

**Philipps-Universität Marburg
Institut für Schulpädagogik**



„Schule produziert – Produktion schult“

Ein Projekt des Jugendausbildungszentrums des Grone-Bildungszentrums,
gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des
Programms

Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf
(Fördernummer 01NL0234)

Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

Berichtszeitraum: August 2003 - Juni 2006

Prof. Dr. Heike Ackermann
Mitarbeiterin: Dipl.-Päd. Melanie Kannel

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



DLR
Projekträger im DLR

INHALTSVERZEICHNIS

1. Der gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Kontext des Projekts	2
2. „Situierendes Lernen“ als integratives Bildungskonzept für die Hauptschule	4
3. Die Produktionsschule als Weg aus der Krise?	9
4. Bilanz und aktuelle Problematik	12
5. Konzeption und Zielsetzung des Projekts	19
5.1 Die Ebene der Schule	21
5.2 Die Ebene Betrieb	23
5.3 Der Projektträger	23
5.4 Die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen	24
6. Methoden der Evaluation	25
7. Projektverlauf	27
8. Die Adressaten	32
9. Zielsetzungen und Effekte	36
9.1 Die Projektsicht der Teilnehmer	50
9.2 Das Projekt und die Schule	53
9.3 Das Projekt und der Betrieb	56
9.4 Das Projekt und die Arbeitsanleiter	59
10. Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Projektgruppenarbeit	62
11. Handlungsempfehlungen	65
12. Fazit	66
13. Ausblick: Die Weiterführung des Modellprojekts „Schule produziert – Produktion schult“	67
Literatur	69
Anhang	72

Zum Hintergrund

1. Der gesellschaftliche, bildungspolitische und pädagogische Kontext des Projekts

Das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Modellprojekt „Schule produziert – Produktion schult“ (01NL0234) läuft in einer Zeit aus, in der 50.000 fehlende Lehrstellen als „Negativrekord“ Schlagzeile machen. Ungefähr 950.000 Schulabgänger¹ allein der allgemeinbildenden Schulen streben in den Ausbildungsbereich, während der jahrelange Abwärtstrend bei den Ausbildungsplätzen ungebrochen ist. Ende September erreichte die Zahl der noch nicht vermittelten Bewerber den höchsten Stand seit der Wiedervereinigung. Statistisch ausgedrückt stehen derzeit 100 gemeldeten Stellen 166 Lehrstellensuchende gegenüber. Für den in der Lehrstellenstatistik Bewanderten kündigt diese Zahl jedoch nicht nur von einem gravierenden quantitativen Missverhältnis; dahinter stehen regionale und soziale Disparitäten im Lehrstellenangebot, Wanderungsbewegungen, Verdrängungseffekte formal niedrig durch höher Qualifizierte und „cooling-out“-Prozesse bei Ausbildungssuchenden, denen allenfalls noch die von den Beschäftigungsmerkmalen her gesehen unattraktiven Lehrberufe bleiben.

Nach Expertenmeinung dürfte die tatsächliche Lehrstellenlücke noch weitaus größer sein. So bezeichnete das Bundesinstitut für Berufsbildung im Herbst 2003 die Nachfragedefinition als „zu eng“, da Jugendliche, die sich in berufsvorbereitenden Maßnahmen befinden, ebenso wenig mitgezählt werden wie diejenigen, die sich schon zuvor bei der Agentur für Arbeit als lehrstellensuchend gemeldet haben. Und auch der Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung konstatiert eine Strukturverschiebung durch „beträchtliche Ausweitung“ von Bildungsgängen, die Jugendlichen eine berufsvorbereitende Grundbildung zwischen Schulabschluss und dem Beginn einer voll qualifizierenden Ausbildung angedeihen lassen (Berufsbildungsbericht 2006, 2), also entweder im Berufsvorbereitungsjahr oder im Berufsgrundbildungsjahr oder aber in Bildungsgängen mit weiterführendem Schulabschluss, um die individuellen Bewerbungschancen auf eine Lehrstelle zu verbessern².

Unseliges Faktum für die Lehrstellenbewerber ist, dass immer mehr Unternehmen, vor allem Handwerksbetriebe (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, 5), trotz der Vorteile, die eigens für

¹ Für eine flüssigere Lesbarkeit des Textes wird auf geschlechtsspezifisch differenzierende Formulierungen verzichtet. Personengruppen werden in der Regel mit dem männlichen Genus des Substantivs bezeichnet. Damit sind immer auch Frauen und Mädchen gemeint, sofern aus dem Kontext nicht anderes hervorgeht.

² Vor bildungsökonomischem Hintergrund sieht dieses das Institut der deutschen Wirtschaft kritisch: „Die Zeit, welche der Einzelne in Bildungsprozessen verweilt, verursacht für das Individuum und die Gesellschaft erhebliche Opportunitätskosten, einerseits in Form von entgangenem Einkommen, andererseits in Form von entgener Wertschöpfung“ (Plünnecke/Stettes 2006, 7).

den betrieblichen Zuschnitt ausgebildeten Lehrlinge übernehmen zu können sowie dem mit Ausbildung verbundenen Imagegewinn aus der Berufsausbildung aussteigen.

Zum Opfer der Strukturkrise des dualen Systems werden Individuen und deren Zukunftschancen. In besonderem Maße werden bereits benachteiligte Jugendliche, die sich auf der unteren Stufe der Qualifikationsleiter befinden, vom Lehrstellenmarkt verdrängt. Nur noch ein Drittel der Ausbildungsplätze im dualen System und weniger als 15 % im Schulberufssystem werden von Hauptschülern mit und ohne Abschluss eingenommen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 83). Warteschleifen vor dem Übergang in eine Berufsausbildung haben auch Realschulabsolventen zu gewärtigen. So besitzt jeder vierte Schüler in Bildungsgängen, die weder einen Berufsabschluss noch eine höhere formale Qualifikation vermitteln, den mittleren Schulabschluss (vgl. ebd., 82).

Diese statistischen Daten markieren die aktuelle Situation. Was sie nicht zu erfassen vermögen ist, wie diese Perspektive auf die Jugendlichen wirkt und von ihnen verarbeitet wird. Allein durch ihre unmittelbaren Lebensumstände ist diesen der Stellenwert einer möglichst hochwertigen Qualifikation leibhaftig präsent³. Und ihnen ist bewusst, dass die ihnen angebotene Schulbildung sich auf einen höchst brüchig gewordenen Übergang in Ausbildung richtet.

Ohne Frage ist somit die prekäre Lage auf dem Lehrstellenmarkt ein sinnkonstituierender Faktor für die existierende Schulrealität. Ohnehin befindet sich die Hauptschule in keiner rosigen Position innerhalb eines pyramidal aufgebauten Bildungssystems, das die Hierarchie gesellschaftlicher Positionen und Einkommenslagen vorweg nimmt. Ihr Bildungsauftrag lautet, durch eine praxis- und berufsorientierende Allgemeinbildung auf niedrig qualifizierte ausführende Tätigkeiten in Berufen des Handwerks, der Industrie und Dienstleistungsunternehmen oder der Landwirtschaft zu orientieren. Der Lehrplan gilt als wenig anspruchsvoll, und aufgrund der beruflichen Perspektiven wird diese Schulform von den Eltern immer weniger nachgefragt⁴.

Im erzieherischen Binnenraum der Schule kumulieren unterdessen gesellschaftlich verursachte Problemlagen, die pädagogisch bearbeitet werden müssen; während auf die Absolventen anstelle eines Schritts in die größere Selbstständigkeit des Erwachsenenlebens bestenfalls

³ Sie entstammen bildungsarmen Elternhäusern, in denen ein oder mehrere erwachsene Familienangehörige arbeitslos sind. Wie PISA deutlich macht, handelt es sich um eine Leistung der Schule, dass sich Bildungsarmut ‚vererbt‘.

⁴ 8 % der Stichprobe des Instituts für Schulentwicklung im Jahr 2004 befragten Grundschullehrern befürworteten diesen Schulabschluss für ihre Kinder (vgl. Holtappels u.a. 2004, 18).

Auffangmaßnahmen warten, die sich im weiteren Verlauf zu „Maßnahmekarrieren“⁵ auswachsen können. All dies vollzieht sich in Zeiten, in denen eine Höher- wie ständige Weiterqualifizierung das Credo der Stunde ist!

In dieser widersprüchlichen Situation wird dem Hauptschulkonzept bereits das Ziel angetragen, auf ein Leben ohne Arbeit (und Einkommen!) vorzubereiten (vgl. Hiller 1991 sowie Arbeitsgruppe SIEGEL Standards 2005, 3). Eine andere Möglichkeit besteht darin, didaktische Konzepte zu entwickeln, die einer weiteren Sinnentleerung des Lernens entgegen wirken. So werden Hauptschüler häufig als schulmüde, leistungsschwach und lernschwierig charakterisiert, wobei solch verallgemeinernde Bewertungen von ihrer Situation, ihren individuellen Lernerfahrungen und den biographisch angesammelten Misserfolgserebnissen abstrahieren. Denn in vielfacher Hinsicht haben sie sich als *Bildungsverlierer* erfahren (vgl. Prager/Wieland 2005, 4). Bestenfalls wird der Sinn des Lernens im guten Abschlusszeugnis als „Eintrittskarte“ in den Lehrstellenmarkt gesehen. Und genau dieses stellt sich jetzt gewissermaßen als ein ungedeckter Scheck dar. Wen kann es da verwundern, wenn Anstrengung für dieses Ziel als nicht lohnend scheint, zumal Wissenserwerb und Wissenszuwachs im schulischen Kontext nicht als Erweiterung von Handlungsfähigkeit erlebt wird. Denn schulisches Lernen ist hierzulande durch eine Defizitorientierung geprägt, das heißt, Fehler, die zum Lernprozess naturgemäß dazu gehören, werden als persönliches Versagen markiert⁶. Somit kann das eigene Lernen kaum jemals positiv erlebt werden; und Schüler in der Hauptschule entwickeln kein positives Selbstbild, das für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig ist.

2. „Situieretes Lernen“ als integratives Bildungskonzept für die Hauptschule

Die Hauptschule bildet bekanntlich unter allen Schularten das Sammelbecken für Heranwachsende aus sozial schwachen Elternhäusern. Mit der Grundschule einsetzende Selektionsprozesse entlang von sozialer Herkunft, Milieu und Sprache führen dazu, dass die Schülerschaft sich überrepräsentativ aus Kindern nichtdeutscher Herkunft und sozial schwachen

⁵ Dies meint die Aufeinanderfolge von Fördermaßnahmen, die darauf zielen, dieser von Arbeitslosigkeit bedrohten Gruppe in berufsausbildungsvorbereitenden und berufsvorbereitenden Kursen vorberufliche Qualifikationen zu vermitteln. Sie sollen vor einer Exklusion aus dem Erwerbsleben und den damit verbundenen psychosozialen Faktoren bewahren und somit gesellschaftliche Folgekosten vermeiden.

⁶ Lernproblemen wird nicht systematisch abgeholfen, es existiert keine Regelförderung lernlangsamerer Schüler. Studien haben zeigen können, dass insbesondere Schüler mit Lernschwierigkeiten schnell zu Schulverweigerern werden, sobald sie in ihrer Klasse nicht integriert sind.

und bildungsfernen Familien⁷ zusammensetzt (u.a. vgl. Fink 2003, 200). Die häuslichen Verhältnisse der Jugendlichen sind oftmals problembeladen⁸. Die überwiegende Zahl der Hauptschüler bekundet ein angespanntes Verhältnis zu den Eltern. Ihnen fehlen oftmals ältere Vertrauenspersonen, die ihnen zum einen Widerpart sind, zum anderen aber auch Hilfestellung auf dem Weg zum Erwachsenwerden bieten können. In diesem Umfeld erfahren die für die Schule notwendigen Lernanstrengungen kaum Unterstützung.

Generell wird mittlerweile die Hauptschule in Gefahr eines sozialen Ghettos gesehen, wobei die unteren Sozialschichten aufgrund der segregierenden und perpetuierenden Wirkung auf die dauerhafte Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen festgelegt werden. Von den Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss erhielten laut einer Information des Bundesinstituts für Berufsbildung vom Herbst 2002 nur 39,6 % eine Lehrstelle, Bewerber mit qualifiziertem Hauptschulabschluss zu 52,2 %. Nahezu 10 % eines Jahrgangs verlassen diese Schule ohne Abschluss⁹. Dabei ist der Anteil der Jungen doppelt so hoch wie der Anteil der Mädchen. Und gegenüber den deutschen sind es doppelt so viele ausländische Jugendliche, die ohne Schulabschluss bleiben (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 73). Das Durchschnittsalter derjenigen, die eine Ausbildung im dualen System aufnehmen, liegt mittlerweile bei 19 Jahren; Lehrlinge sind damit im gleichen Alter wie diejenigen, die bereits vollständig die Sekundarstufe II durchlaufen haben.

Der Einstieg in den Beruf wird auch durch Ausbildungsabbrüche gefährdet¹⁰. Wenn dieser Einstieg nicht gelingt, so weiß man aus Bildungsverläufen, dass diese jungen Menschen kaum mehr ins Erwerbsleben integriert werden können.

Der höchste Anteil an Schulabschlüssen entfiel 2004 auf den mittleren Schulabschluss; mit 52 % ist dieser damit zum wichtigsten Schulzertifikat überhaupt geworden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 72). Den Hauptschulabschluss machen knapp 30 % eines

⁷ Die Hauptschule wird von den gleichen unteren Sozialschichten besucht. So haben die Eltern der Hauptschüler diesen Abschluss, während Eltern mit höherwertigen Zertifikaten ihre Kinder in „weiterführende Schulen“ schicken.

⁸ Für das Sinken der Leistungsfähigkeit der Stellenbewerber machen die im BIBB-Expertenmonitor befragten Fachleute vor allem die Veränderungen in der familiären Situation und eine sich in dieser Folge ergebende Ausbildungs- und Arbeitsmotivation der Jugendlichen verantwortlich (vgl. Ehrental u.a. 2005, 6).

⁹ Bundespräsident Horst Köhler nennt in seiner Rede ‚Bildung für alle‘ die Zahl von 80.000 Jungen und Mädchen, die 2005 keinen Schulabschluss machten, der Bildungsmonitor (2006) des Instituts der deutschen Wirtschaft spricht von gut 82.000 im Jahr 2004.

¹⁰ Nahezu jeder vierte Ausbildungsvertrag wird vorzeitig gelöst, offenbar weil Erwartungen und Anforderungen der Betriebe gegenüber den mitgebrachten Kenntnissen und Fähigkeiten der Auszubildenden stark diskrepant sind.

Altersjahrganges, die anschließend mit Realschulabsolventen, aber auch Gymnasiasten um eine Lehrstelle konkurrieren und meist unterliegen¹¹.

In Anbetracht der Selektionsprozesse an der Schwelle zur dualen Bildung und der beruflichen Perspektiven ist der Hauptschulabschluss somit wenig attraktiv. Auf dem Weg zum Arbeitsmarkt ist er zwar schulische Formalqualifikation und hat als Voraussetzung eines Zugangs zum Lehrstellenmarkt an Bedeutung gewonnen, andererseits berechtigt er zu immer weniger. So haben sich die Anforderungen an die Kenntnisse der Lehrstellenbewerber erhöht¹². Die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung befragten Experten waren sich darin einig, dass die „Komplexität der Arbeitswelt (...) in den letzten 15 Jahren massiv gestiegen“ ist und sich in beschleunigtem Maße verändert. „Damit einhergehend wuchsen auch die Anforderungen in den Lehrberufen und die Ansprüche der Betriebe an das Leistungsniveau der Bewerber“ (Ehrenthal u.a. 2005, 6).

Somit hat die Hauptschule im Interesse ihrer Absolventen keine Wahl als diese so zu qualifizieren¹³, dass sie in der Konkurrenz der Lehrstellenbewerber zumindest in geringer nachgefragten Berufsfeldern wie z.B. Gastronomie oder auch Tourismus bestehen können und zudem so, dass ihnen das Weiterlernen auf allen weiterführenden Stufen des Bildungssystems ermöglicht wird. Insbesondere im Erwerb von Grundqualifikationen werden erhebliche Defizite gesehen, für die jedoch nicht vorschnell einzig die Schule verantwortlich gemacht wird, sondern durchaus die geringen Unterstützungsleistungen der Elternhäuser gesehen werden. 80 % der vom Berufsbildungsinstitut befragten Experten sind der Ansicht, dass die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, die Beherrschung der deutschen Rechtschreibung und die Fähigkeit zum einfachen Kopfrechnen nachgelassen haben. Mehr als zwei Drittel sehen Mängel auch für die Konzentrationsfähigkeit, Beherrschung der Grundrechenarten, geometrische Grundkenntnisse, Durchhaltevermögen, Sorgfalt und Höflichkeit. Einen Zuwachs jedoch sieht die Mehrheit in den Kenntnissen im Bereich der Informationstechniken, in der englischen Sprache und im selbstsicheren Verhalten. Auch sind zwei Fünftel der Ansicht, dass sich die Kommunikations- und Teamfähigkeit der Jugendlichen verbessert habe (vgl. Ehrenthal u.a. 2005).

¹¹ Die Selektionspraktiken der ausbildenden Betriebe sind wenig untersucht. Unter den wenigen Untersuchungen über „Mechanismen, die die Zugänge in die betrieblichen Berufsausbildungen regulieren“ (Imdorf 2005, 101), befasst sich der Großteil mit den Großbetrieben, obwohl die Mehrzahl der Lehrlinge in mittleren und kleineren Betrieben ausgebildet wird.

¹² Der Beruf der Friseurin oder des Automechanikers kann weitgehend ohne Realschulabschluss (vgl. Brandhorst 2004, 9) nicht mehr ergriffen werden.

¹³ Die PISA-Studie hat mit aller Deutlichkeit auf fehlende Basisqualifikationen der Hauptschüler hingewiesen. Ein Viertel der Hauptschüler erreicht in der Lesekompetenz nicht einmal die Kompetenzstufe I und 43% nicht das als Mindeststandard definierte Leistungsniveau der Kompetenzstufe II (vgl. Baumert u.a. 2001, 125).

Auf der Abnehmerseite bestehen bestimmte Grunderwartungen an eine „Ausbildungsreife“, wobei man sich über deren Kern, der die Grundlage für alle Berufe bildet, weitgehend einig ist (vgl. Anhang). Allerdings wird auch eingestanden, dass „selbst vorhandene Ausbildungsreife heute keine Garantie für einen Ausbildungsplatz sei und dass auch jemand mit schlechten Schulnoten ausbildungsreif sein könne“ (Ehrental u.a. 2005, 7).

Somit sind externe Bezugspunkte als Kriterium für Qualifizierungsbemühungen der Hauptschule kritisch zu hinterfragen. Aber trotz der Unsicherheiten über die Dimensionen einer Grundqualifikation bleibt es Aufgabe der Hauptschule, die allgemeine Qualifikationsentwicklung sowie den Nachfragetrend zu beobachten, um daraus eigene Schlüsse für ihr Bildungsprogramm zu ziehen.

Einen Orientierungspunkt dafür kann der gemeinsame Kriterienkatalog, auf den sich die Partner des „Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ zu Anfang des Jahres 2006 verständigt haben, darstellen. Er macht die Erwartungen an die Kompetenzen von Schulabsolventen deutlich¹⁴. Die Schulen können diesen Kriterienkatalog¹⁵ für ihre Bildungsarbeit nutzen, wobei man sich im Klaren sein muss, dass es sich hier, schaut man sich die Formulierungen der Basiskennnisse und –fähigkeiten näher an, um „schwache“ Standards handelt (Böttcher 2003). Um zu anwendungsorientierten Lernzielen und Aufgabenstellungen zu kommen, ist weitere Präzisionsarbeit nötig. Diese Zusammenstellung kann also dazu verwendet werden, den Schülern frühzeitig einen Ausblick auf das zu geben, was am Ende ihrer Schulzeit von ihnen erwartet wird und welche Ziele die Schule im Interesse der Absolventen anstreben muss. Weiterhin jedoch müsste dies mit Situationen verbunden werden, die den Schülern ein Feedback darüber geben, in welchem Maße sie bestimmte Dinge bereits können oder auch nicht können. Dies bedarf also eines insgesamt guten Lern- und Arbeitsklimas, das durch umfangreiche Bemühungen vielfach erst hergestellt werden muss.

Die Hauptschule ist weder als vorgezogene Berufsschule noch Verwahranstalt für Heranwachsende aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen zu begreifen. Sie benötigt aufgrund ihrer Schülerschaft ein grundsätzlich anderes Bildungskonzept als die anderen Schularten,

¹⁴ Als Download verfügbar unter <http://www.pakt-fuer-ausbildung.de>

¹⁵ „Basis für die Erstellung des Kriterienkatalogs sind wissenschaftliche Erkenntnisse aus den Bereichen der Psychologie und Pädagogik sowie der Kompetenzforschung und bereits bestehende Anforderungskataloge aus der Wirtschaft sowie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für Schulen. Diese wurden mit den Erfahrungen der Praxis (Betriebe, Berufsberatung, Berufsschulen) abgeglichen und auf die aus Sicht von Experten unverzichtbaren Kriterien (Mindeststandards) verdichtet“ (Kloas 2006, 2).

denn den Elternhäusern ihrer Klientel fehlt das soziale und kulturelle Kapital, das für Kompetenzerwerb und Bildungserfolg so wichtig ist.

Dieses noch zu entwickelnde Bildungskonzept hat sich damit auseinander zu setzen, dass die Familienverhältnisse oftmals desolat sind und die Heranwachsenden schwierige Situationen zu meistern haben, was zu Lasten der Lernanstrengungen für die Schule geht. Während die außerschulischen Probleme der Jugendlichen ein erhebliches Maß an Lebenskompetenz von ihnen fordern, konfrontieren die schulischen Normen und Verhaltenserwartungen sie mit einem Mittelschichthabitus, dem sie nicht entsprechen können. Oftmals ist es nicht einmal den Pädagogen bewusst, dass aufgrund ihrer anderen Sozialisation und dadurch bedingten Distanz zu den Lebenswelten der Jugendlichen ein wechselseitiges Verstehen von Schülern und Lehrern als Vertrauensbasis und Ansatz für Lernprozesse nicht vorhanden ist. Der Lehrplan knüpft nicht an die lebensweltlichen Probleme an, woran sich seit Konrad Wünschens Beschreibung „Die Wirklichkeit des Hauptschülers“ (1979) letztlich nichts geändert hat. Somit können sich Hauptschüler nur schwer mit der Schule identifizieren, und ihre taktischen Handlungsstrategien sind dadurch bestimmt, einen Kompromiss zwischen den negativen Erfahrungen mit der Schule und den eigenen Bedürfnissen herzustellen, was oftmals zu sanktionsbewehrten Situationen führt.

Neben lebenslagendistanten Unterrichtsinhalten erschweren auch die Strukturen einer Halbtagsorganisation, eines aufgefächerten Stundenplans das Lehren und Lernen.

Ankerpunkte für ein neues Bildungskonzept sind die positiven Einstellungen zur Zukunft (vgl. Hofmann-Lun u.a., 2006) und das Interesse an Berufsorientierung bei den Schülern. Das Konzept situierten Lernens könnte diese Motivation unterstützen.

Im Konzept situierten Lernens spielt der soziale Erfahrungsraum, in dem Lernen stattfindet, und das Aushandeln von Bedeutungen eine maßgebliche Rolle. Den Hintergrund des Konzepts bildet die Auffassung, dass Wissen und Kenntnisse nicht von einer Person auf eine andere transferiert werden können, sondern dass die Kompetenzen des Einzelnen sich in sozialen Beziehungen und Gemeinschaften entwickeln. Als Forderungen an den Unterricht ergeben sich hieraus die Gestaltung der Lernwelten durch Lernen und Arbeiten in Gruppen, durch Angebot und Nutzung von Hilfsmitteln und durch die Berücksichtigung der Anwendungsgebiete des Wissens. Wichtig ist die Auswahl realistischer Probleme und Schaffung authentischer Situationen, welche Möglichkeiten zur Lösung vielfältiger Alltagsprobleme bieten.

3. Die Produktionsschule als Weg aus der Krise?

Da sich auch nach PISA an der gesellschaftlichen Funktionalität des Schulsystems nichts ändern soll, was die Bildungspolitik ungeachtet der OECD-Mängelrüge¹⁶ klargestellt hat, bedarf es unter dieser schulstrukturellen Rahmenbedingung besonderer pädagogischer Konzepte, die den akademischen Charakter des schulischen Lehr-Lernprozesses aufbrechen und die Handlungsfähigkeit des Einzelnen fördern können. Seit längerem schon gilt in der Jugendberufshilfe die dänische Produktionsschule als beispielhaft für den Umgang mit Jugendarbeitslosigkeit. In Dänemark ist diese eine eigenständige Schulart, die sich als lokales Angebot sowohl an Jugendliche ohne Ausbildung als auch an schulmüde Jugendliche mit dem Ziel wendet, deren Ausgangssituation auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. Ljung 1999).

Jedoch will sich das Produktionsschulkonzept nicht als eine rein funktionale Anpassung an Bedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft verstehen. Es ist bestrebt, eine Gegenwirkung gegenüber Verhältnissen zu entfalten, unter denen ein Großteil junger Menschen keine Aufgaben übertragen bekommt, und Verantwortung sich ausschließlich auf das persönliche Zurechtkommen begrenzt. Somit wird auf die gesellschaftlichen Gründe für Resignation und Passivität rekurriert. Während den Jugendlichen signalisiert wird, dass sie ohne Arbeit keinen Status und Einkommen erlangen können, will die Produktionsschule Kategorisierungen gleich welcher Art vermeiden. Um bislang ungeweckte und unerkannte Fähigkeiten des Individuums durch selbstständiges Handeln herauszufordern¹⁷, wird eine breite Auswahl von „realen Projekten und Herstellungsverfahren“ zur Verfügung gestellt. In ihrem Kontext und Umfeld schaffen Produktionsschulen Bedingungen für Arbeit und wollen - entgegen der gesellschaftlichen Erfahrung - vermitteln, dass diese einen Wert hat und dass produzierendes Schaffen zur Anerkennung durch andere führt. Die Produktionsschule wird von der Grundidee des tätigen Menschen getragen und diesem wird mangels gesellschaftlicher Verwirklichung eine Alternative geboten.

In der Produktionsschule wird über die Werkstattarbeit der praxisnahe mit dem theoretischen Unterricht verknüpft. Das Lernen durch selbstständiges Handeln steht im Vordergrund, weshalb sich der theoretische Unterricht um die Produktionswerkstätten zentrieren soll. Die Werkstätten sollen sich mit ihren Projekten und Produkten am Bedarf des Umfelds orientieren, so dass diese sich verkaufen lassen (vgl. Töpfer 2006, 13). Den Schülern soll die Erfah-

¹⁶ So gibt es kein anderes Land, in dem die soziale Herkunft eine derart starke Rolle für den Kompetenzerwerb und Bildungserfolg spielt.

¹⁷ Dieses positive Menschenbild macht somit indirekt individuelle Gründe an den Jugendlichen aus, nicht in Arbeitsverhältnisse hinein gefunden zu haben.

rung vermittelt werden, etwas mit und aus eigener Hand zu machen, um nicht zuletzt Zutrauen zu sich und ihren Fähigkeiten gewinnen zu können.

Die für benachteiligte Jugendliche prekäre gesellschaftliche Entwicklung ist Ausgangspunkt dieses Modells¹⁸, das nunmehr über die Jugendberufshilfe die schulische Allgemeinbildung erreicht. Zu ersehen ist, dass dieses Konzept sich für situiertes Lernen geradezu anbietet. Das im Folgenden dargestellte Projekt „Schule produziert – Produktion schult“ ist somit aus seinem gesellschaftlichen und bildungspolitischen Hintergrund und der Notwendigkeit, ein neues Bildungsprogramm für die Hauptschule zu entwickeln, zu verstehen.

¹⁸ Bereits in der Reformpädagogik stellte die Idee der Produktionsschule ein kritisches Konzept zur ‚verkopften Buchschule‘ dar.

Die Evaluation

4. Bilanz und aktuelle Problematik

Drei Jahre standen zur Verfügung, um an zwei Gesamtschulen, gelegen in einem Großstadt fernem strukturschwachen Gebiet Nordhessens, ein produktionsorientiertes Bildungsprojekt für Haupt- und Realschüler zu initiieren. Am Ende der Förderlaufzeit des vom Grone-Bildungszentrum durchgeführten Schulprojekts steht ein über die Jahre der Implementation¹⁹ gewonnener Erfahrungsschatz, den nunmehr weitere Schulen nutzen können. Zwei weitere, am Projekt interessierte Schulen, für die das ‚know-how‘ fruchtbar gemacht werden soll, gibt es bereits.

Charakteristikum des Projekts ist es, mit einem personenzentrierten Bildungskonzept sehr *frühzeitig* in der Biographie des Einzelnen, nämlich im Alter von 12 bis 13 Jahren, an der Kompetenzentwicklung anzusetzen, um Berufsfindungsprozesse anzuregen²⁰. Mit diesem Ansatz wird ein neuer Weg beschritten: An allgemeinbildenden Schulen erfolgt die für alle Bildungsgänge verpflichtende Berufsorientierung und -beratung (vgl. Rd.Erl. d. KMK vom 7.2.06) weitgehend additiv, das heißt, zu bestimmten, curricular gesehen relativ willkürlichen, Zeitpunkten werden Berufsberater eingeladen, die Schüler absolvieren ein Praktikum, sie üben Bewerbungsschreiben aufzusetzen, Eltern stellen ihre beruflichen Aufgaben in der Klasse vor, oder es werden Betriebe der Region besucht. Diese Bezugnahmen auf berufliche Anschlüsse nach der Schulzeit sind mit den Fächern Arbeitslehre, Sozialkunde bzw. Politik und Wirtschaft oder manchmal Deutsch verknüpft, und diese Öffnung des Unterrichts und der Schule nach außen bereichern das Lerngeschehen. Gleichwohl fehlt, bedingt durch die institutionelle Trennung von Schule und Lebenswelt und dem kritischen Verhältnis der Schule zur Kinderarbeit²¹, ein kohärentes berufsorientierendes Konzept, welches unterschiedliche Fächer integriert und in diese lehrgangsstrukturierend hineinwirkt. Mit seinem außerschulischen Werkstattcharakter könnte das in diesem Bericht vorgestellte und über drei Jahre hinweg begleitete Projekt einen Anfang zu einem künftigen integrativen Konzept gemacht haben.

¹⁹ Dies bezeichnet die Umsetzung von „Programmen“ wie Gesetze, Verordnungen oder anderen konkreten Maßnahmen, die die Praxis regulieren sollen. Realisierungsdefizite bei Reformprojekten machten auf behindernde Faktoren im Umsetzungsprozess aufmerksam und initiierten in den 70er Jahren die Implementationsforschung.

²⁰ In der Entwicklung der Identitätsfindung von Jugendlichen ist die Berufswahl von besonderer Bedeutung (vgl. Zimbardo 1995, 97).

²¹ Das europäische Kindheitsverständnis sieht Kindheit als eine von Erwerbsarbeit freie Eigenzeit an, die als Entwicklungsphase für schulisches Lernen zu nutzen ist. Noch bis in die 60er Jahre des 20. Jh. musste die Erfüllung der vormittäglichen Schulpflicht gegen die Mithilfe der Kinder in Landwirtschaft und kleinen Familienbetrieben durchgesetzt werden. Die Mitarbeit der Kinder galt als abträglich für die Schulleistungen.

Für die Beurteilung des Projekts ist notwendig, sich zu vergegenwärtigen, dass es sich um ein Praxisprojekt handelt; erarbeitet und evaluiert wurde mithin keine Didaktik der vorberuflichen Allgemeinbildung und Kompetenzförderung. Ebenso wenig wurde die Bildungsidee der Produktionsschule evaluiert, denn es kam in der Bezugnahme des Projekts auf das Konzept der Produktionsschule nicht auf eine vorbildgetreue Applikation an. Vielmehr ist zusätzlich zum schulischen Regelunterricht eine *Struktur* für außerschulische Werkstattarbeit etabliert worden, mit deren Hilfe Jugendliche in einer anderen Art und Weise als nur informationaufnehmend frühzeitig an Berufsfelder herangeführt werden. Grundsatz war die im Nachmittagsangebot zu entfaltende Eigenaktivität der Teilnehmer im Rahmen der Werkstattarbeit unter Anleitung von Fachkräften, die diese bei ihrem Tun beraten. Die dabei auftretenden Fragen sollten zugleich auf die schulische Motivation rückwirken und somit zur Verbesserung der Schulleistungen beitragen. Darüber hinaus sind über das Projekt Netzwerkstrukturen entstanden, die künftig zu verlässlichen Ausbildungspartnerschaften zwischen Schulen und Betrieben ausgebaut werden können.

Ein Projekt wie dieses durchläuft in seiner Implementierung verschiedene Phasen. Ziel ist die Inkorporierung (Übernahme) des Projekts in die alltägliche Praxis und die Dissemination (Verbreitung). Jetzt, mit Beendigung der Förderung durch das BMBF, steht das ins Laufen gebrachte Projekt vor einer Ausweitung auf andere Schulen. Ein bei Antragstellung fokussiertes Ziel wird damit erreicht, es bedarf allerdings nunmehr noch weiterer Schritte, bis das Projekt als durchgesetzt gelten kann. Allein die Ausweitung auf andere Schulen stellt eine Hürde dar, die nicht unterschätzt werden darf. So sind, um das Projekt in weitere Schulen zu bringen, nicht nur zusätzliche Kooperationspartner zu interessieren und Ausbildungspartnerschaften einzugehen. Die Akquirierung materieller und personeller Ressourcen zur Schaffung einer Infrastruktur für die Projektarbeit ist sowohl für die Fortsetzung als auch für die Übernahme des Modells wesentliche Grundbedingung. Das hierzu notwendige Sponsoring von allgemeinbildenden Schulen ist in größerem Maßstab nicht verbreitet. Und den neuen, am Modell interessierten Schulen fehlt ein für die Projektdurchführung geeigneter „support“, was rückblickend sich als Bedingung sine qua non sowohl von Adaption als auch für die Fortführung des Projekts in den beiden bisherigen Standortschulen zeigt.

Denn insbesondere die Schaffung der Infrastruktur für die Werkstattarbeit ermöglichte es den Schulen in Neustadt und Stadtallendorf, in der Berufsorientierung ihrer Schüler im Haupt- und Realschulbildungsgang zusätzlich zur allgemeinen Berufsberatung einen neuen Weg zu gehen: die in der Gesamtschule Neustadt angesiedelte Projektdependance des Gro-

ne-Bildungszentrums²² entwickelte und arrangierte in Kooperation mit Schulleitung und Lehrern konzeptionelle Ideen, die an die schulischen Gegebenheiten vor Ort angepasst und methodisch umgesetzt wurden. Den funktionalen Hintergrund des Projekts bot ein niedrigschwelliger Zugang zu einem größeren Personenkreis, der für die Arbeitsgruppenanleitung angesprochen werden konnte.

Projektverantwortliche und -mitarbeiter sowie die Wissenschaftliche Begleitung waren zugleich im Rahmen des BQF-Programms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in sogenannte Entwicklungsplattformen aktiv in die Arbeit am Komplex „Kompetenzentwicklung vor dem Übergang Schule-Beruf“ einbezogen. Halbjährliche Zusammenkünfte aller geförderten Projekte dienten dem Erfahrungsaustausch und sollten förderliche wie hinderliche Faktoren der Projektarbeit aufspüren und fokussieren, um den Ergebnistransfer in die Praxis durch Erarbeitung erfahrungsgestützter Handlungsempfehlungen zu ermöglichen. Andere Ansätze im gleichen Handlungsfeld konnten vermittels der Treffen kennen gelernt sowie spezielle Methoden und Instrumente vorgestellt und weitergegeben werden, was durch die weitgehend unterschiedlichen Charaktere der Projekte selbst und andere Kontextbedingungen vor Ort allerdings nur einen gewissen Anregungscharakter haben konnte. Ergänzt wurde dieser Austausch durch „Sensibilisierungseinheiten“ wie „Gender Mainstreaming“ oder „Cultural Mainstreaming“.

Erweiterte Reflexionsräume helfen, die eigene Arbeit in der Praxis distanzierter zu begutachten und Probleme früher zu erkennen. In besonderem Maße ermöglichte dies die Spiegelung des Projekts durch die Außensicht in einer nahezu dreijährigen Prozessbegleitung durch die Professur für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Philipps-Universität Marburg. Die Professur hat ihren Arbeitsschwerpunkt in Schulentwicklungsforschung, Evaluation und Kompetenzförderung. Von daher wurde nicht isoliert auf das Projekt gesehen und dieses in seinem Verlauf verfolgt, sondern im Mittelpunkt des evaluativen Interesses stand der Entwicklungsprozess der Adressaten, der von diversen Umfeldfaktoren maßgeblich beeinflusst wird.

Das BMBF unterstützt die Förderung innovativer Projekten mit dem übergeordneten Ziel der Entwicklung nachhaltig wirksamer Maßnahmen zur Förderung und Verbesserung der Berufsorientierung von Jugendlichen. Die Leitlinien der künftigen Bildungs- und Forschungs-

²² Sie bestand aus dem Projektverantwortlichem (ganztags) und einer mit halber Stelle beschäftigten Diplom-Pädagogin.

politik sehen vor, durch geeignete Projekte zu eruieren, „wie und unter welchen Bedingungen Kompetenzen im Lebenslauf erworben und wie die Übergänge zwischen den Bildungsbereichen bewältigt werden“ (BMBF 2006, 15). Maßnahmen zur individuellen Förderung sollen „gerade denen zugute kommen, die besonders häufig ohne Schulabschluss oder Ausbildungsplatz bleiben: Jugendliche mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Jugendliche“ (ebd.). Programme zur Verbesserung der Ausbildungsreife und eine individuelle Berufsvorbereitung sollen diesen Jugendlichen „mit schlechteren Startchancen“ den Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

Mit seinem Beginn im Jahre 2003 war „Schule produziert – Produktion schult“ dieser für die kommenden Jahre ausgegebenen Leitlinie voraus und entsprechend wegweisend. Die Wissenschaftliche Begleitung, deren Aufgabenschwerpunkt die wissenschaftsgestützte Evaluation war, verfolgte drei von vier Implementationsphasen des Programms auf dem Weg zum anvisierten Ziel. An die *Initialisierung* schloss die *Konzeptionsphase* an, in der mit Etablierung des Projektbüros die Soll- und Ist-Analyse des Bedarfs erhoben wurden. In der *Realisierungsphase I* stand die didaktische Umsetzung der Konzeption und die Teilnehmergewinning im Vordergrund. In dieser Zeit reifte das Projektmanagement aus. In der *Realisierungsphase II* fand die Konsolidierung der Projektarbeit statt. Hier ging es im Wesentlichen um die zusätzliche Gewinnung von Praktikumsgelegenheiten und die Gewinnung und Überprüfung von Kriterien für die Ausbildungsreife der Projektteilnehmer.

Als *Förderprogramm* für benachteiligte Schüler ist das Projekt an der Realisation dieser Zielsetzung in seinem konkreten *Fördererfolg* zu bemessen. Die Wissenschaftliche Begleitung stand insofern vor der Aufgabe, die Indikatoren für einen solchen Erfolg in einer Evaluation a) zu bestimmen und b) zu prüfen, ob das Konzept mit geeigneten Strukturen auf andere Schulen übertragbar ist.

Eine summative Evaluation des Projekts kam für diesen Zweck nicht in Frage, da die Übergänge der Projektteilnehmer in die berufliche Bildung nicht verfolgt werden konnten. Zugleich bot eine formative Evaluation den Vorzug, Impulse für Veränderungen zeitnah geben zu können.

Vor allem für eine Adaption des Projekts ist die Kenntnis der unterschiedlichen Projektphasen wichtig. Diese Phasen werden in der Darstellung des Implementationsprozesses anschaulich:



„Schaubild des Implementationsverlaufs“

Die Konzeptionsphase umfasste die Schaffung eines schulnahen Projektbüros und den Aufbau vielseitiger Kontakte zur Initiierung des Projekts. In der Realisierungsphase I ging es um die Vorstellung des didaktischen Konzepts und Gewinnung der Teilnehmer. In der Konsolidierungsphase ging es wesentlich um Qualitätssorge und Überführung der Arbeit in den Werkstattgruppen in Alltagsroutine, die öffentliche Sichtbarmachung der Arbeitsergebnisse und Schaffung von Übergängen in Praktika als Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Alle Phasen waren jeweils durch eigene Erfordernisse gekennzeichnet; keine verlief ohne Handlungsdruck. Drei Zwischenberichte der Wissenschaftlichen Begleitung waren jeweils Anlass zur Reflexion und eine Nachsteuerung; die Reflexion erfolgte zusammen mit den am Projekt beteiligten Lehrern und Schulleitern und ermöglichte somit eine Rückkopplung an die Schule.

Gemeinsames Anliegen der Beteiligten war es, dem Trend entgegenwirkend möglichst einen friktionslosen Übergang der Schulabsolventen in die duale Ausbildung anzubahnen²³.

Auf dem Weg dahin begleiteten Fragen das Projekt, welche Schritte dazu notwendig und ob ‚kleinere‘ Erfolge feststellbar sind. Dies umfasste Vergewisserungen, inwiefern es ausreichend gelingt, die Selbstwirksamkeitskonzepte und -erfahrungen der Schüler zu stärken und welche Maßnahmen dafür als ausschlaggebend anzusehen sind. Hierzu gehörte die Erkundigung, inwiefern das außerschulische Projekt die Schulkultur beeinflusst und den Unterricht erreicht und damit einer Verbindung von praktischem und theoretischem Lernen näher ge-

²³ Für die Projektregion berichtet die zuständige Agentur für Arbeit (Berichtsmonat Januar 2006) von durchschnittlich 10.411 Arbeitslosen im Jahr 2005 in ihrem Bezirk, darunter 16,0 % Ausländer und 14,4 % unter 25jährige. Im Januar 2006 stieg die Quote in der entsprechenden Geschäftsstelle um 34,8 % (vgl. Agentur für Arbeit Marburg, 2006).

kommen wird. Durch eine „gestaltete Lernumwelt“²⁴ wie in den Werkstätten, in der die Eigenaktivität der Schüler herausgefordert wird und problemlösendes anwendungsorientiertes Lernen notwendig macht, können sich deren Kenntnisse nachprüfbar verbessern.

Im Hinblick auf den Prozess der Schulentwicklung fragten wir uns, ob die Schulen sich die auf sie zukommenden Initiativen zu ihrer Angelegenheit machen werden. Schließlich waren auf diversen Ebenen Absprachen zu treffen, Rechtsauskünfte einzuholen, um Unwägbarkeiten zu begrenzen. Dies gehört durchaus zum schulischen Alltag und ist somit nicht ungewöhnlich. Aber es gibt Belastungsgrenzen, die zum Scheitern eines Projekts führen können. Eine solche Schwelle könnte erreicht sein, wenn zusätzlich zu den gestiegenen gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule ein weiterer Beitrag, hier: zur Förderung der „Ausbildungsreife“ und Berufsorientierung, geleistet werden soll. Und last not least: Wird die begonnene Kooperation mit den ausbildenden Betrieben der Region auf Dauer gestellt werden können? Seitens der Betriebe hängt dies nicht zuletzt von den jeweiligen Erfahrungen mit den Praktikanten ab. Seitens der Schule erfordern Kooperationen intensive persönliche Beziehungen, die permanent gepflegt werden müssen und wofür in den Schulen keine Kapazitäten vorhanden sind.

Zusammenfassend lassen sich die diversen Fragen in die skeptische Neugier fassen, ob der verfolgte Ansatz einer außerunterrichtlichen und schulbegleitenden Kompetenzförderung Etappe ist zum „großen“ Ziel der Bewältigung von Ausbildungsanforderungen – und dies kann sich erst zukünftig herausstellen.

Auf der Grundlage der erhobenen Beobachtungs- und Befragungsdaten gibt der vorliegende Abschlussbericht Aufschluss über die einzelnen Schritte in der Einführung produktionsorientierten Arbeitens im Nachmittagsbereich der beiden Projektschulen. Wegen des spezifischen Programmcharakters und des Aufgabenschwerpunkts der wissenschaftlichen Begleitung können allerdings weder repräsentative Aussagen noch methodisch umfassend abgesicherte Erkenntnisse über die Wirkungen der Projektmaßnahme auf die Kompetenzentwicklung und Berufswahlfähigkeit der Jugendlichen getroffen werden.

Da heutzutage bei Bildungsmaßnahmen stets von Kompetenzentwicklung gesprochen wird, fällt in dieser Geläufigkeit unter den Tisch, was sich damit verbindet. Bei Kompetenzen geht es um angewandetes Wissen in Situationen und für den Erwerb sind Motivation, Wille und Einstellungen relevant. Kompetenzen sind somit nicht wissensunabhängig und auch nicht

²⁴ Die PISA-Studie misst solchen gestalteten Lernumwelten große Bedeutung bei, insbesondere wenn die Elternhäuser der Schüler kein „kulturelles Kapital“ aufweisen.

voraussetzungslos. Die Rolle von Kompetenzmodellen ist es, zwischen „abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen“ (BMBF 2003, 71) zu vermitteln.

Für das im Projekt verfolgte Ziel der Kompetenzentwicklung des Einzelnen war eine umfassende Stärken- und Schwächen-Analyse der Schüler notwendig, die in enger Zusammenarbeit mit den Lehrern erfolgen musste, um dann aber ein Lernarrangement zu entwickeln, das den schulischen Rahmen verlässt und die Eigentätigkeit jedes Einzelnen herausfordert. Im verfolgten Anliegen der Persönlichkeitsförderung sollte zugleich die zur Selbstbehauptung der Schüler notwendige „Ausbildungsreife“²⁵ erreicht werden. Hierzu zählen nicht nur schulische Grundqualifikationen, sondern insbesondere extrafunktionale Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden. Auf letzteres konnte im Projekt besonders geachtet und Einfluss genommen werden.

Die Schülerinnen und Schüler standen stets im Mittelpunkt der Projektmaßnahmen. Dies kann ein Bericht in seiner zusammenfassenden und darstellenden Funktion nur unzureichend wiedergeben. Aber es ist darauf zu verweisen, dass die lebensweltlichen Erfahrungshintergründe und besonderen Lernbiographien den Hintergrund für Empfehlungen und Beratungen der Schüler im Rahmen des Projekts bildeten. Und wohl nur dann, wenn man die Schüler in Aktion und Interaktion erlebt hat und ihre Entwicklung eine geraume Zeit verfolgen konnte, werden die genauen Leistungen des Schulprojekts fasslich.

Die Einblicke in die Entwicklungsverläufe der Projektschüler, die Beobachtung und Wahrnehmung ihrer Mitarbeit in den Nachmittagsgruppen, die sukzessive Erlangung eines größeren Selbstbewusstseins, aber auch das selbstkritischere Wahrnehmen des eigenen Könnens, das Mithalten im schulischen Leistungswettbewerb und das ‚Dranbleiben‘ am schulischen Lernen, bis hin zum Erwerb eines Schulabschlusszeugnisses – all dieses hat nur den Rang von „weichen“ Indikatoren für einen Projekterfolg; bezogen auf den einzelnen ‚Fall‘ und die in der Breite erreichten Fallzahlen der am Projekt teilnehmenden Schüler scheinen diese ‚Daten‘ gleichwohl belastbar zu sein.

Die systematisch gesammelten und ausgewerteten Erfahrungen aus diesem Projekt werden im Sinne von handlungsorientierten Hinweisen, die die Adaption und Weiterentwicklung der Projektidee ermöglichen sollen, ausgewertet.

²⁵ Nach einer Unternehmensbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung halten Betriebe die Verbesserung der Ausbildungsreife für zentral, um mehr Ausbildungsplätze zu schaffen (vgl. Ehrenthal u.a. 2005, 1). Unter dieser verstehen Fachleute ausschließlich diejenigen Fähigkeiten und Arbeitstugenden, die für Ausbildung generell wichtig sind (ebd.). Hierzu zählen kognitive schulische Basisqualifikationen, wie sie in der PISA-Studie getestet wurden, sowie soziale und persönliche Fähigkeiten und physische und psychische Belastbarkeit, wie sie im Arbeits- und Sozialverhalten gefordert sind (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, 4).

5. Konzeption und Zielsetzung des Projekts

„Schule produziert – Produktion schult“ wendet sich als außerschulisches und freiwilliges Angebot an Haupt- und Realschüler ab der siebten Klasse. Projektthemen, die verschiedene Berufsfelder repräsentieren, werden an einem Nachmittag in der Woche angeboten. Diese sind Gastronomie, Frisuren und Kosmetik, Nähen und Dekoration, Fahrradwerkstatt und Holzwerkstatt. Mangels Alternativen findet die Arbeit mit Ausnahme der Fahrrad- und Holzwerkstatt sowie der Kosmetikgruppe in schulischen Räumen statt.

Grundlage der Teilnahme bildet eine Vereinbarung zwischen jedem Teilnehmer und dem Projektträger. Diese hält die Bereitschaft zur Mitarbeit und Beachtung der in der Arbeitsgruppe vereinbarten Regeln fest. Regelmäßiges Kommen ist Pflicht. Verstöße gegen diese Vereinbarung können sanktioniert werden und auch zu einem zeitlich befristeten oder dauerhaften Ausschluss aus der Gruppe führen. Zur Vereinbarung gehört auch, dass die Teilnehmer 2,25 Euro pro geleistete Arbeitsstunde in der Gruppe erhalten. Hiermit wird den Teilnehmern eine Differenz signalisiert, nämlich dass sie im Unterschied zum schulischen Projektlernen arbeiten, und dass ihre Arbeit von Wert ist. Steuern die Teilnehmer zum Arbeitsprozess nichts bei, behält der Träger das Geld ein.

In den Arbeitsgruppen lernen die Teilnehmer bestimmte Abläufe in diesem Berufsfeld kennen, hierbei müssen sie zusammenarbeiten und erfahren dadurch die Bedeutung von Teamarbeit. Das Projektgeschehen verdeutlicht die Relevanz theoretischen Wissens, und die Teilnehmer lernen, dieses auf alltagspraktische Fragestellungen zu beziehen und zur Problemlösung anzuwenden. Die Einübung in Planung und Durchführung von Prozessabläufen sowie die Präsentation der Ergebnisse bereiten nicht zuletzt auf die schulische Projektprüfung als Teil der Hauptschulprüfung vor. Dies ist jedoch impliziter Effekt und nicht das Motiv, mit dem für das Projekt geworben wird. Denn für die Motivation der Teilnehmer ist gerade die Andersheit des Projekts, das Getrenntsein vom schulischen Unterricht, von großer Bedeutung.

Da das Ziel in der Kompetenzentwicklung des Einzelnen besteht, um über einen längeren Zeitraum zur Ausbildungsreife zu gelangen, geht es neben der fachlichen und praktischen Berufsvorbereitung um die Bewusstmachung und das Training von Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, höfliches Verhalten, verantwortungsvoller Umgang mit Werkzeugen und Arbeitsmaterial usw., da insbesondere diesen „soft skills“ bei der Einstellung von Lehrlingen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die Arbeit in den Kleingruppen wird von einer aus dem jeweiligen Beruf kommenden Fachkraft angeleitet und betreut. Sie verfügt wie im dänischen Vorbild nicht über eine pädagogi-

sche Ausbildung, jedoch sind einige der Arbeitsanleiter befähigt, in ihrem Beruf Lehrlinge auszubilden.

Zum Projektkonzept gehört es, dass die Teilnehmer aus der Arbeitsgruppe in ein betriebliches Praktikum wechseln, damit durch die Erfahrung realer Anforderungen im beruflichen Alltag die in der Arbeitsgruppe erworbenen Kompetenzen erweitert und vertieft werden. Das Praktikum unterstreicht das in den Arbeitsgruppen Gelernte in seiner Bedeutung. Außerdem bietet es die Chance eines ersten Kontakts für eine spätere Bewerbung um einen Ausbildungsplatz.

Zusätzlich können die Projektteilnehmer (und auch die sonstigen Schüler) weitere Förderangebote in Anspruch nehmen. Diese bestehen in einer individuellen Lernberatung, in der Nutzung von Lernsoftware sowie in einem Bewerbungstraining. In einer Mediothek können sich die Schüler jederzeit zu Fragen rund um ihre Bewerbungen und die Ausbildungsplatzsuche Rat holen. Der Internetzugang ist kostenfrei.

Die Erwartung ist, dass die Teilnahme am Projekt die Ausgangslage der Jugendlichen bei ihrer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz verbessert. So wird es von den Betrieben in aller Regel als Engagement anerkannt, sich neben der Schule über einen längeren Zeitraum einen Nachmittag lang mit berufspraktischen Inhalten zu befassen. Und die Bewerber gewinnen eine Sicherheit, weil sie zu Beginn der Ausbildung wissen, welches Sozialverhalten von ihnen erwartet wird.

Für das Gesamtziel eines gelingenden Übergangs verfolgt das Projekt Ziele auf unterschiedlichen Ebenen. Diese erstrecken sich auf Adressat und die zwei Kooperationspartner: Schule und Betrieb.

Für die Zielgruppe des Projekts, den Teilnehmer, wird angenommen:

1. Durch eine frühe Berufsorientierung erkennt der Schüler die Bedeutung eines guten Schulabschlusses. Motivation und Leistungsbereitschaft steigen.
2. Die schulischen Leistungen des teilnehmenden Jugendlichen werden besser.
3. Der Schüler kennt die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden und hat sie trainiert.
4. Der Teilnehmer ist sich seiner Stärken und Schwächen besser bewusst.
5. Die Arbeit in den Nachmittagsgruppen fördert das Selbstbewusstsein des Jugendlichen.
6. Am Ende seiner Schulzeit hat der Schüler eine klare Vorstellung über seinen weiteren Bildungs- und Berufsweg.

5.1. Die Ebene der Schule

Die beiden in das Projekt involvierten Schulen unterstützen den Projektträger in didaktischen Fragen, hier geht es vornehmlich um eine punktuelle Abstimmung der zu vermittelnden Lehrinhalte. Ihrerseits werden sie durch Angebote zur Berufsorientierung und zum Bewerbungstraining unterstützt. Durch das Projekt erweitert sich das Bild vom Schüler, indem dieser über den Unterricht hinaus als aktiv Lernender in seiner Entwicklung wahrgenommen wird. Zugleich sensibilisiert das Projekt für die situiertem Lernen inhärente Möglichkeit der Kompetenzförderung der Schüler; im Rahmen der Schulentwicklung kann dieser Ansatz aufgegriffen und weitergeführt werden.

Georg-Büchner-Schule Stadtallendorf

Die Georg-Büchner-Schule ist eine kooperative Gesamtschule mit Förderstufe, Haupt-, Real- und Gymnasialzweig bis zur Jahrgangsstufe 10. Sie ist die einzige weiterführende Schule in der Stadt Es werden ca. 1.100 Schüler unterrichtet, darunter über 300 ausländische Schüler. Aussiedlerkinder sowie Kinder mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sind in dieser Zahl nicht enthalten. Der Hauptschulzweig der Stufen H7 bis H10 wird von ca. 220 Schülern besucht.

Die Schule besteht aus mehreren Gebäuden, in denen jeweils Klassenräume, Fachräume oder die Verwaltung etc. untergebracht sind.

Die Schule zeichnet sich durch ein vielfältiges Ganztagsangebot auf, was der Zielsetzung, die Schule als Lern-, Lebens- und Erfahrungsraum für die Schüler zu gestalten, entspricht. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Eltern und Schülern wird als Voraussetzung für das Erreichen der schulischen Zielsetzungen angesehen. Ein Schwerpunkt der Bildungsarbeit liegt auf dem sozialen Lernen; gefördert werden sollen Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit der Schüler. Mit handlungsorientierten und fächerübergreifendem Unterricht und interkultureller Arbeit sollen diese Ziele erreicht werden.

Ein herausgehobener Entwicklungsschwerpunkt liegt im fächerübergreifenden Unterricht und in der Berufsvorbereitung. Für die Hauptschularbeit wird explizit auf die Förderung von Teamfähigkeit und die Arbeitswelt als Gegenstand von Erfahrung und Reflexion hingewiesen.

Gesamtschule Neustadt

Diese kooperative Gesamtschule verfügt über eine eigene Grundstufe und Vorklasse (die räumlich getrennt von der Sekundarstufe sind), eine Förderstufe sowie einen Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialzweig ohne Oberstufe. Zurzeit besuchen ca. 870 Schüler die Schule. Etwa 150 von ihnen sind Aussiedlerkinder und ca. 90 sind ausländischer Nationalität.

Die weiterführenden Schulzweige, inklusive Förderstufe, werden von rund 520 Schülern besucht. Der Hauptschulzweig umfasst ca. 120 Schüler. Die Schule betreibt aktuell ihre konzeptionelle Weiterentwicklung zur integrierten Gesamtschule, um die Schüler besser fördern zu können.

Auf den hohen Anteil von Aussiedlerkindern wird mit einem schulischen Förderkonzept reagiert. Vorrangiges Ziel ist die Ausweitung der sprachlichen Kompetenz der Schüler. Für ausländische Kinder besteht ein eigenes Förderangebot eines außerschulischen Trägers, das nachmittags in den Räumen der Schule stattfindet.

Das Schulprogramm reflektiert die beruflichen Zukunftsperspektiven in der Region und weist auf die Notwendigkeit hin, die großräumigen Umfeldbedingungen in die schulischen Themen zu integrieren. Vor dem Hintergrund der multinationalen Schülerschaft hat sich die Schule in den letzten Jahren verstärkt dem sozialen Umfeld geöffnet, was mit einem wachsenden Interesse der Öffentlichkeit an der Schule beantwortet wird. Seit mehreren Jahren bestehen Kooperationen mit verschiedenen Einrichtungen in Neustadt wie Sportverein und Stadtbibliothek.

Inhaltlich hier wird auch an dieser Schule auf Teamarbeit und Konfliktbewältigung Wert gelegt, und die Offenheit der Schüler für Neues soll unterstützt werden.

Für die Ebene der Schule werden als Effekte des Projekts angenommen:

1. Die außerschulisch trainierten Schlüsselqualifikationen wirken sich positiv auf das Klassenklima aus.
2. Die Projektprüfung wird durch die Nachmittagskurse mit vorbereitet und ergänzt somit sinnvoll die Lehrerarbeit.
3. Die Schulleistungen werden insgesamt besser, Schulabsentismus ist kein Problem.
4. Die Schulabbruchquote verringert sich.
5. Es entstehen vielfältige Kooperationen mit der Arbeitswelt. Das wechselseitige Verständnis wird gefördert.
6. Die nach Ansicht der ausbildenden Betriebe bestehenden Defizite der Auszubildenden werden kommuniziert und innerschulisch nach präventiven Strategien gesucht.
7. Mit Hilfe der Unternehmen werden die berufsorientierenden Angebote ausgebaut.

5.2. Die Ebene Betrieb

Den Betrieben wird durch das Projekt ermöglicht, den Alltag des „Arbeitsfelds Schule“ sowohl aus Schüler- als auch Lehrersicht besser kennen zu lernen. Sie entwickeln ein besseres Verständnis davon, was Qualifizierung vor dem Hintergrund von Migration und sozialer Benachteiligung bedeutet. Sie nehmen wahr, wie sich die Jugendlichen vom ersten Praktikum bis zum Schulabschluss entwickeln. Anstelle eines defizitorientierten Blicks spielt das individuelle Können und die Leistungs- und Arbeitsbereitschaft bei den Lehrstellenbewerbern eine Rolle. Aufgrund der veränderten Perspektive und des Engagements der Schule wird Hauptschülern eine größere Chance als früher bei einer Bewerbung eingeräumt.

Eine stärkere Kooperation bietet Betrieben die Möglichkeit, mit den Schulen ihre Kompetenzerwartungen besser zu kommunizieren. Den Schülern können theoretische Sachzusammenhänge in konkreten Praxisbezügen besser verdeutlicht werden. Bei einer langfristig angelegten Zusammenarbeit besteht die Möglichkeit, geeignete Bewerber für Praktika und Ausbildung ausfindig zu machen. Um die Praktikanten besser in das Betriebsgeschehen integrieren und der Schule ein Feedback geben zu können, muss seitens des Betriebs gewährleistet sein, dass eine personalverantwortliche beziehungsweise ausbildende Person mit dieser Aufgabe betraut wird. Diese Kapazität muss sich für den Betrieb durch einen erkennbaren Nutzen rechtfertigen.

Für die Betriebe wird angenommen:

1. Der Betrieb nutzt die Möglichkeit, potentielle Auszubildende im Rahmen der Langzeitpraktika kennen zu lernen und rekrutiert seine Auszubildenden auch über das Projekt.
2. Die Abbruchquote in der Ausbildung wird durch die vorangegangene Praktikumserfahrung reduziert, weil Betrieb und Schüler sich vor der Ausbildung bereits kennen gelernt haben und der Schüler weiß, was ihn während der Ausbildung erwartet.

5.3. Der Projektträger

Der Träger des Projekts hat an bereits früher Angebote zur beruflichen Orientierung an den Schulen durchgeführt. Als freier Anbieter von Bildungsmaßnahmen meist im Rahmen einer beruflichen Nachqualifizierung ist er jetzt dafür verantwortlich, die für die Umsetzung des Projekts notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen. Hierzu gehören die Anmietung der Räume, die Einstellung der Arbeitsanleiter und die Einrichtung der Mediothek. Er koordiniert die Projektarbeit und bietet den Arbeitsanleitern die erforderlichen Unterstützungsstruk-

turen. Ihm obliegt die Beratung der Projektteilnehmer, der Einbezug der Eltern in die Förderplanung und die Organisation der Nachmittagskurse sowie die Durchführung des Bewerbungstrainings.

Weiterhin liegt es in seiner Verantwortung, Netzwerke anzubahnen, zu unterstützen und zu moderieren und alle durch das Projekt initiierten Prozesse zu entwickeln und zu optimieren. Den Einstieg in solche Netzwerke bildet der Kontakt zu den Betrieben, was besonders in Regionen mit einer hohen Arbeitslosenquote, um die es sich bei den Projektstandorten handelt, wichtig ist. In der Intention des Projekts liegt es, verschiedene und an Ausbildungsfragen beteiligte Institutionen zusammen zu bringen mit dem Effekt von Synergien. Dieser dient auch eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit, die das Projekt präsentiert und bekannt macht.

5.4. Die sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen

In der Erfolgsmessung des Modellprojekts spielt die Beschaffenheit des Sozial- und Wirtschaftsraums, in dem sich die beiden Projektschulen befinden, eine erhebliche Rolle. Denn diese strukturellen Bedingungen des Wirtschaftslebens konstituieren die Hürden für den Übergang in eine berufliche Ausbildung.

Das nächst benachbarte Oberzentrum der beiden Städte Neustadt und Stadtallendorf ist die nicht industriell geprägte Universitätsstadt Marburg. Zu den größeren Einzugszentren Frankfurt und Kassel besteht Bahnanbindung; beide Städte liegen nur in der Peripherie dieser Städte.

Stadtallendorf selbst ist Industriestadt mit erheblichen Strukturproblemen; einige Betriebe mussten aktuell schließen. Hier leben rund 16.700 Einwohnern, davon 4.079 Bewohner ausländischer Nationalität²⁶. Für den Landkreis Marburg-Biedenkopf besteht hier ein Schwerpunkt auf der Eingliederung von Aus- und Umsiedlern. Die Stadt verfügt durch das Schulangebot über eine ausreichende Bildungsinfrastruktur, bemerkenswert ist jedoch der hohe Anteil der Wohnbevölkerung, der keine abgeschlossene Berufsausbildung aufweist (38,2 %). Ihr Auskommen sucht diese Gruppe im produzierenden Gewerbe des Wirtschaftsstandortes (Gießerei, Metallindustrie, Kammgarnspinnerei²⁷, Lebensmittelverarbeitung). Die Arbeitsplätze ziehen weitere 5.700 Pendler an. Außerdem stellt die Bundeswehr einen wesentlichen Sozial- und Wirtschaftsfaktor für beide Städte dar.

²⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die Kernstadt Stadtallendorf. Inklusive zugehöriger Ortsteile sind es insgesamt 21.500 Einwohner, davon sind 4251 Ausländer (<http://www.stadtallendorf.de>. Stand: Dezember 2005).

²⁷ Insolvenz 2005

Die Lehrstellensituation ist höchst problematisch und hat sich von 2003 auf 2004 kaum verändert: Im Oktober 2003 standen 52 Bewerber zwei freie Ausbildungsstellen gegenüber, im Oktober 2004 waren 25 Jugendliche unversorgt und elf Ausbildungsstellen waren als frei gemeldet. Neuere Zahlen liegen nicht vor, doch bereits diese illustrieren, wie prekär die Lage für die angewachsene Zahl von Schulabsolventen in diesem Raum ist.

Neustadt liegt mit seinen 9.500 Einwohnern nur wenig entfernt von Stadtallendorf am östlichen Rand des Landkreises Marburg-Biedenkopf. Das nähere Umfeld und Einzugsgebiet ist ländlich geprägt. Hier wohnen zahlreiche Aussiedler aus dem Bereich der GUS-Staaten. 22 % der Neustädter Bevölkerung sind im ausbildungsfähigen Alter.

Beide Städte haben zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen Richtlinien für Existenzgründer erarbeitet. Aber die darin vorgesehenen Förderungen werden so gut wie nicht in Anspruch genommen, so dass diese Richtlinie in Stadtallendorf gegenstandslos werden soll (vgl. Stadt Stadtallendorf 2004).

6. Methoden der Evaluation

Ein Projekt kann nicht ohne Beachtung der im Umfeld herrschenden Bedingungen implementiert werden. Insofern musste das Vorhaben mit den Schulen näher abgestimmt werden. Das Projekt wird als erfolgreich gewertet, wenn die Kompetenzen der Schüler in Hinblick auf Ausbildungsreife gefördert werden und ein möglichst bruchloser Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung gelingt. Letzteres hängt wesentlich vom Vorhandensein von Lehrstellen ab und der Bereitschaft von Betrieben, Hauptschüler meist mit Migrationshintergrund auszubilden.

Die Evaluation des Projekts sollte folgende Punkte überprüfen:

1. Eignet sich das Modellprojekt dafür, sozial benachteiligte Jugendliche in die Lage zu versetzen, mit Erreichen des Schulabschlusses umgehend in ein Ausbildungsverhältnis einzutreten?
2. Verbessert sich die Ausgangssituation auch für leistungsschwächere Schüler? Dies betrifft vor allem Jungen als Problemgruppe.
3. Welche Erkenntnisse sind für die weitere Dissemination des Projekts im Haupt- und Realschulbereich wichtig?
4. Welchen Beitrag liefert das Projekt für die Diskussion zur Einführung der Ganztagschule in Hessen?

Folgende items wurden für die Evaluation kontrolliert:

- Welche Schüler erreicht das Projekt?
- Wie hoch ist die Verweildauer der Schüler im Projekt?
- Mit welchen Methoden wird in den Arbeitsgruppen gearbeitet?
- Wird auf das Training der Schlüsselqualifikationen geachtet?
- Wie managt der Träger den Übergang ins betriebliche Praktikum?
- Wie werden die Arbeitsanleiter unterstützt?
- Was lernen die Schüler in ihrer Projektzeit und wie?
- Gibt es Auswirkungen des Projekts auf den schulischen Unterricht?
- Entsteht ein Netzwerk zwischen Träger, Schulen und ausbildenden Betrieben der Region? Gibt es weitere Kooperationen?

Der Anspruch, prozessorientiert und projektnah zu arbeiten, erfordert wissenschaftliche Methoden, die über punktuelle Fragebogenerhebungen und eine Untersuchung der Notenentwicklung hinausgehen. Da das Gelingen des Projekts von den Teilnehmern, den Arbeitsanleitern, dem Projektmanagement und der Lehrerunterstützung abhängt, sind die Sichtweisen aller beteiligten Gruppen zu berücksichtigen.

Um die Breite, Tiefe und Konsequenz des methodischen Vorgehens zu erhöhen, wurden verschiedene qualitative und quantitative Methoden miteinander kombiniert:

- *Interviews mit den Arbeitsanleitern*: Ab November 2003 wurden insgesamt zehn Arbeitsanleiter interviewt. Aufgrund ihres kontinuierlichen Kontakts nehmen die Arbeitsanleiter die Jugendlichen in ihrer persönlichen und fachlichen Entwicklung wahr. Sie arbeiten mit ihnen und haben einen Blick auf die (sich ändernde) Gruppenstruktur sowie die Rahmenbedingungen des Arbeitens und die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen. Hierbei handelte es sich um leitfadengestützte Interviews.
- *Interviews mit den Hauptschulzweigleitungen*: Die beiden Hauptschulzweigleitungen wurden nach gut einem Jahr Projektzeit im Oktober beziehungsweise November 2004 interviewt. Sie stellen die Hauptkontaktperson zwischen Schule und Projekt dar. Aufgrund ihrer gleichzeitigen Funktion als Klassenlehrer von einigen Projektteilnehmern können sie aus erster Hand über Auswirkungen des Projekts im Schulunterricht berichten. Auch hier wurden leitfadengestützte Interviews geführt.
- *Teilnehmende Beobachtungen in den Projektgruppen*: Im Zeitraum März bis September 2004 wurde in allen Projektgruppen eine teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Die Beobachtungen wurden durch folgendes Erkenntnisinteresse bestimmt: Wie wird in den

einzelnen Gruppen gearbeitet, gibt es bestimmte Rituale, werden die vereinbarten Regeln eingehalten, welche Rolle übernimmt der Arbeitsanleiter? Die erste Beobachtung erfolgte offen. Aus deren Ergebnis wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, so dass die Aufmerksamkeit in den folgenden Beobachtungen strukturiert und auf wesentliche Elemente konzentriert werden konnte.

- *Schriftliche Befragung der Projektteilnehmer:* Im Juni 2005 wurden insgesamt 30 Teilnehmer schriftlich befragt. Der Zeitpunkt gewährleistete, dass diejenigen Schüler noch erreicht werden konnten, die im Sommer 2005 die Schule abschlossen. Erfragt wurden: Die Sicht auf das Projekt, das Selbstbild der Schüler, die Bildungsaspiration und Berufspläne, die Wahrnehmung des Schulpraktikums, die Einschätzung der Arbeitsgruppe und der soziale Hintergrund. Zu diesem Zweck wurde ein achtseitiger Fragebogen erstellt, der offene, halboffene und standardisierte Fragen, vorrangig in Form von Likert-Skalen, enthält. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an die empirischen Studien von Horstkemper/Killus (2003) und Weiße (2003) entworfen. Die Befragung wurde während eines Projektnachmittags durchgeführt und dauerte circa eine halbe Stunde.
- *Gruppendiskussion:* Mit zwei Gruppen wurden im Juni 2005 Gruppendiskussionen durchgeführt und mit Tonband aufgezeichnet. Die Gruppendiskussion sollte vertiefte Aufschlüsse über die Bedeutung der beruflichen Orientierung im Rahmen der Zukunftserwartungen geben.

Darüber hinaus wurden Arbeitsanleiterkonferenzen und regelmäßige Treffen mit der Diplom-Pädagogin genutzt, um kontinuierlich über Informationen zu verfügen.

7. Projektverlauf

Das Projekt wurde über eine Dauer von insgesamt drei Schuljahren (2003/04 bis 2005/06) durchgeführt. An beiden Schulen wurden jeweils vier Arbeitsgruppen angeboten. In Neustadt waren dies: Gastronomie, Hühnerfarm beziehungsweise die spätere Holzwerkstatt, Fahrradwerkstatt und Nähen/Dekoration, was zu einem späteren Zeitpunkt in Frisuren und Kosmetik überführt wurde. In Stadtallendorf arbeiteten die Jugendlichen in den Berufsfeldern Gastronomie, Nähen/Dekoration später Frisuren und Kosmetik und Fahrradwerkstatt. Aufgrund der großen Nachfrage wurden hier zwei Gruppen für die Fahrradwerkstatt an verschiedenen Nachmittagen eingerichtet.

Begleitet und unterstützt wurden die Teilnehmer in diesen Arbeitsprozessen von Arbeitsanleitern, die über eine entsprechende fachliche Qualifikation verfügen.

Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Arbeitsgruppen blieben überwiegend konstant: Wie seit Projektbeginn vorgesehen veränderten sich die beiden Gruppen „Nähen/Dekoration“ nach einer Zeit in „Frisuren und Kosmetik“. Die ursprüngliche „Hühnerfarm“ in Neustadt erfuhr eine thematische Änderung als Holzwerkstatt.

Entwicklungen in den Werkgruppen

Die inhaltliche Umgestaltung der Gruppen Nähen/Dekoration bedingte auch den Wechsel in der fachlichen Arbeitsanleitung. Während zunächst Friseurinnen mit den Mädchen arbeiteten, ist mittlerweile eine Kosmetikerin für die Einführung in das Berufsfeld Kosmetik zuständig. In Neustadt führte die Änderung des Projektthemas auch zugleich zur Neuzusammensetzung der Gruppen Holzwerkstatt und Frisuren und Kosmetik.

Das Projekt Hühnerfarm beinhaltete einige Lernprozesse für das Projektmanagement. Es wurde modifiziert, weil es in den technischen Anforderungen als zu groß dimensioniert erschien. Die Teilnehmer selbst hatten Interesse daran, in die Besonderheiten der Tierhaltung eingeführt zu werden und engagierten sich im Bau eines Hühnerhauses, das über Elektrizität und Wasseranschlüsse verfügen muss. Angestoßen über Kundenaufträge des benachbarten Kindergartens rückten dann die Techniken der Holzverarbeitung in den Vordergrund, und es wurden Rollwagen produziert. Diese Veränderung des Projektthemas wurde von den Teilnehmern trotz der bedarfsorientierten Produktion nicht angenommen. Zuerst fehlten sie nur häufiger, dann meldeten sie sich ab. Nachdem im Sommer 2005 die Teilnehmer dieser Gruppe die Schule verließen, rückten keine neuen Interessenten mehr nach. Gleichwohl ist das alte Projektthema nach wie vor attraktiv - denn jetzt wird im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts die Fertigstellung des Hühnerhauses für die „Hühnerfarm“ von einer Schülergruppe weitergeführt. Hierfür ist der Arbeitsanleiter nunmehr im Rahmen einer nebenberuflichen Lehrtätigkeit an der Schule angestellt.

Zur richtiggehenden Auflösung einer Gruppe kam es in der Neustädter Fahrradwerkstatt zu den Herbstferien 2005. Diese Arbeitsgruppe hatte sich zum wichtigen sozialen Bezugspunkt für die Teilnehmer entwickelt, allerdings stand nicht mehr das gemeinsame Arbeiten im Vordergrund, sondern ‚Dampf abzulassen‘. Die Gruppenkonstellation führte zu provokantem und diszipliniertem Verhalten, dem der Arbeitsanleiter nicht gewachsen war. Die Gruppe brach zu dem Zeitpunkt auseinander, als der Arbeitsanleiter die Werktermine nicht zuverlässig

sig wahrnahm. Zwei Teilnehmer aus dieser Gruppe wechselten anschließend zur Gastronomie und arbeiteten dort sofort gut mit, was ein weiterer Hinweis darauf ist, dass die Gruppenzusammensetzung in der Fahrradgruppe unglücklich war.

Während es in allen Gruppen stets einen Wechsel bei den Teilnehmern durch Neuzugänge oder durch die Aufnahme eines Praktikums gab, fiel eine der Fahrradgruppen in Stadtallendorf durch ihre Konstanz besonders auf. Fünf der sechs Teilnehmer arbeiteten die gesamte Projektzeit über in dieser Werkstatt, nur ein Teilnehmer wurde anfangs ausgeschlossen, ein neuer dafür aufgenommen. Zwischen Arbeitsanleiter und Schülern herrschte ein selten gutes Verhältnis, gegenüber den ausnahmslos türkischen Jungen traf er den richtigen Ton.

Konzeptionelle Änderungen und methodische Erweiterungen

Nach der Konstitutionsphase und den Erfahrungen mit den Jugendlichen, die insbesondere am Anfang des Projekts als ‚schwere Fälle‘ beschrieben worden sind, orientierte sich das Projektmanagement seinerseits an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmern und sondierte die Akzeptanz von Methoden.

Ein Profiling der Stärken und Schwächen des Jugendlichen ist zu Beginn der Projektzeit im Rahmen eines Eingangsgesprächs (nicht Bewerbungsgesprächs, wie vom Vertreter der Arbeitsamts in einer Konferenz gefordert) in Neustadt durchgeführt worden. In Stadtallendorf verstand man die Intention irrtümlich als Selektionsinstrument und lehnte dies für die neu an die Schule gewechselten Schüler des siebten Jahrgangs ab.

Im Laufe des Projekts gewann die Sprachförderung an Stellenwert. So füllten die Teilnehmer im ersten Jahr am Ende des jeweiligen Nachmittags einen von der Pädagogin erstellten Berichtsbogen aus, in dem sie ihre Arbeit reflektierten und ihr Vorhaben für den kommenden Termin formulierten. Hier ging es zunächst hauptsächlich darum, einen Schreibanlass zu schaffen, die Schüler sollten Handlungsabläufe wiedergeben und üben, sinnvoll zu formulieren. Nach einem Jahr wurden diese Bögen den in der Berufsausbildung üblichen Berichtsheften angepasst. Hier ging es nun deutlicher als bisher um das Beschreiben einzelner Arbeitsprozesse. Gleichzeitig wurde durch die eingeführten Kurzreferate der bewusste Umgang mit Sprache geübt. Hierfür wurden theoretische Einheiten von einzelnen Schülern mit Unterstützung des Arbeitsanleiters vorbereitet und am Anfang eines Arbeitstreffens den anderen Teilnehmern erläutert, wie man zum Beispiel die Vorderbremse beim Fahrrad wechselt. Der Vortrag bildete sodann die Grundlage für die weitere Arbeit des Nachmittags. Somit musste der jeweilige Referent sein Wissen klar und so strukturiert vortragen, dass die Mitschüler das

Gehörte umsetzen konnten. Damit wurde das aufmerksame Zuhören geübt und – bei Unklarheiten – zum Nachfragen veranlasst. Durch die Vorbereitung des Referats und das Schreiben von Spickzetteln wurde das Sprechen mit dem Schreiben verbunden, und der Vortragende erlebte Schreiben in hilfreichen und sinnvollen Bezügen.

Eine Lernförderung in Form der Erstellung individueller Lernpläne unter möglicher Nutzung von Lernsoftware wurde hingegen nicht angenommen. Zwar ließen sich einzelne Schüler auf ein Gespräch mit der Pädagogin ein, die sie beraten wollte, was sie für die Verbesserung ihrer Schulleistungen tun könnten, aber es blieb dann dabei. Einem weiteren Kontakt außerhalb der Projektgruppen wichen sie danach aus. Hierin wird wie anderen Punkten deutlich, dass die Schüler am Projekt die Eigentätigkeit und den Bezug zur Arbeitswelt schätzen und dass sie eine Differenz zum schulischen Lernen herstellen.

Ein typischer Projektnachmittag

Die Arbeitsgruppen beginnen an beiden Standorten um 13:30 Uhr. In einigen Gruppen müssen Arbeitskleidung angezogen und bestimmte Vorbereitungen getroffen werden. Nach einer Besprechung des aktuellen Arbeitsthemas und nach der inhaltlichen Einführung in Form des Kurzreferats wird die Arbeit aufgenommen. In Abhängigkeit vom Prozessabschnitt arbeiten die Schüler zu zweit, in der Gesamtgruppe oder auch allein. In einigen Gruppen wird das Tandemverfahren (ein starker und ein schwacher Teilnehmer arbeiten zusammen) problemlos praktiziert. Im Rahmen ihrer Fähigkeiten arbeiten die Teilnehmer selbstständig an ihren Aufgaben und können sich zur Klärung von Problemen an den Arbeitsanleiter wenden. Um 16 Uhr pausieren alle Gruppen²⁸ und es wird gemeinsam gegessen. Vorbereitet wurde dieses Essen von der Gastronomiegruppe. Danach geht es an das Aufräumen der Arbeitsräume und Ausfüllen der Berichtshefte. Das Vorgehen in dieser letzten halben Stunde des Projektnachmittags hat sich in den meisten Gruppen zu einem festen Ritual entwickelt. Der Projektnachmittag endet in der Regel um 17 Uhr, sofern die Werkstatt bis dahin ordentlich aufgeräumt ist.

Die Arbeitsorte

Die Fahrradgruppen beider Standorte arbeiteten von Beginn an in eigenen, von der Schule räumlich getrennten Werkstätten und sie waren zumindest teilweise an deren Einrichtung beteiligt. Die Kosmetikgruppe Stadtallendorf wechselte nach einiger Zeit von den schuli-

²⁸ in Neustadt

schen Räumen in das Studio der betreuenden Kosmetikerin. Dieses liegt außerhalb und ist nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen, so dass der Projektträger die Fahrtmöglichkeit für die Schülerinnen organisierte. Alle anderen Gruppen arbeiteten in Räumen der Schule: Die Gastronomiegruppen nutzten die Schulküchen und deren Inventar. Hier wurde auch das gemeinsame Mittagessen eingenommen. Die Gruppen Nähen/Dekoration respektive Kosmetik (Neustadt) arbeiteten in Kunst- oder Musikräumen der Schulen und arrangierten sich mit den ungeeigneten Rahmenbedingungen so gut es ging. 2005 stand ein eigener, neuer Klassenraum zur Verfügung.

Das Hühnerhaus entstand auf dem Schulgelände. Zuvor lernten die Teilnehmer in den schulischen Werkräumen die Grundlagen der Holzverarbeitung kennen.

Die Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmer intensiver bei der Sache sind und verantwortungsbewusster mit Werkzeug und Material umgehen und sich stärker mit der Arbeitsgruppe identifizieren, wenn sie das Gefühl haben, es handelt sich um „ihre“ Werkstatt. Schulexterne Räume sind günstiger, um ein Gefühl größerer Nähe zur realen Arbeitswelt aufkommen zu lassen.

Verkauf, Präsentation und Öffentlichkeitsarbeit

Die Arbeitsgruppen präsentierten ihr Können oder ihre Produkte der Öffentlichkeit bei diversen Messen und Veranstaltungen wie Burgwald- oder Herbstmesse. So stellten die Teilnehmerinnen der Kosmetikgruppe ihr Können beim Kinderschminken unter Beweis. Die Presse berichtete über die Übergabe der Rollwagen an den Kindergarten. Der Bau des Hühnerhauses lockte das regionale Fernsehen (Hessischer Rundfunk) nach Neustadt.

In den schulischen Jahreslauf konnten sich vor allem die Gastronomiegruppen immer wieder einbringen. Sie übernahmen die Bewirtung bei Elternsprechtagen, beim „Tag der offenen Tür“ oder sie bedienten während des Balls der Abschlussklassen. In der Regel wurden sie von Teilnehmern anderer Gruppen unterstützt.

Die reparierten Fahrräder und Motorroller aus den Fahrradwerkstätten wurden preisgünstig verkauft, der Erlös floss in die weitere Projektarbeit. Die Produkte der Gruppen Nähen/ Dekoration sind auf Messen und in der Mediothek verkauft worden. Durch den Verkauf der Produkte beziehungsweise das Anbieten von Dienstleistungen kamen die Teilnehmer in direkten Kontakt zu den Kunden; darüber erhalten sie oftmals ein positives Feedback für ihr Tun, was dann zur Steigerung des Selbstbewusstseins beiträgt. Zugleich präsentierte sich damit das Projekt im außerschulischen Umfeld und fördert damit indirekt die Bereitschaft

und die Ideen der Unternehmen, ihrerseits etwas für die berufliche Orientierung an den Schulen zu tun.

8. Die Adressaten

Es wurde evaluiert, welche Schüler das Projekt, das auf freiwilliger Teilnahme erreicht und ob es sich dabei um die zu fördernde Zielgruppe handelt.

Insgesamt nahmen bis zum Jahresende 2005 91 Jugendliche²⁹ an dem Projekt teil, 50 in Neustadt und 41 in Stadtallendorf. 80 Teilnehmer kamen aus dem Hauptschulzweig, wovon zwei im Laufe des Projektes in den Realschulzweig wechselten. Es fühlten sich vergleichsweise ebenso viele Mädchen wie Jungen von den Projektthemen angesprochen. Die Jungen sind laut Statistik stärker gefährdet, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und haben oftmals schlechtere Schulleistungen. Im besonderen Maße trifft dies für Jungen mit Migrationshintergrund zu.

	Neustadt	Stadtallendorf
Mädchen	25	19
Jungen	25	22
Hauptschulbesuch	48	34 (-2)
Teilnahme an der schriftlichen Erhebung im Juni 2005	17	13
- davon mit Migrationshintergrund	15	13
Durchschnittsalter Juni 2005 (Befragung)	15,5	14,8

Tabelle 1: Teilnehmerübersicht

Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Jugendlichen in Neustadt zwischen 14 und 17 Jahre alt, der Schwerpunkt liegt bei den 15- und 16jährigen, und in Stadtallendorf zwischen 14 und 16 Jahren alt, wobei hier der Altersschwerpunkt bei 15 Jahren liegt. Das höhere Durchschnittsalter in Neustadt rührt daher, dass in Neustadt das Projekt in Klasse 8 begonnen wurde und in Stadtallendorf in Klasse 7. Durch das Nachrücken jüngerer Schüler vor allem in Neustadt nivelliert sich peu á peu das Durchschnittsalter.

²⁹ Die Teilnehmerzahl bezieht sich auf den Projektzeitraum von September 2003 bis Dezember 2005. Die Gesamtteilnehmerzahl sowie der Anteil der Hauptschüler wurden aus den anonymisierten Teilnehmerlisten ermittelt, alle anderen Daten resultieren aus der im Juni 2005 durchgeführten Teilnehmerbefragung.

28 von 30 im Juni 2005 befragten Teilnehmer weisen einen Migrationshintergrund³⁰ auf, Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung in den Arbeitsgruppen lassen den Schluss zu, dass diese Relation auf die Gesamteilnehmerzahl übertragbar ist. 26 der 30 befragten Teilnehmer sprechen zu Hause deutsch und/oder mindestens eine weitere Sprache. Auch diese Relation dürfte durchaus repräsentativ für die Gesamtgruppe sein.

Zum Startzeitpunkt des Projekts wurden die Teilnehmer mit Empfehlung der Lehrer ausgewählt und angesprochen. Diese legten insbesondere leistungsschwachen und sozial auffälligen Schülern eine Teilnahme am Projekt nahe, was, wie die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, keine günstige Ausgangskonstellation darstellte. Aus der unterschiedlichen Größe des Hauptschulzweigs erklären sich unterschiedliche Teilnehmerquoten: In Neustadt wurden im Laufe der Projektzeit nahezu alle Hauptschüler des „ersten Jahrgangs“ (H 8 im Schuljahr 2003/2004) erreicht, in Stadtallendorf etwa ein Drittel (H 7 im Schuljahr 2003/2004). Im Verlauf sprangen einige Teilnehmer ab, und neue Schüler kamen hinzu. Nach Maßgabe freier Plätze wurden dann auch leistungsstärkere Schüler aufgenommen, darunter einige Realschüler (vgl. Tab. 1). Dies entspricht stärker dem konzeptionellen Gedanken eines integrierten Förderansatzes, der sich rückblickend betrachtet für die Projektarbeit als produktiv erwiesen hat.

Familiengröße

Die Befragung der Jugendlichen gibt Auskunft über die Familiengröße. Die Teilnehmer des Projekts am Neustädter Standorts leben mit zwei bis sechs weiteren Personen in einem Haushalt zusammen, der Durchschnitt liegt bei vier weiteren Familienmitgliedern. In Stadtallendorf umfasst die Familiengröße ein bis zehn Personen und der Durchschnitt liegt bei fünf. Die Mehrzahl der Teilnehmer wächst in kinderreichen Familien auf oder es wohnen die Großeltern im selben Haushalt.

Klassenwiederholungen

Acht der Neustädter und drei der Stadtallendorfer der befragten Projektteilnehmer haben ein- oder mehrmals eine Klasse wiederholen müssen. Für diese Schüler verbindet sich ihre Schulbiographie mit Misserfolgserlebnissen. Zehn dieser elf Schüler haben einen Migrationshintergrund. Eine Teilnehmerin, die nicht in Deutschland geboren wurde, betont, dass sie aufgrund fehlender Deutschkenntnisse die erste Klasse wiederholen musste („1. Klasse weil

³⁰ Im Rahmen unserer Untersuchung sprechen wir unter Bezugnahme auf die PISA-Studie dann von einem Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

ich kein deutsch konnte“). Der Großteil der am Projekt teilnehmenden Jugendlichen kann die schulischen Anforderungen nicht in der Herkunftssprache bewältigen und muss sich einer anderen sprachlichen Welt als zu Hause bewegen.

Relevanz der Schule

Die Schüler wurden danach gefragt, was ihnen an Schule wichtig ist. Alle Teilnehmer beantworteten diese offen, ohne Antwortvorgaben gestellte Frage. In Stadtallendorf wird der Schulabschluss achtmal als persönlich wichtiges Ziel genannt. Lernen und gute Noten zu bekommen ist für sieben Schüler wichtig. Fünf Schüler sehen Schule als wichtig für ihre Zukunft beziehungsweise ihren späteren Job an. Für drei Schüler sind die Lehrer wichtig.

Das Lernen und die Noten sind in Neustadt mit zwölf Nennungen das Wichtigste an Schule, die Pausen rangieren mit Abstand auf Platz zwei mit fünf Nennungen. Die eigene Zukunft beziehungsweise der spätere Job wird viermal genannt. Drei Schüler führen den Abschluss als wichtig an.

Schulabschluss, Lernen und Noten sind demnach in den Köpfen der Schüler mit dem Begriff Schule fest assoziiert. Ihnen ist bewusst, dass ihre Schulleistungen ihre weitere Zukunft, vor allem ihre beruflichen Tätigkeiten maßgeblich beeinflussen werden.

Schulabsentismus respektive Schwänzen

Der Schulabsentismus beziehungsweise das Schulschwänzen stellt in der Gruppe der befragten Teilnehmer kein gravierendes Problem dar. 18 von 30 befragten Teilnehmern³¹ geben an, in den letzten zwei Monaten vor der Befragung nie den Unterricht versäumt zu haben, neun haben nach eigenen Angaben ein bis fünfmal den Unterricht geschwänzt.³²

Das gleiche Bild ergibt sich bei der Frage, wie oft die Teilnehmer das Projekt in den letzten beiden Monaten vor der Befragung fern geblieben sind. 18 Teilnehmer geben an, nie unentschuldigt gefehlt zu haben, neun der 30 Befragten geben zu, einmal geschwänzt zu haben.³³

Sowohl die Schule als auch das Projekt finden Akzeptanz, was zusätzlich durch die Aussagen der Schüler zur Schule gestützt wird. Die Eindrücke der Hauptschulzweigleiter bestätigen dies. Auch wenn Schüler vereinzelt Stunden ausfallen lassen oder zu spät zum Unterricht kommen, von einer allgemeinen Schulmüdigkeit oder Schulverweigerung kann auch gemäß der Wahrnehmung der Hauptschulzweigleiter nicht gesprochen werden. Einzig zwei Jugend-

³¹ Nicht alle Teilnehmer waren bei den Befragungsterminen anwesend (30 von 48).

³² Erhoben wurde nicht, ob es sich dabei um einzelne Stunden oder ganze Tage gehandelt hat.

³³ Allerdings sind diejenigen Schüler, die nie den Unterricht geschwänzt haben, nicht dieselben, die nie das Projekt geschwänzt haben und umgekehrt.

liche, die auch in der Schule durch Verweigerung auffallen, sind in Neustadt wegen wiederholt unentschuldigtem Fehlen aus dem Projekt ausgeschlossen worden. Das Projekt kann einer solchen Haltung nur präventiv entgegenwirken, nicht aber ‚heilend‘.

Die kommunizierten Beobachtungen über die Teilnehmer ergeben, dass einige im Projekt ein höheres Engagement und besseres Sozialverhalten zeigen als im Schulunterricht. Ein Schüler, der ein ganzes Halbjahr lang seinen Wahlpflichtunterricht versäumte und stattdessen am Projekt teilnahm, ist zwar eine Ausnahme, gleichwohl spricht dies für sich.

Jobs und weitere Praktika

Nebenjobs, um das Taschengeld aufzubessern oder zu erwirtschaften, haben acht Teilnehmer aus Neustadt. Vier Teilnehmer aus Stadtallendorf haben schon mal gejobbt oder jobben neben der Schule und dem Grone-Projekt. Überwiegend sind es Freunde und Verwandte, die den Jugendlichen zu diesen Jobs verhelfen.

Insgesamt geben sieben Teilnehmer an, zusätzlich zum schulischen Betriebspraktikum ein oder noch mehr Praktika absolviert zu haben. Vier von ihnen geben hierfür Grone als Vermittler an.

Gründe der Projektteilnahme

Um erwünschte Antworten zu vermeiden, wurden die Teilnehmer ohne Vorgabe bestimmter Antwortmöglichkeiten gefragt, warum sie am Projekt teilnehmen. Nur ein Teilnehmer beantwortete die Frage nicht, die anderen gaben zum Teil mehrere Gründe an. Überwiegend liegen diese in der Möglichkeit, Geld zu verdienen³⁴. Sie geben auch an: Spaßhaben, eigene Interessen und die Möglichkeit, etwas Neues zu lernen.

Für die Neustädter Teilnehmer stand mit sieben Nennungen die Möglichkeit Geld zu verdienen an erster Stelle der Beweggründe; „weil es Spaß macht“ beziehungsweise „weil es interessant ist“ wurden sechsmal als Begründung genannt und die Aussicht, etwas Neues zu lernen war für vier Schüler ein Anreiz, am Projekt teilzunehmen. Einzeln genannte Motive lauteten: „weil es cool ist“ und „gegen die Langeweile“.

In Stadtallendorf wurde mit sieben Nennungen der Spaß an der Sache als wichtigster Grund genannt. Die Möglichkeit, Geld zu verdienen war mit drei Nennungen ebenso häufig vertreten wie der Anreiz, etwas Neues zu lernen. Eine Schülerin begründet ihre Teilnahme mit der Erwartung, die Arbeit im Projekt könnte ihr im späteren Beruf nützlich sein.

³⁴ Pro Arbeitsstunde erhalten die Jugendlichen 2,25 Euro.

Es fällt also auf, dass sich die Rangfolge der Motive nach Schulstandorten ein wenig unterscheidet. Die 2004 befragten Arbeitsanleiter spekulierten, dass die Jugendlichen ausschließlich des Geldes wegen mitarbeiten würden³⁵, was sie als Sekundärmotivation empfinden.

Konstanz in der Projektteilnahme

In Neustadt wurde das Projekt für die Jahrgangsstufen H 8 im Schuljahr 2003/04 angeboten, mit einer Ausnahme verließen diese Schüler die Schule im Sommer 2005. Sechs Absolventen waren von Projektbeginn an bis zu ihrem Schulabschluss Teilnehmer des Projekts. In Stadallendorf sind seit Beginn des Projekts mit 24 Einsteigern zehn durchgängig dabei. Drei weitere Teilnehmer mussten ihre Arbeit aus schulischen Gründen zeitweise wegen des nachmittäglichen Wahlpflichtunterrichts aussetzen.

9. Zielsetzungen und Effekte

Die Evaluation des Projekts ist mit der Schwierigkeit konfrontiert, den Kompetenzzuwachs der Schüler direkt auf die Arbeit in den Werkgruppen zurückzuführen und Reifungseffekte oder schulische und andere Einflüsse auszuschließen. Der Zeitpunkt der Beendigung der prozessbegleitenden Beobachtung erlaubte nicht die Erfassung der Übergänge der Schulabsolventen bei Heranziehung einer Vergleichsgruppe desselben Jahrgangs derselben Schule, die nicht am Projekt teilgenommen hat. Auch um über die Unterschiedlichkeit der Einstellungen gegenüber Schule, Beruf und Zukunftserwartungen Aussagen treffen zu können, fehlt eine Vergleichsgruppe, weil eine Befragung in der Schule einen langen zeitlichen Vorlauf wegen des ministeriellen Genehmigungsverfahrens hat.

Insofern können wir an dieser Stelle jeweils nur eine Momentaufnahme der Einstellungen und Meinungen der Schüler nach zwei Projektjahren geben und mögliche Zusammenhänge mit dem Projekt formulieren.

Als Effekte des Projekts wurde für die Zielgruppe der Teilnehmer angenommen:

- 1. Die durch das Projekt angezielte frühe Berufsorientierung mit dem Element des Wechsels in ein Praktikum lässt den Schüler die Bedeutung eines guten Schulabschlusses erkennen. Motivation und Leistungsbereitschaft steigen.*

³⁵ Letztlich dürfte man ihnen das auch nicht vorwerfen, weil über die Bezahlung die Differenz zum schulischen Projektarbeiten markiert werden soll.

Wir haben danach gefragt, welchen Schulabschluss die Schüler anstreben, wie wichtig er ihnen ist und wie sicher sie sich sind, diesen angestrebten Abschluss zu erreichen. Diese Fragen ergeben für uns zusammengenommen die Bildungsaspiration der Schüler. Daran lässt sich weiterhin festmachen, inwieweit die Bedeutung eines guten Schulabschlusses im Bewusstsein der Schüler verankert ist. Im Anschluss daran kann eruiert werden, wie sich die schulische Leistungsbereitschaft der Projektteilnehmer in den vergangenen Jahren entwickelt hat.

Die Mehrheit der befragten Schüler, nämlich 16, richten ihre Anstrengungen auf das Erreichen des Realschulabschlusses. Einen höheren Schulabschluss streben drei Teilnehmer an: einer die Fachhochschulreife beziehungsweise die fachbezogene Hochschulreife und zwei das Abitur. Den Hauptschulabschluss wollen vier Teilnehmer, weitere vier den qualifizierten Hauptschulabschluss.

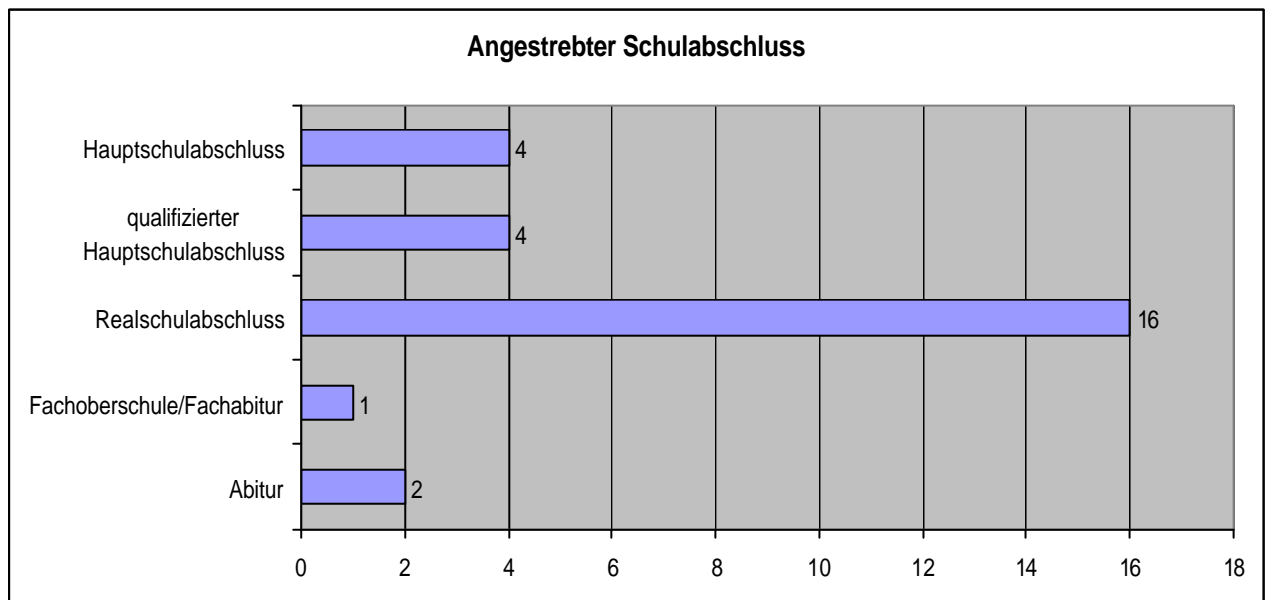


Abbildung 1: Angestrebter Schulabschluss der befragten Teilnehmer (Neustadt und Stadtallendorf)

In Stadtallendorf ist allen 13 antwortenden Teilnehmern das Erreichen ihres angestrebten Schulabschlusses sehr wichtig, in Neustadt ist dies für elf Teilnehmer sehr wichtig und für vier ziemlich wichtig.

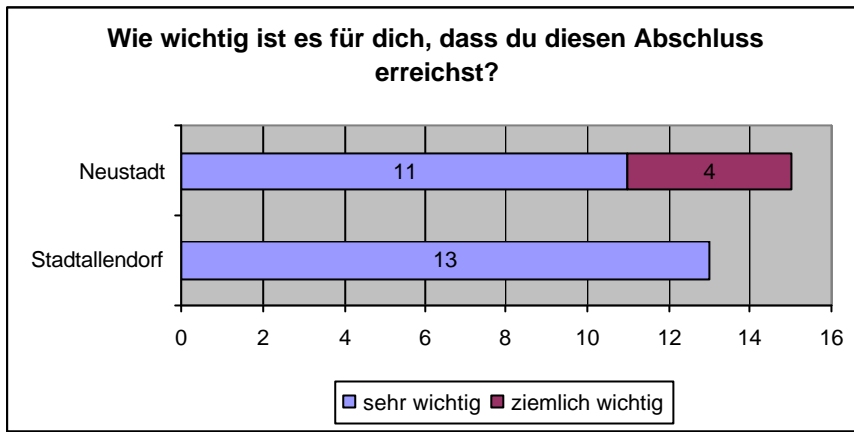


Abbildung 2: Wie wichtig ist das Erreichen des Schulabschlusses?

Nicht alle Teilnehmer sind sich jedoch sicher, den angestrebten Abschluss auch zu erreichen: In Neustadt sind sich elf Teilnehmer sehr sicher, in Stadtallendorf nur zwei. Ziemlich sicher sind sich in Neustadt vier und in Stadtallendorf sieben Schüler. Insgesamt sind sich also 24 der 30 Befragten sicher, ihren Abschluss zu erreichen.

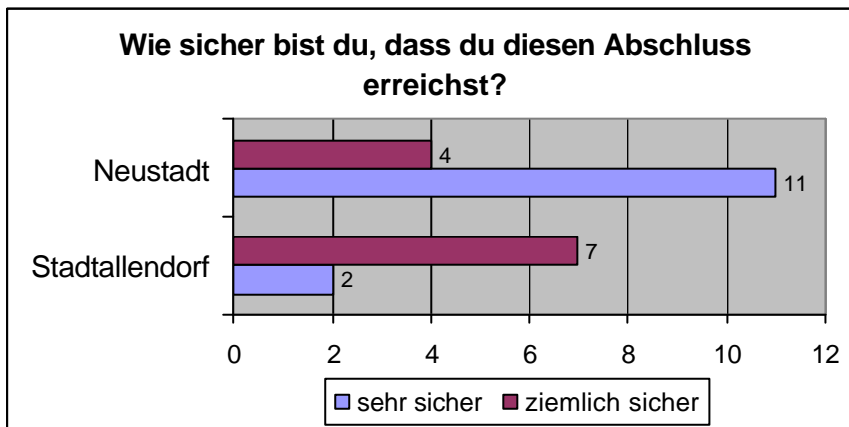


Abbildung 3: Wie sicher sind die Teilnehmer, den angestrebten Schulabschluss zu erreichen?

Es hat sich auch schon bei der Beantwortung der offenen Fragen gezeigt, dass den Schülern der Schulabschluss wichtig ist und dass sie sich darüber Gedanken machen. Es kann keine Rede von einer „Null-Bock“- und „Mir doch egal“-Stimmung sein. Auch ist ihnen die Fortsetzung ihrer Schulkarriere wichtig, was sich am Anstreben des mittleren Abschlusses zeigt.

Dem zweiten Aspekt der Hypothese – gestiegene Motivation und Leistungsbereitschaft zeigen sich im Unterricht – ist durch einen analytischen Blick auf die Noten (Arbeitsverhalten) sowie den Wahrnehmungen der jeweiligen Klassenlehrer nachzugehen.

In Neustadt wird das Arbeitsverhalten allgemein benotet, in Stadtallendorf geschieht dies für jedes Fach einzeln. Das Arbeitsverhalten steht u. E. in starkem Zusammenhang mit der Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft. Die Analyse der Entwicklung im Arbeitsverhaltens über die Noten ergibt jedoch keinen deutlichen Anstieg (vgl. Tabelle im Anhang). Möglicherweise werden die Noten nicht durch einen einzelnen, außerhalb der Schule liegenden Faktor beeinflusst.

Deutliche Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft berichtet jedoch der Neustädter Hauptschulzweigleiter. Er hat – vor allem im Rahmen der Berufsorientierung und der Vorbereitung auf die schulische Projektprüfung – festgestellt, dass die Jugendlichen eher bereit sind, sich auch am Nachmittag zu treffen und bei der Bildung von Kleingruppen nunmehr verstärkt auf sie interessierende Themen achten und mit wem sie gut zusammenarbeiten können. Die Themen- und Gruppenwahl wird weit weniger von Freundschaftsbeziehungen abhängig gemacht. Diese Entwicklung beschreibt er als deutlich positive Auswirkung des Projekts.

„Was mir noch auffiel, ist überhaupt die Bereitschaft, sich nachmittags überhaupt zu verabreden (...) dass sie von sich aus wissen, wir müssen jetzt Absprachen treffen, wir müssen sie irgendwie mitprotokollieren“ . (Hauptschulzweigleitung Neustadt)

„(...) was noch ein ganz wesentlicher Punkt ist, dass Schüler durch dieses Projekt auch eher kennen gelernt haben, mit wem sie gut zusammenarbeiten können (...)“ (Hauptschulzweigleitung Neustadt)

Zum Zeitpunkt des Interviews waren die Stadtallendorfer Schüler noch nicht in der Projektprüfungsphase, es können deshalb noch keine Aussagen über die Auswirkungen des Modellprojekts auf die schulische Projektprüfung gemacht werden. Es wird aber bestätigt, dass auch die Stadtallendorfer Teilnehmer im Unterricht besser miteinander arbeiten können.

2. Die schulischen Leistungen der teilnehmenden Jugendlichen werden besser.

Die Annahme ist, dass durch das Projekt nicht nur die schulische Leistungsbereitschaft, sondern in der Folge auch die schulischen Leistungen der teilnehmenden Jugendlichen besser werden. Die anonymisierten Notenlisten der Fächer Deutsch, Mathe, Englisch (vgl. die Tabellen im Anhang) bilden die Grundlage zur Analyse einer Leistungsentwicklung. Eine Verbesserung in diesen Fächern wäre positiv zu werten, da diese in der Regel mit ausschlaggebend bei der Vergabe eines Ausbildungsplatzes sind. Inwieweit diese Verbesserung ausschließlich auf das Projekt zurückzuführen ist, kann im Rahmen dieser Evaluation nicht geklärt werden. Es könnte sich immer auch um Übungseffekte handeln.

In Neustadt verbesserte sich die Fachnote Mathematik fast um einen halben Notenpunkt (0,47), in den anderen beiden Fächern ist eine negative Entwicklung zu beobachten.

Ein Blick auf die Entwicklung der Fachnoten der Stadtallendorfer Projektschüler lässt – im Durchschnitt – in keinem der Fächer Deutsch, Mathe, Englisch eine Verbesserung der Leistungen erkennen. Allerdings haben zwei der Projektschüler in der Projektzeit vom Hauptschul- in den Realschulzweig gewechselt.

Zwar haben sich an beiden Standorten einzelne Schüler verbessert, der überwiegende Anteil blieb in seinen fachlichen Leistungen konstant oder wurde schlechter. Wie auch beim Arbeitsverhalten wird hier deutlich, dass die Noten von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Aber auch wenn eine positive Notenentwicklung nicht erkennbar ist, lässt sich ein präventiver Effekt des Projekts damit nicht widerlegen, denn es hätte sein können, dass die Schüler ohne das Projekt noch schlechtere Schulleistungen hätten erbringen können.

3. Die Schüler werden hinsichtlich der Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden sensibilisiert und trainiert

Schlüsselqualifikationen und Arbeitstugenden spielen im alltäglichen Leben und besonders im Rahmen einer beruflichen Ausbildung eine immer größere Rolle. Viele Ausbildungsabbrüche, die von der Arbeitgeberseite veranlasst werden, sind darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmer durch Unpünktlichkeit, mangelnde Verantwortungsbereitschaft und geringes Engagement auffallen. In den Arbeitsgruppen wird daher auf die Sensibilisierung und das Training dieser „soft skills“ Wert gelegt. Häufig wissen die Jugendlichen nicht einmal, wie sie sich am Arbeitsplatz und im Umgang mit anderen „richtig“ verhalten. Der Arbeitsanleiter und die Pädagogin haben also die Jugendlichen konkret auf inadäquates Verhalten hingewiesen und ihnen die Erwartungen erklärt.

Evaluiert wurde, wie stark in den einzelnen Arbeitsgruppen auf verschiedene Schlüsselqualifikationen geachtet wurde und wie dies von den Schülern aufgenommen worden ist.

Die Grundtendenz ist in beiden Projektorten gleich, so dass die Auswertung zusammenfassen geschieht.

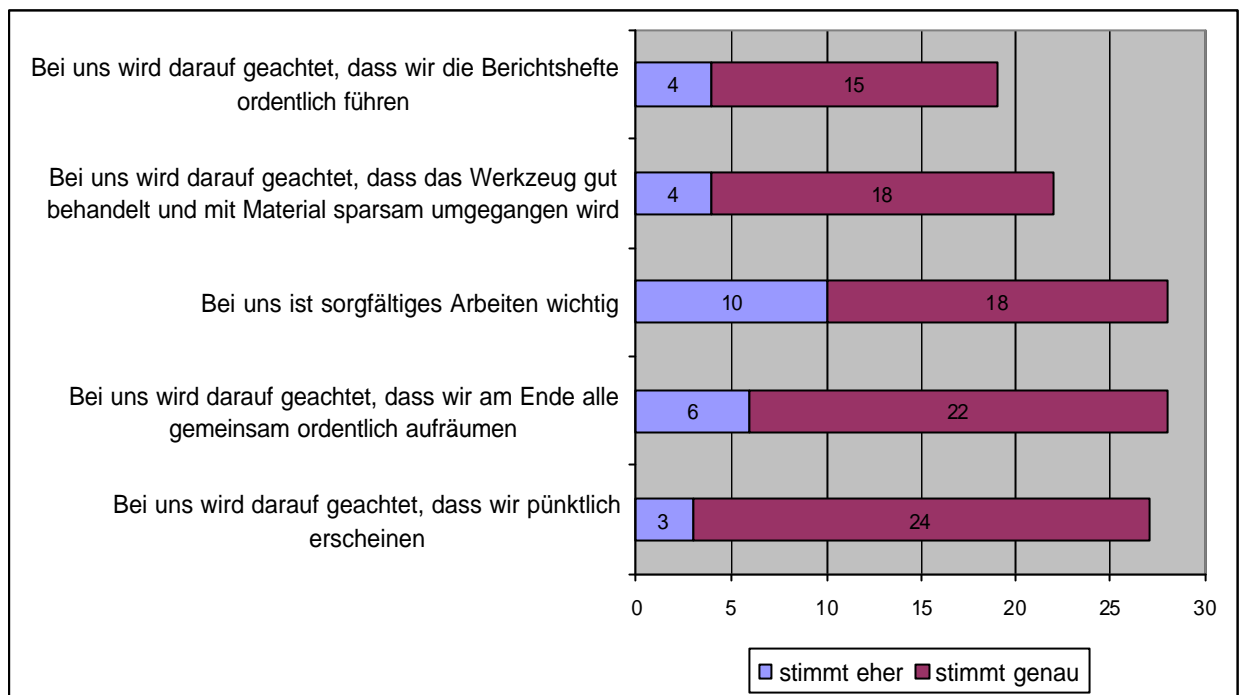


Abbildung 4: Training der Schlüsselqualifikationen in den Arbeitsgruppen der befragten Teilnehmer beider Standorte (n=30)

In allen Gruppen wird darauf geachtet, dass die Teilnehmer pünktlich erscheinen. Ebenfalls wird Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmer sorgfältig arbeiten und dass sie am Ende gemeinsam ordentlich aufräumen. 22 von 30 befragten Teilnehmer stimmen zu, dass bei ihnen auf einen sorgfältigen und sparsamen Umgang mit Werkzeug und Material geachtet wird. Die Zustimmung auf die Frage, ob auf das ordentliche Führen der Berichtshefte geachtet wird, erfolgt von knapp zwei Drittel der Teilnehmer. Dieses Element scheint in den einzelnen Gruppen unterschiedlich gehandhabt zu werden und stark von dem jeweiligen Arbeitsanleiter abhängig zu sein.

Gemäß der Befragung und der strukturierten Beobachtung der Gruppen wird in den Arbeitsgruppen großer Wert auf bestimmte Arbeitstugenden gelegt, die im betrieblichen Alltag von hoher Relevanz sind.

Regeln und Sanktionen

Regeln im Berufsalltag sind unerlässlich, nicht nur um Gefahrenquellen am Arbeitsplatz zu begegnen. Sie verlieren jedoch ihre Daseinsberechtigung, wenn sie keinen erkennbaren Nutzen haben, von den Teilnehmern nicht verstanden werden und/oder wenn Regelverstöße folgenlos sind. Zudem befinden sich die Teilnehmer in einem Alter, in dem sie sich neu orientieren und dabei gern Toleranzgrenzen ausloten.

In Stadtallendorf stimmen elf von 13 Teilnehmern der Aussage zu, dass alle – also nicht nur die Arbeitsanleiter, sondern auch die Schüler selbst – auf die Einhaltung der Regeln achten. Zehn der Teilnehmer geben an, dass in ihren Gruppen die Regeln gemeinsam erstellt wurden. Dies schließt eine Diskussion über notwendige und überflüssige Regeln ein, die Regeln werden von den Schülern verstanden, und sie können diese vertreten. Diese gemeinsame Verabredung der Regeln bedingt teilweise recht unterschiedliche Übereinkünfte.

Neun Teilnehmer stimmen der Aussage zu, dass ein Regelbruch sofortige Konsequenzen hat und acht berichten, dass ein Teilnehmer schon einmal die Gruppe verlassen musste, weil er sich inadäquat verhielt. Aus diesem Item geht zwar nicht hervor, ob es sich dabei um einen einmaligen oder dauerhaften Ausschluss aus der Werkgruppe handelt, aber das letztere wäre bekannt geworden. Erkennbar ist zweierlei: Mit Regelübertretungen in diesem Alter ist zu rechnen und nichts Ungewöhnliches; die Arbeitsanleiter reagieren mit der gebotenen Konsequenz.

Sortiert man die Items nach der Häufigkeit der Zustimmungen, so ist die Reihenfolge in Neustadt genau umgekehrt. Die meiste Zustimmung (13 Nennungen) erfährt hier die Aussage, dass schon mal jemand aufgrund seines Fehlverhaltens aus der Gruppe verwiesen wurde. Sieben von 17 Befragten bejahen, dass eine Missachtung der Regeln sofortige Konsequenzen hat. Die relativ geringe Zustimmung zu der Aussage „Wir haben zusammen Arbeitsregeln erstellt“ könnte daher rühren, dass einige der befragten Teilnehmer erst später in das Projekt kamen und sich in eine bereits bestehende Gruppe mit bereits existierenden Regeln eingefügt haben. Nur fünf der befragten Teilnehmer stimmen zu, dass in den Gruppen alle auf die Einhaltung der Regeln achten.

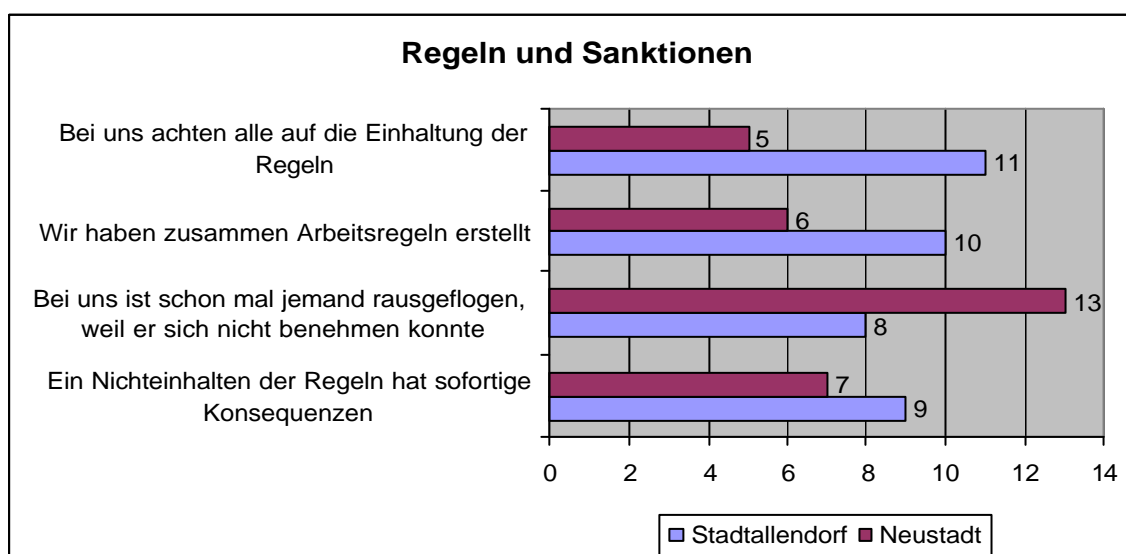


Abbildung 5: Regeln und Sanktionen in den Arbeitsgruppen

Die Häufigkeiten legen nahe, dass in Stadtallendorf möglicherweise die Regeln häufiger gemeinschaftlich erstellt werden, auf die Einhaltung geachtet wird und Regelverstöße entsprechend sanktioniert werden. Die Antworten der Schüler aus Neustadt weisen darauf hin, dass die Sanktionen eventuell durch die zu geringe Beachtung einer gemeinsamen Erstellung von Regeln notwendig werden. Es scheint möglich, dass die in Stadtallendorf tätigen Arbeitsleiter stärker den Dialog mit den Teilnehmern bei der Aufstellung von Gruppenregeln gesucht haben als ihre Neustädter Kollegen. Dies wäre eingehender zu prüfen.

4. Der Teilnehmer ist sich seiner Stärken und Schwächen besser bewusst.

Das Projekt baut auf den Ressourcen der einzelnen Schüler auf und versucht, ihnen diese bewusst zu machen und weiter zu fördern, ohne die Schwächen dabei zu vergessen. Bei diesen Ressourcen geht es weniger um den schulischen Leistungskontext, sondern um außerschulische „Alltags- und Lebenskompetenzen“ die im Rahmen einer Ausbildung bedeutsam sind. Diese sind individuell verschieden und machen das jeweilige persönliche Fähigkeitsprofil aus.

Gefragt wurde danach, ob die Schüler durch ihre Tätigkeit im Projekt ein größeres Selbstbewusstsein entwickeln. Ausgewertet wurden die Antworten nur hinsichtlich der Zustimmungskategorien³⁶. In Stadtallendorf stimmen zwölf von 13 Befragten dem Item zu, durch das Projekt ihre Fähigkeiten nun besser zu kennen. In Neustadt sind dies zehn von 17 Schülern. Gegenüber den 12 positiv Urteilenden aus Stadtallendorf befinden sieben gegenüber fünf dies als „voll zutreffend“.

Dies minimiert ein wenig die Differenz zwischen beiden Orten. Insgesamt lässt sich begründen, dass die Teilnehmer des Projekts lernen – möglicherweise flankiert durch reflektierende Gespräche mit der Diplom-Pädagogin –, ihre Fähigkeiten besser wahrzunehmen und als Stärke zu begreifen.

³⁶ Die Balken zeigen jeweils die Zustimmung in Zusammenfassung der Kategorien „stimmt eher“ und „stimmt voll und ganz“.

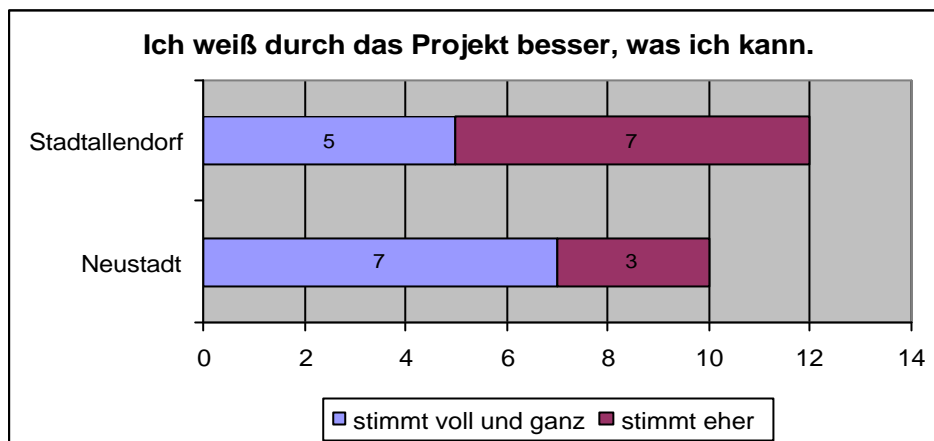


Abbildung 6: Verbesserung der eigenen Fähigkeiten

5. Die Arbeit in den Werkgruppen fördert das Selbstbewusstsein des Jugendlichen.

Benachteiligte Jugendliche weisen als Bildungsverlierer häufig ein mangelndes Selbstbewusstsein auf. Zusätzlich verhindert ein problematisches privates Umfeld die Entwicklung von Selbstvertrauen.

Das Arbeiten in den Projektgruppen orientiert sich an den jeweiligen Ressourcen und Lern-tempo der Schüler. Die Zerlegung des Prozesses in einzelne Teilabschnitte ermöglicht kontinuierlich Lernerfolge. Im Verkauf der Produkte und Dienstleistungen oder Präsentation des Könnens zu verschiedenen Anlässen erfahren die Teilnehmer eine positive Rückmeldung.

Das Selbstbild respektive das Selbstbewusstsein setzt sich im Rahmen unserer Untersuchung zusammen aus Selbstakzeptanz, allgemeiner Selbstwirksamkeit und Optimismus.

Selbstakzeptanz

Vier Items ergeben in ihrer Gesamtheit einen Blick auf die Selbstakzeptanz. In Stadallendorf stimmen alle 13 befragten Teilnehmer den Aussagen zu „Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“ und „So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben“. Neun Teilnehmer sind der Meinung „Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein“ und elf Teilnehmer sind sich sicher, dass andere sie mögen. Hier kann also von einer hohen Selbstakzeptanz der Schüler gesprochen werden.

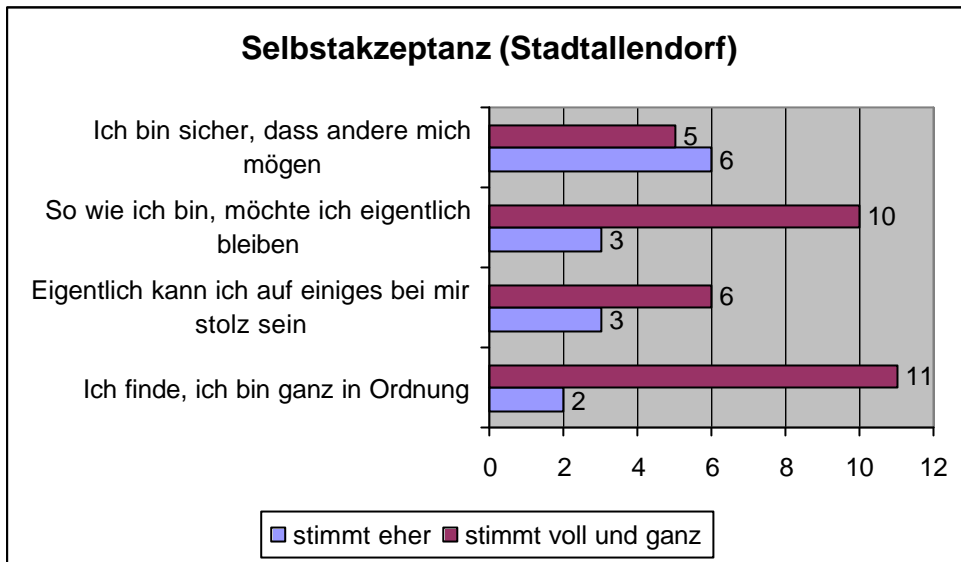


Abbildung 7: Selbstakzeptanz (Stadtallendorf) (n=13)

Die Aussagen zur Selbstakzeptanz erfolgen bei den Neustädter Schülern nicht mit der gleichen Intensität wie bei den Stadtallendorfern. Jeweils 13 von 17 befragten Teilnehmer stimmen den Aussagen zu „Ich finde, ich bin ganz in Ordnung“, „Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein“ und „So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben“. Der Aussage „Ich bin sicher, dass andere mich mögen“ stimmen weniger als die Hälfte der Teilnehmer zu (8). Zusammenfassend kann man aber auch hier von einer hohen Selbstakzeptanz der teilnehmenden Jugendlichen sprechen.

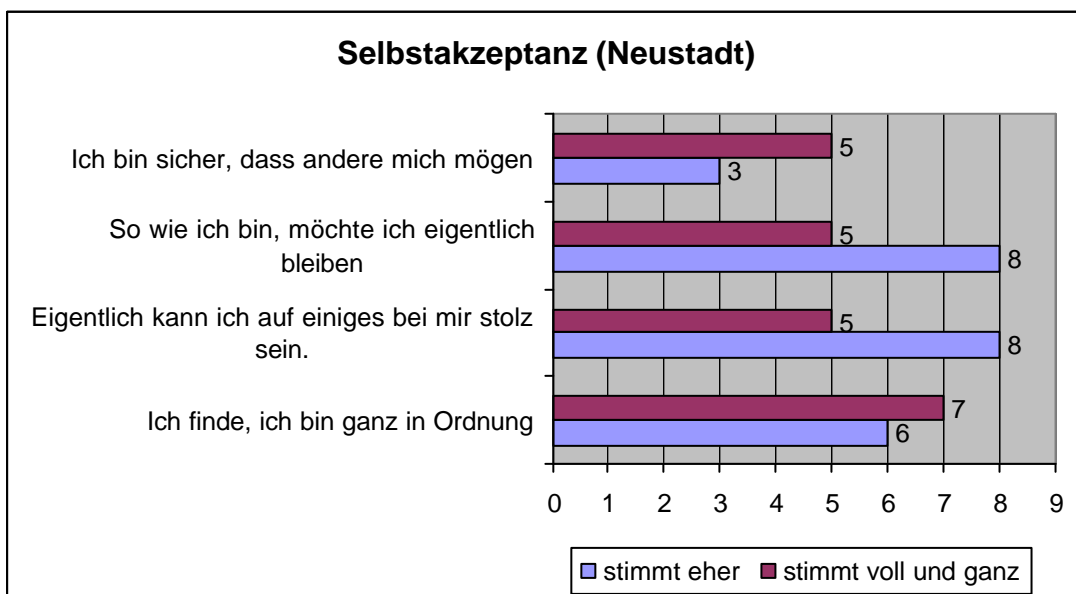


Abbildung 8: Selbstakzeptanz der Neustädter Teilnehmer (n=17)

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Sind die Teilnehmer in der Lage ihre Absichten und Ziele zu verwirklichen? Trauen sie sich Problemlösungen in verschiedenen Bereichen selbst zu und fällt ihnen dies leicht? Kommen sie mit unerwarteten Situationen zurecht? Die Antworten auf diese Fragen ergeben ein Bild darüber, wie die Schüler ihre allgemeine Selbstwirksamkeit wahrnehmen und beurteilen.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen aus Stadtallendorf ihre allgemeine Selbstwirksamkeit positiv einschätzen, den Aussagen jedoch nicht immer voll und ganz zustimmen.

Insgesamt neun Teilnehmer wissen in unerwarteten Situationen immer, wie sie sich verhalten sollen. Ebenfalls neun Teilnehmern fällt es leicht unterschiedliche Aufgaben aus verschiedenen Lebensbereichen zu lösen, jeweils acht Teilnehmer stimmen zu, dass es ihnen keine Schwierigkeiten bereitet, ihre Absichten und Ziele zu verwirklichen und sie für jedes Problem eine Lösung finden. Je sieben Teilnehmer stimmen den Aussagen zu „Es hängt hauptsächlich von mir und meinen Fähigkeiten ab, ob ich eine schwere Aufgabe löse oder nicht“ und „Ich kann Sachen selbst rauskriegen“.

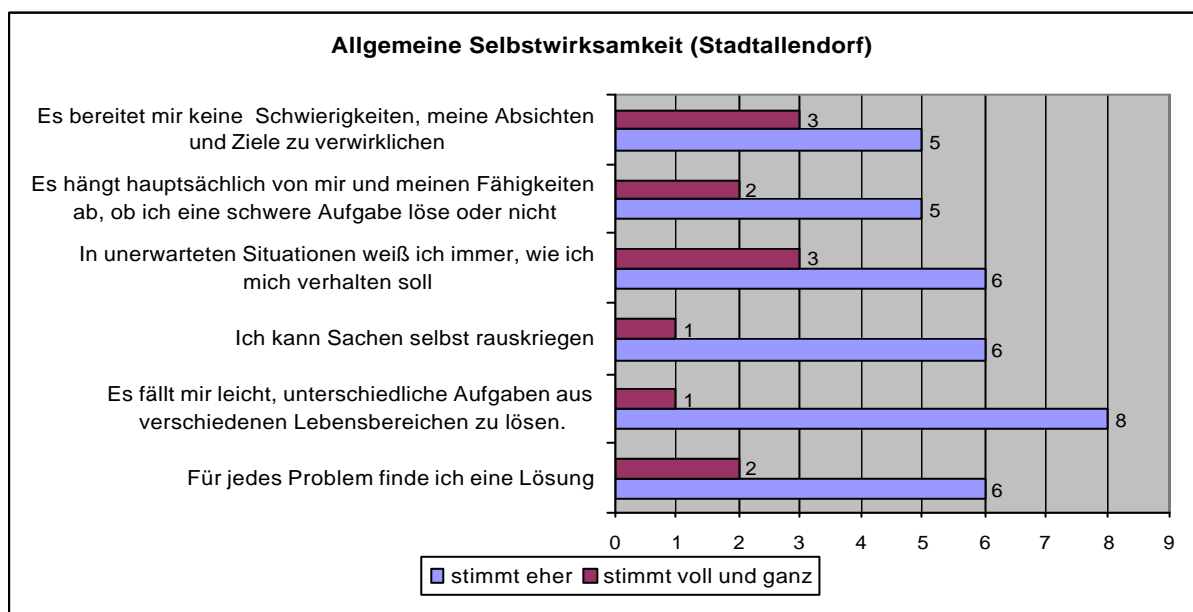


Abbildung 9: Allgemeine Selbstwirksamkeit (Stadtallendorf) (n=17)

Bei den Neustädter Schülern ist ebenfalls eine positive Einschätzung der allgemeinen Selbstwirksamkeit zu erkennen. Hier liegt die volle Zustimmung zu den einzelnen Items – relativ betrachtet – höher als in Stadtallendorf. 13 von 17 Schülern stimmen der Aussage zu, Sachen selbst rauskriegen zu können, zwölf können bejahen, dass es hauptsächlich von ihnen und ihren Fähigkeiten abhängt, ob sie eine schwere Aufgabe lösen. Die Aussage „Es fällt mir

leicht, unterschiedliche Aufgaben aus verschiedenen Lebensbereichen zu lösen“ wird von elf Teilnehmern bejaht, zehn Teilnehmer wissen in unerwarteten Situationen immer, wie sie sich verhalten sollen und neun stimmen zu, für jedes Problem eine Lösung zu finden. Acht Schüler stimmen der Aussage zu „Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen“.

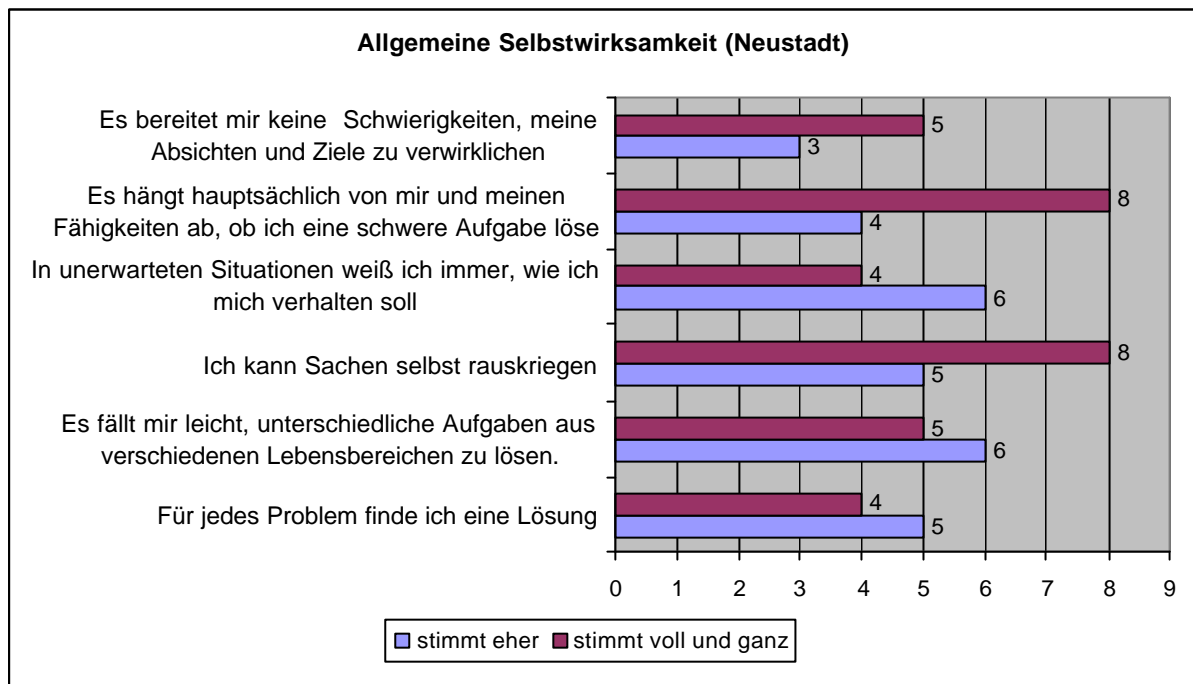


Abbildung 10: Allgemeine Selbstwirksamkeit (Neustadt) (n=17)

Zusammenfassend kann man über die Projektteilnehmer sagen, dass sie sich in hohem Maße als selbstwirksam einschätzen und damit darüber Auskunft geben, ihre Umwelt beeinflussen zu können.

Optimismus

Optimismus bezieht sich darauf, wie die Entwicklung des eigenen Lebens und die Zukunft eingeschätzt werden. Acht von 13 Stadtallendorfer Schüler glauben, dass sich ihr Leben positiv entwickeln wird. Neun Teilnehmer sehen ihre Zukunft ganz zuversichtlich. Wie bei den Aussagen zur allgemeinen Selbstakzeptanz sind die Teilnehmer in ihren Äußerungen zurückhaltend, die volle Zustimmung wird jeweils nur zweimal gegeben.

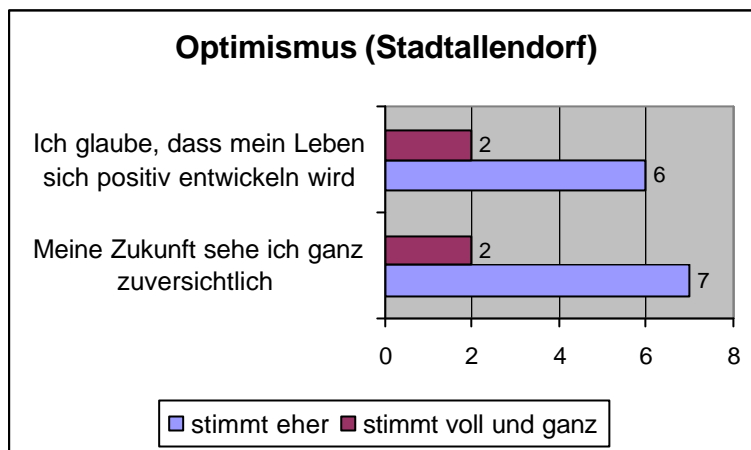


Abbildung 11: Optimismus (Stadtallendorf) (n=13)

In Neustadt glauben zehn von 17 Teilnehmer, dass sich ihr Leben positiv entwickeln wird, acht sehen ihre Zukunft ganz zuversichtlich. Auch hier ist zu erkennen, dass die Zustimmung zu den beiden Items verhaltener ausfällt als zu den Items der anderen beiden Kategorien zum Selbstbild. Trotzdem kann man sagen, dass die Mehrheit der Schüler ihren weiteren Lebensweg optimistisch betrachtet.

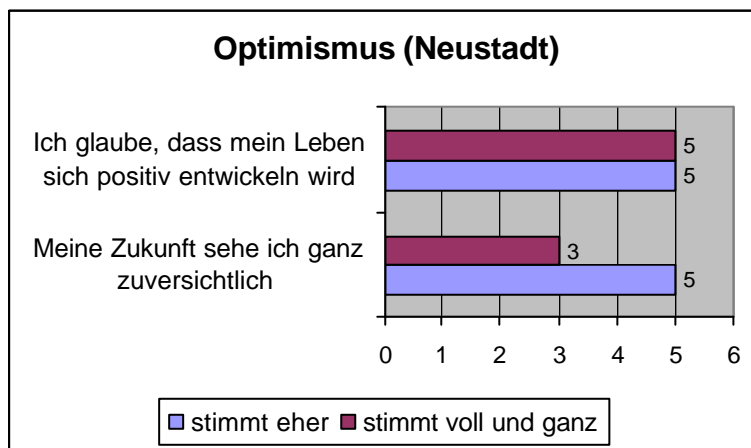


Abbildung 12: Optimismus (Neustadt) (n=17)

Zusammengenommen kann man davon ausgehen, dass die Mehrzahl der befragten Teilnehmer des Projekts über ein positives Selbstbild respektive Selbstbewusstsein verfügt. Dies zeigte sich auch in den Gruppendiskussionen, in der insbesondere die in Neustadt befragten Mädchen sich sicher gaben, ihre beruflichen Ziele verwirklichen zu können. In den einzelnen Kategorien Selbstakzeptanz, allgemeine Selbstwirksamkeit und Optimismus überwiegt die Zustimmung zu den einzelnen Items. Besonders hoch ist die Selbstakzeptanz. Auffällig ist hierbei die unterschiedliche Ausprägung beider Standorte.

6. Am Ende seiner Schulzeit hat der Schüler eine genaue Vorstellung über seinen weiteren Bildungs- und Berufsweg

21 Teilnehmer haben zum Zeitpunkt der Befragung eine genaue Vorstellung darüber, was sie nach dem Schulabschluss machen wollen, zehn, ein Drittel der Befragten, sind noch zu keiner Entscheidung gelangt. 17 der Teilnehmer stimmen in der Befragung der Aussage zu, dass ihre Tätigkeit im Projekt ihnen bei der Entscheidung für einen Beruf behilflich war.

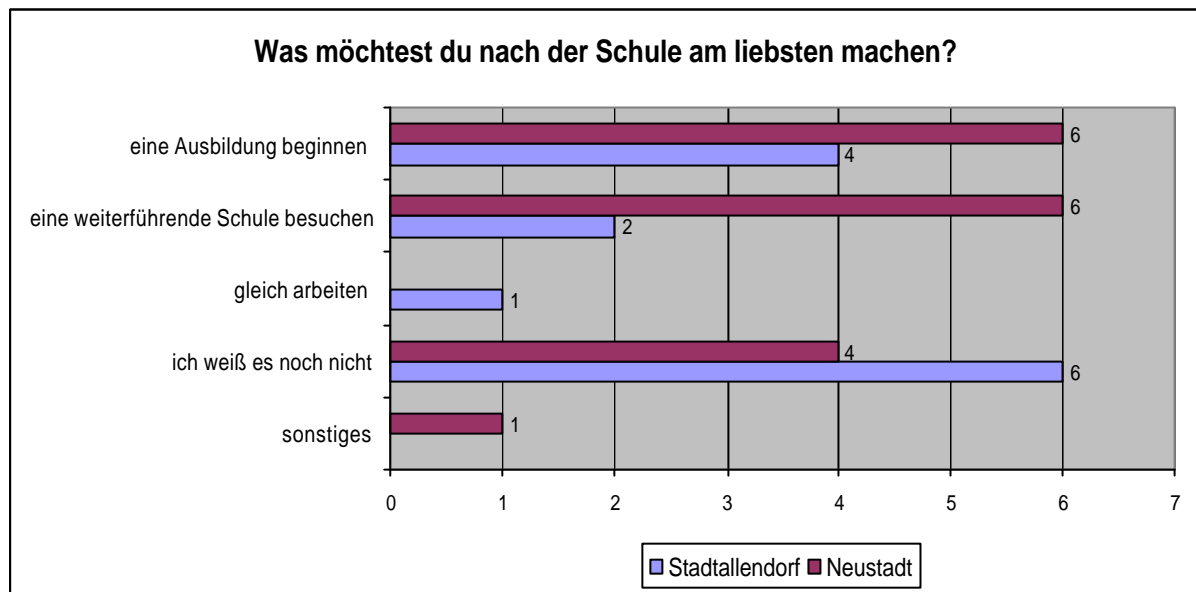


Abbildung 13: Zukunftspläne

22 der befragten Teilnehmer haben konkrete Berufswünsche. Die Liste reicht von Arzthelferin über Erzieherin bis zum Personenschutz. Mit Blick auf die angestrebten Schulabschlüsse erscheinen diese Berufswünsche realistisch (wenn man von den Berufswünschen „Astronaut“ und „Anwalterin“ einmal absieht). Interessant ist die Frage, nach welchen Kriterien die Teilnehmer ihren Beruf auswählen. Die folgende Aufzählung zeigt die Zustimmung zu dem jeweils genannten Item:

Meinen Beruf wähle ich danach aus, ...

1. dass der Beruf ein angenehmes Leben ermöglicht (28)
2. dass der Beruf den eigenen Fähigkeiten entspricht (27)
3. dass man in dem Beruf viel Geld verdienen kann (26)
4. dass der Beruf den eigenen Interessen entspricht (24)
5. dass genügend Ausbildungsplätze vorhanden sind (17)

Andere Gründe sind, dass man gut behandelt wird und dass es nette Kollegen gibt.

Nahezu alle der befragten 30 Teilnehmer achten offenbar darauf, den Beruf nach den eigenen Fähigkeiten auszuwählen, dies rangiert noch vor den eigenen Interessen. Sie sind sich ihres Könnens wohl durchaus bewusst. Frühzeitig machen sich die Schüler über ihre berufliche Zukunft Gedanken. Der Hauptschulzweigleiter aus Neustadt beobachtete,

„(...) auch im Vergleich mit Klassen, die ich vorher geführt habe, dass die Schüler schon intensiver sich um eine ordentliche Berufswahl kümmern, von sich aus, auch weil es wirklich immer wieder Gespräch ist (...)“ (Hauptschulzweigleitung Neustadt).

Insgesamt nutzten zwölf Teilnehmer die Möglichkeit, die Arbeitsgruppe zu wechseln, um auf diese Weise Einblick in ein weiteres Berufsfeld zu erhalten. Und die Aktivitäten der Gastronomiegruppen animierten Teilnehmer anderer Gruppen zur tatkräftigen Unterstützung beim Verkauf von Kaffee und Kuchen wie die Bewirtung bei den Elternsprechtagen.

9.1. Die Projektsicht der Teilnehmer

Das Projekt beruht auf Freiwilligkeit. Für den Bestand des Projekts ist somit wichtig, dass die Teilnehmer sich mit dem Geschehen in den Werkgruppen identifizieren können und positiv ihren Freunden und Mitschülern darüber berichten. Wichtig ist das Miteinander in der Arbeitsgruppe und die Beziehung zum Arbeitsanleiter.

15 von 17 befragten Teilnehmern in Neustadt können die meisten ihrer Mitschüler in der Arbeitsgruppe gut leiden, ebenfalls 15 bejahen, dass der Arbeitsanleiter sich sehr bemühe alles verständlich zu machen. Zwölf geben an, gern in ihre Arbeitsgruppe zu gehen und elf geben an, sich dort auch wohl zu fühlen. Dies ist eine überzeugende Mehrheit.

In Stadtallendorf bejahen alle 13 befragten Teilnehmer die Aussage, gern in ihre Arbeitsgruppe zu gehen, zwölf Teilnehmer fühlen sich in ihrer Arbeitsgruppe wohl und ebenso viele können die meisten ihrer Mitschüler in der Arbeitsgruppe gut leiden. Elf von ihnen bejahen, dass das Meiste von dem, was sie in ihrer Arbeitsgruppe lernen, für ihre Zukunft wichtig ist, und ebenfalls elf haben den Eindruck, der Arbeitsanleiter bemühe sich sehr, alles verständlich zu machen. Acht Teilnehmer haben den Eindruck, dass manche Teilnehmer von dem Arbeitsgruppenleiter bevorzugt und manche benachteiligt werden und sieben von ihnen geben an, dass sie sich bei Arbeiten im Projekt, die sie nicht machen möchten, sehr schnell langweilen.

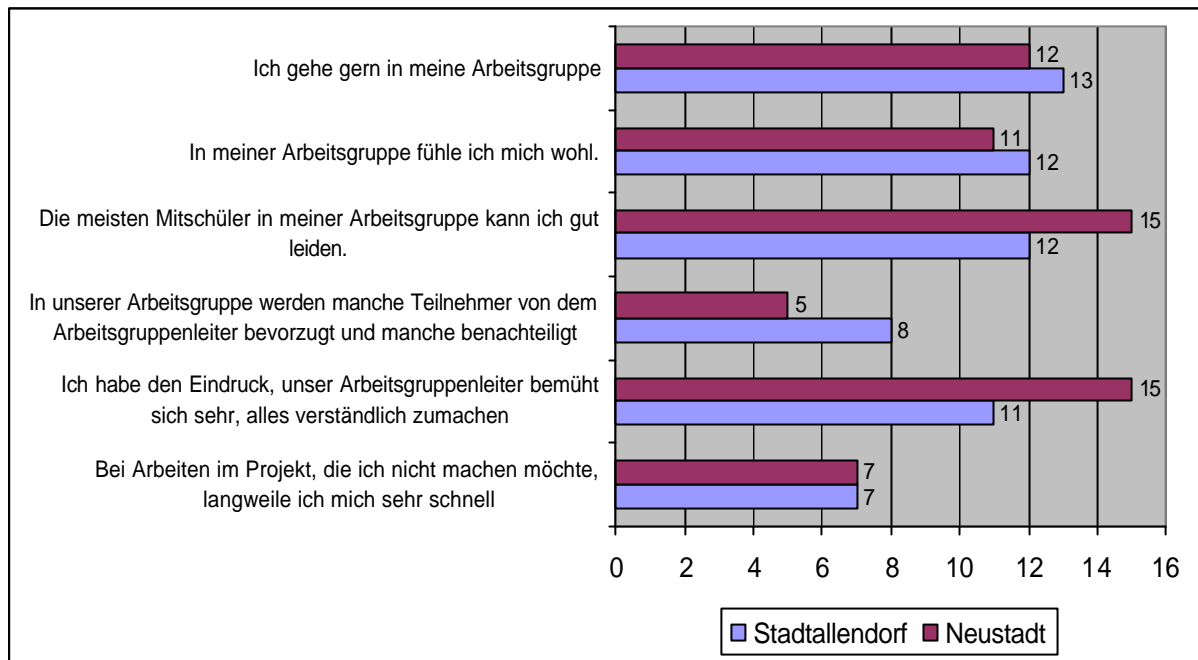


Abbildung 14: Das Klima in den Arbeitsgruppen³⁷

Mit ihrem Arbeitsanleiter sind insgesamt 16 der 30 befragten Teilnehmer sehr zufrieden und neun Teilnehmer eher zufrieden.

Die Zufriedenheit ist auch daran gebunden, dass die Teilnehmer etwas Neues lernen wie die Frisurengruppe in Neustadt deutlich machte. Hier musste eine neue Arbeitsanleiterin verpflichtet werden, um dem Bedürfnis der Mädchen nach weiteren Ansätzen Rechnung zu tragen.

Die Aussagen der Teilnehmer spiegeln insgesamt ein positives Klima in den Arbeitsgruppen wider.

Persönlicher Nutzen für die Teilnehmer

Eine langfristige und motivierte Arbeit in den Projektgruppen kann nur erreicht werden, wenn die Schüler einen persönlichen Nutzen aus ihrer Teilnahme ziehen.

In Stadtallendorf gehen elf von 13 Teilnehmern davon aus, dass sie durch das Projekt bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Ebenfalls elf Teilnehmer sind der Meinung, dass das meiste von dem, was sie in der Arbeitsgruppe lernen, für ihre Zukunft wichtig ist, und sie wissen durch das Projekt besser, wie sie sich in bestimmten Situationen verhalten sollen. Neun Teilnehmer bejahen, in der Gruppe sehr viel Fachwissen erworben zu haben und acht Teilnehmer geben an, durch das Projekt zielstrebig geworden zu sein. Der Groß-

³⁷ Die Balken zeigen jeweils die Zustimmung (Zusammenfassung der Kategorien „stimmt eher“ und „stimmt voll und ganz“).

teil der befragten Teilnehmer in Stadtallendorf zieht also einen persönlichen Nutzen aus dem Projekt, der über eine spezifische Berufsvorbereitung hinausgeht.

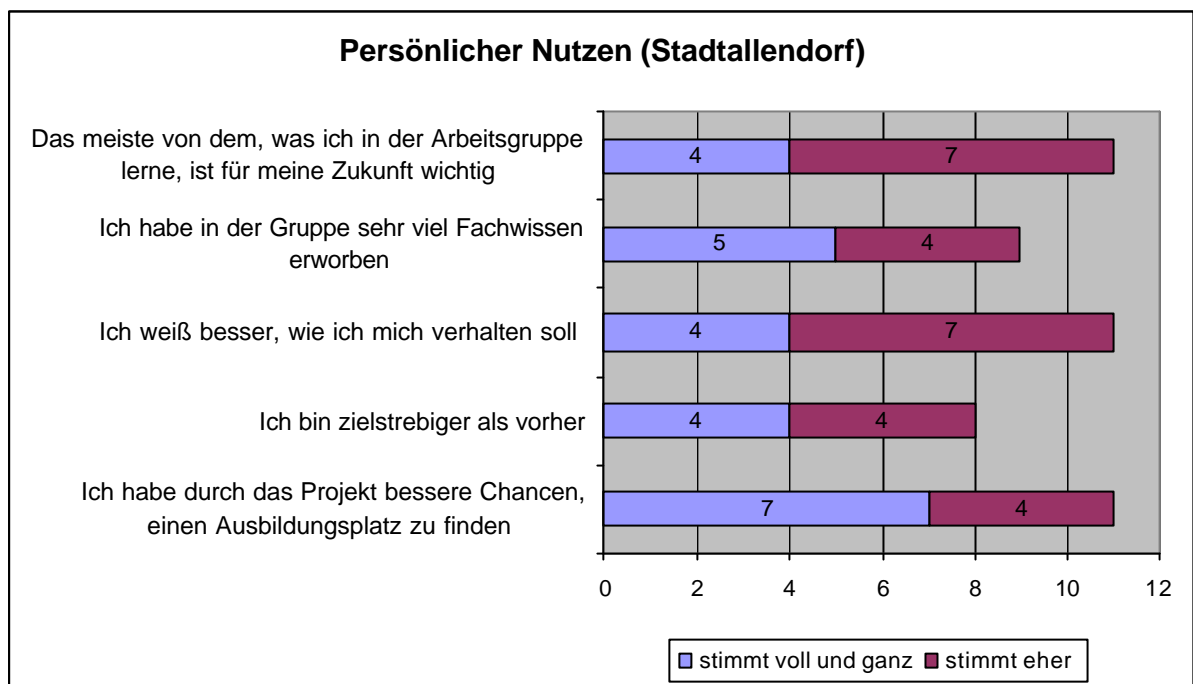


Abbildung 15: Persönlicher Nutzen für die Teilnehmer (Stadtallendorf) (n=13)

In Neustadt geben neun von 17 Teilnehmern an, in der Gruppe sehr viel Fachwissen erworben zu haben. Ebenfalls neun Teilnehmer stimmen zu, dass das meiste von dem, was sie in der Arbeitsgruppe lernen, für ihre Zukunft wichtig ist. Jeweils acht geben an, besser zu wissen, wie sie sich zu verhalten haben und dass sie durch das Projekt bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Sieben Teilnehmer bejahen, durch das Projekt zielstrebig(er) geworden zu sein. In Neustadt stimmen nur in zwei Fällen mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmer den Aussagen zu. Der persönliche Nutzen scheint bei einem isolierten Blick auf diese Items in Neustadt geringer als in Stadtallendorf.

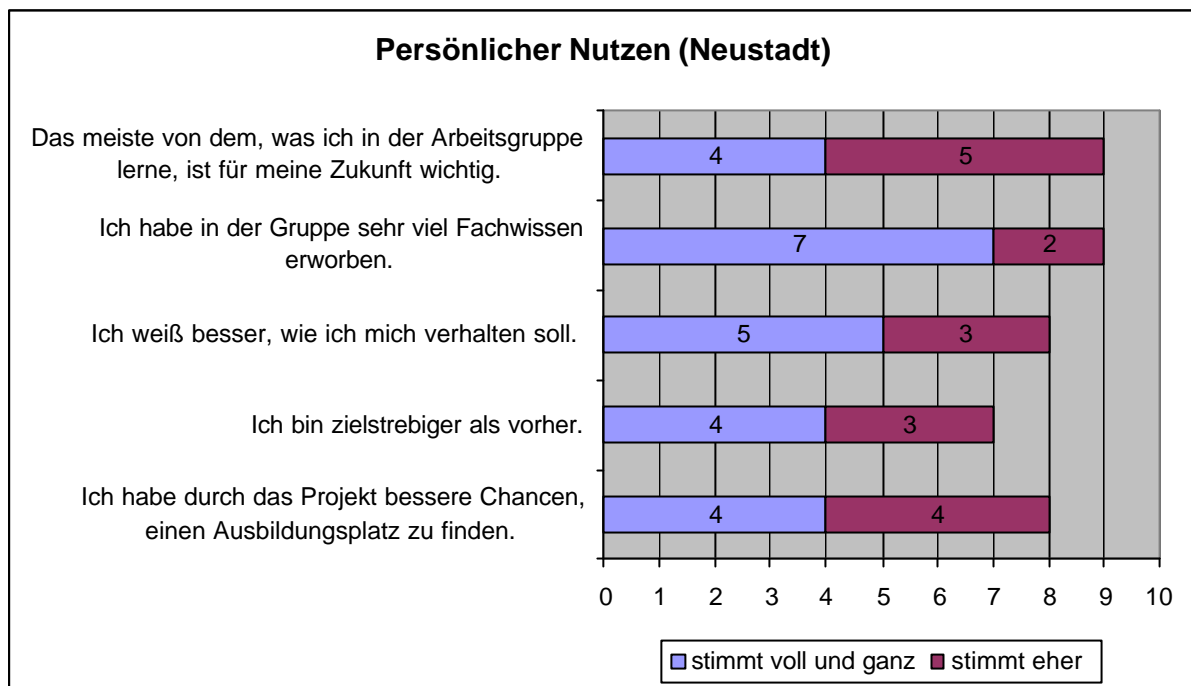


Abbildung 16: Persönlicher Nutzen für die Teilnehmer (Neustadt) (n=17)

9.2. Das Projekt und die Schule

Für das Gelingen des Projekts ist nicht nur das Geschehen in den Nachmittagsgruppen wichtig, sondern die Schule mit ihrem Lernklima bietet eine wichtige Folie. So soll das Projekt nicht eine sinnvolle Nachmittagsbeschäftigung darstellen, sondern möglichst auf den Unterricht ausstrahlen, insofern in den Werkgruppen behandelte Fragen aufgegriffen werden und mehr und mehr das situierte Lernen erprobt wird.

Für die Schule wurde angenommen:

1. Die außerschulisch trainierten Schlüsselqualifikationen im Nachmittagsbereich wirken sich positiv auf das Klassenklima aus.

In diesem Kontext sind in erster Linie die sogenannten Sekundär- und Arbeitstugenden gemeint: Gewaltfreier, respektvoller und höflicher Umgang miteinander, Verantwortungsbewusstsein für sich und andere, Ordnungssinn und Pünktlichkeit. Werden die Teilnehmer in den Projektgruppen für die Bedeutung dieser Qualitäten sensibilisiert und erleben sie dadurch ein angenehmes Miteinander und einen effektiven Arbeitsprozess, kann man annehmen, dass sich das im Projekt erlernte Verhalten auch im schulischen Kontext wiederfinden lässt. Ein Indikator hierfür ist eine positive Entwicklung der Schulnoten im Sozialverhalten.

Ein Blick auf die durchschnittliche Notentwicklung (vgl. Tabellen im Anhang) in Stadtallendorf lässt eine geringfügige Verbesserung des Sozialverhaltens in den Fächern Mathematik (+ 0,28 Notenpunkte) und Englisch (+ 0,07 Notenpunkte) für die Schulhalbjahre 7.1 auf 9.1 erkennen. Die ersten verfügbaren Daten liegen bereits in dem Projektzeitraum, so dass ein kontrastiver Vergleich nicht möglich ist. Durchschnittszahlen geben allerdings nicht die Entwicklung des einzelnen Schülers wieder und bergen die Möglichkeit, dass wenige, sich in ihren Noten verschlechternde Schüler ein schiefes Bild für die Gesamtgruppe ergeben können. Insofern ist dieser Parameter wenig aussagekräftig.

In Neustadt hat sich das Sozialverhalten der Projektschüler geringfügig um 0,28 Notenpunkte, also etwa eine Viertelnote, von 7.2 auf 9.1 verbessert. Die Daten aus dem Halbjahr vor Projektbeginn flossen in die Auswertung mit ein. Ein weiterer Anhaltspunkt für ein verbessertes Klassenklima ergibt sich aus den Interviews mit den Hauptschulzweigeleitungen. Denn beide geben an, dass sich das Klima in ihren Klassen verbessert habe.

„(...) ich hab, was das Sozialverhalten anbelangt, ne sehr gute Klasse – verglichen mit anderen Hauptschulklassen und in meiner Klasse ist der Anteil der Schüler, die am Projekt teilnehmen, höher als in den andern beiden Klassen. Und ich denke, das trägt natürlich zum Klima bei. Ja, die Spannungen untereinander sind geringer (...). Also, das schreib ich schon auch dem Projekt zu, nicht nur dem Unterricht in der Klasse.“ (Hauptschulzweigeleitung Stadtallendorf)

Die Hauptschulzweigeleitung Stadtallendorf weist im Zusammenhang des verbesserten Sozialverhaltens jedoch auch darauf hin, dass eine auf das Projekt eindeutig rückführbare Ursache nicht nachweisbar sei:

„(...), weil wir können uns das genauso gut als Erfolge der Schule zurechnen, wenn die Schüler Verhaltensänderungen zeigen. Und wir haben ja bewusst zu Beginn ganz problematische Schüler herausgesucht, und es ist ganz schwer zu sagen, ob, wenn Erfolge denn da sind, ob die auf das Projekt zurückzuführen sind. Also, das können wir nicht trennen.“ (Hauptschulzweigeleitung Stadtallendorf)

In beiden Schulen wird somit das Klassenklima und die damit verbundene Lernatmosphäre positiv beurteilt. In Neustadt überträgt sich das bessere Klima auch auf die schulischen Leistungen, wie das in der 2. Hypothese formuliert worden ist.

2. Die Schulleistungen werden insgesamt besser, Schulabsentismus ist kein Problem.

Für Neustädter Schüler stellt der Lehrer eine allgemeine Leistungsmotivation fest:

„(...) macht denen der Unterricht natürlich auch in der Schule mehr Spaß, weil selbst die Kleingruppe dann auch wieder einen gesamte Klasse, auch wenn nicht alle im Projekt waren, doch mitzieht, auch von den Leistungen her.“ (Hauptschulzweigeleitung Neustadt)

3. Die Projektprüfung wird durch die Nachmittagskurse mit vorbereitet und unterstützen somit sinnvoll die Lehrarbeit.

Nur in Neustadt hat bei Abschluss der Evaluation bisher ein Jahrgang die Schule verlassen. Der Hauptschulzweigleiter meinte in der Tat, eine bessere Zusammenarbeit in Gruppen und eine Auswahl der Themen nach eigenem persönlichen Interesse beobachten zu können. Für Stadallendorf liegen diesbezügliche Daten noch nicht vor.

4. Die Schulabbruchquote verringert sich.

Aus Schulklimastudien ist bekannt, dass Überforderung, ständige Misserfolgserlebnisse und Desintegration zum Abbruch der Schulkarriere führen können. Somit spielt die Schulzufriedenheit der Schüler eine große Rolle. In beiden Schulen sind den Schülern die Leistungsanforderungen transparent, und die Befragung zeigte positive Werte in der Selbstwirksamkeitsüberzeugung und eine hohe Bildungsaspiration, die Motiv für das Lernen ist. Die Zeitdauer des Projekts ist aber noch zu kurz, um statistisch relevante Aussagen zu dieser Hypothese machen zu können.

5. Durch das Projekt entstehen vielfältige Kooperationen zwischen Schule und Arbeitswelt. Das wechselseitige Verständnis wird gefördert.

Betriebspraktika waren auch bisher schon berufsorientierendes Element in der Schule. Die Kontakte zur Arbeitswelt könnten allerdings über das Projekt ausgeweitet und vertieft und neue Betriebe und Sparten erschlossen werden. Diese könnten in der Folgezeit, zumal es auch Anliegen der Schulprogramme ist, weiterentwickelt werden. Dies setzt aber voraus, dass neue Betriebe, die einen Praktikumsplatz angeboten haben, nicht schließen beziehungsweise keine schlechten Erfahrungen mit den Praktikanten machen.

6. Die nach Ansicht der ausbildenden Betriebe bestehenden Defizite bei den Auszubildenden werden kommuniziert und innerschulisch nach präventiven Strategien gesucht.

Der Netzwerkgedanke ist im Rahmen des Projekts wesentlich. Insbesondere in Regionen mit einer hohen Arbeitslosenquote wie bei den Projektstandorten sind Beziehungen das A und O, vor allem, wenn bekannt wird, dass große Arbeitgeber der Region benachteiligte Schüler kategorisch ablehnen, wenn es um die Besetzung neuer Ausbildungsstellen geht. Das Augenmerk muss in der Kooperation stärker auf mittel- und kleinständische Unternehmen gelegt werden, für die die Aufnahme von leistungsschwachen Auszubildenden jedoch ein wenig kalkulierbares finanzielles Risiko bedeutet. Das Projekt bietet die Möglichkeit, potentiell

le Auszubildende und ihre spezifischen Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum hinweg kennen zu lernen, bevor diese sich um eine Ausbildung bewerben.

In der Regel suchten sich die Projektteilnehmer ihre Praktikumsplätze eigenständig. Dies hatte den Grund, ihre Eigeninitiative zu stärken. Es fehlt an einem Netzwerk zwischen den Schulen und Betrieben; auch ein Forum, wo sich die Akteure verschiedener Arbeitsrealitäten begegnen und austauschen können, um gemeinsam Strategien zur Förderung benachteiligter Jugendliche zu entwickeln, wurde bisher noch nicht initiiert. Eine Zusammenarbeit ging über punktuelle Maßnahmen zur Berufsorientierung nicht hinaus.

7. Die berufsorientierenden Angebote an den Schulen werden mit Hilfe der Unternehmen ausgebaut.

Die berufsorientierenden Angebote an den Schulen wurden durch den Projektträger und einzelne Arbeitsanleiter, aber noch nicht mit Hilfe von Unternehmen ausgebaut. Zwei der Arbeitsanleiter schlossen mit den Schulen Verträge über eine „nebenberufliche Lehrtätigkeit“ ab; sie sind seit Schuljahresbeginn 2005/2006 im Rahmen berufsorientierender und -vorbereitender Maßnahmen an den Schulen tätig. Dies ist eine Möglichkeit, berufliche Expertise in das Schulgeschehen zu integrieren, allerdings bleiben dabei die Betriebe außen vor.

9.3. Das Projekt und der Betrieb

Die zweite Ebene, auf der das Projekt ansetzt, sind die Betriebe. Zu diesen hat der Projektträger im Kontext der Qualifizierungsmaßnahmen für arbeitssuchende Erwachsene Kontakt, in dem für diese Betriebspraktika vermittelt werden. Dass aufgrund dieser Beziehungen Betriebe für Aktivitäten zur Berufsorientierung gewonnen werden können, liegt somit nahe. Zugleich verfügen aber nur große Betriebe über personelle Kapazitäten, die sich um den Fachkräftenachwuchs kümmern.

Für die Betriebe wurde angenommen:

- 1. Der Betrieb nutzt die Möglichkeit, potentielle Auszubildende im Rahmen der Langzeitpraktika kennen zu lernen und rekrutiert seine Auszubildenden auch über das Projekt.*

Für die Prüfung dieser Aussage ist es zu früh. Diese Fragestellung wäre allein für sich ein Forschungsprojekt, weil die Auswahlprozesse kleinerer wie mittelständischer Betrieb kaum erforscht sind.

Der Projektträger war darum bemüht, neue Kontakte mit Betrieben zu initiieren, weshalb Arbeitsanleiter und Projektleitung einzelne Gruppen in Betriebe zu Besichtigungen und Kon-

taktgesprächen begleiteten. Darüber hinaus wurde das Projekt in mehreren Betrieben durch ein Gespräch und unterstützendes Informationsmaterial vorgestellt. Dies hatte die Wirkung, dass die meisten der aufgesuchten Betriebe sich in der Folge bereit erklärten, bei Bedarf Praktikanten aufzunehmen.

Dies illustriert die Wege der Kontaktaufnahme. Die anschließende Kontaktpflege ist zeitlich aufwändig. Aufgrund der personellen Ressourcen auf Seiten des Trägers konnte sie nicht in dem Maße verfolgt werden, so dass nach drei Jahren einer vollständigen Projektmaßnahme³⁸ auch schon ein lebendiges Netzwerk hätte etabliert werden können.

Und die Betriebe haben sich, weil ein Fachkräftemangel für sie noch nicht spürbar ist, noch nicht auf Maßnahmen zur beruflichen Orientierung kapriziert. Vor allem kleine Betriebe können dies nicht leisten. Je größer aber der zu erwartende Nutzen aus dem Projekt ist, desto eher kann davon ausgegangen werden, dass sich die Unternehmen ressourcengemäß entsprechend engagieren. Die Situation könnte sich also bei einer Fachkräfteknappheit wandeln. Insgesamt absolvierten bis Dezember 2005 zwölf Teilnehmer (acht aus Neustadt, vier aus Stadtallendorf) während ihrer Projektzeit zusätzlich zum schulischen Pflichtpraktikum ein weiteres betriebliches Praktikum. Mindestens einer dieser Schüler bekam von seinem Praktikumsbetrieb einen Ausbildungsplatz in Aussicht gestellt – wenn auch unter der Auflage besserer Schulnoten. Letztlich entschied sich dieser Schüler für einen anderen Ausbildungsberuf. Über die anderen Teilnehmer kann dazu nichts gesagt werden, da die Nachbefragung seitens des Trägers noch abzuschließen war.

Das zusätzliche Betriebspraktikum ist somit nur bereicherndes Element des Projekts. Es kann aber gleichwohl unterstützende Wirkung haben für die Schulpraktika.

Die Erfahrungen, die die Betriebe mit den Praktikanten machen, sind ausgesprochen wichtig für ihre Bereitschaft, diesen zu einem späteren Zeitpunkt einen Ausbildungsplatz zu geben. Während ihrer Schulzeit absolvieren die Hauptschüler in der Regel ein zweiwöchiges Betriebspraktikum in der achten und ein dreiwöchiges in der neunten Klasse. Hier lernen die Schüler unterschiedliche Betriebe kennen und bekommen Einblicke in den Ablauf eines Arbeitstags. Gleichzeitig bietet dies (ohne Projekt) einen ersten Kontakt für eine spätere Ausbildung. Besonders wichtig ist – wie in der Ausbildung – das adäquate Verhalten am Arbeitsplatz. Am Ende des Praktikums beurteilt der jeweilige Praktikumsbetrieb mittels eines

³⁸ Angefangen mit der Etablierung der Arbeitsgruppen über die Durchführung der Kurse bis zum Abschluss der Schule von einem Jahrgang.

von der Schule entwickelten Beurteilungsbogens verschiedene Verhaltensweisen des Schülers nach einem festgelegten Schema.

„Die Praktikantin/der Praktikant

- *war pünktlich am Arbeitsplatz*
- *ist höflich und freundlich*
- *ist verlässlich*
- *hat sich an die Betriebsabläufe angepasst*
- *hat die gestellten Aufgaben erledigt*
- *setzte sich fleißig für den Betrieb ein*
- *zeigte Interesse an der Tätigkeit*
- *erschien in angemessener Kleidung zur Arbeit.“ (Vordruck für die Beurteilung der Praktikanten)*

Die Bewertung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala, wobei „immer“ und „gar nicht“ die Pole der Skala bilden.

Die Praktikumsbeurteilungen Stadtallendorfer Schüler wurden für die Gewinnung von Anhaltspunkten ausgewertet, inwieweit die Schüler erwünschte Verhaltensweisen internalisiert haben, um sich in das Betriebsleben zu integrieren. Von acht (z.T. ehemaligen) Projektschülern aus Stadtallendorf liegen die anonymisierten Praktikumszeugnisse für das erste Praktikum vor, von vier Schülern liegen die Beurteilungen beider Praktika vor.

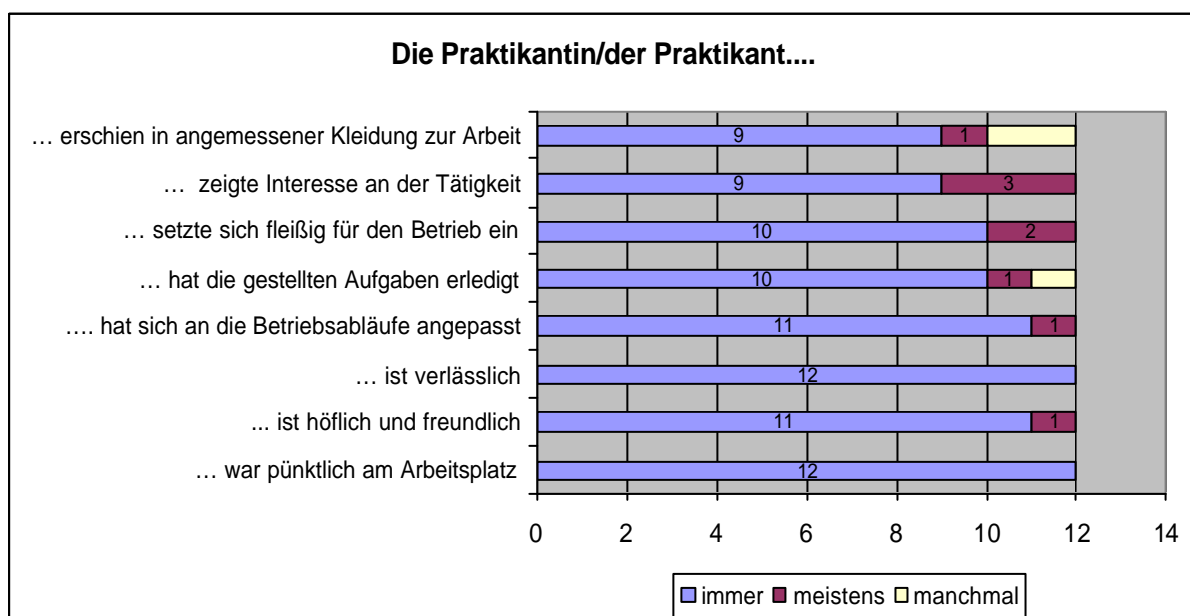


Abbildung 17: Praktikumszeugnisse (Stadtallendorf)

Das Diagramm zeigt, dass die Anforderungen von der Mehrheit der Praktikanten stets erfüllt wurden. Alle Praktikanten waren immer pünktlich und immer verlässlich. In jeweils elf Fällen passte sich der Praktikant immer an die Betriebsabläufe an, war höflich und freundlich. Je zehn Betriebe bescheinigen ihren Praktikanten, immer die gestellten Aufgaben zu erledigen und sich fleißig für den Betrieb einzusetzen. Neun von zwölf Praktikanten zeigten immer Interesse an der Tätigkeit und erschienen in angemessener Kleidung zur Arbeit. Noch defizitär bei einigen Praktikanten zeigen sich nach dieser, von der Schule entworfenen Beurteilung angemessene Kleidung, Aufgabenerfüllung und Interesse.

2. Die Abbruchquote in der Ausbildung wird durch vorangegangene Praktika und der daraus resultierenden, hinsichtlich der Erwartungen besser abgestimmten Vermittlung reduziert: Betrieb und Schüler haben sich vor der Ausbildung bereits kennen gelernt und wissen, was sie während der Ausbildung erwartet.

Zu diesem wesentlichen Anliegen des Projekts, der Verringerung der Abbruchquote, kann nichts gesagt werden, da die wissenschaftliche Begleitung die notwendigen Daten für eine Verlaufsstudie nicht mehr erheben konnte. Möglicherweise kann zu einem späteren Zeitpunkt auf eine von dem Projektträger durchgeführte Nachbefragung zurückgegriffen werden können.

9.4. Das Projekt und die Arbeitsanleiter

Im Projekt werden zur Anleitung und Beratung der Jugendlichen in den Werkgruppen Fachkräfte beschäftigt. Diese sind wie im Vorbild der dänischen Produktionsschule keine Pädagogen; sie repräsentieren in ihrer Person die Arbeitswelt mit ihren Anforderungen. Im Projekt leiten sie das fachliche Arbeiten an, trainieren die Sozialkompetenzen und Arbeitstugenden. Sie beobachten die Jugendlichen in ihrer Entwicklung und führen darüber am Ende des Schuljahrs mit Pädagogin ein Gespräch, was dem Profiling dienlich ist.

Für die Evaluation interessierte uns vor allem, die Sichtweise der Arbeitsanleiter auf das Projekt, ihr Umgang mit den Jugendlichen und mit welchen Methoden in den Werkgruppen gearbeitet wird. Etwa acht Wochen nach Projektbeginn, im Herbst 2003, wurden die ersten Interviews mit den Arbeitsanleitern geführt. Kamen neue Arbeitsanleiter in das Projekt, wurde mit ihnen nach etwa sechs Wochen ein Interview geführt. Den Interviews mit den Arbeitsanleitern sind vor allem Erkenntnisse über die konkrete Arbeit mit den Jugendlichen zu entnehmen sowie zur Zusammenarbeit mit dem Träger.

Generell kann man sagen: Die Arbeitsanleiter bewerten die Projektidee positiv, sie finden es gut, „dass so etwas überhaupt gemacht wird“. Sie haben ein Motiv darin, „die Kids von der Straße zu kriegen.“

Jedoch empfinden die Arbeitsanleiter es als Problem, dass die Arbeitsgruppen am Nachmittag stattfinden. Alle berichten, dass die Schüler müde und unkonzentriert seien, vor allem nach der gemeinsamen Pause seien sie nicht mehr aufnahmefähig für Neues. Allerdings war genau dies eine Frage der Gewöhnung, denn die Teilnehmer stellten sich mit der Zeit auf einen langen Arbeitstag ein. So berichtete auch der Hauptschulzweigleiter darüber, dass das Murren weniger geworden sei. Auch in der Ausbildung werden die täglichen Arbeitszeiten länger als ein gewöhnlicher Schultag sein, so dass hierin ein wichtiger Übungseffekt liegt:

„...ja was es bedeutet, über den Schulvormittag hinaus Verpflichtungen zu übernehmen und das tut ihnen auch gut, dass das nicht ne Veranstaltung ist, die nur im Schulvormittag liegt, sondern dass das wirklich diese Montagsveranstaltung ist, ähm, die über den normalen Schulvormittag hinausgeht, und als das anlief im achten Schuljahr, hörte ich schon am Schulvormittag dann in den Pausen immer mal „oh, heute wieder lang“ und „bin ich erst um fünf zu Hause“, so'n Stöhnen; und das hat aber auch nachgelassen, ich denk da trifft, tritt einfach so'n Gewöhnung ein, und das führt, denk ich, auch eher zu diesem, was ich eben schon sagte, gleitenden Übergang in die Arbeitswelt, wenn Schüler schon am Nachmittag Verpflichtungen hatten, dass es dann auch leichter fällt, nach 13 Uhr ne Arbeit kontinuierlich durchzuführen. Wenn das gar nicht läuft, nur so wie das in den letzten Jahren häufig war: Schulvormittag, 13 Uhr fiel der Hammer, so, dann plötzlich in die Arbeitswelt, und 16 Uhr, dann bricht für viele irgendwo was zusammen...“ (Hauptschulzweigleiter Neustadt)

Hier ist somit ein erzieherischer Effekt intendiert, der offenbar nicht zur Genüge mit den Arbeitsanleitern kommuniziert worden ist.

Ein anderes Problem sehen die Arbeitsanleiter in der zeitlichen Begrenzung: Ein Nachmittag reiche kaum aus, um die Teilnehmer ausreichend auf die jeweiligen Arbeitsprozesse vorzubereiten. Sie selbst artikulieren einen Bedarf, über ihren finanziellen Verfügungsrahmen für die Arbeitsgruppe besser informiert zu werden. Am Projekt gefällt ihnen, selbstständig ihren Unterricht gestalten zu können und dass die Projektleitung sehr flexibel sei, aber insgesamt fühlen sie sich über die konzeptionelle Idee und die Rahmenbedingungen des Projekts zu wenig informiert und zu wenig vorbereitet. Dass Informationsdefizite vorhanden sind, zeigt sich auch an der kritischen Haltung gegenüber der Bezahlung der Schüler. So solle man diese abschaffen, damit man wisse, dass es ihnen ums Lernen geht und sie nicht wegen des Geldes kommen.

Die Interviews hinterlassen den Eindruck, dass den Arbeitsanleitern zur Zielgruppe nicht viel mitgeteilt worden ist, und des Wenige klang eher dramatisch „die ganz schlimmen Fälle“. Von daher hätten Sie sich selbst gern mehr sozialpädagogische Kenntnisse gewünscht und

einen Austausch mit den anderen Arbeitsanleitern, wie ‚es‘ denn in deren Gruppen gehe. Daraufhin wurden Arbeitsanleiterkonferenzen eingerichtet, die im vierwöchigen Rhythmus stattfanden. Dort besteht die Möglichkeit, Probleme in den Gruppen zu besprechen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen und Unsicherheiten zu bewältigen. Gleichzeitig kann der Träger Informationen an die Arbeitsanleiter weitergeben und bestimmte Arbeitsmethoden wie die Einführung der Kurzreferate können gemeinsam besprochen werden.

Aufgrund ihrer Unerfahrenheit und den knappen Informationen zu Beginn der Arbeitsaufnahme begannen einige Arbeitsanleiter mit theoretischen Ausführungen, was die Schüler abschreckte. Die Fähigkeiten der Jugendlichen werden als sehr heterogen beschrieben. Dies reicht von „Die haben überhaupt keine Erfahrung mit gar nichts“ bis hin dazu, dass die Teilnehmer sehr geschickt sind, obwohl sie über keine Vorkenntnisse verfügen, das sei ganz erstaunlich. Die Schüler wollen viel wissen, durchblicken schnell Sachzusammenhänge, meistern die Dinge tadellos, aber auch „können die theoretischen Kenntnisse nicht praktisch umsetzen“

Selbst in Kleingruppen mit maximal sechs Teilnehmern sei es schwierig, allen gerecht zu werden, da ihre Fähigkeiten sehr heterogen sind. Die größeren Probleme werden von den Arbeitsanleitern im Bereich der Arbeitstugenden und im Sozialverhalten gesehen. Hier sei Nachholbedarf. Unterschiedliche Erfahrungen schildern die Arbeitsanleiter hinsichtlich der „Arbeitsmoral“ der Jugendlichen: Während der eine mit seiner Gruppe sehr positive Erfahrungen macht, die Teilnehmer als interessiert, motiviert, folgsam und „pflegeleicht“ charakterisiert und zum Zeitpunkt des Interviews bereits eine positive Entwicklung im Arbeitsverhalten beobachtet, sehen andere ihre Teilnehmer in ganz anderem Licht: desinteressiert, respektlos, verschlossen, langsam, „kommen nur wegen dem Geld“ und Leistung sei bei ihnen nur mit Druck zu erreichen.

Deutlich wird an dieser Stelle zweierlei: Zum einen ist jede Gruppe anders in ihrem Verhalten, sodann ist jeder Arbeitsanleiter speziell. Beide müssen zusammenfinden. Um einen produktiven Projektnachmittag zu initiieren, muss der Arbeitsanleiter einen Zugang zu den Jugendlichen finden und deren Wünsche und Anregungen ernst nehmen und integrieren.

Die hohe Fluktuation bei den Arbeitsanleitern – nur ein Arbeitsanleiter war bei Abschluss der Evaluation noch durchgängig im Projekt angestellt – weist darauf hin, dass hier noch Bedarf im Projektmanagement bei Auswahl, Vorbereitung und Unterstützung im Projekt besteht. Der geringe Beschäftigungsumfang als Arbeitsanleiter mit 4 Stunden in der Woche ohne die Honorierung von Vorbereitungszeit ist eine Hürde. Haben Arbeitsanleiter eine al-

ternatives Angebot, das ihnen ein berufliches Auskommen sichert, verlassen sie das Projekt. So sehen einige ihre Mitarbeit lediglich als Zwischenlösung und sie würden lieber „wieder richtig arbeiten“.

10. Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Projektgruppenarbeit

Die Projektgruppen waren über die Zeit hinweg unterschiedlich konstant. So ist aber ein Wechsel der Teilnehmer durchaus beabsichtigt, können doch dadurch mehrere Berufsfelder kennen gelernt werden. Während eine gewisse Fluktuation als normal anzusehen ist, fiel auf dass die Fahrradwerkstatt Stadtallendorf in ihrer Zusammensetzung innerhalb der drei Schuljahre zusammenblieb, während in anderen Gruppen Teilnehmer und Arbeitsanleiter (Nähen/Dekoration resp. Frisuren und Kosmetik in Neustadt) wechselten.

Als Prädiktoren für einen produktiven Arbeitsprozess und eine harmonische Gruppenatmosphäre erweisen sich:

- *Stabile Gruppenstrukturen*

Die Gruppenstruktur ist wesentlicher Einflussfaktor für das Klima innerhalb einer Arbeitsgruppe und für ein einvernehmliches Arbeiten. Gruppen, in denen die Teilnehmer gut miteinander auskommen und einen Zusammenhalt entwickeln, der auch über den Nachmittag hinausreicht, arbeiten kontinuierlicher, sind produktiver und es sind weniger Ausschlüsse wegen Fehlverhaltens zu verzeichnen. Die Teilnehmer dieser Gruppen teilen in der Regel den sozialen und kulturellen Hintergrund. Vor dem Hintergrund der Diskussion um Integration und Multikulturalität stellt sich somit die Frage, wie man mit dieser Erkenntnis umgeht: Welche Wege sind vor dem Hintergrund des Ziels der Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt einzuschlagen, wenn beispielsweise türkische Jungen ausschließlich mit türkischen Jungen zusammenarbeiten? Was bedeutet dies für die Sprachförderung? Und wie gehen die Arbeitsanleiter damit um („reden die ganze Zeit nur türkisch“)?

In den einzelnen Gruppen sollte von Beginn an ein Gruppenfindungsprozess eingeleitet und unterstützt werden, damit stabile Gruppenstrukturen eine Chance bekommen und die Projektgruppe über den Arbeitsrahmen hinaus zum Sozial- und Bezugsraum für die Jugendlichen avancieren kann. Leistungsheterogene Gruppen sind von Vorteil für ein Gruppenklima, das von Verständnis und Hilfestellung für andere geprägt ist.

- *Heterogene Leistungsniveaus*

Als Vorteil für das Fortschreiten im Arbeitsprozess hat sich das Vorhandensein von Leistungsträgern herausgestellt. Dadurch werden auch schwächere Schüler angespornt und „mitgezogen“, die Anforderungen können schrittweise erhöht werden, die Gefahr der Stagnation verringert sich. Mit leistungsstarken und leistungsschwächeren Teilnehmern können Teams gebildet werden, bei denen diejenigen, die mehr können den anderen helfen und ihr Können weitergeben. Ein tutorielles System fördert die Vertiefung und Aufbereitung von Wissen, das anderen erklärt wird. Die Heterogenität im Projekt konnte durch die Realschüler leicht erreicht werden.

- *Orientierung der Arbeitsgruppen an Berufsfeldern*

Die Projekterfahrung zeigt, dass Arbeitsgruppen des konkreten Berufsbezugs bedürfen, auch von den Jugendlichen als relevant wahrgenommen zu werden. Beispielsweise wurde die Gruppe „Nähen und Dekoration“ (Neustadt) vor allem von Projektteilnehmern, die nicht dieser Gruppe angehörten, nicht als ernstzunehmende Berufsvorbereitung, sondern als „Bastel- und Freizeitangebot“ wahrgenommen. Die Teilnehmerinnen selbst subsumierten ihr Tun offenbar auch eher als Hobbyausübung an, denn sie sahen wenig Sinn darin, Dekorationsgegenstände nicht für sich, sondern für den Verkauf herzustellen. Mit Gastronomie oder Fahrradwerkstatt oder Frisuren und Kosmetik hingegen konnten die Teilnehmer konkrete Arbeitsfelder assoziieren.

Freilich können in den Arbeitsgruppen auch Projekte wie z.B. Tierhaltung durchgeführt werden. In Neustadt fand die Hühnerfarm Anhänger, aber zur Enttäuschung aller wurde das Projekt nicht beendet. Denn die nicht von den Teilnehmern ausgehende Veränderung in eine Holzwerkstatt hatte zur Folge, dass die ursprünglichen Interessenten die Arbeitsgruppe verließen. Die Einlösung der Erwartungen der Teilnehmer sind also wesentliche Voraussetzung ihres Engagements; Zweifel hinsichtlich einer Realisierbarkeit diesem abträglich.

- *Engagierte, motivierte und kompetente Arbeitsanleiter*

Eine bedeutende Rolle fällt dem Arbeitsanleiter zu. Zum einen muss er fachlich kompetent sein – nicht immer ist hierfür eine entsprechende Berufsausbildung notwendig, mitunter reicht ein fundiertes Wissen aus einem langjährig betriebenen Hobby aus. Zum anderen muss er das Projekt mittragen und den – durchaus mitunter eigensinnigen – Schülern aufgeschlossen gegenüber stehen. Der Arbeitsanleiter ist Garant für den fachlichen

Input, somit Autoritäts- wie Bezugsperson, er muss motivieren, regulieren und disziplinieren und die Gruppenprozesse lenken. Seine konzeptionellen Ideen sollen die Eigenaktivität der Teilnehmer befördern. Die Ziele des Projekts zu verwirklichen gelingt nur, wenn die Arbeitsanleiter in ihre Aufgabe eingeführt werden und diese reflektieren.

- *Auswahl und Unterstützung der Arbeitsanleiter*

Entsprechend Gewicht fällt der Aufgabe zu, die Arbeitsanleiter auszuwählen. Zu der Vorbereitung gehört eine intensive Einführung in die Projektziele und die Relevanz selbstgesteuerten Arbeitens als Prinzip. Die Arbeitsanleiter müssen sowohl über die Zielgruppe als auch die Konzeption informiert sein, bevor sie ihre Arbeit mit den Jugendlichen beginnen.

Gleichzeitig darf der stundenweise beschäftigte Arbeitsanleiter seine Funktion nicht nur als unzureichende Zwischenlösung seiner Berufsbiographie ansehen, denn mangelnde Motivation überträgt sich auf die Jugendlichen. Die Arbeitsanleiter müssen sich von der Projektleitung wertgeschätzt fühlen, um diese Wertschätzung auch an die Jugendlichen weitergeben zu können. Als nichtpädagogische Fachkräfte müssen sie besondere Unterstützung erfahren: dazu gehören der Austausch in Form von Arbeitsanleiterkonferenzen, der fortlaufende Informationsfluss über das Projektgeschehen und konzeptionelle Änderungen sowie Einzelgespräche. Von hoher Bedeutung ist das Aufgreifen der Anregungen der Arbeitsanleiter, da diese in der Regel aus den konkreten Arbeitsgruppenerfahrungen resultieren.

- *Räumlichkeiten und materielle Ausstattung*

Die äußeren Rahmenbedingungen sind nicht zweitrangig, denn es hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen in den außerschulischen Werkstätten wie der Fahrradwerkstatt oder dem Kosmetikstudio deutlich besser mitarbeiten als in den hergerichteten Klassenräumen. Eine räumliche Trennung zur Schule unterstreicht den Bezug zur Arbeitswelt. Wenn die Teilnehmer bei der Einrichtung der Räume mitgeholfen haben, steigt auch die Identifikation mit „ihrer“ Werkstatt, es wird sorgsamer mit dem Material umgegangen. Werkzeuge und Material sollten von guter Qualität und ausreichend vorhanden sein. Ansonsten verlieren die Teilnehmer schnell die Lust am Arbeiten. Die Qualität des zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterials spiegelt in gewissem Sinn eine entsprechende Wertschätzung der Arbeit der Jugendlichen wider.

- *Prinzip Freiwilligkeit*

Das Prinzip Freiwilligkeit und die damit gegebene Möglichkeit, das Projekt wieder zu verlassen, ist ein wichtiges Moment für die Teilnehmer. Wie bei einem Lehr- und Arbeitsvertrag schließen sie in eigener Entscheidung eine verbindliche Übereinkunft mit dem Projektträger ab und bei Verstößen müssen sie damit rechnen, aus dem Projekt ausgeschlossen zu werden.

- *Anerkennung der Leistung*

Der Verkauf der in den Arbeitsgruppen hergestellten Produkte oder die angebotenen Dienstleistungen bei Schulfesten, auf Herbstmessen und ähnliches werden von den Jugendlichen als Bestätigung ihrer erbrachten Leistung empfunden. Sowohl die Gastronomiegruppe als auch die Gruppe Frisuren und Kosmetik konnten ihr Können unter Beweis stellen. Das für die Projektarbeit gezahlte Entgeltung bietet einen zusätzlichen Anreiz für die Schüler: Geld bekommt der Teilnehmer aber nur für gut geleistete Arbeit. Darüber hinaus wird den Teilnehmer ihr Engagement im Projekt bescheinigt, was bei einer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz von Vorteil sein dürfte.

Die genannten Bedingungen beruhen auf den ausgewerteten Erfahrungen. Die Realität erforderte so manchen Kompromiss wie den, in Klassenzimmer zu arbeiten. Insgesamt kommt es sicherlich auf klare Informationen über das Projekt, auf die Schaffung von Akzeptanz in der Lehrerschaft und bei den Eltern sowie auf ein aufmerksames Projektmanagement an.

11. Handlungsempfehlungen

Die aufgeführten Gelingensbedingungen sind jede für sich auch als Handlungsempfehlung für einen gelingenden Projektverlauf zu lesen. Die im Folgenden aufgeführten Handlungsempfehlungen beziehen sich stärker auf die übergeordnete Ebene, auf die äußeren Rahmenbedingungen der Weiterführung und Implementation des Modellprojekts. Das Projekt ergänzt bisher das schulische Angebot und wurde von den Teilnehmern positiv angenommen. Würde es weitergeführt, so könnte es durchaus als neues Bildungskonzept für benachteiligte Schüler an der Hauptschule ausgearbeitet (und im Rahmen von Schulentwicklung evaluiert) werden. Das Projekt entfaltet in seiner Arbeitsweise, wie die Interviews mit den Hauptschulzweigleitungen deutlich machen, keine Wirkungen auf die Schulprogrammarbeit selbst. Es wirkt entlastend, insofern hier etwas für die berufliche Orientierung getan wird, positive

Auswirkungen des Projekts auf das Schülerverhalten werden als ‚Mitnahmeeffekte‘ entgegen genommen, aber inhaltliche und methodische Bezugnahmen fehlen weitgehend und zwar selbst im Arbeitslehreunterricht. Neben den strukturellen Empfehlungen wäre die pädagogische Konzeption im Projekt und in den Schulen weiter zu entwickeln.

- Ein Schulverbund ermöglicht, die Arbeitsanleiter mit höherem Stundenumfang anzustellen.
- Um den support in einem Schulverbund fortzuführen, ist ein externer Träger für die Organisation und Koordination notwendig.
- Um regionale Ausbildungspartnerschaften zu schaffen, ist die stärkere Einbindung und Vernetzung mit ausbildenden Betrieben notwendig.
- Seitens der kooperierenden Schulen sind Ansprechpartner die vermittelnde Instanz dar zwischen Träger – Schule; Schule –Träger. Sie sichern den Informationsfluss in beide Richtungen. Idealerweise handelt es sich um Lehrer in Leitungsfunktionen (Hauptschulzweigleitungen) und/oder um Klassenlehrer teilnehmender Schüler. Diese brauchen auch ein Forum, um in die Schule hinein wirken zu können.

12. Fazit

Die hohe Konstanz bei den Teilnehmern und die permanente Nachfrage seitens der Schüler sind ein Zeichen für die Attraktivität des Projekts. In vielen Fällen stellen die Projektgruppen einen sozialen Bezugsrahmen für die Schüler dar, in dem sie in einem geschützten Rahmen miteinander interagieren und lernen. Das Projekt empfinden sie wegen seines berufsorientierenden und -vorbereitenden Charakters als für sie relevant. Hier lernen sie zusammen mit ihren Freunden nicht nur etwas Neues, sondern sie können das Gelernte anwenden und ihre Fähigkeiten ausprobieren und erhalten auch Geld. Da das Projekt von den Eltern akzeptiert und unterstützt wird, erfahren die Jugendlichen Rückhalt.

Durch die fachspezifischen Sprach- und Schreibanlässe wie dem Führen der Berichtshefte und die Übernahme von Kurzreferaten werden die Jugendlichen sprachlich gefördert. Dies ist in einen situativen Kontext eingebettet, in dem die Auseinandersetzung mit Arbeitsinhalten und –prozessen im Vordergrund steht und nicht das ‚Ausbügeln‘ von Mängeln. Alle lernen durch eine reflektierende Sicht auf die spezifischen Handlungsabläufe in den Werkgruppen von- und miteinander. Nicht zuletzt zeigt die Rückmeldung der Praktikumsbetriebe, dass

die Einübung der Schlüsselqualifikationen erfolgreich war und die Schüler zu selbstständigem Arbeiten im Team befähigt worden sind.

Die Lehrer beobachten ein verbessertes Sozialverhalten der Schüler im schulischen Unterricht, die Spannungen sind geringer und die Leistungsbereitschaft ist höher. In den Fachnoten oder in den Noten für das Arbeitsverhalten spiegelt sich dies allerdings nicht wider.

Die Schulen begrüßen das Projekt als sinnvolle Ergänzung des schulischen Angebots. Es leistet Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Sozialarbeit in einem. Hiervon profitiert die Gruppe der leistungsschwachen Haupt- und Realschüler und die Mischung führt zu höherer Leistung in den Arbeitsgruppen. Die Teilnahme am Projekt schärft das Bewusstsein der Schüler für berufliche Perspektiven und Anforderungen sowie für die Bedeutung eines guten Schulabschlusses.

Mit guten Gründen ist anzunehmen, dass das Projekt die Teilnehmer zur Ausbildungsreife führt. Weitere Bemühungen müssen sich auf die Netzwerkbildung mit ausbildenden Betrieben der Region richten. Die Kontaktpflege ist ausgesprochen zeitintensiv und das Bemühen trifft noch nicht auf die geeigneten Strukturen in den Betrieben.

13. Ausblick: Die Weiterführung des Modellprojekts „Schule produziert – Produktion schult“

Durch das Modellprojekt sollten die Bedingungen für eine erfolgreiche Ausweitung und Implementierung des Projekts in Schulen sondiert werden. Es bleibt die Frage nach einer umsetzbaren Fortführung der Arbeitsgruppen.

Im zweiten Schulhalbjahr 2005/06 wurde das Projekt an zwei weiteren Schulen mit jeweils zwei Arbeitsgruppen installiert. Ob das Projekt über das Schuljahresende 2005/06 hinaus fortgeführt werden kann, ist ungewiss. Das größte Problem stellt die Finanzierung der Support-Struktur dar: Die Schulen haben keine Ressourcen und das Land Hessen verfolgt eigene Interessen mit den SchuB-Klassen und der Einführung des Berufswahlpasses und regionalen Bildungsnetzwerken im Rahmen des EQUAL-II-Programms.

Aber insbesondere die Entwicklung zur gebundenen Ganztagschule könnte genutzt werden, das Projekt in das Schulprogramm zu integrieren. Sinnvoll wäre ein Schulverbund aus vier oder fünf Schulen. Für die Projektleitung und die Pädagogin müsste eine ganze Stelle vorgesehen werden, um die umfangreichen Koordinationsaufgaben und die sozialpädagogische Arbeit zu leisten. Die zuständige Agentur für Arbeit stellte eine finanzielle Unterstützung in Aussicht, die jedoch an weitere Drittmittel in gleicher Höhe gebunden ist. Einhellige Mei-

nung war, dass die Wirtschaftsunternehmen vor Ort sowie zuständige Wirtschaftsverbände stärker in das Projekt einbezogen werden sollten (aber hier engagiert man sich meist eher im Arbeitskreis „Wirtschaft – Schule“).

Die Besonderheit des Projekts liegt in der außerschulischen Trägerschaft, die Schülern und Eltern signalisiert, dass es sich bei den Nachmittagsgruppen um ein Praxisangebot und nicht um schulisches Lernen handelt. Dies hat sich als Vorteil erwiesen, auf den neuerdings auch das jüngste Projekt des hessischen Kultusministeriums „Sprache und Integration“ setzt. „Schule produziert – Produktion schult“ erreicht in herausragender Weise männliche Migranten, ohne eigens hierfür konzipiert zu sein. In seiner inneren Konzeption akzentuierte das Projekt zunehmend die Sprachförderung und zwar dort, wo von ihr Gebrauch gemacht wird: Beim Führen von Berichtsheften, beim Präsentieren, im Kontakt mit Kunden. Die Förderung ist also in das Geschehen der Arbeitsgruppen eingebettet. Die Jugendlichen werden nicht mit zusätzlichem Unterricht belastet wie in „Sprache und Integration“. Dieses neue Projekt, das überraschend ähnlich wie „Schule produziert – Produktion schult“ angelegt ist und Teile der Qualifizierung außerhalb der Schule vermittelt, betont zugleich den schulischen Leistungsgedanken, indem zusätzlicher Mathematik- und Sprachunterricht erteilt wird. Beides jedoch, Schule *und* Arbeitsweltbezug, nebeneinander zu ermöglichen (am besten auch noch für eine curriculare Verbindung zu sorgen), führt dazu, dass die Jugendlichen sagen können: Nicht für die Schule, fürs Leben lernen wir.

Literatur

- Agentur für Arbeit Marburg (2006): Der Arbeitsmarkt im Bezirk der Agentur für Arbeit Marburg. Arbeitsmarktreport. Berichtsmonat Januar 2006. Marburg.
- Arbeitsgruppe SIEGEL Standards (2005): Unverzichtbare Qualitätsmerkmale guter Berufsorientierung nach dem Verständnis des Netzwerkes Berufswahl-SIEGEL. Online verfügbar unter http://www.netzwerk-berufswahl-siegel.de/uploads/tx_jpdownloadbox/SIEGEL_Standards.pdf (letzter Zugriff am 25.10.2006).
- Behr-Heintze, Andrea/Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts. Schwalbach i. Ts.
- Böttcher, Wolfgang (2003): Starke Standards. Bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. In: Die Lernende Schule H. 24, S. 4-9.
- Brandhorst, Peter (2004): Große Hoffnung hat kaum jemand. Auf den untersten Sprossen der Bildungsleiter: Suche nach Chancen für Arbeit und Leben. In: Erziehung und Wissenschaft H. 9, S.6-9. Online verfügbar unter http://www.gew.de/Binaries/Binary7036/ew_0904.pdf (letzter Zugriff am 06.11.2006).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Exzellenz in Bildung und Forschung – mehr Wachstum durch Innovation. Leitlinien der Bildungs- und Forschungspolitik (Februar 2006).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2002 und 2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung – Berlin.
- Duncker, Ludwig (2003): Die relative Eigenständigkeit der Hauptschulbildung. In: ders. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 15-33.
- Ehrenthal, Bettina/Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim G. (2005): Ausbildungsreife - auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. Online verfügbar unter <http://www.bibb.de/de/21840.htm>(letzter Zugriff am 1.11.06).
- Fink, Matthias (2003): Jugendliche in erschwerten Lebenslagen – Beschreibungen und Deutungen im Spiegel empirischer Forschungsbefunde. In: Duncker, Ludwig: Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 200-211.
- Heinz, Walter R. (1996): Soziale Benachteiligung und berufliche Förderung Jugendlicher im regionalen und internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92. Band, H. 2, S. 151-161.

- Hiller, Gotthilf (1991): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Lange-
nau/Ulm.
- Hofmann-Lun, Irene/Gaup, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (Längsschnittstudie zum Übergang
Schule – Beruf) (2006): Hauptschülerinnen und Hauptschüler – engagiert, motiviert, flexibel?
Online verfügbar unter
http://www.dji.de/9_dasdji/gespraech0406/0604_Bulletin73_Hauptschule.pdf (letzter Zugriff am
10.05.2006).
- Holtappels, Heinz G./Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/ Schulz-Zander, Renate
(Hrsg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim und München.
- Horstkemper, Marianne/Killus, Dagmar (2003): Lernen in Schule und Betrieb – ein innovatives
Modell für die Sekundarstufe I? Ergebnisse der externen Evaluation eines Modellprojekts. Pots-
dam.
- Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale
Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden.
- Kloas, Peter-Werner (2006): Ausbildungsreife – im Urteil von Fachleuten. In: BERUF & Bildung,
4, S. 1-7.
- Köhler, Horst: Bildung für alle. Berliner Rede 2006 von Bundespräsident Horst Köhler am 21. Sep-
tember 2006. Online verfügbar unter: <http://www.bundespraesident.de>
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-
stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Ljung, Verner (1999): Die Dänischen Produktionsschulen – Eine Beschreibung Mai 1997. Online
verfügbar unter <http://www.uvm.dk/cgi/printpage/pf.cgi> (letzter Zugriff am 20.11.2006).
- Plünnecke, Axel/Stettes, Oliver (2006): Der Bildungsmonitor 2006. Das Benchmarking der Bil-
dungssysteme in den Bundesländern aus bildungsökonomischer Perspektive. Köln. Online ver-
fügbar unter [http://www.lvz-
online.de/download/dokus/Bildungsmonitor%202006%20Forschungsbericht.pdf](http://www.lvz-online.de/download/dokus/Bildungsmonitor%202006%20Forschungsbericht.pdf) (letzter Zugriff
am 20.11.2006).
- Prager, Jens U./Wieland, Clemens (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbst-
wahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh.
- Rekus, Jürgen/Hintz, Dieter/Ladenthin, Volker (1998): Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschich-
te, Theorie. Weinheim und München.
- Stadt Stadtallendorf (2004): Niederschrift der 30. Sitzung der Stadtverordnetenversammlung vom
16.12.2004.
- Töpfer, Rolf (2006): Zur Übertragbarkeit der dänischen Produktionsschulidee. Seminararbeit (un-
veröffentlicht).

Weiß, Wolfram (2003): Evaluation der von der ZEIT-Stiftung geförderten Schulen des LERNWERK Hamburg zur Förderung von Hauptschulen. Online verfügbar unter <http://www.lernwerk-hh.de/EVA.pdf> (letzter Zugriff am 18.03.2004).

Wünsche, Konrad (1979): Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Frankfurt am Main

Zimbardo, Philipp G. (1995): Psychologie. Berlin und Heidelberg.

Online-Quellen:

www.gbs-stadtallendorf.de

www.gesamtschule-neustadt.com

www.stadt-neustadt-hessen.de

www.stadtallendorf.de

Anhang

Tabellen zur Übersicht der Gruppenentwicklung

Gruppe	Arbeitsgruppenleiter	Projekte
Gastronomie (Neustadt)	ein Wechsel im Juli	Organisation der Verpflegung auf der Skifreizeit der 9. Klassen, Jahresabschlussessen, Bewirtung zu verschiedenen Anlässen
Frisuren und Kosmetik (Neustadt)	ein Wechsel im Juni, seit Ende November zwei Arbeitsanleiterinnen (eine Kosmetikerin und eine Friseurin)	Mütter bekommen Gesichtspflege und Maniküre, Fahrt zur Kosmetikmesse, „Vorher-Nachher“-Aktionen, Fußpflege, Kinderschminken
Fahrrad (Neustadt)	konstant, außerschulische Werkstatt	Umzug nach Stadtallendorf, Aufbereitung von Rädern zum Verkauf
Holzwerkstatt (Neustadt)	ein Wechsel im Frühjahr, Arbeitsanleiter arbeitet nach Gruppenende weiter an Hühnerhaus	Arbeiten an Hühnerhaus, Projekt wird von anderen Schülern weitergeführt
Gastronomie (Stadtallendorf)	Wechsel im Herbst 2005	Halbjahresabschlussessen, Bewirtung zu verschiedenen Anlässen
Kosmetik (Stadtallendorf)	konstant; außerschulischer „Arbeitsplatz“ (Kosmetikstudio)	Kinderschminken, Gesichtspflege und Maniküre bei Lehrerinnen
Fahrrad Mittwoch (Stadtallendorf)	konstant; außerschulische Werkstatt	Aufbereitung der Räder zum Verkauf
Fahrrad Donnerstag (Stadtallendorf)	konstant; außerschulische Werkstatt	Aufbereitung der Räder zum Verkauf

Gastronomie (Neustadt)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	2	4	2	1
TN konstant in der Gruppe		2	-	-
Teilnehmer in betrieblichem Praktikum	1	2	-	1
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	2	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	2	2	2	1
neu in das Projekt gekommene TN	1	-	3	-
Stand Dez. 2005	3	2	3	0

Holzwerkstatt (Neustadt)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	-	5	-	-
TN konstant in der Gruppe	-	4	-	-
Teilnehmer in betrieblichem Praktikum	-	1	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	-	-	-	-
neu in das Projekt gekommene TN	-	1	-	-
Stand bei Auflösung	-	5	-	-

Fahrradwerkstatt (Neustadt)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	4	1	-	-
TN konstant in der Gruppe	-	-	-	-
Teilnehmer in betrieblichem Praktikum	-	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	1	1	-	-
neu in das Projekt gekommene TN	1	-	-	-
Stand bei Auflösung Oktober 2005	4	-	-	-

Zwei der Teilnehmer sind nach der Auflösung in die Gastronomiegruppe gewechselt.

Frisuren und Kosmetik (Neustadt)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	-	-	7	1
TN konstant in der Gruppe	-	-	5	1
Teilnehmer in betrieblichem Praktikum	-	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	-	-	2	-
neu in das Projekt gekommene TN	-	-	6	-
Stand Dez. 2005	-	-	11	1

Gastronomie (Stadtallendorf)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	2	1	-	2
TN konstant in der Gruppe	1	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	1	-
TN in andere Gruppen gewechselt	1	1	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	-	-	-	2
neu in das Projekt gekommene TN	1	-	7	-
Stand Dez. 2005	1	-	8	-

Kosmetik (Stadtallendorf)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	-	-	5	-
TN konstant in der Gruppe	-	-	1	-
Teilnehmer in betrieblichem Praktikum	-	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	1	-
aus dem Projekt ausgeschieden	-	-	3	1
neu in das Projekt gekommene TN	-	-	1	1
Stand Dez. 2005	-	-	2	-

Fahrrad Mittwoch (Stadtallendorf)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migration
Stand Dez. 2004	5	1	-	-
TN konstant in der Gruppe	2	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	1	1	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
TN im Praktikum	2	-	-	-
aus dem Projekt ausgeschieden	4	1	-	-
neu in das Projekt gekommene TN	2	1	-	-
Stand Dez. 2005	4	2	-	-

Fahrrad Donnerstag (Stadtallendorf)	m mit Migration	m ohne Migration	w mit Migration	w ohne Migra- tion
Stand Dez. 2004	6	-	-	-
TN konstant in der Gruppe	-	-	-	-
TN aus anderen Gruppen hinzugekommen	-	-	-	-
TN in andere Gruppen gewechselt	-	-	-	-
aus dem Projekt ausge- schieden	1	-	-	-
neu in das Projekt gekom- mene TN	1	-	-	-
Stand Dez. 2005	6	-	-	-

Abkürzungen:

TN = Teilnehmer
m = männlich
w = weiblich

MERKMALE DER AUSBILDUNGSREIFE IM ÜBERBLICK (KURZFASSUNG)

(NACH KLOAS 2006, S. 4)

I. Schulische Basiskenntnisse und Psychologische Leistungsmerkmale

(Recht)Schreiben

Sie/er schreibt Texte in lesbarer handschriftlicher Form.
Sie/er kennt die Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung und kann sie anwenden.
Sie/er kann häufig vorkommende Wörter richtig schreiben.
Sie/er kann Texte verständlich und zusammenhängend schreiben.
Sie/er kann formalisierte Texte verfassen: z. B. Brief, Lebenslauf, Bewerbungsanschreiben, Ausfüllen von Formularen.

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Sie/er verfügt über grundlegende Lesefertigkeiten
Sie/er kann Wortbedeutungen klären.
Sie/er kann die zentrale Aussage eines Textes erfassen und Informationen zielgerichtet entnehmen.

Sprechen und Zuhören (mündliches Ausdrucksvermögen)

Sie/er kann sich verständlich in der Standardsprache Deutsch äußern.
Sie/er verfügt über einen für das Bewältigen von Alltagssituationen angemessenen Wortschatz.
Sie/er kann sich durch gezieltes Fragen notwendige Informationen beschaffen.

Mathematische Grundkenntnisse

Sie/er kann Rechengesetze (Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren) anwenden.
Sie/er beherrscht Prozent- und Bruchrechnung.
Sie/er führt einfache Berechnungen (z. B. Kleines Einmaleins) und Überschlagsrechnungen im Kopf durch.
Sie/er kann einfache Textaufgaben lösen.
Sie/er beherrscht die Dreisatzrechnung.
Sie/er kann Längen, Flächen und Volumina bestimmen.
Sie/er wählt Maß-Einheiten von Größen situationsgerecht aus (insbesondere für Zeit, Masse, Geld, Länge, Fläche, Volumen und Winkel) und kann sie umwandeln.
Sie/er zeichnet und konstruiert geometrische Figuren unter Verwendung angemessener Hilfsmittel, wie Zirkel, Lineal Geodreieck.
Sie/er versteht graphische Darstellungen und Tabellen.

Wirtschaftliche Grundkenntnisse

Sie/er kennt das wirtschaftliche Ziel unternehmerischen Handelns.
Sie/er hat ein Grundverständnis von Pflichten und Rechten aus Verträgen und Geschäften (Ausbildungsvertrag, Kaufvertrag).

Räumliches Vorstellungsvermögen

Sie/er kann räumliche Geometrieaufgaben lösen.
Sie/er kann sich an Hand von Zeichnungen räumliche Gegenstände vorstellen.
Sie /er kann sich an Hand eines Grundrisses das Haus vorstellen.
Sie /er kann den Weg von der Wohnung zur Schule/Kirche/zum Kaufhaus nachvollziehbar aufmalen.

Merkfähigkeit

Sie/er kann Arbeitsaufträge auch nach längerer Zeit wiederholen.
Sie/er kann sich an die räumliche Lage von Gegenständen erinnern.
Sie/er weiß nach längerer Zeit noch, welches Werkzeug sie/er bei einer bestimmten Aufgabe verwendet hat.

Bearbeitungsgeschwindigkeit

Sie/er kann Aufgaben, die wenig Überlegung fordern, zügig abarbeiten.
Sie/er kann Aufgaben, bei denen sich der Arbeitsablauf oft wiederholt, zügig erledigen.
Sie/er kann bei Klassenarbeiten/ Schulaufgaben meistens alle Aufgaben bearbeiten.

Befähigung zu Daueraufmerksamkeit

Sie/er beendet eine gestellte Aufgabe, obwohl seine Mitschüler/innen sich (schon) über Freizeitaktivitäten unterhalten.
Sie/er kann sich auch in der letzten (6.) Schulstunde noch konzentrieren.
Sie/er kann sich nach der Schule noch mit Dingen beschäftigen, für die Konzentration benötigt wird.

Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen

Sie/er befindet sich in einem für Ausbildungsanfänger typischen Entwicklungsstand und ist gesundheitlich nicht in einem Umfang eingeschränkt, der der Bewältigung eines Acht-Stunden-Tages entgegensteht.
Der/die Jugendliche entspricht den Kriterien der Untersuchung nach dem Jugendarbeitschutzgesetz in dem Maße, dass dauerhaft eine Gefährdung der Gesundheit nicht zu erwarten ist.

Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz

Sie/er beendet eine übertragene Aufgabe erst, wenn sie vollständig erfüllt ist.
Sie/er erfüllt Aufgaben und Ziele, die einen kontinuierlichen Arbeitseinsatz erfordern.
Sie/er verfolgt ein Ziel/eine Aufgabe mit erneuter Anstrengung angemessen weiter, wenn vorübergehende Schwierigkeiten auftauchen oder erste Erfolge ausbleiben.

Kommunikationsfähigkeit

Sie/er hört aufmerksam zu.
Sie/er kann sachgerecht antworten oder nachfragen.
Sie/er achtet auf einfache nonverbale Botschaften.
Sie/er kann wichtige Informationen unverfälscht weitergeben.
Sie/er ist im Umgang mit anderen Menschen offen.

Konfliktfähigkeit

Sie/er spricht eigene Bedürfnisse zur rechten Zeit deutlich an.
Sie/er lässt auch stark von der eigenen Meinung abweichende Vorstellungen anderer zu.

Kritikfähigkeit

Sie/er nimmt Kritik auch an der eigenen Leistung oder am eigenen Verhalten an.
Sie/er kann Kritik sachlich begründen.
Sie/er zeigt gegenüber Fehlern anderer angemessene Geduld und Toleranz.

Leistungsbereitschaft

Sie/er widmet sich Aufgaben mit angemessener Intensität.
Sie/er strengt sich auch bei „unbeliebten“ Aufgaben an.

Selbstorganisation/Selbstständigkeit

Sie/er kann den Lebensalltag (Aufstehen, Kleiden, Weg zur Schule/Arbeit) selbständig bewältigen.
Sie/er kann selbständig Anrufe mit Institutionen, Arbeitgebern usw. führen (z. B. um Termine zu vereinbaren, sich krank zu melden).
Sie/er erledigt Aufgaben aus eigenem Antrieb und beschafft sich die erforderlichen Informationen und Hilfsmittel.

Sorgfalt

Sie/er geht mit schriftlichen Unterlagen, Dokumenten, Arbeitsmaterialien und Werkzeugen achtsam, pfleglich und sachgerecht um.
Sie/er beachtet beim Erfüllen eines Auftrags gewissenhaft sämtliche Hinweise und Vorschriften.

Teamfähigkeit

Sie/er bringt eigene Erfahrungen und Wissen ein.
Sie/er ist bereit und in der Lage, anderen zuzuhören und von anderen zu lernen.
Sie/er ist bereit, eigene Interessen zurückzustellen, wenn es die Ziele des Teams erfordern.

Umgangsformen

Sie/er verwendet die Anreden „Du“ und „Sie“ situationsangemessen.
Sie/er benutzt eine der Situation angemessene Sprache.
Sie/er begrüßt andere Menschen in angemessener Form (persönliche Anrede, Blickkontakt, Händeschütteln, Vorstellen der eigenen Person).
Sie/er ist bereit, die gängige Kleiderordnung der beruflichen Bezugsgruppe im beruflichen Zusammenhang für sich zu akzeptieren.
Sie/er begegnet anderen Menschen mit Respekt.

Verantwortungsbewusstsein

Sie/er übernimmt Verantwortung für Aufgaben, die vereinbart wurden (z. B. in Familie, Schule, Sport, Verein).
Sie/er geht verantwortungsvoll mit sich selbst um (Gesundheit, Konsumgewohnheiten).
Sie/er vermeidet Gefährdungen der eigenen und anderer Personen.
Sie/er übernimmt Verantwortung für anvertraute Materialien, Geräte usw.

Zuverlässigkeit

Sie/er erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin (Unterricht, Praktikum, Beratungsgespräch).
Sie/er entschuldigt sich rechtzeitig, wenn er/sie eine Vereinbarung nicht einhalten kann.
Sie/er erledigt einen Arbeitsauftrag termingerecht.

**Berufswahlreife:
Selbsteinschätzungs- und
Informationskompetenz**

Sie/er kann eigene berufsbedeutsame Interessen, Vorlieben, Neigungen und Abneigungen benennen.
Sie/er benennt eigene Werthaltungen.
Sie/er benennt eigene Stärken und Schwächen.
Sie/er hat sich über Berufe und ihre Anforderungen informiert.
Sie/er benennt Gründe für die eigene Berufswahlentscheidung.

Notentabellen

Angegeben ist jeweils der Notendurchschnitt der Projektteilnehmer. In Neustadt wurden die Noten von 14 Teilnehmern erhoben, in Stadtallendorf von 25 (Halbjahre 7/1 und 7/2) resp. 15 Schülern (Schuljahre 8/2 bis 9/1).

Arbeitsverhalten

Neustadt

	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Arbeitsverhalten	3,23	3,44	3,04	3,06	2,64

Stadtallendorf

	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Mathe	3,04	2,72	3	3,56	3,4
Deutsch	3,04	3,08	3,38	3,25	3,47
Englisch	3,24	3,56	3,31	3,44	3,27

Sozialverhalten

Neustadt

	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Notendurchschnitt	3,08	3,00	2,83	2,79	2,80

Stadtallendorf

	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Mathe	2,88	2,68	2,81	3,13	2,6
Deutsch	2,8	3,04	3,06	3,19	3,13
Englisch	3	3,52	3,13	3,4	2,93

Fachnoten

Neustadt

	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Mathe	3,67	3,46	3,54	3,65	3,20
Deutsch	3,79	3,63	4,00	3,79	4,23
Englisch	3,15	3,52	3,46	3,21	3,35


Stadtallendorf


	7/1	7/2	8/1	8/2	9/1
Mathe	3,52	3,46	3,69	3,69	3,8
Deutsch	3,28	3,31	3,75	3,31	3,73
Englisch	3,64	3,65	3,94	3,81	4,07


Der Fragebogen:

Liebe Projektteilnehmerin, lieber Projektteilnehmer,
mit diesem Fragebogen wollen wir ein wenig über dich und deine Sicht auf Schule und das Projekt „Schule produziert – Produktion schult“ erfahren. Bei den Antworten gibt es kein „richtig“ oder „falsch“, sondern es zählt deine Meinung! Wir versichern, dass weder deine Eltern noch deine Lehrer erfahren werden, was du geantwortet hast. Vielen Dank!

1. Was ist dir an Schule wichtig?







2. Welchen Schulabschluss strebst du an?

- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss
- Abitur
- qualifizierter Hauptschulabschluss
- Fachoberschule/Fachabitur

3. Wie wichtig ist es für dich, dass du diesen Abschluss erreichst?

- sehr wichtig
- ziemlich wichtig
- teils-teils
- eher unwichtig
- sehr unwichtig

4. Wie sicher bist du, dass du diesen Abschluss erreichst?

- sehr sicher
- ziemlich sicher
- teils-teils
- eher unsicher
- sehr unsicher

5. Hast du schon mal eine Klasse wiederholt?

- nein
- ja → welche und wie häufig?  _____

6. Wie oft hast du in den letzten 2 Monaten den Unterricht geschwänzt?

- über 10 Mal
- 5 bis 10 Mal
- 1 bis 5 Mal
- nie



7. ÜBER MICH	stimmt voll und ganz	stimmt eher	teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Ich finde, ich bin ganz in Ordnung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Zukunft sehe ich ganz zuversichtlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für jedes Problem finde ich eine Lösung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir leicht, unterschiedliche Aufgaben aus verschiedenen Lebensbereichen zu lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, dass mein Leben sich positiv entwickeln wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Sachen selbst rauskriegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es hängt hauptsächlich von mir und meinen Fähigkeiten ab, ob ich eine schwere Aufgabe löse oder nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
So wie ich bin, möchte ich bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin sicher, dass andere mich mögen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



8. Was möchtest du nach der Schule am liebsten machen?

- eine weiterführende Schule besuchen
- gleich arbeiten
- eine Ausbildung beginnen
- ich weiß es noch nicht
- Sonstiges, und zwar 

9. Hast du einen Berufswunsch?

- nein
- ja, und zwar (Du kannst hier mehrere Berufe angeben. Kreise den für dich wichtigsten ein!)

10. Hast du schon eine Ausbildungsstelle sicher?


- nein ja, als

→ Wenn **nein**, wie sicher bist du, eine Ausbildungsstelle zu finden?

- Sehr sicher Sicher teils-teils unsicher sehr unsicher

11. Meinen Beruf wähle ich danach aus, dass...	stimmt voll und ganz	stimmt eher	teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
...der Beruf meinen Fähigkeiten entspricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...genügend Ausbildungsstellen in dem Beruf vorhanden sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...der Beruf meinen Interessen entspricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ich in dem Beruf viel Geld verdienen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...mir der Beruf ein angenehmes Leben bietet (z.B. Zeit für Hobbys, Familie etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


Ich achte noch auf etwas anderes, nämlich dass





.....

.....

12. Wenn du Fragen zur Berufswahl hast, mit wem besprichst du das dann und wie häufig redet ihr darüber? (z.B. „Mit meinem Opa, ungefähr einmal im halben Jahr.“)







13. Helfen dir diese Gespräche bei der Berufswahl?


- überhaupt nicht wenig teils-teils ja großteils ja sehr


14. Über das dreiwöchige BETRIEBS-PRAKTIKUM	stimmt voll und ganz	stimmt eher	teils-teils	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht
Die Arbeit im Praktikum bereitet auf die wirkliche Arbeitswelt vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Praktikum war viel interessanter als Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin lieber ins Praktikum als zum Unterricht gegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Praktikum hat mir bei meiner Berufswahl geholfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe im Praktikum viel Neues gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte mich im Praktikum besser konzentrieren als in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Praktikum habe ich viel für die Zukunft gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich im Praktikum gelangweilt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>


15. Hast du außer dem Pflichtpraktikum Ende der 8. Klasse ein oder mehrere Praktika absolviert?

- ja, _____ weitere(s) nein (direkt weiter zu Frage 18)


→ **15a** Wenn ja, wie lang und in welchem Bereich?









15b Wie bist du jeweils zu dem Praktikum gekommen?








15c Helfen dir die weiteren Praktika bei deiner Berufswahl?


- überhaupt nicht wenig teils-teils ja großteils ja sehr
-


16. Jobbst du oder hast du schon mal gejobbt?

- ja, in den Ferien ja, neben der Schule nein (direkt zu Frage 19)


→ **16a** Wo und wie lange hast du gejobbt/jobbst du? Wie viele Stunden in der Woche hast du gearbeitet/arbeitest du?










16b Wie bist du jeweils an den Job rangekommen? (Freunde, Verwandte, Aus-
hang...)









16c Wie viel verdienst du bei deinem Job (Stundenlohn)?







16d Helfen dir die Jobs bei der Berufswahl?


Ja sehr ja großteils teils-teils wenig überhaupt nicht


16e Helfen dir die Jobs bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz?


Ja sehr ja großteils teils-teils wenig überhaupt nicht

17. Seit wann bist du im Projekt? Seit  _____


18. Was gefällt dir gut?









19. Warum nimmst du an dem Projekt teil?







.....

Bei uns ist sorgfältiges Arbeiten wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns wird darauf geachtet, dass das Werkzeug gut behandelt und mit Material sparsam umgegangen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns achten alle auf die Einhaltung der Regeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Nichteinhalten der Regeln hat sofortige Konsequenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns ist schon mal jemand rausgeflogen, weil er sich nicht benehmen konnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei uns wird darauf geachtet, dass wir die Berichtshefte ordentlich führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe durch das Projekt bessere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Projekt hilft mir, mich für einen Beruf zu entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zielstrebig als vorher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß besser, wie ich mich verhalten soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe in der Gruppe sehr viel Fachwissen erworben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiß durch das Projekt besser, was ich kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Nimmst du weitere Förderangebote wahr (Nachhilfe, Hausaufgabenbetreuung?)

- nein ja

25. In welchen Vereinen bist du aktiv? Was machst du da?





26. Bist du ehrenamtlich tätig? (Leitung oder Mitarbeit z.B. im Kindergottesdienst, Kinderturnen, Kassenwart bei der Feuerwehr oder im Posaunenchor, Betreuung im Jugendclub o.ä.)




.....



.....

Zuletzt ein paar Fragen zu deiner Person:

27. Bist du männlich oder weiblich? weiblich männlich

28. Wie alt bist du? Jahre

29. Bist du in Deutschland geboren?

ja nein, in 

→ Seit wann lebst du in Deutschland? Seit _____Jahren


30. Ist deine Mutter in Deutschland geboren?

ja nein, in 

31. Ist dein Vater in Deutschland geboren?

ja nein, in 

32. Mit wem lebst du zusammen? (Kreuze bitte alle Personen an, die mit dir in einem Haushalt leben)

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> mit meiner Mutter | <input type="radio"/> mit meinem Vater |
| <input type="radio"/> mit dem Partner meiner Mutter | <input type="radio"/> mit der Partnerin meines Vaters |
| <input type="radio"/> mit leiblichen Geschwistern | <input type="radio"/> mit Stiefgeschwistern |
| <input type="radio"/> Andere, und zwar  | |

33. Wie viele Personen leben außer dir im Haushalt?  _____ Personen

34. Sprecht ihr zu Hause noch eine andere Sprache als deutsch?

nein ja, nämlich 

Vielen Dank fürs Mitmachen!!!