

An den Rändern der Bildungsgesellschaft

Teilhabedefizite gering qualifizierter
Jugendlicher an schulischer und
beruflicher Bildung und Möglichkeiten
ihrer Förderung

Sabine Fromm und Maria Richter¹

Zusammenfassung

Jugendliche in Hauptschulen und vergleichbaren Schulformen sind mit besonderen Teilhaberisiken in Hinblick auf schulische und berufliche Bildung konfrontiert. Prekären Bildungsbiografien im allgemein bildenden Schulsystem schließt sich häufig der Übergang in das sog. Übergangssystem an, das jedoch keine voll qualifizierende Berufsausbildung bietet. Neuere Fördermaßnahmen versuchen nun einen anderen Weg zu gehen und durch Präventionsmaßnahmen im letzten bzw. vorletzten Schuljahr, insbesondere für „abschlussgefährdete“ Jugendliche, das Scheitern am Hauptschulabschluss zu verhindern und ihre Chancen auf einen unmittelbaren Übergang in Ausbildung zu erhöhen

Auf der Basis der Evaluation eines solchen Förderprojekts für „abschlussgefährdete“ Hauptschüler/innen zeigt der folgende Beitrag die spezifischen Teilhaberisiken dieser Jugendlichen und die Effekte der Projektteilnahme auf die Teilhabe an schulischer sowie beruflicher Bildung.

Abstract: Low-skilled Youth. Their Difficulties in Participating in Education and Possible Remedies

Secondary school pupils ('Hauptschüler') experience increased risks of participation in academic and vocational training. Often, there are long-term patterns of poor school performance, and the students leave school without graduating or with poor grades. This article discusses the results of a project that aims to re-integrate highly disadvantaged young people into institutional education. It does so by helping them to graduate from school. It, thus, tries to increase their chances of a successful transition from school to training. This article reports on the specific risks of educational participation for these students as well as on the project's impact.

1. Einleitung

In der „Bildungsgesellschaft“ sind schulische und berufliche Qualifikationen eine wesentliche Voraussetzung nicht nur für Erwerbsintegration, sondern zunehmend für soziale Teilhabe schlechthin (Bartelheimer/Kädtler 2012: 58; Baethge-Kinsky 2012), also die Möglichkeit, „eine individuell gewünschte und gesellschaftlich übliche Lebensweise zu realisieren“ (Bartelheimer 2004: 53). Damit beschreibt Teilhabe weniger einen Zustand als vielmehr ein biografisches Muster, welches erst bei der Betrachtung längerer Zeiträume bewertet werden kann (Bartelheimer/Kädtler 2012). So kann zum Beispiel der Status aktueller Arbeitslosigkeit per se nicht als Indikator für die mangelnde Erwerbsteilhabe einer Person angesehen werden, sondern erst eine dauerhafte Arbeitslosigkeit (Fromm/Bartelheimer 2012). Mit dem Teilhabebegriff wird somit der Zeitbezug sozialer Ungleichheit hervorgehoben.

Der Zusammenhang von Bildungsteilhabe und anderen Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe war seit den 1960er Jahren immer wieder Gegenstand des politischen Diskurses (vgl. zum Folgenden Baethge-Kinsky 2012). Dabei haben sich die Problemdefinitionen und -wahrnehmungen jedoch ebenso gewandelt wie die empirischen Zusammenhänge von Bildungsteilhabe und

gesellschaftlicher Teilhabe: In den 1960er Jahren wurden auf der gesellschaftlichen Ebene mögliche Gefährdungen der demokratischen und wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands durch unzureichende Bildungsbeteiligung beschrieben (Picht 1964; Dahrendorf 1965), auf der individuellen Ebene die sozial ungleichen Bildungschancen verschiedener Gruppen der Bevölkerung. Mit der Sozialfigur der „katholischen Arbeiterin vom Lande“ (Dahrendorf 1965) wurde die Kumulation struktureller Benachteiligungen der Konfession, der sozialen Schichtzugehörigkeit, des Geschlechts und der Region verdeutlicht. Anders als heute stellte ein niedriges Bildungsniveau jedoch kein Hindernis für Erwerbsteilhabe dar, womit sowohl die Teilhabe am Erwerbssystem wie auch soziale Teilhabe durch Erwerbstätigkeit gemeint ist. Obwohl die Bildungsbeteiligung ebenso wie die Positionierung im Erwerbssystem deutlich durch die soziale Herkunft determiniert war, beinhalteten auch niedrige schulische und berufliche Bildungsabschlüsse – und selbst das Fehlen dieser Abschlüsse – keine besonderen Risiken für die Ausübung einer existenzsichernden Beschäftigung und damit eine einigermaßen gesicherte Teilhabeperspektive. Diese Situation stellt sich in der Gegenwart anders dar, denn die Schul- und Ausbildungslaufbahnen bestimmen heute in stärkerem Maße die späteren Arbeitsmarktchancen. So können gering qualifizierte Jugendliche – Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss – nicht damit rechnen, nach der Schule mehr oder weniger selbstverständlich in eine berufliche Ausbildung überzugehen. Darüber hinaus schlägt sich ein Mangel schulischer bzw. beruflicher Bildung in der Folge in geringen Teilhabechancen am Erwerbssystem nieder (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Baethge et al. 2007; Bundesinstitut für Berufsbildung 2009; Boos-Nünning 2008; Fromm/Bartelheimer 2012).

In diesem Beitrag werden die Teilhabedefizite gering qualifizierter Jugendlicher an schulischer und beruflicher Bildung auf der Basis einer von den Autorinnen durchgeführten Projektevaluation dargestellt (Solga/Fromm/Richter 2011) und Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Bildungsteilhabe skizziert. In Abschnitt 2. des Beitrags wird kurz dargestellt, welche Faktoren diese geringe Bildungsteilhabe bedingen. In Abschnitt 3. werden bestehende sozialpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Teilhabechancen gering qualifizierter Jugendlicher skizziert. Im Anschluss daran wird in Abschnitt 4. mit dem Projekt „Werkstatt-Schule Saarland“ ein Förderprojekt für besonders leistungsschwache Jugendliche vorgestellt. Der Beitrag endet mit einer Bewertung des Projekts (Abschnitt 5.).

2. Bedingungsfaktoren gefährdeter schulischer und beruflicher Bildungsteilhabe

Unzureichende Bildungserfolge können als das Ergebnis miteinander verschränkter individueller und institutioneller Prozesse verstanden werden. So lässt sich in Anlehnung an Solga (2005) der geringe Bildungserfolg der Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem (Teilhabe an schulischer Bildung) durch Prozesse der sozialen Verarmung im familiären und schulischen Umfeld und der (Selbst-)Stigmatisierung erklären, die Effekte dieser Entwicklung auf das Teilhabeproblem am Ausbildungsmarkt (Teilhabe an beruflicher Bildung) zusätzlich durch Prozesse der Verdrängung und der Diskreditierung.

Zur Erklärung gefährdeter Bildungsteilhabe in sozial verarmten familiären Kontexten kann auf die von Boudon (1974) vorgenommene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten zurückgegriffen werden. Demnach sind Bildungsunterschiede zum einen durch Unterschiede in der kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcenausstattung von Familien erklärbar, die zu einer unterschiedlichen Förderung und Unterstützung und damit zu divergierenden schulischen Leistungen der Kinder führt (primäre Herkunftseffekte). Zum anderen führt Boudon an, dass, in Abhängigkeit von der Schichtzugehö-

¹ Wir danken den anonymen Gutachtern der Zeitschrift Sozialer Fortschritt.

rigkeit, Eltern verschiedene Bildungsalternativen mit unterschiedlichen Nutzen und Kosten bewerten. So schätzen Eltern aus unteren Sozialschichten die Kosten für höhere Bildungswege höher als den Nutzen ein und entscheiden sich daher häufig für weniger qualifizierende Bildungswege für ihre Kinder. Beide Effekte zusammen bewirken, dass Jugendliche aus eher bildungsfernen Elternhäusern nicht nur weniger schulbezogene familiäre Unterstützung erfahren und ihre Fähigkeiten seltener in adäquate Bildungswege und Zertifikate umsetzen können, sondern zudem in ihrem schulischen Lernumfeld vorwiegend auf Jugendliche treffen, die ebenfalls mehrheitlich aus Familien mit geringem sozialen und kulturellen Kapital stammen, so dass „verarmte Lernorte“ entstehen (Baumert/Schümer 2001; Solga/Wagner 2001, 2004). Dies ist besonders problematisch, weil die soziale und leistungsmäßige Zusammensetzung der Schulklasse einen direkten Einfluss auf die individuellen Schulleistungen der Jugendlichen hat (Baumert et al. 2006; Bellin 2006; Ditton 2009).

Eine wichtige Rolle bei der Gefährdung schulischer Bildungsteilnahme spielen zudem externe Zuschreibungsprozesse sowie Prozesse der Selbststigmatisierung. Leistungsschwache Schüler/innen erfahren schon früh in ihrer Bildungslaufbahn, dass sie eine „Abweichung nach unten“ (Solga 2011: 409) darstellen. Neben schlechteren Noten haben diese Jugendlichen auch häufiger Klassen wiederholen müssen oder eine Abstufung des Bildungsgangs erfahren. Diese mehrfachen Erfahrungen des Scheiterns können nicht nur auf Seiten der Lehrkräfte zu einer verringerten Erwartungshaltung führen, sondern auch zu verringerten Leistungsaspirationen und -anstrengungen der Jugendlichen selbst. Als Strategien zur Vermeidung weiterer Misserfolge werden dann nicht selten Leistungsverweigerung oder Absentismus gewählt, so dass eine Distanzierung von institutioneller Bildung eintritt (Solga 2005).² Damit erhöht sich jedoch das Risiko einer „Abwärtsspirale“ mit einer weiteren Verschlechterung der Schulleistungen und in der Folge auch das Risiko, keinen formalen Abschluss zu erreichen bzw. keinen Ausbildungsplatz zu finden.

Auf dem Ausbildungsmarkt treffen diese Jugendlichen, deren Schulbiografien bereits durch soziale Verarmung und (Selbst-) Stigmatisierung „beschädigt“ sind, dann auf eine Situation, die für sie durch Prozesse der Verdrängung und Diskreditierung geprägt ist. So greifen die Personalverantwortlichen bei ihrer Entscheidung bei der Besetzung eines Ausbildungsplatzes auf Marktsignale wie das Vorhandensein eines Schulabschlusses oder die Schulnoten zurück. Für diesen Marktwettbewerb um knappe Ausbildungsplätze sind gering qualifizierte Jugendliche schlechter ausgestattet als andere und haben aufgrund der Anforderungen der Betriebe schlechtere Chancen, werden also aus dem Wettbewerb verdrängt. So gelingt Jugendlichen mit mittleren (82%) und höheren (97%) Schulabschlüssen weitaus häufiger der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung als Jugendlichen mit (50%) oder ohne (23%) Hauptschulabschluss (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 98). Diese Verdrängung gering qualifizierter Jugendlicher wird durch Prozesse der Diskreditierung ergänzt, wenn Ausbildungsbetriebe, aber auch Berufsberater/innen und andere Akteure, diese Jugendlichen von vornherein als nicht für eine Ausbildung geeignet einschätzen, ohne die individuelle Eignung zu prüfen. Deshalb sind gering qualifizierte Jugendliche selbst dann häufig auf dem Ausbildungsmarkt ohne Chancen, wenn ausreichend freie Ausbildungsplätze vorhanden sind (Solga 2009).

Gegen Ende ihrer Schullaufbahn sehen sich gering qualifizierte Jugendliche somit in der Situation, am Ausbildungsmarkt nicht konkurrenzfähig zu sein und sich dieser Konkurrenz häufig auch nicht mehr stellen zu können oder zu wollen. Damit wird nicht nur, auf individueller Ebene, die gesellschaftliche Teilhabe dieser Jugendlichen gefährdet. Die Folgen mangelnder Bildungsteilhabe, die Erhöhung von Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken (siehe etwa *Fromm/Bartelheimer* 2012), beeinflussen auch das gesellschaftliche Wohlstandsniveau und den sozialen Zusammenhalt.

3. Sozialpolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Teilhabechancen gering qualifizierter Jugendlicher an Bildung

Die sozialpolitische Bearbeitung des Problems gefährdeter Teilhabe an beruflicher Bildung für gering qualifizierte Jugendliche erfolgt in erster Linie im so genannten Übergangssystem, dessen Maßnahmen³ in der Regel auf das Erreichen eines (Haupt-)Schulabschlusses und das Erwerben beruflich verwertbarer Kompetenzen abzielen, aber keine voll qualifizierende Ausbildung beinhalten. Im Jahr 2008 mündeten 77% der Jugendlichen ohne Schulabschluss und 50% der Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss in das Übergangssystem ein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 98). Für einen Teil der Jugendlichen stellt dies lediglich einen „qualifikatorischen Umweg“ auf dem Weg in die berufliche Ausbildung dar, für viele begründet es jedoch eher eine erneute Erfahrung des Scheiterns (Kohrausch 2012). So zeigen Analysen der BIBB-Übergangsstudie 2006, dass auch zweieinhalb Jahre nach Einmünden in das Übergangssystem fast der Hälfte der Jugendlichen die Aufnahme einer Ausbildung noch nicht gelungen war (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 164 f.).

In den vergangenen Jahren wurden deshalb neue Fördermaßnahmen entwickelt und implementiert, mit dem Ziel, unmittelbare Übergänge von der Schule in Ausbildung zu stärken und so das Übergangssystem zu vermeiden. Diese Projekte sind präventiv angelegt: Sie setzen bereits zu einem Zeitpunkt an, zu dem sich die Jugendlichen noch im allgemeinbildenden Schulsystem befinden und zielen in der Regel darauf ab, dass die Jugendlichen (mindestens) einen Hauptschulabschluss erreichen bzw. unmittelbar nach der Schule in eine voll qualifizierende berufliche Ausbildung übergehen. Häufig handelt es sich dabei um von der Bundesagentur für Arbeit finanzierte oder kofinanzierte Maßnahmen zur vertieften bzw. erweiterten Berufsorientierung.⁴ Während der institutionelle Rahmen der Förderprojekte eine Förderung grundsätzlich aller Jugendlicher an bzw. kurz vor der ersten Schwelle ermöglicht, sind es faktisch in erster Linie Jugendliche aus Haupt- oder Förderschulen, die sich in den Projekten wieder finden (*Kupka/Wolters* 2010). Die Förderung der Jugendlichen erfolgt dann häufig in speziellen Projektklassen für das letzte bzw. die letzten beiden Schuljahre. Typischerweise ist der theoretische Unterricht zugunsten betrieblicher Praktika bzw. schulischen Praxisunterrichts reduziert, und die Jugendlichen erhalten eine intensive sozialpädagogische Förderung.

Obwohl bereits eine Fülle dieser Maßnahmen durchgeführt wurde, ist über die Anzahl der Jugendlichen, die bisher an den Projekten teilnahmen und die Erfolge, die auf die Projekte zurückgeführt werden können, bisher wenig bekannt. Bisherige Befunde deuten zwar durchaus auf positive Wirkungen hin, doch gibt es nur wenige methodisch gesicherte Kenntnisse darüber, wie die spezifischen Teilhabe Probleme dieser Jugendlichen an

² Gegen Ende der Schulzeit gehören zu diesen Vermeidungsstrategien auch verminderte oder fehlende Bewerbungsaktivitäten (um Ausbildungs- aber auch bereits um Praktikumsplätze).

³ Zu den wichtigsten Maßnahmen des Übergangssystems zählen das schulische oder duale Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), die Berufsfachschulen, die keinen beruflichen Abschluss vermitteln und die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

⁴ Rechtsgrundlage für die Fördermaßnahmen der Bundesagentur in allgemeinbildenden Schulen sind die Reformen im Rahmen des Job-AQTIV-Gesetzes aus dem Jahr 2001. Damit trat neben die bis dahin bereits geltende Pflicht der Bundesagentur für Arbeit, Berufsorientierung zu betreiben (§ 33 SGB III Satz 1 und 2), die Möglichkeit Maßnahmen zur Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen bis zu einer Dauer von vier Wochen anzubieten (§ 33 SGB III Satz 3 bis 5; sog. „vertiefte“ Berufsorientierung) und, in Verbindung des § 33 SGB III mit § 421q SGB III, zunächst befristet bis zum 31. 12. 2013 eine Erprobung von Maßnahmen mit einer Dauer von mehr als vier Wochen („erweiterte vertiefte“ Berufsorientierung) zu unterstützen.

der ersten Schwelle in den Förderprojekten bearbeitet werden und welche Effekte diese Projekte auf die weitere Bildungsbiografie der Jugendlichen haben (Kupka/Wolters 2010: 54). Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag das Projekt Werkstatt-Schule Saarland vorgestellt, welches am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) evaluiert wurde (Solga/Fromm/Richter 2011) und als ein Beispiel für eine Maßnahme der „erweiterten vertieften Berufsorientierung“ angesehen werden kann. Auf der Basis dieser Evaluationsstudie kann gezeigt werden, wie die skizzierten Gefährdungsfaktoren eine reduzierte Bildungsteilhabe von Jugendlichen begründen und welche Effekte ein solches Förderprojekt auf die Bildungsteilhabe der Jugendlichen hat.

4. „Werkstatt-Schule Saarland“ – ein Förderprojekt für abschlussgefährdete Jugendliche

4.1 Das Projekt

Beim Projekt Werkstatt-Schule handelt es sich um ein gemeinsam durch das Bundesland Saarland und die Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit gefördertes Projekt, welches im Schuljahr 2007/08 startete und in seiner ursprünglichen Form über drei Schülerjahrgänge, bis zum Schuljahr 2009/2010, lief. Als Zielgruppe des Projektes wurden Jugendliche definiert, die eine Erweiterte Realschule oder Gesamtschule besuchten, bereits acht Schulbesuchsjahre absolviert hatten und bei denen von Seiten der abgebenden Schulen die Einschätzung bestand, dass sie den Hauptschulabschluss unter normalen schulischen Bedingungen nicht erreichen würden (MBFFK 2009). Es zeigte sich, dass die Jugendlichen nicht nur durch schlechte schulische Leistungen, sondern auch durch unzureichendes Lernverhalten, Schulmüdigkeit und Defizite im Sozialverhalten gekennzeichnet waren. Durch eine Stärkung ihrer Lern- und Sozialkompetenzen sowie durch intensive schulische Förderung sollten die Aussichten der Jugendlichen auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses bzw. auf den Übergang in eine voll qualifizierende Berufsausbildung im Anschluss an das Schuljahr erhöht werden. Die wesentlichen Merkmale des Projekts waren:

- Wechsel des Lernortes durch die Einrichtung von Projektklassen an Berufsbildungszentren (BBZ). Dabei wurden für jeden Jahrgang an drei unterschiedlichen BBZ insgesamt sechs Werkstattklassen eingerichtet, in denen die Jugendlichen ihr letztes Pflichtschuljahr absolvierten.
- Einrichtung von Klassenteams aus Lehrkräften, Sozialpädagogen/innen und Lehrwerksmeister/innen aus den schulischen Werkstätten.
- Hoher Anteil an Praxisunterricht: Nur an zwei Tagen in der Woche wurden die Jugendlichen im Klassenraum unterrichtet, an drei Tagen waren betriebliche Praktika oder Unterricht in den Lehrwerkstätten der BBZ vorgesehen.
- Geringe Klassenstärken (maximal 15 Schüler/innen pro Klasse).
- Intensive sozialpädagogische Betreuung (eine Vollzeitstelle pro Schulklasse) zur Unterstützung bei schulischen und außerschulischen Belangen; dazu gehörte auch eine Nachmittagsbetreuung mit unterschiedlichen Förderangeboten wie Sprachförderung, Bewerbungstraining oder Erlebnispädagogik.
- Stärkung ausbildungsmarktrelevanter Netzwerke durch betriebliche Praktika.

4.2 Die Anlage der Evaluation: Forschungsdesign und Daten

Um Aussagen über die Effekte einer Teilnahme am Projekt „Werkstatt-Schule“ machen zu können, wurden die Projektklassen mit Kontrollgruppen verglichen. Dabei wurde aus methodischen und forschungspragmatischen Überlegungen die Entscheidung getroffen, jeweils *Schulklassen* am selben Standort wie die

Werkstattklassen auszuwählen (Solga/Fromm/Richter 2011: 115). Die Schüler/innen der Werkstatt-Klassen stellten somit die Treatment-Gruppen dar, und als Kontrollklassen wurden Jugendliche ohne Hauptschulabschluss ausgewählt, die ein Berufsvorbereitungsjahr in dem jeweiligen BBZ besuchten. Diese Jugendlichen eigneten sich als Kontrollgruppe, da sie ein vergleichbares praxisorientiertes Curriculum durchliefen und ebenfalls – wenn auch weniger intensiv – sozialpädagogisch betreut und gefördert wurden. Anders als in den Projektklassen setzte diese Förderung aber erst nach dem Scheitern am Hauptschulabschluss ein.

In methodischer Hinsicht spricht für dieses Vorgehen, dass der Lernkontext der Schulklasse systematisch in den Analysen der Projektergebnisse berücksichtigt werden konnte. In forschungspraktischer Hinsicht konnte durch die Auswahl von Kontrollklassen an denselben Standorten eine hohe Kooperationsbereitschaft und damit sehr gute Ausschöpfungsquoten erzielt werden. Da keine Randomisierungsverfahren bei der Zuteilung zu Projekt- und Kontrollklassen eingesetzt werden konnten und auch ein Propensity Score-Matching aus forschungspraktischen und inhaltlichen Erwägungen nicht durchgeführt wurde, muss berücksichtigt werden, dass die Herstellung von Drittvariablenähnlichkeit nur bedingt sichergestellt werden konnte. In den statistischen Modellen zur Schätzung der Effekte schulischer, familiärer und individueller Merkmale auf das Erreichen bzw. das Niveau des Hauptschulabschlusses (Solga/Fromm/Richter 2011: 78 ff.) wurde deshalb für unbeobachtete Heterogenität durch Berücksichtigung kognitiver Grundfähigkeiten kontrolliert. Ziel der Evaluation war nicht die Bewertung bzw. der Vergleich einzelner Projektmaßnahmen, sondern die Bewertung der Effekte der Projektteilnahme insgesamt.

Als zentrale Datengrundlage der Evaluation wurde ein Paneldatensatz aufgebaut.⁵ Dafür wurden die Schüler/innen zunächst im Laufe des Schuljahres drei Mal im Klassenraum befragt. Die Befragungsinhalte dieser Klassenraumbefragungen umfassten dabei neben den für die Evaluation wichtigen Informationen zur Entwicklung der Leistungen und der Sozialkompetenzen auch Informationen zur bisherigen Bildungsbiografie und zum familiären Hintergrund. Durch die wiederholte Befragung konnten Veränderungen der Zielgrößen gemessen werden. Nach dem Verlassen der Schule wurden die Jugendlichen bis zu drei Mal telefonisch zu ihrem Verbleib befragt.⁶ Damit liegen für die Jugendlichen Längsschnittdaten für bis zu zwei Jahre nach Verlassen des BBZ vor.

Insgesamt nahmen 196 Jugendliche am Projekt Werkstatt-Schule teil, davon waren zwei Drittel Jungen⁷ und etwa ein Drittel Jugendliche mit Migrationshintergrund. Um die Erfahrungen dieser Jugendlichen im Schulsystem besser einordnen zu können, werden sie im Folgenden nicht nur mit den Schüler/innen der Kontrollgruppe (insgesamt 182 Schüler/innen), die bereits einmal am Hauptschulabschluss gescheitert sind, verglichen, sondern auch mit 358 niedersächsischen Hauptschüler/innen, die im Rahmen der Projektevaluation „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (AQB 1)“ an 27 Hauptschulen in ganz Niedersachsen durch das SOFI befragt wurden (Solga/Kohrausch/Kretschmann/Fromm 2010). Diese Jugendlichen, die als *Kontrollgruppe* für die Teilnehmer/innen des Projekts AQB 1 fungierten, besuchten reguläre Hauptschulklassen und können des-

⁵ Insgesamt haben 378 Jugendliche an mindestens einer Klassenraumbefragung teilgenommen. Da nicht alle Jugendlichen an jeder Befragung teilgenommen haben und dementsprechend nicht für alle Schüler/innen die notwendigen Informationen vorlagen, wurde bei den Analysen zum Projekterfolg teilweise mit geringeren Fallzahlen gerechnet.

⁶ Der erste Jahrgang konnte drei Mal, der zweite Jahrgang zwei Mal und der letzte Jahrgang ein Mal telefonisch nach seinem Verbleib befragt werden. Die Befragungen fanden jeweils im September eines Jahres statt.

⁷ Der hohe Anteil an Jungen (in den Kontrollklassen war er mit ca. 76% noch weitaus größer) ist vermutlich nicht nur in Auswahlprozessen begründet, sondern auch darin, dass in den BBZ überwiegend technisch-gewerbliche Berufsbildungsangebote gemacht werden, die traditionell eher von Jungen wahrgenommen werden.

halb grob als „durchschnittliche Hauptschüler/innen“ angesehen werden.

Die Informationen aus den standardisierten Befragungen der Jugendlichen wurden durch standardisierte Befragungen der Lehrkräfte, Sozialpädagog/innen, Lehrwerkmeister/innen und Praktikumsbetriebe, durch Experteninterviews mit den genannten Akteuren sowie mit Berufsberater/innen und durch Informationen aus der regelmäßigen Teilnahme des Evaluationsteams an den Treffen des Projekt-Lenkungsausschusses ergänzt, so dass differenzierte Informationen über die Jugendlichen wie auch die Projektdurchführung gesammelt werden konnten.

4.3 Gefährdete Teilhabe gering qualifizierter Jugendlicher an schulischer und beruflicher Bildung

4.3.1 Gefährdete Teilhabe an schulischer Bildung

Die den Werkstattschüler/innen als Auswahlkriterium attestierte „akute Abschlussgefährdung“ spiegelte sich in ihren Deutsch- und Mathematiknoten wider, die deutlich schlechter waren als die der Jugendlichen in den Kontrollklassen und in den niedersächsischen Hauptschulklassen (Tabelle 1). Besonders schlecht war der Mittelwert der Mathematiknote mit 4,4 gegenüber der Note 3,1 bei den niedersächsischen Schüler/innen. Hinsichtlich ihrer kognitiven Grundfähigkeiten schnitten die Werkstattschüler/innen marginal schlechter ab als die Kontrollklassen, aber erheblich schlechter als die Schüler/innen in Niedersachsen. Nichtsdestotrotz zeigt sich auch für diese Schüler/innengruppe, dass sie in den Tests deutlich unterhalb des theoretischen Mittelwertes von 10 geblieben sind. Insgesamt deuten diese Befunde darauf hin, dass es sich bei den Werkstattschüler/innen tatsächlich um eine unter den Hauptschüler/innen nochmals leistungsschwächere Gruppe handelt. Der vergleichsweise größere Abstand zu den niedersächsischen Hauptschüler/innen lässt sich dadurch erklären, dass die saarländischen Kontrollschüler/innen bereits einmal an der Hauptschulabschlussprüfung gescheitert waren, so dass bei ihnen von ähnlichen Leistungsdefiziten und kognitiven Grundfähigkeiten ausgegangen werden kann wie bei den Werkstattschüler/innen. Dagegen handelt es sich bei den niedersächsischen Kontrollschüler/innen um Jugendliche, bei denen keine Gefährdung des Erreichens des Hauptschulabschlusses vermutet wurde.

Neben den Noten stellen auch Klassenwiederholungen einen Indikator für Bildungserfolg oder -misserfolg dar. Von den Werkstattschüler/innen mussten fast 60% mindestens einmal eine Klasse wiederholen, bei den saarländischen Kontrollklassenschüler/innen waren es sogar mehr als 80%, bei den niedersächsischen Schüler/innen dagegen vergleichsweise nur 43%. Zudem hatten 20% bzw. 40% der Werkstattschüler/innen nach acht Schulbesuchsjahren erst die 6. bzw. 7. Klassenstufe erreicht. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen, die die Schüler/innengruppen im Saarland gemacht hatten, ist es wenig überraschend, dass zu Projektbeginn nur wenige Jugendliche angaben, gerne zur Schule zu gehen. Besonders stark war die Ablehnung der Schule bei den Werkstattschüler/innen, von denen fast 40% angaben, sie seien bisher „überhaupt nicht gerne“ zur Schule gegangen. Dagegen sagten fast 60% der niedersächsischen Hauptschüler/innen „sehr gerne“ oder „gerne“ zur Schule zu gehen und lediglich 9% gingen „überhaupt nicht gerne“ zur Schule.

Wie treten die in Abschnitt 2. skizzierten Bedingungsfaktoren gefährdeter Bildungsteilhabe bei den Jugendlichen in Erscheinung? Hinsichtlich des kulturellen und sozialen Kapitals bestätigt sich zunächst für alle drei Schüler/innengruppen der Befund, dass Hauptschüler/innen vorwiegend aus familiären Verhältnissen mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten für den schulischen und beruflichen Werdegang kommen (Solga/Wagner 2001). So zeigt sich bei den saarländischen Schüler/innen, dass die meisten Eltern lediglich über einen Hauptschulabschluss verfügten (28% bzw. 25%) und nur etwas mehr als 40% über eine abgeschlossene Berufsausbildung. Gleichzeitig ist der Anteil der Werkstattschüler/innen, die keine Angabe zum Schul- oder Berufsabschluss ihrer Eltern machen konnten oder wollten mit 43%

bzw. 45% deutlich höher als unter den saarländischen Kontrollschüler/innen (34% bzw. 40%).⁸ Die fehlenden Angaben zum Schul- und Berufsabschluss der Eltern können als Indiz dafür gewertet werden, dass Bildung in den Familien wenig thematisiert wurde und ist damit ein weiterer Indikator für die Bildungsferne der Familien. Der Vergleich zwischen den saarländischen und den niedersächsischen Schüler/innen offenbart deutliche Unterschiede zwischen den Schüler/innengruppen hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern: So verfügen die Eltern der niedersächsischen Hauptschüler/innen deutlich häufiger über eine abgeschlossene Berufsausbildung (58%). Hinsichtlich der Einbindung der Eltern in den Arbeitsmarkt sind dagegen keine Unterschiede erkennbar: In maximal nur zwei Drittel der Familien geht wenigstens ein Elternteil einer Vollzeitberufstätigkeit nach.

Bezüglich der leistungsmäßigen und sozialen Zusammensetzung der Schulklassen („verarmte Lernorte“, vgl. Abschnitt 2.) ergaben multivariate lineare Mehrebenenmodelle einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau einer Klasse zu Projektbeginn und den Noten in Deutsch oder Mathematik: Je geringer das anfängliche Leistungsniveau der Klasse, desto größer war das Risiko für eine schlechte Abschlussnote.

Dass es gerechtfertigt ist, die Werkstattklassen als „verarmte Lernorte“ zu bezeichnen, zeigen nicht nur die individuellen Noten, sondern auch die Durchschnittsnoten auf Klassenebene. In den Werkstattklassen waren der beste Klassendurchschnitt in Mathematik (3,8) und Deutsch (3,7) zu Projektbeginn deutlich schlechter als in den saarländischen Kontrollklassen (Mathematik: 3,3; Deutsch: 3,0). Auch der Anteil der Klassen mit einem Notendurchschnitt in Mathematik und Deutsch von 4 und schlechter war unter den Werkstattklassen deutlich höher als unter den Kontrollklassen (Solga/Fromm/Richter 2011: 39 f.). Schließlich verdeutlicht auch die soziale Zusammensetzung der Klassen die Problematik der „verarmten Lernorte“: So lag der höchste Anteil an höher gebildeten Eltern – d. h. mindestens ein Elternteil hatte Abitur oder Realschulabschluss – in den Werkstattklassen bei 38%, in den Kontrollklassen dagegen bei 50%. Der höchste Anteil von Jugendlichen, bei denen mindestens ein Elternteil eine Berufsausbildung abgeschlossen hatte, lag in den Werkstattklassen bei 78% (Kontrollklassen 75%).

Als Indikator für Selbststigmatisierung wurde das Ausmaß des Schulschwänzens betrachtet. Die zu Projektbeginn stark ablehnende Haltung gegenüber der Schule schlug sich sowohl bei Werkstattschüler/innen wie bei Kontrollklassenschüler/innen darin nieder, dass in beiden Gruppen mehr als 60% der Jugendlichen die Schule schwänzten (niedersächsische Hauptschüler/innen: 19%). Viele von ihnen waren vor Projektbeginn nur noch sporadisch oder gar nicht mehr zum Unterricht erschienen.⁹ Bei den Werkstattschüler/innen hatte dies vor allem schulbezogene Gründe wie Konflikte mit Lehrkräften und Mitschüler/innen oder Probleme, den Unterrichtsstoff zu bewältigen. In den Kontrollklassen dominierten demgegenüber freizeitorientierte Gründe, wie sich lieber mit Freunden treffen zu wollen.

Das Ausmaß des Schwänzens, auch im Vergleich zu den niedersächsischen Hauptschüler/innen, verdeutlicht, dass es sich bei den Schüler/innen des Projekts Werkstatt-Schule mehrheitlich um Jugendliche handelt, die sich bereits vor Projektbeginn der institutionellen Bildung entzogen hatten. Insofern stellte ein wesentliches Ziel des Projektes die dauerhafte Wiedereingliederung der Jugendlichen in das Schulsystem und damit die Stärkung ihrer Teilhabe an schulischer Bildung dar.

⁸ Informationen für die niedersächsischen Kontrollschüler/innen liegen nicht vor, da sie nicht nach den schulischen Abschlüssen ihrer Eltern gefragt wurden.

⁹ Der Median der unentschuldigten Fehltag für das letzte Halbjahr vor Projektbeginn lag bei den Werkstattschüler/innen bei 27 Tagen, bei den Schüler/innen der Kontrollklassen bei 20 Tagen.

Tabelle 1
Deskription der Schüler/innen

Charakteristika	Werkstatt-Schüler/innen	Kontrollschüler/innen (Saarland)	Kontrollschüler/innen (Niedersachsen)
<i>Schulische Leistungen, kognitive Grundfähigkeiten und soziale Kompetenzen zu Projektbeginn</i>			
Schulnoten (Mittelwert):			
• Deutsch	4,0	3,8	3,2
• Mathematik	4,4	3,7	3,1
Kognitive Grundfähigkeiten (Mittelwerte):			
• Verbaler Test	4,3	4,3	5,4
• Figuraler Test	6,1	5,8	7,8
<i>Die Schullaufbahn der Jugendlichen: Frühe Erfahrungen des Scheiterns und der Umgang damit</i>			
Anteil Schüler/innen mit mind. einer Klassenwiederholung	58%	84%	43%
Zustimmung zum Schulbesuch zu Projektbeginn			
• Sehr gerne	11%	12%	8%
• Gerne	24%	27%	50%
• Weniger gerne	28%	45%	33%
• Überhaupt nicht gerne	37%	17%	9%
Anteil Schüler/innen, die bereits mehrfach bis Projektbeginn geschwänzt haben	61%	61%	19%
<i>Soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen</i>			
Alter der Jugendlichen (Mittelwert)	15,2 Jahre	16,2 Jahre	14,6 Jahre
Anteil Jungen	66%	76%	52%
Anteil Jugendliche mit Migrationshintergrund	31%	31%	37%
Schulisches Bildungsniveau der Eltern:			
• Eltern mit max. Hauptschulabschluss	28%	25%	–
• Mind. ein Elternteil mit Realschulabschluss oder Abitur	29%	41%	–
• Keine Angabe	43%	34%	–
Berufliches Bildungsniveau der Eltern:			
• Mind. ein Elternteil mit abgeschlossener Berufsausbildung	42%	43%	58%
• Kein Elternteil mit abgeschlossener Berufsausbildung	13%	17%	8%
• Keine Angabe	45%	40%	34%
Erwerbsstatus der Eltern:			
• Mind. ein Elternteil in Vollzeit erwerbstätig	61%	66%	66%
• Max. in Teilzeit beschäftigt	17%	12%	16%
• Max. prekär/geringfügig beschäftigt	4%	3%	5%
• Kein Elternteil erwerbstätig	19%	19%	14%

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008–2010, SOFI. Datensatz „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, 2007–2009, SOFI.

4.3.2 Gefährdete Teilhabe an beruflicher Bildung

Neben der Reintegration in schulische Bildung und dem Erreichen des Hauptschulabschlusses sollte die Projektteilnahme den Übergang in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung unterstützen. Dieses Ziel wurde jedoch bereits kurz nach Projektbeginn von allen Akteuren als für die meisten Schüler/innen unrealistisch hoch eingestuft, so dass der Schwerpunkt der Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Teilhabe an beruflicher Bildung auf die Verbesserung der Voraussetzungen für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung verlagert wurde. Auch vor diesem Hintergrund war es ein wichtiges Ziel des Projektes möglichst alle Jugendliche zum Hauptschulabschluss zu führen, da das Vorhandensein eines Hauptschulabschlusses den Übergang in eine Ausbildung und damit die Teilhabe an beruflicher Bildung wesentlich erhöht (Baas et al. 2011) indem Verdrängungsprozesse vermindert werden (siehe Abschnitt 2.).

Als wichtige Voraussetzung für den Übergang in Ausbildung und damit die Teilhabe an beruflicher Bildung wurde zudem die Stärkung der Sozialkompetenzen angesehen. Als Indikator dafür wurde die Konfliktfähigkeit gemessen,¹⁰ wobei sich zeigte, dass den Schüler/innen eine reflektierte Konfliktanalyse, das gegenseitige Verstehen der Konfliktparteien sowie angemessene Strategien der Konfliktbewältigung schwer fielen (Solga/Fromm/Richter 2011: 30).

Für den Übergang in eine Ausbildung spielt die Arbeitsmarkt-anbindung der Eltern eine wesentliche Rolle, denn je besser informiert diese über verschiedene berufliche Optionen sind, desto besser können sie ihren Kindern bei der Suche nach Prakti-

kums- und Ausbildungsstellen behilflich sein. Zudem können arbeitsmarktrelevante Netzwerke für die informelle Suche nach Ausbildungsmöglichkeiten genutzt werden. Da nur in knapp zwei Drittel der Familien der Werkstattsschüler/innen mindestens ein Elternteil in Vollzeit beschäftigt und in fast einem Fünftel der Familien kein Elternteil erwerbstätig war, mangelte es in vielen Familien deshalb nicht nur an einer schulischen Förderung der Jugendlichen, sondern auch an ausbildungsmarktbezogener Unterstützung. Nur etwa die Hälfte der Werkstattsschüler/innen gab an, dass ihre Eltern mit ihnen konkret nach Ausbildungsstellen suchten und weniger als die Hälfte sagte, ihre Eltern würden sich bei einem Ausbildungsbetrieb für sie einsetzen.

4.4 Wesentliche Ergebnisse der Projektevaluation

Insgesamt erreichten fast 70% der Werkstattsschüler/innen und 77% der saarländischen Kontrollschüler/innen den Hauptschulabschluss (niedersächsische Hauptschüler/innen: 96%). Vor dem Hintergrund, dass vor Projektbeginn das Erreichen eines Abschlusses in ihren bisherigen Schulen für sie nahezu ausgeschlossen erschien, ist diese Quote als Erfolg zu werten. Zudem gelang es auch einem großen Teil der Jugendlichen, die keinen Haupt-

¹⁰ Für den Test der Konfliktfähigkeit von Jugendlichen wurden folgende Subskalen des Testinstruments „Fertigkeiten, Konfliktgespräche zu führen“ (KOGEF_fs) verwendet: Kooperativen Konfliktstil zeigen, mit Lösungslosigkeit umgehen und Schwieriges Artikulieren (vgl. Keller et al. 2006).

schulabschluss erreichen, ihre schulischen Leistungen in den zentralen Fächern Deutsch und Mathematik zu verbessern, womit sich ihre Chancen erhöhen sollten, den Hauptschulabschluss beim zweiten Versuch zu bestehen. Auch eine Verbesserung der Sozialkompetenzen konnte bei 60% der Werkstatt Schüler/innen erreicht werden.

Um den Mangel an arbeitsmarktrelevanten Netzwerken im Elternhaus zu kompensieren, wurden im Projekt Werkstatt-Schule systematisch Kontakte zu Praktikums- und Ausbildungsbetrieben hergestellt und gepflegt, mit dem Ziel, die Berufsorientierung der

Jugendlichen zu stärken und ihnen einen Einblick in den betrieblichen Alltag zu ermöglichen. Mehr als 80% der Jugendlichen konnten bis zum Beginn des zweiten Schulhalbjahres ein solches Praktikum absolvieren, wenn auch mit unterschiedlich gutem Erfolg (s. u.). So schwänzten 13% der Werkstatt Schüler/innen während des ersten Halbjahres ihr Praktikum. Zudem wurde von zahlreichen Praktikumsbetrieben mangelndes Durchhaltevermögen und Leistungsverhalten der Jugendlichen berichtet. In der Folge kam es häufig zu Praktikumsabbrüchen von Seiten der Jugendlichen.

Tabelle 2

Veränderungen in relevanten Zielgrößen

	Werkstatt-Schüler/innen	Kontrollschüler/innen (Saarland)	Kontrollschüler/innen (Niedersachsen)
Hauptschulabschluss vorhanden	68%	77%	96%
Zuwächse in der Konfliktfähigkeit	60%	48%	46%
Übergang in eine Ausbildung	17%	18%	38%
Anteil Schüler/innen, die während der Projektzeit schwänzten	30%	49%	20%
Schulzufriedenheit zu Beginn 2. Hj. 9. Klasse:			
• Anteil Schüler/innen, die sich in ihrer Schule wohl fühlen	77%	83%	75%
• Anteil Schüler/innen, die froh sind, noch zur Schule zu gehen	78%	77%	84%

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008–2010, SOFI. Datensatz „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, 2007–2009, SOFI.

Während die Voraussetzungen für eine Teilhabe am Ausbildungsmarkt durch die Verbesserung schulischer Leistungen verbessert werden konnten, waren die Projekterfolge in Hinblick auf die tatsächlichen Übergänge in Ausbildung wie erwartet nur gering. Trotz der relativ günstigen Angebots-Nachfrage-Relation auf dem saarländischen Ausbildungsmarkt und der Verbesserung von Noten und Sozialkompetenzen ging sowohl aus den Werkstatt- wie auch aus den saarländischen Kontrollklassen nicht einmal jeder fünfte Jugendliche (17% bzw. 18%) in Ausbildung über.¹¹ Neben der Verdrängung durch besser qualifizierte Jugendliche dürfte hier von Bedeutung gewesen sein, dass die Diskreditierung der Jugendlichen durch negative Erwartungshaltungen der Betriebe nicht überwunden werden konnte, da viele Jugendliche es nicht schafften, längerfristig im betrieblichen Praktikum zu verbleiben. So trat der in anderen am SOFI evaluierten Projekten zu beobachtende „Klebeffekt“, d. h. die Übernahme von Jugendlichen in Ausbildung, nachdem sie im Ausbildungsbetrieb ein Praktikum erfolgreich absolviert haben, nur in wenigen Fällen auf (Solga/Kohlrausch/Kretschmann/Fromm 2010; Solga/Baas/Kohlrausch 2011). Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen sind hier jedoch keine belastbaren Aussagen möglich.

Die Durchbrechung der Tendenz zur Selbststigmatisierung und zum Rückzug aus institutioneller Bildung kann neben der beträchtlichen Anzahl der Schüler/innen, die einen Hauptschulabschluss erreichen konnten, als der entscheidende Erfolg des Projekts angesehen werden. Hinsichtlich der Reintegration in institutionelle Bildung zeigte sich dieser Erfolg sowohl auf der motivationalen Ebene wie auch auf der Ebene konkreten Verhaltens: So nahm der Anteil der Schulschwänzer um 30 Prozentpunkte auf ca. 30% ab (saarländische Kontrollklassen: Reduktion um 10 Prozentpunkte von ebenfalls ca. 60% auf ca. 50%). 33% der Werkstatt Schüler/innen gaben an, während des Projekts mit dem Schwänzen aufgehört zu haben (Kontrollklassen: 16%). Allerdings schwänzten etwa 22% aller Werkstatt Schüler/innen sowohl vor als auch während des Projekts (Kontrollklassen: 36%) die Schule. Nichtsdestotrotz kann durchschnittlich von einer Erhöhung der Motivation zum Schulbesuch für die meisten Werkstatt Schüler/innen gesprochen werden. Dies zeigt sich auch in der Zunahme der Schulzufriedenheit: Während 37% der Werkstatt Schüler/innen angegeben hatten, vor Projektbeginn „überhaupt nicht gerne“ zur Schule gegangen zu sein, äußerten bei der Befragung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres die meisten Schüler/innen eine sehr hohe Zufriedenheit mit der Schule.

4.5 Schlüsselfaktoren für den Projekterfolg

Obwohl die Bewertung der einzelnen Projektmaßnahmen nicht Gegenstand der Evaluation war, lassen sich auf der Basis der Experteninterviews mit den Lehrkräften und Sozialpädagogen doch Aussagen über für die Projekterfolge relevante Faktoren machen. Als besonders wichtig wurde die enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte, Sozialpädagogen und Lehrwerkmeister genannt, die durch gezielte Maßnahmen, wie z. B. die Einführung regelmäßiger gemeinsamer Besprechungen und einer gemeinsamen, ein Jahr dauernden Fortbildung, institutionalisiert wurde. Letztere hatte das Ziel der Entwicklung von Klassenteams mit jeweils spezifischen Kompetenzen und Aufgaben und wurde als besonders innovativ und positiv für die Kooperation bewertet. So waren die Lehrkräfte und Lehrwerkmeister für den theoretischen und praktischen Unterricht zuständig, und die Sozialpädagogen leisteten die Praktikumsbetreuung der Jugendlichen, organisierten freizeitpädagogische Maßnahmen, unterstützten die Jugendlichen bei familiären und anderen außerschulischen Problemen und führten begleitende Maßnahmen zur individuellen Förderung der Berufsorientierung sowie zur Stärkung der sozialen Kompetenzen und des Selbstwertgefühls durch. Die intensive, kooperative Betreuung der Jugendlichen wurde als wesentliche Voraussetzung genannt, um die Durchführung des Unterrichts überhaupt zu ermöglichen. Dabei wurden Maßnahmen zur Erhöhung der Motivation zur Teilnahme am Unterricht durch strikte Kontrolle der Anwesenheit flankiert: Bei unentschuldigtem Fehlen wurden unverzüglich die Eltern informiert, was eine rasche Eindämmung des Absentismus bei denjenigen Jugendlichen bewirkte, deren Eltern zu einer engen Kooperation mit der Schule bereit waren.

Als förderliche Merkmale der Unterrichtsgestaltung wurden eine weniger frontale Unterrichtsgestaltung und die Arbeit mit Kleingruppen sowie der erhöhte Praxisanteil bewertet. Insbesondere dieser beeinflusste die Motivation der Jugendlichen positiv, da sie sowohl in den schuleigenen Lehrwerkstätten als auch in den betrieblichen Praktika stärker ihren Interessen entsprechende Tätigkeiten ausüben konnten.

Sehr positiv wurde der Schulortwechsel bewertet, weil auf diese Weise auch Jugendliche mit sehr konfliktreicher Vorgeschichte an den abgehenden Schulen einen neuen Anfang machen konnten.

¹¹ Dagegen schafften 38% der niedersächsischen Hauptschüler/innen die Einmündung in eine berufliche Ausbildung.

ten, was bei einem großen Teil der Jugendlichen zu einer erhöhten Motivation für den Schulbesuch führte.

Insgesamt ist hervorzuheben, dass die koordinierte Betreuung durch die Lehrkräfte und Sozialpädagog/innen und Lehrwerksmeister, der Schulwechsel, sowie das klar definierte Ziel des Erreichens des Hauptschulabschlusses vielen Jugendlichen erstmals wieder eine konkrete Perspektive für ihre weitere Entwicklung gab.

5. Fazit

Teilhabe an schulischer und beruflicher Bildung sind wesentliche Grundvoraussetzungen für die Teilhabe am sozialen Leben der Gesellschaft. Wenn durch Interventionen wie das Projekt „Werkstatt-Schule“ die Reintegration von leistungsschwachen und demotivierten Jugendlichen in institutionelle Bildung gelingt und darüber hinaus für den großen Teil der Jugendlichen ein Schulabschluss erreicht werden kann, ist dies deshalb auch ein wichtiger Schritt zur Stärkung der Teilhabechancen dieser Jugendlichen. In vergleichbaren Projekten¹² konnten diese Jugendlichen nicht ihrer Problematik entsprechend gefördert werden, was dazu führte, dass sie diese Projekte wieder verließen bzw. verlassen mussten.

Hält man an der Zielgruppe dieser nicht nur abschlussgefährdeten, sondern generell teilhabefährdeten Jugendlichen fest – und dies ist angesichts der sonst eher wenigen Fördermöglichkeiten für diese Jugendlichen wünschenswert – dann wäre allerdings eine Verlängerung der Projektlaufzeit notwendig, um den Lehrkräften und Sozialpädagogen einen angemessenen Zeitraum dafür zu gewährleisten, diese Jugendlichen für den Ausbildungsmarkt „fit zu machen“. Diese Notwendigkeit zeigte sich besonders bei den Integrationsproblemen vieler Jugendlicher in den betrieblichen Alltag. Hier wäre eine größere Intensität der sozialpädagogischen Betreuung wichtig, um Motivation und Durchhaltevermögen der Jugendlichen weiter zu stärken.

Literatur

- Amthauer, R./Brocke, B./Liepmann, D./Beauducel, A.* (2001): I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test 2000R, Göttingen.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld.
- (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld.
- Baas, M./Eulenberger J./Geier, B./Kohlrausch, B./Lex, T./Richter, M.* (2011): Kleben bleiben? Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine vergleichende Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen, Wissenschaftliche Texte DJI, München.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M.* (2007): Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs, 1. Aufl., Netzwerk-Bildung, Berlin.
- Baethge-Kinsky, V.* (2012): Neudefinition der „bürgerlichen Grundbildung“ und gefährdete Bildungsteilhabe, in: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch, Zweiter Bericht, Wiesbaden.
- Bartelheimer, P.* (2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung; in: SOFI-Mitteilungen 32, S. 47–61.
- Bartelheimer, P./Kädler, J.* (2012): Produktion und Teilhabe – Konzepte und Profil sozioökonomischer Berichterstattung, in: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch, Zweiter Bericht, Wiesbaden.
- Baumert, J./Schümer, G.* (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: J. Baumert/E. Klieme/M. Neubrand/M. Prenzel/U. Schiefele/W. Schneider/P. Stanat/K.-J. Tillmann/M. Weiß (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 323–407.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus, in: J. Baumert/P. Stanat/R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, S. 95–188.
- Beicht, U./Ulrich, J. G.* (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie, in: BIBB-Report 6, S. 1–14.
- Bellin, N.* (2009): Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern, Wiesbaden.
- Boos-Nünning, U.* (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft, in: G. Hentges/V. Hinnenkamp/A. Zwengel (Hrsg.), Migrations- und Integrationsförderung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte, Wiesbaden, S. 255–286.
- Boudon, R.* (1974): Education Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, New York.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bielefeld.
- Cattell, R.B.* (1987): Intelligence: Its structure, growth, and action, New York.
- Dahrendorf, R.* (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.
- Ditton, H.* (2009): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James Coleman bis heute, in: R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 237–256.
- Fromm, S./Bartelheimer, P.* (2012): Erwerbsteilhabe, in: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland – Teilhabe im Umbruch, Zweiter Bericht, Wiesbaden.
- Gericke, N./Krupp, T./Troltsch, K.* (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors, in: BIBB-Report, Heft 10: 1–10.
- Keller, M./Gomez, J./Bauer-Klebl, A./Euler, D./Walzik, S.* (2006): Testmanual KOGEF_fs, St. Gallen.
- Kohlrausch, B.* (2012): Das Übergangssystem – Übergänge mit System?, in: U. Bauer/U. H. Bittlingmeyer/A. Scherr (Hrsg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie, Wiesbaden (im Erscheinen).
- Kristen, C./Granato, N.* (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: K. J. Bade/M. Bommers (Hrsg.), Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche, Universität Osnabrück, S. 123–142.
- Kupka, P./Wolters, M.* (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven, IAB-Forschungsbericht 10/2010, Nürnberg.
- MBFFK (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, Saarland) (2009): Initiative „Du schaffst das!“ – Ein Pilotprojekt zur vertieften Berufsorientierung, Saarland, MBFFK in Kooperation mit BA, Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saar-

¹² Neben dem bereits erwähnten Evaluationsprojekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 1“ (*Solga/Kohlrausch/Kretschmar/Fromm* 2010), sind dies die Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (*Solga/Baas/Kohlrausch* 2011).

- land 03. 11. 2009 http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/ReformklassenFachtagungBA_3.11.09_neu.pdf (11. 07. 2011).
- Picht, G.* (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation, Olten.
- Solga, H.* (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.
- (2009): Herausforderungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt: Lehrstellenmangel, Demografie, Wirtschaftskrise, in: Vortrag bei der Fachtagung des Deutschen Jugendinstituts „Jugend – Bildung – Arbeit“, Halle/Saale.
- (2011): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft, in: R. Becker (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden.
- Solga, H./Baas, M./Kohlrausch, B.* (2011): Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“, Abschlussbericht, Göttingen.
- Solga, H./Fromm, S./Richter, M.* (2011): Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule Saarland“, IAB-Forschungsbericht 05/2011, Nürnberg.
- Solga, H./Kohlrausch, B./Kretschmann, C./Fromm, S.* (2010): Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, IAB-Forschungsbericht 5/2010, Nürnberg.
- Solga, H./Stern, E./Rosenblatt, B. v./Schupp, J./Wagner, G. G.* (2005): Measuring learning potentials in survey studies. The case of teenagers in the German Socio-Economic Panel Study (SOEP), DIW Research Notes 10/2005.
- Solga, H./Wagner, S.* (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Heft 1, S. 107–127.
- (2004): Die Bildungsexpansion und ihre Konsequenzen für das soziale Kapital der Hauptschule, in: S. Engler/B. Kraus (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim, S. 97–114.