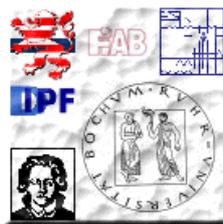


Verbundprojekt
„Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs
(Schulen für Erwachsene) in Hessen“

Ergebnisse des Teilprojektes
„Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs
unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit“



Klaus Harney
Edwin Keiner
Dörthe Herbrechter
Lea Spillebeen

1. Einleitung	3
2. Gegenstand der Studie	3
2.1 Die Vergleichbarkeit von VHS und AHRS: Unterschiedliche Kontexte - geteilte Zwecksetzungen	3
2.2 Der Zweite Bildungsweg in Hessen	9
2.2.1 Die Abendhaupt- und Abendrealschulen	11
2.2.2 Voraussetzungen für den Erwerb eines Bildungs- abschlusses an Abendhaupt- und Abendrealschulen	12
2.2.3 Weitere Möglichkeiten des Erwerbs von Haupt- und Realschulabschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg (in Frankfurt)	12
2.3 Die Abendhaupt- und Abendrealschule Frankfurt	13
2.3.1 Adressaten und Aufnahmebedingungen der Schulabschlusskurse an der AHRS	14
2.3.2 Kollegium, Aufgabengebiete und Schulprogramm	15
2.3.3 Beratung und Kooperation mit externen Institutionen	16
2.4 Die Volkshochschule Frankfurt	17
2.4.1 Adressaten und Aufnahmebedingungen der Abschlusskurse an der VHS	18
2.4.2 Das Kollegium und seine Aufgabengebiete	21
2.4.3 Kooperationen mit externen Institutionen	23
2.5 Zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Organisationsmerkmale von AHRS und VHS	24
3. Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit	27
3.1 Quantifizierbare Erfolgsbedingungen - Erfolgsquoten erreichter Abschlüsse	27
3.2 Einschätzungsbasierte Erfolgsbedingungen - Organisatorische und professions- spezifische Charakteristika aus Sicht der Studierenden/ TeilnehmerInnen	32
3.2.1 Die soziale Zusammensetzung der Befragten - Bildungs- und Berufsbiographien, Zugangsmotive, Zukunftshoffnungen, Verwertungsoptionen	33
3.2.2 Professionelle und kontextgebundene Ressourcen der Dienstleistung	41
3.2.2.1 Eigenschaftsbezogene Charakterisierung der Lehrkräfte	43
3.2.2.2. Formen der Unterrichtshaltung	51
3.2.2.3 Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen	71
3.2.2.4 Interaktionsverhältnisse - die anderen Studierenden/ TeilnehmerInnen	75
3.2.2.5 Unterstützungs- und Beratungsangebote	79
4. Zusammenfassende Bewertung	83
5. Tabellenverzeichnis	91
6. Abbildungsverzeichnis	95
7. Anhang	96
Fragebogen	

1 Einleitung

Die vorliegende Studie stellt das Ergebnis einer Ende 2003 durchgeführten Befragung von Studierenden des Zweiten Bildungswegs an der Abendhaupt- und Realschule und an der Volkshochschule Frankfurt am Main dar, die im Auftrag und in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Kultusministerium durchgeführt wurde. Der Bericht ist in folgende drei Teile gegliedert:

Der **erste** Teil beinhaltet neben einer einführenden Charakterisierung der Abendhaupt- und Realschule sowie der Volkshochschule Frankfurt vor allem die Entwicklung der inhaltlichen Zielsetzung und zentralen Auswertungsdimensionen der vorliegenden Vergleichsstudie.

Der **zweite** Teil dient einer näheren Eingrenzung der für Institutionen des Zweiten Bildungswegs relevanten Erfolgsbedingungen, indem neben quantifizierbaren Indikatoren (Erfolgsquoten erzielter Abschlüsse) vor allem einschätzungs-basierte Zufriedenheits- und Qualitätsmerkmale auf ihre erfolgsbezogenen Wirkungseffekte auswertungsstatistisch geprüft werden.

Innerhalb des **dritten** Teils werden die zentralen Befunde der Vergleichsstudie in komprimierter Form abschließend resümiert.

Dem Anhang sind ergänzende Zusatzinformationen hinsichtlich der Datenbeziehbarkeit und Datenerhebung zu entnehmen.

2 Gegenstand der Studie

2.1 Die Vergleichbarkeit von VHS und AHRS: Unterschiedliche Kontexte - geteilte Zwecksetzungen

Die Studie steht in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem „Verbundprojekt Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs (Schulen für Erwachsene) in Hessen“, das zur Zeit im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums durchgeführt wird (vgl. zu dem Verbundprojekt <http://www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen>). Die Schule für Erwachsene, wie sie im Hessischen Schulgesetz (HSchG) vom 1.8.1999 für Hessenkollegs, Abendgymnasien, Abendrealschulen und Abendhauptschulen genannt wird, erfüllt einen verfassungsrechtlichen und bildungspolitischen Auftrag. Erklärtes Ziel der Schule für Erwachsene (SfE) ist es, „den Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe nachträglich zu ermöglichen“ (§ 11 Abs. 2 HSchG). Eine vergleichbare Aufgabe nimmt auch die Volkshochschule wahr. Auch sie hält Angebote bereit, die Erwachsenen den Weg zum nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen öffnen. Allerdings geschieht dies unter anderen Kontextbedingungen. Die VHS operiert nicht im Medium eines schulischen Auftrags wie die SfE, sondern im Medium einer im Weiterbildungsrecht formal verankerten Dienstleistung, welche die Vorbereitung auf eine schulabschlussbezogene Prüfung zum Inhalt hat. Insofern kann man von einem vergleichbaren Bildungsauftrag sprechen, dem unter kontextverschiedenen Bedingungen entsprochen wird.

Die folgende Darstellung und Auswertung des empirischen Datenmaterials beschäftigt sich vor allem mit lehr- und lernerfolgsbezogenen Einschätzungen von Studierenden/TeilnehmerInnen, die unter diesen verschiedenen Bedingungen das vergleichbare Abschlussziel verfolgen. Mit der Gegenüberstellung von Studierenden des Zweiten

Bildungswegs an der Abendhaupt- und Realschule Frankfurt am Main (AHRS) und TeilnehmerInnen der Volkshochschule Frankfurt am Main (VHS) stützt sich die Studie auf ein quasi-experimentelles Design, das den Vergleich der Einschätzungen in zwei auf charakteristische Weise unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vorsieht.

Experimentellen Charakter nimmt der Vergleich der Einschätzungen dadurch an, dass die inneren Merkmale der Einrichtungen variieren, obgleich die äußere Zwecksetzung der jeweiligen Angebote identisch ist, dienen doch beide Einrichtungen dem nachträglichen Erwerb des Haupt- und Realschulabschlusses. Im einen Fall ist der Erwerb der Abschlüsse schulisch, im anderen Fall ist er volkshochschulisch organisiert. Der Vergleich der Einrichtungen folgt also einer Logik der vergleichsanalytischen Forschung, welche eine deutliche Unterscheidung zwischen der Identität der funktionalen Bezugsebene und der Verschiedenheit kontextspezifischer Umsetzungsebenen voraussetzt. Diese Forderung ist durch den gemeinsamen Zweck (Funktionsidentität) bei gleichzeitig kontrastierenden Merkmalen der beiden Bildungsorganisationen erfüllt. Mit dem Hinweis auf die Funktionsidentität wird der besondere Charakter beider Einrichtungen nicht bestritten, sondern unter dem Aspekt der Vermittlung von Abschlüssen vergleichbar gemacht.

Da sowohl die AHRS als auch die VHS darauf abzielt, AbsolventInnen des Bildungssystems die Chance eines nachträglichen Erwerbs von Bildungsabschlüssen zu eröffnen, kann der vorherrschende Organisationszweck im Hinblick auf seine Bedeutung für die Biographie der Studierenden/ TeilnehmerInnen folgendermaßen genauer bestimmt werden:

Erstens steht in beiden Fällen die Wiederherstellung bzw. Steigerung des formalen Schulerfolgs im Vordergrund. Zweitens stellen beide gleichermaßen Angebote zur Erneuerung der schulischen Bildungsbiographie dar. Gesellschaftlich geht es dabei um die Zuteilung beruflicher Ausbildungs- und Erwerbchancen und damit letztlich um soziale Anerkennung und soziale Integration. Wie stark Ausbildungschancen mittlerweile an den objektivierten Erfolg im Bildungssystem geknüpft sind, verdeutlicht das extrem ausgedünnte Spektrum wählbarer Ausbildungsberufe, auf das Absolventen ohne Schulabschluss heute überhaupt noch zurückgreifen können. Unabhängig vom jeweiligen Selbstverständnis wie auch von der Kontextverschiedenheit der Einrichtungen sind die Folgen von Erfolg und Misserfolg für die Studierenden/ TeilnehmerInnen in beiden Fällen identisch.

Zweifellos können auch andere Gesichtspunkte herangezogen werden, auf Grundlage derer beispielsweise zwischen einem schulischen oder volkshochschulischen Bildungsauftrag zu differenzieren wäre. Im Hinblick auf die durch Abschlüsse hervorgerufene Wirkung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hat die Kontextverschiedenheit der Einrichtungen aber lediglich die Bedeutung eines auf unterschiedlichen Wegen verfolgten gleichen Interesses.

Obwohl der Zweck der Einrichtungen an zentraler Stelle durch den Erwerb von Schulabschlüssen bestimmt wird, kann man ihren Erfolg nicht einfach an der Quote der erworbenen Schulabschlüsse festmachen. Natürlich werden letztere zur Bestimmung eines Erfolgsmaßes für Schulen nicht völlig außer Acht gelassen, aber es gilt doch in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen, dass sowohl im Falle des Erwerbs als auch im Falle des Nicht-Erwerbs von Schulabschlüssen die jeweils entstehenden Wirkungszusammenhänge - bzw. ihr Ausbleiben - der Einrichtung direkt zurechenbar sein müssen und von Personenmerkmalen wie Begabung, Lernvoraussetzung, Lerntempo, Vorwissen etc. zu unterscheiden sind. Als ein weiteres wichtiges Kriterium gilt in diesem Zusammenhang auch die positive Einschätzung der Einrichtungen durch die Klientel. Diese Einschätzung drückt die Identifikation aus, die auf den verschiedenen Dimensionen der Beteiligung entsteht. Zufriedenheit und positive Qualitätseinschätzungen der Lehrkräfte wie auch ihres Unterrichts können als für sich stehende Produkte der Bildungsdienstleistung gelten. Sie tragen zur Bindung der TeilnehmerInnen/ Studierenden, zur Vermeidung von Abbrüchen und zur positiven Verarbeitung von Lernerfahrungen bei. Auch wenn ein direkter kausaler Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden bzw. TeilnehmerInnen nicht

angenommen werden kann, sondern in komplexere Wechselwirkungen eingebunden ist, so gehört die Einschätzung und Wertschätzung der institutionellen und professionellen Lernbedingungen unstrittig zu den Ressourcen, die das Zustandekommen des Lernerfolgs erleichtern. Aus diesem Grund liegt der Akzent der Untersuchung vorrangig auf dem Vergleich und der Zurechenbarkeit von einschätzungs- und einstellungsgebundenen Erfolgsbedingungen und nicht auf dem Vergleich und der Zurechnung des Erfolgs selbst, obgleich begründete Annahmen auch in diese Richtung formuliert werden, da der Aspekt „erzielte Abschlüsse“ - wie im Vorfeld bereits angedeutet - zugunsten einer angemessenen Betrachtung nicht völlig ausgespart werden darf. Die im Kontext dieser Vergleichsstudie entwickelten Annahmen stützen sich zur Indikatorisierung des Erfolgs auf eine Quote aus Studierenden-/ TeilnehmerInnen- und Abschlusszahlen. Diese Verfahrensweise birgt den Vorteil in sich, dass der Indikator keine direkte Zurechnung von Organisationseffekten erlaubt, da er sich einerseits aus Individual- und Kontextmerkmalen zusammensetzt, andererseits von solchen Effekten aber auch nicht völlig unabhängig ist. Organisations- bzw. Kontexteffekte werden dann unterstellt, wenn die Quote mit organisationspezifischen Studierenden-/ TeilnehmerInneneinschätzungen auf den Ebenen der Dienstleistungsqualität und der Zufriedenheit korrespondiert.

Nachdem zuvor eine identische Bezugsebene von VHS und AHRS aufgezeigt worden ist, gilt es im Folgenden die Kontextunterschiedlichkeit - als zweite notwendige Voraussetzung für die Zulässigkeit einer vergleichsanalytischen Auswertung - zu verdeutlichen:

- Die AHRS bietet einen *schulischen* Bildungsgang an, der mit dem Hauptbeziehungsweg Realschulabschluss beendet werden kann. Während bei der AHRS entsprechend ein eher schulisch geformter, organisatorischer und inhaltlich-curricularer Aufbau vorhanden ist, zeichnet sich das VHS-Konzept durch eine eher modulare Organisation aus. Zudem bietet die VHS ausschließlich eine Vorbereitung für die Möglichkeit an, Schulabschlüsse im Rahmen *externer Prüfungen* abzulegen. Dieser Umstand verleiht den Unterrichtsangeboten der VHS eine andere Bedeutung als denjenigen der AHRS, denn inwieweit Unterricht und externe Prüfungen gekoppelt werden, entscheiden die TeilnehmerInnen selbst, wodurch die evaluierende Bedeutung, welche Prüfungen nicht nur für die TeilnehmerInnen, sondern auch für das Bildungsangebot selbst haben, formal stärker hervorgehoben wird. (Praktisch kann es jedoch durchaus dazu kommen, dass das Lehrpersonal der VHS auch externe Prüfungen abnimmt.)
- Die AHRS vertritt einen zweijährigen Bildungsgang, in dessen Verlauf ca. 80 Einzelnoten zu einer Gesamtbewertung (Zeugnis) führen, die über das Fortkommen im System (Versetzung) bzw. über den erfolgreichen Abschluss entscheidet. Die zu vermittelnden Inhalte sind durch Richtlinien und sehr umfangreiche Lehrpläne festgelegt. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurden allerdings noch keine zentralen Abschlussprüfungen durchgeführt. Die AHRS ist letztlich eine Operationseinheit des Bildungssystems, die im Rahmen einer ausführenden Logik dessen Funktion erfüllt. Der Struktur und Funktion nach ist die AHRS nicht auf den lokalen Raum bezogen. Sie unterhält natürlich Abhängigkeiten vielfältiger Art zur Bevölkerungsschichtung und zu den Prämissen und Verteilungsprozessen der Bildungsnachfrage im urbanen Einzugsbereich, ihre Funktion ist aber im Unterschied zur VHS nicht von der lokalen Bildungsversorgung her bestimmt, sondern folgt einer zentral festliegenden, hoch spezifischen Funktionszuweisung, die auf den Neubeginn der Bildungslaufbahn abstellt. Im Unterschied zur Volkshochschule folgt die AHRS nicht dem Prinzip der servicebezogenen lokalen Bildungsversorgung, sondern dem Prinzip des staatlichen, auf dem Zusammenhang von Fächerkanon und Studierendenrolle beruhenden Bildungsauftrags. Hinsichtlich der für die VHS charakteristischen Kontextbedingungen ist zu beachten, dass im Zuge des im hessischen Weiterbildungsrecht vorgesehenen Ziels der lokalen Bildungsversorgung eine Logik des

Institutionenaufbaus entsteht, die nicht von hoch spezifischen Funktionszuweisungen wie im Schulsystem, sondern von den Verteilungen der Bildungsnachfrage auf Themen und Verwertungszusammenhänge beruflicher wie auch lebensstilbezogener Art bestimmt ist. Diese für die VHS typische Logik ersetzt die regulative Bedeutung des Lehrplans und des Fächerkanons durch die akquisitorische und nachfragegeprägte Bedeutung der Programmplanung. Damit ist die VHS eine Einrichtung, deren Arbeitsweise auf starke interne Angebotsausdifferenzierung angewiesen ist und diese auch immer wieder erneuert. Im Rahmen des Zweiten Bildungswegs vertritt die VHS einen Bildungsgang, innerhalb dessen es eine entscheidende Bewertung gibt - die externe Abschlussprüfung. Der Erfolg hängt davon ab, dass zum Prüfungszeitpunkt die geforderten Leistungen erbracht werden. Die innere Organisation - der Weg dorthin - ist dem Einzelnen freigestellt. Die zu vermittelnden Inhalte orientieren sich an den Anforderungen der Abschlussprüfung. Insofern folgt die VHS einer nicht-schulischen Handlungslogik, die vom Prinzip der gebührenpflichtigen Serviceleistung ausgeht und nicht - wie die Schule - das in der Annahme der Schüler- bzw. Studierendenrolle wurzelnde Prinzip der staatlichen Lehrplan- und Kanonbereitstellung in den Vordergrund rückt. Genau dieser grundsätzliche Unterschied im Selbstverständnis und in der Arbeitsweise blockiert nicht etwa die Vergleichbarkeit der Einrichtungen, wie man auf den ersten Blick meinen könnte, sondern macht sie überhaupt erst möglich, indem sie nämlich die für den Vergleich erforderliche Variation der Bedingungen vertritt, unter denen der Schulabschluss als für beide Einrichtungen am Ende stehendes Ergebnis erworben werden kann.

- Die AHRS operiert nicht im Medium der Angebotsausdifferenzierung, sondern im Medium der lehrplangesteuerten Angebotsverdichtung. Wie im Schulbereich generell, sind Angebote außerhalb des Lehrplansolls hier etwas Besonderes, das Aufmerksamkeit verdient und die Profilierung der Schule unterstützt. Im VHS-gestützten Weiterbildungssektor ist es dagegen genau umgekehrt: Hier bestehen keine Grenzziehungen zur Außerplanmäßigkeit von Themen und Angeboten, weshalb es in Einrichtungen wie der VHS Stützkurse, Zusatzqualifizierungen, Theatergruppen etc. einfach gibt oder nicht gibt. *Sie sind dort aber nichts Besonderes.* Die VHS fokussiert die Inhalte und Formen ihrer Vermittlung in erster Linie im Blick auf die Themen der Abschlussprüfung und ihres Nutzens für den späteren Berufseinstieg.
- An der AHRS gibt es keine Abschlussprüfungen im Sinne des VHS-Systems. *Note, Zeugnis, Versetzung* sind die Codes, mit denen die AHRS als Institution die Leistungen ihrer Studierenden dechiffriert. Die VHS überlässt dagegen die Verwendung dieser Codes der externen Abschlussprüfung. Intern ersetzt sie den Zusammenhang von Note, Zeugnis und Versetzung durch denjenigen von *Test, Rückmeldung und Beratung*.
- Um ihre alltäglichen Ziele zu erreichen, werden in der VHS Regeln aufgestellt. So wurden z.B. im Team einheitliche Regeln gegenüber den TeilnehmerInnen bei Fehlzeiten, Unpünktlichkeit, fehlenden Hausaufgaben etc. eingeführt und durch wissenschaftliche Beratung abgesichert. Entscheidend ist dabei nicht die Tatsache der Regulierung selbst, sondern der sie begründende Kontext. Selbstverständlich sind auch der AHRS solche Regeln nicht fremd. Sie kann diese aber aufgrund ihrer Einbindung in das staatliche Schulsystem nicht in gleicher Weise kontextualisieren. Die AHRS bindet Regeln vielmehr an die Studierendenrolle und an verschiedene Sanktionsmöglichkeiten, über die sie verfügt. Demgegenüber ist es der VHS möglich, Regeln als einen sozialen „Preis“ auszulegen, welcher zur Gebühr hinzukommt und der zu ‚zahlen‘ ist, weil er die Erfolgswahrscheinlichkeit der TeilnehmerInnen erhöht und die Leistungsbilanz der Institution verbessert. Mit den externen Abschlussprüfungen ist eine gewissermaßen ‚chronische Evaluationspraxis‘ in die Strukturen der VHS eingebaut, denn der Blick von

außen ist routinisiert. Gleichzeitig definiert er implizit Standards der Bewährung, deren Umsetzung durch die Einrichtung den zu zahlenden Preis legitimiert.

- Die AHRS bietet einen schulisch definierten Bildungsgang, der, wie bereits erwähnt und durch die institutionelle Bezeichnung zusätzlich markiert, mit dem Haupt- bzw. Realschulabschluss beendet werden kann. Sie ist - auch wenn sich Zeitstrukturen und Klientel von denjenigen der Regelschule unterscheiden - dennoch in einem traditionellen Sinne „Schule“ mit staatlichem Lehrplan, staatlicher Schulaufsicht, bildungssystemüblicher Lehrerrekutierung, Klassen etc. So werden Beratungszeiten in der AHRS eher individuell und eng angelehnt an den Unterrichtsrhythmus abgesprochen, obgleich die AHRS neben diesen flexiblen Angeboten auch über klar terminierte Beratungseinheiten verfügt (s.u.). In der VHS findet nach dem Erstberatungsgespräch zweimal wöchentlich eine Lernberatung statt, ergänzt um fakultative Beratungsgespräche innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Halbjährlich erhalten die TeilnehmerInnen außerdem eine Rückmeldung der Lernstandseinschätzung, einen Überblick über ihre Noten und ihre Fehlzeiten. Beratung und Kooperation mit externen Einrichtungen zählt zu den Aufgaben aller Lehrkräfte.
- Die AHRS war zum Erhebungszeitpunkt mit unerwarteten Engpässen hinsichtlich des Verhältnisses von eingegangenen Bewerbungen und bestehender Aufnahmekapazität konfrontiert. Der Einsatz eines testbezogenen Auswahlverfahrens, das vor allem für Bewerber entwickelt worden ist, die noch nicht den Besuch einer deutschen Schule nachweisen können, war zum Erhebungszeitraum aufgrund der ungewöhnlich hohen Interessentenzahl (160 zu vergebende Plätze versus 600 Interessenten) nicht möglich. Inzwischen verfügt die AHRS über ein mehrschrittiges Auswahlverfahren, das sich in erster Linie auf Bewerbungsunterlagen und Gruppengespräche stützt und die Auswahlentscheidung vor allem nach sozialen Prioritäten (Alleinerziehend, Berufstätig/ Alter/ Vorbildung) trifft. Zudem ist der erwähnte Deutschtest für alle Bewerber ohne „deutsche“ Schulerfahrung obligatorisch. Die hohe Anzahl von BewerberInnen ist bei der AHRS sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass ihr Angebot kostenlos ist. Viele der TeilnehmerInnen an kostenpflichtigen VHS-Kursen haben angegeben, andernorts keinen Platz bekommen zu haben. Ihnen ist die Wartezeit aber offensichtlich Geld wert. Ein Kurs, der zum Hauptschulabschluss führt, kostet 1.160 € und ein realschulabschlussvorbereitender Kurs ist mit einer finanziellen Belastung von 2600 € verbunden, wobei anzumerken ist, dass eine Reihe von Zuschüssen oder andere Fremdfinanzierungsmöglichkeiten in Anspruch genommen werden können. Die Möglichkeit des Erwerbs eines Schulabschlusses an der VHS ist in der Öffentlichkeit gut bekannt. Entsprechend der hohen Nachfrage ist die VHS nicht auf Werbung oder andere proaktive Maßnahmen angewiesen. Dennoch gilt auch für die VHS, dass ihre Aufnahmekapazitäten seitens des Trägers kaum erweitert werden. Im Gegenteil: Der Träger tendiert sogar dazu, das Angebot einzuschränken.
- Der institutionelle Aufbau der VHS leidet unter Inkonsistenzen, die sich aus der historischen Bedeutung der kommunalen Trägerschaft für die Bildungsversorgung der Bevölkerung ergeben. Der Rückbau der staatlichen VHS-Finanzierung zugunsten einer auf Teilnehmergebühren, Drittmittel und kommunale Zuschüsse fokussierten Mittelaufbringung führt im Einzelfall dazu, dass die kommunale Trägerschaft das öffentliche Interesse an bestimmten Angeboten nicht angemessen abbildet. Angebote des Zweiten Bildungswegs im Rahmen der VHS werden durch die Folgen der städtischen Haushaltsbewirtschaftung restringiert.¹ Auf dieser Handlungsebene hat die soziale und arbeitsmarktbezogene Integrationsfunktion des Zweiten Bildungswegs nicht die gleiche

¹ Genauere datenbasierte Informationen zur finanziellen Situation der VHS sind dem Anhang zu entnehmen (siehe Kapitel 7).

Bedeutung, die ihr auf Landesebene zukommt. Aufgrund fehlender Spitzenfinanzierung durch die Stadt bleibt das Angebot der VHS trotz des hohen Teilnehmergebührenanteils hinter der tatsächlichen Nachfrage zurück. Unter strukturellen Gesichtspunkten ist es jedoch wesentlich teurer, die Nachfrage lediglich aus institutionellen Gründen an die landesfinanzierten SfE übergehen zu lassen und ihr dort zu entsprechen. Trotz dieser schwierigen Diskrepanz zwischen hoher Nachfrage und geringem Angebot setzt die VHS - anders als die AHRs - konsequent auf Eingangstests, d.h. ein Bündel von Maßnahmen, die es erlauben, den Lernstand, Stärken, Schwächen, Lernvoraussetzungen, Vorbildung, Sprachkenntnisse und kulturelle Kompetenzen von BewerberInnen zu ermitteln. Eine solche, durch Eingangsberatung und -test abgesicherte Bestandsaufnahme gilt als eine wesentliche Voraussetzung für eine künftige, kontinuierliche, individuelle Begleitung der Lernprozesse und Entwicklungen. Erfüllen BewerberInnen nicht die Voraussetzungen, die eine positive Prognose der Erfolgswahrscheinlichkeit ermöglichen, kann die Ablehnung der Aufnahme kombiniert werden mit dem Eintritt in andere Kursangebote der VHS.

Die Unterschiedlichkeit dieser Kontextmerkmale verweist insgesamt auf grundlegende Systemdifferenzen, in welche die Form, Arbeitsweise und Steuerbarkeit der Einrichtungen jeweils eingelagert ist.

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist daher weniger die Qualität der beiden Einrichtungen *an sich*, sondern vielmehr das systemunterschiedliche Erleben von Lern- und Erfolgsbedingungen bei vergleichbarer formaler Festlegung des auf das Abschlussziel jeweils bezogenen Systemzwecks.

Allerdings ist die Frage, inwieweit differierende Kontextmerkmale einer Bildungseinrichtung mit Erfolgsbedingungen zusammenhängen, in der Weiterbildungsforschung bislang nicht systematisch verfolgt worden. Besondere Bedeutung kommt hierbei vermutlich der Eingangsselektivität ebenso wie der Schul- vs. Beratungsorientierung in den Organisations- und Arbeitsformen zu. Eine konsequente Untersuchung entsprechender Erfolgsbedingungen kann nicht nur Hinweise auf mögliche Vergleichsmaßstäbe für Leistungserwartungen im Rahmen unterschiedlicher organisatorischer Bedingungen bieten, sondern sie kann auch durch die Variation solcher Bedingungen dazu beitragen, den Erfolg von Bildungsdienstleistungen zu erhöhen. Eben an dieser Stelle versucht die vorliegende Vergleichsstudie anzuknüpfen, indem sie insbesondere die folgenden Dimensionen in das Zentrum der Auswertung des empirischen Materials rückt:

A) Zufriedenheit

Zufriedenheit und individuell angepasste Unterstützungsangebote sind Ressourcen für den Lernerfolg. Zur Zufriedenheit zählt die reflektierende Einschätzung von AbsolventInnen im Hinblick auf ihre gewählten Lernwege und ihre positiven wie negativen Erfahrungen in der jeweiligen Bildungseinrichtung. Zufriedenheit ist darüber hinaus definiert als eine positive Kongruenz, mit der TeilnehmerInnen/ Studierende ihre Erwartungen an die Einrichtungen und an den Bildungsgang eingelöst sehen. Die Zufriedenheit soll durch eine ihre verschiedenen Dimensionen berücksichtigende Auswertung der Erhebungsdaten abgebildet werden.

B) Qualitätseinschätzung

Gerade im pädagogischen Feld wird „Qualität“ äußerst kontrovers diskutiert. Aus diesem Grund fungiert die Qualität der Bildungsdienstleistung als eine weitere maßgebliche Auswertungsdimension, welche die Studierenden/ TeilnehmerInnen den Lehrkräften der

entsprechenden Einrichtungen zurechnen. In Verbindung mit dem Arbeits- und Unterrichtsstil, den die Studierenden/ TeilnehmerInnen erleben, dient die wahrgenommene Kontinuität, mit der sie sich am Unterricht beteiligen, ebenfalls als Qualitätsmerkmal. Die Beteiligung am Unterricht präformiert zusätzlich die Erfolgchancen, weshalb der Unterricht nicht nur als Qualitäts-, sondern auch als Erfolgsmerkmal einzuordnen ist. Die Ausprägung des Merkmals hängt ihrerseits von Individualmerkmalen des Lernens und von Merkmalen des unterrichtlichen Kontextes, innerhalb dessen gelernt wird ab. Da beide Ebenen am Erfolg beteiligt sind, ist entscheidend, inwieweit sie sich empirisch trennen lassen. Spezifiziert wird der Organisationseffekt hierbei *erstens* als die Chance, Ausprägungen beteiligungs- und dienstleistungsqualitätsbezogener Variablen durch die Organisationszugehörigkeit zur VHS bzw. zur AHRS aufzuklären, und *zweitens* als eine über verschiedene Gruppen- und Variablenbildungen hinweg reproduzierbare Niveauunterschiedlichkeit zwischen den Einrichtungen. Als genereller Organisationserfolg gelten korrespondierende Beziehungen zwischen Organisationseffekten der Beteiligungs- und Dienstleistungsqualität einerseits und der Abschlussquote andererseits.

Inhaltlich resümierend ist also festzuhalten, dass die vorliegende Vergleichsstudie den Versuch unternimmt, Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit aufzuklären, wobei als Indikatoren für einen Erfolg der jeweiligen Organisation, neben der erzielten Abschlussquote, die subjektiven Einschätzungen der TeilnehmerInnen/ Studierenden vor allem hinsichtlich der Dimensionen Zufriedenheit und Qualitätseinschätzung dienen.

Bevor die eigentliche vergleichsanalytische Auswertung in ihren Ergebnissen dargestellt wird, sollen im Folgenden zunächst die beiden unterschiedlichen Organisationsformen der AHRS und VHS vorgestellt und hinsichtlich ihrer wesentlichen Charakteristika einander abschließend gegenübergestellt werden. Zunächst gilt es jedoch, die Struktur des Zweiten Bildungswegs in Hessen und die Entwicklung von Abendhaupt- und Abendrealschulen ganz allgemein zu skizzieren.

2.2 Der Zweite Bildungsweg in Hessen²

Schulen für Erwachsene ermöglichen Erwachsenen den Erwerb eines allgemeinbildenden schulischen Abschlusses. Zu ihnen zählen in Hessen Abendhaupt- und Abendrealschulen, Abendgymnasien und Hessenkollegs. An Abendhaupt- und Abendrealschulen steht die Berufsausbildung im Vordergrund, während Abendgymnasien und Hessenkollegs auf das Studium an einer Fach- oder Hochschule vorbereiten.

Der Zweite Bildungsweg in Hessen ist also wie folgt aufgebaut:

² Die folgenden Abschnitte 2.1.1 bis 2.1.3 basieren auf Informationen aus: Zweiter Bildungsweg- Schulen für Erwachsene. Schriftenreihe Bildungswege in Hessen, Nr. 7, HKM: Wiesbaden 2001; sowie der Internetseite: http://sform.bildung.hessen.de/sfe/entw_sfe. Aus Gründen der Leserlichkeit wurde auf Zitate und Quellenangaben weitgehend verzichtet.

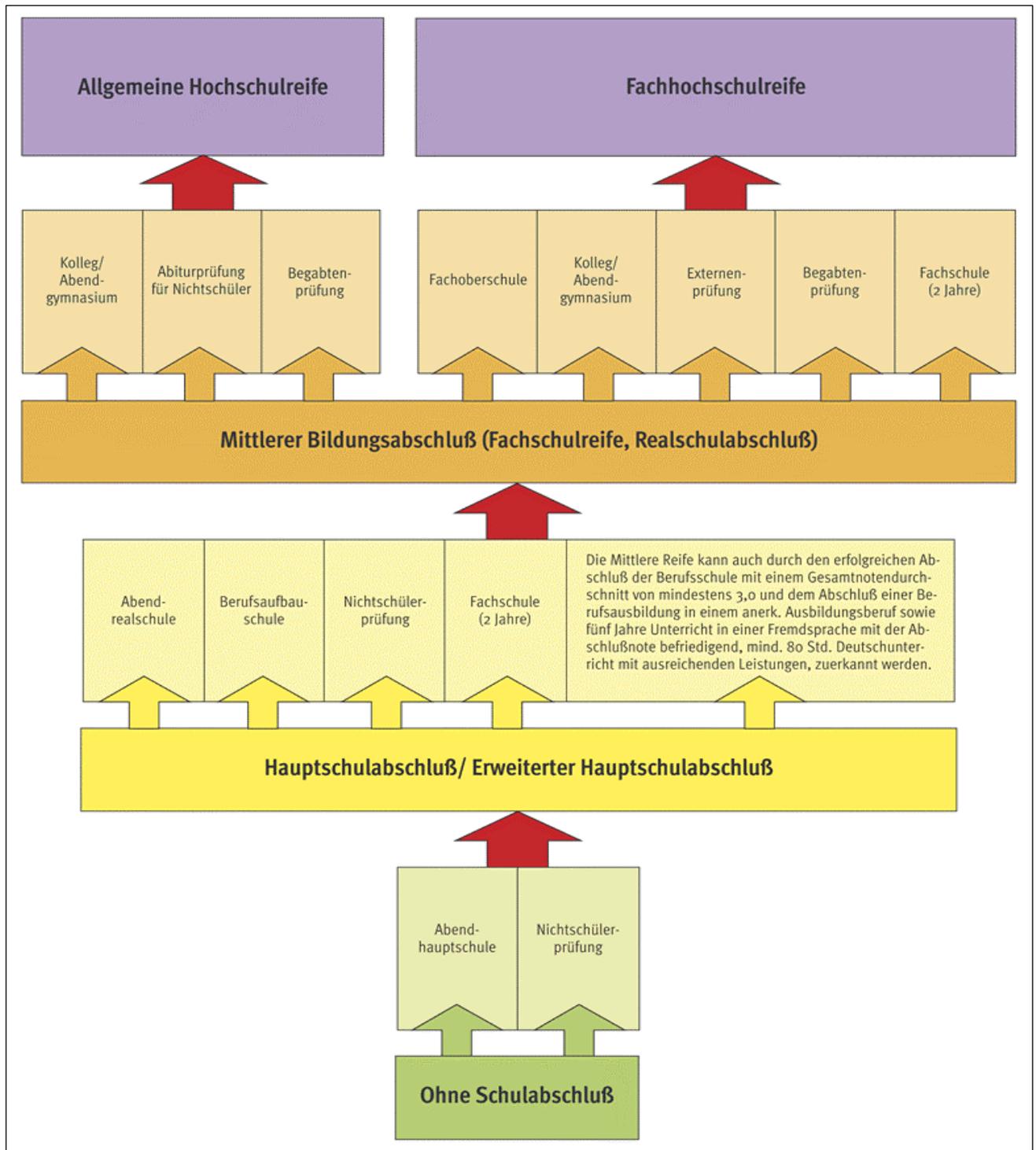


Abbildung 1: Formaler Aufbau des Zweiten Bildungswegs

(Quelle: http://berufenet.arbeitsamt.de/bub/modul1/modul_1_3_HES_grafik.html)

2.2.1 Die Abendhaupt- und Abendrealschulen

Hessens erste Abendrealschule wurde 1962 in Kassel eröffnet. Weitere Abendrealschulen entstanden 1978 in Frankfurt, 1982 in Marburg und Wiesbaden sowie 1984 in Darmstadt und Gießen. Abendhauptschulen wurden 1983 in Frankfurt und 1976 in Wiesbaden gegründet. Die jüngste eigenständige Abendhauptschule befindet sich seit 1993 in Kassel. Die Expansion des Zweiten Bildungswegs schlägt sich in der Eröffnung erster Außenstellen von Schulen für Erwachsene nieder, die als Abendgymnasien begannen, aber inzwischen überall um das Angebot von Abendrealschulen erweitert wurden. Die Außenstelle Groß-Gerau (2003) fungiert sogar ausschließlich als Abendrealschule.

Inzwischen haben berufstätige Menschen die Möglichkeit, an hessischen Abendrealschulen in Frankfurt, Wiesbaden, Darmstadt, Kassel, Marburg und Limburg den Realschulabschluss nachzuholen. Diese Chance wird derzeit von über 1000 Studierenden genutzt.

Abendhauptschulen bieten berufstätigen Menschen die Möglichkeit, neben ihrem Beruf den Hauptschulabschluss in einem einjährigen Lehrgang nachzuholen. Die vier hessischen Abendhauptschulen mit ihren etwa 140 Studierenden sind verteilt auf Frankfurt, Wiesbaden, Gießen und Kassel.

	Anzahl 2001	Anzahl 2002
– Studierende insgesamt	4.603	4.912
Männlich	2.376	2.545
Weiblich	2.227	2.367
Deutsche	3.287	3.593
Ausländer	1.316	1.319
– Abgänger insgesamt	836	854
davon mit Hochschulreife	394	370
Fachhochschulreife	193	175
Realschulabschluss	213	249
Hauptschulabschluss	36	60

Tabelle 1: Studierende an Schulen für Erwachsene und Abgänger von Schulen für Erwachsene in Hessen
 (Quelle: http://www.hsl.de/abt-3/bildung_beruf/bildun09.htm;
http://www.hsl.de/abt-3/bildung_beruf/z_bildun09_2001.htm)

Tabelle 1 vermittelt einen ersten allgemeinen Eindruck über die Zusammensetzung der Studierendenschaft und die erworbenen Bildungsabschlüsse. Als wesentliche Informationen für einen ersten allgemeinen Überblick sind ihr folgende Tendenzen zu entnehmen:

- a) zunehmende Studierendenzahl,
- b) nahezu unveränderter Ausländeranteil,
- c) abnehmende Zahl an Hochschulreife- und Fachhochschulreifeabschlüssen,
- d) ansteigende Zahl an Realschul- und Hauptschulabschlüssen.

Der Abendhaupt- und Realschulbereich scheint also zunehmend an Bedeutung zu gewinnen.

Da die Schulen für Erwachsene von erwachsenen, rechtsmündigen Personen besucht werden, die zum Großteil bereits über Berufserfahrung verfügen, sind Bedingungen für Schulorganisation und Lernen gegeben, die von denen in Regelschulen abweichen. Eigene Lehrpläne sowie eine andere Didaktik und Methodik des Unterrichts, die dem Erwachsenenstatus der Studierenden gerecht werden, unterscheiden die Schulen für Erwachsene von Regelschulen. Die derzeitige Entwicklung zeigt - wie auch Tabelle 1 zu entnehmen ist - deutlich steigende Studierendenzahlen, besonders bei Abendreal- und Abendhauptschulen, aber auch - wenngleich in schwächerer Ausprägung - bei Abendgymnasien und Kollegs. Studierende werden in ihrer Altersstruktur durchschnittlich jünger, der Anteil derjenigen, die während ihres Bildungsgangs berufstätig sind, sinkt - bzw. wenn sie berufstätig sind, arbeiten sie immer weniger zu ‚normalen‘ Tagesarbeitszeiten.

2.2.2 Voraussetzungen für den Erwerb eines Bildungsabschlusses an Abendhaupt- und Abendrealschulen

Abendschulen bieten durch ihre Unterrichtszeiten auch erwerbstätigen Personen die Chance, einen Bildungsabschluss nachzuholen. Die Abendhauptschule kann besuchen, wer die Vollzeitschulpflicht erfüllt, jedoch über keinen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Bildungsabschluss verfügt. In der Regel sind Studierende an einer Abendhauptschule bei ihrer Aufnahme volljährig und dürfen während ihres Bildungsabschlusses keine allgemeinbildende oder berufliche Vollzeitschule besuchen.

Für die Aufnahme an einer Abendrealschule gilt, zusätzlich zu den Bedingungen einer Abendhauptschule, dass bislang kein dem Realschulabschluss gleichwertiger Bildungsabschluss erworben wurde. Das Studium an einer Abendrealschule ist bei entsprechender Eignung auch ohne Hauptschulabschluss möglich. Das Abgangszeugnis nach dem zweiten Semester kann auf Einzelantrag dem Hauptschulabschluss gleichgestellt werden.³

2.2.3 Weitere Möglichkeiten des Erwerbs von Haupt- und Realschulabschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg (in Frankfurt)

Wem es nicht möglich war, seinen Hauptschulabschluss an einer Regelschule zu erwerben, dem bieten sich in Frankfurt - als Kristallisationspunkt der vorliegenden Studie - verschiedene Möglichkeiten. Das Nachholen des Abschlusses ist beispielsweise im Rahmen einer erfolgreichen Teilnahme am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), am Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder dem Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt (EIBE) möglich. Ferner besteht an verschiedenen Einrichtungen freier Träger ebenfalls die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachträglich zu erwerben. Auf die so genannte „Prüfung für Nichtschüler zum Erwerb des Abschlusszeugnisses der Hauptschule“ bereiten in Frankfurt die Abendhaupt- und Abendrealschule (AHRS) sowie die Volkshochschule (VHS) vor.⁴

Wird der Erwerb des Realschulabschlusses angestrebt, so stehen weitaus weniger Alternativen zur Auswahl. Neben der AHRS gibt es in Frankfurt eine weitere Möglichkeit, den Realschulabschluss zu erreichen - die VHS oder auch freie Träger. Da die AHRS eine

³ http://berufenet.arbeitsamt.de/bub/modul1/modul_1_3_HES_ABREAL.html

⁴ Frankfurter Dschungelbuch (2002): *Ein Wegweiser durch Angebote und Maßnahmen der Jugendberufshilfe, für Fachkräfte aus den Bereichen Sozialarbeit und Schule*. Bundesanstalt für Arbeit - Arbeitsamt Frankfurt. Stadt Frankfurt - Dezernat für Soziales und Jugend. Frankfurt. S.97.

staatliche Schule ist, stellt sie für viele Studierende, die den kostenpflichtigen VHS-Schulabschlusskurs weder finanziert bekommen noch selbst finanzieren können, die einzige Möglichkeit dar, den Realschulabschluss zu erwerben.

2.3 Die Abendhaupt- und Abendrealschule Frankfurt

Die AHRS ist als staatliche Schule eine vom Land Hessen getragene Weiterbildungseinrichtung für Erwachsene. 1978 wurde der Realschulzweig gegründet, seitdem ist die AHRS die einzige selbständige AHRS Hessens.⁵ 1983 wurde sie um den Hauptschulzweig erweitert. Sie befindet sich im Frankfurter Stadtteil Sachsenhausen und ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln sehr gut zu erreichen.

Folgende Tabelle zeigt den Anteil von Studierenden im Zweiten Bildungsweg in Frankfurt im Vergleich zu allen Studierenden in Hessen für den Zeitraum von 1999-2002.

	Einrichtungen	Studierende		davon Kollegs		davon Abendgymn.		davon Abendreal.		davon Abendhaupt.	
		insg.	weibl.	insg.	weibl.	insg.	weibl.	insg.	weibl.	insg.	weibl.
<u>1999:</u>											
Frankfurt	5	1.275	643	255	145	609	310	340	152	71	36
Land Hessen	27	4.411	2.267	894	436	2.322	1.276	1.042	484	153	71
<u>2000:</u>											
Frankfurt	5	1.290	624	253	148	636	310	350	143	51	23
Land Hessen	27	4.441	2.219	924	457	2.335	1.225	1.062	476	120	61
<u>2001:</u>											
Frankfurt	5	1.423	674	264	154	727	338	397	167	35	15
Land Hessen	28	4.603	2.227	826	406	2.437	1.243	1.192	522	148	56
<u>2002:</u>											
Frankfurt	5	1.456	690	264	142	790	388	371	147	31	13
Land Hessen	27	4.912	2.367	922	441	2.623	1.322	1.214	538	153	66

Tabelle 2: Studierende an Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs in Frankfurt am Main (Stadt) und im Land Hessen von 1999-2002

⁵ Schulprogramm der AHRS, S.5.

2.3.1 Adressaten und Aufnahmebedingungen der Schulabschlusskurse an der AHRS

Berufstätige Erwachsene sind die Zielgruppe der AHRS. Etwa die Hälfte aller Studierenden vereint tatsächlich Berufstätigkeit und den Erwerb eines Haupt- oder Realschulabschlusses. Der erste Schulabschlusskurs beginnt bereits um 13:45 Uhr. Gegenwärtig wird jedoch in Erwägung gezogen, das Angebot der AHRS zusätzlich auf den Vormittag auszudehnen. Die Abendkurstzeiten von 15:30 Uhr bis 20:30 Uhr und von 18:00 bis 22:00 Uhr ermöglichen eine Erwerbstätigkeit innerhalb üblicher Arbeitszeiten.

Einige Studierende wählen die AHRS, um ihre beruflichen Chancen zu verbessern. So besteht für potentielle Studierende mit Migrationshintergrund beispielsweise der Anreiz eines nochmaligen Schulbesuches oftmals in der Hoffnung, sich mit Hilfe verbesserter Sprachkenntnisse und eines in der BRD anerkannten Bildungsabschlusses dauerhaft in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Anderen ist der Besuch der Schule vom Arbeitsamt oder dem Gericht angeordnet, so dass auch die Motivation der Studierenden entsprechend variiert. Die Heterogenität der Klientel zeigt sich zudem in unterschiedlichen Kenntnissen der deutschen Sprache ebenso wie in unterschiedlichen schulischen Vorbildungen und/ oder spezifischen früheren - positiven oder negativen - Schulerfahrungen, die sich zusätzlich auf die Motivation auswirken.

Der Anzahl der Studierenden und Klassen steht eine knappe Raumkapazität gegenüber. In Kernzeiten muss man auf Räume benachbarter Schulen zurückgreifen, womit vielfältige Probleme im Fachunterricht und wenig lernförderliche, räumliche Rahmenbedingungen (Keller, Küche, etc.) des Unterrichts verbunden sind.

Etwa 50% der Studierenden sind zwischen 18 und 22 Jahre, weitere 40% sind zwischen 23 und 30 Jahre alt. Der Gesamtanteil weiblicher Studierender liegt bei 42%. Im Hauptschulbereich ist die Frauenquote allerdings höher als die der männlichen Studierenden, wohingegen männliche Studierende den Realschulabschlussbereich zahlenmäßig dominieren.

Die Verteilung der Studierenden (siehe Tabelle 3) erfolgte 2003 auf 20 Realschulklassen, 2 Hauptschulklassen und 2 Vorsemerkurse. Festzuhalten ist hier, dass - aus quantitativer Perspektive - der nachträgliche Erwerb des Hauptschulabschlusses eine eher untergeordnete Rolle spielt. Die meisten Studierenden besitzen also bereits einen anerkannten schulischen Abschluss bzw. dessen Äquivalent und streben einen Realschulabschluss an.

Jahr	Studierende Hauptschulbildungsgang			Studierende Realschulbildungsgang		
	gesamt	weiblich	männlich	gesamt	weiblich	männlich
1999	71	36	35	340	152	188
2000	51	23	28	350	143	207
2001	35	15	20	397	167	230
2002	31	13	18	371	147	224
2003	31	13	18	334	135	199

Tabelle 3: AHRS - Studierende nach Geschlecht

Geschlecht	1999	2000	2001	2002	2003
Männlich	87	90	72	95	147
Weiblich	52	75	41	65	90
Gesamt	139/33,8	165/47,1	113/28,5	160/39,8	237/55,4

Tabelle 4: AHRS - Studierende - Ausländer/ in v.H. von Gesamt

Die AHRS Frankfurt verfügt über einen halbjährlichen Aufnahmerhythmus, so dass pro Semester etwa 160 Studierende neu aufgenommen werden. Wie bereits im Vorfeld erwähnt, stützt sich das Aufnahmeverfahren der AHRS vor allem auf die Auswertung von Bewerbungsunterlagen und Gruppengesprächen unter besonderer Gewichtung festgelegter Prioritäten (s.o.). BewerberInnen mit mangelnden Deutschkenntnissen, die noch keine deutsche Schule besucht haben, werden zusätzlich dazu verpflichtet, an einem Deutschttest teilzunehmen. Im Schuljahr 2002/ 2003 nahmen 47 BewerberInnen am Aufnahmetest teil. 42 von ihnen besuchten im Anschluss einen Kurs ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (der so genannte DAZ-Kurs).

Wie bereits angedeutet überstiegen die BewerberInnenzahlen an der AHRS 2003 die Aufnahmekapazität der Schule besonders stark. Aber auch unabhängig von dieser besonderen Situation bleibt - Angaben der Schule zufolge - das Schulplatzangebot hinter der Nachfrage zurück. Die Folge davon sind Wartezeiten und Raumknappheit in der Schule.

2.3.2 Kollegium, Aufgabengebiete und Schulprogramm

Die Studierenden werden von 28 Lehrkräften unterrichtet, die über ein abgeschlossenes Lehramtsstudium verfügen. Viele Lehrkräfte sind über 50, einige über 60 Jahre alt, so dass die meisten MitarbeiterInnen der AHRS im Lehrerstatus verbeamtet sind (mit Ausnahme von 3 Angestellten).

Die Lerngruppen haben einen kursabhängigen Umfang von zwischen 12 und 30 Studierenden. Neben Fachbereichs-, Klassen-, Schul-, Beratungs- und Gesamtkonferenzen findet ein bis zweimal im Jahr ein pädagogischer Tag statt.

Das Schulprogramm der AHRS beschreibt den Ist-Zustand der Schule. Neben der Beschreibung der Unterrichtsfächer und dem Wahlpflichtunterricht hinsichtlich Stundenumfang, Ziele des Unterrichts, Didaktik sowie Lehrmitteln informiert es auch über alternative Lernformen und fächerübergreifende Angebote. Hinsichtlich des Wahlpflichtunterrichts ist ergänzend anzumerken, dass dieser die Möglichkeit eröffnet, gezielt auf individuelle Förderungsbedarfe zu reagieren, indem an dieser Stelle Förder- oder Erweiterungskurse ebenso wie Berufsvorbereitungskurse u.v.m. zur Wahl gestellt werden.

Das Schulprogramm beinhaltet ferner Informationen über die einmal jährlich stattfindende Projektwoche sowie über Studienfahrten und Reisen, die ins europäische Ausland durchgeführt werden. Es hat insgesamt beschreibenden und in weiten Teilen auch programmatischen Charakter. Als zentrales Ziel der AHRS wird die Vorbereitung auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt angeführt. Das Schulprogramm weist auf einen hohen Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund hin. Deshalb wird der „Kompensation sprachlicher Mängel“ besondere Bedeutung beigemessen.⁶ Das Fach Deutsch gilt als „Leitfach“. Der Stundenumfang entspricht den allgemeinen Vorgaben der „Verordnung zur Ausgestaltung der SfE“. Deutsch als Zweitsprache-Kurse sind mit einem Stundenvolumen von vier Unterrichtseinheiten pro Woche veranschlagt.

2.3.3 Beratung und Kooperation mit externen Institutionen

Das Beratungssystem der AHRS differenziert sich in eine fest terminierte Angebotssequenz - wie beispielsweise die so genannte „Klassenlehrerstunde“ oder die vierteljährigen Beratungskonferenzen zur Lern- und Lernstandsberatung - sowie in eine weitere bedarfsorientierte Beratungseinheit. So übernehmen in der Regel KlassenlehrerInnen im Bedarfsfall die Erstberatung bei Problemen der Studierenden. Zwei Beratungslehrerinnen fungieren an der AHRS als Anlaufstelle in Problemfällen. Laut Schulprogramm liegen diese meist im familiären Bereich, behandeln Sorgen um die Wohnsituation, die finanzielle Situation, die Vereinbarkeit von Schule und Beruf. Im Zusammenhang mit der Suchtprävention wird den Studierenden ein Raucherentwöhnungsseminar angeboten, das von einer Mitarbeiterin der Drogenberatung geleitet wird.

Im Schulprogramm der AHRS heißt es zum Beratungskonzept: „Das Ziel der Beratung ist es, den Studierenden eine optimale Schullaufbahn und damit verbesserte Berufschancen zu ermöglichen“.⁷ Dieses Ziel soll nach Klärung der Problemlage und eventueller Lösungsansätze durch die Vermittlung an geeignete externe Beratungsstellen erreicht werden. Zusätzlich kooperiert die AHRS laut Schulprogramm mit dem Arbeitsamt, dem Arbeitskreis ‚Schule-Wirtschaft‘ sowie mit sozialen Einrichtungen der Stadt.⁸ Im Zusammenhang mit einer Initiative zur Gewaltprävention kooperierte die AHRS beispielsweise auch ergänzend mit der Kampagne „Gewalt- Sehen- Handeln“.

Darüber hinaus ist seit etwa einem Jahr eine monatliche Sprechstunde einer IFZ-Mitarbeiterin eingerichtet worden, die von den Studierenden relativ gut angenommen zu werden scheint.⁹

⁶ ebd., S. 7.

⁷ ebd., S. 10.

⁸ ebd., S. 34.

⁹ Die Abkürzung IFZ steht für Internationales Familienzentrum.

2.4 Die Volkshochschule Frankfurt

Die Erwachsenenbildung hat in Frankfurt eine über 100-jährige Geschichte. Ihre Ursprünge liegen in der Bildung des „Ausschusses für Volksvorlesungen“ im Jahre 1890, mit Hilfe dessen auch der Arbeiterschicht Bildung zugänglich gemacht werden sollte. Aus ihm entstanden die Volksbildungseinrichtungen, zu denen heute die Volkshochschulen zählen. Volkshochschulen sind ein Teil der öffentlichen Weiterbildung. Alle Kreise und Städte mit mehr als 50.000 Einwohnern sind verpflichtet, eine Volkshochschule zu errichten und zu unterhalten. Trägerin der VHS Frankfurt ist die Stadt Frankfurt am Main.

Seit 25 Jahren besteht an der VHS Frankfurt der Bereich „Schulische Abschlüsse und Grundbildung“, jener Bereich der VHS also, der im Kontext dieser Untersuchung relevant ist. Seine Räumlichkeiten befinden sich gegenwärtig im „Galluspark“, einem Neubaugebiet des Frankfurter Stadtteils Gallus. Die VHS ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut zu erreichen, liegt jedoch weniger zentral als die AHSR Frankfurt. Die Schulabschlusskurse der VHS ermöglichen den nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses in einem einjährigen Kurs sowie den Erwerb des Realschulabschlusses in einem zweijährigen Kurs.

Eine Übersicht über die Entwicklung der Anzahl der KursteilnehmerInnen an der VHS zwischen 1999 und 2003 gibt folgende Tabelle:

Semester	Hauptschulkurs		Realschulkurs		Grundbildung	AA.-Maßnahme
	TN gesamt	TN Kurs-Ende	TN gesamt	TN Kurs-Ende	TN gesamt	TN gesamt
1999-01	24	18	17	16	48	75
1999-02	40	33	35	26	116	0
2000-01	20	11	13	10	43	0
2000-02	35	29	24	17	44	45
2001-01	15	9	22	17	19	27
2001-02	34	25	48	33	30	11
2002-01	21	16	0	0	73	31
2002-02	37	30	55	48	14	47
2003-01	26	16	0	0	86	31
2003-02	40	nicht beendet	36	nicht beendet	90	0

Tabelle 5: Anzahl der VHS - KursteilnehmerInnen zwischen 1999 und 2003 nach Semestern und Kurstypen

Quellen: Datenbank der VHS, dvv- Daten, Handakten des Fachbereichs A5 (VHS).

Erläuterungen: Das Semester gibt jeweils den Kursbeginn an; die Laufzeit der Kurse ist unterschiedlich. AA.-Maßnahmen sind Lehrgänge, die vom Arbeitsamt finanziert werden. (0 = in diesem Semester kein Kursbeginn)

Anders als die AHRS bereitet die VHS auf die (Abschluss-)Prüfungen zwar vor, diese erfolgen jedoch unter dem Prüfungsvorsitz von PrüferInnen des staatlichen Schulamts. Da es sich bei der VHS nicht um eine staatlich anerkannte Schule handelt, darf sie lediglich auf eine „Prüfung für Nichtschüler“ vorbereiten, die Prüfung selbst jedoch nicht systemintern abnehmen. Allerdings wird auch die externe Prüfung realiter unter Mitwirkung von VHS – Dozenten vorgenommen.

Im Gegensatz zu staatlichen Schulen ist die VHS nicht verpflichtet, ein Schulprogramm zu erstellen. Einem Schulprogramm inhaltlich ähnlich ist die Beschreibung des „pädagogischen Konzepts“. Dieses ist jedoch kaum mit dem Schulprogramm der AHRS direkt vergleichbar. Es bezieht sich, anders als das Leitbild der VHS, ausschließlich auf den Bereich der Schulabschlüsse und der Grundbildung. Neben einer Beschreibung der Kursangebote und -struktur wird auf den individuellen und bedürfnisorientierten Zuschnitt des Bildungsangebotes an der VHS hingewiesen. Die VHS selbst sieht sich in ihrem „Pädagogischen Konzept“ als „nachfrage- und lernorientierte Bildungsorganisation“, deren Anliegen die individuelle Förderung von „Kompetenzentwicklung für eine lernungewohnte heterogene Zielgruppe“ ist.

Für die Kursangebote der VHS sind vor allem der so genannte „Realschul-Online-Kurs“ (siehe Anhang), Ferienkurse zur Vertiefung vorhandener Englisch- und Mathematikkenntnisse sowie eine spezielle Vorbereitung auf Einstellungstests für SchulabgängerInnen oder für verschiedene Berufsgruppen charakteristisch. Da der Fokus dieser Untersuchung auf dem Bereich der Schulabschlüsse liegt, wird von einer genaueren Beschreibung des Grundbildungsangebotes der VHS abgesehen. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass durch die Einbindung der speziellen Kursangebote in das allgemeine Kursangebot der VHS eine hohe Flexibilität und Variabilität der Angebote möglich wird, die sich stärker auch an den individuellen Fall und seine Lernbiographie anpassen lassen.

2.4.1 Adressaten und Aufnahmebedingungen der Abschlusskurse an der VHS

Die Zielgruppe der Schulabschlussangebote sind überwiegend Jugendliche und junge Erwachsene ab einem Alter von 16 Jahren. Im Unterschied zur AHRS und anderen staatlichen Abendschulen werden an der VHS TeilnehmerInnen also bereits vor ihrer Volljährigkeit aufgenommen.

Der Altersschwerpunkt der TeilnehmerInnen liegt zwischen 18 und 24 Jahren. Insbesondere junge Mütter profitieren von den Unterrichtszeiten zwischen 8 und 13 Uhr, da die Unterrichtszeiten eine Kinderbetreuung immer noch zulassen. Sowohl im Hauptschulabschlussbereich als auch im Realschulabschlussbereich ist der Anteil von Frauen unter den TeilnehmerInnen höher als der Männeranteil. Betrachtet man die Jahre 1999-2003 bezüglich der Geschlechterverteilung, so fällt auf, dass im zweiten Halbjahr 2002 sowohl im Hauptschul- als auch im Realschulabschlussbereich (siehe Tabelle 6, Tabelle 7) deutlich mehr Männer Kurse besuchten als Frauen. In den restlichen Halbjahren der Jahre 1999-2003 dominierten die Teilnehmerinnen zahlenmäßig bis auf wenige Ausnahmen. Tendenziell scheint die Geschlechterverteilung im Realschulabschlussbereich gleichmäßiger auszufallen, als dies in den Hauptschulabschlusskursen der Fall ist.

Semester	TN Kurs-Ende	Geschlecht		Alter				
	gesamt	weiblich	männlich	unter 18	18 bis 24	25 bis 34	35 bis 49	NN
1999-01	18	11	7	3	12	2	1	0
1999-02	33	22	11	6	19	5	1	2
2000-01	11	5	6	6	3	2	0	0
2000-02	29	18	11	9	14	3	2	1
2001-01	9	4	5	2	3	4	0	0
2001-02	25	14	11	6	10	6	1	2
2002-01	16	11	5	5	5	4	0	2
2002-02	30	13	17	6	10	6	1	2
2003-01	16	11	5	3	12	0	1	0
2003-02	40	22	18	12	21	5	2	0

Tabelle 6: VHS - KursteilnehmerInnen nach Geschlecht und Alter - Hauptschulabschlusskurs

Semester	TN Kurs-Ende	Geschlecht		Alter				
	gesamt	weiblich	männlich	unter 18	18 bis 24	25 bis 34	35 bis 49	NN
1999-01	16	9	7	3	9	1	1	2
1999-02	26	12	14	6	17	2	0	1
2000-01	10	3	7	4	3	3	0	0
2000-02	17	10	7	7	8	2	0	0
2001-01	17	8	9	7	8	2	0	0
2001-02	33	17	16	9	15	2	0	7
2002-01	0	0	0	0	0	0	0	0
2002-02	48	19	29	9	25	6	1	7
2003-01	0	0	0	0	0	0	0	0
2003-02	36	19	17	13	23	0	0	0

Tabelle 7: VHS - KursteilnehmerInnen nach Geschlecht und Alter - Realschulabschlusskurs

Kurstyp	TN gesamt	weiblich	männlich	unter 18	18 bis 24	25 bis 34	35 bis 49
Hauptschulkurs							
1.Halbjahr	40	22	18	12	21	5	2
2.Halbjahr	16	11	5	3	12	0	1
Realschulkurs							
1.Halbjahr	36	14	21	1	33	1	0
2.Halbjahr	35	19	17	13	23	0	0
Gesamt	127	66	61	29	89	6	3
Realschulkurs-Online	19	10	9	0	9	1	1
Total	146	76	70	29	98	7	4

Tabelle 8: Angemeldete KursteilnehmerInnen Ende 2003

Die Klientel der VHS kommt - darin ähneln sich auch die Selbstbeschreibungen von AHRs und VHS - überwiegend aus einem sozialen und familiären Umfeld mit sprachlichen und kulturellen, nicht jedoch mit bildungsniveaubezogenen Beteiligungsschwellen: Angaben der VHS zufolge haben etwa 60% der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund. Der Aufnahme geht neben einem Erstberatungsgespräch auch ein Einstufungstest mit Aufgaben aus dem Deutsch- und Mathematikunterricht voraus. Diese Einstufungstests werden monatlich angeboten. Während HauptschulkursinteressentInnen einen Kurzttest in Mathematik und Deutsch machen, müssen RealschulkursbewerberInnen einen ca. zweistündigen Test in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch absolvieren.

Die Einstiegstests indizieren die Eignung der BewerberInnen für die angestrebten Schulabschlusskurse. Die Tests werden von den zukünftigen LehrerInnen ausgewertet und geben einen ersten Eindruck von den Kompetenzen und der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit der zukünftigen TeilnehmerInnen. Der Einstufungstest ist für die Lehrkräfte neben den Eindrücken aus der ersten Unterrichtszeit eine Hilfe bei der Entwicklung von auf den Fertigkeiten der TeilnehmerInnen aufbauenden Unterrichtseinheiten.

Das Beratungsgespräch, die Einstufungstests und eine für alle TeilnehmerInnen obligatorische Probezeit von sechs Wochen dienen der Einschätzung, ob die jeweilige Person imstande ist, den angestrebten Abschluss bei entsprechender Förderung an der VHS zu erreichen. Erst nach Beendigung der Probezeit werden die TeilnehmerInnen endgültig in die jeweiligen Schulabschlusskurse aufgenommen. Kursplätze, die während des Semesters frei werden, können im laufenden Semester neu vergeben werden. Bei Aufnahme in laufende Kurse wird die Situation in der Klasse besonders berücksichtigt. Im letzten Semester vor der Abschlussprüfung werden nur in Ausnahmefällen und bei besonderer Eignung neue TeilnehmerInnen aufgenommen. Diese unterschiedlichen Varianten des Quereinstiegs treffen allerdings nicht nur auf die VHS zu, denn auch auf Seiten der AHRs besteht die Möglichkeit der Aufnahme während des laufenden Semesters.

Wenn BewerberInnen nicht aufgenommen werden, so können die Ursachen dafür bei problematischem Sozialverhalten, hohen Fehlzeiten oder Defiziten im sprachlichen Bereich liegen. Ist letzteres der Fall, wird den BewerberInnen der Besuch entsprechender Kursangebote an der VHS empfohlen. So können ausländische BewerberInnen, die aufgrund sprachlicher Barrieren dem Unterricht nicht (werden) folgen können, einen VHS-Kurs in

„Deutsch als Fremdsprache“ besuchen. Aber auch InteressentInnen, deren Englischkenntnisse vermutlich nicht für einen Schulabschlusskurs ausreichen werden, bietet die VHS entsprechende Englisch-Sprachkurse an. Diese Kurse sind nicht Bestandteil des regulären Hauptschul- oder Realschulabschlussbereichs, sondern dienen der Vorbereitung für die Schulabschlusskurse.

Zudem verfügt die VHS über die Möglichkeit, sich von TeilnehmerInnen zu trennen. Gründe hierfür können ebenfalls schlechtes Sozialverhalten oder hohe Fehlzeiten sein. Teilweise sind KursteilnehmerInnen noch nicht bereit, sich auf einen erneuten Schulbesuch und die damit verbundenen Regeln einzulassen. Dies kann auch ein Grund für einen Abbruch seitens der TeilnehmerInnen sein. In beiden Fällen, bei Trennung seitens der VHS ebenso wie bei Abbruch durch TeilnehmerInnen, besteht das Alternativangebot einer befristeten „Auszeit“. Dies kann von TeilnehmerInnen genutzt werden, die beabsichtigen, an die VHS zurückzukehren, um den entsprechenden Kurs fortzusetzen, wenn sie dazu bereit oder wieder in der Lage sind.

Zweimal wöchentlich findet Lernberatung in Form von Beratungsgesprächen innerhalb und außerhalb des Unterrichts statt. Die TeilnehmerInnen erhalten am so genannten „Schülersprechtag“ einen Überblick über ihre Noten, ihre Fehlzeiten sowie ihre sozialen Kompetenzen, wobei diese detaillierte Rückmeldung der Lernstandseinschätzung halbjährlich erfolgt. Neben solchen Beratungseinheiten bieten Lehrende der VHS Übungsstunden in Randzeiten an, um schwächere TeilnehmerInnen mit Hilfe gezielter Zusatzmaßnahmen fördern zu können. Erreicht wird die erwünschte, reduzierte Lerngruppengröße in solchen Randzeiten dadurch, dass TeilnehmerInnen, die keinen zusätzlichen Lernbedarf haben, nur das Kursangebot selbst wahrnehmen.

In der Vergangenheit sicherte eine Doppelbesetzung von Kursen die individuellere Förderung und ermöglichte eine umfassendere soziale Betreuung als es mit einer Lehrkraft pro Kurs der Fall ist. Diese aus pädagogischer Sicht sinnvolle Unterrichtsgestaltung war finanziell jedoch nicht haltbar. Heute finden immerhin noch 30% der Stundenanzahl eines Kurses in Doppelbesetzung statt. Die Doppelbesetzung ermöglicht es den LehrerInnen auch, in Konfliktsituationen spontan zu intervenieren und eventuell einzelne TeilnehmerInnen aus dem Unterrichtsgeschehen herauszunehmen, um auf Probleme direkt reagieren zu können. Lehrenden der AHRS und anderer staatlicher Schulen des Zweiten Bildungswegs bieten sich derartig flexible Möglichkeiten individueller Förderung nur in begrenztem Umfang und werden vor allem aus inhaltlich-methodischen Gründen ebenso wie zugunsten einer erleichterten Integration neuer Lehrkräfte eingesetzt.

2.4.2 Das Kollegium und seine Aufgabengebiete

Die achtzehn Lehrenden der VHS, zehn Frauen und acht Männer, sind nicht ausschließlich ausgebildete LehrerInnen, sondern auch Sozial-, Diplom- und Kunstpädagogen sowie AbsolventInnen unterrichtsrelevanter Diplomstudienfächer. Jede/r verfügt über ein abgeschlossenes Studium.

Alle Lehrenden können zudem eine Unterrichtserfahrung in der Weiterbildung von mindestens elf Jahren vorweisen; der Großteil der LehrerInnen arbeitet seit über zwanzig Jahren in der Weiterbildung. Insgesamt liegt die weiterbildungsbezogene Berufserfahrung zwischen elf und dreißig Jahren. Konkretisiert auf Berufserfahrung im Zweiten Bildungsweg hat die Mehrheit der LehrerInnen zwischen elf und fünfundzwanzig Jahren Berufserfahrung. Die Altersstruktur des Kollegiums ist dementsprechend eher homogen. Anders als bei der AHRS, bei der die Altersstruktur etwas gemischer ist, gibt es keine jungen Lehrenden an der VHS. Die Homogenität der Altersstruktur unter den VHS-MitarbeiterInnen ist auf die

Sparmaßnahmen zurückzuführen, von denen der Schulabschlussbereich der VHS wiederholt betroffen war. So wurden die Stellen von LehrerInnen, die aus unterschiedlichen Gründen ihre Anstellung an der VHS Frankfurt aufgegeben haben, entweder ganz eingespart oder die Personen wechselten mit ihrer Stelle in andere Bereiche der VHS. Dieser Sparpolitik unterworfen, verringerte sich das Kursangebot von ehemals elf auf sieben Kurse. Aufgrund aktueller Vorgaben der Stadt Frankfurt wird die Kursreduktion zwei weitere Kurse betreffen, wodurch das Kursangebot voraussichtlich auf fünf Kurse reduziert werden muss. Eine Verjüngung des Kollegiums, von der TeilnehmerInnen und Kollegium gleichermaßen profitieren könnten, ist somit in Zukunft kaum zu erwarten.

Im Gegensatz zu den LehrerInnen der AHRS und anderer staatlicher Schulen für Erwachsene, sind die MitarbeiterInnen der VHS Angestellte und nicht verbeamtet. Sie alle arbeiten hauptamtlich an der VHS; von der früher üblichen Beschäftigung von Honorarkräften wird heute abgesehen. Alle achtzehn Lehrenden der VHS sind in Teilzeitstellen mit unterschiedlichen Stundenvolumina beschäftigt. Insgesamt und rechnerisch entspricht der Stundenumfang der achtzehn Lehrenden 12,7 Vollzeitstellen.

Durch die Teamarbeit im Kollegium, regelmäßige gegenseitige Hospitationen, Team-Teaching, wöchentliche Teamsitzungen oder die gemeinsame Vorbereitung von Unterrichtsprojekten arbeiten sich die Lehrenden auch in Unterrichtsfächer ein, die sie zusätzlich zu ihren Studienfächern unterrichten können. Eine Koordinatorin, die zu den LehrerInnen zählt, sowie die Leiterin des Fachbereichs ‚Schulabschlüsse/ Berufsorientierung‘ und stellvertretende Leiterin der VHS koordinieren die Belange der Haupt- und Realschulkurse. Fünf der Lehrenden sind zusätzlich für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache qualifiziert, sieben LehrerInnen haben eine Zusatzqualifikation für den EDV-Unterricht erworben. Fortbildungen des Kollegiums finden ein- bis zweimal pro Jahr zu pädagogischen und zielgruppenspezifischen Themen statt. In den verbindlichen wöchentlichen Teamsitzungen werden pädagogische und fachliche Themen behandelt. Im Falle spezifischer Fragestellungen, wie z.B. die Drogenproblematik, ausländerrechtliche Fragen oder aktuelle Arbeitsmarkttrends, werden externe Fachleute in die Teamsitzungen eingeladen.

Zu den Aufgabengebieten der LehrerInnen gehören also ganz allgemein Teambesprechungen, Beratungstermine für InteressentInnen sowie die unterrichtliche Vorbereitung auf die jeweilige Abschlussprüfung.

Zusätzlich zählen aber auch die folgenden Tätigkeiten zum alltäglichen Aufgabenbereich der VHS-Lehrenden:

- Da die Problemlagen der Klientel zunehmend vielschichtiger werden und immer mehr Lebensbereiche umfassen, kommt in den meisten Fällen zum Beratungsschwerpunkt der individuellen Lernberatung auch eine *sozialpädagogische Betreuung* der TeilnehmerInnen hinzu. Außerdem sind die LehrerInnen gleichzeitig auch AnsprechpartnerInnen für Eltern und Institutionen, mit denen der Schulabschlussbereich kooperiert - wie unter anderem das Arbeits-, Jugend- und Sozialamt.
- Wie im Vorfeld bereits erläutert, verfügen die Lehrenden der VHS also nicht über einen Beamten-, sondern vielmehr über einen Angestelltenstatuts, infolge dessen sie - unbeschadet des jeweiligen Tätigkeitsschwerpunktes - zusätzlich auch in das *allgemeine Aufgabenspektrum* der VHS eingebunden sind.
- Der Unterricht bereitet die KursteilnehmerInnen auf den Erwerb des angestrebten Abschlusses in einer *externen Prüfung* vor. Die Prüfungen finden in den Räumlichkeiten der VHS statt und werden formal von PrüferInnen des Stadtschulamtes Frankfurt abgenommen, die zumeist realiter jedoch mit den Lehrkräften an der VHS identisch sind. Der Prüfungsvorsitz der mündlichen Prüfungen wird von der Schulleitung einer

entsprechenden staatlichen Schule gehalten. Vier bis sechs Wochen vor den Prüfungen bereitet eine intensive Wiederholungsphase die TeilnehmerInnen auf prüfungsrelevante Themengebiete vor. Abschließend wird oftmals noch ein Test geschrieben, der einen letzten Eindruck der individuellen Lernstände vermittelt. Die Entscheidung über die Prüfungszulassung basiert auf den Leistungen der TeilnehmerInnen in den halbjährlichen Zwischenbeurteilungen und dem abschließenden Test, der unter gleichen Bedingungen und Bewertungskriterien geschrieben wird wie die Abschlussprüfung. Die TeilnehmerInnen werden über ihre Leistungen informiert und bekommen seitens der LehrerInnen eine Empfehlung zur Prüfung ausgesprochen. Im Zweifelsfall wird ihnen von der Prüfungsteilnahme abgeraten. Auf diese Weise hat die VHS bereits ein Element der Qualitätssicherung eingeführt, denn die Empfehlungen der verantwortlichen Lehrkräfte können retrospektiv mit dem tatsächlichen Prüfungserfolg in Beziehung gesetzt werden. Anders als an der AHRS liegt die letztendliche Entscheidung über eine Prüfungsteilnahme jedoch bei den Prüflingen selbst. Die LehrerInnen bestätigen mit der Prüfungsanmeldung lediglich, dass die angemeldeten TeilnehmerInnen ausreichend vorbereitet sind. Es gibt jedoch Fälle, in denen eine ausreichende Vorbereitung nicht attestiert werden kann - beispielsweise bei erheblichen Fehlzeiten. Hier gibt es die Möglichkeit, dass TeilnehmerInnen, die sich trotz des Abratens der Lehrkräfte zur Prüfung anmelden wollen, eigenverantwortlich beim Schulamt eine entsprechende Prüfungsanmeldung vornehmen.

Im Gegensatz zu staatlichen Schulen wie der AHRS können ‚einsichtige‘ TeilnehmerInnen ein halbes Jahr wiederholen, bevor sie zur Prüfung gemeldet werden. Nach den vergangenen Kursreduktionen müssen betroffene TeilnehmerInnen jedoch gegenwärtig meist ein ganzes Jahr wiederholen. In Zukunft wäre in einem solchen Fall unter gegebenen Umständen ein Umstieg auf den ‚Online-Realschulkurs‘ (siehe Anhang) möglich. Es gibt, wie bereits erwähnt, an der VHS aber auch die Möglichkeit für die TeilnehmerInnen, sich eine ‚Auszeit‘ zu nehmen, erst noch einmal zu arbeiten oder sich zu Hause selbständig vorzubereiten und dann an die VHS zurückzukehren, um den Abschluss nachzuholen.

2.4.3 Kooperationen mit externen Institutionen

Die Prüfungsvorbereitung und die damit verbundene Kooperation mit dem Staatlichen Schulamt ist nicht der einzige Kooperationsschwerpunkt auf dem Weg zum Schulabschlusserwerb. Eine weitere wichtige Rolle spielt die Berufsvorbereitung an der VHS. In Kooperation mit dem Arbeitsamt, der heutigen Bundesagentur für Arbeit (BA), wurden mehrere Jahre lang Arbeitsamt-Maßnahmen zur beruflichen Eingliederung von MigrantInnen durchgeführt. In diesem Rahmen sind beispielsweise Ausbildungen im Küchenservicebereich sowie zur Pflegeassistenten angeboten worden. Trotz hoher Vermittlungsquoten der LehrgangsteilnehmerInnen von etwa 80% finden diese Lehrgänge aufgrund geringerer Finanzierungsmöglichkeiten der BA-Kurse nicht mehr statt.

Weiterhin werden Bewerbungstrainings angeboten, BerufsberaterInnen der BA zu Informationsveranstaltungen eingeladen und Bewerbungsunterlagen von LehrerInnen kontrolliert. Die VHS sieht es - ebenso wie die AHRS - als ihre Aufgabe, die TeilnehmerInnen bei ihrer Orientierung auf dem Arbeitsmarkt zu unterstützen. In Kooperation mit dem Arbeitsamt bietet die VHS ihren TeilnehmerInnen zudem ein dreiwöchiges Betriebspraktikum an, welches u.a. die Erstellung eines Praktikumberichts durch die PraktikantInnen sowie Praktikumbesuche der betreuenden LehrerInnen beinhaltet.

Die Komplexität der Probleme, mit denen sich die LehrerInnen durch ihre pädagogische Arbeit mit den TeilnehmerInnen konfrontiert sehen, beinhaltet schwierige Familienverhältnisse bis hin zur sexuellen Misshandlung, Computersucht, Drogenprobleme, Kleinkriminalität sowie vermehrt Verhaltensauffälligkeiten und psychische ebenso wie

gesundheitliche Probleme. Letztere zählen zu den wichtigsten Erklärungsfaktoren für den Umstand, dass viele der TeilnehmerInnen in betreuten Wohngruppen wohnen, von Bewährungshelfern begleitet oder anderweitig professionell betreut werden, woraus sich eine Vielzahl weiterer Kooperationen mit Jugendhäusern, Beratungseinrichtungen, dem Jugend- und Sozialamt, freien Bildungsträgern und Frankfurter Schulen ergibt, die früher von TeilnehmerInnen besucht wurden.

2.5 Zusammenfassende Darstellung der wesentlichen Organisationsmerkmale von AHRs und VHS

Die im Rahmen dieses Kapitels angeführten Charakteristika von VHS und AHRs sollen abschließend anhand der nachstehenden tabellarischen Übersicht in verdichteter Form zusammengefasst werden, da sie eine wesentliche Grundlage für die folgenden Auswertungsbefunde und Interpretationen darstellen.

	Abendhaupt-/ Abendrealschule	Volkshochschule
1. Träger	Land Hessen	Stadt Frankfurt
2. Status	Staatliche Schule für Erwachsene	Öffentliche Weiterbildungseinrichtung
3. Abschluss		
a) Form	Hauptschulabschluss (Einjährig), Realschulabschluss (Zweijährig)	Hauptschulabschluss (Einjährig), Realschulabschluss (Zweijährig)
b) Vergabe	Systemintern, gemäß der Vorgaben des staatlichen Schulamtes	Systemextern, unter dem Prüfungsvorsitz des staatlichen Schulamtes
4. Zielgruppe	(Berufstätige) Erwachsene	Jugendliche und junge Erwachsene
5. Zeitkorridor der Kursangebote	13:45 - 22:00 Uhr	08:00 - 13:00 Uhr
6. Klientel		
a) Bezeichnung	Studierende/r	TeilnehmerIn
b) Beschreibung	Annahme einer durch soziale, familiäre oder kulturelle Faktoren zusätzlich belasteten Klientel (Angabe eines hohen Anteils von Studierenden mit Migrations- hintergrund innerhalb des Schulprogramms)	Beschreibung einer mehrheitlich durch das soziale und familiäre Umfeld zusätzlich belasteten Klientel (Laut Angaben der VHS beträgt der Anteil von TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund etwa 60%.)

	Abendhaupt-/ Abendrealschule	Volkshochschule
7. Kollegium Anzahl der Lehrkräfte	28 Lehrkräfte	18 Lehrkräfte
8. Qualifizierung	Abgeschlossenes Lehramtsstudium	Sozial-, Diplom-, KunstpädagogInnen, AbsolventInnen angebots- relevanter Diplomstudienfächer
9. Alterstruktur	Relativ hoher Altersdurchschnitt, aber auch einige junge Lehrkräfte	Homogene Altersstruktur (Keine jungen Lehrenden)
10. Beschäftigungs- status	Mehrheitlich Beamtete (3 Angestellte)	Angestellte
11. Aufnahme- voraussetzung	Mindestalter: 18 Jahre, keine Einbindung in eine andere allgemein bildende oder berufliche Vollzeitschule, kein Erwerb eines mit den angebotenen Abschlüssen äquivalenten Bildungszertifikats	Mindestalter: 16 Jahre, kein Erwerb eines mit den angebotenen Abschlüssen äquivalenten Bildungszertifikats
12. Verfahren	Auswahl auf der Grundlage von Informations- und Beratungsangeboten; Aufnahme nach sozialen Prioritäten (Alleinerziehend/ Berufstätig/ Alter/ Vorbildung); Obligatorischer Deutshtest für alle Bewerber, die den Besuch einer deutschen Schule nicht nachweisen können	Systematisches Aufnahme- verfahren, bestehend aus: a) Beratungsgespräch, b) Einstufungstest, c) obligatorische Probezeit von sechs Wochen
13. Gebühren	Gebührenfrei	Gebührenpflichtig (Entstehende Kosten für den Hauptschulabschlusskurs: 1.160€ Entstehende Kosten für den Realschulabschlusskurs: 2.600€)
14. Beratung	Flexible Beratungsangebote je nach Bedarf und klar terminierte Einheiten (Beratungskonferenz, „Klassenlehrerstunde“, Beratungssprechzeiten)	Fest terminiertes Beratungssystem (Lernberatung der Teilnehmer 2× wöchentlich, Rückmeldung über die Lernstandseinschätzung halbjährlich am „Schülersprechtag“)

	Abendhaupt-/ Abendrealschule	Volkshochschule
15. Kooperation mit externen Institutionen	Laut Schulprogramm regelmäßige Kooperation mit dem Arbeitsamt, dem Arbeitskreis ‚Schule-Wirtschaft‘ und verschiedenen sozialen Einrichtungen der Stadt Frankfurt Seit 2004: Monatliche Sprechstunde einer IFZ-Mitarbeiterin	Stabile Kooperationsstrukturen, deren Intensivierung durch die Einführung eines in die Realschulabschlusskurse fest integrierten Betriebspraktikums geplant ist.
16. Erfolgs-/ Verbleibsquote	Das dem Teilprojekt vorliegende Datenmaterial lässt keine Aussagen über Abschluss- oder Abbruchquoten zu.	Erfolgsquote des Hauptschulabschlussbereichs für den Zeitraum 1999-2003: 84,2% Erfolgsquote des Realschulabschlussbereichs für den Zeitraum 1999-2003: 82,4% Verbleibsquote des Hauptschulabschlussbereichs für den Zeitraum 1999-2003: 72% Verbleibsquote des Realschulabschlussbereichs für den Zeitraum 1999-2003: 78%
17. Besonderheiten	Die AHRS Frankfurt ist die einzige selbständige AHRS Hessens. Schulbüchereiähnliches Angebot Flexible Quer- und Aufstiegsmöglichkeiten	Eigenverantwortliche Entwicklung eines zusätzlichen computer-gestützten Kursangebotes für den Realschulbereich Realschul-Online-Kurs Flexible Quereinstiegs-möglichkeiten

Tabellarische Übersicht 1: Organisationsmerkmale von AHRS und VHS

3 Erfolgsbedingungen für Institutionen des Zweiten Bildungswegs unter Berücksichtigung ihrer Kontextunterschiedlichkeit

3.1. Quantifizierbare Erfolgsbedingungen - Erfolgsquoten erreichter Abschlüsse

Um über ‚Erfolg‘ auch in einem empirischen Sinne sprechen zu können, ist nicht nur eine Definition von Erfolg erforderlich; es müssen auch Daten verfügbar sein, die sich als Erfolgsindikatoren nutzen lassen. Individualdaten, die den intra-individuellen Erfolg einer einzelnen Bildungskarriere oder aggregierter Bildungsgangkarrieren zeigen könnten, liegen für beide Bildungseinrichtungen nicht vor. Sowohl für die VHS als auch für die AHRS bietet sich folgende Indikatorenbildung an:

Der Organisationserfolg lässt sich quantitativ als möglichst geringer Anteil von Kursabbrechern und als möglichst hoher Anteil von (substanziellen) Abschlüssen operationalisieren. Für die erfolgsbezogene Situation der VHS beinhalten die vorausgegangenen Tabellen (siehe Tabelle 6, Tabelle 7) bezüglich der Anzahl der VHS-KursteilnehmerInnen zwischen 1999 und 2003 - geordnet nach Semestern und Kurstypen - wichtige Anhaltspunkte. Der AHRS-Erfolg ist nur durch am Eintritt relativierte aggregatbezogene Abschlussquoten darstellbar. Kompensierbar sind die Auswirkungen fehlender Eingangsselektivität auf die Abschlussquote grundsätzlich nur durch eine große Zahl von Quereinsteigern. Diese Zahl ist zwar nicht bekannt, sie kann aber die *Quote* der AHRS nur verbessern. Da bei der VHS die Quereinsteiger nicht einbezogen sind, bleibt der Vergleich in jedem Fall fair. Angegeben werden die Quoten für die Jahre 1999 und 2001.

Bezüglich der VHS-Statistik ist ergänzend anzumerken, dass sie zum einen die Anzahl derjenigen Personen ausweist, die im jeweiligen Semester an einem Kurs teilgenommen haben und zum anderen die Anzahl derjenigen TeilnehmerInnen anzeigt, die ihn auch beendet haben. Eine genaue Berechnung der ‚Verbleibsquoten‘ ist nicht ohne weiteres möglich, da die Laufzeit der Kurse unterschiedlich ist. Werden jedoch in grober Näherung die über die Semester gemittelten Durchschnittswerte zugrunde gelegt, so lässt sich in ebenso grober Näherung festhalten, dass bei Kursen für den Hauptschulabschluss die Verbleibsquote bei 72%, bei denen für den Realschulabschluss bei 78% liegt.

Die Daten der VHS lassen darüber hinaus auch noch eine andere Definition von Erfolg zu. Sie wird bestimmt in Form einer möglichst hohen Übereinstimmung der Zahl der Prüfungsanmeldungen und der Zahl erfolgreich bestandener Prüfungen.

Jahr	gesamt	bestanden	nicht bestanden	WiederholerInnen	Erfolgsquote
1999	41	37	4	0	91%
2000	41	34	7	0	83%
2001	50	37	13	4	74%
2002	49	42	7	0	86%
2003	47	41	6	3	87%

Tabelle 9: VHS - Prüflinge pro Jahr - Hauptschulabschluss

Jahr	gesamt	bestanden	nicht bestanden	WiederholerInnen	Erfolgsquote
1999	45	38	7	0	84%
2000	21	17	4	0	81%
2001	25	19	5	1	80%
2002	31	27	4	0	87%
2003	34	27	7	1	80%

Tabelle 10: VHS - Prüflinge pro Jahr - Realschulabschluss

Anhand dieser Daten der VHS (siehe Tabelle 9, Tabelle 10) lassen sich so abschlussbezogene Erfolgsquoten berechnen. Die Quoten erreichter Hauptschulabschlüsse an der VHS lagen in den Jahren 1999 bis 2003 zwischen 74% und 91% aller Prüfungsmeldungen eines Jahres, wobei die durchschnittliche Erfolgsquote dieser Jahre einen Wert von 84,2% erreicht. Im Realschulabschlussbereich sind die Quoten der Jahre 1999 bis 2003 ähnlich. So lagen die Erfolgsquoten zwischen 80% und 87%. Die durchschnittliche Erfolgsquote nimmt im Realschulabschlussbereich einen Wert von 82,4% an. Zwei Mal wurde sogar eine Quote von 100% erreicht - 2002 bei den Hauptschulabschlüssen, 2000 bei den Realschulabschlüssen.

Diese Daten lassen sich zudem noch geschlechtsspezifisch differenzieren.

Jahr	gesamt	männlich	weiblich	bestanden	männlich	weiblich	nicht bestanden	männlich	weiblich
1999	41	15	26	37	14	23	4	1	3
2000	41	14	27	34	12	22	7	2	5
2001	49	19	30	37	15	22	12	4	8
2002	50	25	25	42	17	25	8	8	0
2003	47	24	23	41	20	21	6	4	2

Tabelle 11: VHS-Anzahl der Prüflinge pro Jahr nach Geschlecht und Abschluss - Hauptschulabschluss

Jahr	gesamt	männlich	weiblich	bestanden	männlich	weiblich	nicht bestanden	männlich	weiblich
1999	45	25	20	38	21	17	7	4	3
2000	21	11	10	18	8	10	3	3	0
2001	26	14	12	21	10	11	5	4	1
2002	31	14	17	27	13	14	4	1	3
2003	34	18	16	29	14	15	5	4	1

Tabelle 12: VHS - Anzahl der Prüflinge pro Jahr nach Geschlecht und Abschluss - Realschulabschluss

Bei den Teilnehmerinnen liegt die höchste Erfolgsquote im Hauptschulbereich bei 93,3% (2000) sowie bei 92,9% (2002) im Realschulbereich. Die niedrigsten Erfolgsquoten der Teilnehmerinnen liegen bei 73,3% (2001) im Hauptschulabschlussbereich, und bei 82,3% (2002) im Realschulbereich (siehe Tabelle 11, Tabelle 12).

Die dem Teilprojekt vorliegenden, schulabschlussbezogenen Daten der AHRS kann man, wie bereits dargestellt, nicht direkt vergleichen, da nur aggregatbezogene Gegenüberstellungen von AnfängerInnen und erfolgreichen AbsolventInnen möglich sind. Aus diesem ist eine erfolgsbezogener Index gebildet worden, der lediglich die Studierendenzahlen des jeweils ersten Semesters der beiden Anmeldezyklen einbezieht und ihnen um zwei Jahre versetzte Abschlusszahlen gegenüberstellt, so dass der Index den realen, an Abschlüssen gemessenen Erfolg systematisch überschätzt. Hinzu kommen WiederholerInnen und Späteintrende, die ebenfalls zur Überschätzung beitragen. Die Indizes 1997/1999, 1999/2001, 2001/2003, 2002/2004 liegen bei 69,3, 62,7, 47,9 und 70,1 im Realschulbereich (errechnet nach Tabelle 13). Im Hauptschulbereich liegen die Indizes 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004 bei 66,0, 85,7, 85,0, 77,2 und 76,9. Prinzipiell ist bei der AHRS auch eine Quote > 100 denkbar, welche bei der teilnehmerbezogenen, auf das gesamte Kursangebot bezieharen Berechnungsweise der VHS ausgeschlossen ist. Eine solche Überschreitung müsste sogar eintreten, wenn man den zweiten Halbjahrestermin im Anmeldezyklus mit in das Kalkül ziehen würde: Unter der fiktiven Voraussetzung gleichbleibender Aufnahmezahlen (und ohne Berücksichtigung der Späteintritte oder WiederholerInnen) ergäbe sich dann ein maximal erreichbarer Index von 200. (Natürlich wäre es dann sehr viel naheliegender die obigen Indizes durch zwei zu dividieren, und die Abschlussquote so direkt zu erhalten.) In diesem Fall hätte jeder eintretende Teilnehmer das Abschlussziel erreicht. Anschaulich ist folgende Formulierung: Ein Index von < 100 bedeutet, dass - statistisch gesehen - die Studierenden des jeweils zweiten Halbjahrestermins im Anmeldezyklus das Abschlussziel nicht erreichen.

Die umständliche Argumentation ist Ausdruck der Datenverfügbarkeit. Da es lediglich zu ergründen gilt, ob bereits eine auf den (irrealen) günstigsten Fall bezogene vergleichende Betrachtung aussagekräftige Informationen liefert, ist diese Vorgehensweise möglich: In jedem Fall benötigt die VHS weniger Systemeintritte, um daraus AbsolventInnen mit Abschluss hervorgehen zu lassen.

Geschlecht	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Männlich	52 (23)	49 (28)	48 (23)	60 (28)	66 (43)	61 (26)
Weiblich	42 (22)	31 (11)	31 (13)	40 (19)	35 (11)	49 (15)
Gesamt	94 (45)	80 (39)	79 (36)	100 (47)	101 (54)	110 (41)

Tabelle 13: Realschulabschlüsse der AHRS (davon Ausländer)

Geschlecht	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Männlich	25	12	14	12	9	16
Weiblich	25	9	6	10	10	10
Gesamt	50	21	20	22	19	26

Tabelle 14: Studierende im ersten Semester - Hauptschulbereich (AHRS)

Geschlecht	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Männlich	8 (7)	16 (12)	10 (8)	6 (5)	6 (5)	14 (7)
Weiblich	9 (6)	17 (13)	8 (5)	11 (4)	11 (4)	6 (4)
Gesamt	17 (13)	33 (25)	18 (13)	17 (9)	17 (9)	20 (11)

Tabelle 15: Hauptschulabschlüsse der AHRS (davon Ausländer)

Aufgrund der Einbettung der Vergleichsstudie in den größeren Kontext des Verbundprojekts „Steuerung von Schulen des Zweiten Bildungswegs (Schulen für Erwachsene) in Hessen“ konnte auch für die AHRS Frankfurt eine spezifische Auswertungsmöglichkeit genutzt werden, durch die das Verhältnis zwischen Eintritten und Abschlüssen zu denjenigen aller anderen staatlich organisierten Abendhaupt- und Abendrealschulen Hessens in Beziehung gesetzt werden konnte. Mit Hilfe eines institutionenökonomischen Verfahrens, die so genannte *Data Envelopment Analysis*, die üblicherweise zur Effizienzermittlung eingesetzt wird, lässt sich die AHRS Frankfurt am Main also im Feld der hessischen AHRS positionieren. Zu diesem Zweck misst das Verfahren der Data Envelopment Analysis (DEA) die Abstände zwischen definierten Inputs und Outputs. Dieses Vorgehen ist insofern feldspezifisch, als dass den gemäß der errechneten Abstände effizientesten Einheiten der Wert (DEA-Score) eins zugewiesen wird und entsprechend vergleichsweise „ineffiziente“ Einheiten mit Koeffizienten zwischen null und eins versehen werden. Die hier vorgenommene

Berechnung hat rein heuristischen Wert. Sie berechnet also nicht **die** Effizienz, sondern vergleicht Verhältnisse zwischen Eintritten, Zeitaufwand und Abschlüssen (Datenbasis: 6 Abendrealschulen, Daten der Jahre $t = 1992$ bis 1999).

Folglich wird jede Schule in jedem Jahr als einzelne Untersuchungseinheit betrachtet, so dass auch bestehende Dynamiken über die 1990er Jahre hinaus aufgezeigt werden können.

Gegenstand der Analyse waren jedoch nicht nur eigenständige Abendrealschulen, vielmehr sind auch die Realschulbereiche von Abendschulen mitberücksichtigt worden. Das Berechnungsmodell der DEA erfordert aber neben der Bestimmung relevanter Bildungseinrichtungen (hier: alle staatlichen Bildungseinrichtungen, die einen Realschulabschluss anbieten), zusätzlich die Definition so genannter Input- und Outputfaktoren, auf Grundlage derer die Abstände zwischen den ‚Produktionseinheiten‘ errechnet werden. Abbildung 2 sind die in diesem Zusammenhang gewählten Input- und Outputgrößen zu entnehmen.

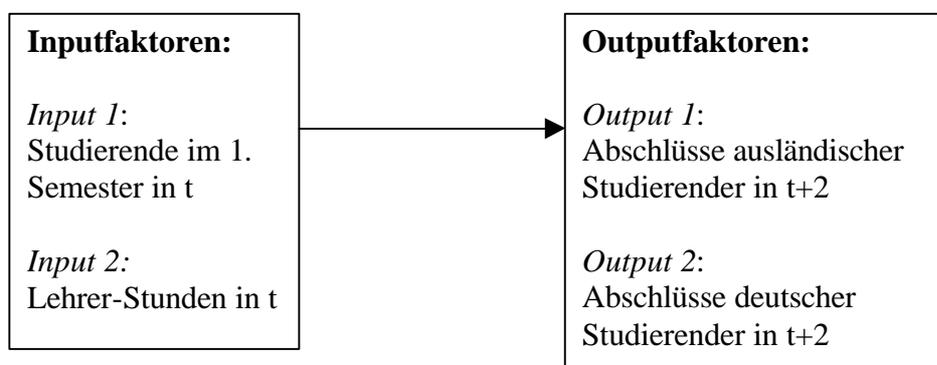


Abbildung 2: Der „Produktionsprozess“

Zu den Inputfaktoren zählen also erstens Studierende im 1. Semester und zweitens unterrichtswirksame Stunden. Dem gegenüber sind als Output - und damit als Ergebnis des Produktionsprozesses - die Abschlüsse deutscher und ausländischer Studierender festgelegt worden. Um zu berücksichtigen, dass die Studienanfänger des Jahres 1992 erst 1994 ihren Abschluss machen, wurden die Abschlüsse mit einer Verzögerung von zwei Jahren gemessen.

Jahr	Schulscore der ARS Frankfurt	Jahresdurchschnitt aller ARS
1993	90.47	84.89
1994	100.00	78.89
1995	42.58	65.59
1996	48.57	63.28
1997	71.18	68.93
1998	64.27	54.65
1999	64.75	65.40

Tabelle 16: Scores der Abendrealschule Frankfurt am Main sowie aller Abendrealschulen Hessens

Tabelle 16 stellt - nach Jahren geordnet - den durchschnittlichen DEA-Score des entsprechenden Jahres wie auch den Score des Abendrealschulzweiges der AHRS Frankfurt dar, wobei für insgesamt sechs Abendrealschulen Daten des Hessischen Kultusministeriums für die Jahre 1992 bis 2001 zur Verfügung stehen.

Vor dem Hintergrund der errechneten DEA-Scores ist resümierend festzuhalten, dass sich die AHRS mit ihren Abschlussquoten im Durchschnitt der Einrichtungen bewegt, der hier vorgenommene Vergleich also keine untypische Einrichtung analysiert, denn das Feld muss heute *insgesamt* mehr Aufwand betreiben, um seine AbsolventInnen zu Abschlüssen zu bringen. Daher wird man die Unterschiedlichkeit der Abschlussquoten weniger der AHRS Frankfurt am Main als individueller Schule, sondern eher ihren systemspezifischen Merkmalen zurechnen müssen, durch die sie sich (wie andere Schulen auch) vom System der Volkshochschulen unterscheidet.

3.2 Organisatorische und professionsspezifische Charakteristika aus Sicht der Studierenden/ TeilnehmerInnen

Die folgenden Analysen beruhen auf einem Fragebogen, welcher TeilnehmerInnen der VHS-Kurse und Studierenden der AHRS vorgelegt wurde. Bis auf wenige spezifische Details und Benennungen waren die Fragen wortgleich, so dass ein Vergleich der Einschätzungen der TeilnehmerInnen bzw. der Studierenden möglich ist. Die Fragebögen wurden während eines Kurses bzw. einer Schulstunde ausgeteilt, sofort ausgefüllt und am Ende der Stunde eingesammelt. Die Beteiligung war freiwillig, was auch gegenüber den Studierenden und TeilnehmerInnen explizit vertreten worden ist. In den meisten Fällen haben alle Anwesenden die Fragebögen ausgefüllt, wobei sich besonders die Lehrkräfte der VHS für eine breite Beteiligung an der Fragebogenerhebung eingesetzt haben. Schließlich ist die Zahl der erhaltenen Rückläufe mit 84 TeilnehmerInnen der VHS und 146 Studierenden der AHRS¹⁰ als zufriedenstellend einzuschätzen. Überprüft man die Ähnlichkeit zwischen Rücklauf und Grundgesamtheit bezüglich des Geschlechts, so wird ersichtlich, dass die Anteile ähnlich

¹⁰ In der AHRS wurden befragt: 2 von 7 Erstsemesterklassen, 2 von 5 Zweitsemesterklassen, 3 von 4 Drittsemesterklassen, 3 von 4 Viertsemesterklassen, 1 von 1 Hauptschulzweitsemester.

ausfallen (AHRS: männlich = 59% Rücklauf, 59% Grundgesamtheit; VHS: männlich = 46% Rücklauf; 48% Grundgesamtheit; siehe Tabelle 17).

Unter den VHS-Befragten überwiegen mit 54% die Frauen, bei den Befragten der AHRS stellen sie demgegenüber nur einen Anteil von 41%. Die Zusammensetzung, wie auch die auf die Realschüler entfallenden Nicht-Antworten (so genannte Non-Response Anteile) sind nur dann von Bedeutung, wenn Abhängigkeiten zu den lehrer- und unterrichtsbezogenen Einschätzungssitemen angenommen werden können. In beiden Fällen ist der Lehrkörper für die Haupt- und Realschulangebote der Einrichtungen jedoch identisch. Allerdings fällt die Non-Response-Quote in der AHRS insgesamt höher aus als in der VHS, wobei letztere vorrangig auf Organisationsschwierigkeiten im Zusammenhang mit der Anwesenheit von Studierenden zurückzuführen ist, die zu einer situationsabhängigen Ausschöpfungsrate geführt haben und deshalb mit den Itemausprägungen nicht kovariieren.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden zunächst die soziale Zusammensetzung derjenigen Studierenden bzw. TeilnehmerInnen beschrieben werden, die sich an der Fragebogenerhebung beteiligt haben. Daran anschließend wird eine vergleichende Darstellung der Bildungs- und Berufsbiographien, der Zugangsmotive sowie der Zukunftshoffnungen und Verwertungsoptionen der Studierenden bzw. TeilnehmerInnen vorgenommen (3.2.1), um abschließend ihre jeweiligen Bewertungen der Lehrkräfte, des Unterrichts, der organisatorischen Rahmenbedingungen, ihrer Mits Studierenden und des Beratungsangebots (3.2.2.1 - 3.2.2.5) darzulegen.

Auch wenn es sich in diesem Zusammenhang nicht um eine ‚ExpertInnenbefragung‘ im strengen Sinne handelt, ist doch zu betonen, dass es sich um Urteile von Erwachsenen handelt, denen nicht von vornherein ein entwicklungsbedingter Bias, wie man ihn bei einer Befragung von minderjährigen SchülerInnen zu erwarten hätte, zuzuschreiben ist.

3.2.1 Die soziale Zusammensetzung der Befragten - Bildungs- und Berufsbiographien, Zugangsmotive, Zukunftshoffnungen

Anzunehmen ist, dass dieser bereits erwähnte höhere Anteil von Frauen an der VHS mitverantwortlich dafür ist, dass die Bewertungen der VHS durch die TeilnehmerInnen in durchgängiger Tendenz positiver ausfallen als die abgegebenen Einschätzungen der AHRS-Studierenden gegenüber ihrer Schule. Der höhere Frauenanteil dürfte aber auch - trotz des geringeren Alters - dazu beitragen, dass fast 20% der TeilnehmerInnen der VHS-Kurse mindestens ein Kind großziehen. Dieser Anteil liegt für Studierende der AHRS bei nur 5%, entsprechend lebt auch ein höherer Anteil der AHRS-Studierenden alleine (AHRS=27%, VHS=10%). Demgegenüber wohnen VHS-TeilnehmerInnen überwiegend bei den Eltern (VHS=66%, AHRS=60%), aber auch mit einem relativ hohen Anteil von 15% in Einrichtungen des betreuten Wohnens.

Die Frage nach der Erwerbstätigkeit spiegelt das bisher identifizierte Muster ebenfalls wider: So beträgt der Anteil der Nicht-Erwerbstätigen bei der AHRS 35% und bei der VHS 70%. An der AHRS sind es überwiegend Teilzeit- (32%) und gelegentlich (19%) Beschäftigte, welche die Schule besuchen. Dies bedeutet, dass ein relativ großer Teil der Studierenden der AHRS zeitlich durchaus flexibel ist. Angesichts dieser beschriebenen Beschäftigungsverhältnisse ist es dann auch nicht verwunderlich, dass ein Großteil der VHS-TeilnehmerInnen (83%) über ein Bruttoeinkommen von maximal 400 Euro berichtet; aber auch ein mit 56% relativ hoher Anteil der AHRS-Studierenden bewegt sich in diesem Einkommensegment. Dennoch finanziert in der VHS ebenso wie in der AHRS etwa jede/er zweite TeilnehmerIn bzw. Studierende ihren/seinen Lebensunterhalt und den Besuch des Zweiten Bildungswegs selbstständig. Auf die Frage, ob sie in ihrem Leben schon einmal staatliche Förderung (Geld)

erhalten hätten, antworten die Befragten in beiden Einrichtungen zu etwa 50% mit nein. Diejenigen, die aber Förderungen erhalten haben, verteilen sich charakteristisch: 10% der Studierenden der AHRS erhalten BAföG und 19% Förderung vom Arbeitsamt. Bei den TeilnehmerInnen der VHS liegt das Schwergewicht der Fremdfinanzierung mit 22% bei der Sozialhilfe und mit 12% beim Jugendamt. Ein weiteres, bereits im vorausgegangenen Kapitel angeführtes Unterscheidungskriterium zu staatlichen Schulen wie der AHRS sind die Kosten, die für einen Schulabschlusskurs an der VHS anfallen. Diese belaufen sich auf 1.160 € für einen Hauptschulabschlusskurs und auf 2.600 € für den Besuch eines Realschulabschlusskurses (Stand 2003). Um finanziell schwächeren BewerberInnen die Teilnahme zu ermöglichen, gibt es verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten. Hierbei sind Ratenzahlungen ebenso üblich wie Preisreduzierungen.¹¹

	VHS=84?		AHRS=144?	
	m	w	m	w
Geschlecht (Gesamt: 54,4%=M; 45,6%=W)	46,4%	53,6%	59,0%	41,0%
In welchem Land sind Sie geboren?	Inland	Ausland	Inland	Ausland
	47,5	52,5	42,4	57,6
Ist Ihre Muttersprache Deutsch?	ja-%		ja-%	
	36,4		25,8	
Haben Sie länger im Ausland gelebt?				
	35,0		43,5	
Wenn ja, wie lange? (Durchschnitt Jahre)	Ø	SD	Ø	SD
	2,58	4,950	4,77	9,961
Wie viele Personen leben in ihrem Haushalt?				
	3,34	1,483	2,94	1,600
Anteil kinderloser TN/ Studierender	ja-%		ja-%	
	81,4		94,7	

Tabelle 17: Indikatoren zur sozialen Zusammensetzung der Befragten

Der Anteil derjenigen Befragten, die im Ausland geboren sind, ist bei der AHRS mit 58% geringfügig höher als bei der VHS, dort beträgt er 53%. Damit korrespondiert auch, dass an der AHRS nur 29% der Studierenden Deutsch als Muttersprache sprechen und 44% der Studierenden länger im Ausland - durchschnittlich knapp fünf Jahre (bei einer mit 9,9 sehr hohen Standardabweichung) - gelebt haben. Demgegenüber beträgt der Anteil deutscher MuttersprachlerInnen bei der VHS 36% und nur 35% haben längere Auslandsaufenthalte (Durchschnitt 2,6 Jahre; Streuung 5,0 Standardeinheiten) hinter sich. Der migrations-spezifische Hintergrund der AHRS-Studierenden wird zusätzlich auch darin sichtbar, dass

¹¹ Frankfurtpass-InhaberInnen erhalten 50% Nachlass. In besonderen Härtefällen kann ein Preisnachlass auf bis zu 25% der Gesamtsumme des Hauptschul- und bis zu 23% der Gesamtsumme des Realschulabschlusskurses gewährt werden. Oftmals werden die Kurse auch durch das Jugend- oder Sozialamt vollfinanziert.

70% der Befragten angeben, beide Elternteile seien nicht in Deutschland geboren. Dieser Anteil beträgt bei TeilnehmerInnen der VHS-Kurse nur 38%.

Betrachtet man allerdings den bildungsspezifischen Hintergrund der TeilnehmerInnen bzw. Studierenden, indiziert durch den höchsten erreichten Bildungsabschluss des Vaters oder der Mutter, so wird deutlich, dass der durchschnittliche Bildungshintergrund der Befragten ein Mittelschichtprofil aufweist. An der AHRS verfügen 42% der Väter und 36% der Mütter über Abitur oder den Abschluss eines Studiums, an der VHS liegen die Werte auf einem ähnlichen Niveau (Väter: 42%; Mütter: 33%). Unter zusätzlicher Einbeziehung des Realschulabschlusses zeigt sich zudem, dass sich etwa zwei Drittel der Eltern der Befragten auf dem Bildungsniveau der Realschule und höher bewegen. Ebenso lässt auch der Grad der Erwerbstätigkeit der Eltern nicht darauf schließen, dass ein besonders hoher Anteil der Befragten aus so genannten ‚prekären Lebenslagen‘ kommt. Betrachtet man ferner die Bildungsbiographien im Vergleich, dann haben VHS- wie AHRS-Erwachsene knapp 10 Jahre Schulzeit in Deutschland hinter sich. Dennoch ist der Anteil von Schulzeit, die im Ausland verbracht wurde, bei der AHRS mit durchschnittlich 2,7 Jahren um ein gutes Jahr höher als bei der VHS. Die VHS beschult demgegenüber mit 72% (N=79) einen deutlich höheren Anteil von Schulwechslern als die AHRS (64%; N=142); diese Gewichtung bleibt auch dann erhalten, wenn man die Häufigkeit des Schulwechsels in Betracht zieht.

Die entscheidenden Gründe für die Wahl der jeweiligen Einrichtung sind für Studierende der AHRS die Unterrichtszeiten (62% der Nennungen), gefolgt von dem Vorteil, kein Geld für die Schule bezahlen zu müssen (57%). Auch für die TeilnehmerInnen der VHS ist der erste Grund ihrer Wahl die Unterrichtszeit (58%), der zweithäufigst genannte Grund ist hier aber die Tatsache, dass sie woanders keinen Platz mehr bekommen hätten (47%).

Studierende der AHRS können deutlich mehr berufliche Erfahrung vorweisen als TeilnehmerInnen der VHS. Fast 70% (69,1%) der AHRS-Befragten haben eine Berufsschule besucht und immer noch 35% haben eine Berufsausbildung begonnen. 12% verfügen sogar über eine abgeschlossene Berufsausbildung, 21% haben diese aber abgebrochen. Fragt man nach den Gründen für den Abbruch der Berufsausbildung, dann steht ‚falsche Berufswahl‘ mit 14,4% der Nennungen an erster Stelle, gefolgt von ‚Stress‘ und ‚schlechtem Arbeitsklima‘ (je 7,5%). Die entsprechenden Anteile des Ausbildungsabbruchs fallen für die VHS-TeilnehmerInnen deutlich geringer aus, wobei dieser Umstand sicherlich auch darin begründet liegt, dass die TeilnehmerInnen durchschnittlich zwei Jahre jünger sind als die AHRS-Studierenden.

	VHS Ja-% N=81	AHRS Ja-% N=145
Haben Sie eine Berufsschule besucht?	33,3%	69,1%
Haben Sie eine Berufsausbildung begonnen?	9,6%	35,2%
Haben Sie eine Berufsausbildung abgebrochen?	10,1%	21,0%
Haben Sie eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen?	2,7%	12,1%

Tabelle 18: Berufsbezogene Vorerfahrungen

Dieser von der Berufs-/ Berufsausbildungserfahrung geprägten Differenz zwischen den Einrichtungen (siehe Tabelle 18) steht eine vergleichsweise homogene Motivlage der

Studierenden bzw. TeilnehmerInnen gegenüber, den Schulabschluss nachzuholen (siehe Tabelle 19). Interessant sind dabei weniger die Zeilenvergleiche - die VHS-Befragten neigen stärker zu Mehrfachantworten -, sondern vielmehr die ‚Peaks‘, d.h. die jeweils meisten Nennungen. In beiden Gruppen liegt der Motiv-Peak bei dem Wunsch, Zukunftspläne zu verwirklichen, gefolgt von der Vorstellung, mehr Chancen auf weitere Ausbildung zu haben, weil es - nächstes Item - heutzutage nicht mehr ohne Abschluss gehe. Die TeilnehmerInnen/ Studierenden bearbeiten also mit ihrer Teilnahme am Zweiten Bildungsweg primär die an den formalisierten Bildungserfolg gebundene Chancenerweiterung ihrer Biographie. Danach folgen Items die auf Selbstwertstärkung zielen. Dies bedeutet, dass die primäre Motivlage von Studierenden der AHRS wie auch von TeilnehmerInnen der VHS auf den weiteren Verbleib im Bildungs- und Berufsbildungssystem abzielt und weniger von dem Interesse an einem Übergang in das Arbeitsleben bestimmt ist. So wollen 54% (VHS) bzw. 55% (AHRS) der Befragten im Anschluss eine Ausbildung beginnen, gefolgt von dem das Interesse, das Abitur zu machen (VHS: 41%, AHRS: 56%; siehe Tabelle 20). Bei der AHRS ist dieses Interesse stärker ausgeprägt, so dass ferner eine vergleichsweise schulerfolgsbezogene, vorrangig auf die Hochschulreife gerichtete Orientierung der AHRS-Studierenden anzunehmen ist. Entsprechend sind alle anderen Möglichkeiten mit deutlich geringeren Werten belegt; arbeits- und berufsorientierte Interessen bleiben unter 10% (siehe Tabelle 20).

	VHS Ja-% N=83	AHRS Ja-% N=146
<i>Ich will den Abschluss machen, ...</i>		
a) weil meine bisherigen Abschlüsse nicht anerkannt werden	13,3	17,1
b) weil ich keinen Ausbildungsplatz gefunden habe	28,9	34,2
c) weil ich damit mehr Chancen auf weitere Ausbildung habe	78,3	76,0
d) weil ich damit mehr Chancen auf einen Arbeitsplatz habe	61,4	54,1
e) weil es heutzutage nicht mehr ohne Abschluss geht	73,5	68,5
f) weil ich mehr Geld verdienen will	60,2	52,7
g) weil ich nicht weiß, was ich sonst tun soll	12,0	13,0
h) weil ich meine Zukunftspläne verwirklichen will	80,7	76,0
i) weil mir das Lernen Spaß macht	22,9	28,8
j) weil ich damit von anderen mehr Anerkennung bekomme	24,1	24,1
k) weil ich mein Leben in den Griff kriegen will	69,9	56,8
l) weil ich mir beweisen will, dass ich etwas schaffen kann	59,0	63,7

Tabelle 19: Abschlussmotive

In der längerfristigen, auf eine realistische Einschätzung hin angelegten Perspektive, glaubt eine nennenswerte Minderheit aus beiden Einrichtungen, sie würde „früher oder später beruflich Karriere machen“ (VHS 41%, AHRS 34%; siehe Tabelle 21). Eine ebenfalls nennenswerte Minderheit ist ferner der Auffassung, sie würde „leicht eine Arbeit finden“ (VHS 23%) oder „selbständig und unabhängig leben“ (AHRS 29%). Vor dem Hintergrund dieser relativ optimistischen Zukunftseinschätzungen der Befragten, fällt der Anteil derjenigen TeilnehmerInnen und Studierenden, welche die Arbeitslosigkeit oder Sozialhilfe erwarten und über ihre Zukunft lieber „gar nicht nachdenken“ in beiden Einrichtungen auch entsprechend gering aus.

	VHS Ja- % N=84	AHRS Ja- % N=145		VHS Ja- % N=84	AHRS Ja- % N=144
<i>Nach dem Abschluss <u>will</u> ich...</i>			<i>Nach dem Abschluss <u>werde</u> ich wahrscheinlich...</i>		
eine Ausbildung machen.	54,3	55,3	erst einmal arbeitslos sein.	17,9	9,0
weiter in bisherigem Beruf arbeiten.	0,0	4,1	eine Weile von der Sozialhilfe leben.	6,0	4,2
mein bisheriges Berufsfeld wechseln.	0,0	2,1	leicht eine Arbeit finden.	17,9	22,9
mich selbständig machen.	4,8	8,3	früher oder später beruflich Karriere machen.	40,5	34,7
ein Praktikum machen.	4,8	3,4	heiraten oder eine Partnerschaft eingehen.	10,7	13,2
den Realschulabschluss machen.	25,0	13,8	eine Familie gründen und Kinder haben.	10,7	10,5
das Abitur machen.	40,5	54,5	selbständig und unabhängig leben.	23,8	28,5
Weiß ich noch nicht.	17,9	15,2	Ich mag gar nicht darüber nachdenken.	13,1	9,7
			Weiß ich noch nicht.	19,0	17,5

Tabelle 20: Zukunftsperspektiven

Die Faktorisierung der Antworten für die Zukunftseinschätzungen „Nach dem Abschluss werde ich wahrscheinlich...“ (siehe Tabelle 21) verdeutlicht die hinter den getroffenen Einschätzungen liegenden Dimensionen der erwarteten „bürgerlichen Normalität“, der erwarteten passiven Abhängigkeit und der arbeitsbezogenen Zukunftsgewissheit. Im ersten Fall dominieren Partnerschaft und Familie, im zweiten Fall das Leben in der Abhängigkeit von Transferzahlungen und im dritten Fall die Verbindung von arbeitsbezogenem Optimismus und Zukunftsgewissheit.

	Faktor		
	Partnerschaft und Familie	Abhängigkeit von Transferzahlungen	Optimismus und Zukunftsgewissheit
Zukunft: Heiraten oder eine Partnerschaft eingehen	,882	,031	-,076
Zukunft: Eine Familie gründen und Kinder haben	,863	,133	-,057
Zukunft: Selbständig und unabhängig leben	,542	,241	,289
Zukunft: Früher oder später beruflich Karriere machen	,483	-,202	,390
Zukunft: Eine Weile von der Sozialhilfe leben	,056	,681	-,118
Zukunft: Erst einmal arbeitslos sein	-,007	,677	,106
Zukunft: Ich mag gar nicht darüber nachdenken.	,126	,584	-,084
Zukunft: Weiß ich noch nicht.	,122	-,146	-,832
Zukunft: Leicht eine Arbeit finden	,157	-,235	,480

Tabelle 21: Rotierte Komponentenmatrix (a)

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. (a) = Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert. Varianzaufklärung 52,94 %, davon erster Faktor 23,44%.

Der vorangestellten Tabelle 21 ist darüber hinaus zu entnehmen, dass nahezu ein Viertel der Information auf die an Partnerschaft, Familie und Beruf gebundene Perspektive bürgerlicher Normalität entfällt, die sich sowohl vom erwarteten Leben in Abhängigkeit als auch von der an Arbeit und Zukunftsgewissheit ausgerichteten Lebensperspektive deutlich unterscheidet. Nimmt man eine Gruppierung der erzielten Faktorwerte¹² in möglichst merkmals-homogene Cluster vor (siehe Tabelle 23), so zeigt sich, dass lediglich eine kleine Gruppe extrem abhängigkeitsorientiert ist (Cluster 3 = 16), während eine nennenswerte Minderheit dem Muster bürgerlicher Normalität folgt (Cluster 1 = 53). Insgesamt zählen jedoch die meisten Befragten zu den Unsicheren (Cluster 2 = 157), deren Werte mit leicht negativer Tendenz im Durchschnittsbereich liegen und die sich damit auf keine Zukunftsperspektive erkennbar beziehen können. Der größte Teil derer, die das Abitur machen wollen (siehe Tabelle 24), zählt zu den Unsicheren, wobei dieser Anteil innerhalb des Clusters „Unsichere“ nur etwas über demjenigen derer liegt, die das Abiturziel nicht verfolgen. In einem positiven Sinne bedeutet Unsicherheit dann auch, dass die Zukunft als offen und nicht festgelegt erlebt wird. Der hohe Anteil an TeilnehmerInnen bzw. Studierenden, die dieses Profil aufweisen, deutet

¹² Faktorwerte drücken die starke, niedrige etc. Ausprägung einer Dimension aus, in der mehrere Variablen, die miteinander korrelieren, zusammengefasst sind.

darauf hin, dass ein Besuch der beiden Bildungseinrichtungen eine kontingent erlebte Zukunft öffnet: Der Schulabschluss des Abiturs gehört in das Bedeutungsfeld des Offenhaltens von Möglichkeiten und Optionen, so dass er dementsprechend weder mit einem bürgerlichen Lebensmodell, noch überhaupt mit einer genauen Lebensplanung verknüpft ist. (Vermutlich durchlaufen Studierende des Zweiten Bildungswegs Zyklen der Orientierung und Desorientierung genauso wie das für Schüler des Ersten Bildungswegs auch gilt.)

Faktor: Zukunfts- orientierung	Cluster: Zukunftsorientierung		
	Bürgerliche	Unsichere	Transferabhängige
Partnerschaft und Familie	1,15128	-,38593	-,02669
Abhängigkeit von Transferzahlungen	-,27491	-,19967	2,86985
Optimismus und Zukunftsgewissheit	,76704	-,24149	-,17123

Tabelle 22: Cluster Zukunftsorientierung

Cluster	Bürgerliche	53
	Unsichere	157
	Transferabhängige	16
Gültig		226
Fehlend		4

Tabelle 23: Anzahl der Fälle in jedem Cluster

			Ziel das Abitur zu machen		Gesamt
			Nein	Ja	
Cluster aus Faktoren Zukunft	Bürgerliche	Anzahl	29	24	53
		% von Cluster aus Faktoren Zukunft	54,7%	45,3%	100,0%
		% von Ziel: das Abitur machen	25,4%	21,4%	23,5%
	Unsichere	Anzahl	75	82	157
		% von Cluster aus Faktoren Zukunft	47,8%	52,2%	100,0%
		% von Ziel: das Abitur machen	65,8%	73,2%	69,5%
	Transfer-abhängige	Anzahl	10	6	16
		% von Cluster aus Faktoren Zukunft	62,5%	37,5%	100,0%
		% von Ziel: das Abitur machen	8,8%	5,4%	7,1%
Gesamt	Anzahl	114	112	226	
	% von Cluster aus Faktoren Zukunft	50,4%	49,6%	100,0%	
	% von Ziel: das Abitur machen	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 24: (Kreuztabelle) Cluster aus Faktoren Zukunft - Ziel: das Abitur machen

Das für die Begründung der Einrichtungswahl von VHS-TeilnehmerInnen am zweithäufigsten angegebene Item: „Woanders keinen Platz mehr bekommen“ (vgl. Seite 7) kann zusätzlich mit dem Befund korrespondieren, dass sich VHS-TeilnehmerInnen (81%) mehr als Studierende der AHRS (55%) vor Beginn ihres Bildungsgangs genauer über andere Angebote und Möglichkeiten, einen Haupt- oder Realschulabschluss zu absolvieren, informieren. Zudem haben sie etwas häufiger Kontakt zu Studierenden von anderen Schulen für Erwachsene (VHS: 41%, AHRS: 34%). Hierbei werden die Teilnehmergebühren auch als Vergleichs- und Suchanreiz eine Rolle spielen.

Der Anteil der perspektivisch unsicheren und unterstützungsabhängigen Befragten ist in beiden Einrichtungen etwa gleich (VHS 73,8%; AHRS 78,1%). Auch zeigen sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der ernsthaften Erwägung eines Schulabbruchs. Tendenziell haben Studierende der AHRS (22%) etwas häufiger an den Abbruch ihres Studiengangs gedacht und sie kennen auch mehr Personen, die bereits abgebrochen haben (66%). Bei der VHS betragen die entsprechenden Werte 17% bzw. 56% der Nennungen.

Hinsichtlich der beruflichen Zukunftsgestaltung nach Beendigung des jeweils gewählten Bildungsgangs geben 37% der AHRS-Studierenden an, sich bereits um eine Ausbildung oder Arbeit für die Zeit nach dem Abschluss gekümmert zu haben. Dies trifft nur auf 22% der VHS-TeilnehmerInnen zu.

	VHS Ja-% N=81	AHRS Ja-% N=126
Arbeitgeber nehmen lieber jemanden mit nachträglich erworbenen Abschluss .	14,8	15,1
Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen mit normalem Schulabschluss ein.	44,4	45,2
Arbeitgebern ist es egal , ob BewerberInnen ihren Abschluss an der normalen Schule oder nachträglich gemacht haben.	39,5	39,7
Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen von einer Abendschule ein.	5,3	13,7
Arbeitgeber nehmen lieber BewerberInnen von der VHS .	22,4	20,2
Arbeitgebern ist es egal , wo die BewerberInnen den Abschluss nachgemacht haben.	68,4	62,1

Tabelle 25: Wahrgenommene Fremdeinschätzung des Abschlusses und seiner Wertigkeit

In der Einschätzung, ob ihr Abschluss nun bei Arbeitgebern als gleichwertig zu dem der Regelschule betrachtet werde, sind sich beide Gruppen indes einig. Je etwa 45% der Befragten halten den ‚normalen‘ Abschluss für günstiger. In Bezug auf den Ort des nachgeholt Abschlusses zeigen sich aber dann doch leichte Differenzen. 68% der TeilnehmerInnen der VHS halten es bei einer Bewerbung für unerheblich, an welcher Einrichtung man den Abschluss nachgemacht habe. 22% sind sogar der Auffassung, dass VHS-AbsolventInnen bevorzugt würden. Eine solche institutionenspezifische ‚Corporate Identity - Bewertung‘ lässt sich in dieser Deutlichkeit bei Studierenden der AHRS nicht finden. Ein Fünftel von ihnen ist sogar der Auffassung, Arbeitgeber präferieren BewerberInnen der VHS (siehe Tabelle 25).

3.2.2 Professionelle und kontextgebundene Ressourcen der Dienstleistungsqualität

Der überwiegende Teil der Fragen an die TeilnehmerInnen bzw. Studierenden zielt auf die Einschätzung und Bewertung der qualitativen Ressourcen, auf deren Grundlage die Einrichtungen den Vermittlungs- und Lernerfolg in folgenden fünf Dimensionen unterstützen:

- 1) Bei der Charakterisierung der Eigenschaften ihrer **Lehrkräfte** werden unter anderem Merkmale herangezogen wie gerecht, humorvoll, hilfsbereit, freundlich, streng, etc. Insbesondere interessiert in diesem Zusammenhang, ob diese Eigenschaften nach Auffassung der Befragten auf alle oder einige Lehrkräfte, auf nur eine oder gar keine

Lehrkraft zutreffen würden, da anzunehmen ist, dass diese Einschätzungen Rückschlüsse auf das ‚Betriebsklima‘ und die Bewertung der Lehrer-Schüler-Interaktion aus ‚Schüler‘ - Perspektive zulassen.

- 2) Die zweite Dimension zielt auf die Bewertung des pädagogischen ‚Kerngeschäfts‘, den **Unterricht**, die Vermittlung und deren pädagogisch-didaktischen Rahmenbedingungen ab. Nach Berufs- und Praxisnähe des Unterrichts wird ebenso gefragt, wie nach dem Unterrichtsstil im Blick auf Motivation, Interesse, Sachkompetenz, Verständlichkeit, aber auch hinsichtlich gerechter Beteiligungsmöglichkeiten, Leistungsbewertungen und Rücksichtnahme auf Leistungsschwächere.
- 3) Eine Bewertung des ‚Betriebsklimas‘ und der pädagogischen Fördermöglichkeiten ist zusätzlich auch hinsichtlich der **institutionell-organisatorischen Bedingungen** und ihrer Kontexte, unter denen AHRS und VHS arbeiten, zu erwarten. In dieser Dimension geht es nicht nur um die Verkehrsanbindung, den Zugang zu Internet und Bibliothek, sondern vielmehr auch um das soziale Klima, Beteiligungsmöglichkeiten und Verhaltensmaßregeln, Kontakte mit Mitstudierenden bzw. anderen TeilnehmerInnen außerhalb des Unterrichts/ der Kurse.
- 4) Ein entscheidender Kontext für den Unterricht und für Lernprozesse sind die jeweils **anderen Studierenden bzw. TeilnehmerInnen**. Insofern ist das Klassen- bzw. Kursklima von besonderem Interesse. Der Grad an Unterrichtsstörungen oder gemeinschaftlichem Arbeiten, freundschaftlichen Beziehungen oder Konkurrenzdruck, geschlechts- oder nationenspezifischen Benachteiligungen oder Bevorzugungen zählen beispielsweise zu solchen Kontexten, die dazu beitragen, den je individuellen Schulerfolg in ein gruppenspezifisches Setting zu befördern.
- 5) Als fünfte Dimension wird schließlich die **Qualität des Unterstützungs- und Beratungsangebots** - aus der Perspektive der Studierenden bzw. TeilnehmerInnen - in den Blick genommen. Hierbei geht es nicht nur um die Bewertung der beratenden, situationsangepassten Unterstützung bei aktuellen Problemen oder bei der Beratung hinsichtlich möglicher Berufs- und Lebensperspektiven, sondern auch um die Möglichkeiten der inner- und außerschulischen Lernberatung.

Betrachtet man zunächst die ersten vier Dimensionen, für die Mittelwertvergleiche möglich sind, so zeigt sich folgende Verteilung signifikanter Gruppenunterschiede:

Dimension	N Items	N hoch signifikanter Items	N signifikanter Items	N nicht signifikanter Items
Lehrkräfte	10	5	3	2 (2%)
Unterricht	20	3	6	11 (55%)
Organisatorische Bedingungen	16	2	6	8 (50%)
Andere TN/ Stud.	15	2	2	11 (73%)

Tabelle 26: Dimensionale Verteilung signifikanter Gruppenunterschiede

Die lehrkräftebezogenen Urteile der AHRS Studierenden fallen - im Vergleich zu denjenigen der VHS - skeptischer aus, denn Gesprächs-, Hilfs- und Einsatzbereitschaft erhalten in der

VHS entsprechend höhere Zustimmungswerte (siehe Tabelle 26). Hinsichtlich der Dimensionen Unterricht und Interaktionsqualität innerhalb der Studierenden-/TeilnehmerInnengruppe weisen die beiden Bildungseinrichtungen keine signifikanten Unterschiede auf.

3.2.2.1 Eigenschaftsbezogene Charakterisierung der Lehrkräfte

Die im Folgenden vorgenommene Darstellung dieser ersten, erfolgsrelevanten Dimension der Lehrkräfte konzentriert sich im Wesentlichen auf zwei Aspekte der Kontextunterschiedlichkeit von VHS und AHRS:

- Kontextunterschiede auf der Ebene eines allgemeinen „Lehrerhabitus“ sowie
- Kontextunterschiede auf der Ebene lehrerbezogener Einzelmerkmale.

Tabelle 27 vermittelt einen ersten Eindruck über das von den Befragten wahrgenommene Eigenschaftsprofil der Lehrkräfte hinsichtlich der Faktoren gerecht, humorvoll, hilfsbereit, freundlich, „setzen sich durch“ und anderen.

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Lehrer: gerecht	alle	27	35,5%	32	23,9%	*,084
	einige	42	55,3%	86	64,2%	
	eine/n	6	7,9%	11	8,2%	
	keine/n	1	1,3%	5	3,7%	
Lehrer: humorvoll	alle	14	18,4%	17	12,5%	,285
	einige	53	69,7%	93	68,4%	
	eine/n	4	5,3%	21	15,4%	
	keine/n	5	6,6%	5	3,7%	
Lehrer: hilfsbereit	alle	55	67,9%	36	25,4%	**,000
	einige	22	27,2%	87	61,3%	
	eine/n	2	2,5%	13	9,2%	
	keine/n	2	2,5%	6	4,2%	
Lehrer: freundlich	alle	43	53,1%	47	33,3%	**,002
	einige	36	44,4%	79	56,0%	
	eine/n	1	1,2%	13	9,2%	
	keine/n	1	1,2%	2	1,4%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Lehrer: setzen sich ein	alle	21	29,2%	14	10,7%	**,000
	einige	43	59,7%	80	61,1%	
	eine/n	6	8,3%	26	19,8%	(0,108)
	keine/n	2	2,8%	11	8,4%	
Lehrer: streng	alle	4	5,4%	14	10,2%	*,065
	einige	31	41,9%	54	39,4%	
	eine/n	15	20,3%	48	35,0%	
	keine/n	24	32,4%	21	15,3%	
Lehrer: ehrlich	alle	42	56,0%	43	31,4%	**,001
	einige	29	38,7%	77	56,2%	
	eine/n	3	4,0%	11	8,0%	(0,062)
	keine/n	1	1,3%	6	4,4%	
Lehrer: gesprächsbereit	alle	45	58,4%	40	29,0%	**,000
	einige	26	33,8%	78	56,5%	
	eine/n	5	6,5%	15	10,9%	
	keine/n	1	1,3%	5	3,6%	
Lehrer: lassen Kritik zu	alle	23	31,5%	26	20,5%	*,082
	einige	36	49,3%	69	54,3%	
	eine/n	10	13,7%	19	15,0%	
	keine/n	4	5,5%	13	10,2%	
Lehrer: verständnisvoll	alle	22	28,2%	31	22,5%	,697
	einige	45	57,7%	87	63,0%	
	eine/n	7	9,0%	16	11,6%	
	keine/n	4	5,1%	4	2,9%	
Zufriedenheit gesamt	sehr	47	56,0%	58	40,3%	*,076
	mittel	33	39,3%	82	56,9%	
	wenig	4	4,8%	4	2,8%	(0,032)

Tabelle 27: *Einschätzung von Eigenschaften der Lehrkräfte*
(Letzte Spalte: Signifikanz (ANOVA) der Gruppenunterschiede nach Organisation (VHS/ AHRS);
in Klammern: Signifikanz der Gruppenunterschiede nach Geschlecht)

▪ **Kontextunterschiede auf der Ebene eines allgemeinen „Lernhabitus“**

Die Kontextunterschiedlichkeit von Zugänglichkeit und Engagement rechtfertigt die Annahme eines kontextspezifischen Lehrhabitus, den die Befragten erleben. Sie gestattet jedoch noch keinen Rückschluss auf die Art und Weise, in welcher der Lehrhabitus kontextspezifisch strukturiert und als professionelle Handlungsressource jeweils beschreibbar ist.

Aus diesem Grund sind in weiteren Auswertungsschritten die allgemeinen personenbezogenen wie auch auf den Unterricht bezogenen Lehrereinschätzungen faktorisiert worden. Beide Einschätzungsbereiche wurden mit unterschiedlichen Skalen abgefragt. (Für die Items der personenbezogenen Skala siehe Tabelle 29; für diejenigen der unterrichtsbezogenen Skala siehe Tabelle 30.) Die dadurch errechneten Faktorwerte werden im Bezug auf die unterrichtsbezogenen Einschätzungen nach Organisationszugehörigkeit ausgewertet. Bei den personenbezogenen Lehrereinschätzungen ist eine solches Vorgehen jedoch nicht sinnvoll, da bis auf die Variable „Meine LehrerInnen sind streng“ alle anderen Variablen auf einer Dimension „Entgegenkommender Lehrer“ liegen (siehe Tabelle 29). Die Variable kovariert also beispielsweise nicht mit Qualifizierungen wie „hilfsbereit“, „gerecht“, „setzen sich ein“ etc. Allerdings hängt sie mit diesen Attributen auch nicht negativ zusammen, was bedeutet hätte, dass als streng eingeschätzte Lehrkräfte von den Befragten gleichzeitig als nicht entgegenkommend eingeordnet worden wären. Strenge Lehrer können also auch als entgegenkommend erlebt werden und umgekehrt, was bedeutet, dass in dieser Variable unterschiedliche Stile des Handelns enthalten sind. Entsprechend gering ist die Unterschiedlichkeit der Variablenausprägung zwischen den Einrichtungen.

			Lehrer: streng (mediandicho)		Gesamt
			kein oder einer	einige oder alle	
VHS/ AHRS	AHRS	Anzahl	69	68	137
		% von VHS/ AHRS	50,4%	49,6%	100,0%
		% von Lehrer: streng (mediandicho)	63,9%	66,0%	64,9%
VHS	VHS	Anzahl	39	35	74
		% von VHS/ AHRS	52,7%	47,3%	100,0%
		% von Lehrer: streng (mediandicho)	36,1%	34,0%	35,1%

Fortsetzung

		Lehrer: streng (mediandicho)		Gesamt
		kein oder einer	einige oder alle	
Gesamt	Anzahl	108	103	211
	% von VHS/ AHRS	51,2%	48,8%	100,0%
	% von Lehrer: streng (mediandicho)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 28: (Kreuztabelle) VHS/ AHRS - Lehrer: streng (mediandicho)

	Komponente	
	Entgegen- kommender Lehrer	Strenger Lehrer
Lehrer: gesprächsbereit	,767	-,106
Lehrer: ehrlich	,761	-,019
Lehrer: freundlich	,756	-,130
Lehrer: verständnisvoll	,749	3,839E-02
Lehrer: gerecht	,737	-,078
Lehrer: hilfsbereit	,720	1,250E-02
Lehrer: humorvoll	,707	-,070
Lehrer: setzen sich ein	,704	2,179E-02
Lehrer: lassen Kritik zu	,580	-,254
Lehrer: streng	-,033	,978

Tabelle 29: Rotierte Komponentenmatrix (a)

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a: Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert. Varianzaufklärung 57,6%, davon 46,9% durch den ersten Faktor.

Für die Unterscheidbarkeit der beiden Organisationen auf der Grundlage von faktorisierten Professionsmerkmalen ist zentral, wie trennscharf sich die TeilnehmerInnen bzw. Studierenden auf der Grundlage der Merkmalsausprägungen den beiden Einrichtungen zuordnen lassen. Aus diesem Grund sind die Faktoren zur Unterrichtshaltung in eine Diskriminanzanalyse eingegeben worden, welche die Trennschärfe der Faktoren im Hinblick auf die Gegenüberstellung von VHS-TeilnehmerInnen und AHRS-Studierenden untersucht. Zu diesem Zweck wird rechnerisch eine Achse (Diskriminanzfunktion) so zwischen die beiden Gruppen gelegt, dass sie die Objekte maximal voneinander trennt. In das Diskriminanzmodell gehen entsprechend nur diejenigen Merkmale ein, die mit der Diskriminanzfunktion nennenswert korrelieren. An dieser Stelle handelt es sich hierbei um die Dimensionen „Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung“ und „Empathische Unterrichtshaltung“ (s.u.). Der Koeffizient (Wilks- Lambda) für die durch die Faktoren bewirkte Gruppentrennung ist zwar signifikant, insgesamt fällt er aber doch zu niedrig aus, um die Befragten unter dem Aspekt der Gruppenzugehörigkeit effektiv zu klassifizieren.

Hier macht sich eine im Folgenden näher ausgeführte Problematik bemerkbar, die das Verhältnis zwischen Individual- und Kontextmerkmalen bei der Erbringung von Bildungsdienstleistungen überhaupt berührt: Die durch Niveauverschiebungen und Niveauunterschiede markierten Kontexteffekte reichen oft nicht aus, um die Unterschiedlichkeit zwischen Personen nennenswert zu relativieren. Geringe, um zwei bis drei Prozent schwankende Aufklärungsraten sind für die Bildungsforschung bereits als Befund anzusehen. Aus starken Streuungen ergeben sich Überschneidungen zwischen den durch die Organisationsmitgliedschaft gebildeten Gruppen, die für eine mehr als tendenzielle organisationsbedingte Determination der Ausprägungsunterschiede *zwischen* Personen *t* zu groß sind. D.h.: Die Organisationserfahrung hat eine große individuelle Streubreite, die den auf die Kontextmerkmale zurechenbaren Effekt abschwächt.

Trotz dieser Einschränkung erweisen sich im Hinblick auf den Grad der Überlappung zwischen VHS-TeilnehmerInnen und AHRS-Studierenden die beiden Dimensionen Empathie und Leistungsgerechtigkeitsorientierung als einigermaßen trennscharf. Folglich ist davon auszugehen, dass die beiden Einrichtungen mit unterschiedlich strukturierten professionellen Handlungslogiken arbeiten.

Variable bzw. Faktor	Diskriminanzfunktion
Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung	0,796
Empathische Unterrichtshaltung	0,602
Summenscore der Variable „gesamt“*	0,492
Strukturierende Unterrichtshaltung*	0,013
* Diese Variable wird in der weiteren Analyse nicht mehr berücksichtigt.	

Tabelle 30a)

Funktionen bei den Gruppen- Zentroiden	
	Diskriminanzfunktion
AHRS	1 0,218
VHS	-0,328
Nicht-standardisierte kanonische Diskriminanzfunktionen, die bezüglich des Gruppen-Mittelwertes bewertet werden.	

Tabelle 30b)

Wilks-Lambda	Chi-Quadrat	Freiheitsgrade	Signifikanz/ Überschreitungswahrscheinlichkeit
0,933	11,164	2	0,004

Tabelle 30c)

Tabelle 30 (a-c): Diskriminanzanalyse auf der Basis der lehrerbezogenen Faktorwerte (Erklärungswert der Variablen für die berechnete Diskriminanzfunktion)

▪ Kontextunterschiede auf der Ebene lehrerbezogener Einzelmerkmale

Hinsichtlich der Bewertung des pädagogischen ‚Kerngeschäfts‘ - des Unterrichts und der Wissensvermittlung - wird die AHRS im Urteil der Studierenden vergleichsweise skeptischer eingeschätzt. Betrachtet man zunächst die Gruppenunterschiede, so zeigt sich, dass die Vermittlungsleistungen an der VHS besonders geschätzt werden. Fast drei Viertel der VHS-TeilnehmerInnen geben an, ihre LehrerInnen würden gut oder sehr gut erklären, und sie würden gut bis sehr gut verstehen, was sie lehrten. Dieser Anteil beträgt bei den Studierenden der AHRS 47%. Ähnlich groß in der Spannbreite ist die Differenz bezüglich der Bewertung von angebotenen Unterstützungsleistungen bei Lernproblemen durch die LehrerInnen, denn hier stehen 70% der VHS-TeilnehmerInnen mit positiv-zustimmenden Äußerungen 49% der AHRS-Studierenden gegenüber.

Darüber hinaus sind Studierende der AHRS in höherem Maße als die TeilnehmerInnen der VHS der Auffassung, die Lehrkräfte würden sich nur mit den Guten und Leistungsstarken beschäftigen, wobei sich die Werte beider Einrichtungen für diese Itemgruppe insgesamt auf einem niedrigen Niveau bewegen. Dass LehrerInnen sich besonders um Lernschwächere kümmern würden, wird signifikant stärker von TeilnehmerInnen der VHS vertreten. Gleiches gilt für die Einschätzung der Fachkompetenz und der Fähigkeit, die Studierenden/TeilnehmerInnen in angemessener Form auf anstehende Prüfungen vorzubereiten. In diesen Items schneidet die VHS signifikant besser ab als die AHRS, deren Studierende sich eher von den hohen Anforderungen der Lehrkräfte überfordert und gestresst zu fühlen scheinen. Diese unterschiedliche Wahrnehmung der Befragten liegt möglicherweise in dem Umstand begründet, dass die VHS gezielt auf eine finale Abschlussprüfung vorbereiten kann, während die Lehrkräfte der AHRS ihre Studierenden für einen kontinuierlichen Bewertungskontext mit

größerer Variationsbreite (Klassenarbeiten, mündliche Beteiligung, Tests etc.) motivieren und befähigen muss.

Weitgehend homogen sind die Bewertungen der Studierenden bzw. TeilnehmerInnen indes hinsichtlich der Praxisnähe des Unterrichts und seiner Bedeutung für die eigene Zukunft, der Rücksichtnahme auf Sprachprobleme und der Konfliktlösungskompetenz der Lehrkräfte. Und auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht gibt es - auf den ersten Blick - keine Differenzen zwischen den beiden Einrichtungen. Die Befragten beider Einrichtungen gehen davon aus, dass weder Frauen noch Männer im Unterricht und bei der Leistungsbewertung bevorzugt werden. Die Befragten unterscheiden in ihren getroffenen Einschätzungen zwischen der Bewertung des Unterrichts und der Bewertung der Lehrkräfte. Für beide Dimensionen sieht der Fragebogen eine pauschale Zufriedenheitsvariable vor.

Um genauere Aussagen darüber treffen zu können, auf welche Variablen sich die Unterrichtszufriedenheit im Einzelnen stützt, sind zunächst die Effektkoeffizienten von Geschlecht, Abiturorientierung und Organisationszugehörigkeit errechnet worden. Da sich diese Variablenkombination jedoch nicht auf die Unterrichtszufriedenheit auswirkt, sind in einem weiteren Modell die Einflussstärke von Geschlecht, Organisationszugehörigkeit/-zugehörigkeitsdauer und Deutschkenntnisse geprüft worden. Aber auch unter diesen Voraussetzungen kommt keine Auswirkung auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht zustande.

Konkrete Aussagen lassen sich dagegen für die Lehrerzufriedenheit treffen. So weisen entsprechende Auswertungen darauf hin, dass sie mit der Organisationszugehörigkeit kovariert, wobei die ermittelten Befunde in diesem Zusammenhang eine positive Beziehung zwischen Lehrerzufriedenheit und VHS-Zugehörigkeit anzeigen. Eine starke Bedeutung kommt ferner der Interaktion zwischen Geschlecht und Organisationsform zu: Unter der Bedingung ‚VHS/ weiblich‘ verdreifacht sich die Wahrscheinlichkeit eines positiven Zufriedenheitsurteils über die Lehrkräfte. Der Kontexteffekt entsteht folglich durch die weiblichen TeilnehmerInnen an der VHS.

Während die Konstellation ‚VHS/ weiblich‘ die Zufriedenheit mit den Lehrern steigert, senkt die Konstellation ‚AHRS/ weiblich‘ die Zufriedenheit ab. Für die männlichen Studierenden ist es genau umgekehrt. In diesem Fall steigert die Konstellation ‚AHRS/ männlich‘ die Zufriedenheit mit den Lehrern, während die Konstellation ‚VHS/ männlich‘ die Zufriedenheit absenkt. Im Umkehrschluss zeigt dieser Befund aber auch eine positive Zufriedenheitseinschätzung speziell männlicher, ausländischer Studierender der AHRS an. Vermutlich liegen diese hohen Zufriedenheitswerte darin begründet, dass diese spezielle Studierendengruppe besonders gut von der kollektivbezogenen Struktur- und Regelorientierung der AHRS profitiert - so wird der AHRS auch eine Art Treffpunktfunktion für männliche, ausländische Studierende zugeschrieben. Dennoch bleibt für deutschsprachige AHRS-Befragte der Befund festzuhalten, dass innerhalb dieser Gruppe vor allem diejenigen männlichen Studierenden, die schon längere Zeit an dem Bildungsangebot der AHRS teilnehmen, für eine negative Lehrereinschätzung sorgen. Nimmt man in dieser Konstellation ‚Deutsch als Muttersprache/ männlich/ längere Verweildauer‘ die beiden Komponenten Verweildauer sowie Sprachherkunft aus dem Modell heraus und ersetzt sie durch die Bildungsgangzugehörigkeit ‚Hauptschule/ Realschule‘, so kommt auf der dreistelligen Ebene kein Effekt mehr zustande. Die Bildungsgangzugehörigkeit ‚Hauptschule/ Realschule‘ wirkt sich also generell auf die Zufriedenheit mit den Lehrern nicht aus.¹³ Auch der Verweildauer ist *an sich*, d.h. ohne die Verbindung mit der Sprachherkunft, keine Bedeutung zu zusprechen.

¹³ In diesem Modell kommen weder Haupteffekt noch Interaktion zustande. Bei der Kontrolle von Bildungsgangzugehörigkeit, VHS oder AHRS, Geschlecht und Verweildauer nimmt der Effektkoeffizient für die Wechselwirkung ‚Geschlecht/ Einrichtung‘ einen Wert von 4,31 an.

Dagegen bleiben die Konstellationen ‚VHS/ weiblich‘, ‚AHRs/ weiblich‘ etc. unter verschiedenen Bedingungen der Modellbildung erhalten (siehe Tabelle 31).

		Regressions- koeffizient B	Standard- fehler	Wald	df	Sig.	Exp (B)
Schritt 1(a)	Geschlecht by AHRs/ VHS	1,495	,415	12,975	1	,000	4,458
	Konstante	-,360	,159	5,104	1	,024	,698
Schritt 2(b)	Geschlecht by AHRs/ VHS	1,437	,418	11,793	1	,001	4,208
	Deutsch- mutterspr. by Verweil- dauer	-,882	,434	4,135	1	,042	,414
	Konstante	-,217	,172	1,590	1	,207	,805
Schritt 3(c)	Geschlecht by AHRs/ VHS	1,329	,418	10,102	1	,001	3,778
	Deutsch- mutterspr. by Verweil- dauer	-1,936	,766	6,385	1	,012	,144
	Geschlecht by Deutsch- mutterspr. by Verweil- dauer	2,013	,945	4,535	1	,033	133
	Konstante	-,200	,173	1,349	1	,246	,818

Tabelle 31: *Regressionsmodell Lehrzufriedenheit*

a In Schritt 1 eingegebene Variablen: Geschlecht by AHRs/ VHS

b In Schritt 2 eingegebene Variablen: Deutschmutterspr. by Verweildauer

c In Schritt 3 eingegebene Variablen: Geschlecht by Deutschmutterspr. by Verweildauer

Die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Einrichtung stellt folglich einen robusten Hintergrund für das Zustandekommen der Lehrzufriedenheit dar; sie bleibt auch dann erhalten, wenn die bei der AHRs stärker ausgeprägte Abitursperspektive in das Modell miteinbezogen wird.¹⁴ Darüber hinaus erweist sich diese Variablenkombination für die Erklärung der Einrichtungszufriedenheit als wirksam, denn auch hier ist die Wechselwirkung ‚VHS/ Geschlecht‘ bedingungsrelevant. Anhand der folgenden Abbildung soll dieses Zusammenhangsgefüge nochmals graphisch veranschaulicht werden.

¹⁴ Bei Kontrolle von Deutsch als Muttersprache, Organisationszugehörigkeit und Abitursperspektive liegt der Effektkoeffizient für die Wechselwirkung ‚Geschlecht/ Einrichtung‘ bei 3,17.

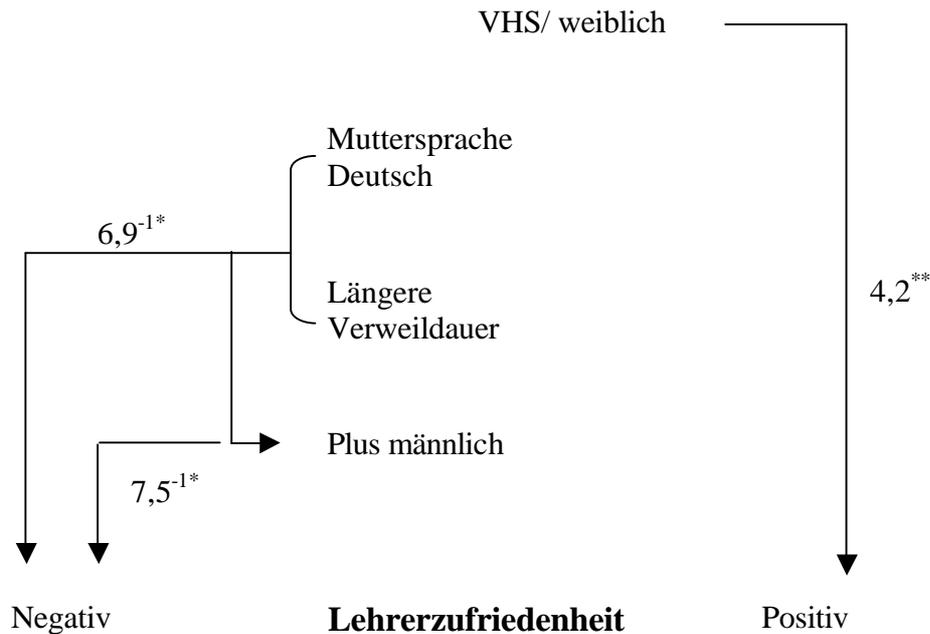


Abbildung 3: Bedingungs faktoren der Lehrerzufriedenheit

Varianzaufklärung: 12,3%

** $r < 0,1$

* $r < 0,5$

3.2.2.2 Formen der Unterrichtshaltung

Zunächst sind empathische, strukturierende, leistungsgerechtigkeitsorientierte und indifferente Unterrichtshaltungen als Dimensionen voneinander zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang repräsentiert die Variable „LehrerInnen verlangen zuviel; fühle mich gestresst“ den Faktor „Strukturierende Unterrichtshaltung“ mit der höchsten Ladung, gefolgt von „LehrerInnen bringen mir etwas bei, was später wichtig ist“ sowie „LehrerInnen können uns motivieren“.¹⁵ Anders als die klassische Motivationspsychologie es nahe legt, werden Stress und Motivation also nicht als Kontradiktionen gesehen, sondern vielmehr mit der Wahrnehmung von Fachkenntnis und Diagnosefähigkeit („LehrerInnen kennen meine Stärken und Schwächen“) konfundiert. Die Doppelladungen zeigen, dass die Dimensionen „Empathie“ und „Strukturierung“ sich nicht in jeder Hinsicht ausschließen: Auch dem empathischen Lehrer werden Fachkompetenz sowie Motivierungs- und Durchsetzungsfähigkeit zugerechnet (siehe Tabelle 32).

¹⁵ Ladungen sind Korrelationen zwischen dem Faktor und der einzelnen Variable. Die Variable mit der höchsten Ladung repräsentiert den Faktor am besten.

	Faktoren		
	Empathie	Strukturierung	Leistungsgerechtigkeit
LehrerInnen kümmern sich besonders um Lernschwächere.	,761	-,095	-,019
LehrerInnen helfen bei Lernproblemen.	,696	,205	,252
LehrerInnen erklären gut, verstehe gut.	,680	,165	,237
LehrerInnen nehmen Rücksicht auf Sprachprobleme.	,584	7,481E-02	,185
Streitereien kann der/ die LehrerIn gut lösen.	,581	,408	-,006
Unterricht ist interessant, weil Praxisnähe.	,575	,437	-,021
Können im Unterricht eigenen Ideen einbringen.	,530	,390	3,120E-02
Meine LehrerInnen finde ich sympathisch.	,463	,227	,336
LehrerInnen verlangen zuviel; fühle mich gestresst.	-,246	,592	-,474
LehrerInnen bringen etwas bei, was später wichtig ist.	,285	,583	,146
LehrerInnen können uns motivieren.	,487	,579	,117
LehrerInnen kennen sich in ihrem Fach gut aus.	,399	,531	,354
LehrerInnen kennen meine Stärken und Schwächen.	5,433E-02	,487	,171
Die LehrerInnen sorgen für Ruhe und Ordnung.	,439	,450	-,053
Für eine gute Note ist Sympathie wichtiger als Leistung.	-,045	2,732E-02	-,719
LehrerInnen beschäftigen sich nur mit Guten.	-,041	-,035	-,647
Die Noten entsprechen meinen Leistungen.	,107	,393	,593
LehrerInnen: gute Vorbereitung für Abschlussprüfungen.	,414	,299	,497

Tabelle 32: Faktorladungen - Unterrichtshaltung der Lehrer

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. a: Die Rotation ist in 6 Iterationen konvergiert. Varianzaufklärung des Dreifaktorenmodells 48.92%. Der erste Faktor klärt 21,95% der Varianz auf.

In allen genannten Dimensionen hat die VHS eine stärkere (aufgrund der Skalenrichtung zu den stärkeren Ausprägungen hin tendierende) linksschiefe Verteilung. Teilt man nach dem Median auf, dann werden die Unterrichtshaltungen an der VHS eher als emphatisch und leistungsgerechtigkeitsorientiert, diejenigen an der AHRS eher als strukturiert beschrieben (siehe Abbildung 4-6, siehe Tabellen 56-59: Anhang). Alle Faktoren sind mit den

Zufriedenheitsvariablen zu Lehrern, zum Unterricht und zum Bildungsgang positiv korreliert (siehe Tabelle 62: Anhang).

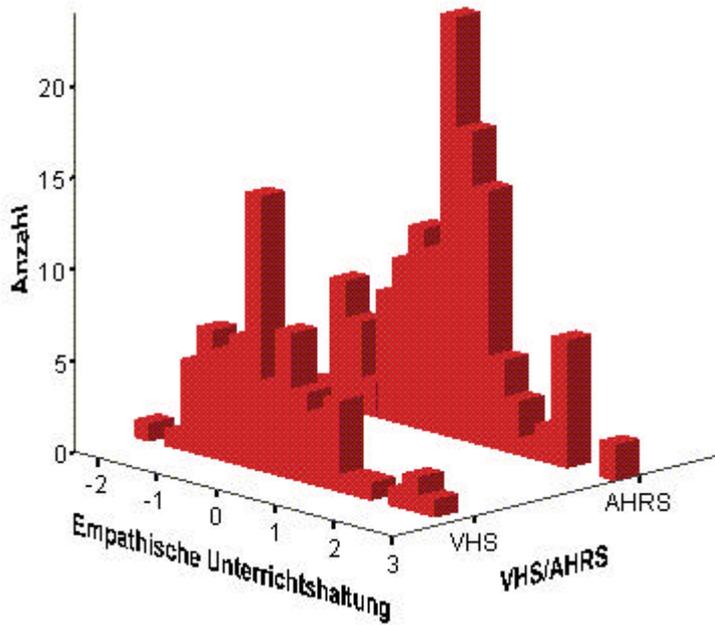


Abbildung 4: Faktorwerte „Empathische Unterrichtshaltung“

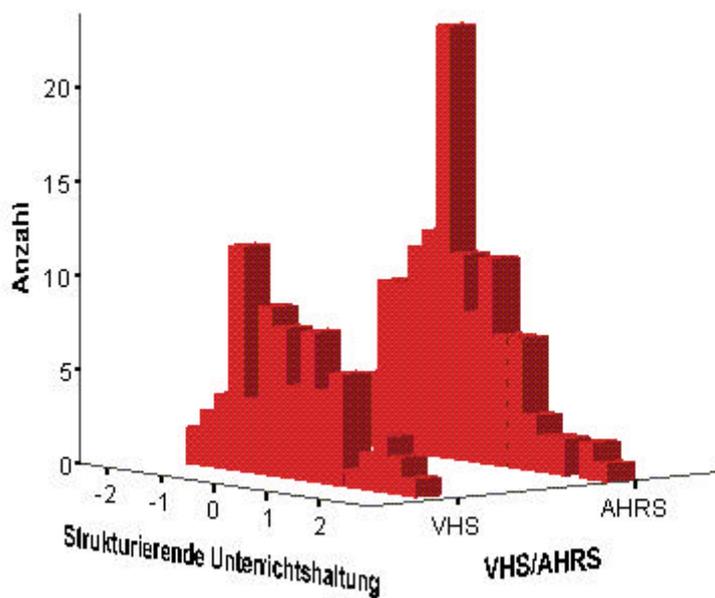


Abbildung 5: Faktorwerte „Strukturierende Unterrichtshaltung“

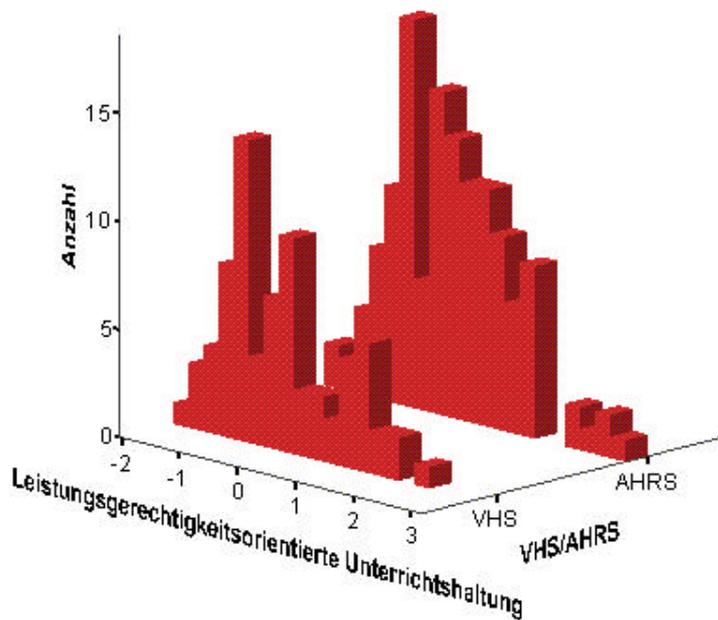


Abbildung 6: Faktorwerte „Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung“

Im Vergleich der unterrichtsbezogenen Haltungen geht die größte Zufriedenheit mit dem Bildungsgang vom Eindruck der Leistungsgerechtigkeit und damit von dem Gefühl aus, gerecht benotet zu werden.

Ordnet man die Einschätzungen zu Profilen, so wird ersichtlich, wie die angesprochenen Dimensionen von jedem Befragten durchschnittlich zueinander in Beziehung gesetzt werden. Letzteres ist möglich, da mit Hilfe von Profilen nicht nur die dimensionalen Ausprägungen betont, sondern gleichzeitig miteinander verknüpft werden, denn in Profilen verbinden sich Ausprägungen der einen mit solchen der anderen Dimension zu einem jeweils typischen Einschätzungsmuster. Aufgrund dieser Verknüpfungseigenschaft von Profilen können Aussagen getroffen werden, wie die folgende: Das Empathieprofil (Cluster 1) zeichnet sich u.a. durch eine relative Strukturlosigkeit des Unterrichts aus, während das Unterrichtsstrukturprofil (Cluster 3) durch eine relativ neutrale Ausprägung des Empathieprofils gekennzeichnet ist. Im ersten Fall weisen dann die zwischen den Dimensionen überlappenden Variablen der Strukturorientierung tendenziell negative Ausprägungen für die dem Profil bzw. Cluster zuzuordnenden Personen auf. Im zweiten Fall ist der Zusammenhang neutral; d. h., die diesem Cluster zuzuordnenden Personen verbinden Unterrichtsstrukturorientierung tendenziell nicht mit Empathielosigkeit (siehe Abbildung 7).

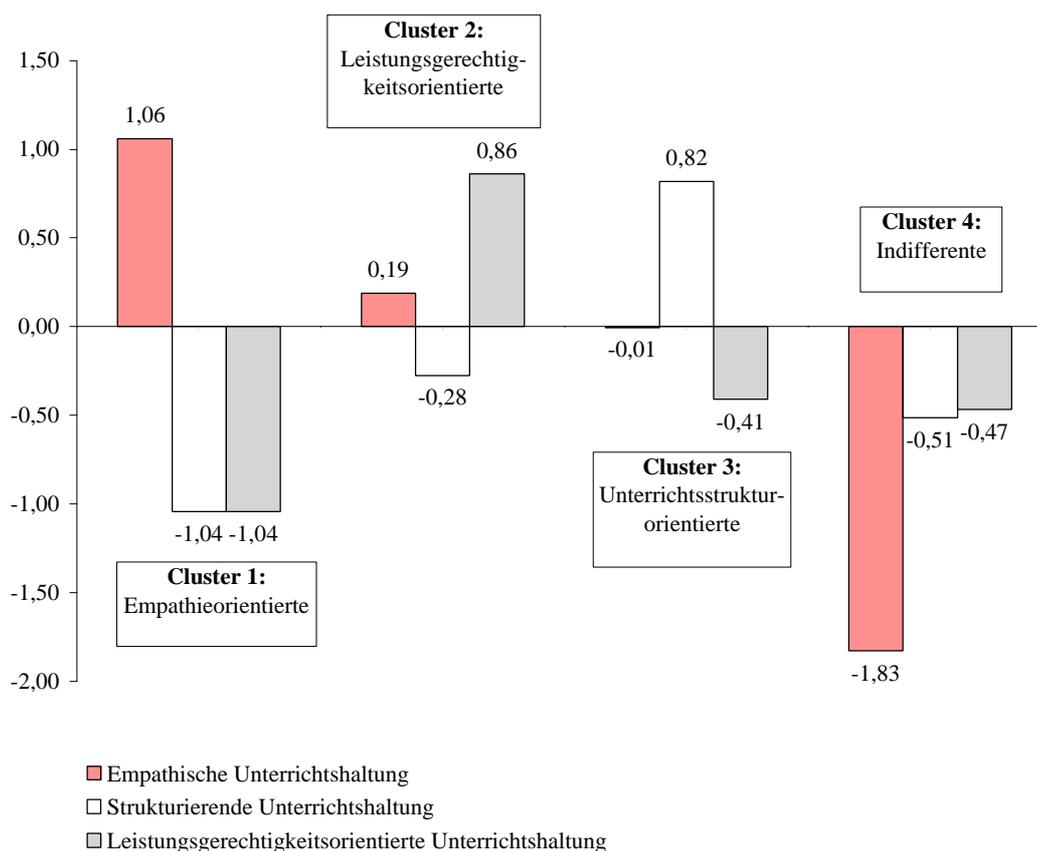


Abbildung 7: Profile der lehrerbezogenen Einschätzungen

Vor diesem Hintergrund ist es möglich, die (in positiver Richtung zu interpretierenden) Profile der Empathieorientierung, der Leistungsgerechtigkeitsorientierung, der Unterrichtsstrukturorientierung und der Indifferenz voneinander zu unterscheiden.

Cluster	1 Empathie	26
	2 Leistungsgerechtigkeit	79
	3 Unterrichtsstruktur	74
	4 Indifferenz	23
Gültig		202
Fehlend		28

Tabelle 33: Anzahl der Fälle in jedem Cluster

Die einzelnen Dimensionen sind in den Profilen Empathie und Indifferenz deutlich voneinander abgesetzt. Darüber hinaus werden aber auch Informationen freigesetzt, die anzeigen, in welches Umfeld stark positive oder auch stark negative Ausprägungen des Empathieerlebens fallen. So zeigt sich bei der Aufteilung in Profile, dass Lehrer mit *ausgeprägter* Empathie vorherrschend als nicht struktur- und leistungsgerechtigkeitsorientiert gelten, während leistungsgerechtigkeitsorientierte Lehrer u.a. durchaus als empathisch

wahrgenommen werden. Diese Konstellation macht plausibel, dass Fernbleiben vom Unterricht bei empathischer Lehrerhaltung generell häufiger erlebt wird (*.002).

In anderen Worten: Die Verweildauer in der Einrichtung wird nicht durch ein als empathisch erlebtes Lehrerhandeln unterstützt. Positive Zusammenhänge mit der Verweildauer zeigen dagegen ein Lehrerhandeln, das als strukturiert erlebt wird, denn diejenigen Studierenden/TeilnehmerInnen, welche die Einrichtungen bereits zehn Monate und länger besucht haben (Medianaufteilung), zeigen geringere Ausprägungen auf der Empathiedimension und vergleichsweise hohe Werte auf der Strukturierungsdimension ihrer Einschätzungen (siehe Tabelle: 34 u. 35).

			Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'		Gesamt
			bis 9	ab 10	
Empathische Unterrichtshaltung (dicho)	Schlechter	Anzahl	32	68	100
		% von Empathische Unterrichtshaltung (dicho)	32,0%	68,0%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	34,4%	66,7%	51,3%
	Besser	Anzahl	61	34	95
		% von Empathische Unterrichtshaltung (dicho)	64,2%	35,8%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	65,6%	33,3%	48,7%
Gesamt		Anzahl	93	102	195
		% von Empathische Unterrichtshaltung (dicho)	47,7%	52,3%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 34:(Kreuztabelle) Zusammenhang Empathische Unterrichtshaltung/ Verweildauer

			Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'		Gesamt
			bis 9	ab 10	
Strukturierende Unterrichtshaltung (dicho)	Schlechter	Anzahl	46	40	86
		% von Strukturierende Unterrichtshaltung (dicho)	53,5%	46,5%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	49,5%	39,2%	44,1%
	Besser	Anzahl	47	62	109
		% von Strukturierende Unterrichtshaltung (dicho)	43,1%	56,9%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	50,5%	60,8%	55,9%
Gesamt		Anzahl	93	102	195
		% von Strukturierende Unterrichtshaltung (dicho)	47,7%	52,3%	100,0%
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 35: (Kreuztabelle) Zusammenhang Strukturierende Unterrichtshaltung/ Verweildauer

Von der Kombination der Dimensionen zu Profilen ist die innere Aufteilung der Dimensionen nach Variablen zu unterscheiden: Einzelne Variablen - z.B. der Dimension Empathie - laden auch auf anderen Dimensionen, weisen also tendenziell Doppelladungen auf. Dies bedeutet, dass strukturbezogene Handlungsausprägungen im Unterricht auch Lehrern zugeschrieben werden, die als empathisch oder leistungsgerechtigkeitsorientiert gelten und umgekehrt. Unter Skalierungsgesichtspunkten gelten solche Überschneidungen zwar als relativ problematisch; aus empirischer Perspektive können sie aber dennoch insofern sinnvoll sein, als dass sie die Mehrwertigkeit anzeigen, die dem Lehrerhabitus in der Regel anhaftet, denn Motivation, Anschaulichkeit und Praxisbezug sind sowohl bei empathisch als auch bei unterrichtsstrukturorientiert wahrgenommenen Lehrern gleichermaßen vertreten.

Die an den Faktorladungen ablesbaren Unterschiede sind vor allem für folgende Befragengruppen relevant:

- erstens bei der Orientierung an lern-/ sprachschwächeren Studierenden bzw. TeilnehmerInnen
- sowie zweitens bei der Betrachtung von leistungsstarken Studierenden bzw. TeilnehmerInnen (siehe vorausgegangene Tabelle 32).

Ferner ist bezüglich der genannten Dimensionen von einer durch die Studierenden/ TeilnehmerInnen als solche durchaus wahrgenommenen *Tendenz* des Handelns auszugehen.

Angesichts der bereits erwähnten Überlappungen kommt der *Ausprägung der Faktorwerte* in diesem Zusammenhang ein besonderes Gewicht zu. Es gilt: Positive Ausprägungen geben eine positive Tendenz für diejenigen Variablen vor, die sich gewissermaßen ‚zwischen‘ den Dimensionen positionieren, so dass negative Ausprägungen als besonders problematisch einzuschätzen sind.

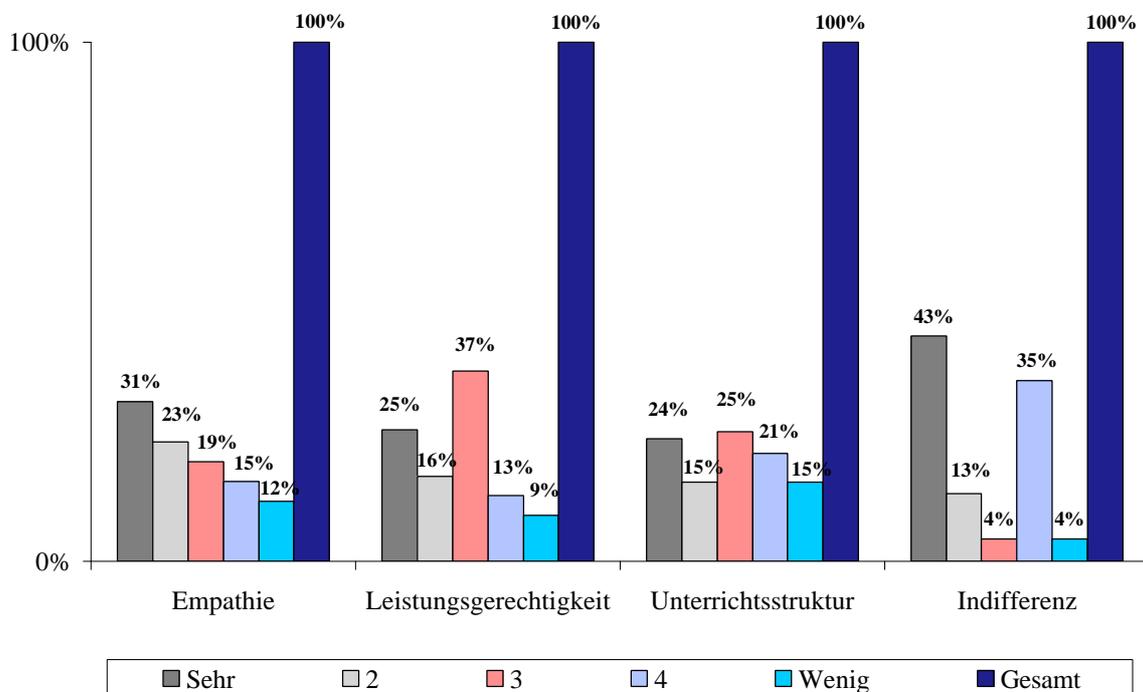


Abbildung 8: (Kreuztabelle) Clusterverteilung nach Unterrichtsfaktoren für die Variable „Häufiges Schwänzen des Unterrichts“

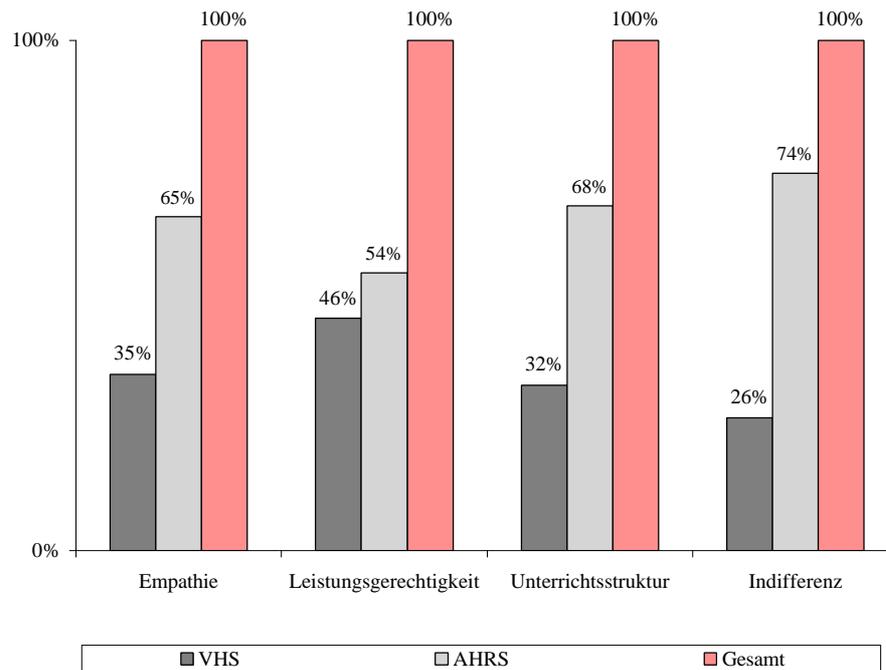


Abbildung 9: (Kreuztabelle) Clusterverteilung der nach Unterrichtsfaktoren gebildeten Cluster auf VHS und AHRS

Gesamtanteile: VHS 37,2/ AHRS 62,8

Die meisten Befragten erleben ihre Lehrer entweder als leistungsgerechtigkeits- oder als unterrichtsstrukturorientiert (siehe Tabelle 59: Anhang), wobei strukturorientierte Unterrichtshaltungen zwar einerseits die Zufriedenheit mit dem Unterricht und dem Bildungsgang (**.003/ **.009) signifikant erhöhen, andererseits jedoch keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Lehrern als Personen aufweisen. Obwohl strukturorientierte Unterrichtshaltungen gegenüber den beiden Einrichtungen relativ invariant sind, wirken sie sich doch unterschiedlich auf die Befragten aus (s.u.). Empathieorientierte Unterrichtshaltungen steigern demgegenüber die Zufriedenheit mit den Lehrern, der Beratung und dem Bildungsgang. Sie dominieren bei der VHS (**.002).

Diejenigen Studierenden/ TeilnehmerInnen, die ihre Lehrer als indifferent wahrnehmen, neigen eher dazu, häufigeres Schwänzen im Unterricht als Erlebnisqualität zu nennen (siehe Abbildung 8). Anders formuliert: Im Cluster „Indifferente Lehrer“ sind Befragte, die häufiges Schwänzen angeben, *überrepräsentiert* (*.08). Die AHRS liegt hinsichtlich dieser Variablenauswertung leicht über dem Durchschnitt (keine Signifikanz). Auch im Empathiecluster besteht eine vergleichbare Tendenz. Für das Cluster „Unterrichtsstrukturorientierte Lehrer“ ergibt sich hingegen eine deutlich andere Verteilung, denn innerhalb dieser Gruppierung sind AHRS-Studierende überproportional vertreten (siehe Tabelle 59: Anhang).

Inhaltlich zielt das Cluster „Unterrichtsstrukturorientierte Lehrer“ auf die fachvermittlungs- und unterrichtsordnungsbezogene Wahrnehmung der Lehrer durch die Studierenden/ TeilnehmerInnen. Die Gruppe der häufig schwänzenden Befragten ist an dieser Stelle *überrepräsentiert* (*.08; Abbildung 8); und auch für dieses Profil liegt die AHRS leicht *über* dem Durchschnitt (keine Signifikanz).

Die hier skizzierten Befunde deuten darauf hin, dass sich qualitätsbezogene Unterschiede zwischen den Einrichtungen - also der Organisationseffekt - nicht im gesamten System, sondern in bestimmten Segmenten und den dort gegebenen Organisations-, Lehrer- und Studierenden-/ TeilnehmerInnenmerkmalen ausprägen. So zeigt auch die nachstehend beschriebene Desaggregation der Dimensionen nach Merkmalen, dass die Lehrer an der AHRS in der Studierendenwahrnehmung stärker zur Präferenzierung der „Guten“ neigen. Die an der AHRS deutlicher vorhandene Unterrichtsstrukturorientierung scheint also weniger auf eine Förderung aller Studierenden, als vielmehr auf eine leistungsbezogene Separierung der Studierendenschaft abzustellen. Zusätzlich unterstützt wird diese Interpretation durch die Unterschiedlichkeit der Abschlussquoten zwischen den Einrichtungen: Da die AHRS eine vorrangig testgestützte Aufnahmepraxis nicht für sinnvoll hält, verlagert sich die leistungsthematische Aufteilung der Studierendenschaft notwendigerweise stärker in das System selbst als es bei der VHS der Fall ist.

Wie unerlässlich eine nicht nur auf die Einrichtungen, sondern auch auf einzelne Gruppen bezogene Betrachtungsweise ist, verdeutlicht der im Folgenden näher ausgeführte Zusammenhang zwischen Unterrichtsstrukturorientierung und Lehrerzufriedenheit: Werden beide Dimensionen positiv erlebt¹⁶, gilt der Unterricht auch als weniger selektiv, so dass sich in diesem Segment keine Unterrichtspraxis zu realisieren scheint, die sich überwiegend an den leistungsstärkeren Studierenden orientiert. Interessanterweise ist dieses Segment von nicht-deutschen AHRS-Studierenden geprägt. Aufgrund der Zellenbesetzung sind weitere merkmalsgebundene Zerlegungen wenig sinnvoll. Es ist jedoch anzunehmen, dass es sich hierbei eher um Studierende handelt, die den internen Selektionsprozess der Anfangsphase bereits erfahren haben.

Für die Befragten ist die seitens der Lehrkräfte vorgenommene Unterrichtsstrukturorientierung als Variable unabhängig von dem Grad der Zufriedenheit, mit welcher sie ihre Lehrer als Lehrerpersönlichkeiten erleben.¹⁷ Dies bedeutet auswertungsstatistisch, dass der Zusammenhang zwischen Unterrichtsstrukturorientierung und Lehrerzufriedenheit nur durch eine kriterienbezogene Gruppierung bzw. Profilierung von Personen aufgeklärt werden kann.

Da es also - im Gegensatz zu Empathie- und Leistungsgerechtigkeitseinschätzungen - nahezu keinen Zusammenhang zwischen den Merkmalen Lehrerzufriedenheit und Unterrichtsstrukturorientierung gibt, ist die Bildung von Profilen bzw. Untergruppen bedeutsam: *Denn auf desaggregierter Ebene kann ein solcher Zusammenhang wieder entstehen.*

Sowohl bei den lehrerzufriedenen als auch bei den lehrerunzufriedenen Befragten stehen sich tatsächlich Untergruppen mit gegenläufiger Einschätzung des unterrichtsstrukturbezogenen Handelns gegenüber. Die Identifikation solcher Untergruppen ist mit Hilfe des bereits im Vorfeld erwähnten Verfahrens der Clusteranalyse möglich, welches für das unterrichtsstrukturbezogene Handeln problematische und unproblematische Lehrereinschätzungsprofile unterscheidbar macht. Als problematisch wird ein Profil eingestuft, das Lehrerunzufriedenheit mit wahrgenommener Strukturlosigkeit des Unterrichts verbindet. Entsprechend unproblematisch ist demgegenüber ein Profil mit genau umgekehrten Vorzeichen, innerhalb dessen sich also hohe Zufriedenheitswerte (mediandichotomisiert) mit der Wahrnehmung strukturierten Unterrichts verbinden. Im Rahmen einer Viergruppenlösung treten ein problematisches, ein unproblematisches und zwei neutrale Profile hervor (siehe Tabelle 38).

¹⁶ Im Folgenden wird dieses Profil der Unterrichtshaltung als das „unproblematische“ Cluster bezeichnet.

¹⁷ Unterrichtsstrukturierung ist als Variable für die Unterrichtszufriedenheit, aber nicht für die Zufriedenheit mit dem Lehrer relevant. Demgegenüber stehen Empathie- und Leistungsgerechtigkeitseinschätzungen sowohl mit der Lehrer - als auch mit der Unterrichtszufriedenheit in gegenseitiger Abhängigkeit.

Weiterführende Clusteranalysen sind häufig auf der Grundlage mehrerer Clusterlösungen möglich. Im Rahmen einer Zweiclusterlösung werden zunächst nur Gruppen mit negativem und positivem Profil unterschieden, wobei rechnerisch bei der Lehrerzufriedenheit noch keine Differenzierung zustande kommt (siehe Tabellen 36 u. 37). Erst bei der Viergruppenlösung wird die Lehrerzufriedenheit noch einmal in eine positive und eine negative Ausprägung differenziert (siehe Tabellen 38 u. 39).

	Cluster	
	Unproblematisch	Problematisch
Strukturierende Unterrichtshaltung	,61317	-1,04449
Lehrer: Zufriedenheit gesamt	2	2

Tabelle 36: Clusterzentren der Zweiclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit

Cluster	1. Unproblematisch	126
	2. Problematisch	74
Gültig		200
Fehlend		30

Tabelle 37: Anzahl der Fälle in jedem Cluster der Zweiclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit

	Cluster			
	Neutral	Problematisch	Unproblematisch	Neutral
Strukturierende Unterrichtshaltung	-,10881	-1,37796	1,25957	,32706
Lehrer: Zufriedenheit gesamt	1	2	1	2

Tabelle 38: Clusterzentren der Vierclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit

Cluster	1. Neutral	49,000
	2. Problematisch	45,000
	3. Unproblematisch	35,000
	4. Neutral	71,000
	Gültig	200,000
	Fehlend	30,000

Tabelle 39: Anzahl der Fälle in jedem Cluster der Vierclusterlösung

Diese zusätzlichen clusteranalytischen Auswertungen weisen darauf hin, dass das bereits zuvor erwähnte unproblematische Cluster (positive Einschätzung der Unterrichtsstrukturorientierung und Lehrerzufriedenheit) zusätzlich mit der Unterrichtszufriedenheit der Befragten in Beziehung steht. Entsprechend verringert sich die Unterrichtszufriedenheit im problematischen Cluster um etwa die Hälfte (siehe Tabellen 40 u. 41).

			Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit		Gesamt
			1	2	
Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	Sehr	Anzahl	53	17	70
		Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	75,7%	24,3%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung / Lehrer- zufriedenheit	44,2%	23,3%	36,3%
	Mittel	Anzahl	63	48	111
		Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	56,8%	43,2%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung / Lehrer- zufriedenheit	52,5%	65,8%	57,5%
	Wenig	Anzahl	4	8	12
		Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	33,3%	66,7%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung / Lehrer- zufriedenheit	3,3%	11,0%	6,2%
Gesamt		Anzahl	120	73	193
		% von Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	62,2%	37,8%	100,0%
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung / Lehrer- zufriedenheit	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 40: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf die Zufriedenheit gesamt

			Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit		Gesamt
			Unproblematisch	Problematisch	
Zufriedenheit gesamt	sehr	Anzahl	64	27	91
		% von Zufriedenheit gesamt	70,3%	29,7%	100,0%
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	52,5%	36,5%	46,4%
	mittel	Anzahl	55	41	96
		% von Zufriedenheit gesamt	57,3%	42,7%	100,0%
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	45,1%	55,4%	49,0%
	wenig	Anzahl	3	6	9
		% von Zufriedenheit gesamt	33,3%	66,7%	100,0%
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	2,5%	8,1%	4,6%
Gesamt	Anzahl	122	74	196	
	% von Zufriedenheit gesamt	62,2%	37,8%	100,0%	
	% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 41: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf die Zufriedenheit gesamt

Das unproblematische Profil wird fast nur von Befragten besetzt, die ohne Deutsch als Muttersprache aufgewachsen sind (siehe Tabelle 42). Diese segmentweise Umkehrung der zwischen AHRS und VHS auf aggregierter Ebene bestehenden Zufriedenheitsrelation indiziert, dass sich Unterschiede zwischen den Einrichtungen nicht nur über Organisationsmerkmale, sondern auch über Akteurmerkmale auf der Unterrichtsebene einstellen. Beide Merkmalsrichtungen (Organisation vs. Akteur) können gegenläufige Effekte aufweisen, so dass die Unterrichtsebene mit ihren spezifischen Interaktionen zwischen Lehrer- und Studierenden-/ TeilnehmerInnenmerkmalen als relativ entkoppeltes Geschehen zu betrachten ist.

			Muttersprache Deutsch		Gesamt ¹⁸
			andere	Deutsch	
Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	Neutral	Anzahl	31	15	46
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	67,4%	32,6%	100,0%
		% von Muttersprache Deutsch	23,5%	27,8%	24,7%
Proble- matisch		Anzahl	26	15	41
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	63,4%	36,6%	100,0%
		% von Muttersprache Deutsch	19,7%	27,8%	22,0%
Unpro- blema- tisch		Anzahl	30	3	33
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	90,9%	9,1%	100,0%
		% von Muttersprache Deutsch	22,7%	5,6%	17,7%

¹⁸ Differenz der Zellenbesetzungen erklärt sich über fehlende Werte.

Fortsetzung

		Muttersprache Deutsch		Gesamt
		andere	Deutsch	
Neutral	Anzahl	45	21	66
	% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	68,2%	31,8%	100,0%
	% von Muttersprache Deutsch	34,1%	38,9%	35,5%
Gesamt	Anzahl	132	54	186
	% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	71,0%	29,0%	100,0%
	% von Muttersprache Deutsch	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 42: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf Deutsch als Muttersprache

Im Rahmen der Viergruppenlösung lassen sich 22,5 % der Befragten dem problematischen, 17,5% dagegen dem unproblematischen Profil zuordnen (siehe Tabelle 43). Eine nach Bildungseinrichtungen geordnete Unterteilung der Cluster ergibt folgendes Bild: Die AHRS ist innerhalb des unproblematischen Profils überrepräsentiert, die Verteilung in den anderen Clustern fällt proportional aus.

Kreuztabelle

			VHS/ AHRs		Gesamt
			AHR	VHS	
Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	1 Neutral	Anzahl	29	20	49
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	59,2%	40,8%	100,0%
		% von VHS/ AHRs	23,2%	26,7%	24,5%
		<hr/>			
	2 Proble- matisch	Anzahl	27	18	45
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	60,0%	40,0%	100,0%
		% von VHS/ AHRs	21,6%	24,0%	22,5%
		<hr/>			
	3 Unprob- lematisch	Anzahl	25	10	35
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	71,4%	28,6%	100,0%
		% von VHS/ AHRs	20,0%	13,3%	17,5%
		<hr/>			
	4 Neutral	Anzahl	44	27	71
		% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	62,0%	38,0%	100,0%
		% von VHS/ AHRs	35,2%	36,0%	35,5%
		<hr/>			
Gesamt	Anzahl	125	75	200	
	% von Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	62,5%	37,5%	100,0%	
	% von VHS/ AHRs	100,0%	100,0%	100,0%	
	<hr/>				

Tabelle 43: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf AHRs/ VHS

Werden Unterrichtsstrukturorientierung und Lehrerzufriedenheit zum unproblematischen Profil kombiniert, dann resultiert daraus ferner eine größere Zufriedenheit mit Beratungsleistungen (siehe Tabelle 44). Dagegen ist die Zufriedenheit mit den anderen Studierenden/ TeilnehmerInnen von der Profilizugehörigkeit unabhängig: Sie wird also durch die Konstellation Unterrichtsstrukturorientierung/ Lehrerzufriedenheit nicht unterstützt.

			Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit				Gesamt
			neutral	problematisch	unproblematisch	neutral	
Beratung: Zufriedenheit insgesamt	sehr	Anzahl	20	9	14	10	53
		Beratung: Zufriedenheit insgesamt	37,7%	17,0%	26,4%	18,9%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	47,6%	23,7%	51,9%	16,7%	31,7%
mittel		Anzahl	22	18	11	31	82
		Beratung: Zufriedenheit insgesamt	26,8%	22,0%	13,4%	37,8%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	52,4%	47,4%	40,7%	51,7%	49,1%
wenig		Anzahl	0	11	2	19	32
		Beratung: Zufriedenheit insgesamt	,0%	34,4%	6,3%	59,4%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	,0%	28,9%	7,4%	31,7%	19,2%
Gesamt		Anzahl	42	38	27	60	167
		Beratung: Zufriedenheit insgesamt	25,1%	22,8%	16,2%	35,9%	100,0%
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 44: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf Zufriedenheit mit Beratung

			LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)		Gesamt
			sehr (sehr bis 4)	wenig (wenig)	
Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	1 Neutral	Anzahl	18	31	49
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	36,7%	63,3%	100,0%
		LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)	17,8%	31,3%	24,5%
	2 Problematisch	Anzahl	22	23	45
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	48,9%	51,1%	100,0%
		LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)	21,8%	23,2%	22,5%
	3 Unproblematisch	Anzahl	14	21	35
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	40,0%	60,0%	100,0%
		LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)	13,9%	21,2%	17,5%
	4 Neutral	Anzahl	47	24	71
		Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	66,2%	33,8%	100,0%
		LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)	46,5%	24,2%	35,5%
Gesamt	Anzahl	101	99	200	
	Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit	50,5%	49,5%	100,0%	
	LehrerInnen beschäftigen nur mit Guten (medidicho)	100,0%	100,0%	100,0%	

Tabelle 45: (Kreuztabelle) Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/Lehrerzufriedenheit: „LehrerInnen beschäftigen sich nur mit Guten“ (mediandicho)

VHS-TeilnehmerInnen, die angeben, dass gute TeilnehmerInnen besonders bevorzugt werden, nehmen bei sich eher Stress wahr und vermuten einen Zusammenhang zwischen Notenvergabe und Lehrersympathie.¹⁹ AHRS-Studierende, die der gleichen Überzeugung sind, sehen Qualitätseinbußen bei der Prüfungsvorbereitung und der Notengerechtigkeit. Zudem wird auch von ihnen ein Zusammenhang zwischen Notenvergabe und Lehrersympathie unterstellt. Obgleich beide Befragtengruppen durch ihre getroffenen Einschätzungen eine Verbindung zwischen Notenvergabe und Lehrersympathie herstellen, ist ergänzend anzumerken, dass diese Angaben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bewertungskontexte gemacht worden sind. Denn während sich die AHRS-Studierenden und Lehrkräfte in einem kontinuierlichen Bewertungs- und Notenvergabeturnus bewegen, wird die Bewertungsfunktion innerhalb der VHS weitgehend externalisiert (ausgelagerte Abschlussprüfung), so dass sich die Notwendigkeit einer korrigierenden Beurteilung in der VHS vorrangig über Kommunikation realisieren kann. Die Lehrkräfte der AHRS sehen sich also mit der zusätzlichen Herausforderung konfrontiert, die distanzierend wirkenden Aspekte eines regelmäßigen Benotungssystems möglichst widerspruchsfrei mit dem gleichzeitig erhobenen Anspruch eines lern- und sozialförderlichen Interaktionsklimas vereinbaren zu müssen.

Die individuelle Stresswahrnehmung ist bei den AHRS-Studierenden jedoch von der Bevorzugung leistungsstarker Studierender durch die Lehrkräfte entkoppelt. Diese Annahme einer segmentweisen Ausprägung der Kontextdifferenzen wird zusätzlich durch die ungleiche Clusterverteilung der Studierenden nicht-deutschsprachiger Herkunft gestützt (siehe Abbildung 10).

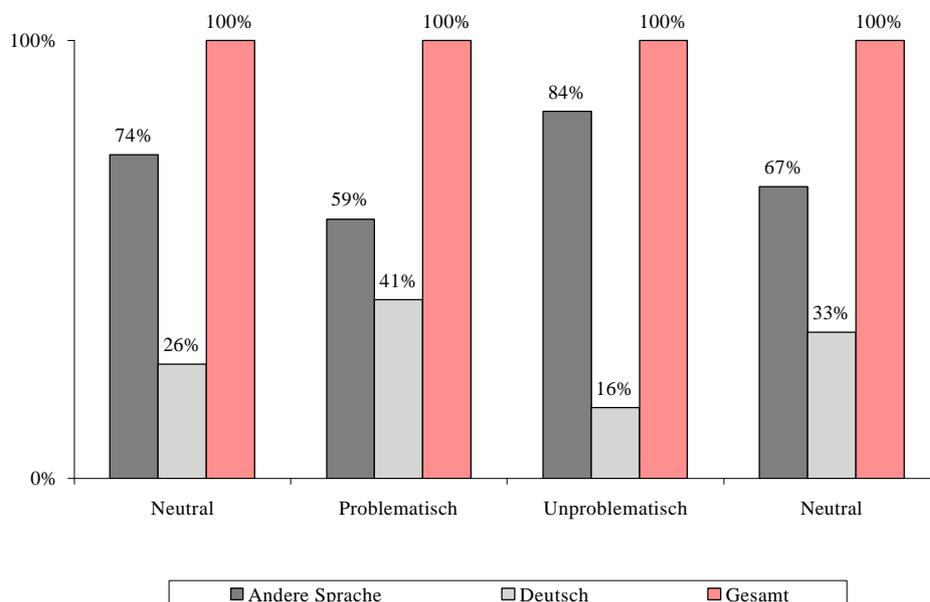


Abbildung 10: (Kreuztabelle) Clusterverteilung nach Unterrichtsfaktoren für die Variable „Muttersprache Deutsch“

¹⁹ Grundlage dieser Feststellung ist eine Faktorisierung der Variablen in Unterscheidung von AHRS und VHS.

3.2.2.3 Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen

Generell sind TeilnehmerInnen der VHS im Vergleich zu Studierenden der AHRS (siehe nachfolgende Tabelle 46) in einem signifikant höherem Maße mit ihrer Einrichtung zufrieden. Demgegenüber scheinen sich die Leitgesichtspunkte der AHRS stärker auf die erfahrene Kollektivität und überindividuelle Regelhaftigkeit zu beziehen. So dürfte mit der günstigen verkehrstechnischen Erreichbarkeit der AHRS, dem Profil der Studierendenschaft und der stärkeren institutionellen Betonung der „Schüler“- Rolle zusammenhängen, dass sich Studierende der AHRS häufiger für ein Treffen auch außerhalb des Unterrichts verabreden. Die getroffenen Einschätzungen zur Wahrnehmung von Lehrerprofilen deuten zudem darauf hin, dass sich die AHRS durch das Vorliegen ‚klarer Verhaltensregeln‘ auszeichnet; Regeln also, auf deren Einhaltung die Lehrkräfte achten. Natürlich sind solche Regeln auch an der VHS vorhanden. Aber die Studierenden der AHRS unterscheiden sich von den VHS-TeilnehmerInnen doch diesbezüglich insofern, als dass sie die Regelerorientierung ihrer Einrichtung stärker wahrnehmen und gewichten.

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Gut und schnell zu erreichen.	sehr	28	33,3%	54	38,8%	** ,013
	2	15	17,9%	41	29,5%	
	3	23	27,4%	29	20,9%	
	4	8	9,5%	10	7,2%	
	wenig	10	11,9%	5	3,6%	
Gehe gerne, fühle mich wohl.	sehr	26	31,3%	57	39,6%	,990
	2	30	36,1%	36	25,0%	
	3	17	20,5%	27	18,8%	
	4	7	8,4%	18	12,5%	
	wenig	3	3,6%	6	4,2%	
Klare Verhaltensregeln.	sehr	36	44,4%	76	55,1%	*,032
	2	19	23,5%	32	23,2%	
	3	15	18,5%	23	16,7%	
	4	7	8,6%	4	2,9%	
	wenig	4	4,9%	3	2,2%	

Fortsetzung:

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Räume angenehm gestaltet.	sehr	18	21,4%	20	14,0%	** ,006
	2	21	25,0%	20	14,0%	
	3	23	27,4%	46	32,2%	
	4	12	14,3%	25	17,5%	
	wenig	10	11,9%	32	22,4%	
LehrerInnen suchen gerechte Lösung.	sehr	21	25,6%	38	27,1%	,514
	2	28	34,1%	29	20,7%	
	3	22	26,8%	49	35,0%	
	4	5	6,1%	19	13,6%	
	wenig	6	7,3%	5	3,6%	
Internet hat geholfen.	sehr	11	13,8%	11	8,5%	*,069
	2	6	7,5%	8	6,2%	
	3	16	20,0%	19	14,7%	
	4	7	8,8%	10	7,8%	
	wenig	40	50,0%	81	62,8%	
Am liebsten Schulwechsel.	sehr	5	6,2%	10	6,9%	,336
	2	9	11,1%	5	3,5%	
	3	9	11,1%	16	11,1%	(0,105)
	4	12	14,8%	26	18,1%	
	wenig	46	56,8%	87	60,4%	
AHRS- Bücherei hat geholfen.	sehr	-	-	28	20,0%	
	2	-	-	18	12,9%	
	3	-	-	34	24,3%	(0,109)
	4	-	-	21	15,0%	
	wenig	-	-	39	27,9%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Klima ist freundlich und entspannt.	sehr	23	28,0%	38	27,0%	*,063
	2	32	39,0%	34	24,1%	
	3	18	22,0%	40	28,4%	
	4	6	7,3%	19	13,5%	
	wenig	3	3,7%	10	7,1%	
Es gibt vieles, was mir Angst macht.	sehr	1	1,2%	5	3,5%	,516
	2	4	4,8%	4	2,8%	
	3	7	8,4%	16	11,3%	(0,050)
	4	12	14,5%	20	14,2%	
	wenig	59	71,1%	96	68,1%	
LehrerInnen achten auf Regeleinhalten.	sehr	26	31,0%	64	45,4%	*,126
	2	26	31,0%	31	22,0%	
	3	22	26,2%	33	23,4%	
	4	9	10,7%	11	7,8%	
	wenig	1	1,2%	2	1,4%	
Treffen auch außerhalb des Unterrichts.	sehr	24	28,6%	44	31,2%	*,050
	2	8	9,5%	24	17,0%	
	3	16	19,0%	28	19,9%	(0,070)
	4	4	4,8%	18	12,8%	
	wenig	32	38,1%	27	19,1%	
Konflikte zwischen Ausländergruppen	sehr	4	4,8%	2	1,4%	,268
	2	2	2,4%	2	1,4%	
	3	7	8,4%	14	9,9%	
	4	15	18,1%	25	17,6%	
	wenig	55	66,3%	99	69,7%	

		VHS		AHRs		Signif.
		N	%	N	%	
Habe zu LehrerInnen außerhalb der Kurse Kontakt.	sehr	2	2,4%	1	,7%	,820
	2	1	1,2%	3	2,1%	
	3	1	1,2%	4	2,8%	
	4	1	1,2%	6	4,2%	
	wenig	78	94,0%	128	90,1%	
TN/ Stud. können bei Entscheidungen mitreden	sehr	19	22,6%	24	17,3%	,193
	2	15	17,9%	23	16,5%	
	3	25	29,8%	45	32,4%	(0,002)
	4	21	25,0%	32	23,0%	
	wenig	4	4,8%	15	10,8%	
Habe schon körperliche Gewalt erlebt.	sehr	7	8,6%	18	12,9%	*,030
	2	1	1,2%	5	3,6%	
	3	1	1,2%	9	6,4%	
	4	1	1,2%	11	7,9%	
	wenig	71	87,7%	97	69,3%	
Beteilige mich an Aktivitäten außerhalb des Unterrichts.	sehr	15	18,1%	23	16,2%	,476
	2	7	8,4%	15	10,6%	
	3	17	20,5%	42	29,6%	
	4	9	10,8%	12	8,5%	
	wenig	35	42,2%	50	35,2%	
Zufriedenheit gesamt	sehr	44	53,7%	55	38,5%	*,038
	mittel	35	42,7%	81	56,6%	
	wenig	3	3,7%	7	4,9%	

Tabelle 46: *Einschätzung der Qualität der organisatorisch - institutionellen Bedingungen*
(Letzte Spalte: Signifikanz (ANOVA) der Gruppenunterschiede nach Organisationen (VHS/ AHRs); in Klammern: Signifikanz der Gruppenunterschiede nach Geschlecht).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich in der AHRs anders geschnittene Kontraste der Lehrerwahrnehmung: Einer vorherrschenden Struktur- und Regelorientierung gegenüber gehören mit dem Indifferenzprofil verbundene Abweichungen von dieser Orientierung eher in den Kontext einer durch nichts anderes ersetzten Struktur- und Regellosigkeit, während sie in der VHS eher in den Kontext einer alternativen Empathie- und Urteilslosigkeit einzuordnen sind. Das bei der AHRs graduell stärker ausgeprägte Indifferenzerleben kann für diese

kontextspezifischen Niveauunterschiede durchaus teilverantwortlich sein, ist doch das extreme Erleben indifferenter Verhaltensbestandteile an den Radius gebunden, den die entsprechend attribuierten Lehrer für die *gesamte* Alltagspraxis ihrer Einrichtung festlegen.²⁰

Man wird bei allen Differenzen grundlegende Gemeinsamkeiten nicht unterschlagen dürfen. So gehen in beiden Einrichtungen die TeilnehmerInnen/ Studierenden ähnlich gern/ ungern in die Kurse bzw. Schule und fühlen sich dort auch gleichermaßen wohl. Auch für andere Items dieser Dimension der organisatorischen Rahmenbedingungen unterschieden sich die Einschätzungen der beiden Befragtengruppen nur geringfügig. Allerdings lassen sich doch signifikante Differenzen verzeichnen, sobald die Auswertungsebene der organisationspezifischen Gruppenbildung (VHS - AHRS) zugunsten einer geschlechterdifferenzierenden Betrachtungsweise (männlich - weiblich) gewechselt wird. Dann zeigt sich nämlich - relativ unabhängig von der Organisationsdifferenz -, dass Frauen eine positivere Wertebilanz ziehen können als Männer.

3.2.2.4 Interaktionsverhältnisse - die anderen Studierenden/ TeilnehmerInnen

Wie bereits angedeutet, bewerten die Studierenden der AHRS und die TeilnehmerInnen der VHS ihre Interaktionsstrukturen und -verhältnisse untereinander relativ ähnlich. Die Zusammensetzung der Klientel führt - trotz aller Altersunterschiede und biographischen Differenzen - zu Bewertungen, die von der Unterschiedlichkeit der Organisationsverhältnisse nicht beeinflusst sind. Dennoch lassen sich auch hier folgende Einzelcharakteristika hervorheben:

- Zwischen den VHS-TeilnehmerInnen sind Spannungen vergleichsweise deutlicher sichtbar. AHRS-Studierende geben eher an, Freunde aus unterschiedlichen Kulturen zu haben. Entscheidend ist allerdings weniger dieser von subjektiven Einschätzungen geprägte Sachverhalt an sich, als vielmehr seine Beziehung zu lern- und zufriedenheitsbezogenen Einschätzungen. Hier zeigt die Auswertung, dass in beiden Einrichtungen Aspekte des Interaktionsklimas zwischen Teilnehmern von lern- und zufriedenheitsbezogenen Aspekten weitgehend entkoppelt sind.²¹
- Deutlich unterschiedlich fällt demgegenüber die Einschätzung des eigenen Zeit- und Energiebudgets zur Investition in den Bildungsgang aus. TeilnehmerInnen der VHS sind gegenüber den Studierenden der AHRS deutlich zuversichtlicher, wenn sie angeben, über genug Zeit und Energie zum Lernen zu verfügen.
- In beiden Einrichtungen helfen sich Studierende bzw. TeilnehmerInnen gegenseitig, wird die Gemeinschaft als gut erlebt, gilt die nationale Herkunft als unwichtig für die gegenseitige Wahrnehmung, so dass für beide Befragtengruppen insgesamt von einem stabilen Interaktionsgefüge auszugehen ist.
- Außerdem sind sich in beiden Einrichtungen die Befragten zu annähernd gleichen Anteilen über den Umfang einig, in dem Unterricht nicht besucht wird - jeweils deutlich mehr als 40% der Befragten sind der Auffassung, der Unterricht werde häufig bis sehr häufig geschwänzt (siehe Tabelle 47).

²⁰ Auf eine Clustergröße von n = 23 Studierenden lässt sich die Annahme allerdings nicht allein stützen.

²¹ Im Regressionsmodell erweist sich keine Variable als bedeutsam.

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
TN/ Stud. Stören	sehr	36	42,9%	55	39,3%	,661
	2	15	17,9%	30	21,4%	
	3	15	17,9%	37	26,4%	(0,019)
	4	11	13,1%	10	7,1%	
	wenig	7	8,3%	8	5,7%	
TN/ Stud. Helfen sich gegenseitig.	sehr	39	46,4%	76	53,1%	,946
	2	30	35,7%	42	29,4%	
	3	12	14,3%	16	11,2%	
	4	3	3,6%	4	2,8%	
	wenig	-	-	5	3,5%	
TN/ Stud. Lernen gerne und strengen sich an.	sehr	21	25,3%	37	26,8%	,404
	2	21	25,3%	44	31,9%	
	3	26	31,3%	38	27,5%	
	4	10	12,0%	10	7,2%	
	wenig	5	6,0%	9	6,5%	
Unter den TN/ Stud. Gibt es gute Gemeinschaft.	sehr	34	41,0%	52	36,4%	,961
	2	23	27,7%	46	32,2%	
	3	16	19,3%	32	22,4%	(0,086)
	4	5	6,0%	8	5,6%	
	wenig	5	6,0%	5	3,5%	
Habe gute Freunde unter den TN/ Stud.	sehr	28	33,7%	55	39,0%	,716
	2	24	28,9%	32	22,7%	
	3	12	14,5%	27	19,1%	
	4	10	12,0%	10	7,1%	
	wenig	9	10,8%	17	12,1%	
Zwischen TN/ Stud. gibt es oft Streit.	sehr	6	7,3%	4	2,8%	**,003
	2	9	11,0%	3	2,1%	
	3	17	20,7%	25	17,5%	
	4	18	22,0%	38	26,6%	
	wenig	32	39,0%	73	51,0%	

Fortsetzung

		VHS		AHRs		Signif.
		N	%	N	%	
Unter den TN/ Stud. ist die Nationalität wichtig.	sehr	3	3,6%	4	2,8%	,473
	2	4	4,8%	4	2,8%	
	3	8	9,6%	11	7,8%	(0,094)
	4	6	7,2%	14	9,9%	
	wenig	62	74,7%	108	76,6%	
Als Frau hat man es in der Schule leichter.	sehr	3	3,6%	4	2,9%	,991
	2	7	8,4%	11	8,0%	
	3	11	13,3%	19	13,8%	(0,000)
	4	5	6,0%	13	9,4%	
	wenig	57	68,7%	91	65,9%	
Als Mann hat man es in der Schule leichter.	sehr	2	2,4%	4	2,9%	,902
	2	2	2,4%	2	1,5%	
	3	17	20,7%	25	18,4%	(0,046)
	4	3	3,7%	15	11,0%	
	wenig	58	70,7%	90	66,2%	
Der Unterricht wird häufig geschwänzt.	sehr	24	28,9%	40	28,4%	,663
	2	12	14,5%	23	16,3%	
	3	20	24,1%	40	28,4%	
	4	16	19,3%	22	15,6%	
	wenig	11	13,3%	16	11,3%	
TN/ Stud.-Gruppen nach kultureller Herkunft	sehr	4	4,9%	9	6,5%	,238
	2	6	7,3%	7	5,0%	
	3	14	17,1%	34	24,5%	(0,048)
	4	10	12,2%	25	18,0%	
	wenig	48	58,5%	64	46,0%	

		VHS		AHRs		Signif.
		N	%	N	%	
Den TN/ Stud. geht es nur um den Abschluss.	sehr	43	51,8%	84	60,0%	,158
	2	18	21,7%	30	21,4%	
	3	12	14,5%	15	10,7%	
	4	4	4,8%	4	2,9%	
	wenig	6	7,2%	7	5,0%	
Habe viel Freunde aus unterschiedlichen Kulturen.	sehr	43	52,4%	93	66,0%	*,046
	2	13	15,9%	23	16,3%	
	3	19	23,2%	14	9,9%	
	4	3	3,7%	7	5,0%	
	wenig	4	4,9%	4	2,8%	
Habe genug Zeit und Energie zum Lernen.	sehr	31	37,3%	37	26,2%	**,009
	2	15	18,1%	22	15,6%	
	3	23	27,7%	38	27,0%	
	4	11	13,3%	27	19,1%	
	wenig	3	3,6%	17	12,1%	
Die Hausaufgaben kann ich selbständig bewältigen. ²²	sehr	52	61,9%	75	54,3%	*,134
	2	21	25,0%	32	23,2%	
	3	5	6,0%	18	13,0%	(0,120)
	4	4	4,8%	5	3,6%	
	wenig	2	2,4%	8	5,8%	
Zufriedenheit insgesamt	sehr	46	54,8%	77	55,0%	,931
	mittel	34	40,5%	55	39,3%	
	wenig	4	4,8%	8	5,7%	

Tabelle 47: *Einschätzung der Qualität der Interaktion unter den TeilnehmerInnen bzw. Studierenden* (Letzte Spalte: Signifikanz (ANOVA) der Gruppenunterschiede nach Organisationen (VHS/ AHRs); in Klammern: Signifikanz der Gruppenunterschiede nach Geschlecht)

²² Ergänzend ist jedoch anzumerken, dass in der AHRs aufgrund der verbreiteten Berufstätigkeit Hausaufgaben nur zu einem geringen Teil eingesetzt werden können.

Sieht man - aufgrund einer in der AHRS nur äußerst begrenzt durchführbaren Hausaufgabenpraxis (vgl. Fußnote 22) - von der schwachen Tendenz ab, derzufolge männliche Teilnehmer der VHS offensichtlich selbständiger mit Hausaufgaben zurecht kommen, so ist in diesem Fragenblock kein Item enthalten, das die Gruppen nach Organisation oder Geschlecht zu trennen vermag. Dies deutet - trotz einiger, hier angesprochener Differenzen im Detail - darauf hin, dass von relativ ähnlichen, weitgehend organisationsindifferenten Interaktionsmilieus auszugehen ist, welche die zuvor beschriebenen professionsbezogenen, organisationsspezifischen und pädagogischen Differenzen umso deutlicher hervortreten lassen.

3.2.2.5 Die Bewertung des Unterstützungs- und Beratungsangebots

Die allgemeine Wahrnehmung und Bewertung des Beratungssystems durch die Befragten stellt sich auf Grundlage des erhobenen Datenmaterials wie folgt dar:

In beiden Einrichtungen wissen etwa drei Viertel der Studierenden bzw. TeilnehmerInnen, wen sie bei Problemen in der Schule ansprechen können. De facto tun dies in der VHS mit 53% mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen, davon die Hälfte mehrfach; in der AHRS sind dies mit 32% knapp ein Drittel, davon ebenfalls die Hälfte mehrfach. Zwei Drittel der VHS-TeilnehmerInnen geben an, mit der Beratung zufrieden zu sein; bei Studierenden der AHRS sind dies 40%. 31% der AHRS-Studierenden treffen zudem die Einschätzung, die Beratung habe ihnen weitergeholfen; bei den VHS-TeilnehmerInnen liegt der Anteil fast doppelt so hoch.

Die AHRS wird also von ihren Studierenden - im Gegensatz zur VHS - nicht als beratende Institution im engeren Sinne wahrgenommen. Dieser Unterschied spiegelt die Kontextverschiedenheiten zwischen schul- und weiterbildungsorganisatorischen Angebotsformen wider, denn die AHRS folgt in ihrer Aufbau-logik derjenigen des allgemeinen Schulsystems, weshalb sie als Organisation funktional schwach ausdifferenziert ist. Entsprechend werden ihre Leistungen - also auch Beratung und Rückmeldung - auf einer Dimension der an schulische Formmerkmale gebundenen Handlungslogik untergebracht. Dies bedeutet konkret, dass Beratung und Lernstandsrückmeldung hier eher als unterrichtsnahe, mitlaufende und nicht eigens formalisierte professionelle Praxis der Lehrkräfte gelten. Im Rahmen der Systemlogik, die eine institutionalisierte Form der Rückmeldung durch Klassenarbeiten, Noten, Zeugnisse und Versetzungen vorsieht, ist dies durchaus nachvollziehbar: So erleben Lehrkräfte diese Praxis zum Teil durchaus als Praxis der Beratung und Rückmeldung, während die Studierenden sie eher als normales Element des unterrichtlichen Alltags wahrnehmen. Die AHRS unternimmt allerdings bereits den Versuch, diesen Wirkungseffekt ihrer schulischen Verfasstheit konzeptionell abzumildern, indem sie beispielsweise Angebote wie die bereits im Vorfeld erwähnte „Klassenlehrerstunde“, bedarfsorientierte Beratungseinheiten und Kurse nach dem Zuwanderungsgesetz als zusätzliche Unterstützungsmöglichkeit für Studierende mit unzureichenden Sprachkenntnissen erfolgreich etabliert hat. Darüber hinaus strebt die AHRS an, das intern bereits als Beratungseinheit eingestufte erste Semester auch formal und in der Außendarstellung als ein weiteres zentrales Beratungselement zu positionieren. Da letzteres jedoch u.a. an die Aufgabe des gesetzlich verankerten Wiederholungsanspruchs geknüpft wäre, sind diesen Optimierungs-bemühungen der AHRS aufgrund ihrer ministeriellen und schulaufsichtlichen Abhängigkeit als einer Untereinheit des Systems der Schulen für Erwachsene „natürliche“ Grenzen gesetzt.

Demgegenüber ist die VHS ganz anders situiert. Denn im Unterschied zur AHRS, im Rahmen derer sich das zentrale System der Schulen für Erwachsene reproduziert, handelt es sich bei der Organisationsform der VHS um diejenige einer lokalen Einrichtung mit starker interner

Ausdifferenzierung. Ihre Infrastruktur ist breit gefächert, so dass sie ihre TeilnehmerInnen auf vorbereitende oder ergänzende Sprachkurse, auf begleitende berufsqualifizierenden Kurse oder auf andere Angebote aus der Palette des VHS-Angebots verweisen kann. So geben 51% der VHS-TeilnehmerInnen an, dass es „gute schulische Angebote außerhalb des Unterrichts“ zur Lernunterstützung gibt. Bei den AHRS-Studierenden sind dies 31% (siehe Tabelle 48).

Bewertung von Beratung und Unterstützung	VHS Ja-% N=82	AHRS Ja-% N=146
Wenn ich Probleme habe, weiß ich, wen ich in der Schule ansprechen kann.	78,0	73,3
Ich habe schon Beratungsgespräche mit LehrerInnen geführt.	53,0	31,5
Ich bin mit den Beratungsgesprächen der Einrichtung zufrieden.	67,2	39,8
Die Beratungsgespräche haben mir weitergeholfen.	60,3	30,7
Eine Beratung durch andere Stellen hat mir mehr gebracht.	21,0	24,0
Finden Sie die Eingangstests an der VHS sinnvoll?	85,2	-
Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, gibt es gute schulische Angebote außerhalb des Unterrichts.	50,6	31,1
Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, nehme ich privat regelmäßig Nachhilfe.	9,9	8,8

Tabelle 48: Beratung und Unterstützung VHS/ AHRS

Darüber hinaus interessiert aber auch die Frage, inwiefern die Zufriedenheit mit der Beratungsleistung die anderen Dimensionen beeinflusst bzw. von diesen beeinflusst wird. Sollte es sich hierbei um einen geringen Zusammenhang handeln, so bestehen Einflüsse weder in die eine noch in die andere Richtung.

Zur Überprüfung dieses fraglichen Zusammenhangs ist der jeweilige Summenscore der einzelnen Dimensionen pro Person gebildet und aus diesen Summenscores durch Aufaddierung eine weitere Dimension, nämlich „Zufriedenheit gesamt“, gebildet worden. Betrachtet man diese aus den verschiedenen Einzeldimensionen (durch Aufsummierung) gebildete Dimension als eigenen Faktor und gibt sie zusammen mit den Summenscores der übrigen Dimensionen in eine Faktorenanalyse ein, dann ist ein die folgenden zwei Fragestellungen betreffender Informationsgewinn zu erwarten:

- Liegen die jeweiligen Zufriedenheiten auf einer übergeordneten Dimension?
- Welches Gewicht haben die einzelnen Dimensionen für die Ausprägung der Gesamtzufriedenheit mit den Leistungen der beiden Einrichtungen?

Die Durchführung der genannten Faktorisierung zeigt tatsächlich an, dass sich die verschiedenen Dimensionen durch eine übergeordnete Dimension repräsentieren lassen - zwischen ihnen besteht also eine lineare Beziehung. Den vorgenommenen Berechnungen ist ferner zu entnehmen, dass diese übergeordnete Dimension durch den Summenscore „Zufriedenheit gesamt“ am besten abgebildet wird, enthält doch dieser Faktor bereits knapp die Hälfte der Information (47,2%), die von den einzelnen Dimensionen impliziert ist. Allerdings sind die Teildimensionen der Beratungszufriedenheit und der Zufriedenheit mit den anderen Studierenden/ TeilnehmerInnen in der übergeordneten

Dimension nur *relativ* schwach vertreten. Ein möglicher Grund dieser Entkoppelung der Beratungs-/ Mits Studierenden- bzw. TeilnehmerInnenzufriedenheit von der allgemeinen Einschätzungsstruktur besteht offenbar in dem Umstand, dass die Befragten diese beiden Teildimensionen dem durch Bildungsgang, Lehrkräfte und Unterricht vertretenen Kernbereich der erfahrenen Dienstleistungen nicht unmittelbar zurechnen.

Unter Bezugnahme auf Tabelle 49 kann die genaue Beschaffenheit der Einschätzungsstruktur nochmals präzisiert werden: Während also die Beratungs- und TeilnehmerInnen-/ Studierendenzufriedenheit lediglich eine untergeordnete Rolle spielen, erweisen sich die Zufriedenheit mit dem Bildungsgang, Unterricht und den Lehrkräften als durchaus relevant für das Antwortverhalten der Befragten.

Einzeldimensionen	Übergeordnete Dimension
Zufriedenheit über alle Dimensionen	,645/,803
Bildungsgang: Zufriedenheit insgesamt	,626/,792
Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	,534/,731
Lehrer: Zufriedenheit insgesamt	,501/,708
Beratung: Zufriedenheit insgesamt	,337/,581
Studierende/ TeilnehmerInnen: Zufriedenheit insgesamt	,219/,468

Tabelle 49: *Kommunalitäten und Faktorladungen der Zufriedenheitsdimensionen*²³
Hauptkomponentenanalyse
1 Komponente extrahiert, 47,2 % Varianzaufklärung.

Gemessen an den Faktorwerten für die Zufriedenheit über alle Dimensionen sind die TeilnehmerInnen der VHS mit den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung im Durchschnitt zufriedener als die Studierenden der AHRs. Eine genauere Betrachtung des Organisationseffekts muss jedoch berücksichtigen, dass die Unterschiede auf Individualmerkmalen beruhen können, weshalb letztere zusätzlich varianzanalytisch kontrolliert werden. Obwohl der Organisationseffekt innerhalb der vorgenommenen Berechnungen - gemessen an der individuellen Streuung - vergleichsweise gering ausfällt, ist er aber dennoch durchaus aussagekräftig für den hier betrachteten *Kontext von Bildungseinrichtungen*. Insgesamt entfallen 2,4% (η^2) der Information auf die jeweilige Organisationszugehörigkeit (siehe Tabelle 50).

Generell tragen Organisationseffekte von Bildungseinrichtungen eher dazu bei, dass sich an Mittelwerten ablesbare Leistungs- und Einschätzungsniveauunterschiede herausbilden. In der Regel - wie auch innerhalb der hier durchgeführten Auswertungen - bleibt die Streuung aber immer noch so hoch, dass der Unterschied zwischen den Organisationen *im Verhältnis* zum Unterschied zwischen den Individuen wenig erklärt. Anders formuliert: Zwischen beiden Einrichtungen bestehen einige Unterschiede ebenso wie starke Überlappungen in den individuellen Zufriedenheitsausprägungen der Befragten, weshalb die durch die

²³ Faktorladungen indizieren das Ausmaß, in dem die Information einzelner Dimensionen in der übergeordneten Dimension enthalten ist. Kommunalitäten quantifizieren in genau umgekehrter Richtung das Ausmaß, in dem die Information der übergeordneten Dimension in der Information der einzelnen Dimensionen jeweils wiederkehrt.

Organisationszugehörigkeit erklärte Varianz von der (auf dem 5%-Level signifikanten) Niveauunterschiedlichkeit der Einrichtungen eindeutig abzugrenzen ist.

	Quadrat-summe	Df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz	Eta ²
Zwischen den Gruppen	4,462	1	4,462	4,548	,034	,024
Innerhalb der Gruppen	179,538	183	,981			
Gesamt	184,000	184				

Tabelle 50: Einfaktorielle Varianzanalyse auf der Grundlage von Faktorwerten für Zufriedenheit gesamt AHRS/ VHS (siehe auch Tabelle 49)

Die Niveauunterschiedlichkeit spiegelt sich nicht nur in den durchschnittlichen Abständen, sondern auch in der kumulativen Häufigkeitsverteilung der Faktorwerte beider Einrichtungen wider. Dieser Sachverhalt der Niveaudifferenz ist auch in Abbildung 11 graphisch veranschaulicht, wobei allerdings zu beachten ist, dass linksausgerichtete Werte aufgrund der gewählten Skalenrichtung positiv zu interpretieren sind und sich entsprechend die größten Ausprägungen der Zufriedenheit auf der linken, die niedrigsten auf der rechten Seite der Skala befinden.

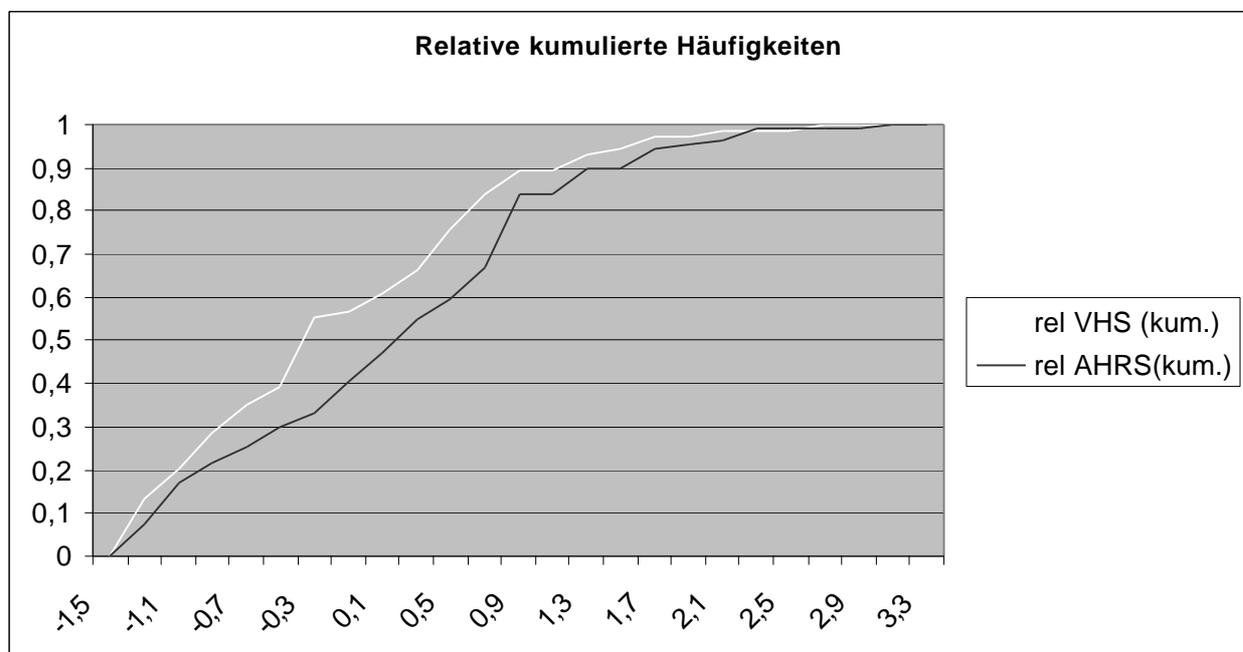


Abbildung 11: Verteilungsfunktionen der Faktorwerte VHS/ AHRS für die Zufriedenheit mit der jeweiligen Einrichtung

In diesem Wertebereich ist der Anstieg der Verlaufskurve bei der VHS erkennbar steiler, so dass positive Zufriedenheitswerte eher erreicht werden. In anderen Worten: Den

TeilnehmerInnen der VHS fällt es vergleichsweise weniger schwer positive Zufriedenheitswerte abzugeben. Der Abbildung ist darüber hinaus zu entnehmen, dass die Mediane von VHS und AHRS um etwa eine halbe Standardeinheit voneinander abweichen.²⁴ Die Verläufe überschneiden sich also nicht; folglich bleibt der Niveauunterschied auf allen Häufigkeitsstufen und in allen Wertebereichsklassen erhalten.

4. Zusammenfassende Bewertung

Die wesentlichen qualitativen Unterschiede zwischen der AHRS und der VHS Frankfurt am Main lassen sich nach institutionellen und empirischen, befragungsgestützten Merkmalen tabellarisch folgendermaßen zusammenfassen:

	AHRS	VHS
1. Trägerschaft	Land	Stadt
2. Organisationsform	Geschlossene, relativ eigenständige schulische Einrichtung	Einrichtung als integraler Teil einer großen und differenzierten Organisation der Erwachsenen- und Weiterbildung
3. Grenzkapazität	450 Studierende	Flexibel
4. Zahl der Studierenden/ TeilnehmerInnen	Ca. 400	Ca. 150
5. Durchschnittliches Alter der Klientel	Altersschwerpunkt: 18-22 Jahre	Altersschwerpunkt: 18-24 Jahre; (Durch die Aufnahme von 16jährigen allerdings geringerer Altersdurchschnitt.)
6. Geschlechtsspezifische Verteilung	42% Frauen	52% Frauen
7. Klienteldefinition	Studierende	TeilnehmerInnen

²⁴ Der Median gibt die Werteausprägung wieder, diesseits und jenseits derer jeweils die Hälfte der Fälle liegt (= 0,5, auf der Y Achse). Die X-Achse bildet die Werte der übergeordneten Dimension ab (= Faktorwerte). Diese sind z-standardisiert, was bedeutet, dass ein Betrag von eins einer Standardabweichung entspricht und der Mittelwert auf Null gesetzt ist.

	AHRS	VHS
8. Selbstdarstellung und grundlegende pädagogische Orientierungen	<p>Schulprogramm ohne quantitative Basisdaten</p> <p>Ziel: Vorbereitung auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt unter besonderer Berücksichtigung der Kompensation sprachlicher Mängel (Deutsch als Leitfach)</p> <p>Option zur Ausweitung auf die Bearbeitung der Kontexte des ‚Kerngeschäfts‘; Erfüllung eines Bildungsauftrages</p> <p>Breite Zielangaben, stark bestimmt von der Struktur der Schule und Lehrkräfte</p>	<p>Pädagogisches Konzept mit quantitativen Basisdaten, Nachfrage- und lernorientierte Bildungsorganisation zur individuellen Förderung von Kompetenzentwicklung für eine lernungewohnte heterogene Zielgruppe</p> <p>Pädagogisches, zielorientiertes Lernkonzept;</p> <p>Reflektierte Beschränkung auf das ‚Kerngeschäft‘;</p> <p>Erfüllung eines - zugleich öffentlich verantworteten - ‚Kundenauftrags‘: Erfolgreiches Absolvieren des Bildungsganges und Erwerb des Schulabschlusses</p> <p>Pragmatisch und enger fokussierte Zielangaben, Unterscheidung von Leitgedanken für „gute pädagogische Arbeit“ und Aspekten organisatorischer Bedingungen für diese Arbeit; Stärker auf die Klientel gerichtet</p>
9. Anzahl und Art der Lehrkräfte	28 Lehrkräfte mit abgeschlossenem Lehramtsstudium, Mehrheitlich Beamtete (3 Angestellte)	18 Lehrende mit abgeschlossenem Studium unterschiedlicher Fächer; Angestellte
10. Relation Lehrkräfte-Klientel	1 zu 16	Ca. 1 zu 15
11. Binnenstrukturierung der Lehrkräfte	Traditionelles Konzept des ‚guten Kollegiums‘, verbunden mit einer eher an der Unterrichtsstruktur als an individueller Förderung und Beratung orientierten Konstruktion der einzelnen Lehrkraft	Flexibles Koordinations- und Teamkonzept mit Anschlussmöglichkeiten an Selbstdarstellung der Leistungserbringung, und an Erwartungen der Qualitätsentwicklung und -sicherung

	AHRS	VHS
12. Anzahl Lehrkräfte mit Migrationshintergrund	Gering	Gering
13. Fort- und Weiterbildung	Programmatisch wird der Bedarf an Weiterbildung genannt; Informationen über Regelungen oder die tatsächliche Weiterbildungsbeteiligung lagen jedoch nicht vor.	Weiterbildungsbedarf und -interesse mit Regelungen: Zwei bis drei teambezogene Fortbildungen pro Jahr (in Abstimmung mit Leitung und Koordination); Supervision für ein Team. Zusätzlich: eine individuelle fachliche oder pädagogische Fortbildung pro Jahr für jede Lehrkraft nach ihren Interessenschwerpunkten
14. Gebühren/ Kosten	Keine	Hauptschulabschlusskurs: 1.160 € Realschulabschlusskurs: 2.600 € Zuschüsse, Fremdfinanzierung oder Ratenzahlung möglich
15. Zugang	Auswahl auf der Grundlage von Informations- und Beratungsangeboten; Aufnahme nach sozialen Prioritäten (Alleinerziehend/ Berufstätig/ Alter/ Vorbildung); Obligatorischer Deutschtest für alle Bewerber, die den Besuch einer deutschen Schule nicht nachweisen können	Aufnahmeprüfung und Streaming, d.h. Beratungsgespräch, Einstufungstests und obligatorische Probezeit von sechs Wochen zur Ermittlung der Erfolgswahrscheinlichkeit, Endgültige Aufnahme erst nach Abschluss der Probezeit, Bei schlechter Prognose Bildungsgangberatung, Breit gefächerte Kompensationsangebote der VHS als Bezugsinstitution
16. Normierter Lernumfang	Studentafel	Flexibel nach Bedarf
17. Zeitstruktur	Kernzeit: Abends, z.T. auch Nachmittagsangebote	Kernzeit: Vormittags, z.T. auch Nachmittagsangebote

	AHRS	VHS
18. (Neue) Medien	Schulbüchereiähnliches Angebot mit Ausleihmöglichkeit (50 €Kautions); Gezielte Förderung der informationstechnischen Grundbildung	Online-Kurs zur Vorbereitung auf den Realschulabschluss mit eigenem Konzept und Lernmaterialbestand; Besonderes Interesse an PC-Unterstützung und der Nutzung Neuer Medien
19. Lerngruppenorganisation	Klasse auf der Grundlage eines schulisch geformten, organisatorischen und inhaltlich-curricularen Aufbaus 17 Realschulklassen, 2 Hauptschulklassen und 2 Vorsemersterkurse (Deutsch als Zweitsprache) Doppelbesetzung im Sinne einer Mentorentätigkeit gegenüber neu eingestellten Kollegen/Innen	Kurs auf der Grundlage eines modularen Aufbaus Flexible Gestaltung der Anzahl der Kurse Doppelbesetzung von ca. 30% der Kursstunden mit dem Ziel die individuelle Förderung zu verbessern
20. Beratungsschwerpunkte, Kooperation	Kombination aus flexiblen Beratungsangeboten je nach Bedarf und fest terminierten Beratungseinheiten („Klassenlehrerstunde“, zwei BeratungslehrerInnen mit regulären Sprechzeiten etc.) Kooperationsbeziehungen im Rahmen der staatlichen Verwaltungslinien Seit 2004: Monatliche Sprechstunde einer IFZ-Mitarbeiterin (IFZ = Internationales Familienzentrum)	Organisatorisch integrierte Angebote individuell begleitender Lernberatung unter Beteiligung aller Lehrkräfte mit regulären Sprechzeiten Kooperationsbeziehungen im Leistungsspektrum der kommunalen Ämter und Dienste
21. Begleitende Maßnahmen für den Übergang Schule - Beruf bzw. weitere Ausbildung	Kein systematisches Kernprofil; eher schwach ausgebaute Einzelinitiativen ohne systematische organisatorische Verankerung Keine Information über den Verbleib von AbsolventInnen	Kein systematisches Kernprofil; breit gefächerte Einzelangebote im Kontext der organisatorischen Netzwerkbeziehung; Keine Information über den Verbleib von AbsolventInnen

	AHRS	VHS
22. Abschlussart	Systemintern; Flexible Quereinstiegs-/ Aufstiegsmöglichkeiten, aber: Verbindliche Benotungs- und Entscheidungskompetenz der Lehrkräfte	Systemextern; Quereinstieg in den Abschlusskurs möglich; Lehrkräfte geben Empfehlung zur Prüfungsanmeldung ab, über die sich die TeilnehmerInnen allerdings auch hinwegsetzen können
23. Erfolgsquoten	Das dem Teilprojekt vorliegende Datenmaterial lässt keine Aussagen über Abschluss- oder Abbruchquoten zu.	Bezogen auf den Abbruch/ Verbleib: Verbleibsquote Hauptschulabschluss = 72%, Verbleibsquote Realschulabschluss = 78% Bezogen auf das Verhältnis von Prüfungsanmeldung und erfolgreichem Abschluss: Hauptschulabschluss = 84%; Realschulabschluss = 82%
24. Datenlage und Anschlussfähigkeit an Neue Steuerung	Zum Zeitpunkt der Untersuchung kaum relationierbare und unter pädagogischen bzw. Erfolgsaspekten interpretierbare quantifizierte Daten.	Differenziertere Datenlage mit allerdings (noch) aufwendigen Auswertungsbedingungen. Selbst entwickelte Indikatoren. Aufgrund des bereits realisierten, betriebs- wirtschaftlich orientierten Konzepts der Kosten- und Leistungsrechnung Möglichkeit der Steuerung nach Leistungs- und Erfolgsindikatoren.

Tabellarische Übersicht 2: Qualitative Merkmale von AHRS und VHS

Ergänzend ist hinzuzufügen, dass sich die AHRS an einer eher unterrichtsstrukturorientierten Praxis der Wissensvermittlung orientiert. Insgesamt wird sie als eine Einrichtung wahrgenommen, welche eher die leistungsfähigen Schüler unterstützt. Es liegt nahe, darin eine Kompensation der fehlenden leistungsbasierten Eingangsselektivität zu sehen. Darüber hinaus ist die Dimension der beratenden und individualisierenden Vermittlungspraxis im Vergleich der beiden Einrichtungen eher für die VHS typisch.

Die aus der Befragung erkennbaren Unterschiede zwischen AHRS-Studierenden und VHS-TeilnehmerInnen gibt die tabellarische Übersicht 3 in verdichteter Form wieder:

Soziale Zusammensetzung		
	Einschätzungen der AHRs-Studierenden	Einschätzungen der VHS-TeilnehmerInnen
1. Geschlechterverteilung	59% männlich, 41% weiblich	46% männlich, 53% weiblich
2. Anteil der Nicht-Erwerbstätigen	35%	70%
3. Ausländisches Geburtsland	58%	53%
4. Ausländisches Geburtsland der Eltern	70%	38%
5. Berufsbezogene Vorerfahrungen	69% → Berufsschule 35% → begonnene Berufsausbildung	33% → Berufsschule 10% → begonnene Berufsausbildung
6. Abschlussmotive	76% → „Zukunftspläne verwirklichen“ 76% → „Verbesserte Ausbildungschancen“ 68,5% → „Abschluss ist notwendig“	81% → „Zukunftspläne verwirklichen“ 78% → „Verbesserte Ausbildungschancen“ 73,5% → „Abschluss ist notwendig“
7. Zukunftswünsche	55% → Ausbildung 54,5% → Abitur	54% → Ausbildung 40,5% → Abitur
8. Zukunftsprognose	35% → Berufliche Karriere 28,5% → Selbständig & unabhängig leben“ 10% → „Gar nicht darüber nachdenken“	40,5% → Berufliche Karriere 24% → „Selbständig & unabhängig leben“ 13% → „Gar nicht darüber nachdenken“
9. Externe Wahrnehmung und Bewertung der Abschlüsse	45% → „Abschlüsse des Regelschulsystems werden bevorzugt.“ 62% → „Zertifizierende Institution ist irrelevant.“	44% → „Abschlüsse des Regelschulsystems werden bevorzugt.“ 68% → „Zertifizierende Institution ist irrelevant.“

Bewertungsprozesse		
	Einschätzungen der AHRs-Studierenden	Einschätzungen der VHS-TeilnehmerInnen
1. Lehrkräfte	<p>Studierende der AHRs zeigen eine stärkere Tendenz, ihre Lehrkräfte als Einzelpersonen und weniger in Kollegiumsbeziehungen zu bewerten, was auf ein eher heterogenes Auftreten hindeutet.</p> <p>Dem Team der VHS-Lehrenden wird signifikant häufiger Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Engagement, Ehrlichkeit und Gesprächsbereitschaft zugeschrieben.</p>	
2. Unterricht/ pädagogisch-didaktische Rahmenbedingungen	<p>Die Frage nach der generellen Zufriedenheit wurde bei diesem Faktor am häufigsten auf einem mittleren Skalenniveau beantwortet - allerdings mit positiver Tendenz. Dennoch wurden die unterrichtsbezogenen und pädagogisch-didaktischen Leistungen der VHS vor allem hinsichtlich der folgenden Items hoch-signifikant besser bewertet:</p> <p>„LehrerInnen beschäftigen sich nur mit Guten.“ (AHRs: 11%, VHS: 6%)</p> <p>„LehrerInnen erklären gut, verstehe gut.“ (AHRs: 24%, VHS: 44%)</p> <p>„LehrerInnen helfen bei Lernproblemen.“ (AHRs: 20%, VHS: 41%)</p>	
3. Institutionell-organisatorische Bedingungen	<p>Die TeilnehmerInnen der VHS geben insgesamt eine höhere Zufriedenheit mit ihrer Einrichtung an, als die AHRs-Studierenden. Ein deutlich differentes Antwortverhalten besteht hinsichtlich der Items: „günstige Verkehrsanbindung“ (AHRs: 39%, VHS: 33%) und „angenehme Raumausstattung“ (AHRs: 21%, VHS: 14%).</p>	
4. Interaktionsverhältnisse innerhalb der Studierenden-/Teilnehmerschaft	<p>Die VHS-TeilnehmerInnen und AHRs-Studierenden bewerten ihre eigenen Interaktionsstrukturen relativ homogen und sind diesbezüglich insgesamt (sehr) zufrieden. Lediglich im Hinblick auf zwei Items weichen ihre Einschätzungen hoch-signifikant voneinander ab:</p> <p>„Zwischen TN/ Stud. gibt es oft Streit.“ (AHRs: 3%, VHS: 7%)</p> <p>„Habe genug Zeit und Energie zum Lernen.“ (AHRs: 26%, VHS: 37%)</p>	

Bewertungsprozesse		
	Einschätzungen der AHRs-Studierenden	Einschätzungen der VHS-TeilnehmerInnen
5. Unterstützung-/ Beratungsangebot	Die von der AHRs angebotenen Beratungs- und Unterstützungsleistungen werden von den Studierenden insgesamt schlechter bewertet. Obgleich sowohl die Studierenden als auch die TeilnehmerInnen angeben, es gäbe für sie in Problemfällen klar identifizierbare Ansprechpartner (AHRs: 73%, VHS: 78%), sind die Studierenden der AHRs mit den Beratungsgesprächen weniger zufrieden (AHRs: 40%, VHS: 67%) und empfinden sie zudem deutlich seltener als eine Hilfe (AHRs: 31%, VHS: 60%).	

Tabellarische Übersicht 3: Teilnehmer- und Einschätzungsmerkmale AHRs und VHS im Vergleich

Diese fünf verschiedenen Einzeldimensionen lassen sich zu einem übergreifenden Zufriedenheitsfaktor verdichten, der in erster Linie auf diejenigen Einschätzungen der Befragten zurückgreift, die den Bildungsgang, das Unterrichtsgeschehen und die Lehrkräfte betreffen. Folglich scheinen die Befragten ihre eigenen Interaktionsverhältnisse zu anderen Studierenden/ TeilnehmerInnen und das jeweils angebotene Unterstützung-/ Beratungsangebot dem eigentlichen Kernbereich der erfahrenen Dienstleistung nicht unmittelbar zuzurechnen.

Im Vergleich zu den getroffenen Einschätzungen der AHRs-Studierenden weisen die VHS-TeilnehmerInnen ihrer Einrichtung insgesamt höhere Zufriedenheitswerte zu.

Im Ergebnis lassen sich Vor- und Nachteile schulischer und nicht-schulischer, serviceorientierter Angebotsstrukturen erkennen. Die Einrichtungen stehen exemplarisch für den Vergleich dieser Strukturen. Schulische Angebotsstrukturen kommen einer bestimmten Studierendenklientel entgegen, nicht-schulische Strukturen sind im Ergebnis weniger aufwendig. Eine aus den Merkmalen beider Angebotsstrukturen bestehende Institutionengestaltung ist die aus den Ergebnissen ableitbare politische Aufgabe.

5 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Studierende an Schulen für Erwachsene und Abgänger von Schulen für Erwachsene in Hessen	11
Tabelle 2:	Studierende an Einrichtungen des Zweiten Bildungswegs in Frankfurt am Main (Stadt) und im Land Hessen von 1999-2002	13
Tabelle 3:	AHRS – Studierende nach Geschlecht	15
Tabelle 4:	AHRS – Studierende – Ausländer / in v. H. von Gesamt	15
Tabelle 5:	Anzahl der VHS-KursteilnehmerInnen zwischen 1999 und 2003 nach Semestern und Kurstypen	17
Tabelle 6:	VHS – KursteilnehmerInnen nach Geschlecht und Alter - Hauptschulabschluss	19
Tabelle 7:	VHS – KursteilnehmerInnen nach Geschlecht und Alter – Realschulabschlusskurs	19
Tabelle 8:	Angemeldete KursteilnehmerInnen Ende 2003	20
Tabelle 9:	VHS – Prüflinge pro Jahr – Hauptschulabschluss	27
Tabelle 10:	VHS – Prüflinge pro Jahr – Realschulabschluss	28
Tabelle 11:	VHS – Anzahl der Prüflinge pro Jahr nach Geschlecht und Abschluss – Hauptschulabschluss	28
Tabelle 12:	VHS – Anzahl der Prüflinge pro Jahr nach Geschlecht und Abschluss – Realschulabschluss	29
Tabelle 13:	Realschulabschlüsse der AHRS (davon Ausländer)	30
Tabelle 14:	Studierende im ersten Semester – Hauptschulbereich (AHRS)	30
Tabelle 15:	Hauptschulabschlüsse der AHRS (davon Ausländer)	30
Tabelle 16:	Scores der Abendrealschule Frankfurt am Main sowie aller Abendrealschulen Hessens	32
Tabelle 17:	Indikatoren zur sozialen Zusammensetzung der Befragten	34
Tabelle 18:	Berufsbezogene Vorerfahrungen	35
Tabelle 19:	Abschlussmotive	36
Tabelle 20:	Zukunftsperspektiven	37
Tabelle 21:	Rotierte Komponentenmatrix (a)	38
Tabelle 22:	Clusterzentren der endgültigen Lösung	39

Tabelle 23: Anzahl der Fälle in jedem Cluster	39
Tabelle 24: (Kreuztabelle) Cluster aus Faktoren Zukunft - Ziel: das Abitur machen	40
Tabelle 25: Wahrgenommene Fremdeinschätzung des Abschlusses und seiner Wertigkeit	41
Tabelle 26: Dimensionale Verteilung signifikanter Gruppenunterschiede	42
Tabelle 27: Einschätzung von Eigenschaften der Lehrkräfte	43
Tabelle 28: (Kreuztabelle)VHS/ AHRS – Lehrer: streng (mediandicho)	45
Tabelle 29: Rotierte Komponentenmatrix (a)	46
Tabelle 30(a-c): Diskriminanzanalyse auf der Basis der lehrerbezogenen Faktorwerte	47
Tabelle 31: Regressionsmodell Lehrerzufriedenheit	50
Tabelle 32: Faktorladungen - Unterrichtshaltung der Lehrer	52
Tabelle 33: Anzahl der Fälle in jedem Cluster	55
Tabelle 34: (Kreuztabelle) Zusammenhang Verweildauer/ Empathische Unterrichtshaltung	56
Tabelle 35: (Kreuztabelle) Zusammenhang Verweildauer/ Strukturierende Unterrichtshaltung	57
Tabelle 36: Clusterzentren der Zweiclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit	61
Tabelle 37: Anzahl der Fälle in jedem Cluster der Zweiclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit	61
Tabelle 38: Clusterzentren der Vierclusterlösung aus Strukturierende Unterrichtshaltung (Faktorwerte)/ Lehrerzufriedenheit	61
Tabelle 39: Anzahl der Fälle in jedem Cluster der Vierclusterlösung	62
Tabelle 40: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf die Zufriedenheit gesamt	63
Tabelle 41: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf die Zufriedenheit gesamt	64
Tabelle 42: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf Deutsch als Muttersprache	65
Tabelle 43: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf AHRS/ VHS	67
Tabelle 44: (Kreuztabelle) Cluster problematisch/ unproblematisch aus der Vierclusterlösung bezogen auf Zufriedenheit mit Beratung	68

Tabelle 45: (Kreuztabelle) Cluster Strukturierende Unterrichtshaltung/ Lehrerzufriedenheit: „LehrerInnen beschäftigen sich nur mit Guten“ (mediandicho)	69
Tabelle 46: Einschätzung der Qualität der organisatorisch - institutionellen Bedingungen	71
Tabelle 47: Einschätzung der Qualität der Interaktion unter den TeilnehmerInnen bzw. Studierenden	76
Tabelle 48: Beratung und Unterstützung VHS/ AHRS	80
Tabelle 49: Kommunalitäten und Faktorladungen der Zufriedenheitsdimensionen	81
Tabelle 50: Einfaktorielle Varianzanalyse auf der Grundlage von Faktorwerten für Zufriedenheit gesamt AHRS/ VHS	82
Tabelle 51: Personalkosten Schulabschlüsse (Lehrer) – VHS	96
Tabelle 52: Einnahmen Schulabschlüsse (Teilnehmerentgelte) – VHS	96
Tabelle 53: Zuschüsse zur VHS (gesamt)	96
Tabelle 54: Persönliche Beratungen: 1. Halbjahr 2005 (Ende Juni) – VHS	96
Tabelle 55: Einschätzung der Qualität von Unterricht und Lernbedingungen	97
Tabelle 56: Empathische Unterrichtshaltung (dicho) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)	101
Tabelle 57: Strukturierende Unterrichtshaltung (dicho) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)	101
Tabelle 58: Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung (dicho) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)	102
Tabelle 59: (Kreuztabelle) Profile der dimensionalen Ausprägung des Unterrichtshandelns - VHS/ AHRS	102
Tabelle 60: (Kreuztabelle) Geschlecht - Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho) - Muttersprache Deutsch - Lehrer: Zufriedenheit gesamt recodiert	103
Tabelle 61: Korrelation zwischen Faktorwerten, Unterrichtshaltung und Zufriedenheitsvariablen gesamt	106
Tabelle 62: Korrelationen zwischen Unterrichtshaltung und Einzelmerkmalen der Lehrkräfte	107

Tabellarische Übersicht 1: Organisationsmerkmale von AHRs und VHS	24
Tabellarische Übersicht 2: Qualitative Merkmale von AHRs und VHS	83
Tabellarische Übersicht 3: Teilnehmer- und Einschätzungsmerkmale AHRs und VHS im Vergleich	88

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Formaler Aufbau des Zweiten Bildungswegs	10
Abbildung 2: Der „Produktionsprozess“	31
Abbildung 3: Bedingungsfaktoren der Lehrerzufriedenheit	51
Abbildung 4: Faktorwerte „Empathische Unterrichtshaltung“	53
Abbildung 5: Faktorwerte „Strukturierenden Unterrichtshaltung“	53
Abbildung 6: Faktorwerte „Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung“	54
Abbildung 7: Profile der lehrerbezogenen Einschätzungen	55
Abbildung 8: (Kreuztabelle) Clusterverteilung nach Unterrichtsfaktoren für die Variable „Häufiges Schwänzen des Unterrichts“	58
Abbildung 9: (Kreuztabelle) Clusterverteilung der nach Unterrichtsfaktoren gebildeten Cluster auf VHS und AHRS	59
Abbildung 10: (Kreuztabelle) Clusterverteilung nach Unterrichtsfaktoren für die Variable „Muttersprache Deutsch“	70
Abbildung 11: Verteilungsfunktionen der Faktorwerte VHS/ AHRS für die Zufriedenheit mit der jeweiligen Einrichtung	82

5. Anhang

Jahr	Personalkosten WBL	Bemerkungen
2003	1.036.236,76 €	
2004	839.234,54 €	3 (von 19) Lehrkräfte sind Mitte des Jahres aus dem Bereich ausgeschieden, die Personalkosten für das 1. Halbjahr tauchen hier noch auf.

Tabelle 51: Personalkosten Schulabschlüsse (Lehrer) - VHS

Jahr	Hasa	Resa	Online	Gesamt
2003	34.237,00 €	83.685,00 €	4.388,00 €	117.922,00 €
2004	43.572,00 €	78.782,00 €	10.232,00 €	123.761,00.€

Tabelle 52: Einnahmen Schulabschlüsse (Teilnehmerentgelte) - VHS

Jahr	Zuschuss Hess. Kultusministerium	Zuschuss Stadt Frankfurt/ Main
2003	575.035,00 €	10.107.069,00 €
2004	574.880,00 €	9.646.219,00 €

Tabelle 53: Zuschüsse zur VHS (gesamt)

	Hasa	Resa	Online	Gesamt
	84	82	42	166 + 42
Aufnahmen Sept. 05:	36	18 max 24 *	25 (insgesamt)**	

Tabelle 54: Persönliche Beratungen: 1. Halbjahr 2005 (Ende Juni) - VHS

* Durch Reduzierung Kurszahl von 2 auf 1 „Härtefallregelung“ für in Aussicht gestellte Plätze.

** Summe Anfänger, Fortgeschrittene und Prüflinge

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Unterricht ist interessant, weil Praxisnähe.	sehr	14	16,9%	18	12,8%	,168
	2	20	24,1%	34	24,1%	
	3	29	34,9%	48	34,0%	
	4	16	19,3%	21	14,9%	
	wenig	4	4,8%	20	14,2%	
LehrerInnen kennen sich in ihrem Fach gut aus.	Sehr	29	34,5%	41	29,1%	,133
	2	26	31,0%	41	29,1%	
	3	18	21,4%	27	19,1%	(0,073)
	4	7	8,3%	21	14,9%	
	wenig	4	4,8%	11	7,8%	
LehrerInnen können uns motivieren.	sehr	14	16,9%	26	18,6%	,482
	2	27	32,5%	34	24,3%	
	3	29	34,9%	54	38,6%	
	4	9	10,8%	15	10,7%	
	wenig	4	4,8%	11	7,9%	
Können im Unterricht eigene Ideen Einbringen.	sehr	31	37,8%	49	34,5%	,299
	2	22	26,8%	38	26,8%	
	3	20	24,4%	30	21,1%	(0,030)
	4	6	7,3%	14	9,9%	
	wenig	3	3,7%	11	7,7%	
LehrerInnen beschäftigen sich nur mit Guten.	sehr	5	6,0%	16	11,2%	**,004
	2	5	6,0%	8	5,6%	
	3	6	7,1%	28	19,6%	
	4	15	17,9%	34	23,8%	
	wenig	53	63,1%	57	39,9%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
LehrerInnen bringen etwas bei, was später wichtig ist.	Sehr	28	33,3%	55	39,0%	,618
	2	21	25,0%	35	24,8%	
	3	22	26,2%	26	18,4%	
	4	8	9,5%	16	11,3%	
	wenig	5	6,0%	9	6,4%	
LehrerInnen erklären gut, verstehe gut.	sehr	37	44,0%	34	23,9%	** ,000
	2	25	29,8%	33	23,2%	
	3	14	16,7%	48	33,8%	
	4	5	6,0%	15	10,6%	
	wenig	3	3,6%	12	8,5%	
LehrerInnen nehmen Rücksicht auf Sprachprobleme.	sehr	39	48,8%	67	47,5%	,940
	2	21	26,3%	33	23,4%	
	3	9	11,3%	27	19,1%	
	4	6	7,5%	9	6,4%	
	wenig	5	6,3%	5	3,5%	
Die LehrerInnen sorgen für Ruhe und Ordnung.	sehr	19	23,2%	37	26,1%	*,016
	2	23	28,0%	50	35,2%	
	3	15	18,3%	37	26,1%	
	4	12	14,6%	10	7,0%	
	wenig	13	15,9%	8	5,6%	
Streitereien kann der/ die LehrerIn gut lösen.	sehr	18	21,7%	29	20,6%	,725
	2	21	25,3%	37	26,2%	
	3	29	34,9%	47	33,3%	
	4	9	10,8%	14	9,9%	
	wenig	6	7,2%	14	9,9%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
LehrerInnen kümmern sich besonders um Lernschwächere.	sehr	16	19,3%	24	17,0%	*,047
	2	26	31,3%	31	22,0%	
	3	30	36,1%	54	38,3%	
	4	6	7,2%	10	7,1%	
	wenig	5	6,0%	22	15,6%	
LehrerInnen helfen bei Lernproblemen.	sehr	33	40,7%	29	20,4%	** ,001
	2	24	29,6%	41	28,9%	
	3	14	17,3%	43	30,3%	
	4	7	8,6%	17	12,0%	
	wenig	3	3,7%	12	8,5%	
LehrerInnen verlangen zuviel; fühle mich gestresst.	sehr	1	1,2%	11	7,8%	*,092
	2	11	13,3%	15	10,6%	
	3	16	19,3%	37	26,2%	(0,126)
	4	19	22,9%	27	19,1%	
	wenig	36	43,4%	51	36,2%	
Meine LehrerInnen finde ich sympathisch.	sehr	26	31,3%	41	29,7%	,267
	2	32	38,6%	38	27,5%	
	3	17	20,5%	41	29,7%	
	4	3	3,6%	10	7,2%	
	wenig	5	6,0%	8	5,8%	
Die LehrerInnen bevorzugen die Frauen.	sehr	4	4,9%	2	1,4%	,922
	2	3	3,7%	2	1,4%	
	3	13	15,9%	34	24,1%	(0,004)
	4	6	7,3%	14	9,9%	
	wenig	56	68,3%	89	63,1%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Die LehrerInnen bevorzugen die Männer.	sehr	2	2,4%			,952
	2	2	2,4%	7	5,0%	
	3	16	19,5%	30	21,6%	(0,002)
	4	7	8,5%	10	7,2%	
	wenig	55	67,1%	92	66,2%	
LehrerInnen kennen meine Stärken und Schwächen.	sehr	17	20,5%	23	16,2%	,927
	2	10	12,0%	30	21,1%	
	3	24	28,9%	40	28,2%	
	4	18	21,7%	21	14,8%	
	wenig	14	16,9%	28	19,7%	
Für eine gute Note ist Sympathie wichtiger als Leistung.	sehr	4	4,8%	14	10,0%	*,017
	2	10	11,9%	18	12,9%	
	3	11	13,1%	25	17,9%	(0,114)
	4	11	13,1%	33	23,6%	
	wenig	48	57,1%	50	35,7%	
Die Noten entsprechen meinen Leistungen.	sehr	29	34,5%	46	32,2%	,202
	2	23	27,4%	34	23,8%	
	3	20	23,8%	27	18,9%	
	4	8	9,5%	25	17,5%	
	wenig	4	4,8%	11	7,7%	
LehrerInnen: Gute Vorbereitung für Abschlussprüfungen.	sehr	39	46,4%	51	35,7%	*,101
	2	23	27,4%	42	29,4%	
	3	15	17,9%	30	21,0%	
	4	3	3,6%	12	8,4%	
	wenig	4	4,8%	8	5,6%	

Fortsetzung

		VHS		AHRS		Signif.
		N	%	N	%	
Gut, wenn zwei LehrerInnen im Unterricht sind.	sehr	21	25,3%	-	-	
	2	11	13,3%	-	-	
	3	11	13,3%	-	-	
	4	7	8,4%	-	-	
	wenig	33	39,8%	-	-	
Unterricht: Zufriedenheit Insgesamt	sehr	29	36,7%	48	33,6%	,344
	mittel	47	59,5%	83	58,0%	
	wenig	3	3,8%	12	8,4%	

Tabelle 55: Einschätzung der Qualität von Unterricht und Lernbedingungen (Letzte Spalte: Signifikanz (ANOVA) der Gruppenunterschiede nach Organisation (VHS/ AHRS); in Klammern: Signifikanz der Gruppenunterschiede nach Geschlecht).

		VHS	AHRS	Gesamt
Empathische Unterrichtshaltung dichotom	Schlechter	28	76	104
	Besser	47= 47,96	51	98
Gesamt		75= 37,12%	127	202

Tabelle 56: Empathische Unterrichtshaltung (dichotom) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)

		VHS	AHRS	Gesamt
Strukturierende Unterrichtshaltung dichotom	Schlechter	38	52	90
	Besser	37= 33,04%	75	112
Gesamt		75= 37,12%	127	202

Tabelle 57: Strukturierende Unterrichtshaltung (dichotom) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)

		VHS	AHRS	Gesamt
Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung dichotom	Schlechter	27	66	93
	Besser	48= 44,04%	61	109
Gesamt		75= 37,12%	127	202

Tabelle 58: Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung (dichotom) - VHS/ AHRS (dimensionale Ausprägung)

		VHS	AHRS	Gesamt
Cluster	1 Empathie	9	17	26
	2 Leistungsgerechtigkeit	36	43	79
	3 Unterrichtsstruktur	24	50	74
	4 Indifferenz	6	17	23
Gesamt		75	127	202

Tabelle 59: (Kreuztabelle) Profile der dimensionalen Ausprägung des Unterrichtshandelns* VHS/ AHRS

Lehrer: Zufriedenheit gesamt recodiert					Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'		Gesamt
					Bis 9	Ab 10	
mittel bis wenig	andere	Geschlecht	Männ- lich	Anzahl	18	25	43
				% von Geschlecht	41,9%	58,1%	100,0%
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	60,0%	61,0%	60,6%
		Weib- lich	Anzahl	12	16	28	
			% von Geschlecht	42,9%	57,1%	100,0%	
			% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	40,0%	39,0%	39,4%	
	Gesamt	Anzahl	30	41	71		
		% von Geschlecht	42,3%	57,7%	100,0%		
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%	100,0%	100,0%		
	Deutsch	Geschlecht	Männ- lich	Anzahl	6	17	23
				% von Geschlecht	26,1%	73,9%	100,0%
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	54,5%	73,9%	67,6%

Lehrer: Zufriedenheit gesamt recodiert					Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'		Gesamt	
					Bis 9	Ab 10		
mittel bis wenig	Deutsch	Geschlecht	Weib- lich	Anzahl	5	6	11	
				% von Geschlecht	45,5%	54,5%	100,0%	
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	45,5%	26,1%	32,4%	
		Gesamt			Anzahl	11	23	34
		% von Geschlecht	32,4%		67,6%	100,0%		
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%		100,0%	100,0%		
sehr	andere	Geschlecht	Männ- lich	Anzahl	15	18	33	
				% von Geschlecht	45,5%	54,5%	100,0%	
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	39,5%	58,1%	47,8%	
		Weib- lich			Anzahl	23	13	36
		% von Geschlecht	63,9%		36,1%	100,0%		
		% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	60,5%		41,9%	52,2%		

Lehrer: Zufriedenheit gesamt recodiert				Mutter- sprache Deutsch			Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'		Gesamt
							Bis 9	Ab 10	
sehr	andere	Gesamt		Anzahl	38	31	69		
				% von Geschlecht	55,1%	44,9%	100,0%		
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%	100,0%	100,0%		
	Deutsch	Geschlecht	Männ- lich	Anzahl	8	2	10		
				% von Geschlecht	80,0%	20,0%	100,0%		
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	47,1%	22,2%	38,5%		
			Weib- lich	Anzahl	9	7	16		
				% von Geschlecht	56,3%	43,8%	100,0%		
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	52,9%	77,8%	61,5%		
		Gesamt		Anzahl	17	9	26		
				% von Geschlecht	65,4%	34,6%	100,0%		
				% von Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho)'	100,0%	100,0%	100,0%		

Tabelle 60: (Kreuztabelle) Geschlecht - Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? (mediandicho) - Muttersprache Deutsch - Lehrer: Zufriedenheit gesamt recodiert

Korrelationen

		Empathische Unterrichtshal- tung	Strukturie- rende Unterricht- saltung	Leistungsg- erechtigkeit sorientierte Unterrichts- haltung	Lehrer: Zufriedenheit gesamt	Zufriedenheit gesamt	Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	Teilnehmer: Zufriedenheit insgesamt	Beratung: Zufriedenheit insgesamt	Bildungsgan- g: Zufriedenheit insgesamt
Empathische Unterrichtshaltung	Korrelation nach Pearson	1	,000	,000	,388**	,316**	,345**	,174*	,251**	,347**
	Signifikanz (2-seitig)	.	1,000	1,000	,000	,000	,000	,014	,001	,000
	N	202	202	202	200	198	195	198	169	200
Strukturierende Unterrichtshaltung	Korrelation nach Pearson	,000	1	,000	,094	,196**	,342**	,061	,092	,293**
	Signifikanz (2-seitig)	1,000	.	1,000	,184	,006	,000	,391	,233	,000
	N	202	202	202	200	198	195	198	169	200
Leistungsgerechtigkeitsor- ientierte Unterrichtshaltung	Korrelation nach Pearson	,000	,000	1	,289**	,239**	,279**	,068	,232**	,210**
	Signifikanz (2-seitig)	1,000	1,000	.	,000	,001	,000	,340	,002	,003
	N	202	202	202	200	198	195	198	169	200
Lehrer: Zufriedenheit gesamt	Korrelation nach Pearson	,388**	,094	,289**	1	,487**	,421**	,183**	,310**	,462**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,184	,000	.	,000	,000	,006	,000	,000
	N	200	200	200	228	223	220	222	190	225
Zufriedenheit gesamt	Korrelation nach Pearson	,316**	,196**	,239**	,487**	1	,482**	,293**	,381**	,565**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,006	,001	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	198	198	198	223	225	220	221	192	224
Unterricht: Zufriedenheit insgesamt	Korrelation nach Pearson	,345**	,342**	,279**	,421**	,482**	1	,216**	,306**	,537**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,001	,000	,000
	N	195	195	195	220	220	222	218	189	222
Teilnehmer: Zufriedenheit insgesamt	Korrelation nach Pearson	,174*	,061	,068	,183**	,293**	,216**	1	,170*	,303**
	Signifikanz (2-seitig)	,014	,391	,340	,006	,000	,001	.	,019	,000
	N	198	198	198	222	221	218	224	190	223
Beratung: Zufriedenheit insgesamt	Korrelation nach Pearson	,251**	,092	,232**	,310**	,381**	,306**	,170*	1	,353**
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,233	,002	,000	,000	,000	,019	.	,000
	N	169	169	169	190	192	189	190	192	192
Bildungsgang: Zufriedenheit insgesamt	Korrelation nach Pearson	,347**	,293**	,210**	,462**	,565**	,537**	,303**	,353**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	200	200	200	225	224	222	223	192	227

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 61: Korrelation zwischen Faktorwerten, Unterrichtshaltung und Zufriedenheitsvariablen gesamt

Korrelationen

			Empathische Unterrichtshaltung	Strukturierende Unterrichtshaltung	Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung	Faktor 1 Entgegenkommender Lehrer	Faktor 2 Lehrer (streng)
Kendall-Tau-b	Empathische Unterrichtshaltung	Korrelationskoeffizient	1,000	-,002	,021	,290 **	-,052
		Sig. (2-seitig)	.	,972	,650	,000	,331
		N	202	202	202	157	157
	Strukturierende Unterrichtshaltung	Korrelationskoeffizient	-,002	1,000	-,037	,151 **	,068
		Sig. (2-seitig)	,972	.	,437	,005	,206
		N	202	202	202	157	157
	Leistungsgerechtigkeitsorientierte Unterrichtshaltung	Korrelationskoeffizient	,021	-,037	1,000	,322 **	-,069
		Sig. (2-seitig)	,650	,437	.	,000	,199
		N	202	202	202	157	157
	Faktor 1 Lehrer	Korrelationskoeffizient	,290 **	,151 **	,322 **	1,000	-,033
		Sig. (2-seitig)	,000	,005	,000	.	,520
		N	157	157	157	172	172
	Faktor 2 Lehrer (streng)	Korrelationskoeffizient	-,052	,068	-,069	-,033	1,000
		Sig. (2-seitig)	,331	,206	,199	,520	.
		N	157	157	157	172	172

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 62: Korrelationen zwischen Unterrichtshaltung und Einzelmerkmalen der Lehrkräfte

Online-Kurs

Aus Überlegungen zur Angebotserweiterung der VHS entstand ein Online-Kurs zum Erwerb des Realschulabschlusses, der vor über einem Jahr mit acht TeilnehmerInnen begann. Bereits ein paar Monate später, im Februar 2003 war die Zahl der TeilnehmerInnen auf fünfzehn gestiegen. Im Sommer 2003 waren es 20 TeilnehmerInnen. Diesem Kursangebot vorausgegangen war die engagierte Arbeit eines Lehrers, der von der Idee bis zur Konzeption den Online-Kurs unter technischer Begleitung eines Kollegen aufbaute. Von dem Realschulabschluss-Onlinekurs profitieren BewerberInnen, die neben der Fähigkeit selbstständig zu arbeiten, einen Computer besitzen und aus psychischen oder beruflichen Gründen nicht in der Lage sind, an die VHS zukommen. Ebenso profitieren junge Mütter, Hausfrauen und weitere Personen, deren Wohnort weit von der VHS entfernt liegt von dem Angebot. Der Online-Kurs erleichtert außerdem Menschen den Erwerb eines Realschulabschlusses, die sich in einem Alter dafür entscheiden, das weit über dem Altersdurchschnitt der Kurse liegt. Die Regelung, während des Besuchs einer Fernschule oder Fernuniversität nicht arbeitslos gemeldet sein zu dürfen, entfällt bei der Teilnahme am Online-Realschulkurs der VHS. Somit ist dieses Kursangebot auch eine Chance für arbeitslose Jugendliche und Erwachsene. Das Kursangebot ist zunächst auf das Land Hessen beschränkt.

Ein Vorteil für alle Online-KursteilnehmerInnen ist die individuelle Festlegung des eigenen Lerntempos. Die für den Erwerb des Realschulabschlusses benötigte Zeit hängt vom individuellen Lernstand der TeilnehmerInnen ab und kann je nach Lernstand deutlich verkürzt werden. Nach Rücksprache mit den betreuenden LehrerInnen kann der Prüfungstermin individuell festgelegt werden. Die Prüfung selbst findet, unter den gleichen Bedingungen wie für TeilnehmerInnen regulärer Kurse, an der VHS statt.

Die Lernmaterialien werden für die TeilnehmerInnen auf CD gebrannt und ihnen zugeschickt. Sie können sich die Zeit, in der sie lernen wollen, frei einteilen. Zur Überprüfung des Lernstandes müssen regelmäßig Aufgaben und Tests von den TeilnehmerInnen bearbeitet werden. Diese werden nach Bearbeitung an die VHS geschickt, dort per Hand korrigiert und per Post an die TeilnehmerInnen zurück gesendet. Auch hier gibt es halbjährliche Rückmeldungen und Lernstandseinschätzungen für die TeilnehmerInnen.

Um Unklarheiten zu vermeiden und Lerntechniken zu vermitteln gibt es vier Präsenz-Tage pro Kurs, deren Besuch obligatorisch ist. Aus Rücksicht auf die Bedingungen, die zur Wahl des Online-Kurses geführt haben, finden die Sitzungen der Präsenz-Tage freitags abends und am Wochenende statt. Die Kommunikation zwischen den TeilnehmerInnen und den betreuenden LehrerInnen läuft über Telefonsprechstunden und E-Mail.

Der hohe Startaufwand durch die Erstellung der Unterrichtsmaterialien hat sich mittlerweile normalisiert und nach und nach kann mehr Zeit für die Betreuung genutzt werden. Diese gewonnene Beratungszeit erlaubt eine weitere Erhöhung der Teilnehmerzahl. Da die große Nachfrage weiterhin anhält, ist ein Online-Kurs mit 30 TeilnehmerInnen in Vorbereitung.

Im Sommer 2003 gab es eine erste Realschulabschlussprüfung für vier der angemeldeten Online-Kurs-TeilnehmerInnen. Drei von ihnen bestanden die Prüfung.

Fragebogen

-

**Abendhaupt- und Abendrealschule
Frankfurt am Main**



Wie gut ist meine Klasse an der AHRS?

Teil A – 1. Fragen zu der AHRS

Welchen Abschluss machen Sie an der AHRS? Hauptschule Realschule
 Seit wann besuchen Sie die AHRS? _____ Monate _____ Jahre
 Wie finanzieren Sie Ihr Leben während Ihrer Zeit an der AHRS? Unterstützung der Eltern
 Vollzeit-Arbeit Teilzeit-Arbeit gelegentliches Arbeiten staatliche Unterstützung sonstiges

2. Ihre LehrerInnen

Bitte kreuzen Sie an, **auf wie viele** Ihrer LehrerInnen die folgenden Eigenschaften zutreffen.

Meine LehrerInnen sind...	trifft auf alle zu	trifft auf einige zu	trifft nur auf eine/n zu	trifft auf keine/n zu
gerecht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
humorvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hilfsbereit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freundlich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
setzen sich ein.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
streng.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ehrlich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gesprächsbereit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lassen Kritik zu.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verständnisvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie zufrieden sind Sie mit **Ihren LehrerInnen** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

3. Die AHRS

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) Sie den Behauptungen zustimmen.

	Ja	+ -					Nein
Die AHRS ist für mich gut und schnell zu erreichen.	<input type="checkbox"/>						
Ich gehe gerne zur AHRS und fühle mich hier wohl.	<input type="checkbox"/>						
An der AHRS gibt es klare Regeln, wie sich die Studierenden verhalten sollen.	<input type="checkbox"/>						
An der AHRS sind die Räume angenehm gestaltet.	<input type="checkbox"/>						
Unsere LehrerInnen suchen bei Streit immer eine gerechte Lösung.	<input type="checkbox"/>						
Die Benutzung des Internets an der AHRS hat mir geholfen.	<input type="checkbox"/>						
Ich würde am liebsten zu einer anderen Schule wechseln.	<input type="checkbox"/>						
Die Benutzung der Bücherei an der AHRS hat mir geholfen.	<input type="checkbox"/>						
Das Klima in der AHRS ist freundlich und entspannt.	<input type="checkbox"/>						
An der AHRS gibt es vieles, was mir Angst macht.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen achten darauf, dass die Regeln eingehalten werden.	<input type="checkbox"/>						
Ich treffe mich mit anderen Studierenden der AHRS auch außerhalb des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>						
Hier gibt es viele Konflikte zwischen den Ausländergruppen.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe zu LehrerInnen auch außerhalb der Schule Kontakt.	<input type="checkbox"/>						
Hier können die Studierenden bei Entscheidungen mitreden.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe an der AHRS schon körperliche Gewalt erlebt.	<input type="checkbox"/>						
Ich beteilige mich gerne an Aktivitäten und Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit der **AHRS** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

4. Ihr Unterricht

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) die Behauptungen auf Ihre LehrerInnen zutreffen.

	Ja	+ -					Nein
Der Unterricht ist interessant und spannend, weil die LehrerInnen sich um Abwechslung und Praxisnähe bemühen.	<input type="checkbox"/>						
Unsere LehrerInnen können auch schwierige Fragen beantworten, weil sie sich in ihrem Fach gut auskennen.	<input type="checkbox"/>						
Durch Engagement und Einsatz gelingt es den LehrerInnen, uns zu interessieren und zu motivieren.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen achten darauf, dass wir im Unterricht auch unsere eigenen Ideen einbringen können.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen beschäftigen sich im Unterricht nur mit den guten Studierenden.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bringen mir im Unterricht etwas bei, was für mich im späteren Leben oder Beruf wichtig ist.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen erklären alles verständlich und klar, sodass ich alles Wichtige gut verstehe.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen nehmen im Unterricht Rücksicht auf die, die nicht so gut Deutsch können.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen schaffen es für die nötige Ruhe und Ordnung im Unterricht zu sorgen.	<input type="checkbox"/>						
Wenn es Streitereien oder Probleme in der Klasse gibt, kann der/die LehrerIn sie gut lösen.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen kümmern sich im Unterricht besonders um die Studierende, denen das Lernen schwer fällt.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen verstehen es und helfen mir, wenn ich Probleme beim Lernen habe.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen verlangen oft zuviel von uns, und deswegen fühle ich mich meistens gestresst.	<input type="checkbox"/>						
Meine LehrerInnen finde ich sympathisch.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bevorzugen die Frauen im Unterricht.	<input type="checkbox"/>						
Ich denke, die LehrerInnen kennen mich persönlich gut, sowohl meine Stärken wie meine Schwächen.	<input type="checkbox"/>						
Für eine gute Note ist es am wichtigsten, ob die LehrerInnen einen mögen – die Leistung ist Nebensache.	<input type="checkbox"/>						
Die Noten, die mir die LehrerInnen geben, entsprechen meinen tatsächlichen Leistungen.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bereiten uns gut auf die Klassenarbeiten vor.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit dem **Unterricht** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.



5. Die Studierenden

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) die Behauptungen auf die Studierenden zutreffen.

	Ja	+ -					Nein
Einige Studierende stören immer wieder im Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.	<input type="checkbox"/>						
Wir helfen uns oft gegenseitig beim Lernen und im Unterricht.	<input type="checkbox"/>						
Die meisten Studierenden lernen gerne und strengen sich für die Schule an.	<input type="checkbox"/>						
Unter den Studierenden gibt es eine gute Gemeinschaft.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe mehrere gute Freunde/Freundinnen unter den Studierenden.	<input type="checkbox"/>						
Zwischen den Studierenden gibt es oft Streit.	<input type="checkbox"/>						
Unter den Studierenden ist es wichtig, welche Nationalität jemand hat.	<input type="checkbox"/>						
Als Frau hat man es in der Schule leichter.	<input type="checkbox"/>						
Der Unterricht wird häufig geschwänzt.	<input type="checkbox"/>						
In den Kursen gruppieren sich die Studierenden nach kultureller Herkunft.	<input type="checkbox"/>						
Den meisten Studierenden geht es nur um den Abschluss.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe viel Freunde aus unterschiedlichen Kulturen.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe genug Zeit und Energie zum Lernen.	<input type="checkbox"/>						
Die Hausaufgaben kann ich normalerweise selbständig und ohne Hilfe von anderen bewältigen.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit den **Studierenden** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

6. Gespräche und Unterstützung

Wenn ich Probleme habe, weiß ich, wen ich in der Schule ansprechen kann. ja nein

Ich habe schon Beratungsgespräche mit LehrerInnen geführt. nein 1 mal 2 mal öfter

Ich bin mit den Beratungsgesprächen der AHRS zufrieden. ja nein

Die Beratungsgespräche haben mir weitergeholfen. ja nein

Eine Beratung durch andere Stellen hat mir mehr gebracht. ja nein

Welche Beratungsstellen haben Sie bereits in Anspruch genommen? _____

Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, ...

... gibt es gute schulische Angebote außerhalb des Unterrichts. ja nein

... nehme ich privat regelmäßig Nachhilfe. ja nein

Wie zufrieden sind Sie mit den **Beratungsgesprächen** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

Alles in allem:

Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Schule insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

Teil B - Fragen zu Ihrem Abschluss

1. Fragen zu Ihrer bisherigen Schulzeit, Ausbildung und Beruf

Wie lange sind Sie in Deutschland zur Schule gegangen? Jahre

Wie lange sind Sie im Ausland zur Schule gegangen? Jahre

Haben Sie seit der 5. Klasse die Schule gewechselt? nein ja (Wenn ja, wie oft? _____ mal

(Wenn ja, welche Gründe gab es für den / die Schulwechsel? (mehrere Antworten möglich)

Umzug in Deutschland Umzug nach Deutschland Schulverweis

Konflikte mit Schülern Konflikte mit Lehrern freiwilliger Wechsel

Leistungsprobleme gesundheitliche Probleme sonstiges _____

Haben Sie eine Berufsschule besucht? nein ja (Wenn ja, wie lange? _____ Monate/Jahre

Wenn Sie an Ihre bisherigen Schulleistungen denken, welche Schulnote entspricht in etwa Ihrem Leistungsdurchschnitt ?

(sehr gut) 1 2 3 4 5 6 (sehr schlecht)

Warum konnten Sie in der „normalen“ Schule Ihren Abschluss nicht machen? Bitte geben Sie kurz in Stichworten die Gründe an. _____

Haben Sie eine Berufsausbildung begonnen? nein ja

..... (Wenn ja, welche? _____

Haben Sie eine Berufsausbildung abgebrochen? nein ja (Wenn ja, was waren die Gründe?

Kündigung des Arbeitgebers schlechtes Arbeitsklima Langeweile Stress

falsche Berufswahl persönliche Probleme zu wenig Geld

schlechte Arbeitszeiten sonstiges _____

Haben Sie eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen? nein ja

..... (Wenn ja, welche? _____

Wie lange haben Sie bisher in Ihrem erlernten Beruf gearbeitet? _____ Monate/Jahre

Wie viele Monate waren Sie ohne Ausbildung oder ohne Arbeit? _____ Monate

Haben Sie in Ihrem Leben schon einmal staatliche Förderung (Geld) bekommen?

nein Bafög Arbeitsamt Sozialhilfe Jugendamt

2. Aus welchen Gründen möchten Sie den Abschluss machen?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Ich will den Abschluss machen, ...

... weil meine bisherigen Abschlüsse nicht anerkannt werden.

... weil ich keinen Ausbildungsplatz gefunden habe.

... weil ich damit mehr Chancen auf weitere Ausbildung habe.

... weil ich damit mehr Chancen auf einen Arbeitsplatz habe.

... weil es heutzutage nicht mehr ohne Abschluss geht.

... weil ich mehr Geld verdienen will.

... weil ich nicht weiß, was ich sonst tun soll.

... weil ich meine Zukunftspläne verwirklichen will.

... weil mir das Lernen Spaß macht.

... weil ich damit von anderen mehr Anerkennung bekomme.

... weil ich mein Leben in den Griff kriegen will.

... weil ich mir beweisen will, dass ich etwas schaffen kann.

... weil: _____

3. Aus welchen Gründen machen Sie Ihren Abschluss an der AHRS?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Ich habe mich für die AHRS entschieden, ...

... weil ich woanders keinen Platz mehr bekommen habe.

... weil ich kein Geld für die Schule bezahlen muss.

... weil mir die Unterrichtszeit an der AHRS gut passt.

... weil die Klassenstruktur für mich gut geeignet ist.

... weil meine Freunde und/oder Freundinnen auch in diese Schule gehen.

... weil mir die AHRS empfohlen wurde von _____

... sonstige Gründe _____

Haben Sie sich vor Beginn Ihres Bildungsganges genauer über andere Angebote informiert, einen Haupt- oder Realschulabschluss zu machen? ja nein

Von welchen Möglichkeiten außer der AHRS wissen Sie? _____

Haben Sie Kontakt zu Studierenden von anderen Schulen für Erwachsene? ja nein

4. Gründe für einen Abbruch

Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, die Schule (AHRS) abzubrechen? ja nein

(Wenn ja, aus welchen Gründen? _____

(Wenn ja, warum haben Sie es nicht getan? _____

Kennen Sie andere Studierende, die abgebrochen haben? ja nein

(Wenn Sie deren Gründe kennen, nennen Sie uns diese bitte kurz in Stichworten: _____

5. Welche Ziele streben Sie nach Ihrem Abschluss an?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Nach dem Abschluss will ich:

- eine Ausbildung machen als _____
- weiter in meinem bisherigen Beruf arbeiten als _____
- mein bisheriges Berufsfeld wechseln von _____ zu _____
- mich selbständig machen als _____
- ein Praktikum machen als / bei _____
- den Realschulabschluss machen.
- das Abitur machen.
- weiß ich noch nicht.

6. Wie schätzen Sie Ihre Chancen bei der Ausbildungs- und Arbeitssuche ein?

Bitte kreuzen Sie nur **eine** von 3 Antworten an.

- Arbeitgeber nehmen lieber jemanden mit **nachträglich erworbenen Abschluss**.
- Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen mit **normalem Schulabschluss** ein.
- Arbeitgebern ist es **egal**, ob BewerberInnen ihren Abschluss an der normalen Schule oder nachträglich gemacht haben.

Bitte kreuzen Sie nur **eine** von 3 Antworten an.

- Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen von einer **Abendschule** ein.
- Arbeitgeber nehmen lieber BewerberInnen von einer **Volkshochschule**.
- Arbeitgeber ist es **egal**, wo die BewerberInnen den Abschluss **nachgemacht** haben.

Haben Sie sich schon konkret um eine Ausbildung oder Arbeit für die Zeit nach dem Abschluss gekümmert?

nein ja (Wenn Ja, haben Sie bereits eine feste Zusage? ja nein

7. Wie sehen Sie Ihre Zukunftsperspektiven?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Nach dem Abschluss werde ich wahrscheinlich...

- ... erst einmal arbeitslos sein.
- ... eine Weile von der Sozialhilfe leben.
- ... leicht eine Arbeit finden.
- ... früher oder später beruflich Karriere machen.
- ... heiraten oder eine Partnerschaft eingehen.
- ... eine Familie gründen und Kinder haben.
- ... selbständig und unabhängig leben.
- ... ich mag gar nicht darüber nachdenken.
- ... weiß ich noch nicht.
- ... _____

Teil C – Fragen zu Ihrer Person

Ihr Geburtsjahr: 19____ (Ihr Geschlecht: weiblich männlich

In welchem Land sind Sie geboren? _____

Haben Sie länger im Ausland gelebt? nein ja (Wenn ja, wie lange? ____ Jahre

Welches ist Ihre Muttersprache? _____

(Wenn Deutsch nicht Ihre Muttersprache ist, wie gut sind Ihre Deutschkenntnisse?
sehr gut gut mittel ausreichend schlecht

In welchen Sprachen können Sie sich verständigen? Bitte unterstreichen Sie die Sprache, die Sie in Ihrem Alltag am häufigsten nutzen! _____

Wie leben Sie? alleine bei Ihren Eltern mit PartnerIn betreutes Wohnen

Mit wie viel Personen leben Sie in einem Haushalt (Sie selbst mitgerechnet)? ____ Personen

Wie viele Kinder haben Sie? ____ Kind(er)

(Wenn Sie Kinder haben, erziehen Sie sie: allein mit Partner/in mit der Familie mit anderen

Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? vollzeit teilzeit gelegentlich nicht erwerbstätig

(Wenn ja, wie hoch ist Ihr durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen?

0-200 € 200-400 € 400-600 € 600-800 € 800- 1000 € über 1000 €

Wie viel Geld haben Sie monatlich zur freien Verfügung?

0-100 € 100-200 € 200-300 € 300-400 € 400-500 € 500-600 € über 600 €

Verfügen Sie über einen Computer? ja nein

Haben Sie Zugang zum Internet? ja nein

Verfügen Sie über ein Auto? ja nein

Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren? ja, beide ja, ein Teil beide nicht

	kein Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur	Studium
Der höchste Bildungsabschluss Ihrer Mutter ist:	<input type="checkbox"/>				
Der höchste Bildungsabschluss Ihres Vaters ist:	<input type="checkbox"/>				

	Vollzeit	Teilzeit	Rente / Pension	nicht / zuhause
Ist Ihre Mutter erwerbstätig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist Ihr Vater erwerbstätig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil D - Welche Wünsche oder Ideen haben Sie zur Verbesserung Ihrer Schule?

An der AHRS **finde ich gut**, dass . . .

An der AHRS **stört mich**, dass . . .

Ihre Kommentare zum **Fragebogen**:

Wir danken Ihnen, dass Sie uns geholfen haben, mehr über die AHRS zu erfahren und wünschen Ihnen für Ihre berufliche Zukunft und Ihren weiteren Lebensweg viel Erfolg!



Fragebogen

-

Volkshochschule Frankfurt am Main



Wie gut ist mein Kurs an der VHS?

Teil A – 1. Fragen zu der VHS

Welchen Kurs machen Sie an der VHS? Hauptschule Realschule
 Seit wann besuchen Sie diesen Kurs an der VHS? _____ Monate _____ Jahre
 Wie finanzieren Sie Ihren jetzigen Bildungsgang? Unterstützung der Eltern
 eigenes Einkommen Sozialamt Arbeitsamt Jugendamt sonstiges

2. Ihre LehrerInnen

Bitte kreuzen Sie an, **auf wie viele** Ihrer LehrerInnen die folgenden Eigenschaften zutreffen.

Meine LehrerInnen sind...	trifft auf alle zu	trifft auf einige zu	trifft nur auf eine/n zu	trifft auf keine/n zu
gerecht.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
humorvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hilfsbereit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
freundlich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
setzen sich ein.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
streng.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ehrlich.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gesprächsbereit.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lassen Kritik zu.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verständnisvoll.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie zufrieden sind Sie mit **Ihren LehrerInnen** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

3. Die VHS

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) Sie den Behauptungen zustimmen.

	Ja	+ -					Nein
Die VHS ist für mich gut und schnell zu erreichen.	<input type="checkbox"/>						
Ich gehe gerne zur VHS und fühle mich hier wohl.	<input type="checkbox"/>						
An der VHS gibt es klare Regeln, wie sich die TeilnehmerInnen verhalten sollen.	<input type="checkbox"/>						
An der VHS sind die Räume angenehm gestaltet.	<input type="checkbox"/>						
Unsere LehrerInnen suchen bei Streit immer eine gerechte Lösung.	<input type="checkbox"/>						
Die Benutzung des Internets an der VHS hat mir viel geholfen.	<input type="checkbox"/>						
Ich würde am liebsten zu einer anderen Schule wechseln.	<input type="checkbox"/>						
Das Klima in der VHS ist freundlich und entspannt.	<input type="checkbox"/>						
An der VHS gibt es vieles, was mir Angst macht.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen achten darauf, dass die Regeln eingehalten werden.	<input type="checkbox"/>						
Ich treffe mich mit anderen TeilnehmerInnen der VHS auch außerhalb des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>						
Hier gibt es viele Konflikte zwischen den Ausländergruppen.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe zu LehrerInnen auch außerhalb der Kurse Kontakt.	<input type="checkbox"/>						
Hier können die TeilnehmerInnen bei Entscheidungen mitreden.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe an der VHS schon körperliche Gewalt erlebt.	<input type="checkbox"/>						
Ich beteilige mich gerne an Aktivitäten und Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit der **VHS** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

4. Ihr Unterricht

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) die Behauptungen auf Ihre LehrerInnen zutreffen.

	Ja						Nein
Der Unterricht ist interessant und spannend, weil die LehrerInnen sich um Abwechslung und Praxisnähe bemühen.	<input type="checkbox"/>						
Unsere LehrerInnen können auch schwierige Fragen beantworten, weil sie sich in ihrem Fach gut auskennen.	<input type="checkbox"/>						
Durch Engagement und Einsatz gelingt es den LehrerInnen, uns zu interessieren und zu motivieren.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen achten darauf, dass wir im Unterricht auch unsere eigenen Ideen einbringen können.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen beschäftigen sich im Unterricht nur mit den guten TeilnehmerInnen.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bringen mir im Unterricht etwas bei, was für mich im späteren Leben oder Beruf wichtig ist.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen erklären alles verständlich und klar, sodass ich alles Wichtige gut verstehe.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen nehmen im Unterricht Rücksicht auf die, die nicht so gut Deutsch können.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen schaffen es für die nötige Ruhe und Ordnung im Unterricht zu sorgen.	<input type="checkbox"/>						
Wenn es Streitereien oder Probleme im Kurs gibt, kann der/die LehrerIn sie gut lösen.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen kümmern sich im Unterricht besonders um die TeilnehmerInnen, denen das Lernen schwer fällt.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen verstehen es und helfen mir, wenn ich Probleme beim Lernen habe.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen verlangen oft zuviel von uns, und deswegen fühle ich mich meistens gestresst.	<input type="checkbox"/>						
Meine LehrerInnen finde ich sympathisch.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bevorzugen die Frauen im Unterricht.	<input type="checkbox"/>						
Ich denke, die LehrerInnen kennen mich persönlich gut, sowohl meine Stärken wie meine Schwächen.	<input type="checkbox"/>						
Für eine gute Note ist es am wichtigsten, ob die LehrerInnen einen mögen – die Leistung ist Nebensache.	<input type="checkbox"/>						
Die Noten, die mir die LehrerInnen geben, entsprechen meinen tatsächlichen Leistungen.	<input type="checkbox"/>						
Ich finde es gut, wenn zwei LehrerInnen im Unterricht sind.	<input type="checkbox"/>						
Die LehrerInnen bereiten uns gut auf die Abschlussprüfungen vor.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit dem **Unterricht** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.



5. Die TeilnehmerInnen

Bitte kreuzen Sie an, **wie sehr** (Ja) oder **wie wenig** (Nein) die Behauptungen auf die TeilnehmerInnen zutreffen.

	Ja	+ -					Nein
Einige TeilnehmerInnen stören immer wieder im Unterricht, obwohl die anderen mitarbeiten möchten.	<input type="checkbox"/>						
Wir helfen uns oft gegenseitig beim Lernen und im Unterricht.	<input type="checkbox"/>						
Die meisten TeilnehmerInnen lernen gerne und strengen sich für die Schule an.	<input type="checkbox"/>						
Unter den TeilnehmerInnen gibt es eine gute Gemeinschaft.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe mehrere gute Freunde/Freundinnen unter den TeilnehmerInnen.	<input type="checkbox"/>						
Zwischen den TeilnehmerInnen gibt es oft Streit.	<input type="checkbox"/>						
Unter den TeilnehmerInnen ist es wichtig, welche Nationalität jemand hat.	<input type="checkbox"/>						
Als Frau hat man es in der Schule leichter.	<input type="checkbox"/>						
Der Unterricht wird häufig geschwänzt.	<input type="checkbox"/>						
In den Kursen gruppieren sich die TeilnehmerInnen nach kultureller Herkunft.	<input type="checkbox"/>						
Den meisten TeilnehmerInnen geht es nur um den Abschluss.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe viel Freunde aus unterschiedlichen Kulturen.	<input type="checkbox"/>						
Ich habe genug Zeit und Energie zum Lernen.	<input type="checkbox"/>						
Die Hausaufgaben kann ich normalerweise selbständig und ohne Hilfe von anderen bewältigen.	<input type="checkbox"/>						

Wie zufrieden sind Sie mit den **TeilnehmerInnen** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

6. Gespräche und Unterstützung

Wenn ich Probleme habe, weiß ich, wen ich in der Schule ansprechen kann. ja nein

Ich habe schon Beratungsgespräche mit LehrerInnen geführt. nein 1 mal 2 mal öfter

Ich bin mit den Beratungsgesprächen der VHS zufrieden. ja nein

Die Beratungsgespräche haben mir weitergeholfen. ja nein

Eine Beratung durch andere Stellen hat mir mehr gebracht. ja nein

Welche Beratungsstellen haben Sie bereits in Anspruch genommen? _____

Finden Sie die Eingangstests an der VHS sinnvoll? ja nein

Wenn man zusätzlich Unterstützung beim Lernen möchte, ...

... gibt es gute schulische Angebote außerhalb des Unterrichts. ja nein

... nehme ich privat regelmäßig Nachhilfe. ja nein

Wie zufrieden sind Sie mit den **Beratungsgesprächen** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

Alles in allem:

Wie zufrieden sind Sie mit dem **Bildungsgang** insgesamt?

Bitte kreuzen Sie das Gesicht an, das am meisten Ihrer Zufriedenheit entspricht.

Teil B - Fragen zu Ihrem Abschluss

1. Fragen zu Ihrer bisherigen Schulzeit, Ausbildung und Beruf

Wie lange sind Sie in Deutschland zur Schule gegangen? Jahre

Wie lange sind Sie im Ausland zur Schule gegangen? Jahre

Haben Sie seit der 5. Klasse die Schule gewechselt? nein ja (Wenn ja, wie oft? _____ mal

(Wenn ja, welche Gründe gab es für den / die Schulwechsel? (*mehrere Antworten möglich*)

Umzug in Deutschland <input type="checkbox"/>	Umzug nach Deutschland <input type="checkbox"/>	Schulverweis <input type="checkbox"/>
Konflikte mit Schülern <input type="checkbox"/>	Konflikte mit Lehrern <input type="checkbox"/>	freiwilliger Wechsel <input type="checkbox"/>
Leistungsprobleme <input type="checkbox"/>	gesundheitliche Probleme <input type="checkbox"/>	sonstiges <input type="checkbox"/> _____

Haben Sie eine Berufsschule besucht? nein ja (Wenn ja, wie lange? _____ Monate/Jahre

Wenn Sie an Ihre bisherigen Schulleistungen denken, welche Schulnote entspricht in etwa Ihrem Leistungsdurchschnitt ?

(sehr gut) 1 2 3 4 5 6 (sehr schlecht)

Warum konnten Sie in der „normalen“ Schule Ihren Abschluss nicht machen? *Bitte geben Sie kurz in Stichworten die Gründe an.* _____

Haben Sie eine Berufsausbildung begonnen? nein ja

..... (Wenn ja, welche? _____

Haben Sie eine Berufsausbildung abgebrochen? nein ja (Wenn ja, was waren die Gründe?

Kündigung des Arbeitgebers <input type="checkbox"/>	schlechtes Arbeitsklima <input type="checkbox"/>	Langeweile <input type="checkbox"/>	Stress <input type="checkbox"/>
falsche Berufswahl <input type="checkbox"/>	persönliche Probleme <input type="checkbox"/>	zu wenig Geld <input type="checkbox"/>	
schlechte Arbeitszeiten <input type="checkbox"/>	sonstiges <input type="checkbox"/> _____		

Haben Sie eine Berufsausbildung erfolgreich abgeschlossen? nein ja

..... (Wenn ja, welche? _____

Wie lange haben Sie bisher in Ihrem erlernten Beruf gearbeitet? _____ Monate/Jahre

Wie viele Monate waren Sie ohne Ausbildung oder ohne Arbeit? _____ Monate

Haben Sie in Ihrem Leben schon einmal staatliche Förderung (Geld) bekommen?

nein Bafög Arbeitsamt Sozialhilfe Jugendamt

2. Aus welchen Gründen möchten Sie den Abschluss machen?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Ich will den Abschluss machen, ...

... weil meine bisherigen Abschlüsse nicht anerkannt werden.	<input type="checkbox"/>
... weil ich keinen Ausbildungsplatz gefunden habe.	<input type="checkbox"/>
... weil ich damit mehr Chancen auf weitere Ausbildung habe.	<input type="checkbox"/>
... weil ich damit mehr Chancen auf einen Arbeitsplatz habe.	<input type="checkbox"/>
... weil es heutzutage nicht mehr ohne Abschluss geht.	<input type="checkbox"/>
... weil ich mehr Geld verdienen will.	<input type="checkbox"/>
... weil ich nicht weiß, was ich sonst tun soll.	<input type="checkbox"/>
... weil ich meine Zukunftspläne verwirklichen will.	<input type="checkbox"/>
... weil mir das Lernen Spaß macht.	<input type="checkbox"/>
... weil ich damit von anderen mehr Anerkennung bekomme.	<input type="checkbox"/>
... weil ich mein Leben in den Griff kriegen will.	<input type="checkbox"/>
... weil ich mir beweisen will, dass ich etwas schaffen kann.	<input type="checkbox"/>
... weil: _____	<input type="checkbox"/>

3. Aus welchen Gründen machen Sie Ihren Abschluss an der VHS?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Ich habe mich für die VHS entschieden, ...

... weil ich woanders keinen Platz mehr bekommen habe.	<input type="checkbox"/>
... weil ich für Geld eine gute Ausbildung erwarten kann.	<input type="checkbox"/>
... weil mir die Unterrichtszeit an der VHS gut passt.	<input type="checkbox"/>
... weil mir die Inhalte des Kursangebots gut gefallen.	<input type="checkbox"/>
... weil die Kursstruktur für mich gut geeignet ist.	<input type="checkbox"/>
... weil meine Freunde und/oder Freundinnen auch in diese Schule gehen.	<input type="checkbox"/>
... weil mir die VHS empfohlen wurde von _____	
... sonstige Gründe _____	

Haben Sie sich vor Beginn Ihres Bildungsganges genauer über andere Angebote informiert, einen Haupt- oder Realschulabschluss zu machen? ja nein

Von welchen Möglichkeiten außer der VHS wissen Sie? _____

Haben Sie Kontakt zu Studierenden von anderen Schulen für Erwachsene? ja nein

4. Gründe für einen Abbruch

Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, Ihren Bildungsgang abzubrechen? ja nein

(Wenn ja, aus welchen Gründen? _____

(Wenn ja, warum haben Sie es nicht getan? _____

Kennen Sie andere TeilnehmerInnen, die abgebrochen haben? ja nein

(Wenn Sie deren Gründe kennen, nennen Sie uns diese bitte kurz in Stichworten: _____

5. Welche Ziele streben Sie nach Ihrem Abschluss an?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Nach dem Abschluss will ich:

- eine Ausbildung machen als _____
- weiter in meinem bisherigen Beruf arbeiten als _____
- mein bisheriges Berufsfeld wechseln von _____ zu _____
- mich selbständig machen als _____
- ein Praktikum machen als / bei _____
- den Realschulabschluss machen.
- das Abitur machen.
- weiß ich noch nicht.

6. Wie schätzen Sie Ihre Chancen bei der Ausbildungs- und Arbeitssuche ein?

Bitte kreuzen Sie nur **eine** von 3 Antworten an.

- Arbeitgeber nehmen lieber jemanden mit **nachträglich erworbenen Abschluss**.
- Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen mit **normalem Schulabschluss** ein.
- Arbeitgebern ist es **egal**, ob BewerberInnen ihren Abschluss an der normalen Schule oder nachträglich gemacht haben.

Bitte kreuzen Sie nur **eine** von 3 Antworten an.

- Arbeitgeber stellen lieber BewerberInnen von einer **Abendschule** ein.
- Arbeitgeber nehmen lieber BewerberInnen von der **VHS**.
- Arbeitgeber ist es **egal**, **wo** die BewerberInnen den Abschluss **nachgemacht** haben.

Haben Sie sich schon konkret um eine Ausbildung oder Arbeit für die Zeit nach dem Abschluss gekümmert?

nein ja (Wenn Ja, haben Sie bereits eine feste Zusage? ja nein

7. Wie sehen Sie Ihre Zukunftsperspektiven?

Bitte kreuzen Sie die Antworten an, die für Sie richtig sind.

Nach dem Abschluss werde ich wahrscheinlich...

- ... erst einmal arbeitslos sein.
- ... eine Weile von der Sozialhilfe leben.
- ... leicht eine Arbeit finden.
- ... früher oder später beruflich Karriere machen.
- ... heiraten oder eine Partnerschaft eingehen.
- ... eine Familie gründen und Kinder haben.
- ... selbständig und unabhängig leben.
- ... ich mag gar nicht darüber nachdenken.
- ... weiß ich noch nicht.
- ... _____

Teil C – Fragen zu Ihrer Person

Ihr Geburtsjahr: 19____ (Ihr Geschlecht: weiblich männlich

In welchem Land sind Sie geboren? _____

Haben Sie länger im Ausland gelebt? nein ja (Wenn ja, wie lange? ____ Jahre

Welches ist Ihre Muttersprache? _____
(Wenn Deutsch nicht Ihre Muttersprache ist, wie gut sind Ihre Deutschkenntnisse?
sehr gut gut mittel ausreichend schlecht

In welchen Sprachen können Sie sich verständigen? Bitte unterstreichen Sie die Sprache, die Sie in Ihrem Alltag am häufigsten nutzen! _____

Wie leben Sie? alleine bei Ihren Eltern mit PartnerIn betreutes Wohnen

Mit wie viel Personen leben Sie in einem Haushalt (Sie selbst mitgerechnet)? ____ Personen

Wie viele Kinder haben Sie? ____ Kind(er)
(Wenn Sie Kinder haben, erziehen Sie sie: allein mit Partner/in mit der Familie mit anderen

Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? vollzeit teilzeit gelegentlich nicht erwerbstätig
(Wenn ja, wie hoch ist Ihr durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen?
0-200 € 200-400 € 400-600 € 600-800 € 800- 1000 € über 1000 €

Wie viel Geld haben Sie monatlich zur freien Verfügung?
0-100 € 100-200 € 200-300 € 300-400 € 400-500 € 500-600 € über 600 €

Verfügen Sie über einen Computer? ja nein

Haben Sie Zugang zum Internet? ja nein

Verfügen Sie über ein Auto? ja nein

Sind Ihre Eltern in Deutschland geboren? ja, beide ja, ein Teil beide nicht

	kein Abschluss	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Abitur	Studium
Der höchste Bildungsabschluss Ihrer Mutter ist:	<input type="checkbox"/>				
Der höchste Bildungsabschluss Ihres Vaters ist:	<input type="checkbox"/>				

	Vollzeit	Teilzeit	Rente / Pension	nicht / zuhause
Ist Ihre Mutter erwerbstätig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ist Ihr Vater erwerbstätig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Teil D - Welche Wünsche oder Ideen haben Sie zur Verbesserung des Bildungsganges?

An der VHS finde ich gut, dass . . .

An der VHS stört mich, dass . . .

Ihre Kommentare zum Fragebogen:

Wir danken Ihnen, dass Sie uns geholfen haben, mehr über die VHS zu erfahren und wünschen Ihnen für Ihre berufliche Zukunft und Ihren weiteren Lebensweg viel Erfolg!

