel in Zusammenhang gebracht wird. Es würden zunehmend solche Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die den Schulbesuch aus Mangel an Alternativen aufnehmen.

Abendgymnasien und Kollegs sind Institutionen, die sich um die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schülerschaft und ihren institutionellen Ansprüchen in besonderer Weise bemühen. Dies gilt auch mit Blick auf die Zielstellung, Schulabbruch zu vermeiden.

In den Interviews wird deutlich, dass die Schulvertreter im Falle eines drohenden Abbruchs häufig bestrebt sind, den persönlichen Kontakt zu dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin herzustellen und Alternativen (z. B. in der Form einer zeitbefristeten Beurlaubung) aufzuzeigen und entsprechende Unterstützungen anzubieten. Die Schulen bieten ein reichhaltiges Unterstützungsangebot für die Lernenden an, das weit in das allgemeine Leben der Schülerinnen und Schüler hineinragt. In den Beratungen versuchen die Schulen, den Schülerinnen und Schülern die Rückkehroption in die Schule offenzuhalten und statt eines (endgültigen) Abbruchs eine (zeitbefristete) Beurlaubung zu erreichen.

Die heterogenere Klientel zeigt sich in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte auch an einer Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit psy-

chischen Erkrankungen. Diese Schülergruppe gilt mit Blick auf den Abbruch des Schulbesuchs daher als Risikogruppe.

Die Interviews mit den Abbrecherinnen und Abbrechern legen zwar nahe, dass insbesondere Leistungsprobleme zum Schulabbruch führen, jedoch kann auch hier nicht ausgeschlossen werden, dass v. a. psychisch Erkrankte nicht zu einer Teilnahme an der Interviewstudie bereit gewesen sind. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die Übernahme von beratenden oder koordinierenden Funktionen bei den interviewten Fachlehrkräften zu einer spezifischen und mitunter verzerrenden Sichtweise auf die Schülerschaft und den Schulabbruch führen könnte. Des Weiteren sind Einflussfaktoren zumeist nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden; Variablen wirken multifaktoriell zusammen und können sich gegenseitig bedingen und verstärken.

Die Schilderungen der Schülerinnen und Schüler, die ihren Schulbesuch an Kollegs oder Abendgymnasien vorzeitig beendet haben, offenbaren Lernende mit vielfältigen Bildungs- und Lebenswegen, die bis zum Eintritt in die Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs überwiegend nicht gradlinig verlaufen sind.

Gemeinsam ist ihnen, dass eher extrinsische Motive für die Entscheidung, ein Kolleg oder ein Abendgymnasium zu besuchen, dominieren. Dies ist allerdings kein Alleinstellungsmerkmal von solchen Personen, die diesen Bildungsweg nicht erfolgreich durchlaufen, da auch erfolgreiche Verläufe im Zweiten Bildungsweg aus extrinsischen Motivationsquellen gespeist werden.

Die Beschreibungen, die die Abbrecherinnen und Abbrecher über ihre schulischen Erfahrungen im Kolleg oder im Abendgymnasium abgeben, geben keinen Anlass zu der Vermutung, dass sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler an ihren Institutionen nicht wohlfühlt hätten: Die Beziehungen zu den Lehrkräften wie zu den Mitschülerinnen und Mitschülern werden positiv geschildert und auf der sozialen Ebene von den Interviewpartnern betont. Die positive Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehung wird von den Abbrecherinnen und Abbrechern darauf zurückgeführt, dass sie sich als erwachsene Lerner und auch als Persönlichkeiten jenseits der Schülerrolle angenommen fühlen.

Die von den Schulabbrecherinnen und -abbrechern genannten Gründe für die Beendigung der Schullaufbahn ohne weiteren Abschluss sind vielfältig: So sind es schulische Leistungsprobleme, welche die ehemaligen Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst haben, ihre ursprünglichen Intentionen zu verändern. Anders als im Ersten Bildungsweg werden diese ausschließlich auf eigenes Leistungsversagen zurückgeführt, während die Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Unterrichtsqualität hier nicht adressiert werden. So drückt sich einerseits die Selbstverantwort-

lichkeit erwachsener Personen für den eigenen Bildungserfolg aus, zudem haben die Lernenden ihre Lehrkräfte so positiv erlebt, dass diese keinen Anlass geboten haben, hier Ursachen für den Abbruch zu sehen. Über Leistungsprobleme hinaus sind es aktuell veränderte Lebenssituationen, die zum Schulabbruch veranlassen, seien es Krankheiten von Partnern, Eltern oder Kindern oder auch die Zusage eines präferierten Ausbildungsplatzes.

Die Abbrecherinnen und Abbrecher zeigen sich in den Interviews als Personen, welche die vielfältigen Unterstützungs- und Beratungsangebote, welche die Schulen offerieren, kennen oder auch in Anspruch genommen haben. Zudem befinden sich viele der Interviewten während der Interviewsituation in beruflichen Situationen, die nach wie vor von Unsicherheit geprägt sind und auch die genannten Zukunftsoptionen erscheinen überwiegend unkonkret.

7. Zusammenfassung der Befunde

An der vorliegenden Untersuchung „Bildungsverläufe an Abendgymnasien und Kollegs“, die zwischen 2014 bis 2017 realisiert wurde, beteiligten sich insgesamt 21 Schulen aus insgesamt fünf Bundesländern: Nordrhein-Westfalen (16 Schulen), Mecklenburg-Vorpommern (zwei Schulen), Schleswig-Holstein, Brandenburg und Hamburg (jeweils eine Schule). Im Untersuchungsfokus standen ausschließlich die gymnasialen Bildungsgänge an diesen Schulen.

Das aus theoretischen Überlegungen abgeleitete Untersuchungsmodell der Studie (vgl. Abbildung 1) ermöglichte eine Betrachtung der unterschiedlichen Phasen der Bildungsverläufe und berücksichtigt dabei differenzielle Kontexte: von der Entscheidung für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs (u. a. unter Berücksichtigung der bisherigen schulischen und beruflichen Erfahrungen und individuellen Kontexte), über den Verlauf des Schulbesuchs (u. a. vor dem Hintergrund der Beweggründe bei der Anmeldung, der individuellen Wahrnehmung der organisational vorgefundenen Angebote und/oder der individuellen Kontexte) bis zum vorzeitigen Beenden der Schullaufbahn ohne angestrebten Schulabschluss (u. a. im Kontext der schulischen Erfahrung im bisherigen Bildungsweg, der Motive zu Beginn der Bildungslaufbahn im Zweiten Bildungsweg, der Nutzung der schulischen Angebote und/oder der jeweiligen privaten/beruflichen Lebensbedingungen).

Für die Datenerhebung und -auswertung wurden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren genutzt. Die Datenerhebung fand zwischen Oktober 2014 und Februar 2017 statt. Die insgesamt sieben Erhebungsbausteine bezogen sich jeweils schwerpunktmäßig (jedoch nicht immer ausschließlich) auf eine der Fragestellungen und hatten entsprechend jeweils unterschiedliche thematische Schwerpunkte:

Während die organisationalen und professionellen Rahmenbedingungen durch (1) eine Dokumentenanalyse der professionellen und organisationalen Angebote der Einzelschulen, (2) mittels leitfadengestützter Interviews mit Lehrkräften sowie durch (3) eine Fragebogenerhebung der Lehrkräfte erfasst wurden, dienten zur Erhebung der Bildungsverläufe der Schülerinnen und Schüler (1) eine (wiederholte) Fragebogenerhebung bei den Schülerinnen und Schülern sowie (2) eine Befragung der Lehrkräfte. Das Thema Schulabgang ohne Abschluss schließlich wurde durch leitfadengestützte Interviews mit (1) Schulabbrecherinnen und -abbrechern sowie mit (2) Lehrkräften erfasst.

Abendgymnasien und Kollegs stellen ein weitgehendes Forschungsdesiderat dar, was sich u. a. auf ihren hybriden Charakter zurückführen lässt.

Die wenigen bisherigen Publikationen zu Abendgymnasien und Kollegs zeigen, dass diese Bildungsbereiche ein Forschungsdesiderat markieren. Dieser Umstand ist der Tatsache geschuldet, dass Abendgymnasien und Kollegs auf der Grenze der Teildisziplinen der Schulforschung und der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung liegen und daher in diesen Forschungstraditionen nur selten fokussiert werden.

Abendgymnasien und Kollegs stellen eine quantitativ kleine Gruppe von Institutionen im Konzert von zum Abitur führenden, allgemeinbildenden Schulangeboten der Sekundarstufe II dar und ihre Anzahl und ihr relativer Schüleranteil sind langjährig stabil.

Die Anzahl der Abendgymnasien und Kollegs in Deutschland ist in den vergangenen 20 Jahren als weitgehend stabil zu bezeichnen. Deutschlandweit gab es im Schuljahr 2016/17 104 Abendgymnasien sowie 67 Kollegs. Zusammen besuchen gut 29.000 Schülerinnen und Schüler diese Bildungsgänge, was einem Anteil von nur 2,9 Prozent an der Gesamtschülerschaft der allgemeinbildenden Sekundarstufe II entspricht. Die 4.783 Absolventinnen und Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs des Abgangsjahres 2016 machen 1,6 Prozent aller Abgänge mit Hochschulreife sowie 13,5 Prozent aller Abgänge mit Fachhochschulreife des allgemeinbildenden Schulsystems aus.

Abendgymnasien und Kollegs haben sich zu einem nachgelagerten Parallelsystem des Ersten Bildungswegs entwickelt.

Abendgymnasien und Kollegs haben sich im Laufe ihrer Entwicklung funktional verändert: Statt der Ermöglichung eines Zugangs zur Universität in den 1980er-Jahren sind sie in der Gegenwart zunehmend als ein nachgelagertes Parallelsystem zum Ersten Allgemeinen Bildungsweg zu beschreiben. Dabei hat im historischen Prozess die institutionelle Eigenständigkeit dieser Einrichtungen zugenommen. Der üblicherweise verwendete Begriff des Zweiten Bildungswegs ist daher in der Gegenwart als institutionelle Beschreibung zu verstehen. Was die Vergabe von Chancen angeht, so ist eher der Begriff der Staffelung eine zutreffende Beschreibung.

Der hybride Charakter der Abendgymnasien und Kollegs zeigt sich in schul- wie erwachsenenbildungstypischen organisationalen Merkmalen.

Abendgymnasien und Kollegs verfügen über einen hybriden Charakter, es handelt sich um Einrichtungen der schulischen Erwachsenenbildung. Typisch für schulische Institutionen sind Abendgymnasien und Kollegs Einrichtungen, die Teile des Berechtigungssystems sind und damit auch eine Selektionsfunktion erfüllen. Die Dauer des Bildungsgangs entspricht derjenigen in der Gymnasialen Oberstufe des Ersten Bildungswegs. Lerninhalte und Prüfungsverfahren sind standardisiert. Zugleich aber zeigen sie typische Merkmale von Institutionen der Erwachsenenbildung: Ihre Klientel sind erwachsene, mindestens volljährige Menschen, deren Lebensmodi vielfältig sein können und häufig durch Verantwortung für andere Menschen gekennzeichnet sind. Die Teilnahme an den Angeboten ist freiwillig, weshalb auch vorzeitige Beendigungen dieser Teilnahme häufig vorkommen. Darüber hinaus finden sich Mischformen differenter Bildungsbereiche an diesen Schulen, wie z. B. die Relevanz beruflicher Tätigkeit, die zeitliche Strukturierung der Schuljahre in Semesterlogik oder die eher aus dem Hochschulsystem bekannte Einrichtung von Vorkursen.

Der hybride Charakter von Abendgymnasien und Kollegs zeigt sich auch in den typischen Organisationsstrukturen und Angeboten.

Abendgymnasien und Kollegs sind hybride Institutionen, denn sie verfügen über schulisch-inhaltlich strukturierte und auf die Berechtigungsvergabe hin ausgerichtete Curricula in einer spezifischen, erwachsenengerechten zeitlichen und organisationalen Strukturierung.

Im Vergleich zu klassischen Gymnasien und Gesamtschulen bieten sie ein in aller Regel eingeschränkteres Fächerangebot an, haben zugleich ebenso reichhaltig Arbeitsgemeinschaften unterschiedlichster Art und Ausrichtung eingerichtet und verfügen häufig über einen Förderverein und pflegen Schulpartnerschaften. Neben diesen für Pflichtschulen typischen Angeboten offerieren diese Schulen auch pflichtschuluntypische Angebote: So engagieren sich die Schulen bei der Frage der Zertifizierung insbesondere der Sprachkenntnisse ihrer Schülerklientel, eine Offerte, die eher in Richtung der Erwachsenenbildung reicht. Die Herstellung der Passung zwischen Schülerschaft und schulischem Angebot spielt zudem an den Abendgymnasien und Kollegs eine besondere Rolle. In aller Regel prüfen Abendgymnasien und Kollegs bei der Aufnahme

neuer Schülerinnen und Schüler die Passung derselben zur Einrichtung und leiten daraus zukünftige Fördermaßnahmen während der Schullaufbahn ab. Diese Instrumente dienen weniger der Selektion als vielmehr der Förderung. Viele Schulen führen vor der eigentlichen Anmeldung Aufnahmegespräche durch, die auch mit fachlichen Einstufungstests verbunden sein können. Letztere können z. B. darüber entscheiden, ob die Schule den Besuch von Vorkursen empfiehlt oder sogar verpflichtend macht (für Schülerinnen und Schüler ohne Realschulabschluss). Das zentrale, rechtlich dafür vorgesehene Element der Passungsherstellung sind Vorkurse. Diese sind häufig bildungsgangspezifisch verankert und dauern zwischen einem halben und einem Schuljahr. Vorkurse nehmen wöchentlich zwischen ca. 12 bis 20 Stunden in Anspruch. Ein häufig vertretener fachlicher Schwerpunkt an Vorkursangeboten stellt Deutsch als Fremdsprache dar.

Typisch für Abendgymnasien und Kollegs ist zudem eine Vielfalt institutionalisierter Beratungsangebote, die von schulbezogenen (z. B. schullaufbahnbezogen) bis hin zu (schwerpunktmäßigen) Angeboten der Lebensberatung reichen sowie die Berufsberatung adressieren. Abendgymnasien und Kollegs sind in ihrem Nahraum breit vernetzte schulische Akteure.

Lehrkräfte an Abendgymnasien und Kollegs sind mit ihrem Beruf sehr zufrieden, wünschen sich allerdings häufig eine stärkere Anerkennung ihrer Schulen und ihrer Tätigkeit durch die Bildungspolitik.

Für viele Lehrkräfte ergeben sich an Abendgymnasien und Kollegs Arbeitszeiten, die sich durch Präsenzen im Vormittags- wie im Abendbereich breiter auf den Tag verteilen als in anderen gymnasialen Oberstufen. Die große Mehrheit der dort tätigen Lehrkräfte unterrichtet gerne im Zweiten Bildungsweg, insbesondere der Umgang mit erwachsenen Lernern wird wertgeschätzt. Die häufig als fehlend wahrgenommene Anerkennung durch die Bildungspolitik ist hingegen für viele Lehrkräfte an diesen Schulen eine geteilte Erfahrung.

Die Lehrerrolle an Abendgymnasien und Kollegs kann durch die erwachsenen Lerner hinsichtlich ihrer Professionalität unter Druck geraten.

Stärker als Lehrkräfte im Ersten Bildungsweg beraten und unterstützen Lehrkräfte an Abendgymnasien und Kollegs ihre Schülerinnen und Schüler in außerschulischen Angelegenheiten, wie z. B. bei Fragen zur

Sicherung des Lebensunterhalts. Typisch für diese Schulen ist es daher, dass die erwachsene Lebenssituation der Lerner das außerunterrichtliche Angebot der Schulen prägt. Häufig arbeiten die Lehrkräfte dabei mit außerschulischen Akteuren zusammen. Diesen Beratungsschwerpunkt empfinden viele Lehrkräfte als Herausforderung für ihre Lehrerrolle und deren professionelle Grenzen.

Lehrkräfte an Abendgymnasien und Kollegs verfügen über eine ausgeprägte Subjektorientierung, was für die Arbeitsbündnisse zwischen Schüler- und Lehrerschaft eine große Rolle spielt.

Für die Lehrkräfte an Abendgymnasien und Kollegs sind die Motive „Herstellung von Chancengleichheit“, „Wissensvermittlung und Studierfähigkeit“ sowie „Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung“ von hoher Bedeutung für ihr berufliches Engagement. Hinsichtlich der pädagogischen Konzepte überwiegt in der Lehrerschaft die Subjektorientierung gegenüber der Stofforientierung, das pädagogische Arbeitsbündnis erscheint damit stärker auf die Person als auf die Sache hin ausgerichtet zu sein.

Die (erwachsene) Schülerschaft fühlt sich durch die subjektorientierten Arbeitsbündnisse gut angenommen und sozial gut integriert, wobei sich bildungsgangspezifische Unterschiede zugunsten der Schülerschaft an Abendgymnasien zeigen.

Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien bewerten die Schüler-Lehrer-Beziehung tendenziell positiver und identifizieren sich stärker mit ihrer Schule als die Schülerinnen und Schüler am Kolleg. Die positivsten Bewertungen äußern die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Abitur-Online. Die persönliche Zuwendung der Lehrkräfte findet in den Schülereinschätzungen positiven Wiederhall.

Die Lehrkräfte an Abendgymnasien und Kollegs reagieren auf die spezifischen Lern- und Lebenserfahrungen ihrer Schülerklientel zugewandt emphatisch.

Die Lehrkräfte nehmen gemäß ihrer Selbstbeschreibung die spezifischen Herausforderungen der erwachsenen Lerner wahr und begegnen diesen verständnisvoll-empathisch. Gleichwohl stellt aus der Sicht der Lehrkräfte die wahrgenommene Zieldiffusität, mit der die Lernenden die Schullaufbahn einschlagen und realisieren, gekoppelt mit den häufig problematischen Erfahrungen im Ersten Bildungsweg, für das schulische

Lernen im Zweiten Bildungsweg eine zentrale Herausforderung auch an die Lehrtätigkeit.

Von der Schülerschaft der Abendgymnasien und Kollegs hat bereits beim Eintrittszeitpunkt mehr als der Hälfte den höchsten Schulabschluss der Eltern erreicht oder schon übertroffen. Gemessen an anderen zum Abitur führenden Bildungsgängen sind Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Verkehrssprache an Abendgymnasien und Kollegs überrepräsentiert.

Mit Blick auf den Eintrittszeitpunkt in den Zweiten Bildungsweg an Abendgymnasien oder Kollegs zeigt sich zunächst eine deutliche (zeitliche) Nähe zum Ersten Bildungsweg, da die Schülerinnen und Schüler gymnasiale Bildungsgänge des Zweiten Bildungswegs überwiegend im Alter bis Mitte zwanzig unmittelbar nach dem Verlassen des Ersten Bildungswegs beginnen. Mehr als die Hälfte von ihnen hat zu diesem Eintrittszeitpunkt bereits den höchsten Schulabschluss ihrer Eltern erreicht oder übertroffen. Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, bei denen die Eltern der jungen Frauen eine vergleichsweise geringere Schulbildung aufweisen als die Eltern der jungen Männer. Schülerinnen und Schüler, in deren Lebenswelt die deutsche Sprache nicht (allein) die Verkehrssprache darstellt, sind mit einem Anteil von 27,8 Prozent an den Abendgymnasien und Kollegs gegenüber den Oberstufenschülerinnen und -schülern des Ersten Bildungswegs (11,6 %) deutlich überrepräsentiert.

Bildungsgänge in Schulen des Zweiten Bildungswegs sind organisatorisch im Kern entlang der Frage der Berufstätigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler entworfen. Die enge Kopplung der Bildungsgänge an die Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird jedoch zunehmend infrage gestellt.

Nur etwa die Hälfte (55,2 %) der Befragten weist die Voraussetzung einer abgeschlossenen betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung auf, denn auch Familienarbeit wird als formale Voraussetzung zum Eintritt akzeptiert. Die aktuelle berufliche Situation der Schülerinnen und Schüler stimmt nur begrenzt mit den (unterstellten) bildungsgangbezogenen Adressatenprofilen überein: Abendgymnasien zielen auf Personen, die einer Vollzeittätigkeit nachgehen (wochentags bis ca. 17 Uhr). Allerdings geht mehr als ein Viertel (26,1 %) der befragten Schülerinnen und Schüler am klassischen Abendgymnasium keiner Berufstätigkeit nach. Demgegenüber beruhen Kollegs auf der Annahme, dass eine sol-

che „klassische“ berufliche Tätigkeit während des dreijährigen Schulbesuchs eingestellt wird, denn das schulische Angebot findet tagsüber statt. Gleichwohl geben hier ein Drittel (37,9 %) der Kollegschülerinnen und -schüler an, berufstätig zu sein. Der jüngste Bildungsgang „Abitur-Online“ entspringt dem Anspruch, eine zeitliche Flexibilität zu ermöglichen, die auf immer weniger „klassische“ Arbeitszeiten reagiert, indem nur wenige Präsenzphasen an der Schule mit regelmäßigen Online-Arbeitsphasen gekoppelt werden. Die Befragten im Abendgymnasium „Abitur-Online“ entsprechen am ehesten dem Adressatenprofil des klassischen (Präsenz-)Abendgymnasiums, denn sie sind überwiegend (84,5 %) berufstätig.

Gymnasiale Vorerfahrungen sind in der Schülerschaft von Abendgymnasien und Kollegs sehr selten, eine bedeutsame Gruppe der Schülerschaft hat bereits den (formal notwendigen) Realschulabschluss in einer Schule des Zweiten Bildungswegs erworben.

Nur eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler an Abendgymnasien und Kollegs (8,0 %) verfügt über klassisch gymnasiale Erfahrungen. Dies lässt die Aufstiegsorientierung der Schülerinnen und Schüler erkennen. Stärker als Schülerinnen und Schüler des Ersten Bildungswegs weisen die Befragten gebrochene Laufbahnen in Form von Klassenwiederholungen und Schulformwechseln auf. Zudem hat etwa ein Fünftel der Befragten bereits die Mittlere Reife – als Voraussetzung für den Zugang zum gymnasialen Bildungsgang am Abendgymnasium oder Kolleg – im Zweiten Bildungsweg (Abendrealschule) erworben.

Die Gründe und Ziele, die mit der Erweiterung der angestrebten formalen Qualifikation und der Bildung über den Besuch eines Abendgymnasiums oder Kollegs verbunden werden, sind sehr unterschiedlich und häufig unkonkret.

Betrachtet man die Motive und Ziele, die von den Befragten als ausschlaggebend für die Wiederaufnahme des Schulbesuchs und den Erwerb eines zusätzlichen Schulabschlusses angegeben werden, dominieren Unzufriedenheitsmotive, die sich auf die materielle Situation ebenso beziehen wie auf den Wunsch nach einem Wechsel des Berufs(-feldes) oder auch auf das Anliegen, überhaupt einen Zugang zum Arbeits- und vor allem Ausbildungsmarkt zu erhalten. Der Wunsch, eine eigenständige und erfüllende Lebensführung zu realisieren, gilt also nach wie vor als Antrieb. Dabei ist dieser Antrieb als eher unspezifisch zu beschreiben: Eine dezidierte Zielvorstellung, welcher Schulabschluss

das unmittelbare Ziel des Schulbesuchs darstellt (der Erwerb der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife), hat nur etwa die Hälfte der Befragten.

Über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler strebt die Nutzung des zusätzlichen Schulabschlusses (FHR oder AHR) für ein Hochschulstudium an, wobei der Wunsch, ein Universitätsstudium aufnehmen zu wollen, überwiegt. Etwa jeder zehnte Befragte hat mit Blick auf die spätere berufliche oder bildungsbezogene Verwertung eines zusätzlichen Schulabschlusses kein klares Ziel. Die beruflichen Zielvorstellungen sind divers, dabei jedoch von akademischen Berufen geprägt. Entsprechend weisen die Studienfachwünsche und die Berufswünsche starke Parallelen auf. Mit dem Schulbesuch werden über abschlussbezogene Anliegen hinaus auch weitere Hoffnungen verbunden. So wird im Durchschnitt zumindest teilweise die Erwartung einer Persönlichkeitsentwicklung gehegt und in einem etwas geringeren Maße auch der Wunsch nach einer Zäsur im Leben in den Bildungsprozess hineingetragen.

Ein knappes Viertel der Schülerinnen und Schüler besucht vor Aufnahme des eigentlichen Bildungsgangs *einen* Vorkurs, am klassischen Abendgymnasium ist diese Gruppe größer als in den anderen Bildungsgängen.

Anders als im gymnasialen Bildungsgang des Ersten Bildungsweges steht zu Beginn der Bildungslaufbahn im Zweiten Bildungsweg die Einstufungsfrage an: Formal können Schülerinnen und Schüler, die nicht über einen Realschulabschluss verfügen, diese Voraussetzung durch den erfolgreichen Besuch eines Vorkurses nachholen. Diese Option wird auch für solche Schülerinnen und Schüler angeboten, die zwar die formalen Voraussetzungen erfüllen, deren Lernvoraussetzungen zur Teilnahme am regulären Bildungsgang jedoch gestärkt werden sollen. Der Vorkurs übernimmt in diesen Fällen die Funktion eines unterrichtsvorbereitenden Förderkurses. Insgesamt 21,7 Prozent der Befragten nehmen dieses Angebot wahr. Insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern des klassischen Abendgymnasiums wird dieses Angebot häufig genutzt (28,7 %).

Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gelangt glatt durch die ersten vier Semester der Schullaufbahn, ein knappes Viertel wiederholt während dieser Zeit ein Semester oder ein Schuljahr, gut 20 Prozent der Schülerschaft hat zu diesem Zeitpunkt entschieden, den Weg zum (Fach-) Abitur nicht weiter zu verfolgen und ist daher bereits ausgeschieden.

Lässt man – wie in der vorliegenden Studie geschehen – außer Acht, dass es eine Gruppe von Personen gibt, die ihre Entscheidung für den erneuten Schulbesuch in den ersten sechs bis acht Wochen wieder revidieren, führen etwas mehr als die Hälfte (52,9 %) der in dieser Studie analysierten Schullaufbahnen vom ersten bis zum vierten Schulhalbjahr ohne Unterbrechung zum Abschluss der Fachhochschulreife (11,9 %) bzw. zum Einstieg in das zweite Jahr der Qualifikationsstufe (41,0 %). Etwa ein Viertel der Schullaufbahnen (24,6 %) wird durch eine Wiederholung (eines vollen Schuljahrs oder eines Schulhalbjahrs) verzögert, wobei diese Wiederholungen zu zwei Dritteln schon in der Einführungsphase (Schulhalbjahr 1 und 2) stattfinden. Die Freiwilligkeit des Schulbesuchs im Zweiten Bildungsweg drückt sich auch darin aus, dass ein relevanter Anteil der Schülerinnen und Schüler (20,5 %) den Weg zur Fachhochschulreife bzw. zum Abitur in den ersten vier Schulhalbjahren vorzeitig formal abbricht oder den Schulbesuch ohne Exmatrikulation nicht fortführt.

Um diesen Anteil – der keine formale Quote darstellt, da er nicht am Ende der Bildungslaufbahn erhoben wurde – zu relationieren, lässt sich die Abbruchquote von Berufsausbildungen (2016: 25,8 %) sowie die Studienabbruchquote an Universitäten (28 % in 2012 für Bachelor-Studiengänge) als Vergleich nutzen (Heublein u. a. 2014; Zeit online 2018). Zu den Abbruchquoten dieser beiden Institutionen der Erwachsenenbildung zeigen sich stärkere Parallelen als zu der Abbruchquote im Ersten Bildungsweg, die mit ungefähr 6 Prozent deutlich niedriger ausfällt.

Jahrgangs- oder Semesterwiederholungen erhöhen das Risiko beträchtlich, den Bildungsweg am Abendgymnasium oder Kolleg ohne zusätzlichen Abschluss zu verlassen.

Die Schullaufbahn von Wiederholern weist ein erhöhtes Dropout-Risiko auf. Nur einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Lernenden gelingt es, die Schullaufbahn im Kolleg oder Abendgymnasium nach der Wiederholung erfolgreich bis zum Ende des vierten Schulhalbjahrs fortzusetzen. Die Studie ermöglicht es aufgrund ihrer zeitlichen Beschränkung nicht, einen reinen Längsschnitt über sechs Jahre zu realisieren.

Die selbstwahrgenommene Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Doppelrolle als Schülerin bzw. Schüler wie als Erwachsene bzw. Erwachsener mit selbstverantwortlicher Lebensführung führt nicht zu einer hohen Belastungsselbsteinschätzung.

Für erwachsene Lerner stellt der Schulbesuch eine besondere Herausforderung dar, da sie neben den schulischen Aufgaben in der Regel auch die Aufgaben einer eigenständigen Lebensführung (Finanzierung des Lebensunterhalts/Familie) bewältigen müssen. Daher wurden die äußeren Rahmenbedingungen der Befragten aus ihrer subjektiven Sicht analysiert. Unerwarteterweise fühlen sich die meisten Befragten nur wenig beansprucht durch diese doppelte Aufgabenbewältigung, wobei das Beanspruchungserleben im Verlauf der Schulzeit moderat ansteigt. Von ihrem engeren sozialen Umfeld fühlen sich die Befragten mehrheitlich in positiver Weise unterstützt. Diese Unterstützung des Umfeldes lässt jedoch tendenziell im Verlauf des Schulbesuchs nach.

Für Schulen der Erwachsenenbildung ist das vorzeitige Verlassen des eingeschlagenen Bildungsgangs ohne Abschluss gleichermaßen Alltag wie ein legitimatorisches Problem.

Wenn Erwachsene einen mehrjährigen Schulbesuch an einem Abendgymnasium oder Kolleg aufnehmen, dann ist das (zentrale) Ziel in aller Regel der Erwerb eines Schulabschlusses: der Fachhochschulreife oder der Allgemeinen Hochschulreife. Traditionell erreicht jedoch nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler, die einen gymnasialen Bildungsgang beginnen, letztlich dieses Ziel. Für Abendgymnasien und Kollegs stellt dies sowohl für die pädagogische Arbeit als auch mit Blick auf die legitimatorische Absicherung (z. B. der institutionellen Eigenständigkeit) eine Herausforderung dar.

Das vorzeitige Verlassen des Bildungsgangs an Abendgymnasien und Kollegs ohne zusätzlichen Abschluss muss für die erwachsenen Lerner anders als im Ersten Bildungsweg bewertet werden und erscheint aus individueller Lernerperspektive auch als Neubeginn.

Das Phänomen des vorzeitigen Abbruchs institutioneller Bildungsprozesse wird parallel in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft erforscht. Dass die Forschungszugänge der Teildisziplinen sich z. T. in Begriffen bzw. Erklärungsansätzen unterscheiden, liegt nicht zuletzt daran, dass die Spezifika eines jeweiligen Bildungsbereichs eine wichtige Rolle spielen. Hinsichtlich des hybriden institutionellen Charakters von Abendgymnasien und Kollegs scheinen das Lebensalter der Lernenden sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme am Bildungsprozess somit besondere Relevanz zu haben. So kennen die Einrichtungen zum einen das Phänomen, dass der Schulbesuch trotz erfolgreicher Zulassung von einigen Bewerberinnen und Bewerbern gar nicht erst angetreten wird. Zum anderen entscheidet sich in den ersten ca. vier bis sechs Wochen des beginnenden Bildungsgangs eine vergleichsweise hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler dafür, die Schule nicht weiter zu besuchen. Der Abgang ohne den nächstmöglichen Schulabschluss zieht sich dann allerdings auch über den weiteren Zeitraum des Bildungsgangs. Diese Erscheinungsform(en) des Schulabbruchs an Abendgymnasien und Kollegs verweisen auf Parallelen zum Studienabbruch im Bereich der Hochschule bzw. zum Dropout im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung – und legen eine Beachtung der entsprechenden konzeptionellen Angebote nahe. Zugleich fordert gerade der hybride Charakter der Einrichtungen dazu auf, für die Analyse ebenfalls deren „schulische Seite“ im Blick zu halten.

Aus einem organisationalen Blickwinkel ist der Abbruch der Schullaufbahn oft ein Problem und erhält ggf. die Konnotation des „Scheiterns“. Demgegenüber stellt die Beendigung der Schullaufbahn aus individueller Sicht einen Übergang zu etwas Anderem bzw. Neuem dar. Insofern interessiert beim Phänomen des Schulabbruchs nicht zuletzt auch die biografische Ausdeutung seitens der Beteiligten, insbesondere der Abbrecherinnen und Abbrecher. Ein (drohender) Abbruch des Schulbesuchs ist demnach ein Alltagsphänomen in Kollegs und Abendgymnasien. Im Zusammenspiel zwischen erwachsenen Schülerinnen und Schülern mit voller Verantwortung für die eigene Lebensgestaltung und schulischen Ansprüchen über einen Zeitraum von mehreren Jahren hinweg kommt es nicht selten zu Situationen, in denen der Schulbesuch durch die Schülerinnen und Schüler infrage gestellt wird. Schulen sind

sich der Herausforderung bewusst, vor der die Schülerinnen und Schüler stehen: Sie sind selbstverantwortlich für Ihr Leben – den Lebensunterhalt verdienen, Verantwortung für eigene Kinder oder kranke Eltern zu haben – und lernen in einer Institution, die eine Zeitaufwendung verlangt, die mit den übrigen Lebensaufgaben in Konflikt geraten kann.

Das vorzeitige Verlassen der Schule ohne Abschluss kommt unter Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Muttersprache häufiger als bei solchen mit deutscher Muttersprache vor.

Rekonstruiert man das Ausmaß des Schulabbruchs an Kollegs und Abendgymnasien aus den schulstatistischen Daten der Schulen, so zeigt es sich als ein verbreitetes Phänomen insbesondere in den ersten beiden Schulhalbjahren: Die durchschnittliche Abbruchquote von im ersten Schulhalbjahr 28,6 Prozent sinkt auf 16,3 Prozent im zweiten und 8,8 Prozent im dritten Schulhalbjahr. Hierbei unterscheiden sich die Einzelschulen im Ausmaß des Schulabbruchs in einem erheblichen Maße.

Die Analysen der individuellen Schullaufbahndaten vom Beginn des Bildungsgangs bis zum Erwerb des ersten möglichen Schulabschlusses (Fachhochschulreife) zeigen, dass weder das Geschlecht der Befragten, noch deren elterlicher Bildungshintergrund oder ggf. die Verantwortung für eigene Kinder mit signifikanten Unterschieden beim Schulabbruch einhergehen. Demgegenüber kommt der Schulabbruch etwas häufiger in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler vor, die Deutsch nicht als ihre Muttersprache angibt, als in der Gruppe mit deutscher Muttersprache (28,8 % gegenüber 21,8 %).

Schülerinnen und Schüler ohne abgeschlossene Berufsausbildung haben ein erhöhtes Risiko des Abbruchs, dies gilt ebenso für Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluss bereits im Zweiten Bildungsweg erworben haben.

Das Risiko des Schulabbruchs fällt allerdings für die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen bildungsbezogenen Voraussetzungen verschieden hoch aus: Schülerinnen und Schüler ohne eine abgeschlossene (schulische oder duale) Berufsausbildung brechen vergleichsweise häufiger als solche mit abgeschlossener Berufsausbildung ihren Schulbesuch vorzeitig ab (31,9 % gegenüber 18,3 %). Der Bildungsbereich, in welchem der Mittlere Schulabschluss erworben wurde, geht ebenfalls mit einem differenten Ausmaß des Schulabbruchs einher: Ist diese Zulassungsvoraussetzung schon im allgemeinbildenden Ersten Bildungsweg erworben worden, ist die Abbruchquote am niedrigsten (19,8 %).

Sie steigt bei einem Abschluss im berufsbildenden System (29,3 %) und ist noch einmal höher, falls der Abschluss im Weiterbildungssystem erworben wurde (34,1 %). Für letzteren Bereich gilt, dass die Teilgruppe der Absolventinnen und Absolventen von Abendrealschulen vergleichsweise am häufigsten abbricht (39,3 %).

Aus Schulperspektive ist ein Schulabbruch ein schleichendes Phänomen, dessen Ausmaß an den Schulen nicht formal erfasst wird.

Für die Lehrkräfte handelt es sich um ein schleichendes Phänomen, weil die Schülerinnen und Schüler häufig erst nach längeren Fehlzeiten dem Schulbesuch dauerhaft fernbleiben, ohne sich formal abzumelden. Das tatsächliche Ausmaß des Abbruchs wird an den Schulen nicht nachgehalten, die interviewten Lehrkräfte verfügen diesbezüglich nur über alltagsbezogene begründete Einschätzungen des Ausmaßes. Aus der Perspektive vieler Lehrkräfte hat das Ausmaß des Schulabbruchs im Zeitverlauf zugenommen, was mit der veränderten, heterogeneren Klientel in Zusammenhang gebracht wird. Es würden zunehmend solche Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die den Schulbesuch aus Mangel an Alternativen aufnehmen.

Abendgymnasien und Kollegs sind Institutionen, die sich um die Passung zwischen den Lernvoraussetzungen der Schülerschaft und ihren institutionellen Ansprüchen in besonderer Weise bemühen. Dies gilt auch mit Blick auf die Zielstellung, Schulabbruch zu vermeiden.

In den Interviews wird deutlich, dass die Schulvertreter im Falle eines drohenden Abbruchs häufig bestrebt sind, den persönlichen Kontakt zu dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin herzustellen und Alternativen (z. B. in der Form einer zeitbefristeten Beurlaubung) aufzuzeigen und entsprechende Unterstützungen anzubieten. Die Schulen bieten ein reichhaltiges Unterstützungsangebot für die Lernenden an, das weit in das allgemeine Leben der Schülerinnen und Schüler hineinragt. In den Beratungen versuchen die Schulen, den Schülerinnen und Schülern die Rückkehroption in die Schule offenzuhalten und statt eines (endgültigen) Abbruchs eine (zeitbefristete) Beurlaubung zu erreichen.

Die heterogenere Klientel zeigt sich in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte auch an einer Zunahme an Schülerinnen und Schülern mit psychischen Erkrankungen. Diese Schülergruppe gilt mit Blick auf den Abbruch des Schulbesuchs daher als Risikogruppe.

Die Interviews mit den Abbrecherinnen und Abbrechern legen zwar nahe, dass insbesondere Leistungsprobleme zum Schulabbruch führen, jedoch kann auch hier nicht ausgeschlossen werden, dass insbesondere psychisch Erkrankte nicht zu einer Teilnahme an der Interviewstudie bereit gewesen sind. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass die Übernahme von beratenden oder koordinierenden Funktionen bei den interviewten Fachlehrkräften zu einer spezifischen und mitunter verzerrenden Sichtweise auf die Schülerschaft und den Schulabbruch führen könnte. Des Weiteren sind Einflussfaktoren mitunter nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden; Variablen wirken multifaktoriell zusammen und können sich gegenseitig bedingen und verstärken.

Schulabbrecherinnen und -abbrecher von Abendgymnasien und Kollegs attestieren den Schulen, die sie verlassen haben, ein positives Schulklima.

Die Beschreibungen, die die Abbrecherinnen und Abbrecher über ihre schulischen Erfahrungen im Kolleg oder im Abendgymnasium abgeben, geben keinen Anlass zu der Vermutung, dass sich die ehemaligen Schülerinnen und Schüler an ihren Institutionen nicht wohlfühlt hätten: Die Beziehungen zu den Lehrkräften wie zu den Mitschülerinnen und Mitschülern werden positiv geschildert und auf der sozialen Ebene von den Interviewpartnern positiv hervorgehoben. Die positive Wahrnehmung der Schüler-Lehrer-Beziehung wird von den Abbrecherinnen und Abbrechern darauf zurückgeführt, dass sie sich als erwachsene Lerner und auch als Persönlichkeiten jenseits der Schülerrolle angenommen fühlen. Die Ursachen für den Schulabbruch finden sich also nicht auf der Ebene der Schulkultur bzw. des Schulklimas.

Schulabbrecherinnen und -abbrecher übernehmen Verantwortung für die Beendigung ihres Schulbesuchs selbst und führen die Ursachen nicht auf einen Mangel an Unterstützung seitens der Abendgymnasien und Kollegs zurück.

Häufig sind es schulische Leistungsprobleme, welche die ehemaligen Schülerinnen und Schüler dazu veranlasst haben, ihre ursprünglichen Intentionen, ein Abitur am Abendgymnasium oder einem Kolleg zu erwerben, zu verändern. Über Leistungsprobleme hinaus sind es aktuell veränderte Lebenssituationen, die zum Schulabbruch veranlassen, seien es Krankheiten von Partnern, Eltern oder Kindern oder auch die Zusage eines präferierten Ausbildungsplatzes. Die Abbrecherinnen und Abbrecher zeigen sich in den Interviews als Personen, welche die viel-

fältigen Unterstützungs- und Beratungsangebote, welche die Schulen offerieren, kennen oder auch in Anspruch genommen, wenngleich dies ihre Entscheidung eher nicht beeinflusst hat. Die Lehrkräfte des Zweiten Bildungswegs werden von den Abbrechern als durchgehend positiv und unterstützend geschildert, ihr eigenes Leistungsversagen wird an keiner Stelle mit schlechtem Unterricht in Verbindung gebracht.

8. Ausblick und Forschungsdesiderata

Die vorgelegten Analysen verdeutlichen, dass die untersuchten Schulen des Zweiten Bildungsweges einer sehr breit gefächerten Schülerschaft Angebote zum nachträglichen Erwerb des (Fach-)Abiturs unterbreiten. Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Eingangsvoraussetzungen (z. B. ohne und mit Migrationshintergrund, differente schulische Erfahrungen im Ersten Bildungsweg, ohne und mit abgeschlossener Berufsausbildung), Motivlagen zur Teilnahme am Zweiten Bildungsweg und mit unterschiedlichen (zeitlichen) Ressourcen (Berufstätigkeit in Voll- oder Teilzeit oder nicht berufstätig, Familie und Kinder, ...) erhalten die Möglichkeit, hochschul-qualifizierende Bildungsabschlüsse zu erwerben. Die Schulen reagieren auf die vorgefundene Heterogenität mit (zeitlich) flexiblen Unterrichts-, sowie vielfältigen (insbesondere auch außerunterrichtlichen) Unterstützungs- und Beratungsangeboten, die darauf zielen, den Schülerinnen und Schülern die Nutzung der Angebote zu erleichtern. Es ist das geteilte Ziel der Schulen, den Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, der den Schulbesuch ohne angestrebten Schulabschluss abbricht, zu verringern. Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend ausgewählte Ansatzpunkte angeführt werden, welche von den Schulen gestaltend aufgegriffen werden könnten:

Die Beschäftigung mit den Motivlagen und Zielstellungen der Schülerinnen und Schüler, welche zur Wiederaufnahme des Schulbesuchs im Zweiten Bildungsweg geführt haben, offenbart mehrheitlich eine gewisse Orientierungslosigkeit, welche als Ausgangspunkt für den angestrebten Bildungsweg, der als ressourcenintensiv eingestuft werden kann, durchaus problematisch ist. Motivationstheoretisch muss davon ausgegangen werden, dass die Aktivierung der individuellen Lernressourcen durch eine klare Zielstellung begünstigt wird, wohingegen unklare Zielstellungen bzw. Orientierungslosigkeit dies beeinträchtigen (Locke/Latham 2002). Daher erscheint es sinnvoll, einerseits solche Angebote auszubauen, welche den Schülerinnen und Schülern ihre eigenen Motive vergegenwärtigen sowie dazu beitragen, auch die eigenen (lernrelevanten) Ressourcen zu aktivieren. Dies könnte einen Beitrag dazu leisten, dass sich die Schülerinnen und Schüler über den eingeschlagenen Weg vergewissern und ihn insgesamt weniger in Konkurrenz zu anderen, parallellaufenden Möglichkeiten im Sinne einer Option unter vielen infrage stellen. Insbesondere die Interviews mit den Abbrecherinnen und Abbrechern legen die Annahme nahe, dass durch ein (wenig zielgerichtetes) „Bildungsmoratorium“ (Zinneker 1991) die Einstiegsphase in berufliche und familiäre Erwachsenenlaufbahnen verlängert werden soll. Dieser These

trägt beispielsweise auch der Befund Rechnung, dass nur etwas mehr als die Hälfte (55 %) der Schülerinnen und Schüler bereits über eine abgeschlossene Berufsausbildung (als Indikator für den erfolgten Eintritt in das Berufsleben) verfügt. Da diejenigen, welche über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, ebenso wie Jugendliche, welche Deutsch nicht als heimische Verkehrssprache nutzen sowie (interne) Wiederholer überproportional häufig vorzeitig den Schulbesuch im Zweiten Bildungsweg beenden, kann über gezielte Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe(n) nachgedacht werden. Letztendlich können all solche Angebote, welche eine Fokussierung der eigenen Ressourcen auf ein selbst definiertes Ziel fördern, dazu beitragen, die individuellen Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Dazu gehört unseres Erachtens jedoch auch eine Schärfung der schulischen Anforderungen, die bedient werden müssen, um die gesetzten Ziele erreichen zu können. Die Auswertungen (insbesondere der Abbrecherinterviews) legen die Vermutung nahe, dass viele Lehrkräfte in den Schulen einen Schwerpunkt auf die soziale Integration in der Schule und der Lerngruppe sowie auf ein konstruktives Unterrichtsklima legen. Die Daten zeigen zudem, dass diese Bestrebungen durchaus zielführend sind; die Schülerinnen und Schüler fühlen sich überwiegend (sehr) wohl und fühlen sich auch unterstützt. Gleichwohl berichten die Abbrecherinnen und Abbrecher implizit von Problemen im Umgang mit Leistungssituationen, die auch darauf zurückgeführt werden könnten, dass die schulischen Leistungsanforderungen von den Lernenden nicht verinnerlicht wurden. Vor diesem Hintergrund kann es sinnvoll erscheinen, den – letztlich durch das Zentralabitur objektivierten – Leistungsanspruch sowie Methoden, mit denen die Lernenden diesem Anspruch eigenständig genügen können (z. B. selbstgesteuertes Lernen etc.) in unterrichtlichen und unterrichtsergänzenden Angeboten zu schärfen. Dieser Punkt, der sich auf die konkrete Ausgestaltung der unterrichtlichen Angebote insbesondere angesichts äußerst heterogener Lernausgangslagen bezieht, weist zugleich auf ein zentrales Forschungsdesiderat hin. Solche Forschungsdesiderate zur Thematik werden folgend vorgestellt.

Vollständiger Längsschnitt über die gesamte Bildungslaufbahn:

In der vorliegenden Studie konnte nur ein kumulativer bzw. ‚aufgesetzter‘ Längsschnitt realisiert werden, der durch die Kopplung von zwei Kohorten an der Schnittstelle des vierten Semesters entsteht. Dies bringt mit Blick auf die Rekonstruktion vollständiger Bildungslaufbahnen Restriktionen mit sich, die nur durch eine Längsschnittstudie über die gesamte Bildungslaufbahn im Zweiten Bildungsweg sowie ggfs. auch darüber hinaus ausgeschlossen werden können. Eine solche Längsschnittstudie könnte darüber hinaus auch auf solche Bildungslaufbahnen im Zweiten

Bildungsweg ausgeweitet werden, die den Erwerb des Mittleren Schulabschlusses zum (vorläufigen) Ziel haben. Auf diesem Weg könnte auch das Phänomen der zunehmenden Nähe des Zweiten Bildungsweges (als nachgelagertes Parallelsystem) zum Ersten analysiert werden. Dabei sollte auch eine vertiefte Erforschung der Gründe für die Aufnahme eines Schulbesuchs verfolgt werden. In der vorliegenden Studie wurden die Motive der Teilnehmerinnen und Teilnehmer quantitativ mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens erfasst. Obwohl die Items in enger Zusammenarbeit mit schulischen Experten (Lehrkräften, Schulleitungen und Koordinatoren) entwickelt wurden, zeigt die Auswertung kein klares Bild für die Gründe, die zum erneuten Schulbesuch geführt haben. Es muss angenommen werden, dass es sich um ein deutlich komplexeres Gefüge aus individuellen Motiven und situationalen Faktoren handelt, das durch den Fragebogen allein nicht abgebildet werden kann. Stattdessen könnte eine qualitative Studie, welche auf eine Rekonstruktion des je individuellen Motivgefüges abzielt, Aufschluss geben. Darüber hinaus erscheint auch ein kontrastives Vergleichsdesign der Motivlagen an Abendgymnasien/Kollegs im Vergleich zu Berufskollegs und vor Beginn einer Berufsausbildung vielversprechend, um die Entscheidungsstrukturen für die Höherqualifizierung im Zweiten Bildungsweg entfalten zu können.

Analyse der pädagogischen (unterrichtsnahen) Praxis:

Die vorliegende Studie fokussierte auf solche Bildungsverläufe im Zweiten Bildungsweg, die zum (Fach-)Abitur führen. Dabei berücksichtigte sie organisationale Angebotsstrukturen als erklärende Rahmenvariablen; pädagogische Prozesse wurden jedoch nicht erfasst. Unter der Maßgabe, dass die Schulen des Zweiten Bildungsweges einen Beitrag zum Abbau von Chancenungerechtigkeit leisten, indem sie einer breiten, heterogenen Schülerschaft zeitlich nachgelagert Zugang zu hochschulqualifizierender Bildung ermöglichen, stellt die Analyse der pädagogischen (unterrichtlichen) Praxis ein auch für den Ersten Bildungsweg relevantes Forschungsdesiderat dar. Neben der Beobachtung des klassischen *Fachunterrichts* – insbesondere auch im Kontrast zu vergleichbaren Unterrichtsangeboten im Ersten Bildungsweg z. B. an Gymnasien, Gesamtschulen oder Berufskollegs – stellen auch die *Vorkurse* interessante, bislang nicht erforschte Lernangebote dar, die beispielsweise kontrastiv mit den „angleichenden“ Angeboten der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe analysiert werden könnten. Dabei sollten auch Unterrichtsbeobachtungen angestrebt werden, um der Gefahr von verzerrten bzw. sozial erwünschten Antwortmustern zu begegnen. Hier sollte auch untersucht werden, inwiefern Lehrkräfte im Zweiten Bildungsweg ihren Schülerinnen und Schülern Lernstrategien vermitteln; derartige

Strategien wurden den Teilnehmenden in ihrer früheren Schulbiographie vielleicht noch nicht in hinreichendem Maße vermittelt bzw. können insbesondere bei einem großen zeitlichen Abstand von der Teilnahme an Bildungsangeboten in Vergessenheit geraten sein.

Insgesamt stellen die vorgefundenen (unterrichts- und lernbezogenen) *Förderangebote* einen Analysegegenstand dar, der sowohl übertragbare Erkenntnisse für den Ersten Bildungsweg als möglicherweise auch für hochschulische Förderangebote eröffnen könnte. Dies trifft ebenso auf die spezifischen – vorrangig im Kontext des Bildungsganges Abitur-Online angebotenen – *modularisierten und zeitlich flexibilisierten, digitalisierten Online-Angebote* zu.

Unter Gesichtspunkten der Professionalisierung von Lehrkräften und der Qualität unterrichtlicher Lernangebote spielen letztlich die *pädagogischen Überzeugungen der Lehrkräfte* im Zweiten Bildungsweg eine relevante Rolle. Daher könnten in weiteren Studien die pädagogischen Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften im Zweiten Bildungsweg noch detaillierter – auch im Zusammenhang mit der realisierten Unterrichtspraxis – erfasst werden. Ein Fokus könnte dabei auf die Balance bei der Realisierung einerseits der sozialen (konstruktives Unterrichtsklima, Lehrer-Schüler-Beziehung) und andererseits der akademischen (Vermittlung schulischer, gymnasialer Anforderungen) Integration der Schülerinnen und Schüler gelegt werden.

9. Literatur

- Ackeren, Isabell van/Binnewies, Carmen/Clausen, Marten/Demski, Denise/Dormann, Christian/Koch, Anna/Laier, Bastian/Preisendörfer, Peter/Preuße, Daja/Rosenbusch, Christoph/Schmidt, Uwe/Stump, Martin/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2013): Welche Wissensbestände nutzen Schulen im Kontext von Schulentwicklung? Theoretische Konzepte und erste Befunde des EVIS-Verbundprojektes im Überblick. In: Die Deutsche Schule Beiheft 12, S. 51–73.
- Alheit, Peter/Rheinländer, Kathrin/Watermann, Rainer (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, S. 577–606.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld.
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Abruf am 28.09.2018)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.
<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> (Abruf am 28.09.2018).
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.) (2012): LAU – Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufen 11 und 13. Münster [u. a.]: Waxmann (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, 9).
- Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I, Gütersloh.
<http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/schulformwechsel-in-deutschland/> (Abruf am 28.09.2018).
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.).
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/WBK/index.html> (Abruf am 18.12.2018).
- Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.) (2008): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS.

- Clark, Burton R. (1960): The 'cooling-out' function in higher education. In: American Journal of Sociology 65, H. 6, S. 569–576.
- Clausen, Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Creemers, Bert P. M. (1994): The effective classroom. London: Cassell.
- Dahrendorf, Ralf/Ortlieb, Heinz-Dietrich (Hrsg.) (1959): Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2015): Fachserie 11 (Bildung und Kultur), Reihe 1 (Allgemeinbildende Schulen). Schuljahr 2014/2015, Wiesbaden.
<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/AlteAusgaben/AllgemeinbildendeSchulenAlt.html> (Abruf am 28.09.2018).
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2016): Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016, Wiesbaden.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?_blob=publicationFile (Abruf am 28.09.2018).
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2017): Fachserie 11 (Bildung und Kultur), Reihe 1 (Allgemeinbildende Schulen). Schuljahr 2016/2017, Wiesbaden.
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html> (Abruf am 28.09.2018).
- Destatis – Statistisches Bundesamt (2018): Fachserie 11 (Bildung und Kultur), Reihe 1 (Allgemeinbildende Schulen). Schuljahr 2017/18, Wiesbaden.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100187004.pdf?_blob=publicationFile (Abruf am 28.09.2018).
- Ditton, Hartmut/Merz, Daniela (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. <http://docplayer.org/44934730-Qualitaet-von-schule-und-unterricht.html> (Abruf am 28.09.2018).
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS.
- Freitag, Walburga Katharina (2012): Zweiter und Dritter Bildungsweg in die Hochschule. Arbeitspapier 253, Düsseldorf.
https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_253.pdf (Abruf am 28.09.2018).

- Gerecht, Marius/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard/Döbrich, Peter (2007): Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB), Frankfurt am Main (Materialien zur Bildungsforschung, Band 17).
- Glorieux, Ignace/Heyman, Ryfka/Jegers, Marc/Taelman, Maaïke (2011): 'Who takes a second chance?'. Profile of participants in alternative systems for obtaining a secondary diploma. In: International Journal of Lifelong Education 30, H. 6, S. 781–794.
- Hamacher, Paul (1968): Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Stuttgart: Ernst Klett.
- Harney, Klaus/Koch Sascha/Hochstätter, Hans-Peter (2007): Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 53, H. 1, S. 34–57.
- Hattie, John Allan Clinton (2009): Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London u. a.: Routledge.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 4. Auflage, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, Werner/Humrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS, S. 43–72.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Mildner, Dorothea/Steinert, Brigitte/Jude, Nina (2014): PISA 2009 Skalenhandbuch, Münster, New York. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9554/pdf/Hertel_et_al_2014_PISA_2009_Skalenhandbuch.pdf (Abruf am 28.09.2018).
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (Abruf am 28.09.2018).
- Heublein, Ulrich/Richter, Johanna/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Hannover. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (Abruf am 28.09.2018)

- Hillenbrand, Clemens/Ricking, Heinrich (2011): Schulabbruch: Ursachen – Entwicklung – Prävention. Ergebnisse US-amerikanischer und deutscher Forschungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 57, H. 2, S. 153–172.
- Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2011): Steuerung, Regulation, Gestaltung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Käpplinger, Bernd (2009): Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 59, H. 3, S. 206–214.
- Kischkel, Karl-Heinz (1979): Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen. Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn, München u. a.: Schöningh.
- Kluge, Norbert/Scholz, Wolf-Dieter/Wolter, Andrä (Hrsg.) (1990): Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Koch, Sascha (2011): Steuerung aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Die Legitimation des Zweiten Bildungswegs zwischen Weiterbildung und Schule. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Steuerung, Regulation, Gestaltung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 81–92.
- Koch, Sascha (2018): Die Legitimität der Organisation. Eine Untersuchung von Legitimationsmythen des Zweiten Bildungswegs. Wiesbaden: VS.
- Kuhnhenne, Michaela (2005): Frauenleitbild und Frauenbildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Eine Analyse am Beispiel der Region Bremen. Reihe Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer.
- Lee, Valerie E./Burkam, David T. (2003): Dropping out of high school: the role of school organization and structure. In: American Educational Research 40, H. 2, S. 353–393.
- Locke, Edwin A./Latham, Gary P. (2002): Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. American Psychologist, 57 (9), S. 705–717.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2014):
Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer
Forschung. Opladen: Budrich.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-
Westfalen (2017): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus
quantitativer Sicht. 2016/17, Düsseldorf (Statistische Übersicht, 395).
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2016.pdf (Abruf am
28.09.2018).
- Oelmann, Gernot (1985): Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-
Westfalen. Struktur und Geschichte. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Pansa, Margitta (1991): Abbrecher am Abendgymnasium. Eine
Untersuchung der Gründe. Dissertation, Universität Oldenburg.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung.
Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.)
(2013): PISA 2012. Fortschritt und Herausforderungen in
Deutschland, Münster: Waxmann.
- Ramm, Gesa/Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum,
Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun,
Reinhard/Rolf, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (2006):
PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster:
Waxmann.
- Reinders, Heinz (2005): Jugendtypen, Handlungsorientierungen und
Schulleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51, H. 4, S. 551–567.
- Ricking, Heinrich/Schulze, Gisela C./Wittrock, Manfred (2009):
Schulabsentismus und Dropout. Erscheinungsformen –
Erklärungsansätze – Intervention. Paderborn: Schöningh (UTB).
- Röder, Bettina/Jerusalem, Matthias (2007): Implementationsgrad und
Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit.
In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 54, S. 30–46.
- Schick, Karl (1975): Geschichte der Erwachsenenschulen:
Abendgymnasien, Kollegs, Abendrealschulen; Zweiter Bildungsweg.
In: Pöggeler, Franz (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung.
Stuttgart: Kohlhammer, S. 155–187.
- Schuchart, Claudia (2011): Was bringt das Nachholen eines
Schulabschlusses? Analysen zur Ausbildungseinmündung von
Schülerinnen und Schülern mit nachträglicher schulischer
Höherqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, S. 69–85.
- Seitter, Wolfgang (2009): Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg.
Empirische Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung. In:
Hessische Blätter für Volksbildung 59, H. 3, S. 227–237.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, Berlin (Hrsg.) (2016): Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule – Abschlussbericht. Autorinnen und Autoren: Bastian, Johannes/Brümmer, Felix/Herrmann, Joachim/Killus, Dagmar/Ivanov, Stanislav/Nikolova, Roumiana/Vieluf, Ulrich (unter Mitarbeit von Kristina Broens). Berlin.
- Spiegler, Thomas/Bednarek, Antje (2014): „Warum ist Ihr Leben denn so im Zickzack verlaufen?“. Biografische Brüche und Kontinuitäten bei studierenden Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Budrich, S. 191–205.
- Stamm, Margrit/Kost, Jacob/Suter, Peter/Holzinger-Neulinger, Melanie/Safi, Netkey/Stroezel, Holger (2011): Dropout CH – Schulabbruch und Absentismus in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 2, S. 187–202.
- Stöbe, Axel (1968): Die berufliche Mobilität der Abiturienten eines Abendgymnasiums. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20, H. 1, S. 78–93.
- Tinto, Vincent (1993): Leaving College, London.
- Tosana, Simone (2008): Bildungsgang, Habitus und Feld. Eine Untersuchung zu den Statuspassagen Erwachsener mit Hauptschulabschluss am Abendgymnasium. Bielefeld: transcript.
- Warning, Susanne (2005): Ergebnisse des Teilprojektes „Effizienzmessung mit der Data Envelopment Analyse (DEA)“, Bochum. www.rub.de/sfe-hessen (Abruf am 28.09.2018).
- Wolf, Willi (1975): Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Untersucht am Beispiel des Hessenkollegs Kronberg/Taunus.
- Zeit online (4.4.2018): Jeder vierte Auszubildende bricht ab. <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-04/berufsausbildung-jeder-vierte-auszubildende-bricht-ab-mindestverguetung> (Abruf am 28.09.2018)
- Zinnecker, Jürgen (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München: Juventa, S. 9–25.

Autorinnen und Autoren

Dr. Gabriele Bellenberg, Professorin für Schulforschung und Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Grit im Brahm, Professorin für Unterrichtsentwicklung und Empirische Bildungsforschung an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Denise Demski, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Sascha Koch, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum

Dr. Maja Weegen, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Ruhr-Universität Bochum

Der Zweite Bildungsweg ermöglicht Erwachsenen das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses. Die Studie analysiert die Kollegs und Abendgymnasien als hybride, zwischen Erwachsenenbildung und Schule angesiedelte Einrichtungen, die Merkmale beider Bereiche aufweisen und miteinander verbinden. Sie basiert auf der Untersuchung von 21 gymnasialen Bildungsgängen des Zweiten Bildungswegs in fünf Bundesländern. Gefragt wurde nach Bildungsweg/-verlauf und -motivation der Schüler_innen. Der Zweite Bildungsweg zeichnet sich hinsichtlich der Zahl der Einrichtungen und ihrer Nutzer_innen durch Stabilität und hinsichtlich seiner inzwischen sehr heterogenen Schüler_innenschaft und seiner Funktion durch Veränderung aus. Zu beobachten ist eine Entwicklung zu einem nachgelagerten Parallelsystem zum Ersten Bildungsweg.
