

# Systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate (Internate als Bildungsinstitutionen) – Kompensationspädagogische Perspektive

Johann Lehrer, Jürgen Bauer, Günther Wohlmuth

*Der Beitrag beschäftigt sich mit pädagogischen Fragestellungen im Rahmen von Berufsschulinternaten, wissend, dass die theoretisch-pädagogische Grundstruktur einer solchen Einrichtung weitestgehend determiniert ist von verschiedenen Faktoren. Es handelt sich um Kurzzeitinternate – die Verweildauer der Berufsschüler\_innen beträgt im Regelfall ca. zehn Wochen –, die es erforderlich machen, pädagogische Begleitmaßnahmen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich auf die persönlich-individuellen und empirisch erkannten Bedürfnisse der Berufsschüler\_innen zu fokussieren. Evident ist, dass diese fortwährend durch wissenschaftliche Erhebungen definiert werden müssen.*

## Pädagogik im Kurzzeitinternat und Zielsetzung des Forschungsprojekts

Eine vornehmlich und damit prioritäre Persönlichkeitsbildende Ausrichtung einer Internatsphilosophie, wie sie das Langzeitinternat im Besonderen charakterisiert, kann im Kurzzeitinternat nur am Rande wirksam werden, insofern, als besonderer Wert auf sensible Sprache und Kommunikation mit Blick auf Pluralität von Menschen, Kulturen und Religionen gelegt wird. Dieser Anspruch wird täglich an Heimschüler\_innen und Erzieher\_innen gestellt. Die reflektierte Entwicklung und Ausprägung einer an ethisch-moralischen und rechtsstaatlichen Werten orientierten Haltung ist ein Bildungsziel der Pädagogik im Kurzzeitinternat.

Die Werterhaltung der Berufsschüler\_innen ist nach deren Aussage durch das familiäre Umfeld und durch die Sozialisation im Betrieb besonders geprägt, wie eine Untersuchungsperson bemerkte:

Höflichkeit gehört auf jeden Fall dazu. Das ist ganz ein großes Thema. Das ist mir so gelernt worden. Ich freue mich auch darüber, wenn ein anderer auch Grüß Gott sagt, oder es gibt auch viele bemerkte

Leute, die nicht einmal Grüß Gott sagen können oder sonst was, aber für mich Höflichkeit ist ein großes Thema, das Herkommen, das Auftreten ist für mich auch ein großes Thema ... (Kand\_5, Abs. 27).

Diese Aussage darf Pars pro Toto verstanden werden.

Eine systematische pädagogische Weiterentwicklung der Berufsschulinternate durch eine wissenschaftlich gestützte bildungspolitische Diskussion anzustoßen ist daher ein Ziel dieses Forschungsprojekts. Grundlagen dafür mögen neben einer standortbezogenen Forschung – wie im gegenständlichen Fall – international anerkannte Jugendstudien sein, deren Ergebnisse auch für die Entwicklung von Internatspädagogiken außerordentlich wichtig sind, jedoch in diesem Beitrag aufgrund seiner Fokussierung auf ein eigenes Forschungsprojekt nicht referiert werden, zumal dies die vorgegebene Größe des Beitrags nicht zulässt.

Auch geht es nicht um eine Analyse der bisherigen wissenschaftlichen Studien, die sich mit Internatspädagogik beschäftigen – wenngleich einige Ansätze aufgegriffen werden –, sondern um Forschungszugän-

ge, die noch nicht verfolgt wurden, weil sie vielleicht nur „... bedingt zu verlässlichen, im strengen Sinne methodisch gesicherten Ergebnissen führen ...“ (Winkler, 2003, S. 148).

Vielmehr soll das Forschungsprojekt einerseits die Aufgaben und Möglichkeiten von Berufsschulinternaten darstellen und andererseits gleichzeitig den Bedarf und die Bedürfnisse der Berufsschüler\_innen und einen damit verbundenen möglichen Veränderungsprozess aufzeigen. Die dahingehend erhobenen Daten dienen in einem ersten Schritt einer Annäherung an das Thema und zeigen vorrangig erste Ergebnisse aus der Sicht der projektbeteiligten Internatsschüler\_innen.

### Ausgangslage zum sachbezogenen Lernen im Internat

Neueste Befunde der Bildungs- und Berufsbildungsforschung werden in der Berufsbildung intensiv diskutiert. Verwiesen sei an dieser Stelle auf zwei Keynotes auf der 6. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz vom 5.–6. Juli 2018 in Steyr. Jutta Allmendinger<sup>1</sup> (2018) stellte sich in ihrem Referat „*Non vitae sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern*“ der ungeheuren Herausforderung, Charakteristika der heutigen Lern- und Wissensgesellschaft für die Berufsbildung herauszuarbeiten. Geoff Hayward<sup>2</sup> (2018), zweiter Keynote-Speaker, spannte das Thema der *moralischen Dimension der beruflichen Bildung* mit dem Titel „*Re-imagining the moral purpose of VET*“ auf, das ganz dem Motto des Kongresses entsprach: B=BB?! BILDUNG=BERUFSBILDUNG?!

Der Kontext des Schul- und Bildungswesens wird von zwei Faktoren, nämlich der demographischen Entwicklung und des sozioökonomischen Hintergrunds der österrei-

chischen Schüler\_innen bestimmt. Wichtige Faktoren, die für einen Erfolg bzw. Misserfolg der Jugendlichen in der Berufsbildung verantwortlich sein können, lassen sich folgendermaßen festmachen:

- die Gleichaltrigengruppe (z.B. Peer-group),
- der Ausbildungsbetrieb und
- das außerschulische Umfeld (z.B. Berufsschulinternate)

Die Überlegungen bzw. Kriterien bei der Auswahl eines Heims bzw. Internats durch die Erziehungsberechtigten sind im Allgemeinen vielfältig und oftmals auch, bezogen auf die zu begleitenden Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, defizitorientiert.

In der wissenschaftlichen Literatur werden die Motive folgendermaßen beschrieben:

- „1. Hoffnung auf Entlastung
2. Unterstützung bei Lern- und Persönlichkeitsproblemen
3. bestmögliche Förderung bis hin zur Therapie“ (Ladenthin, 2009b, S. 22).

Die von Ladenthin erhobenen Motive für den Eintritt in ein Langzeitinternat sind auf die Berufsschulinternate nicht übertragbar. Erziehungsberechtigte und Berufsschüler\_innen begründen die Entscheidung, ein Berufsschulinternat zu besuchen, mit der Veränderung der Ausbildungs- und Arbeitswelt (Schwerpunktberufsschulen) und den damit verbundenen hohen Anforderungen an eine zeitliche und räumliche Mobilität. Eine Kultur der pädagogischen Begleitung und Lernunterstützung aufgrund sich verändernder Bedürfnisse der Lehrlinge (Auszubildenden) – so ein erstes Ergebnis des Forschungsprojekts – gilt es jedoch weiterzuentwickeln. „Im Hinblick auf den Unterricht

<sup>1</sup> Präsidentin des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB) und Professorin für Bildungssoziologie und Arbeitsmarktforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin

<sup>2</sup> University of Cambridge Berlin, Professor and Head of the Faculty of Education

bietet sich bei Internaten die Möglichkeit eines stark anlassbezogenen Lernens, sodass in der Freizeit jene Erfahrungen zielgerecht organisiert werden können, die im systematischen Unterricht aufgearbeitet werden“ (Ladenthin, 2009, S. 25–26).

### Definition von Internaten

Internatspädagogik im Allgemeinen und Kurzzeitinternate im Besonderen befinden sich nur am Rande im Fokus bildungswissenschaftlich-systematischer Studien (Haep, 2015, S. 20). Winkler (2003, S. 148) bringt das stiefmütterliche Dasein einer Heim- bzw. Internatsforschung auf den Punkt: „Wenn Heimerziehungsforschung lange nur wusste, dass sie nichts weiß, so beginnt sie nun zunehmend zu ahnen, wo sie fragen und suchen muss.“ Gabriel und Winkler (2003) verweisen auf die Forschungsarbeit von Gonschorek (1979), in dessen Mittelpunkt eine exemplarische qualitativ-kritische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen der personellen Bedingungen der Erziehung und Sozialisation in Internaten aus Sicht der Betroffenen steht. Sie versuchen Kontexte und Perspektiven der Internatserziehung in ihrer disziplinären Heterogenität zu erfassen und grundlegende theoretische Überlegungen mit konkreten Erfahrungen zu verknüpfen. Strock, Galuske und Thole (2003) geben einen Überblick über statistische Daten und empirische Forschungen zur Internatserziehung. Wie eine pädagogische Teamsituation verändert werden kann, in dem alle Teammitglieder in Kommunikation und Interaktion günstig auf die Lernenden im Sinne einer Einstellungs- und Verhaltensänderung agieren, versuchen Pütz und Mösslein (1983) darzustellen. Lauer mann (2003) untersucht Internat und Schule in der kooperativen Zusammenarbeit und Wechselbeziehung als zwei eigenständige pädagogische Teilsysteme mit jeweils eigenem Profil.

Empirische Untersuchungen über die kurzfristige Heimerziehung gibt es wenige, le-

diglich Hansen (1994) überprüfte mit standardisierten psychologischen Testverfahren psychische Veränderungen der Proband\_innen. Internatsaufenthalte und -erziehung, die eher als kurze biographische Episoden (im vorliegenden Fall vier bis zehn Wochen) geplant sind, haben andere Zielsetzungen und pädagogische Aufgaben als langfristige Internatsaufenthalte. Das Internat als Lernort ist im berufsbildenden Bereich – und speziell im Bereich der dualen Ausbildung – nicht nur als Wohn- und Schlafstätte zu sehen, vielmehr zählt es zu den Aufgaben von Berufsschulinternaten, „... junge Menschen beim Lernen und bei der Entwicklung ihrer je eigenen Persönlichkeit zu unterstützen“ (Loer, 2015, S. 199).

Der Fokus der systematischen pädagogischen Weiterentwicklung von Berufsschulinternaten fußt auf der Erkenntnis, dass sich die handelnden Personen im Klaren sein müssen, dass ihre Aufgaben auf verschiedenen Ebenen zu erfüllen sind. Sie müssen Kenntnis darüber haben, wie Wissen erworben und wie mit dem erworbenen Wissen sinnvoll umgegangen wird. Bei jungen Berufsschüler\_innen geht es vorrangig nicht nur um die Mitgestaltung von Erziehung und Unterricht, sondern auch um Fürsorge, die sonst unter Umständen von den Erziehungsberechtigten geleistet werden würde (Loer, 2015, S. 199). Ladenthin (2009a) spricht von drei Funktionen der Internate in unserer Gesellschaft: der Aufgabe der ‚Kompensation‘ im Sinne von Defiziten, der ‚Organisation‘ sowie der ‚Ergänzung‘ im Sinne eines zusätzlichen pädagogischen Angebots, das Schule und Erziehungsberechtigte unterstützt. Die erstgenannten Funktionen werden primär nicht von den Berufsschulinternaten (Kurzzeitinternaten) übernommen. Vielmehr wird der Fokus auf eine Lernbegleitung und -unterstützung gelegt, wobei – wie bereits ausgeführt – auf die Herausbildung einer modernen Verantwortungskultur als sekundäres Bildungsziel besonders Wert gelegt wird. Die Kurzzeitinternate für Berufsschulen

spezialisieren sich also auf eine der oben genannten Funktionen (Ladenthin, 2009a, S. 270–271) und erweitern diese um eine sozialethische Dimension, wie dies auch in der Keynote von Hayward (2018) bei der 6. Berufsbildungsforschungskonferenz 2018 erörtert wurde.

Grundsätzlich gehen die zu untersuchenden Berufsschulinternate nicht von einer Defizitpädagogik aus, vielmehr steht ein lernunterstützendes und lernbegleitendes pädagogisches Konzept im Vordergrund. Dies bedeutet jedoch nicht, dass erkannte Defizite (schulisches Grundlagenwissen bzw. -können, das für das Erlernen eines Berufes unerlässlich ist) unberücksichtigt bleiben. Vielmehr werden in diesen Fällen individuelle Fördermaßnahmen und Unterstützungen angeboten.

Das untersuchte Internat versteht sich als eine pädagogische Einrichtung, welche mehrere Aufgaben wahrnimmt:

1. Aufgrund der Schwerpunktberufsschulen ist der tägliche Berufsschulbesuch vom Wohnort aus nicht möglich. Die Konsequenz daraus ist eine lehrgangsmäßige Organisation der Berufsschulzeit mit gleichzeitiger Unterbringung der Berufsschüler\_innen in Berufsschulinternaten. Hier muss von Kurzzeitinternaten gesprochen werden, mit einer Verweildauer von vier bis zehn Wochen. Neben den nachfolgenden lernpädagogischen Überlegungen dient das Berufsschulinternat den jungen Erwachsenen als Wohn- und Schlafort und Ort der Verpflegung (Ladenthin, 2009a, S. 208; Loer, 2015, S. 208).
2. Bei minderjährigen Schüler\_innen fällt durch einen Internatsaufenthalt eine mögliche notwendige Begleitung der Lernunterstützung durch Erziehungsberechtigte weg. Hier übernimmt das Berufsschulinternat pädagogische Aufgaben im Sinne einer Lernbegleitung und -unterstützung, gegebenenfalls auch

durch kompensationspädagogische Angebote, die das Haus durch erfahrene Pädagog\_innen selbst bereitstellt oder durch externe Personen (Lehrlingscoaching) zur Verfügung stellt.

3. Das pädagogische Wahrnehmen von Konflikten und Regelverstößen in Form von individuellen Gesprächen oder Gruppengesprächen, im Sinne einer Konfliktregelung durch das pädagogische Personal, führen mitunter zu einer verstärkten Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit von Berufsschüler\_innen gemäß dem sozialen Lernen. In Internaten ergeben sich viele Anlässe für das soziale Lernen. So werden bei der Mitgestaltung des Internatslebens das Wir-Gefühl und das Verantwortungsbewusstsein der Jugendlichen gestärkt. „Die Klärung von Konflikten oder das Diskutieren und Überlegen, z.B. zur Gestaltung des Miteinanders im gemeinsamen Alltag, stärken die Kommunikations- und Dialogfähigkeit ebenso wie ein lösungsorientiertes Denken“ (Loer, 2015, S. 209).
4. Eine der wesentlichen Gelingensfaktoren bzw. -bedingungen, im Sinne des pädagogischen Konzeptes, ist das Wissen um die Tatsache, dass sich das pädagogische Feld Internat in einem unmittelbaren Kontext mit den Lehrpersonen der Berufsschule auf der einen Seite und den Lehrbetrieben bzw. den Erziehungsberechtigten bei minderjährigen Schüler\_innen auf der anderen Seite befindet. Ein fortwährender offensiver und für die Lernenden transparenter Dialog zwischen den einzelnen Akteur\_innen ist erforderlich, um wesentliche Ziele des Berufsschulinternats zu erreichen, die da sind: altersadäquate Persönlichkeitsbildung im Sinne von Verantwortungskultur, Wertschätzung, Toleranz etc. und nicht zuletzt der erfolgreiche Abschluss der Lehrgangsklassen bzw. eine erfolgreiche pädagogische Begleitung zur Lehrabschlussprüfung.
5. Das pädagogische Konzept umfasst nicht nur lerntheoretische Grundlagen

und Überlegungen, sondern ist auch abgebildet in der räumlichen und zeitlichen Struktur des Internats, wie beispielsweise in den ausreichend vorhandenen ansprechenden Begegnungsräumen und einer Vielzahl von sportlichen Aktivitäten sowie in freizeitpädagogischen Angeboten, die dem Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen dienen.

Dementsprechend verstehen sich die Berufsschulinternate als (landeseigene) Einrichtungen, die junge Erwachsene (Minderjährige und Volljährige) am Weg zu einer beruflichen Ausbildung und zur persönlichen Reifung professionell und temporär begleiten.

### **Derzeitiges pädagogisches (Lern-) Konzept des beforschten Berufsschulinternats**

Das theoretisch-pädagogische Grundmuster einer solchen Einrichtung ist weitestgehend determiniert von verschiedenen Faktoren. Zum einen handelt es sich um Kurzzeitinternate (Ladenthin, 2009b, S. 23–25), die die Berufsschüler\_innen im Regelfall ca. zehn Wochen lang, in den Abschlussklassen ca. vier bis fünf Wochen nutzen. In diesem kurzen Internatsaufenthalt sollten pädagogische Begleitmaßnahmen zeitlich, organisatorisch und inhaltlich auf die empirisch erkannten Bedürfnisse der Berufsschüler\_innen abgestimmt werden.

Zum anderen kann eine vornehmlich und damit prioritäre persönlichkeitsbildende Ausrichtung einer Internatsphilosophie, wie sie das Langzeitinternat im Besonderen charakterisiert, nur am Rande wirksam werden, insofern, als besonderer Wert auf eine sensible Sprache und Kommunikation mit Blick auf Pluralität von Menschen, Kulturen und Religionen gelegt wird. Dieser Anspruch wird täglich an Internatsschüler\_innen und Erzieher\_innen gestellt. Das sekundäre Bildungsziel der Internatspädagogik ist die Ent-

wicklung und Ausprägung einer an ethisch-moralischen und an rechtsstaatlichen Werten orientierten Grundhaltung.

Die pädagogische Verantwortung der professionellen Akteur\_innen liegt darüber hinaus in der Begleitung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich in einer dualen beruflichen Ausbildung befinden (Ladenthin, 2009b, S. 25–27). Das pädagogische Konzept und damit das Handeln der „Erzieher\_innen“ – dabei handelt es sich um Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, Berufsschullehrer\_innen, aber auch um Personen mit basalen pädagogischen Kenntnissen – orientiert sich an Berufsschüler\_innen mit spezifischen beruflichen Ausrichtungen und damit verbundenen Interessen, Stärken und Schwächen. Besonders zu berücksichtigen ist – und dies ist eine außerordentliche Herausforderung für eine gelungene Pädagogik im Kurzzeitinternat –, dass drei Lernorte im Blickfeld pädagogischen Handelns sein müssen: der Lehrbetrieb, die Berufsschule und das Internat. Sämtliche Akteur\_innen sind in der Verantwortung diesbezügliche Kommunikationsebenen proaktiv zu bespielen, wobei rechtliche Rahmenbedingungen (Stichwort: Datenschutzgrundverordnung) penibelst zu berücksichtigen sind. Dies trifft im Besonderen auch auf die Kommunikation mit Eltern zu, wobei zu berücksichtigen ist, ob die Berufsschüler\_innen minder- oder volljährig sind bzw. ob eine Einverständniserklärung volljähriger Berufsschüler\_innen vorliegt, um allenfalls Erziehungsberechtigte über erziehungs- und ausbildungsrelevante Vorfälle und Entwicklungen zu informieren.

Lernbegleitende und lernunterstützende Maßnahmen (im Rahmen der täglichen Studierstunde, des Förderunterrichts etc. – im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik) werden den Berufsschüler\_innen proaktiv angeboten; dies umrahmt von einem umfangreichen Freizeit- und Informationsangebot. Eine wichtige Gelingensvoraus-

setzung ist ein intensiver Erfahrungs- und Informationsaustausch des Internatspersonals – im Wesentlichen auf der Ebene der pädagogischen Leitung – mit den Lehrer\_innen der Berufsschule; selbstverständlich unter strenger Berücksichtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen. Auch externe Expert\_innen (Stichwort: Lehrlingscoaching) sind zunehmend für die psychologische und pädagogische Begleitung und Unterstützung von Berufsschüler\_innen, so ein Bedarf erkannt wird, hinzuzuziehen.

### Forschungszugang – Datenerhebung – Auswertungsmethode

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die sich in vielen Forschungsprojekten bewährt hat, wird in der wissenschaftlichen Literatur in verschiedenen Varianten beschrieben. Als Beispiel sei die inhaltlich-reduktive Auswertung bei Lamnek (1995, S. 110–124) genannt. Beim vorliegenden Forschungsprojekt wurde für die inhaltlich struk-

turierende Inhaltsanalyse mit der deduktiv-induktiven Kategorienbildung nach Kuckartz (1999, S. 202–205) gearbeitet. „Die Mischung von A-priori-Kategorienbildung und Kategorienbildung am Material geschieht nahezu ausschließlich in eine Richtung: Es wird mit A-priori-Kategorien begonnen, im zweiten Schritt folgt die Bildung von Kategorien bzw. Subkategorien am Material“ (Kuckartz, 2016, S. 95).

Kuckartz (2016, S. 100–117) beschreibt den Analyseprozess in sieben Phasen (vgl. Abb. 1). Aus initiiertem Textarbeit, dem Schreiben von Code-Memos und Theorie-Memos – die konzeptuelle Begriffe (Labels), paradigmatische Eigenschaften und Indikatoren für den Prozess enthalten (Strauss, 2010, S. 169–172) - und kurzen Fallzusammenfassungen, besteht der erste Auswertungsschritt. Aus diesen analytischen Memos werden anschließend Codes und Kategorien generiert. „Codes and categories are found not just in the margins or headings of interview

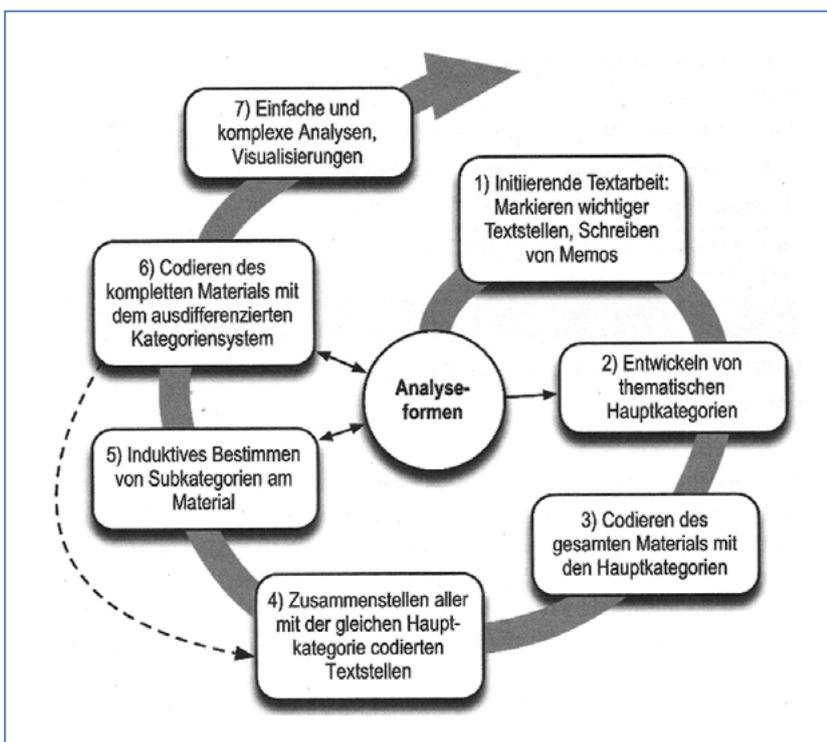


Abbildung 1:  
Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 100)

transkripts and field notes – they are also embedded *within* analytic memos” (Saldana, 2015, S. 54).

Im vorliegenden Projektablauf werden in der *ersten Phase* (vgl. Abb. 1) die aus der Forschungsfrage abgeleiteten Kategorien des Kategoriensystems – anders als bei einer mit deduktiven Kategorien arbeitenden Inhaltsanalyse – nur als Ausgangspunkt verwendet. In der *zweiten Phase* erfolgt das Entwickeln von thematischen linearen Hauptkategorien (Kuckartz, 1999, S. 200) – häufig mehr oder weniger aus der Forschungsfrage abgeleitet –, mit denen der Codierungsprozess arbeitet. Es erfolgt die Bildung von Subkategorien aus dem Material der zugeordneten Hauptkategorie, jeweils in mehrstufigen Verfahren. Nachdem die Kategorien empirisch direkt am Material entwickelt werden, beginnt der eigentliche Codierungsprozess nach der bewährten Technik des konsensuellen Codierens, bei der der Text zunächst von zwei Codierern getrennt bearbeitet wird, die sich dann im zweiten Schritt zusammensetzen und die Codierungen gemeinsam auf Übereinstimmung überprüfen und diskutieren (Hopf & Schmidt, 1993). Für den ersten Codierungsprozess in der *dritten Phase* wird der Codierungsprozess so gestaltet, dass jeder Text sequenziell Zeile für Zeile vom Beginn bis zum Ende der transkribierten Interviews analysiert und Textabschnitte den Kategorien zugewiesen werden. Textpassagen, die für die Forschungsfrage nicht relevant sind, bleiben uncodiert. Wo Textabschnitte unterschiedliche Themen enthalten, erfolgt die thematische Codierung in mehreren Kategorien. Die *vierte Phase* ist bestimmt durch das Zusammenstellen aller mit der gleichen Kategorie codierten Textstellen. Danach erfolgt in der *fünften Phase* das induktive Bestimmen von Subkategorien am Material, wobei Definitionen für die dieselben entwickelt und durch Zitate aus dem Material ergänzt werden. In der *sechsten Phase* erfolgt in einem zweiten Prozess das Codieren des gesamten Materials mit dem ausdifferen-

zierten Kategoriensystem. Dabei wird wegen des kleinen Samples hinsichtlich der Anzahl der Subkategorien eher pragmatisch vorgegangen, da es nicht zielführend erscheint, „... bei relativ wenigen Forschungsteilnehmenden sehr viele Subkategorien bzw. Merkmalsausprägungen zu unterscheiden“ (Kuckartz, 2016, S. 110). Es ist selbstredend, dass bei den Forschenden, die im pädagogischen Feld des Internats arbeiten, bereits eine Vorab-Kategorisierung im Sinne eines Vor-Urteils vorhanden ist. Für Gadamer (1990, S. 255–290) sind diese „Vorurteile“ allerdings Bedingungen des Verstehens, ohne die Urteile und Erkenntnisse gar nicht möglich wären. Diese Vorstruktur allen Verstehens wird nicht als ein isolierender, sondern als ein produktiver Faktor betrachtet. Einfache und komplexe Analysen erfolgen in der *siebten Phase*. Mit einer hermeneutischen Herangehensweise werden Sequenz für Sequenz biographische Prozessstrukturen der interviewten Jugendlichen freigelegt (Königeter, Mangold & Strahl, 2016, S. 91–96).

Die Analysen der biographischen kontrastiven Fälle brachten allerdings – wie noch näher erläutert wird – in diesem Pilotprojekt wenig Antworten auf die zentrale Forschungsfrage der Effektivitätssteigerung der Lernleistungen und -bedingungen im Internat.

Sieben Teilzeitinternatsschüler\_innen im Alter von 17 bis 20 Jahren, allesamt im dritten bzw. vierten Ausbildungsjahr, konnten für die Interviews gewonnen werden. Davon sind drei weiblich und vier männlich und erlernen unterschiedliche technische Berufe. Zum Zeitpunkt der Datenerhebungen, die im Schuljahr 2016/17 stattfanden, besuchten die Untersuchungspersonen die Berufsschule. Die Auswahl erfolgte zufällig. Die ca. einstündigen Interviews fanden in deren Freizeit im Internatsbereich statt.

Die qualitativ ausgewerteten Interviews wurden zwischen Strukturierung und Offen-

heit geführt, mit dem Ziel, wie Kruse (2015) es formuliert, „... den Befragten so viel offenen Raum wie möglich zu geben, damit diese so weitgehend wie möglich ohne fremdgesteuerte Strukturierungsleistungen und theoretische Vorannahmen – die von außen an sie herangetragen werden – ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können“ (Kruse, 2015, S. 148). Bei der vorliegenden Befragung wurde mit einem sehr offenen narrativen Einstieg begonnen und danach entlang des Interviewleitfadens die (Lern-)Erfahrungen der jungen Erwachsenen anhand von vier Themenblöcken erhoben, nach der praktischen Leitformel „... so viel Offenheit wie möglich, so viel Strukturierung wie nötig ...“ (S. 149).

Ziele der Pilotstudie sind eine diagnostische Analyse der momentanen Lernsituation in Kurzzeitinternaten und die Erhebung von Wünschen an Lernunterstützungsmaßnahmen durch die Internatsbewohner\_innen, um langfristig ein bedarfsgerechtes und theoriegestütztes pädagogisches Konzept für Berufsschulinternate zu entwickeln.

### Ergebnisse der Pilotstudie

Die Familiensituation im vorliegenden Forschungskontext wurde mit der Hauptkategorie „Familiensituation und Familienorganisation“ und den Subkategorien „Migrationshintergrund“, „Erwerb der deutschen Sprache“, „Beziehung zu den Eltern“ und „finanzielle Situation“ codiert. Hinsichtlich der Hauptkategorie „Familiärer (Bildungs-)Hintergrund“ lässt sich festhalten, dass die Mehrzahl der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem eher problembehafteten Umfeld aufwuchsen. So gab Kand\_2\_f an, sie habe eine alleinerziehende Mutter, die ihr große Freiräume zugestanden habe. *„Also, bei mir zu Hause bin ich eigentlich eher locker aufgewachsen und habe als kleines Kind eigentlich alles tun können, weil die Mama alleinerziehend, der Papa ist weg und ich habe*

*echt eine schöne Kindheit gehabt und sie hat mich auch echt viel tun lassen, also nicht so eingeengt wie die anderen Familien“* (Kand\_2\_f, Abs. 5). Ein anderer Befragter (Kand\_4, Abs. 5) erläutert seine Familiensituation folgendermaßen: *„Ja also, ich bin in einer fünfköpfigen Familie aufgewachsen mit zwei jüngeren Schwestern und, ja, ich kann mich eigentlich an eine sehr schöne Kindheit erinnern, auf jeden Fall. Ja, eigentlich habe ich schon von klein auf immer meine Kreativität ausgelebt und ja genau, zu meinen Geschwistern auch: Meine jüngste Schwester hat das Down-Syndrom. Genau, also das hat auch einen starken Einfluss auf die Familie gehabt, natürlich“*. Bemerkenswert ist, wie schon erwähnt, dass die Befragtenangaben trotz problematischen Familienhintergrunds eine glückliche Kindheit gehabt zu haben.

Hinsichtlich der Subkategorie „Erwerb der deutschen Sprache“ wurde von Interviewten mit Migrationshintergrund das Deutsch anderer Zugewanderter kritisiert, aber auch deren Eltern wurden in die Pflicht genommen: *„Die Eltern müssen das so machen, dass zu Hause auch Deutsch geredet wird. ... Es ist gut für das Kind, es ist gut für daheim, es ist gut für die Eltern. Die Eltern entwickeln sich weiter, wir entwickeln uns weiter“* (Kand\_1\_Abs. 19).

Die Mehrzahl der Befragten verweist darauf, dass ihre Eltern über keine Hochschulreife verfügen bzw. nicht akademisch ausgebildet sind. Aus der Untersuchung der Familiensituation einer Untersuchungsgruppe sind allerdings keine unmittelbaren Zusammenhänge zu den Kernforschungsfragen „Lernerfahrungen im Internat“ und „Leistungsbereitschaft vor und während der Lehre“ analysierbar.

Die überwiegende Anzahl der Untersuchungspersonen geben an, dass sie vor der Lehre und Berufsschule über eine geringere Leistungsbereitschaft verfügten als zum

Zeitpunkt der Befragung – d.h. während der Berufsausbildung –, was eine signifikante Aussage ist. Für einige Befragte ist offensichtlich in der Sekundarstufe I die Notwendigkeit des Lernens nicht erkennbar. Eine Kandidatin gibt als Ursache schlechter Lernleistungen in der Sekundarstufe I die überzogenen schulischen Erwartungen ihres Vaters an, die zu einem Abbruch der höheren Schule führten. Die hohe Leistungserwartung bzw. der hohe Leistungsdruck habe zu einer Minimierung der vorhandenen Leistungsbereitschaft geführt. Der Vater wollte, dass *„... ich immer besser hätte sein müssen, da wollte ich einfach nicht mehr. Und ja, das hat er von Anfang an gemacht“* (Kand\_3\_f, Abs. 56). Die höhere Leistungsbereitschaft in der Berufsschule geht bei sehr vielen Lernenden vermutlich mit dem höheren eigenen Reifeprozess einher.

Bezüglich der Lernorte wünschen sich die Auszubildenden die Möglichkeit zum lärmfreien Rückzug, wo sie auch niemand stört: *„Im Computerraum sind meistens die anderen, ... die lernen für ein anderes Fach und dann hört du das und es ist halt so laut, dass man einfach wenig Ruhe hat“* (Kand\_2\_f, Abs. 64).

Wie oben erwähnt, sind Erzieher\_innen Personen mit erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, Berufsschullehrer\_innen, aber auch Personen mit basalen pädagogischen Kenntnissen. Von den Auszubildenden werden Förderkurse vorwiegend durch Fachlehrpersonen als besonders hilfreich empfunden, besonders vor Leistungsfeststellungen: *„Ja es wäre fein, ... wenn du am Donnertag Schularbeit hast, dass man sonst einen Lehrer (Fachlehrperson, Anm.) fragen kann, ... weil ich ... nicht glaube, dass ein Erzieher in Mathematik oder was ganz hinbekommt“* (Kand\_2\_f, Abs. 68). Aus Sicht der Heimschüler\_innen sind auch bei der fachlichen Unterstützung – im Sinne einer Berufs-

feldkonzentration (z.B. Maschinenbautechnik, Technische Zeichner\_innen usw.) – und bei der Begleitung eine Individualisierung und ein bedarfsgerechtes Angebot erforderlich. Daher betonen die befragten Berufsschüler\_innen, dass es für die Motivation im Internat zu lernen unerlässlich ist, wenn die fachliche Hilfestellung und Begleitung besonders an möglichen Aufgabenstellungen in Hinblick auf bevorstehende Leistungsüberprüfungen an der Berufsschule bzw. hinsichtlich der Lehrabschlussprüfung (LAP) orientiert ist. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer bedarfsorientierten Auswahl von Erzieher\_innen im Bereich der Lernbegleitung (Lehrer\_innen der benötigten Fachgruppen zur Lieferung des fachspezifischen Supports mit einer entsprechenden pädagogischen Expertise im Bereich der Heim- bzw. Internatsbegleitung<sup>3</sup>).

Aus der Sicht der Berufsschüler\_innen ist eine Lernorganisation im Internat dann zielführend, wenn sie unmittelbar auf den zu erlernenden Beruf und die damit verbundenen Frage- und Aufgabenstellungen abzielt. Allgemeine, thematisch-übergreifende Förderkurse werden als nicht hilfreich empfunden – *„... nur Förderkurse sind nur die grundlegenden Kurse ...“* (Kand\_1, Abs. 31) – fachspezifische Unterstützung dagegen wird sehr gewünscht.

Eine Lernunterstützung personeller Natur für die Lerninhalte an der Berufsschule – d.h. jemand von der Firma lernt mit den Lehrlingen – wird von den Befragten nicht angegeben. Von mehreren Befragten wird jedoch auf eine Lernmotivation materieller Natur im Sinne eines finanziellen Anreizes hingewiesen: *„Also bei uns ist es so in der Firma, ich muss den Heimbeitrag selber bezahlen, das sind die 800 Euro, und wenn ich einen ausgezeichneten Erfolg habe, kriege ich das vom Chef zurück“* (Kand\_1, Abs. 25). Ein anderer Schüler wünscht sich im Betrieb als Ler-

3 Von Erziehung kann beim Profil eines Kurzzeitinternates im klassischen Sinne – wie in der wissenschaftlichen Literatur üblich – nicht gesprochen werden.

nender besser wahrgenommen zu werden, mit mehr Rückmeldung und Unterstützung: *„Mein Arbeitgeber informiert sich meines Wissens nach nicht sehr stark über die Leistungen (in der Schule, Anm.)“* (Kand\_5, Abs. 58). Die Autoren sehen besonderen Handlungsbedarf in der Kooperation zwischen Schule, Internat und Betrieb.

Die Befragten verweisen darauf, dass bei Zimmerbelegungen verstärkt darauf Rücksicht genommen werden sollte, dass Schüler\_innen, die denselben Beruf erlernen, sich gemeinsam ein Zimmer teilen. Dies sei hinsichtlich gemeinsamen Lernens äußerst wünschenswert und lernmotivierend, so die Schüler\_innen. Hervorgehoben wird auch, dass eine gute Zimmergemeinschaft zu einer erhöhten Lernbereitschaft führe. *„Also ich lerne auf jeden Fall mit meinen Kollegen zusammen, dadurch dass ich in meinem Zimmer, wir sind zu viert im Zimmer und zwei außer mir sind noch in meiner Klasse und das trifft sich halt gut, dass man da zusammen lernt“* (Kand\_4, Abs. 60). Befinden sich jedoch Schüler\_innen mit unterschiedlichem beruflichen Hintergrund in einem Zimmer, so sei dies aufgrund unterschiedlicher Frage- und Aufgabenstellungen für das gemeinsame Lernen nicht zielführend. Es werden daher auch Lernstörungen durch Zimmerkolleg\_innen, die kaum Einsicht für die Notwendigkeit des Lernens zeigen, angeführt.

Eine Lernunterstützung im Sinne eines Mentorings (Schüler\_innen helfen Schülern\_innen) findet derzeit im Internat nur fallweise und selten auf Initiative von Schüler\_innen (vornehmlich jenen der Abschlussklassen) statt. Ein zu entwickelndes bedarfsorientiertes Mentoring-System könnte in die bestehende Lernorganisation und -kultur ohne größere Schwierigkeiten integriert werden, sofern die Berufsschüler\_innen an der Planung und Umsetzung Interesse zeigen. Voraussetzung ist die Einbeziehung der Berufsschüler\_innen im Sinne einer Partizipa-

tionsmaßnahme bei der Entwicklung dieses Angebots. Den begleitenden Pädagog\_innen muss es gelingen, den Nutzen für alle Beteiligten sichtbar zu machen. Genannt seien hier nur die Ausprägung einer Teamfähigkeit, aber auch das Festigen und Erweitern der Wissenskompetenz aller Beteiligten.

In der täglichen Lernstunde haben die Berufsschüler\_innen die Möglichkeit individuelle fachliche Unterstützung bei den Erzieher\_innen (Fachlehrer\_innen) abzuholen. Einige der Befragten empfinden die Pflichtlernstunde als lernförderlich, da aus ihrer Sicht gelernt werde, was zu lernen sei. (Die Pflichtlernstunde wurde während des Untersuchungszeitraums auf eine freiwillige Lern- bzw. Fragestunde umgestellt.) In der Lernstunde im Zimmer, so die Befragten, würde hingegen anderen Dingen nachgegangen, bis ein\_e Erzieher\_in zur Kontrolle komme. Kand\_3\_f kritisiert, dass in der Studierstunde nicht über fachliche Themen diskutiert werden dürfe. Gefordert wird eine gegenseitige Unterstützung durch Peers. Kand\_3\_f bevorzugt wiederum eine offizielle Studierstunde, wünscht einen organisierten Zusatzlernort und zusätzliche fachspezifische Lernzeiten *„... dass man eine Stunde im Speisesaal macht mit einer Zusatzstudierstunde“* (Kand\_2\_f, Abs. 66), wenn mehr zu tun sei, da im Zimmer der Lärm und damit die Ablenkung das Lernen erschweren.

## Fazit

In dieser Pilotstudie konnten aus organisatorischen Gründen Berufsschüler\_innen aus nur einem Berufsschulinternat befragt und deren Aussagen analysiert werden. Den Autoren ging und geht es bei der Erforschung der Pädagogik im Kurzzeitinternat darum, scheinbar klare Verhältnisse auf ihre variablen Zusammenhänge hin zu untersuchen und transparent zu machen sowie unwägbar Begleitumstände aufzuspüren und zu ergünden, worauf erzieherischer und lernunterstützender Einfluss beruht.

Gelingensfaktoren mögen sein:

1. ein individualisiertes Angebot an lernbegleitenden und lernunterstützenden Maßnahmen – auch im Sinne einer kompensatorischen Pädagogik
2. eine intensive Kooperation der Akteur\_innen der drei Lernorte: Berufsschulinternat, Berufsschule und Lehrbetrieb, selbstverständlich unter Berücksichtigung der rechtlichen Bestimmungen (Datenschutzgrundverordnung)
3. Beziehung externer Expert\_innen hinsichtlich einer psychologischen und pädagogischen Begleitung (Stichwort: Lerncoaching), sofern ein Bedarf festgestellt wurde.

Die Grenzen der Leistungsfähigkeit und Nachhaltigkeit von Berufsschulinternaten als pädagogische Einrichtungen sind dem eingeschränkten zeitlichen Rahmen geschuldet. Empirische Forschungsergebnisse zu Internatswirklichkeiten, bezogen auf eine kurzfristige Internatsunterstützung und -begleitung, sind den Autoren nicht bekannt. „Fast selbstverständlich war und ist es wahrscheinlich noch, die Resultate von Heimerziehung vorwiegend mit Negativem zu verbinden“ (Freigang, 2003, S. 38). Bei dieser Betrachtungsweise geraten die eher sozialstrukturellen Ursachen der Probleme der in (Teilzeit-)Internaten untergebrachten Jugendlichen aus dem Blickfeld.

Forschungsergebnisse zur Internatspädagogik weisen darauf hin, dass die Grenzen der klassischen Internatspädagogik im Kurzzeitinternat relativ rasch sichtbar werden und dementsprechend das Kurzzeitinternat in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung rücken sollte.

#### Literatur

- Allmendinger, J. (2018, Juli). *Non vitae sed scholare discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern*. Vortrag gehalten auf der 6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr, A.
- Freigang, W. (2003). Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. In N. Struck, M. Galuske, & W. Thole (Hrsg.), *Reform der Heimerziehung* (S. 37–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Gabriel, T., & Winkler, M. (2003). *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven*. München: Ernst Reinhardt.
- Gadamer, H. G. (1990). *Gesammelte Werke Bd. 1: Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. durchges. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gonschorek, G. (1979). *Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsorganisationen*. München: Minerva.
- Haep, C. (2015). Einleitung: Historische Einordnung der Bildungsinstitution „Internat“ und Überblick über das Vorhaben dieses Bandes. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 9–24). Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Hansen, G. (1994). *Die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in Erziehungshelmen*. Weinheim: Beltz.
- Hayward, G. (2018, Juli). *Re-imagining the moral purpose of VET*. Vortrag gehalten auf der 6. Österreichische Berufsbildungsforschungskonferenz, Steyr, A. Abgerufen am 25.06.2018 von <https://www.bbfb.at/konferenz2018/keynotes>
- Hopf, C., & Schmidt, C. (1993). Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Abgerufen am 25.06.2018 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/45614>
- Königter, S., Mangold, K., & Strahl, B. (2016). *Bildung zwischen Heimerziehung und Schule: Ein vergessener Zusammenhang*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (1999). *Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken*. Opladen Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ladenthin, V. (2009a). Das Internat im Schulsystem. In V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 154–272). Würzburg: Ergon.
- Ladenthin, V. (2009b). Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In V. Ladenthin, H. Fitzek, & M. Ley (Hrsg.), *Das Internat: Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 14–31). Würzburg: Ergon.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung, Bd. 2. Methoden und Techniken* (3. korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lauermann, K. (2003). Internat als pädagogischer Ort. In K. Lauermann & G. Knapp (Hrsg.), *Sozialpädagogik in Österreich: Theorie und Praxis* (S. 199–236). Klagenfurt: Hermagoras.
- Loer, B. (2015). Das Internat als Lernort. In C. Haep (Hrsg.), *Grundfragen der Internatspädagogik: Theorie und Praxis* (S. 199–214). Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Pütz, A., & Mösslein, A. (1983). *Therapie in Heim und Internat. Bessere Kommunikation zwischen Jugendlichen und Erziehern*. München: Pfeiffer.
- Saldana, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers Third Edition* (3. Aufl.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Strauss, J. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Winkler, M. (2003). Übersehene Aufgaben der Heimerziehungsforschung. In T. Gabriel & M. Winkler (Hrsg.), *Heimerziehung: Kontexte und Perspektiven* (S. 148–166). München: Ernst Reinhardt.