

Gelingende Übergänge in den Beruf

Evaluation eines modularen Schulprojekts im
Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Gelingende Übergänge in den Beruf

Evaluation eines modularen Schulprojekts im
Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

Roland Stein, Hans-Walter Kranert & Philipp Hascher

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit. Sie richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Buchreihe wird seit 2020 von Roland Stein und Hans-Walter Kranert, Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften der Julius-Maximilians-Universität Würzburg herausgegeben.



Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein ist
Inhaber des Lehrstuhls für
Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Hans-Walter Kranert ist
Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für
Sonderpädagogik V, Universität Würzburg.



Weitere Informationen
finden Sie auf wbv.de/tba

Roland Stein, Hans-Walter Kranert & Philipp Hascher

Gelingende Übergänge in den Beruf

Evaluation eines modularen Schulprojekts im
Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

2020 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto:
Adobe Stock/stockphoto-graf

Bestell-Nr.: 6004806
ISBN: 978-3-7639-6214-3 (Print)
DOI: 10.3278/6004806w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	7
Abstract	9
1 Einleitung	11
2 Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“	13
2.1 Problemstellung	13
2.2 Projektziele	14
2.3 Projektumsetzung	16
3 Forschungsstand	19
3.1 Der Übergang von der Schule in die berufliche Bildung	19
3.2 Modell belastender Faktoren am Übergang Schule–Beruf	23
4 Evaluationsdesign	27
4.1 Form der Evaluation	27
4.2 Forschungsfragen	28
4.3 Gesamtstruktur des Untersuchungsdesigns	28
4.3.1 Mixed-Method-Design	28
4.3.2 Evaluationsphasen und Methoden	29
5 Evaluationsergebnisse	31
5.1 Identifikation der Zielgruppe des Projektes	31
5.1.1 Grundsätzlicher Projektbedarf	31
5.1.2 Darstellung der spezifischen Projektzielgruppe	36
5.1.3 Identifikation der Projektzielgruppe	36
5.1.4 Zusammenfassung	42
5.2 Theoretische Einbettung der Projektbausteine	43
5.2.1 Baustein 1 <i>Lernen und Arbeiten</i>	43
5.2.2 Baustein 2 <i>Individualisiertes schulisches Lernen</i>	46
5.2.3 Baustein 3 <i>Kompensatorische Erziehung und Unterstützung</i>	47
5.2.4 Baustein 4 <i>Case-Management</i>	49
5.2.5 <i>Netzwerkbildung</i>	51
5.2.6 Zusammenfassung	52
5.3 Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen	53
5.3.1 Baustein 1 <i>Lernen und Arbeiten</i>	54
5.3.2 Baustein 2 <i>Individualisiertes schulisches Lernen</i>	59
5.3.3 Baustein 3 <i>Kompensatorische Erziehung und Unterstützung</i>	64

5.3.4	Baustein 4 <i>Case-Management</i>	69
5.3.5	Übergeordnete Gremien	70
5.3.6	Netzwerkbildung	71
5.3.7	Zusammenfassung	73
5.4	Wirkungen des Projektes	74
5.4.1	Quantitative Wirkungshinweise	75
5.4.2	Qualitative Wirkungshinweise	76
5.4.3	Zusammenfassung	82
5.5	Entwicklungsverläufe	83
6	Zentrale Erkenntnisse und Handlungsoptionen	87
6.1	Identifikation der Zielgruppe	87
6.2	Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen	88
6.3	Wirkungshinweise	90
6.4	Konzeptionelle Weiterentwicklungsempfehlungen	91
6.4.1	Zielgruppe	91
6.4.2	Strukturqualität	92
6.4.3	Prozessqualität	94
6.4.4	Ergebnisqualität	95
6.4.5	Gesamtsystematik der Weiterentwicklungsempfehlungen	95
7	Fazit	99
	Literaturverzeichnis	101
	Abbildungsverzeichnis	113
	Tabellenverzeichnis	113
	Anhang	117
A.1	Forschungsmethodischer Anhang	117
A.1.1	Fragebögen	117
A.1.2	Interviews	130
A.1.3	Dokumentenanalyse	138
A.2	Weitere Anhänge	140
A.2.1	Transkriptionsleitfaden	140
A.2.2	Kategoriensystem	143
	Autoreninformationen	189

Vorwort der Reihenherausgebenden

Arbeit und Beruf repräsentieren zentrale Aspekte des menschlichen Daseins – auch dann, wenn ein weites Verständnis von Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit fokussiert wird. Bezogen auf die Gesellschaft zum einen und das Individuum zum anderen, kommen den verschiedenen Formen von Arbeit unterschiedliche Funktionen zu. Für den Einzelnen reicht das Spektrum von Existenzsicherung und gut abgesicherter Lebensführung über Zeitstruktur, Kommunikation, Austausch und soziale Kontakte bis hin zum Erleben von Sinnhaftigkeit sowie (unter optimalen Bedingungen) zumindest partieller Selbstverwirklichung. Auch wenn in jüngerer Zeit immer wieder über ein Ende der Arbeitsgesellschaft diskutiert wird, ist der Bedeutungsgehalt eines Tätigseins in Arbeitsbezügen nach wie vor existenziell. Zugleich ist der Zugang, zumindest zum Erwerbsarbeitsmarkt, bis dato immer noch berufsförmig organisiert. Einer standardisierten und stratifizierten beruflichen Bildung in spezifisch bundesdeutscher Tradition ist daher weiterhin große Bedeutung beizumessen.

Gleichzeitig bestehen für das Individuum im 21. Jahrhundert nach wie vor – und teilweise auch neu – eine Fülle von Problemen, einen Berufsabschluss zu erlangen, in Arbeit zu kommen und in auskömmlicher beruflicher Tätigkeit zu bleiben. Besondere Schlüsselstellen sind Transitionen, d. h. Übergänge zwischen Systemen und Lebensphasen. Nach dem Berufsabschluss, aber vor allem am Ende der Schulzeit finden zentrale Weichenstellungen für das weitere Leben statt, die oftmals krisenbehaftet sind. Dies gilt für große Teile der Gesellschaft, insbesondere jedoch für Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen. Zwar ist der Status von Behinderung in Deutschland sozialrechtlich bestimmt, er stellt jedoch zugleich eine (notwendige) Festlegung in einem Spektrum des „Mehr-oder-weniger“ dar und ragt damit weit in den Bereich des „Nichtbehinderten“ hinein. Letzteres könnte man auch, weiter und offener gefasst, mit den Begriffen „Beeinträchtigung“ und/oder „Benachteiligung“ beschreiben, wie dies im Kontext der Benachteiligtenförderung diskutiert wird. Solche Beeinträchtigungen bzw. Benachteiligungen gründen einerseits in der Person, andererseits in den Bedingungen der unterschiedlichen Felder gesellschaftlicher Teilhabe. Von daher gilt es, das komplexe Wechselwirkungsgefüge zwischen der Person selbst und dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt in den Fokus zu rücken – ein Aspekt, der vor dem Hintergrund eines sonderpädagogischen Verständnisses von Behinderung schon lange diskutiert wird.

In komplexen Gesellschaften wie der deutschen haben sich über Jahrzehnte differenzierte Systeme entwickelt, die Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in den Fokus nehmen und unterstützende Maßnahmen entwickeln sowie bereithalten. Entsprechend nimmt sich hierzulande ein breites Portfolio von Organisationen und Institutionen ebendieser Fragen der gesellschaftlichen Realität an. Zugleich ist es erforderlich, dass sich diese Systeme und Maßnahmen in einen

Prozess der Evaluation und Weiterentwicklung in einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft begeben, auch unter der Perspektive von Inklusion.

In der vorliegenden Buchreihe werden die sich in diesem Kontext stellenden Fragen und Herausforderungen unter einer primär forschenden Betrachtungsweise aufgegriffen. Es stehen Modellversuche und Projekte im Vordergrund, in deren Rahmen Maßnahmen begleitet und evaluiert werden – mit den entsprechenden Schlussfolgerungen daraus –, aber auch zentrale Problemstellungen eine Aufarbeitung und Diskussion erfahren. Alle Forschungsbeiträge orientieren sich zugleich an gesellschaftlichen Praxen und sollen in ebendiese anregend hineinwirken. Sie bewegen sich damit in einem Gesamtkontext, der in Deutschland Berufsbildung, Arbeitsmarkt, berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfasst. Die Herausgeber freuen sich, besonders impulsgebende und in diesem Sinne für Forschung wie Praxis interessante Publikationen auszuwählen und einer größeren Öffentlichkeit zu präsentieren.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ richtet sich bewusst an eine breite Leserschaft: Forschende und Lehrende im Feld Beruf und Arbeit, Praktiker:innen, Behördenvertreter:innen, fördernde Einrichtungen sowie Studierende, aber auch generell interessierte Laien.

Die Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Zusammenarbeit sowie dem Verlag wbv Publikation, der es mit seinem Engagement ermöglicht hat, die vorliegende Schriftenreihe zu etablieren. Ein weiterer herzlicher Dank gilt den Mittelgebenden und Unterstützer:innen der Publikationen sowie den Personen aus der Praxis, die ihre Expertise und ihr Handlungsfeld der Forschung zur Verfügung stellen.

Würzburg, im November 2020

Roland Stein und Hans-Walter Kranert

Abstract

Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf *emotionale und soziale Entwicklung* stellen sich an der Transition Schule – Beruf zahlreiche Herausforderungen, die sie oftmals nur unzureichend bewältigen können. Hierbei wirken Einflussfaktoren unterschiedlicher Lebens- und Entwicklungsbereiche ineinander und bilden hochkomplexe Risikostrukturen für potenziell misslingende Übergänge. Die erste Schwelle ist jedoch die zentrale Weichenstellung für die Teilhabe am Erwerbsleben; darüber hinaus erfüllt die berufliche Integration auch wichtige psychohygienische Funktionen. Die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs sind folglich als zentrales schulisches Aufgabenfeld zu sehen.

Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ setzt hier an. Es wurde an der Hermann-Hesse-Schule, einer Förderschule des Kreises Gütersloh entwickelt und wird dort seit dem Jahr 2016 umgesetzt. Eingebunden sind hierbei insbesondere der Kreis Gütersloh sowie die Reinhard-Mohn-Stiftung, welche das Projekt in der inhaltlichen Entwicklung und durch finanzielle Förderung unterstützt.

Im Projekt selbst werden verschiedene Bausteine wie Elemente schulischer Berufsorientierung, Mentoringkonzepte und auch ein Case-Management eingesetzt. Verschiedene Gremien tragen zur Abstimmung unter den Projektpartnern bei.

Zum Ende der ersten Projektphase wurde der Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Julius-Maximilians-Universität Würzburg durch die Reinhard-Mohn-Stiftung mit einer wissenschaftlichen Evaluation beauftragt. Diese wurde auf Basis vier zentraler Forschungsfragen in einem Mixed-Method-Design umgesetzt.

Der vorliegende Band enthält eine Darstellung des Projektes, verbunden mit einer Einordnung in den Forschungsstand. Methodik, Vorgehen sowie Ergebnisse der Projektevaluation werden ausführlich dargestellt und diskutiert; ergänzende Weiterentwicklungsimpulse werden abschließend aufgezeigt.

Schlagnworte: Transitionen, Übergang, Verhaltensstörungen, Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, Berufsbildung, Berufsorientierung, Langzeitpraktika, Patinnen und Paten, Case-Management, Übergangsbegleitung

For students with a special need for social and emotional development the transition from school to working life presents numerous challenges, which they are often not able to cope with sufficiently. Influencing factors of different areas of life and development interact and form highly complex risk structures for potential failure of transitions. However, the first threshold sets the course for participation on the labour market. Moreover, occupational integration is absolutely necessary for important psycho-hygienic functions. Therefore, preparation and accompaniment of transition have to be considered as a central field of activity in school.

Related to this fact the project „successful transitions into life and work“ was developed at the Hermann-Hesse-School, a school for special needs of the district of Gütersloh. The project has been implemented since 2016. In particular, the district of Gütersloh as well as the Reinhard Mohn Foundation are involved. Both support the research project concerning content-related development and by funding.

A number of modules are used for the project such as career orientation in school, mentoring concepts as well as case management. Various committees contribute to coordination among the project partners. At the end of the first project phase the Chair of Special Education – Education for People with Emotional and Behavioural Disorders - at the Julius-Maximilians-University Würzburg was charged with the conduction of a scientific evaluation by the Reinhard Mohn Foundation. This was implemented in a mixed-method-design based on four central research questions.

The present book contains a description of the project combined with a classification into the state of research. Methods, procedures as well as results of the project evaluation are presented and discussed in detail. Finally, additional important impulses for school development are concluded.

Keywords: transition, emotional and behavioural disorders, special needs for emotional and social development, vocational education and training, vocational guidance, long-term placement, godmother and godfather, case-management, accompaniment of transition

1 Einleitung

Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ wurde an der Hermann-Hesse-Schule, einer Schule des Kreises Gütersloh mit dem Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Unterstützung*, entwickelt und wird dort seit dem Jahr 2016 umgesetzt. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit mit dem Kreis Gütersloh und der Reinhard-Mohn-Stiftung, welche das Projekt in der inhaltlichen Entwicklung und durch Förderung unterstützt. Die erste Projektphase umfasste den Zeitraum von August 2016 bis November 2019.

Zum Januar 2019 wurde der Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Julius-Maximilians-Universität Würzburg mit der Evaluation des Projektes beauftragt. Auch diese wurde von der Reinhard-Mohn-Stiftung gefördert und hatte eine neunmonatige Laufzeit von Januar bis September 2019. Grundsätzlich liegen für schulspezifische Projekte zur Berufsvorbereitung bislang kaum Evaluationserkenntnisse vor, auch kommt es nur selten zu einer wissenschaftlichen Begleitung (vgl. Schlimbach 2009, 30 f.). Eine solche externe wissenschaftliche Evaluation überhaupt anzustreben stellt somit eine Besonderheit und auch eine Auszeichnung dieses Projektes dar. Falls über vergleichbare Projekte Berichte veröffentlicht werden, dann zumeist in Form subjektiver Erfahrungsberichte direkt Beteiligter. Wenn auch mit recht kurzer Laufzeit wurde hier, in einem wenig untersuchten Feld, eine einschlägige Begleitforschung initiiert und ermöglicht.

Im vorliegenden Ergebnisbericht wird zunächst im 2. Kapitel das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ als Evaluationsgegenstand vorgestellt. Anschließend erfolgt eine Einordnung in den allgemeinen Forschungsstand zu den spezifischen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung (Kapitel 3). Das nachfolgende Kapitel 4 beinhaltet das Evaluationsdesign. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse ausführlich vorgestellt; hier sind die zentralen Erkenntnisse zum Ende jedes Teilkapitels zusammengefasst. Im nachfolgenden Kapitel 6 werden diese auf die Forschungsfragen der Evaluation bezogen und verdichtet dargestellt. Ein Fazit in Kapitel 7 rundet den Bericht ab. Im Anhang sind die forschungsmethodischen Aspekte zu den Instrumenten und Daten differenziert beigefügt.

Die wissenschaftliche Begleitung bedankt sich bei der Reinhard-Mohn-Stiftung für die Förderung dieses Projektes, im Besonderen bei Herrn Rüdiger Bockhorst als betreuendem Projektmanager für Rat und Tat sowie die kritische Begleitung. Ein sehr herzliches Dankeschön geht auch an die Hermann-Hesse-Schule Gütersloh, an die Schulleiterin Frau Christiane Hölker und an die Projektkoordination, bestehend aus Frau Dr. Stefanie Aschhoff-Hartmann, Frau Thekla Mittelstädt sowie dem stellvertretenden Schulleiter Herrn Mathias Fritz für ihre große Bereitschaft und konstruktive Offenheit gegenüber dem Evaluationsteam, ihr beeindruckendes Engagement und die umfassende Unterstützung des Evaluationsvorhabens. Abschließend gilt ein Dank zum einen den Schülerinnen und Schülern, zum anderen allen weiteren Beteiligten für die Teilnahme an den Erhebungen.

2 Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“

2.1 Problemstellung

Schulen für Erziehungshilfe sind seit Jahrzehnten ein Bestandteil des deutschen Schulsystems; in verschiedenen Formaten findet man sie aber auch international (vgl. Hennemann, Ricking & Huber 2018). Aktuell als „Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung“ firmierend bestehen sie in vielen Bundesländern, sie beschulen Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens. In den letzten 15 Jahren sind die Förderquoten in diesem Bereich sehr deutlich angestiegen und liegen aktuell bei 1,18 % aller Schülerinnen und Schüler (vgl. KMK 2018). Bei einer zugleich recht hohen „Inklusionsquote“ dieser Schülerschaft haben sich auch die Beschulungsquoten in speziellen Schulen, sprich Förderschulen in diesem Bereich, in den letzten 15 Jahren etwa verdoppelt und liegen aktuell bundesweit bei 0,52 %.

Das Feld der Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens umfasst ein sehr breites Spektrum von Problematiken in den Feldern *Angst und Ängstlichkeit, Dissozialität und Aggressivität, Aufmerksamkeit und Hyperaktivität, Depressivität, Essstörungen, Auffälligkeiten im Kontext Autismus, Drogenmissbrauch und Abhängigkeiten, Suizidalität, Borderline-Syndrom* sowie diversen entsprechenden Ausprägungen von Traumatisierungserfahrungen und auch Schulabsentismus (vgl. Myschker & Stein 2018; Stein 2019).

Die nationale wie internationale Forschung zeigt, dass die Prävalenzraten dieser Störungen insgesamt mit 12 bis hin zu 20 % aller Kinder und Jugendlichen deutlich höher anzusetzen sind als die Beschulungsquoten im Förderschwerpunkt (vgl. ebd., 56 ff.). Diese große Spanne hat verschiedene Gründe, macht jedoch deutlich, dass sich hinter der Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die in solchen speziellen Einrichtungen gefördert werden, ein großes gesellschaftliches Problemfeld verbirgt.

Schulen für Erziehungshilfe bzw. im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung arbeiten zumeist stark interdisziplinär und multiprofessionell, so insbesondere verkoppelt mit Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe wie Tagesgruppen sowie Heimeinrichtungen – und auch der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Ein besonderes Augenmerk gilt häufig zusätzlich der Frage der Hinführung zu Arbeit und Beruf, da angesichts der Zukunftsperspektiven der Zielgruppe hier auch nach dem Schulabschluss besondere Unterstützungsbedarfe bestehen, zugleich jedoch die klassischen Unterstützungssysteme der Beruflichen Rehabilitation hier nur bedingt greifen.

Auch an der Hermann-Hesse-Schule in Gütersloh werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Bereichen *Soziale und emotionale Entwicklung* sowie *Lernen* beschult. Ausgangspunkt des Projektes

„Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ war die Wahrnehmung des Lehrpersonals, einer bestimmten Gruppe von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ausreichend gerecht werden zu können. Beschrieben wird eine Zunahme der Heterogenität im Sinne der Intensität und Vielfältigkeit der Unterstützungsbedarfe (vgl. HHS 2016, 3). Diese Jugendlichen sind stärker von Überalterung betroffen – das „heißt, dass das Schulbesuchsjahr und die tatsächlich besuchte Jahrgangsstufe um mindestens ein, z. T. sogar um zwei Jahre, differieren“ (ebd.). Mit diesem Phänomen hängen nach Ansicht des Projektentwicklungsteams eine Reihe weiterer kritischer Aspekte zusammen; so haben die Schülerinnen und Schüler etwa häufiger „Misserfolge und Versagen erlebt“ (ebd.), sie weisen eine geringe Motivation auf und benötigen eine entsprechend enge pädagogische Begleitung sowie „Erfolge durch Selbstwirksamkeitserfahrungen“ (ebd., 4).

Als problematisch wird dabei unter anderem gesehen, dass durch die Überalterung der Jugendlichen bzw. das entsprechend späte Einsetzen der sonderpädagogischen Unterstützung nur wenig Zeit bleibt, sodass die Jugendlichen gefährdet sind, auf den Übergang von der Schule in berufliche Bildungsprozesse unzureichend vorbereitet zu sein. Diese Gruppe der besonders gefährdeten Jugendlichen stellt die Zielgruppe des Projektes dar. Sie werden als „lernmüde“ und „kognitiv überfordert“ (ebd., 6) beschrieben. Sie benötigen „intensive Unterstützung bei der Bewältigung von Alltagsprozessen“ (ebd.) und weisen dabei einen Mangel an familiärer Unterstützung auf (vgl. ebd.). Es fehlt ihnen an „Bezugspersonen, die sie außerhalb von schulischer Unterstützung [...] unterstützen und stabilisieren“ (ebd.) sowie „Möglichkeiten, ihnen durch ihr praktisches Handeln in beruflichen Zusammenhängen Selbstwirksamkeitserfahrungen, jenseits des schulischen Lernens, anzubieten“ (ebd.). Eine Folge aus dieser Problemlage ist, dass schulisches Lernen und damit auch Schulabschlüsse gefährdet sind (vgl. ebd., 4). Um auch für diese spezifische und zugleich in sich heterogene Gruppe ein passendes pädagogisches Angebot vorhalten zu können, wurde in der Folge das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ entwickelt und mit Unterstützung durch den Kreis Gütersloh, verschiedene Kooperationspartner sowie die Reinhard-Mohn-Stiftung in die Tat umgesetzt.

2.2 Projektziele

Im Rahmen der Konzeptentwicklung des Projektes wurde eine Beschreibung der spezifischen Zielgruppe im Rahmen einer Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung vorgenommen:

„Schülerinnen und Schüler frühestens ab dem 8. Schulbesuchsjahr mit Schwierigkeiten in mindestens einem der folgenden Bereiche:

- Antriebsarmut und/oder Verweigerung selbst bei intensiver Lehrerzuwendung [...]
- Kognitive Überforderung mit einfachen Lerninhalten aus dem Bildungsgang *Lernen*

- Trotz intensiver sonderpädagogischer Förderung fehlende Kompetenzen in den Bereichen Lernorganisation, Transfer von Erlerntem, Strukturierung von Lernprozessen und Lerninhalten
- Über das übliche sonderpädagogische Maß hinausgehender intensiver Unterstützungsbedarf bei der Bewältigung von Alltagsprozessen [...]
- (drohender) Schulabsentismus (als Folge der zuvor genannten Punkte)“ (ebd., 7).

Diese Gruppe soll mit dem Projekt spezifisch unterstützt werden.¹ Das Leitziel des Projektes umschreibt das Förderkonzept in verdichteter Form:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen so gefördert werden, dass sie die Fähigkeit entwickeln, mindestens an niederschweligen nachschulischen Angeboten der Bundesagentur für Arbeit erfolgreich teilzunehmen, um im System zu bleiben. Es soll ihnen eine Perspektive eröffnet werden, indem sie mit Unterstützung die Anbindung an die Hermann-Hesse-Schule halten, der nachschulische Übergang gelingt und sie mit den systemischen Angeboten verbunden bleiben“ (ebd.).

Es geht somit zentral um „Maßnahmefähigkeit“ im Sinne der nachschulischen, erfolgreichen Teilnahme an Angeboten zur beruflichen Bildung und somit um die Vermeidung von Dropouts bzw. einer Entkoppelung am Übergang. Das Leitziel wird durch Mittlerziele weiter ausdifferenziert:

- Durch die handlungspraktische Auseinandersetzung mit individuell alltagsrelevanten Inhalten erleben die Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit, gewinnen an Selbstvertrauen und Motivation und verbleiben im Schul- bzw. Sozialsystem.
- Durch praktisches Handeln und die verbindliche, aktive Teilnahme [...] an einem schulbegleitenden Langzeitpraktikum in einem nach dem Interessensbereich der Schülerinnen und Schüler ausgewählten Arbeitsbereich gewinnen sie praktische Erfahrungen und gleichzeitig eine vertiefte berufliche Orientierung.
- Durch die verbindliche Einhaltung von individuell vereinbarten Strukturen im Rahmen des Projekts, wie z. B. Pünktlichkeit [...], findet intensives soziales Lernen statt.
- Durch das an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen ausgerichteten [sic!] Minimalcurriculum für die Schülerinnen und Schüler, das seine Schwerpunktsetzung in lebenspraktischen Inhalten hat [...] verbessert sich die Motivation und bewirkt ein erfolgreiches Lernen in den (hierfür fachlich) relevanten Aspekten der Fächern Deutsch und Mathematik“ (ebd., 7f.)

Es geht somit um den Verbleib der Schülerinnen und Schüler in institutionellen Bezügen, vornehmlich auch präventiv im Hinblick auf nachschulische Bereiche gedacht, wozu verschiedene Mittel eingesetzt werden. Diese Bezüge betreffen im Besonderen die betriebliche Ausbildung oder Maßnahmen des Übergangssystems.

Für das schulpraktische Handeln ist die Anbindung der Schülerinnen und Schüler an die Prozesse der beruflichen Bildung, auch an das Übergangssystem, durch-

¹ Auf die Zielgruppe, ihre Identifikation und ihre Akquise wird im Rahmen der Evaluation unter Kapitel 5.1 eingegangen.

aus als sinnvolles Minimalziel der Förderung anzusehen.² Die Agentur für Arbeit vergibt Fördermaßnahmen am Übergang nach den drei zentralen Prinzipien der Passgenauigkeit, der Erfolgssicherheit und der Wirkung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010, 17). Bei dropout- bzw. absentismusgefährdeten Jugendlichen ist besonders die Frage der Erfolgssicherheit relevant, sodass festgehalten werden kann, dass für schulisches Handeln die Vorbereitung hinsichtlich der notwendigen Voraussetzungen (Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation) als Aufgabe formuliert werden kann, da diese Aspekte Einflüsse auf absente Verhaltensweisen haben (vgl. Kap. 3.2). Unter anderem an diesen setzt das Projekt an. Gleichzeitig ist damit durch die Vorgaben der Agentur für Arbeit eine starke Personenzentrierung gegeben, die kritisch zu bedenken ist.

2.3 Projektumsetzung

Entsprechend der dargestellten Mittlerziele setzt sich das Projekt aus verschiedenen Bausteinen zusammen, welche diverse Förderbereiche adressieren. Zur Veranschaulichung wurde seitens der wissenschaftlichen Begleitung eine systematische Darstellung des Prozessverlaufs erarbeitet (vgl. Abb. 1).

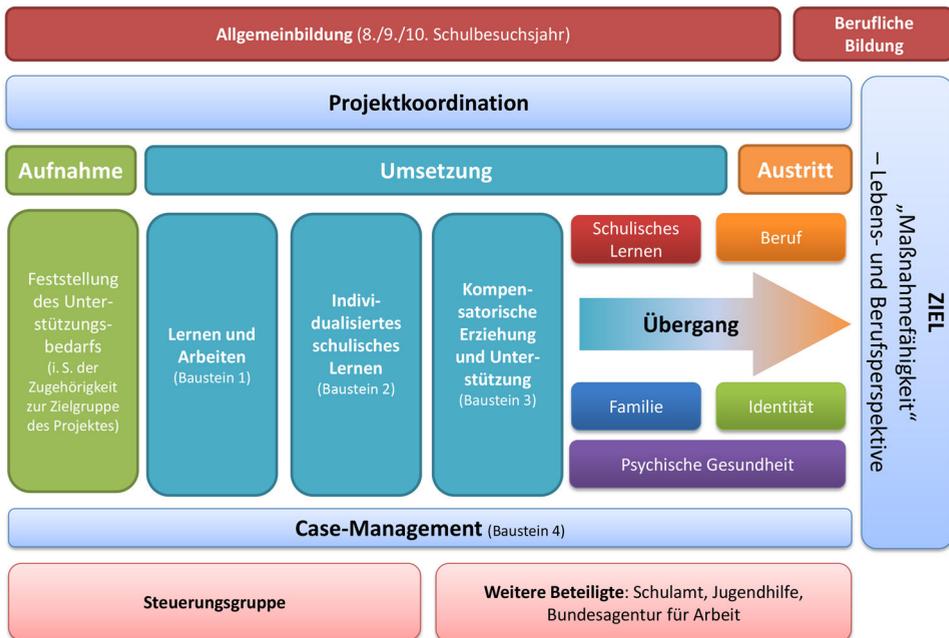


Abbildung 1: Prozessverlauf des Projektes

2 Das Übergangssystem wird unter Kap. 3.1 diskutiert.

Das Projekt setzt an der Vorbereitung von Jugendlichen im achten, neunten und zehnten Schulbesuchsjahr auf den Übergang von der allgemeinen in die berufliche Bildung an. Mit Stand Februar 2019 haben 19 Schülerinnen und Schüler am Projekt teilgenommen. Das Projekt ist durch verschiedene Gremien eingerahmt, die Teil eines Netzwerkes sind: Enthalten sind dabei die Projektkoordination, die Steuerungsgruppe und weitere Beteiligte, im Besonderen die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit. Die Projektkoordination besteht aus drei Personen, von denen eine der Schulleitungsebene, eine der Schulsozialarbeit und eine der Lehrerschaft zugehörig ist. Letztere ist gleichzeitig die Koordinatorin der Berufsorientierung an der Hermann-Hesse-Schule. Ihre Aufgaben umfassen die Projektentwicklung sowie die Entscheidung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in das Projekt bzw. weitere Teilnahmeentscheidungen. Innerhalb dieses Gremiums wird über die Auswahl aus den unterschiedlichen Projektbausteinen und deren inhaltliche Ausgestaltung beraten und entschieden. In Abgrenzung hierzu werden in der Steuerungsgruppe grundsätzliche konzeptionelle Entscheidungen im weiten Rahmen erörtert und getroffen. In diesem Gremium sind die Schulleitung, die Projektkoordination, die Schulaufsicht für die Förderschulen des Kreises Gütersloh, die Leiterin der Abteilung Bildung des Kreises Gütersloh sowie der zuständige Projektverantwortliche der Reinhard-Mohn-Stiftung vertreten.³

Der Teilnahmeprozess am Projekt umfasst die Phasen der Aufnahme, der eigentlichen Teilnahme und des Austritts aus der Schule. In der Aufnahmephase werden zunächst die Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Sinne der Zugehörigkeit zur Projektzielgruppe (vgl. Kap. 2.2 sowie 5.1) durchgeführt sowie durch die Projektkoordination Überlegungen angestellt, welche Bausteine in welcher inhaltlichen Ausgestaltung für die jeweilige Anforderungssituation infrage kommen. Der Austritt aus dem Projekt erfolgt, wenn „auf Basis der Förderplanung der besondere Bedarf an Unterstützung [...] nicht mehr besteht, die angestrebten Ziele erreicht wurden und sich die Ausgangslage deutlich positiv verändert hat“ (ebd., 12), oder „auch bei intensivster Begleitung [...] die Mittlerziele auch langfristig nicht erreicht werden können“ (ebd.) oder die Schülerin bzw. der Schüler „aus der Hermann-Hesse-Schule entlassen wird“ (ebd.).⁴

Für den Übergang selbst wurde vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung ein Belastungsmodell entwickelt, welches die Faktorenfelder Schulisches Lernen, Beruf, Familie, Identität und psychische Gesundheit umfasst (vgl. Kap. 3.2). Diese sind bereits in der Darstellung der Projektumsetzung berücksichtigt (vgl. Abb. 1).

Inhaltlich umfasst das Projekt vier zentrale Bausteine:

Baustein 1, *Lernen und Arbeiten*, beinhaltet das zentrale Element der Langzeitpraktika der Jugendlichen in unterschiedlichen Betrieben. Die Betriebe werden durch die Projektkoordination akquiriert und durch die Schulsozialarbeit betreut. Insgesamt konnten sechs Betriebe im Schulumfeld gewonnen werden, die in unterschiedlicher Quantität Jugendliche aufnehmen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Verein Gütersloher Tafel e.V. und auf der Arbeitslosenselbsthilfe Gütersloh

3 Auf diese beiden Gruppen wird im Besonderen unter Kapitel 5.3.5 eingegangen.

4 Die Teilnahmeverläufe der Jugendlichen werden in Kapitel 5.5 thematisiert.

gGmbH. Diese waren bereits im Vorfeld Kooperationspartner der Schule und bringen das aus Sicht des Projektentwicklungsteams besondere Element einer „(sozial-)pädagogischen Betreuung“ (ebd., 8) mit, sodass im Gegensatz zu „regulären“ Betrieben der Umgang mit den Jugendlichen der Projektzielgruppe und deren pädagogische Begleitung besser gelingen sollen. Bei diesen Trägern stehen unterschiedliche Tätigkeitsfelder zur Auswahl, welche sich an relevanten Berufen wie Tischler, Maler, Maurer, Fachkraft Lagerlogistik und Hauswirtschafter orientieren (vgl. ebd., 8 f.).

Baustein 2, *Individualisiertes schulisches Lernen*, beschreibt das schulische Angebot, welches den Projektteilnehmenden in reduzierter Form angeboten wird. Dieses wird als „Minimalcurriculum“ (ebd.) bezeichnet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer befinden sich weiterhin im Unterricht in ihren angestammten Lerngruppen. Diese sind in der Hermann-Hesse-Schule nicht nach Klassenstufe, sondern nach Kriterien des Leistungsstandes und der individuellen Passung der Schülerinnen und Schüler zueinander zusammengesetzt.

Baustein 3, *Kompensatorische Erziehung und Unterstützung*, repräsentiert ein weiteres zentrales Element des Projektes: ehrenamtliche Patinnen und Paten, welche die Jugendlichen in projektbezogenen und vor allem in außerschulischen Bereichen begleiten und unterstützen. Es konnten bislang neun Patinnen und Paten für das Projekt gewonnen werden, die sich in unterschiedlicher Intensität mit den Jugendlichen treffen, sie zu Terminen begleiten oder Reflexionsgespräche führen.

Baustein 4, das *Case-Management*, ermöglicht in Form der Schulsozialarbeit eine direkte Begleitung der Teilnehmenden über die Laufzeit hinweg. Damit steht der Baustein in direktem Verhältnis zu den anderen und ist eng auf diese bezogen. Das Case-Management überwacht die Teilnahmeprozesse der Jugendlichen, steht mit Patinnen und Paten, den Praktikumsanbietern und den Lehrkräften in engen Kontakt und ist darüber hinaus besonders für die Jugendlichen selbst erster Ansprechpartner. Die Schulsozialarbeit ist ebenfalls in der Projektkoordination vertreten.

Neben dem unmittelbaren Teilnahmeprozess der Jugendlichen liegt dem Projekt – sozusagen auf der Metaebene – eine Netzwerkbildung zugrunde, von der die Jugendlichen, aber auch die Schule und die weiteren Kooperationspartner mittelbar oder unmittelbar profitieren können. Elemente des Netzwerkes sind unter anderem die benannten Mitglieder der Steuerungsgruppe, aber auch die Tafel Gütersloh e. V., die gGmbH ASH Gütersloh und weitere Unternehmen⁵, bei denen einzelne Teilnehmende bereits Langzeitpraktika abgeleistet haben. Hinzu kommen außerdem die Berufsberatung der Agentur für Arbeit und die ehrenamtlichen Patinnen und Paten.

Die Ablauforganisation des Projekts ist sowohl durch die Grundkonzeption (vgl. HHS 2016) als auch durch verbindliche Jour-fixe-Termine und ein umfassendes Dokumentationswesen systematisiert. Intention ist dabei, durch geregelte Abläufe von spontaner Problemlösung weg und hin zu verstetigter Handlungsfähigkeit zu gelangen.

5 B & E Maschinenbau, nobilia-Werke J. Stickling GmbH & Co. KG, Haus Domhof, PHÖNIX Haus Sonnengarten Wohn- und Pflegezentrum GmbH und Großwinkelmann GmbH & Co.KG.

3 Forschungsstand

3.1 Der Übergang von der Schule in die berufliche Bildung

Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf befinden sich in einer Lebenssituation, die von Umbrüchen in zahlreichen Lebensbereichen geprägt ist.⁶ Nicht nur ihre institutionellen Umfeldler verändern sich durch den Wechsel der pädagogischen Systeme von der Schule hin zur beruflichen Bildung, sondern sie erleben auch einen Wandel ihrer selbst durch Prozesse der biologischen Reifung, durch sich verändernde soziale Kontexte und die Entwicklung individueller Zielsetzungen im Zuge der Identitätsentwicklung. Diese ist als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters anzusehen (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider 2012, 54). Die sich hieraus ergebenden Entwicklungsprozesse sind nicht nur biologisch, sondern auch sozial und psychisch beeinflusst. In diesem dynamischen Wandel der Identitätsentwicklung spielt ebenfalls die Frage der beruflichen Orientierung eine entscheidende Rolle, da Arbeit und Beruf wichtige Identitätsangebote und auch Zukunftsentwürfe bieten können (vgl. Zoelch & Thomas 2010, 114). Die vier wesentlichen Umwelten der Familie, der Peergroup, der Schule und des Berufs bilden ein Spannungsfeld (vgl. Oerter & Dreher 2008, 317). Jugendliche stellen sich unter anderem den Entwicklungsaufgaben, ihre „berufsbezogenen Interessen, Fähigkeiten und Werte zu konkretisieren, Verantwortung für berufliche Entscheidungen zu übernehmen“ (Balz 2010, 9). Dies setzt zahlreiche Fähigkeiten auf Seiten der Jugendlichen voraus. Übergänge sind hier besonders bedeutsam, „weil sie in der Regel das gewohnte Gefüge von Zielen, Verhaltensweisen und Kontexten aufbrechen und in jeder Hinsicht neue Herausforderungen stellen“ (Silbereisen & Weichold 2012, 243). Für die gesamte Gruppe der Jugendlichen führt dies zu einer erhöhten Vulnerabilität in dieser kritischen Lebensphase (vgl. ebd.). Im Gesamtbild können diese Herausforderungen der Jugendlichen in Form dreier Krisen systematisiert werden (vgl. Kranert & Stein 2019, 216 f.): eine *Entwicklungskrise*, verstanden als die Anforderungen der Identitätsentwicklung, eine *Lebenskrise* als Kategorie für die Umbrüche in der Lebensrealität der Jugendlichen – und eine *Individualkrise* im Sinne der möglicherweise zusätzlich vorhandenen soziokulturellen und psychischen Belastungen. Eine Kumulation von Belastungen oder problematischen Faktoren in diesen drei Krisen kann die Teilhabeprozesse der Jugendlichen an der beruflichen Bildung – und weiter gedacht am Erwerbsleben – erschweren oder sogar verhindern. Umso entscheidender ist folglich, dass der Übergang von der Schule in die berufliche Bildung gelingt und damit zugleich eine Stabilisierung der Jugendlichen in anderen Entwicklungsfeldern erfolgt.

6 Siehe für die Darstellungen des Kapitels drei auch Hascher, Kranert & Stein (2020).

Die hier beleuchtete sogenannte erste Schwelle ist als zentrale Weichenstellung für die weitere Teilhabe an der Erwerbsarbeit anzusehen. Die berufliche Integration erfüllt dabei neben der Existenzsicherung auch weitere zentrale psychohygienische Funktionen und bietet unter anderem auch Identitätsangebote (vgl. Köck 2018, 63). „Kritisch für die Konstruktion einer beruflichen bzw. personalen Identität gestaltet sich jedoch das Scheitern bei der Ausbildungsplatzsuche trotz erheblicher Anstrengungen, verbunden mit Arbeitslosigkeit oder dem Abgleiten in ungelernete Tätigkeiten“ (Zoelch & Thomas 2010, 115). Es kann dabei zu einer „Negativspirale von zunehmender Hilf- und Hoffnungslosigkeit“ (Düggeli & Kinder 2013, 211) kommen, die „produktive, persönliche Sinnkonstrukte“ (ebd.) destabilisiert.

Allgemein ist derzeit festzuhalten, dass Übergänge „häufiger, potentiell risikohafter [werden] und ein Scheitern [...] in die Sphäre des Individuums verlagert [wird]“ (Lorenzen 2014, 140; vgl. Bojanowski & Ratschinski 2010, 85). Jugendliche werden oftmals aufgrund sogenannter „Merkmalsdisparitäten“ (Granato, Milde & Ulrich 2018, 3) von möglichen Ausbilderinnen und Ausbildern oder Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern abgelehnt: Sie weisen in bestimmten Bereichen wie etwa den sozialen Kompetenzen oder formalen Qualifikationen nicht diejenigen Merkmale auf, welche sich potenzielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber wünschen. Im Kontext der Übergänge zeigt sich jedoch, dass für die Jugendlichen auch zahlreiche nicht personenbezogenen Faktoren relevant werden (vgl. z. B. Sieglen 2019, 11). Somit gibt es Hinweise darauf, dass schulische Ansätze zur Förderung von Übergangsprozessen nicht nur person- bzw. merkmalsbezogen, sondern umfassender auf Ebenen des sozialen Umfelds bzw. systemisch wirksam werden sollten, um diesen Erkenntnissen Rechnung zu tragen (vgl. hierzu Kap. 5.3.6).

Gelingende Übergänge sind nicht nur auf Ebene des Individuums entscheidend, sondern sie weisen auch eine gesamtgesellschaftliche Relevanz auf: „Nicht gelungene Übergänge stellen die Gesellschaft insgesamt vor Schwierigkeiten, sie gefährden das Funktionieren gesellschaftlicher Teilsysteme und gesellschaftliche Integration“ (Lorenzen 2017, 185). Die Gesellschaft hat auch aus volkswirtschaftlicher Sicht ein Interesse, eine möglichst weitreichende berufliche Teilhabe ihrer Mitglieder zu gewährleisten. Dabei hat das sogenannte Übergangssystem die Funktion, diese Teilhabe durch unterschiedliche Maßnahmen zu unterstützen und so die Chancen zu verbessern, „in eine Beschäftigung oder eine qualifizierte Ausbildung einzumünden“ (Bojanowski & Eckert 2012, 9). Dieses ist jedoch konzeptionell und in der Frage seiner Wirkungen umstritten (vgl. z. B. Balz 2010, 3; Bojanowski 2012, 118 ff.). Nach Bojanowski kommt es innerhalb der Maßnahmen zu „überlangen und unproduktiven Warteschleifen“ (2012, 127), welche die Exklusion und Marginalisierung dieser Jugendlichen weiter vollziehen (vgl. ebd., 128 f.).

Auf der anderen Seite stellt das BMBF in einer aktuellen Publikation dar, dass die Teilnahme an Maßnahmen des Übergangssystems durchaus „die Ausbildungschancen von leistungsschwächeren Jugendlichen“ (2019, 37) erhöht:

„Am deutlichsten verbessern sich die Chancen für Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Abschluss. Diese haben nach einer Maßnahme eine 32 Prozentpunkte

höhere Chance, eine Ausbildungsstelle zu bekommen. In dieser Gruppe sind auch ehemalige Förderschülerinnen und -schüler enthalten. Für diese Gruppe erhöhen sich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz sogar um 50 Prozentpunkte“ (ebd.).

Beicht nimmt eine neutrale Position ein und identifiziert drei Verlaufstypen, welche die weitere Entwicklung von Maßnahmeteilnehmerinnen und -teilnehmern beschreiben (vgl. 2009, 12). Bei Typ 1 erreichen die Personen im Anschluss an die Maßnahme einen schnellen bzw. umgehenden Übergang in eine reguläre betriebliche Ausbildung. Dieser Typ kann 47% der Gesamtgruppe zugeordnet werden. Bei Typ 2 gelingt 23% der Teilnehmenden zumindest der Übergang in außerbetriebliche oder schulische Ausbildungen, während für 31% auch dieser nicht erreicht wird. Hier schließen sich oftmals weitere Maßnahmeteilnahmen an (vgl. ebd.); es entwickeln sich Maßnahmekarrieren, bei denen ein Angebot nach dem anderen ohne substantielle Erfolge durchlaufen wird (vgl. Hiller 1999, 130). Solche Karrieren können nicht als gelingender Übergang eingeordnet werden.

Der Übergang von der Schule in den Beruf wurde in den letzten Jahrzehnten durch zahlreiche empirische Studien untersucht. Die bislang vorliegenden Ergebnisse können mit Stein und Kranert (vgl. 2020) in folgenden sieben Themenfeldern gruppiert werden:

- umfassende, quantitative Analyse des Übergangsgeschehens (vgl. etwa Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; BiBB 2019; Granato et al. 2018; Landeshauptstadt München 2017; Möller & Walwei 2017)
- Übergangsverläufe ausgewählter Zielgruppen (vgl. etwa Beicht 2017; BMBF 2008; DJI 2010; Eulenberger 2013; Gaupp et al. 2008)
- Karrieremuster bzw. nachschulische Bildungs- und Erwerbsbiographien (vgl. etwa Burgert 2001; Eberhard et al. 2013; Friedrich & Rohrbach-Schmidt 2011; Gaupp et al. 2011; Hiller 1999; Sieglén 2019)
- Prozesse der Entkoppelung (vgl. etwa Bernhardt 2010; Fuchs et al. 2018; Mögling et al. 2015)
- subjektives Erleben und Strategien zur Bewältigung des Übergangs (vgl. etwa Gaupp 2013; Großkurth et al. 2015; Hemming et al. 2018; Landberg 2016; Mansel & Hurrelmann 1992)
- Aufdecken von benachteiligenden Faktoren (vgl. etwa Benner 2017; Diehl et al. 2009; Enggruber & Rützel 2014; Hofmann-Lun 2011; Neuenschwander et al. 2017)
- Analyse vorhandener Unterstützungssysteme (vgl. etwa Baethge et al. 2017; Mairhofer 2017; Kohlrausch & Richter 2016) (Stein & Kranert 2020, 122 f.).

Auch wenn die Übergänge für alle Jugendlichen eine große Herausforderung darstellen, sind sie für die Gruppe der benachteiligten Jugendlichen besonders erschwert. Benachteiligte Jugendliche, die beispielsweise psychische Belastungen oder Lernbeeinträchtigungen aufweisen, die in Elternhäusern mit geringem sozioökonomischem Status aufwachsen und dabei nur geringe elterliche Unterstützung erfahren, sind am Übergang besonders gefährdet und zeigen problematischere Verläufe (vgl. KMK 2000, 362; Bojanowski 2012, 122). Aus diesen problematischen Verläufen am Übergang entsteht weiterreichend die Gefahr langfristiger prekärer beruflicher

Karrieren (vgl. Hiller 1999, 130). „Es drohen so [...] Karrieren außerhalb einer gelingenden gesellschaftlichen Integration“ (Wendt 2008, 95).

Zu unterscheiden sind dabei individuelle, soziale und strukturelle Faktoren, die Übergänge begünstigen oder erschweren (vgl. Balz 2010, 38). Mit verschiedenen Facetten dieser Gruppe am Übergang haben sich zahlreiche Studien befasst (vgl. z. B. BMBF 2012; Eberhard et al. 2011; Großkurth et al. 2015; Kohlrausch & Richter 2016; Reißig, 2007). Jedoch steht eine „systematische Analyse des Übergangsgeschehens aus dem Blickwinkel von jungen Menschen mit psychischen Belastungen [...] noch aus“ (Stein & Kranert 2020, 122 f.); auch sind nur vereinzelte Publikationen für die Gruppe der Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen zu finden (vgl. ebd.). In der Halleschen Kinder- und Jugendstudie wurde festgestellt, dass sich Jugendliche mit hoher Problembelastung an erster Stelle Beratungsangebote zur Berufswahl wünschen (vgl. Hemming, Tillmann & Reißig 2018, 86). Dies bestätigt auch die große Relevanz des Berufes und der damit verbundenen Bildungsprozesse in der Wahrnehmung der benachteiligten Jugendlichen selbst.

Gerade die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung ist am Übergang von der Schule in die berufliche Bildung als eine besondere Risikogruppe (Hölling et al. 2014) anzusehen; sie gehören u. a. „aufgrund ihrer mangelnden formalen und überfachlichen Qualifikationen zu den Verlierern im Übergangsprozess“ (Jochmaring, Nentwig & Sponholz 2019, 114). Hieraus lässt sich der klare pädagogische Auftrag ableiten, diese Jugendlichen präventiv und intensiv auf den Übergang vorzubereiten (vgl. ebd., 115). Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ setzt an diesem Punkt an und möchte diesem Anspruch Rechnung tragen. Auch vonseiten der allgemeinbildenden Schule ist in den letzten Jahren eine stärkere Fokussierung auf Übergänge zu verzeichnen, was sich in zahlreichen Praxisprojekten widerspiegelt (vgl. Ellinger, Stein & Breitenbach 2006). Darüber hinaus wurden umfangreiche Veränderungen der schulischen Berufsorientierung und der Hinführung zur beruflichen Bildung durch verschiedene Expertisen gefordert und umgesetzt (vgl. z. B. Autorengruppe BiBB & Bertelsmann Stiftung 2011; Bertelsmann Stiftung 2012; Bertelsmann Stiftung et al. 2017; SCHULEWIRTSCHAFT Bayern 2015; Christe 2016). Hieraus resultierte eine „Programmflut“ (Braun & Reißig 2012), bei der auch mehr und mehr externe Anbieter mit einbezogen worden sind. Das für alle Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen verpflichtende Programm „KAoA – Kein Abschluss ohne Anschluss“ (MAGS 2018; Stöbe-Blossey et al. o. J.) mit verschiedenen Elementen der Berufsorientierung kann als ein Beispiel gesehen werden, dieser Heterogenität entgegenzuwirken und stattdessen einheitliche Maßnahmen systematisiert zu kombinieren.

Das Projekt „Gelingende Übergänge in die Schule und in den Beruf“ ist in den Kontext schulischer Praxisprojekte zur Reformierung schulischer Berufsorientierungsprozesse im beschriebenen Brennpunktbereich einzuordnen. Hierbei ist die Eigeninitiative der Schule aufgrund der beschriebenen Problemstellung und die Standortbezogenheit des Projektes herauszustellen.

3.2 Modell belastender Faktoren am Übergang Schule – Beruf

Für benachteiligte Jugendliche kann somit eine besondere Gefährdung für das Gelingen des Übergangs von der Schule in die berufliche Bildung festgehalten werden. Um sich diesem Phänomen weiter anzunähern, sind zwei theoretische Bezüge von maßgeblicher Relevanz: zum einen die allgemeine Übergangsforschung – und zum anderen können nicht gelingende Übergänge von der Schule in den Beruf auch als Dropout-Prozesse aufgefasst werden und somit das breit elaborierte Feld der Schulabsentismus- und Dropout-Forschung einen Bezugspunkt für die Theorieentwicklung bieten. Ausgangspunkt der Projektentwicklung sind bestimmte Problematiken bzw. Belastungen, die für den Übergang als erschwerend angesehen werden. Das Projekt „Gelingende Übergänge von der Schule in den Beruf“ identifiziert „(drohenden) Schulabsentismus“ (HHS 2016, 7) als Folge der unterschiedlichen Belastungen, die in der Zielgruppenbeschreibung aufgeführt sind (vgl. Kap. 2.2). Hieraus wird ein erhöhtes Risiko abgeleitet, entkoppelt zu werden und somit in einen Dropout-Prozess aus dem Berufs- und Sozialsystem zu geraten.

Auf Basis ausführlicher Recherchen und Literatursichtungen zu Diskussion und Forschungsstand konnten zunächst spezifische empirisch geprüfte Faktoren auf theoretischer Basis identifiziert werden. Sie weisen eine besondere Bedeutsamkeit für den Übergang auf und sollten in die weiteren Überlegungen miteinbezogen werden.

Der Einblick in die Absentismusforschung offenbart grundsätzlich eine starke begriffliche Heterogenität – es wird unter anderem von Schulverweigerung, Schulabsentismus, Schulschwänzen und Schul-Dropout gesprochen (vgl. z. B. Wagner 2007, 7). Im vorliegenden Bericht wird von Schulabsentismus als Oberbegriff für diese Phänomene ausgegangen (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, 28; Hagen 2014, 4), während Dropout als umfassendste und schwerste Form des Absentismus gesehen werden kann (vgl. Seeliger 2016, 29). Die Prävalenz von Absentismus liegt bei etwa 15% aller Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit, während Förderschülerinnen und Förderschüler mit 34,7% eine mehr als doppelte Rate aufweisen. Ältere Jugendliche der neunten und zehnten Klassen liegen mit 19,0% ebenfalls über dem Durchschnitt (vgl. Hagen et al. 2017, 143 f.; Seeliger 2016, 21 ff.). Es lässt sich anhand dieser Raten vermuten, dass Förderschülerinnen und Förderschüler der höheren Klassenstufen in besonderer Intensität von Schulabsentismus betroffen sind, möglicherweise aufgrund der unter Kapitel 3.1 beschriebenen steigenden Herausforderungen. „Es ist bekannt, dass besonders Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten in der Gefahr stehen, auf die steigenden sozialen Belastungen mit absentem Verhalten zu reagieren und somit aus dem schulischen Rahmen und im weiteren aus dem sozialen Netz zu gleiten“ (Ricking, Schulze & Wittrock 2002, 184). Einem vollzogenen Schulabsentismus geht ein längerer Entwicklungsprozess voraus, der von zahlreichen Einflussfaktoren determiniert wird (vgl. Hagen, Spilles & Hennemann 2017, 141). Sie können in die vier

Bereiche *Individuum, Familie, Schule* und *gesellschaftliche Rahmenbedingungen* eingeordnet werden (vgl. Hennemann, Hagen & Hillenbrand 2010, 31). Diese Einflussfaktoren für Schulabsentismus wurden mit weiteren Faktoren aus der Übergangsforschung zur Erklärung der Belastungen und Dropout-Prozesse am Übergang zu einem für die vorliegende Evaluation entwickelten Gesamtmodell verbunden. Die spezifische theoretische und empirische Fundierung der einzelnen berücksichtigten Faktoren ist in der nachfolgenden Tabelle 1 dargelegt; weitere Übersichten finden sich bei Hennemann, Hagen & Hillenbrand (2010, 33) sowie Hagen (2014, 22 ff.). In der Tabelle sind die einzelnen Faktoren in der mittleren Spalte angeordnet, die mit der linken Spalte zu Bereichen zusammengefasst werden. Diese Gliederung wird für die Modelldarstellung wieder aufgegriffen (vgl. Abb. 2).

Tabelle 1: Belege der Faktorenfelder des Modells „Faktoren für den Dropout am Übergang Schule-Beruf“

Schulisches Lernen (Absentismusforschung)		
Lernen und Leistung	Schulische Leistungen bzw. Schulversagen	Seeliger 2016, 30 f.; Weißbrodt 2007, 95 f.
	Leistungsmotivation	Ricking 2014, 9
Schulische Integration	Mobbingerfahrungen; Prävention durch kooperative Lernformen	Lenzen, Brunner & Resch 2016, 103
	Klassenklima	Knollmann, Al-Mouthasseb & Hebebrand 2009, 436
Beruf (Übergangsforschung)		
Berufsorientierung	Maßnahmen schulischer Berufsorientierung	Köck 2018, 233 ff.
Lebens-/Berufsperspektive	Entwickeln einer stabilen Perspektive	Bojanowski 2012, 115 ff.
Familie (Absentismusforschung)		
Beziehung und Erziehung	Elterliche (emotionale) Unterstützung	Ricking 2014, 4; Hennemann et al. 2010, 35
	Erziehungsstil bzw. inkonsistente Erziehung	Dunkake 2007, 127; Wagner, Dunkake & Weiß 2004, 475 f.
Soziale Integration	Soziale Integration	Lenzen, Brunner & Resch 2016, 103
	Sozial benachteiligte Milieus	Ricking 2014, 4
	Sozioökonomischer Status	Knollmann et al. 2009, 436; Weißbrodt 2007, 85
	Schulaversive Cliques	Ricking 2014, 5
	Subkulturen	Wagner et al. 2004, 479 f.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Identität (Übergangsforschung und Absentismusforschung)		
Allgemeine Bedeutung für Übergänge	Verschränkung zu beruflichen Transitionen	Erikson 2003, 131 f.
Selbstwert und Selbstwirksamkeit	Produktionsschulen als Interventionsform bei Absentismus	Gentner 2013, 17; Meier 2013, 37; Mertens & Johanssen 2014, 288; Düggele & Kinder 2013, 214 f.
Psychische Gesundheit (Übergangsforschung und Absentismusforschung)		
Internalisierende und externalisierende Auffälligkeiten	Verhaltensauffälligkeiten und psychische Beeinträchtigungen	Ricking, Schulze & Wittrock 2002, 184; Knollmann et al. 2009, 437; Lenzen et al. 2013, 576 f.; Lenzen et al. 2016, 103 f. Jochmaring et al. 2019

Die Einflussfaktoren wurden in fünf Felder gegliedert, die ihrerseits je einem von drei Anforderungsbereichen zugeordnet sind: gesellschaftliche, soziale und persönliche Anforderungen. Gesellschaftliche Anforderungen beinhalten die Bereiche des Schulischen Lernens und des Berufs. Sowohl die Aspekte des Lernens und der Leistung als auch die Teilhabe an schulischen Bildungsprozessen, der Berufsorientierung und der Gewinnung einer Lebens- und Berufsperspektive sind Anforderungen, die an Jugendliche von gesellschaftlichen Grundfunktionen des Bildungssystems sowie dem Erwerbsarbeitsmarkt ausgehend gestellt werden. Soziale Anforderungen thematisieren die Familie als wichtigen Unterstützungsfaktor im Kontext von Beziehung und Erziehung sowie sozialer Integration. Identitätsentwicklung im Jugendalter und das Aufrechterhalten einer stabilen psychischen Gesundheit stehen im Bereich der persönlichen Anforderungen im Vordergrund. In Zusammenhang mit der Identitätsentwicklung sind auch Aspekte des Selbstwertes und der Selbstwirksamkeit zu nennen, die bei hoher Ausprägung protektive Faktoren darstellen können. Der Bereich der psychischen Gesundheit bzw. der Psychopathologie kann in die gängige Grobkategorisierung von internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten differenziert werden. Hinzu kommt für die hier spezifisch betrachtete Gruppe der Schülerinnen und Schüler der Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, von dem angenommen wird, dass er als Hintergrundfaktor Einfluss auf alle Bereiche nimmt.

Daraus lässt sich in einer Zusammenschau ein Modell zu belastenden Faktoren am Übergang Schule–Beruf ableiten (vgl. Abb. 2). Dies ist zugleich für die Projekt-evaluation handlungsleitend, da es zum einen für die Generierung von Zielbereichen der Evaluation sowie die Auswahl von Erhebungsinstrumenten eingesetzt und zum anderen ebenfalls für die Ergebnisdarstellung und -diskussion, auch im Sinne des Einbezugs des Forschungsstandes, herangezogen wird.

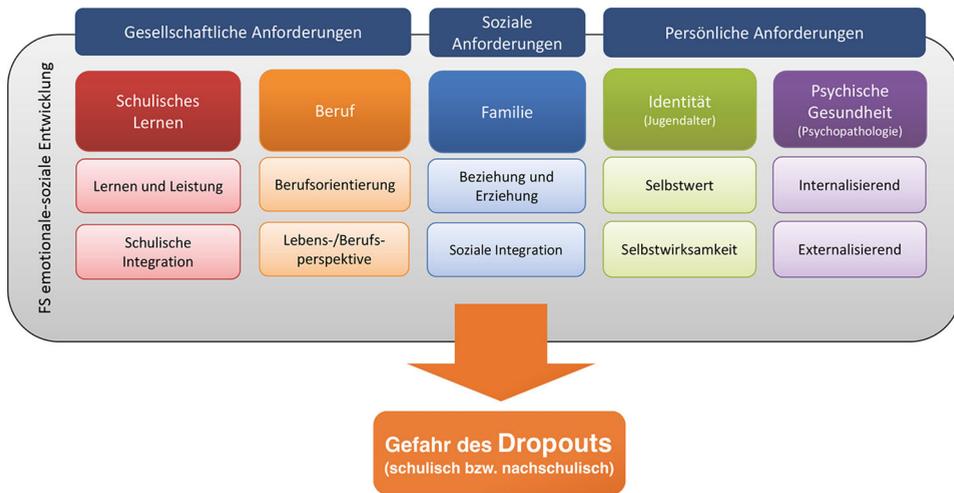


Abbildung 2: Modell belastender Faktoren für den Dropout am Übergang Schule-Beruf

4 Evaluationsdesign

4.1 Form der Evaluation

Das Begriffsverständnis von Evaluation ist in der Fachwissenschaft nicht eindeutig geklärt. Stattdessen existieren zahlreiche unterschiedliche Definitionen und Herangehensweisen (vgl. Döring & Bortz 2016, 979; Stockmann & Meyer 2014, 72 ff.). Grundsätzlich kann Evaluation nach dem Joint Committee on Standards for Educational Evaluation in einem weiten Verständnis als „[d]ie systematische Untersuchung der Verwendbarkeit oder Güte eines Gegenstandes“ (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2000, 25) aufgefasst werden. Bezogen auf den hier geltenden Kontext kann Evaluation im Sinne der Auftragsforschung als Lernen aus Erfahrung verstanden werden, „um für zukünftige Entscheidungen praktisch verwertbare Informationen und normativ tragfähige Urteilkriterien zu erhalten“ (Kuper 2015, 142). Es geht um eine wissenschaftlich fundierte Bewertung des Evaluationsgegenstandes (vgl. Döring & Bortz 2016, 987).

Der vorliegende Band orientiert sich in seiner Systematik an den Bereichen der Evaluation pädagogischer Programme und Projekte nach Rossi, Lipsey & Freeman (2004):

„Program evaluation is the use of social research methods to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs in ways that are adapted to their political and organizational environments and are designed to inform social action to improve social conditions“ (ebd., 16).

„It draws on the techniques and concepts of social science disciplines and is intended to be useful for improving programs and improving social action aimed at ameliorating social problems“ (ebd., 28).⁷

Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ wird daher als soziales Interventionsprogramm verstanden und im Rahmen der vorliegenden Evaluation näher untersucht. Die Evaluation folgt dem Auftrag und erhebt den Anspruch, den Ist-Stand des Projektes mittels wissenschaftlicher Methoden zu erfassen, um auf Basis gesicherter Erkenntnisse Bewertungen und Schlussfolgerungen vorzunehmen sowie Weiterentwicklungsimpulse zu geben. Mit dem vorliegenden Band sollen Erkenntnisse über den „Gegenstand“ erbracht, Lern- und Dialogmöglichkeiten eröffnet, Entscheidungen zur weiteren Ausgestaltung des Projekts fundiert und die grundsätzliche Legitimation des Projektes geprüft werden (vgl. Kuper 2015, 148; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 2000; von Kar-

⁷ Rossi, Freeman und Hofmann bieten außerdem eine knappe deutsche Übersetzung an: „[...] systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ (Rossi, Freeman & Hofmann 1988, 3).

dorff 2006, 86 f.). Die Untersuchung ist somit als *externe, summative Fremdevaluation eines Projektes* zu kennzeichnen, da sie eine spezifische Maßnahme zum Gegenstand hat, durch Außenstehende konzipiert und durchgeführt wird sowie eine abschließende Gesamtbetrachtung des Projekts vornimmt (vgl. Döring & Bortz 2016, 989 ff; Böttcher, Holtappels & Brohm 2006, 13).

4.2 Forschungsfragen

Für die Ausdifferenzierung des Evaluationsdesigns sind folgende Forschungsfragen handlungsleitend:

- a) Welcher Zielgruppe wendet sich das Projekt „Gelingende Übergänge“ mit seinem spezifischen Angebot zu?
- b) Welche strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen sind durch das Projekt „Gelingende Übergänge“ geschaffen worden, um einen gelingenden Übergang zu unterstützen?
- c) Welche individuellen Übergangsverläufe von Schülerinnen und Schülern können innerhalb des Projektes „Gelingende Übergänge“ identifiziert werden? Welche Rückschlüsse erlauben diese Biografien – unter Beachtung des komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs – auf die individuelle Bedeutung der Projektteilnahme?
- d) Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen der Evaluation für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Projektes „Gelingende Übergänge“, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung der vollzogenen Rahmenbedingungen?

4.3 Gesamtstruktur des Untersuchungsdesigns

4.3.1 Mixed-Method-Design

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Konzept erarbeitet, das auf Methoden und Instrumente der empirischen Sozialwissenschaft zurückgreift. Dies erfolgte in Form eines Mixed-Method-Designs. „Bei den *mixed methodologies* geht es vor allem darum, eine pragmatische Verknüpfung von qualitativer und quantitativer Forschung zu ermöglichen“ (Flick 2006, 17). Dieser Ansatz „verbindet qualitatives und quantitatives Forschungsparadigma“ (Döring & Bortz 2016, 184), um komplexe und umfangreiche Fragestellungen zu beantworten. Grundsätzlich ist „[d]ie Evaluationspraxis [...] durch eine eklektische Methodenvielfalt gekennzeichnet“ (von Kardorff 2006, 81).

Das qualitative Forschungsparadigma ist „in der Tradition der Geisteswissenschaften“ (Döring & Bortz 2016, 63) zu verorten. Hierbei ist die „verstehend-interpretative Rekonstruktion sozialer Phänomene in ihrem jeweiligen Kontext“ (ebd.) als Ziel formuliert, sodass „es vor allem auf die Sichtweisen und Sinngebungen der Be-

teiligten ankommt“ (ebd.). Im Rahmen der Projektevaluation sind ebendiese Sichtweisen der unterschiedlichen Akteure, verstanden als Experten für ihre jeweilige Situation und ihre subjektiven Erfahrungswelten, für den qualitativen Teil besonders relevant; daher wird an zahlreichen Stellen auf qualitative Erhebungsmethoden zurückgegriffen.

Die quantitative Forschung hingegen geht im Kontext des Kritischen Rationalismus (vgl. Döring & Bortz 2016, 36 f.) von Theorien bzw. Hypothesen aus, die „auf ihre vorläufige Gültigkeit geprüft“ (Reinders & Ditton 2015, 53) werden sollen. In der Datenerhebung wird ein besonderer Fokus auf numerische Daten gelegt (vgl. ebd.); auch dies wurde in der Projektevaluation berücksichtigt. Die eingesetzten Verfahren wurden von der wissenschaftlichen Begleitung neu entwickelt, teilweise wurde aber auch auf bereits bestehende Instrumente zurückgegriffen.

4.3.2 Evaluationsphasen und Methoden

Über die achtmonatige Untersuchungslaufzeit hinweg wurden die Fragestellungen im Rahmen von fünf sich teilweise überlappenden Phasen bearbeitet (vgl. Abb. 3). Dabei orientierte sich das Vorgehen eng an den einzelnen Untersuchungsfragen und entspricht den forschungsmethodischen Routinen (vgl. hierzu Döring & Bortz 2016, 1018 ff.).

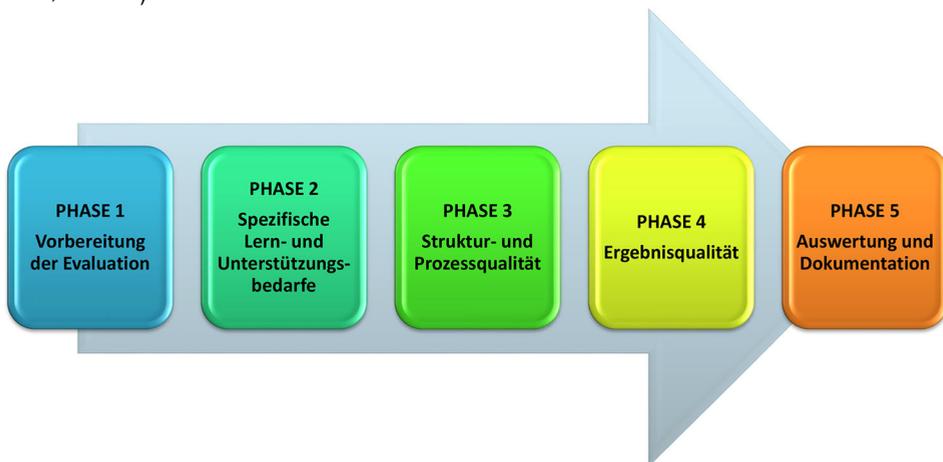


Abbildung 3: Phasen der Projektevaluation

Phase eins (Januar und Februar) umfasste die allgemeine *Vorbereitung der Evaluation* mit der Ausdifferenzierung des Untersuchungsdesigns, umfassenden Recherchen inklusive Aufarbeitung des Forschungsstandes in den betreffenden Bereichen sowie einer Hospitation an der Hermann-Hesse-Schule Gütersloh.

In der Phase zwei (Februar und März) wurde die Erfassung der *spezifischen Lern- und Unterstützungsbedarfe* vollzogen. Dies geschah mittels einer Übersichtsmatrix, um eine grundlegende Datenbasis zur Beschreibung der Projektteilnehmenden zu schaffen – auch mit dem Ziel, die Heterogenität der Gruppe zu erfassen.

Außerdem wurde die erste Welle der umfassenden quantitativen Datenerhebung in Form standardisierter Verfahren durchgeführt. Und schließlich wurde die ursprüngliche Konzeption der Untersuchung, in der ausschließlich die aktuellen Projektteilnehmenden mit einbezogen werden sollten, um eine umfangreiche Vergleichsgruppe – bestehend aus den 8., 9. und 10. Jahrgangsstufen der Hermann-Hesse-Schule – erweitert.

In Phase drei (April und Mai) wurde die Struktur- und Prozessqualität thematisiert. Diese umfasste die Datenanalyse der vorliegenden Verlaufsdocumentationen und die qualitative Datenerhebung in der Form von leitfadengestützten Interviews.

In Phase vier (Juni) wurde zur Bestimmung der *Ergebnisqualität* der Verbleib der ehemaligen Projektteilnehmenden erfasst. Ergänzend erfolgte eine zweite Erhebungswelle mittels standardisierter Fragebögen. Innerhalb dieser Zeiträume wurden die gewonnenen Daten begleitend aufbereitet und ausgewertet.

Abschließend wurden in Phase fünf (Juli und August) die Daten final ausgewertet und der vorliegende Bericht verfasst.

Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Erhebungsmethoden, die Beteiligten und die jeweilige Kapitelbezeichnung im forschungsmethodischen Anhang.

Tabelle 2: eingesetzte Datenerhebungsmethoden

Methode	Inhalt	Datenquelle
Fragebögen	Faktoren des Belastungsmodells	Aktuelle Teilnehmergruppe ergänzend: alle weiteren Schülerinnen und Schüler der 8./9./10. Jahrgangsstufe sowie deren Klassenlehrkräfte
	Beschreibung der Teilnehmergruppe (mit angefügtem Verbleib)	Projektkoordination, Berufsberater
Interviews	Struktur-, Prozess-, und Ergebnisqualität des Projekts	Praktikumsanbieter, Klassenlehrkräfte, Honorarkräfte, Paten, Schulsozialarbeit, Projektkoordination, Steuerungsgruppe, Stiftungsvertreter, Berufsberater, ehemalige Teilnehmer, Schulleitung
Dokumentenanalyse	Verlaufsdokumentation	Dokumentation des Case-Managements

5 Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation werden nachfolgend anhand einer Systematik vorgestellt, die Rossi, Lipsey & Freeman (2004; vgl. Rossi, Freeman & Hofmann 1988) für die Programm- bzw. Projektevaluation vorschlagen. Die Kategorien dieser Systematik sind Bedarfseinschätzung (*Needs Assessment*), Einschätzung der Programmt heorie (*Assessment of program theory*), Einschätzung der Programmumsetzung (*Assessment of program process*) und Wirkungseinschätzung (*Impact assessment*) (vgl. ebd. 2004, 54 ff.). Diese Gliederungsstrategie für Evaluationen ist auch in der deutschen Fachliteratur rezipiert (vgl. Böttchner, Holtappels & Brohm 2006, 10 f.; Döring & Bortz 2016, 984). Die vier berücksichtigten Aspekte⁸ orientieren sich zugleich auch an den Forschungsfragen der Evaluation (vgl. Kap. 4.2). Dabei findet sich zum Ende jedes Teilkapitels eine pragmatische Zusammenfassung der Erkenntnisse.

5.1 Identifikation der Zielgruppe des Projektes

Needs Assessment bzw. die „Bestimmung des Programmbedarfs“ (Rossi, Freeman & Hofmann 1988, 47) beschäftigt sich mit der grundlegenden Frage, ob ein Projekt oder Programm überhaupt notwendig ist. Es geht also darum, ob ein konkretes Problem besteht, das durch das Projekt reduziert oder behoben werden soll (vgl. Böttcher, Holtappels & Brohm 2006, 10). Dies beinhaltet „questions about the social conditions a program is intended to ameliorate and the need for the program“ (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 54). Dabei wird hier eine Doppelstrategie verfolgt: In Kapitel 5.1.1 wird die grundsätzliche Notwendigkeit eines Projektes für diese Gruppe und im sozialräumlichen Vergleich beschrieben, ergänzt um eine Darstellung der Teilnehmergruppe, wie sie sich in der bisherigen Praxis gezeigt hat (Kap. 5.1.2). Im abschließenden Kapitel 5.1.3 wird umfassend auf die Frage eingegangen, inwiefern die Identifikation der Zielgruppe innerhalb der Schülerschaft gelungen ist.

5.1.1 Grundsätzlicher Projektbedarf

Der Kreis Gütersloh umfasst etwa 362.000 Einwohner (Stand: 31.12.2016). Es gibt dort „anteilig deutlich mehr Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bis 20 Jahre als im Bundesdurchschnitt“ (Pro Wirtschaft GT GmbH 2018, 66). Das Bruttoinlandsprodukt lag pro Erwerbstätigem im Jahr 2015 bei 76.042 € und liegt damit sowohl über Bundes- (70.437 €) als auch über Landesschnitt (70.542 €). Die Kaufkraft ist kohärent dazu 1,5 % über dem Bundesdurchschnitt verortet. Der Kreis weist eine deutlich erhöhte Innovationskraft auf, es sind 140 Patente pro 100.000 Einwohner

8 Der fünfte Aspekt nach Rossi, Lipsey & Freeman, *Efficiency assessment*, kann hier nicht berücksichtigt werden, da die Thematik des finanziellen Kosten-Nutzen-Verhältnisses nicht Bestandteil des Evaluationsauftrages ist.

verzeichnet (Bundesschnitt: 58, Landesschnitt: 72). Auch in der Frage des Anteils der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten befindet sich der Kreis Gütersloh mit 457 pro 1000 Einwohnern über dem Bundes- und Landesdurchschnitt (391 bzw. 375) (vgl. ebd.). Die Arbeitslosenquote lag zum Februar 2019 bei 4,1% (vgl. BA 2019a, o. A.) – auch dies liegt unter dem Bundesdurchschnitt (5,3%) (vgl. BA 2019b, o. A.) und deutlich unter dem Landesschnitt (6,6%) (vgl. ebd.). Auch in weiteren Parametern weist der Kreis Gütersloh herausragende Werte auf, so etwa im Bereich der Beschäftigungsquote der Gruppe der Ausländer (vgl. Jobcenter Gütersloh 2017, 3). Die Vermittlung von Ausbildungsstellen oder Übergangsmaßnahmen ist nach Bericht des Jobcenters Gütersloh im Jahr 2017 nahezu vollständig erfolgreich, es „waren lediglich fünf Jugendliche bis zum 30.09.2017 zunächst unversorgt geblieben“ (ebd., 15). Hierfür wird die wichtige Rolle einzelner Maßnahmen und Projekte betont: „Junge Menschen, die noch nicht über die erforderliche Ausbildungsreife verfügen, haben im Rahmen von Langzeitpraktika (Einstiegsqualifizierungen) oder speziellen Maßnahmen und Projekten, die vor allem begleitete sozialpädagogische Förderansätze vorhalten, die Möglichkeit, diese zu erlangen“ (ebd., 16). Nach einer aktuellen Studie weist Nordrhein-Westfalen insgesamt jedoch eine deutlich erhöhte Jugendarbeitslosigkeit auf; diese ist im Jahr „2016 noch so hoch, wie in keinem anderen westdeutschen Flächenland“ (Sieglén 2019, 7). Dies gilt auch für den Anteil ungelernter bzw. nicht formal Qualifizierter (vgl. ebd.). Außerdem ist „der Ausbildungsmarkt in Nordrhein-Westfalen seit Beginn dieses Jahrzehnts zunehmend von Passungsproblemen betroffen“ (ebd., 8).

Im Bereich der Jugendhilfefälle ist für Gütersloh bzw. den übergeordneten Jugendamtsbezirk Westfalen-Lippe ein Anteil von 3,3% von Jugendhilfefällen an der Bevölkerung der unter 21-Jährigen zu verzeichnen (vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2017, 17). Der Bundesschnitt liegt bei 4,8% (errechnet nach DESTATIS 2016a, 15 ff.; DESTATIS 2016b, 11). In der aktuellen Darstellung der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik der Technischen Universität Dortmund liegt der Kreis Gütersloh im Mittelfeld mit einer Spannweite von 3,9% bis 5,5% (Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik 2018, 27).

Ein weiteres statistisches Mittel zur Einordnung ist der landesweite Kreissozialindex. Dieser misst mittels vier soziodemographischer Merkmale die „soziale Belastung von Schulamtsbezirken (d. h. Kreisen und kreisfreien Städten)“ (MSB NRW 2019, o. A.). Die Skala umfasst 0–100 Indexpunkte; umso höher der Indexwert, desto stärker die soziale Belastung des Kreises. Der Kreis Gütersloh weist mit 23,4 Indexpunkten eine unterdurchschnittliche Belastung auf, der Landesschnitt liegt bei 46,3 Indexpunkten (vgl. ebd.).

Auch im Bereich des festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs bei Schülerinnen und Schülern (Förderquote) lag Gütersloh im Schuljahr 2017/18 mit 4,6% aller Schülerinnen und Schüler (vgl. MSB NRW 2018, 97) unter Landes- (5,6%) (vgl. ebd., 87) und Bundesschnitt (7,2%) (vgl. KMK 2019, 5).

Insgesamt kann aus dieser statistischen Betrachtung heraus keine negative Positionierung des Kreises Gütersloh in den betrachteten Parametern festgestellt

werden. Die Schülerinnen und Schüler wachsen somit gemäß den aufgezeigten statistischen Parametern in einem vergleichsweise eher weniger belasteten Umfeld auf.

Wie jedoch unter Kapitel 3.1 aufgezeigt wurde, ist die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung am Übergang besonders gefährdet. Dies gilt unabhängig vom Vergleich mit der Altersgruppe des Kreises, des Landes oder des Bundes. Aus diesem Forschungsstand heraus ist grundsätzlich – trotz des vergleichsweise positiven Status des sozialräumlichen Umfeldes – die Notwendigkeit spezifischer individueller Förderung am Übergang, auch in Form von Projekten, für die Gesamtgruppe dieser Schülerinnen und Schüler belegbar.

Zum Nachweis der spezifischen Belastungen der Schülerschaft der Hermann-Hesse-Schule am Übergang wurde das im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation entwickelte Modell von Belastungsfaktoren (vgl. Kap. 3.2) herangezogen und mit der gesamten Gruppe der achten, neunten und zehnten Jahrgangsstufen systematisch überprüft.⁹ Hierbei wurden fünf standardisierte Verfahren eingesetzt, von denen insgesamt 29 Skalen in die Auswertung mit einbezogen wurden. Diese Skalen sind jeweils den Modellelementen (vgl. Abb. 2) zugeordnet.¹⁰

Tabelle 3: standardisierte Verfahren

Titel	Autoren	Inhalt	Einbezogene Skalen
Youth-Self-Report (YSR) bzw. Fragebogen für Jugendliche	Döpfner, Plück & Kinnen 2014	Diagnostik psychischer Auffälligkeiten	8
Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ)	Lohaus & Nussbeck 2016	Entwicklungsressourcen von Kindern und Jugendlichen	7
Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL)	Petermann & Petermann 2014	Schulisches Lern- und Sozialverhalten	10
Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)	Spinath et al. 2012	Lern- und Leistungsmotivation	2
Mein Weg in den Beruf (MeWeBe)	Kaak et al. 2013	Selbstwissen	1
	Evaluationsteam	Berufswünsche, Sorgen und Wünsche für die Zukunft	1
Insgesamt			29 Skalen

9 Das spezifische Untersuchungsdesign, einschließlich statistischer Kennwerte, der eingesetzten Instrumente sowie der Korrelationsverfahren zur Validierung des Modells, wird mit umfassenden Ergebnissen im forschungsmethodischen Anhang beschrieben (vgl. Kap. A.1.1.1).

10 Diese Zuordnung ist im Anhang aufgeschlüsselt (vgl. Kap. A.1.1.1, Tab. 9).

Die in die Auswertung einbezogene Stichprobe, bestehend aus vollständig gültigen Datensätzen, umfasst N = 31 Schülerinnen und Schüler (4 weiblich, 27 männlich), die zum Zeitpunkt der Erhebung im Durchschnitt 15,77 Jahre alt waren (sd = 0,990, Range 13–18 Jahre). Die Auswertung erfolgte auf deskriptiver und offener Basis mit einer dichotomen Entscheidungsebene zwischen belasteten und unbelasteten Skalen. Damit wird es möglich, deskriptive Aussagen über die Quantität der Belastungen zu treffen. Als belastet gewertet wurden die Ergebnisse, die in der Normierung der einzelnen Verfahren jeweils nach Manual als „auffällig“ oder „(weit) unterdurchschnittlich“ klassifiziert sind.¹¹

In nachfolgender Tabelle 4 findet sich eine Übersicht über die zehn am häufigsten belasteten Skalen.¹²

Tabelle 4: Die am häufigsten belasteten zehn Skalen in der Schülerschaft (N = 31)

Skala	Belastete Personen	
	N	Prozent
YSR: Skala <i>Rückzüglich-depressiv</i>	12	38,7 %
YSR: Skala <i>Ängstlich-depressiv</i>	11	35,5 %
YSR: Skala <i>Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme</i>	11	35,5 %
YSR: Skala <i>Regelverletzendes Verhalten</i>	10	32,3 %
SELLMO: Skala <i>Lernziele</i>	10	32,3 %
FRKJ: Skala <i>Integration in die Peergroup</i>	9	29,0 %
FRKJ: Skala <i>Optimismus</i>	8	25,8 %
FRKJ: Skala <i>Elterliche Unterstützung</i>	8	25,8 %
YSR: Skala <i>Soziale Probleme</i>	8	25,8 %
MeWeBe: Skala <i>Selbstwissen</i>	8	25,8 %

Es zeigt sich, dass besonders die Skalen, die in den Bereich psychischer Gesundheit fallen, stärkere Belastungsanteile aufweisen. Ein großer Teil der hier betrachteten Schülergruppe zeigt somit klinisch relevante Auffälligkeiten im psychischen Bereich, die in Zusammenhang mit dem besonderen Unterstützungsbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung gesehen werden können. Damit kann zugleich ein intensiver Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auch im schulischen Kontext angenommen werden (vgl. Schmid et al. 2007, 288). Es überwiegen die Skalen, die dem internalisierenden Bereich zuzuordnen sind; somit findet sich die im allgemeinen Forschungsstand diskutierte (heimliche) Dominanz internalisierender Auffälligkeiten vor externalisierenden (vgl. Stein 2019, 60) hier wieder. Fer-

¹¹ Die jeweiligen Schwellenkriterien sind im Anhang dargestellt (vgl. Kap. A.1.1.1; Tab. 11).

¹² Eine vollständige Tabelle mit allen Skalen findet sich im Anhang (vgl. Kap. A.1.1.1; Tab. 12).

ner ist das Ergebnis kohärent zu früheren Untersuchungen mit Schülerinnen und Schülern mit diesem Unterstützungsbedarf (vgl. ebd. sowie Herbst, Ettrich & Nürnberger 2000, 310).

Des Weiteren zeigen sich häufige Belastungen auf der Skala *Lernziele* des SELLMO. Betroffen sind damit Aspekte des Bestrebens, „bei der Beschäftigung mit Aufgaben eigene Kompetenzen zu erweitern“ (Spinath et al. 2012, 45) und damit die Bereitschaft, etwas zu lernen und Strategien adäquat einzusetzen (vgl. ebd., 16). Es geht somit auch um die Bereiche *Zielsetzung* und *Handlungsplanung*. Auch sind Skalen des FRKJ problembehaftet, die in die Bereiche der Lebens- und Berufsperspektive, der sozialen Integration und der Beziehung und Erziehung eingeordnet sind. Ebenfalls stärkere Belastungen finden sich für die Skala *Selbstwissen* des MeWeBe; hier ist etwa ein Viertel der Schülerschaft betroffen. Somit sind auch Aspekte der Selbstwahrnehmung im Hinblick auf Stärken und Schwächen sowie eigene Wünsche und Ziele und damit auch möglicher Berufe, die angestrebt werden könnten, bei einem Teil der Schülerschaft zu gering ausgeprägt. Auffällig ist außerdem, dass die Skalen, die den Bereich des schulischen Lernens und der Leistung thematisieren, nur geringe Belastungen aufweisen. Für alle Skalen des SSL (Schülerfragebogen für Lern- und Sozialverhalten) finden sich nur geringe Belastungen (vgl. Tab.12). Eine aktuelle Studie weist jedoch durchaus auf ein erhöhtes schulisches Belastungs-erleben von jugendlichen Hauptschülern am Übergang hin, hier benennen etwa 24% der Stichprobe die schulischen Anforderungen als starke Belastung (vgl. Reißig et al. 2017, 42). Auf der anderen Seite beschreiben diese jedoch z. B. in familiären Bereichen vergleichsweise geringe Problematiken (vgl. ebd., 44).

Über die dargestellte isolierte Belastung der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Bereichen hinausgehend lässt sich aufzeigen, dass im Besonderen auch eine ausgeprägte *Mehrfachbelastung* der Jugendlichen besteht. Diese liegt vor, wenn eine Person auf zwei oder mehr Skalen nach dichotomer Unterscheidung auffällig ist. Bei insgesamt 29 Skalen und $N = 31$ Personen waren insgesamt nur 5 Personen (16,1%) auf weniger als zwei Skalen auffällig – davon 2 Personen (6,5%) auf einer Skala und 3 Personen (9,7%) auf keiner. Im Umkehrschluss waren somit 26 Personen (83,9%) mehrfach belastet. Darüber hinaus lässt sich ein Durchschnittswert der Belastungen für die Gesamtgruppe errechnen: Eine Person der Stichprobe war im Schnitt auf 5,32 Skalen auffällig ($sd = 4,028$, Range 0–15). Dies verdeutlicht eine hohe Breite der Belastungen, die Jugendliche der achten, neunten und zehnten Jahrgangsstufe der Hermann-Hesse-Schule in zahlreichen – für gelingende Übergänge relevanten – Bereichen erfahren. Diese Intensität der Gesamtbelastung spricht für eine hohe Gefährdung der gesamten Gruppe im Hinblick auf den Übergang und legitimiert spezifische Förderangebote im Hinblick auf diese Aspekte nicht nur, sondern konstatiert den besonderen Bedarf an individueller Förderung im Rahmen dieser Problemlagen.

5.1.2 Darstellung der spezifischen Projektzielgruppe

In die Evaluation wurden 19 bis zu diesem Zeitpunkt aufgenommene Projektteilnehmende (Stand März 2019) mit einbezogen. Die Gruppe enthält 3 weibliche und 16 männliche Teilnehmende. 8 Schülerinnen und Schüler weisen besonderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nur im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung auf; bei den weiteren 11 Schülerinnen und Schülern ist dieser noch durch den Unterstützungsbedarf Lernen ergänzt. Diese werden entsprechend mit dem Bildungsplan Lernen beschult, während die Schülerinnen und Schüler mit reinem Unterstützungsbedarf emotionale und soziale Entwicklung nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet werden. In der Gesamtgruppe befinden sich 5 Teilnehmende, welche zum März 2019 noch aktiv am Projekt teilgenommen haben, sowie 14 ehemalige Teilnehmende. Aus letzterer Gruppe werden 5 Personen nach wie vor an der Hermann-Hesse-Schule unterrichtet, während neun Personen aus der Schule entlassen worden sind. Insgesamt zeigt sich aus den Beschreibungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer heraus eine ausgesprochen hohe Individualität.¹³ Die Vielfalt, die Unterstützungsbedarfe im Bereich *emotionale und soziale Entwicklung* annehmen können, findet sich hier unmittelbar wieder.

5.1.3 Identifikation der Projektzielgruppe

In diesem Teilkapitel wird der Frage nachgegangen, ob die unter 2.2 beschriebene Projektzielgruppe durch die Prozesse des Projektes tatsächlich erreicht wird. Wie unter 5.1.1 dargestellt, ist die Gesamtgruppe insgesamt bereits durch eine umfangreiche Mehrfachbelastung geprägt. Das Kapitel steht unter folgender Leitfrage:

Anhand welcher Kriterien wird die Zielgruppe des Projektes von welchen Parteien ausgehend identifiziert?

Die Leitfrage wird durch drei Datenquellen aus unterschiedlichen Perspektiven beantwortet. Zunächst wird die vorliegende umfangreiche Verlaufsdokumentation herangezogen. Anschließend werden die standardisierten Verfahren sowie die Interviews fokussiert auf diese Fragestellung analysiert.

Gemäß der Projektkonzeption werden mögliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projektes in erster Linie durch die Lehrkräfte der Lerngruppen identifiziert und der Projektkoordination vorgeschlagen (vgl. HHS 2016, 10).

Die Dokumentenanalyse hat ergeben, dass in 9 von 13 in die Analyse einbezogenen Verlaufsdokumentationen keine Indikationskriterien für die Projektteilnahme vermerkt waren. Folgende Hinweise ließen sich jedoch im Rahmen der Evaluationsforschung finden:

- TN 005: „geringe schulische Basiskompetenzen“, „Blauer Brief“, mehrfache Thematisierung des Projektes mit Erziehungsberechtigten und Teilnehmenden „Begründung der Benennung S für das Projekt (10. SBJ/Kl. 8; Unterstützung im Übergang Schule/Beruf; Schaffung von Netzwerken)“,

¹³ Hierfür wurde eine Fragebogenvariation im Sinne einer Matrixtabelle für die Erfassung der Heterogenität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingesetzt (vgl. Kap. 4.3.2, Tab. 2).

- TN 013: „Problematik weitreichender Strukturlosigkeit“,
- TN 018: „S ist mit den inhaltlichen Anforderungen deutlich überfordert – ein Schulabschluss nach Klasse 9 der Hauptschule wird nicht möglich sein“.

Somit geht aus der Verlaufsdokumentation nicht allgemein hervor, welche Indikationskriterien verfolgt worden sind. Die vorliegenden und oben benannten Aspekte sind jedoch als kohärent zu den Projektzielen einzustufen. Ob aber bei der Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die spezifische Projektzielgruppe (vgl. Kap. 2.2) stringent im Blick behalten wurde, kann aus der Außenperspektive der externen Evaluation nicht nachvollzogen werden. Die Initiative zur Projektteilnahme ging laut der Verlaufsdokumentation in sechs Fällen (004, 005, 006, 011, 013, 014) von den Lehrkräften und in vier Fällen (015, 016, 017, 018) von der Projektkoordination direkt aus. Keine Information zur Initiative lag in drei Fällen (003, 010, 012) vor.¹⁴ Es ist nicht dokumentiert, ob die Initiative auch von den Schülerinnen und Schülern selbst oder ihren Erziehungsberechtigten ausgegangen ist.

In der Befragung der achten, neunten und zehnten Jahrgangsstufen der Hermann-Hesse-Schule (vgl. Kap. A.1.1.1) wurden die Belastungen im Rahmen des Dropout-Modells in quantitativer Hinsicht geprüft. Für die Zielgruppe des Projektes wäre anhand der Beschreibung der Zielgruppe (vgl. Kap. 2.2) zu erwarten, dass die aktuellen Projektteilnehmende erheblich höhere Belastungen aufweisen als die Vergleichsgruppe der regulären Schülerschaft. Ist dies der Fall, so wäre anhand der Faktoren des Modells die Zielgruppe korrekt identifiziert worden.

In Anbetracht der geringen Stichprobengröße, des starken Ungleichgewichts zwischen den beiden Gruppen und der Vielzahl an Variablen der Untersuchung ist jedoch der Einsatz hypotheseprüfender Verfahren, wie etwa des t-Tests für unabhängige Stichproben oder des Mann-Whitney-Tests, nicht möglich bzw. erreichen diese nicht die notwendigen Signifikanzniveaus. Somit kann hier nur auf der deskriptiven Betrachtungsebene verblieben werden.¹⁵

Die folgenden Ergebnisse beschreiben dementsprechend die Belastungen der beiden Gruppen auf Basis der dichotomen Klassifikation der Skalen als „belastet“ oder „unbelastet“. Ob jedoch Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen tatsächlich bestehen oder nur vom Zufall beeinflusst sind, ist, wie oben dargestellt, statistisch nicht exakt feststellbar. Gleichzeitig ist auch nicht untersuchbar, ob die fünf aktuellen Projektteilnehmenden als repräsentativ für alle bisherigen Projektteilnehmenden angesehen werden können. Dementsprechend vorsichtig sind die Ergebnisse zu interpretieren.

Die Gruppe der aktuellen Projektteilnehmenden zeigt im Schnitt eine Belastung auf 7,00 Skalen der Untersuchung ($sd = 6,083$), während die Vergleichsgruppe auf 4,67 Skalen ($sd = 3,411$) belastet ist. Somit ist die Gruppe der fünf aktuellen Projektteilnehmenden im Durchschnitt auf mehr Skalen, deren zugrundeliegende Kon-

¹⁴ Forschungsmethodische Aspekte im Hinblick auf Instrumente und Auswertungsstrategien der Dokumentenanalyse finden sich im Anhang (vgl. Kap. A.1.3).

¹⁵ Erweiterte Beschreibungen zur Methodik finden sich im Anhang (vgl. Kap. A.1.1.1).

strukture für Übergänge relevant sind, belastet als die übrigen Schülerinnen und Schüler. Dies spricht zunächst für die Auswahl dieser Gruppe anhand der Faktoren, welche für Dropouts am Übergang identifiziert worden sind. Bildet man eine Rangreihe der gesamten Stichprobe ($N = 26$) nach deren Belastungen, so ergeben sich aufgrund von teilweise mehreren Personen geteilten Platzierungen elf Ränge. Auf den ersten drei Stellen finden sich die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechend höchsten Belastungen (15 bis 8 Belastungen). Hier finden sich drei von fünf Projektteilnehmenden (Ränge 1, 2 und 3) sowie zwei Schülerinnen und Schüler, die nicht am Projekt teilnehmen. Die beiden weiteren aktuellen Projektteilnehmenden belegen die hinteren Ränge 9 und 11 und weisen somit deutlich unterdurchschnittliche Belastungen in den erhobenen Skalen auf. Für diese beiden Teilnehmer muss daher angenommen werden, dass andere Gründe als die Belastungen für die Projektteilnahme entscheidend waren. Somit fallen die aktuellen Teilnehmenden in Bezug auf ihre Belastungen deutlich in zwei Gruppen auseinander.

Eine dritte Erkenntnisquelle für die Identifikation der Projektzielgruppe stellen die leitfadengestützten Interviews dar, die mit unterschiedlichen Beteiligten (vgl. Tab. 2, Kap. 4.3.2) geführt worden sind; diese bieten einen qualitativen Aufschluss über die Auswahlprozesse und -kriterien.¹⁶

In den Interviews wurden zahlreiche Fragen gestellt, die sich auf verschiedene Interessensbereiche beziehen. Dabei wurde die Projektkoordination direkt nach Kriterien befragt, die sie anlegt, um über die Projektteilnahme der Schülerinnen und Schüler zu entscheiden. Diese Antworten sind in Kategorie A1 zusammengefasst (vgl. Tab. 5).

Eine weitere Erkenntnisquelle stellen die Lehrkräfte dar, die gemäß dem Konzept mögliche Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Gesamtgruppe vorschlagen. Diese wurden nach möglichen Unterschieden zwischen den Teilnehmenden und den regulären Schülerinnen und Schülern befragt (Kategorie A2).

Darüber hinaus wurden im Zuge der Codierung aus allen Interviews Hinweise darauf zusammengetragen, welche Anforderungen von unterschiedlichen Seiten an die Projektteilnehmenden gestellt werden, und in der Kategorie A3 zusammengefasst. Auch hier findet indirekt eine Beschreibung der Zielgruppe statt.

Aus einer vergleichenden Perspektive auf diese drei Bereiche können Rückschlüsse auf die Wahrnehmung des Profils der Projektteilnehmenden aus unterschiedlichen Blickrichtungen gezogen werden. Dieser Vergleich ist in nachfolgender Tabelle 5 zusammengestellt:

16 Auch hier sind die forschungsmethodischen Aspekte im Anhang beschrieben (vgl. Kap. A.1.2).

Tabelle 5: Vergleich der Ansprüche an die Projektteilnehmenden

Von der Projektkoordination benannte Kriterien (Kategorie A1)	Von Lehrkräften benannte Unterschiede zwischen den Gruppen (Kategorie A2)	Gestellte Anforderungen an Projektteilnehmer (Kategorie A3)
Initiative der Lehrkräfte/Teamabsprache (Sub-A1_1)	Initiative der Lehrkräfte (Sub-A2_2)	
Eigeninitiative (Sub-A1_2)		Eigeninitiative/Anstrengungsbereitschaft (Sub-A3_3)
Zuverlässigkeit/Selbstständigkeit (Sub-A1_2)	Zuverlässigkeit (Sub-A2_3)	Zuverlässigkeit/Durchhaltevermögen (Sub-A3_4)
		Soziale Kompetenzen (Sub-A3_1)
Einbezug der Erziehungsberechtigten (Sub-A1_3)	Einbezug der Erziehungsberechtigten (Sub-A2_5)	Kommunikationsfähigkeit (Sub-A3_2)
	Geringe schulische Motivation/Perspektivlosigkeit (Sub-A2_1)	
	Bildungsgang Lernen (Sub-A2_4)	
Passender Rahmen (Sub-A1_4)		

Sowohl von der Projektkoordination als auch vonseiten der Lehrkräfte wird zunächst die Initiative der Lehrkräfte und deren teaminterne Absprache als Prozessmerkmal benannt.

„Grundsätzlich ist ein ganz ganz wichtiges Kriterium der teaminterne Austausch, sprich die Klassenteams sind im Gespräch und denken halt die Optionen des Projekts mit und für uns ist das ein ganz ganz wichtiges Kriterium, dass wir so nicht explizit formuliert haben, aber bei dem einfach klar ist, da sind sich vorher Gedanken gemacht worden“ (PK01 B2, 29)

„Und im Vorfeld als Klassenleitung halt überlegen in Teamgesprächen: Könnte das ein Schüler sein, der auch auf diese Zielgruppe des Projektes zutrifft und könnte man sich diesen Schüler oder diese Schülerin auch tatsächlich im Projekt und dann – in welchem Baustein“ (LK01 B2, 7)

An die Praktikumsteilnehmenden werden aus allen drei Perspektiven verschiedene Anforderungen gestellt, die sich teilweise decken. Dies gilt für folgende Aspekte:

- *Eigeninitiative und Anstrengungsbereitschaft:* „Vielleicht eine gewisse Art von Selbstständigkeit, also den Praktikumsort aufzusuchen“ (PK01 B1, 31). „[...] teilweise sagen wir das denen auch: ‚Bei den Projekten mit anpacken!‘“ (PA04, 35).
- *Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen:* „Dann prüfen wir im Vorfeld, wie zuverlässig können die Schüler sein“ (PK01 B3, 26). „Dann ist Zuverlässigkeit auch notwendig, weil es bringt nichts, jemanden da hinzuschicken, der dann ständig nicht da ist“ (LK02 B1, 26).

- *Soziale Kompetenzen*: „Nicht nur hier, sondern im ganzen Unternehmen wollen wir hier Ruhe haben. In diese Richtung ist hier/ Das ist ein rotes Tuch und da wollen wir Ruhe drin haben“ (PA04, 33). „[...] musste auch mit den Leuten klar kommen. Jetzt zum Beispiel mit dem Chef oder mit den Leuten da. Also wenn es da Streit gibt, kann man dem nicht aus dem Weg gehen“ (E01, 15).
- *Kommunikationsfähigkeit*: „Grundsätzlich ist es so, dass die Teilnehmer an diesem Projekt schon auch ein bisschen mehr in der Lage sein müssen, Kontakte zur Wirtschaftsaußenstehenden, zu Ausbildungsbetrieben, bzw. auch zur Einrichtung der beruflichen Bildung zu haben“ (AgA01, 9).

Ein weiteres Prozessmerkmal ist der Einbezug und die Unterstützung der Erziehungsberechtigten für die Projektteilnahme:

„Noch ein wichtiger Aspekt ist dabei auch noch, dass wir noch stärker als bei den Blockpraktika die Eltern mit ins Boot holen“ (PK01 B1, 27).

Außerdem stellt sich für die Projektkoordination die Frage, ob für die jeweilige Teilnehmerin oder den jeweiligen Teilnehmer der passende Rahmen für die Teilnahme geschaffen werden kann, ob also die Projektbausteine individuelle Passungen bereithalten:

„Das können natürlich nicht alle Schüler so leisten. Aber wir gucken halt dann, inwiefern wäre das möglich. Wie viele Tage die Woche ist das möglich? Wie oft könnte das der Schüler schaffen? [...] Ja und dann wird geguckt: Gibt es einen passenden Anbieter, einen passenden Praktikumsanbieter, der für den Schüler auch passen könnte?“ (PK01 B3, 26).

Besonders von den Lehrkräften werden zudem bestimmte Herausforderungen der Gruppe der Projektteilnehmenden als Unterscheidungskriterium benannt. Diese beziehen sich auf ein geringes Maß an schulischer Motivation, Perspektivlosigkeit und auch der Spezifika des Bildungsgangs Lernen:

„Also ich finde, dass/ Ja, die Projektteilnehmer – deswegen haben wir sie ja auch ausgesucht – halt viel weiter weg von Schule sind, vom schulischen Lernen, von der Motivation her, sich schulisch da anzustrengen, und die aber durchaus halt wirklich auch praktisch/ Ja, auch mit der Struktur und Organisation von Schule wenig oder weniger zu tun haben als die anderen Schüler. Und die aber durchaus halt praktisch begabt sind, würde ich mal sagen. Also, das hat durchgängig praktisch immer richtig gut geklappt, würde ich mal sagen. Wobei halt die schulische Anstrengungsbereitschaft halt bei allen Projektteilnehmern sehr niedrig war. Das unterscheidet sie halt zum großen Teil zu den restlichen Schülern“ (LK01 B1, 23).

Abseits dieser Charakterisierungen der Zielgruppe gibt es darüber hinaus an der Hermann-Hesse-Schule eine kleine Gruppe stark absenter Schülerinnen und Schüler, die schulisch nicht erreicht werden können. Diese haben folglich auch nicht am Projekt teilgenommen. Hierzu wurde seitens der wissenschaftlichen Begleitung

nachträglich ein eigenes telefonisches Interview mit der Schulleitung geführt. Dabei wurde deutlich, dass diese Gruppe in drei Teilgruppen differenziert werden kann:

Erstens gibt es Schülerinnen und Schüler, bei denen kulturelle Gründe (vgl. Sub-A4_1) für den Absentismus benannt werden:

„[...] dass einfach der familiär-kulturelle Hintergrund dieser Familie über Generationen keinen regelmäßigen Schulbesuch quasi Usus hat. [...] dafür bekannt sind, dass spätestens, ich sage mal, ab der fünften, sechsten Klasse, ein massiver Schulabsentismus einsetzt und Schulabsentismus bedeutet in der Form wirklich, dass sie teilweise monatelang oder jahrelang, also die Mädchen sogar zum Teil jahrelang, nicht mehr in der Schule gesehen werden“ (SL01, 3).

Zweitens gibt es Schüler, die „bewusst absentes Verhalten“ (Sub-A4_2) zeigen:

„Dann haben wir weiterhin zwei Schüler in der Gruppe, mit ganz bewusstem schulabsentiven Verhalten. [...] Es sind beides Schüler, die mittlerweile sehr, sehr unregelmäßig zur Schule kommen, wo sich aber dieser Schulabsentismus schon durch die Biographie seit mehreren Jahren zieht und wo trotz verschiedener Gesprächssettings, sogenannte interdisziplinäre Fallkonferenzen, Jugendamt, psychiatrische Behandlung, einfach kein Ablegen dieser Schulverweigerung, dieser Schulphobie bis jetzt erreicht werden konnte“ (SL01, 3).

Drittens wird in einem Fall der Schüler durch seine Erziehungsberechtigten von der Schule ferngehalten:

„[...] da hat es einfach schlichtweg damit zu tun, dass die Mutter jedwede Form der Erfassung von Daten ihres Sohnes schlichtweg verweigert. Also die hat einfach die Haltung: „Das machen wir alles selber und die Schule versteht mein Kind nicht und deswegen kriegen die von uns auch keine Daten!“. Also das ist auch schon sehr speziell gewesen“ (SL01, 3).

Dies führt dazu, dass nach Ansicht der Schulleitung die Voraussetzungen für die Projektteilnahme nicht erfüllt werden können (vgl. Sub-A4_4):

„Also das sind einfach Schülerinnen und Schüler, wo ich nicht sage: ‚Die kriegen wir wieder für Bildung offen oder für Struktur offen, wenn sie sich einfach anders präsentieren können. [...] Und ich sage jetzt auch mal, bei den dreien zumindest, ein Krankheitsbild, das so prägend ist, dass ich sage: ´ Da ist das Projekt nichts!´ Es geht nicht um die Ablehnung von schulischen Strukturen, sondern es geht um ganz, ganz deutlich ein Krankheitsbild und wie gesagt, das andere ist eine Subkultur, das ist eine Parallelgesellschaft“ (SL01, 5).

5.1.4 Zusammenfassung

Hinsichtlich der sozialräumlichen Verortung der Hermann-Hesse-Schule weist der Kreis Gütersloh in allen betrachteten Indizes im Landes- und Bundesvergleich überdurchschnittliche Werte auf. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Schülerinnen und Schüler statistisch in einem vergleichsweise gering belasteten Umfeld aufwachsen. Jedoch bedarf es für diese Gruppe in Anbetracht ihrer hohen Gefährdung am Übergang dennoch besonderer pädagogischer Angebote. Diese Gefährdung ist zum einen aus dem Forschungsstand belegt, zum anderen kann in einer Teiluntersuchung der Evaluation eine hohe Mehrfachbelastung vieler Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf relevante Faktoren für den Übergang – besonders im Bereich der psychischen Gesundheit und internalisierender Belastungen – nachgewiesen werden. Es besteht somit ein Bedarf an schulischen Projekten zur Übergangsvorbereitung der Jugendlichen.

Bezogen auf die Frage der Identifikation der Zielgruppe innerhalb der Schülerschaft lässt sich gemäß der Zielgruppenbeschreibung erwarten, dass die aktuellen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer eine im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern höhere Belastungskonstellation aufweisen. Dieses Verhältnis kann auf einer deskriptiven Ebene durchaus gezeigt werden; allerdings lassen sich – auch in Anbetracht des geringen Stichprobenumfangs – keine statistischen Signifikanzen ermitteln. Ordnet man die Gesamtstichprobe nach Rängen an, zeigt sich darüber hinaus, dass es auch hoch belastete Schülerinnen und Schüler in den höheren Rängen gibt, die nicht am Projekt teilnehmen. Zudem weisen zwei aktuelle Projektteilnehmende vergleichsweise nur geringe Belastungen auf. Somit kann angenommen werden, dass auch weitere Faktoren für die Teilnahme am Projekt verantwortlich sind, die mittels des Untersuchungsdesigns nicht erfasst werden konnten.

Im Rahmen der Erhebungen über Interviews wird deutlich, dass sowohl bestimmte prozessorientierte Aspekte für die Teilnahme entscheidend sind, als auch an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den beschriebenen Belastungen bestimmte Anforderungen gestellt werden. Auch gibt es eine Gruppe hoch absenter Schülerinnen und Schüler, die diese Anforderungen im besonderen Maße nicht erfüllen können. Somit kann die Zielgruppe des Projektes zum einen durch bestimmte Herausforderungen und schwerwiegende Belastungen charakterisiert werden. Die Wahrnehmung der Teilnehmergruppe im Interviewsetting entspricht weitestgehend der Zielgruppenbeschreibung des Konzepts (vgl. Kap. 2.2), wobei hier auch Ausnahmen bestehen. So werden die Bereiche der sozialen Kompetenz und der Kommunikationsfähigkeit eher von Akteuren wie Praktikumsanbietern oder der Berufsberatung der Agentur für Arbeit thematisiert. Zum anderen werden auch Anforderungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formuliert, die diese von vorneherein für eine Teilnahme aufweisen müssen. In einer Übersichtsgrafik lässt sich die Zielgruppe somit einordnen, wie in nachfolgender Abbildung vier dargestellt.

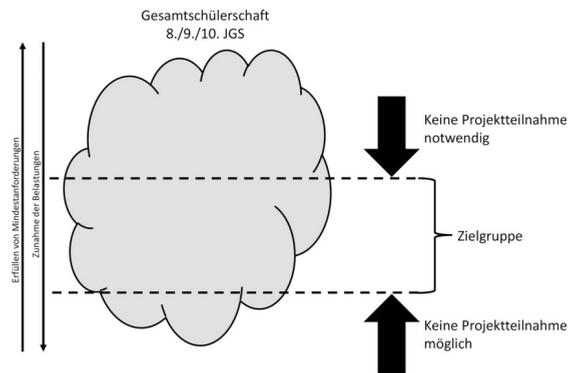


Abbildung 4: Zielgruppe des Projektes

5.2 Theoretische Einbettung der Projektbausteine

In diesem Kapitel werden die dem Programm zugrunde liegenden theoretischen Rahmenkonzepte (*Assessment of program theory*) thematisiert. Dabei werden „Questions about program conceptualization and design“ (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 54) gestellt. „The conceptualization and design of the program must reflect valid assumptions about the nature of the problem and represent a feasible approach to resolving it“ (ebd., 54f.). Es geht also um eine „gültige Theoriebildung“ (Böttcher, Holtappels & Brohm 2006, 11) im Rahmen der einzelnen Projektbausteine: Entsprechen diese in ihrer grundsätzlichen Konzeption und Funktionserwartung dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand im jeweiligen Feld? Dies ist für die Bausteine *Lernen und Arbeiten* (Kap. 5.2.1), *individualisiertes schulisches Lernen* (Kap. 5.2.2), *kompensatorische Erziehung und Unterstützung* (Kap. 5.2.3), *Case-Management* (Kap. 5.2.4) und den Aspekt der *Netzwerkbildung* (Kap. 5.2.5) realisiert. Mit Blick auf schulische Konzepte bei Schulabsentismus weisen Hagen, Spilles & Hennemann grundsätzlich darauf hin, dass aufgrund „der Heterogenität der Zielgruppe [...] ein Förderkonzept verschiedene Bausteine beinhalten [sollte], die, orientiert am Einzelfall, zielgerichtet eingesetzt werden können“ (2017, 147).

Entsprechend findet sich hier eine vergleichende Analyse der Projektkonzeption mit dem aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand. Die Darstellung der eigenen Evaluationsbefunde findet sich in den nachfolgenden Kapiteln (ab Kap. 5.3.).

5.2.1 Baustein 1 *Lernen und Arbeiten*

Der Baustein *Lernen und Arbeiten* beschreibt die Langzeitpraktika, welche ein wesentliches Element des Projektes darstellen. Sie dienen den zentralen Zielen des Projektes – im Besonderen Selbstwirksamkeit und Selbstwert, Motivation, berufliche Orientierung und soziales Lernen – und sollen mittelfristig auch die Rückanbindung an schulisches Lernen ermöglichen.

Im Rahmen der allgemeinen schulischen Berufsorientierung werden Betriebspraktika in allen Schulformen eingesetzt. „Das Betriebspraktikum ist eine von Schule und Betrieb gemeinsam getragene Veranstaltung, die der Erfahrungssammlung in einem realen Arbeits- und Wirtschaftsumfeld dient und damit Lernmöglichkeiten vorwiegend für den Berufswahlprozess bietet, die in der Schule so nicht realisiert werden können“ (Köck 2018, 250 f.). Dessen Wirksamkeit wird „durch eine adäquate schulische Vorbereitung, eine individuelle Begleitung und eine sich anschließende Reflexion des Praktikums gesteigert“ (ebd., 251; vgl. Beinke 2013, 268 f.; Dederling 2000, 222). Eine enge Begleitung der Jugendlichen im Praktikum ist folglich ein zentrales Kriterium. Dabei steht die Schule, nicht der Betrieb in der Hauptverantwortung für die didaktische Ausgestaltung des Praktikums (vgl. Kremer & Gockel 2010, 6). Außerdem ist der „Umfang der Praktikumserfahrungen ein wichtiger Einflussfaktor. Mit größerer Dauer der Teilnahme an Betriebspraktika im letzten Schuljahr steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Übergang in Ausbildung gelingt“ (BMBF 2008, 26). Das Modell der Langzeitpraktika weist das Potenzial auf, diesen Anspruch zu erfüllen. Dies gilt im Besonderen für benachteiligte Jugendliche: „Der Einbindung von Praxisphasen werden auch im Rahmen der beruflichen Teilhabe und Integration benachteiligter Jugendlicher umfassende Potenziale für einen verbesserten Übergang von der Schule in die Ausbildungs- bzw. Arbeitswelt beigemessen“ (Kremer & Gockel 2010, 1). Dies gilt für den Prozess der Berufsorientierung besonders in Anbetracht der geringen familiären Unterstützung dieser Jugendlichen (vgl. ebd., 9). Exemplarisch für Projekte mit schulischen Langzeitpraktika sei auf das Programm „Schule (ge)schafft“ (vgl. Facius 2014) verwiesen.

Nach Beinke (2013) verfolgen Betriebspraktika folgende Ziele:

- „Kennenlernen eines Berufes“ (ebd., 262),
- „Reduktion von Unsicherheit im Berufswahlprozess, Stärkung des Selbstbewusstseins“ (ebd.),
- Berufsorientierung durch „wirklichkeitsnahe[s] Erleben der Arbeitssituation“ (ebd., 265) sowie die Eröffnung eines „Bewährungsraums“ (ebd., 267).

Mit Kremer und Gockel kann dies noch erweitert werden:

„Das Schülerbetriebspraktikum soll einen Erfahrungserwerb ermöglichen und wird so aus schulischer Sicht als Möglichkeit des Lernens verstanden. Die Einbindung in betriebliche Arbeitskontexte dient dementsprechend als Möglichkeit zur individuellen Veränderung und Weiterentwicklung. Hierbei handelt es sich um ein zeitlich beschränktes Eintauchen in eine betriebliche Umgebung. Dementsprechend wird auf diesem Wege eine Verbindung von Arbeiten und Lernen hergestellt, wobei die beteiligten Akteure aus Betrieb und Schule die Verbindung von Arbeiten und Lernen durchaus in unterschiedlicher Form interpretieren können“ (Kremer & Gockel 2010, 2).

Darüber hinaus zielen Praktika für benachteiligte Jugendliche unter anderem „auf Perspektiven der Persönlichkeitsentwicklung, Verhaltensstabilisierung, Steigerung der Leistungsbereitschaft und Unterstützung der Theorieaneignung, die sich bei den ‚Benachteiligten‘ oft besonders problematisch gestalten“ (Hoffschroer, Schaumann & Wenner 2004, 5; zit. n. ebd., 3). Damit einher geht außerdem die Förderung des

Selbstbewusstseins und der Verantwortungsübernahme (vgl. ebd.). Die hier benannten Aspekte finden sich in vergleichbaren Publikationen wieder und können daher als Konsens angesehen werden (vgl. Dederling 2000, 226 ff.).

Als problematisch kann sich dabei herausstellen, dass das Lernen in einer Institution stattfindet, „die als solche nicht pädagogisch strukturiert ist“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 72; zit. n. ebd., 220). Nach Dederling ist das Betriebspraktikum in seinen konkreten Wirkungen umstritten (vgl. ebd., 221). Für die Umsetzung der Praktika betonen Kremer und Gockel, dass individuelle Förderkonzepte, welche „die jeweiligen Voraussetzungen, Bedürfnisse und Ziele der jungen Erwachsenen stärker berücksichtigen“ (ebd., 7), entwickelt werden müssen. Die Autoren verweisen dabei auch auf den Mentoring-Ansatz (vgl. Kap. 5.2.2). Mit Ahrens kann zusammenfassend festgehalten werden:

„Das Lernen an anderen Orten in praktischer Tätigkeit und Erkunden von Alltagsleben in der Arbeitswelt hat unzweifelhaft positive Effekte auf die Bereitschaft der Jugendlichen, sich mit dem Thema Beruf auseinanderzusetzen und eine höhere Lernmotivation zu erreichen“ (Ahrens 2012, 173).

Außerdem kann das „Schülerbetriebspraktikum [...] den Zugang zu einem passenden Ausbildungsplatz erleichtern“ (Kremer & Gockel 2010, 2).

Die zu Beginn dieses Teilkapitels beschriebenen Projektziele im Kontext des Bausteins sind als vollständig kohärent zu den allgemeinen Erwartungen an Betriebspraktika anzusehen. Nachdem besonders die individuelle Begleitung und Rahmeneinbettung sowie die Intensität der Praktika entscheidende Gelingensfaktoren darstellen, ist die Konzeption der Langzeitpraktika im Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ aus theoretischer Perspektive als günstig anzusehen.¹⁷ Die angenommenen Wirkmechanismen des Bausteines auf die Einflussfaktoren am Übergang sind im Sinne der Untersuchung der theoretischen Einbettung aus konzeptioneller und theoretischer Perspektive systematisierbar (vgl. Abb. 5). Die Stärke der Pfeile soll dabei einen Anhaltspunkt für die Intensität der Fokussierung des jeweiligen Bereiches durch den Baustein bieten. Somit wird deutlich, dass die Langzeitpraktika hauptsächlich auf diejenigen Aspekte fokussieren, welche den Feldern Beruf und Identität zuzuordnen sind. Ferner sprechen sie auch das Feld des schulischen Lernens an.

¹⁷ Die Einschätzungen der befragten Personen zu den Wirkmechanismen der Bausteine in ihrer Umsetzung werden in Kapitel 5.3 beschrieben.

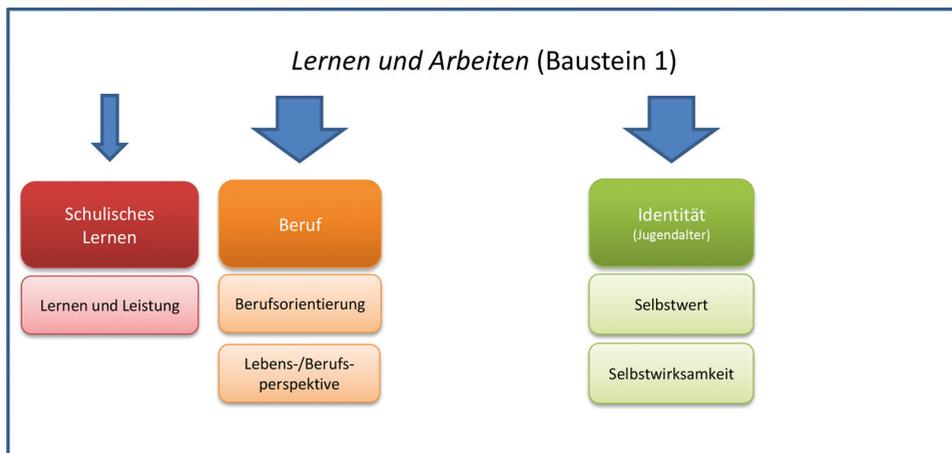


Abbildung 5: angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 1

5.2.2 Baustein 2 *Individualisiertes schulisches Lernen*

Die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer erhalten für die Wochentage, an denen sie nicht im Langzeitpraktikum sind, ein individuelles schulisches Angebot. Die pädagogische Grundausrichtung der Hermann-Hesse-Schule lässt sich gemäß dem Konzept folgendermaßen beschreiben:

„Diese Schülerinnen und Schüler benötigen im Alltag eine besondere, sonderpädagogische Unterstützung und Begleitung, die sich im Wesentlichen durch Beziehungsarbeit (Klassenlehrerprinzip), Teamteaching, Strukturierung und Rhythmisierung des Schullalltags sowie positive Beharrlichkeit kennzeichnen lässt [...] Auf dieser Grundlage möchte die Hermann-Hesse-Schule das schulische Lernen in den Fokus rücken“ (HHS 2014, 6).

Jedoch kamen die Verantwortlichen zu der Einschätzung, dass dieses Modell schulischer Förderung, welches einige Prinzipien des Unterrichts mit Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten aufgreift (vgl. hierzu z. B. Stein & Stein 2014), nicht für alle Mitglieder der Schülerschaft ausreichend ist.

„Dies gelingt allerdings nicht mit allen Schülerinnen und Schüler, da sie nicht verfügen [sic] über die notwendigen Voraussetzungen, einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (Typ A oder B) bis zum Ende ihrer Regelschulzeit zu erwerben“ (HHS 2016, 4).

Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ möchte daher eine Alternative für diese Schülerinnen und Schüler anbieten. Der Baustein 2 *individualisiertes schulisches Lernen* stellt hierbei weniger eine eigenständig konzipierte und besondere Maßnahme dar, sondern ist eher als eine Folge der Projektteilnahme anzusehen. Die Teilnehmenden besuchen aufgrund ihrer Langzeitpraktika nur teilweise den Unterricht. Hierauf wird mit einem individuellen schulischen Angebot reagiert: „Das Beschulungsangebot an bis zu vier Tagen pro Woche wird in der

Stammlerngruppe realisiert“ (HHS 2016, 10). Die Wirkmechanismen sind dabei im Kontext der allgemeinen sonderpädagogischen Beschulung zu sehen, können jedoch in Anbetracht der Ausrichtung des Projektes und im Besonderen des individuellen Schulbesuchs fokussiert werden. Die individuelle Förderung zielt insbesondere auf schulische Basiskompetenzen. Im Weiteren können aufgrund der Ausrichtung der Schule auf besonderen emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarf auch Wirkungserwartungen hinsichtlich der Aspekte der Beziehung und Erziehung sowie der psychischen Gesundheit vermutet werden (vgl. Abb. 6).

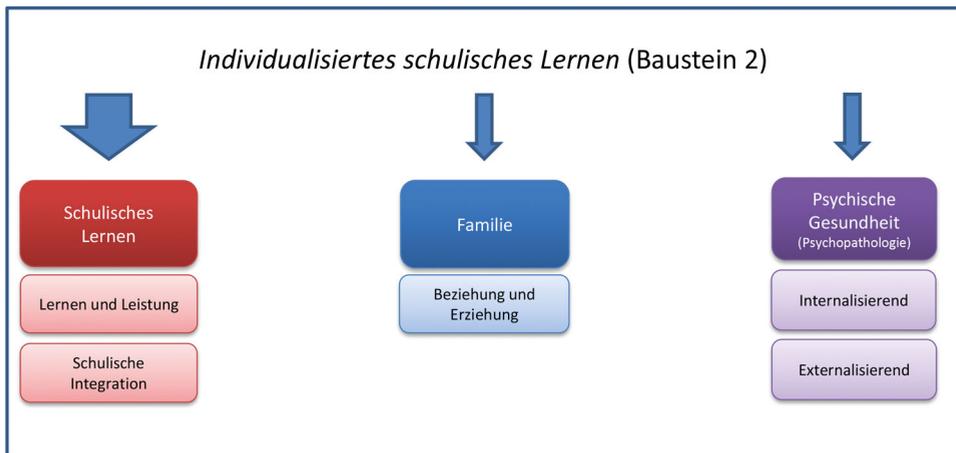


Abbildung 6: angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 2

5.2.3 Baustein 3 *Kompensatorische Erziehung und Unterstützung*

Dieser Baustein thematisiert die ehrenamtlichen Patinnen und Paten, die den Jugendlichen in der Funktion von außerschulischen Vertrauenspersonen Beziehungsangebote machen und eine weitere Begleitung bieten sollen. Aus den konzeptionellen Beschreibungen können die Aspekte intensiven sozialen Lernens sowie der Verbesserung des Selbstwertgefühls der Teilnehmenden benannt werden. Darüber hinaus werden die Patinnen und Paten als „Bezugspersonen, die sie [die Teilnehmenden] außerhalb von schulischer Unterstützung (im Sinne einer Ergänzung von familiären Bezügen) unterstützen und stabilisieren“ (HHS 2016, 6), beschrieben. Dieses Vorgehen kann in den Bereich von Mentorenprogrammen eingeordnet werden.

„Mentoring als individuelles Förderinstrument basiert auf dem Prinzip des Informations- und Erfahrungsaustauschs und ist vor allem in Bereichen von Bedeutung, die Anpassungsfähigkeit, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung erfordern“ (Kaminski et al. 2017, 873; vgl. Stein 2013, 272). Das heißt, ein „älterer, erfahrener Mensch nimmt sich eines jüngeren, nicht mit ihm verwandten Menschen an und unterstützt und ermutigt ihn“ (Schüler 2011, 288 zit. n. Lorenzen 2017, 64). Dies kann ganzheitlich als „psychosoziale Unterstützung“ (Kaminski et al. 2017, 873) oder

in Form von „karrierebezogene[r]“ (ebd.), also berufsorientierter Unterstützung erfolgen. Mentoring findet üblicherweise in informellen Settings statt (vgl. Stein 2013, 272), es kann aber in einen formellen Rahmen eingebunden werden, bei dem die „Beziehung in eine Programmstruktur eingebettet [ist], welche in der Regel ein großes Handlungsfeld vorgibt. Eine Projektkoordination führt die Beteiligten zusammen und liefert im Idealfall ein Begleitprogramm“ (Ehlers 2007, 23). Diese Beschreibung entspricht sogar begrifflich dem Konzept des Projektes. Als Beispiel für weitere schulische Mentorenangebote sei im Weiteren auf das Programm „Schule XXL“ (vgl. Kuhn 2014) verwiesen. Hinsichtlich ihrer Verbreitung berichten Reißig et al. (2017) von einem Mangel an individuell passenden Angeboten im Bereich *Mentoring und Coaching*:

„Nur in marginalem Umfang berichten die Jugendlichen denn auch davon, in den Genuss eines individuellen Mentorings bzw. Coachings gekommen zu sein. [...] Die fehlende Verbreitung der letztgenannten Ansätze ist insofern bedauerlich, als hier im Rahmen von Begleituntersuchungen sehr positive Erfahrungen bilanziert werden konnten“ (ebd., 31).

Entscheidend für den Erfolg einer Patenschaft ist die Passung der Mentoren und Mentees dahingehend, ob folglich eine vertrauensvolle Beziehung entstehen kann (vgl. ebd., 25; Lorenzen 2017, 70). Der Erfolg des Mentorings hängt außerdem stark vom Einsatz der Mentoren ab (vgl. Rohlfs 2012, 191).

„Für den Mentee eröffnet es die Möglichkeit, die eigenen Stärken und Schwächen, die eigenen Kompetenzen zu erkennen und weiterzuentwickeln, aber auch für andere sichtbar zu machen. Es eröffnet Räume zur Stärkung des Selbstbewusstseins, Entfaltung von Durchsetzungsvermögen, Klärung individueller Ziele und insgesamt zur persönlichen Weiterentwicklung. Die psychosoziale Entwicklung ist also ebenso Ziel eines Mentoring-Programms wie die Vermittlung und Anwendung von praktischem Handwerkszeug“ (ebd., 185 f.).

Das Mentoring kann nach Lorenzen mit dem Kriterium seiner Hauptfunktion in vier Typen differenziert werden: Freizeit, Lebenshilfe, Nachhilfe und Übergangsmangement (vgl. Lorenzen 2017, 162). Im Projekt „Gelingende Übergänge“ konfundieren diese Typen je nach individuellem Verlauf (vgl. Kap. 5.3.3). Im Kontext der Berufsorientierung und der Übergänge werden die Funktionen der Anschlussorientierung, der Eigeninitiative und Selbstverantwortung sowie der Vernetzung betont (vgl. Ehlers 2007, 66 f.). Es bestehen zahlreiche weitere Differenzierungen und Modellvorstellungen von Mentoringangeboten, sodass in dieser Hinsicht kein eindeutiger Konsens festzustellen ist.

Kaminski et al. benennen für das „Jugend-Mentoring“, das den bislang dargestellten Modellvorstellungen des Mentorings weitestgehend entspricht, jedoch nur geringe Effekte ($d = 0,03 - 0,14$) auf die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen. Dies bezieht sich beispielsweise auf den Beziehungsaufbau, auf die schulische Leistungsentwicklung und die Verbesserung sozialer Kompetenzen (vgl. 2017, 879). Ob die wichtigen Beziehungserfahrungen, das Sich-einlassen-können, „das Erleben ge-

gegenseitiger Wertschätzung, Anerkennung, aber auch Kritik und die Entwicklung gegenseitigen Vertrauens“ (Rohlf's 2012, 192) hierbei operationalisiert und miteinbezogen werden konnten, ist jedoch fraglich.

In den konkreten Mittlerzielen des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ (vgl. Kap. 2.2) sind die verbundenen Erwartungen an diesen Baustein bzw. an Mentoringprogramme im Allgemeinen nicht explizit festgehalten. Jedoch spiegelt das Element der Patinnen und Paten im Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ die Wirkmechanismen des Mentorings wider und stellt daher konzeptionell einen sinnvollen Baustein dar (vgl. Abb.7). Es muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass in Abhängigkeit von der Grundausrichtung der Patenschaft bzw. des Typs des Mentoring (siehe oben) je bestimmte Bereiche in den Vordergrund oder in den Hintergrund treten können.

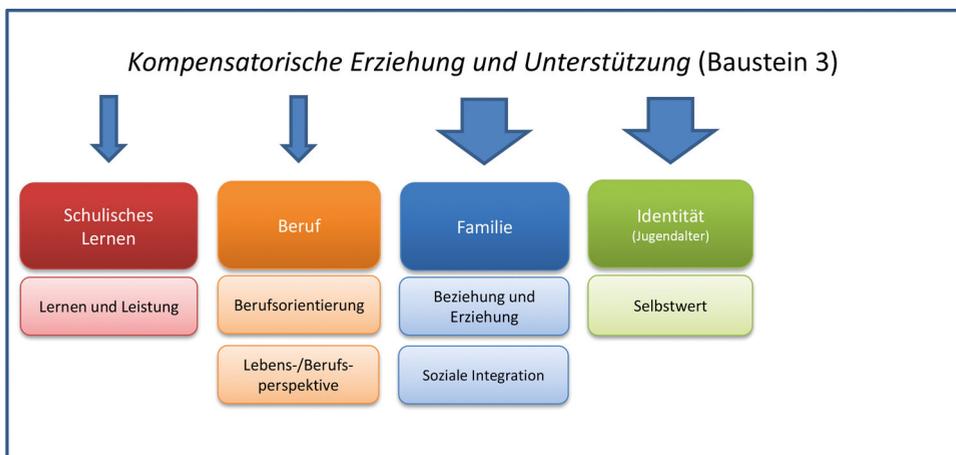


Abbildung 7: angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 3

5.2.4 Baustein 4 Case-Management

Das Case-Management begleitet und betreut die Teilnehmenden und wird im Projekt durch die Schulsozialarbeit verantwortet. Die Aufgaben liegen vornehmlich im Bereich von Absprachen zwischen den Akteuren der einzelnen Projektbausteine, den Jugendlichen sowie der Projektkoordination in Fragen des alltäglichen Ablaufes. Aus theoretischer Perspektive kann das Case-Management in einem weiten Verständnis folgendermaßen definiert werden:

„Case Management ist ein Konzept zur geplanten Unterstützung von Einzelnen und Familien. Case Management gewährleistet durch eine durchgängige fallverantwortliche Beziehungs- und Koordinierungsarbeit Klärungshilfe, Beratung und den Zugang zu notwendigen Dienstleistungen. Case Management befähigt die Klienten und Klientinnen, Unterstützungsleistungen so weit wie möglich selbstständig zu nutzen und greift so wenig wie möglich in ihre Lebenswelt ein. Case Management übernimmt die Fall- und Systemsteuerung, bindet personelle und institutionelle Netzwerkarbeit ein, beteiligt sich am Aufbau eines professionellen und nicht-professionellen Unterstützungssystems“ (Neuffer 2009, 19).

Es geht folglich um die fortlaufende Unterstützung des Einzelnen aus einer systemischen Perspektive heraus.

Das Case-Management ist besonders dort notwendig, wo „Multiproblemlagen zu bewältigen sind“ (Mahlstaedt 2011, 71). Diese liegen in der Zielgruppe des Projektes zweifelsfrei vor. Es hat darüber hinausgehend die Aufgabe, an die lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Jugendlichen anzuknüpfen, Blockaden abzubauen und so eine Anschlussfähigkeit zu ermöglichen (vgl. Pötter 2014, 22 f.). Im schulischen Setting ist das Case-Management unter anderem Aufgabe der Schulsozialarbeit (vgl. ebd.). Schwerpunkte der Schulsozialarbeit am Übergang liegen auf schulumüden Jugendlichen, der Unterstützung bei der beruflichen Orientierung und Entscheidungsfindung sowie auf dem Übergangmanagement (vgl. ebd., 25 ff.). Auch hier sind zahlreiche Verbindungen zur Konzeption des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ erkennbar. Somit beziehen sich die angenommenen Wirkmechanismen des Case-Managements auf alle fünf Bereiche, zu-
meist in indirekter Form durch Verzahnung und Vernetzung.

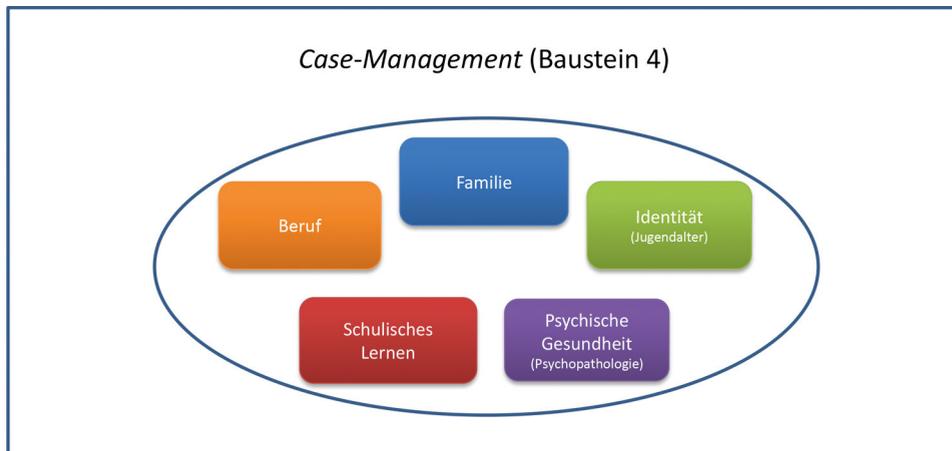


Abbildung 8: angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 4

Dabei sollten Angebote der Jugendsozialarbeit grundsätzlich im Hinblick auf Übergänge früher einsetzen, „um drohende Ausgrenzungen aus dem Arbeitsmarkt vermeiden zu können“ (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2006, 15). Das macht ein sogenanntes Übergangmanagement notwendig. Dieses bezieht sich grundsätzlich „auf *alle* Prozesse, die einem gelingenden Zugang in Ausbildung und Arbeit entgegenstehen können“ (Wendt 2008, 96). Hierbei ist ein *individuelles* und ein *strukturelles* Übergangmanagement zu differenzieren. Ersteres meint eine „individuelle Begleitung des Übergangs, beginnend mit der Berufsorientierung in der Schule, über die Berufsorientierung, über die Begleitung der Ausbildung bis zur Integration in den Arbeitsmarkt nach abgeschlossener Ausbildung“ (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2006, 7). Da das Projekt ausschließlich auf schulische

Kontexte bezogen ist, kann dieser umfangreiche Anspruch an das schulische Case-Management allein aus zeitlicher Perspektive bereits von vorneherein nicht erfüllt werden. Es lassen sich jedoch enge Bezüge feststellen zwischen dem dargestellten Verständnis von Case-Management zum einen und dem auf Transitionen bezogenen individuellen Übergangsmanagement zum anderen, welches ebenfalls systemisch ansetzt (vgl. Bylinski & Fritsche 2011, 7). Dieses hat „Fragen der Kompetenzentwicklung im Fokus, um Einzelnen gezielt helfen zu können“ (Rodarius & Backmann 2010, 146). Hinzu kommt das strukturelle Übergangsmanagement, das im nächsten Kapitel knapp thematisiert wird.

5.2.5 **Netzwerkbildung**

Der Aspekt der Netzwerkbildung wird in den Zielen oder in der weiteren konzeptionellen Projektbeschreibung nicht benannt oder näher thematisiert. Aufgrund der besonderen Bedeutung der Netzwerkbildung für Gelingende Übergänge wird dieser Bereich hier dennoch gesondert aufgeführt – und wie im Weiteren zu zeigen sein wird, stellt die Bildung eines Kooperations- und Übergangnetzwerks auch einen sekundären Effekt der Projektumsetzung dar (vgl. Kap. 5.3.6).

Grundsätzlich „ist das Feld der Berufsorientierung durch eine große Vielfalt der Akteure [gekennzeichnet]. Damit wird deutlich, dass Berufsorientierung nicht von einer Institution allein zu leisten, sondern immer auf Kooperation angewiesen ist“ (Reißig & Mahl 2013, 349). Nach Schlimbach ist für gelingende Übergänge „neben der persönlichen Begleitung und der Optimierung der individuellen Ressourcen auch die Gestaltung einer kohärenten lokalen Angebotslandschaft“ (Schlimbach 2009, 25) besonders relevant. Konkret heißt dies für Jugendliche, dass für ihre Übergänge beispielsweise die Frage, ob sie „im Lauf ihrer beiden letzten Schuljahre Zugang zu Betrieben finden, in denen sie zeigen können, was sie zu leisten im Stande sind“ (Hiller 2011, 183), besonders bedeutsam ist. Das strukturelle Übergangsmanagement erstellt bzw. vernetzt hierfür „Übergangs-Fördersysteme“ (Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2006, 7) und treibt die Kooperation aller Akteure voran (vgl. Bylinski & Frische 2011, 7). Eine Institutionalisierung dieser Konzepte wird in jüngerer Vergangenheit durch sog. Kompetenzagenturen (vgl. hierzu Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband 2006, 9) oder Jugendberufsagenturen (vgl. hierzu Hagemann & Ruth 2019) zunehmend angestrebt. Diese Systeme sind jedoch noch nicht flächendeckend verfügbar, was für die schulische Ebene die Herausforderung bedeutet, „in Ermangelung anderer Akteure“ (Rodarius & Backmann 2010, 142) eigene Vernetzungen voranzutreiben, sofern sie gelingende Übergänge an der ersten Schwelle als Teil ihres Auftrags begreift.

Elemente der Berufsorientierung kommen in konkreten Anwendungsfeldern zum Tragen: Sowohl Praktika als auch Mentoringsysteme können nur auf Basis von Kooperationen und Vernetzungen überhaupt ermöglicht werden. Eine entscheidende schulische Aufgabe besteht somit im Aufbau von Netzwerken (vgl. Wendt 2008, 107 f.; Rodarius & Backmann 2010, 142). Auch für die anknüpfenden Systeme der Beruflichen Bildung sowie der Ausbildungsstellenvermittlung gilt, dass durch

die schulische Vernetzung gelingende Übergänge unterstützt werden können. „Eine einzelne Schule kann hier herausragend sein, wenn sie diese Art von Berufsorientierung in ihr Schulprogramm aufnimmt, wenn sie um sich herum Satelliten von Betrieben hat, wenn sie selbst einsteigt in die Verbesserung des Managements für den Übergang in die Arbeitswelt“ (Kruse 2014, 72).

Zusammenfassend kann mit Rodarius & Backmann (2010) festgehalten werden:

„Strukturell betrachtet hat Übergangmanagement zwei Dimensionen: Eine individuelle und eine institutionelle Dimension. Auf der individuellen Seite stehen im Sinne eines ‚Case-Managements‘ Fragen der Kompetenzentwicklung im Fokus, um Einzelnen gezielt helfen zu können. Die institutionelle Seite bezieht sich auf Fragen der Organisation diverser Angebote, Fragen der Ressourcenbündelung und Fragen der Vernetzung verschiedener Akteure“ (ebd., 146 f.).

Die Netzwerkarbeit und die Kooperationen im Rahmen des Projektes können als Beitrag zur schulischen Vernetzung im Sozialraum gesehen werden; diese ist, da auch im Raum Gütersloh keine Kompetenzagenturen o. Ä. bestehen, von großer Bedeutung. Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ bezieht sich in diesem Kontext aus konzeptioneller Perspektive vor allem auf individuelles Übergangs- bzw. schulisches Case-Management, da mit der Begleitung und Einbindung der Teilnehmenden in praktische Bezüge maßgeblich an deren individueller Entwicklung gearbeitet wird. Im Projekt leisten hierfür verschiedene Kooperationspartner, vornehmlich Betriebe sowie Patinnen und Paten, die durch die Projektkoordination und das Case-Management betreut werden, einen Beitrag.

Die ebenfalls hoch relevanten weiteren Vernetzungen, die sich im Rahmen des Projektes entwickelt haben, können als sekundärer Effekt der Projektumsetzung im Sinne strukturellen Übergangmanagements festgehalten werden. Diese Thematik wird unter Kapitel 5.3.6 näher erläutert.

5.2.6 Zusammenfassung

Die vier Bausteine des Projekts sind in ihrer Konzeption grundsätzlich als kohärent zu ihren jeweiligen theoretischen Bezügen einzuordnen. Im Hinblick auf die so darstellbaren möglichen Wirkungsmechanismen der Bausteine zeigt sich, dass diese alle Faktoren des Belastungsmodells abdecken, wobei der Bereich der psychischen Gesundheit eher weniger bzw. indirekt angesprochen wird. So sind Praktika, sofern bestimmte Rahmenbedingungen wie Vor- und Nachbesprechungen sowie eine Begleitung gewährleistet werden, besonders für die Bereiche *Beruf* und *Identität*, ferner auch für *schulisches Lernen* und zur Erfüllung der Projektziele ein sinnvolles Mittel. Der Baustein *individualisiertes schulisches Lernen* ist eher als Folge des Projektes im Sinne einer Reaktion auf verringerte Schulbesuchszeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und weniger als eigenständiges Element anzusehen. Der Unterricht für diese Zielgruppe spricht in erster Linie den Bereich *schulisches Lernen*, im Weiteren jedoch auch die Bereiche *Familie* und *psychische*

Gesundheit an. Auch die Mentorenangebote sind aus theoretischer Perspektive im Hinblick auf die erwarteten Ziele passend, wobei anzumerken ist, dass dieser Baustein in den Mittlerzielen des Projekts keine explizite Berücksichtigung erfährt. Grundsätzlich allerdings finden sich im Baustein die Wirkmechanismen, die mit Mentorenprogrammen verbunden sind, in den weiteren konzeptionellen Beschreibungen wieder. Es werden in unterschiedlichen inhaltlichen Ausgestaltungen die Bereiche *Familie* und *Identität* und im Weiteren auch *schulisches Lernen* und *Beruf* angesprochen; entscheidend ist dabei die individuelle Zielsetzung der Patenschaft. Das Case-Management – verstanden als Begleitung der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie als innere und äußere Vernetzung – ist aus theoretischer Perspektive ein Baustein, der sich in indirekter Art und Weise auf alle Bereiche des Modells beziehen kann. Das Case-Management kann dabei in schulisches Case-Management, individuelles Übergangsmanagement und strukturelles Übergangsmanagement differenziert werden, wobei diese unterschiedlich charakterisierbar sind. Letzteres zielt auf die Herstellung umfassender Netzwerke, um Schwellen im Übergang durch Kooperationen abzubauen. Das schulische Case-Management – wie auch das individuelle Übergangsmanagement – hat hingegen die Aufgabe der individuellen Begleitung der Schülerinnen und Schüler. Der Netzwerkarbeit kommt im Rahmen von Übergängen eine zentrale Bedeutung zu.

5.3 Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen

Die Thematisierung der strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen (*Assessment of program process*) untersucht die Implementation des Programms, also dessen praktische Umsetzung. „Die Zuverlässigkeit der Leistungserbringung (durch die Durchführenden), die Wahl der richtigen Adressaten, die effektvolle Organisation und Ressourcennutzung usw. stehen hier im Mittelpunkt“ (Böttcher, Holtappels & Brohm 2006, 11). Dabei stellt das Assessment „Questions about program operations, implementation, and service delivery“ (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 54). Dieses Kapitel umfasst die Bausteine *Lernen und Arbeiten* (Kap. 5.3.1), *individualisiertes schulisches Lernen* (Kap. 5.3.2), *kompensatorische Erziehung und Unterstützung* (Kap. 5.3.3) und *Case Management* (Kap. 5.3.4) sowie die übergeordneten Gremien *Projektkoordination* und *Steuerungsgruppe* (Kap. 5.3.5) und den Aspekt der Netzwerkbildung (Kap. 5.3.6).

Hierzu wird in erster Linie auf die Interviews zurückgegriffen, die mit Personen in unterschiedlichen Rollen innerhalb und außerhalb des Projektes geführt worden sind.¹⁸ Die folgenden Einschätzungen spiegeln im qualitativen Sinne die persönliche

18 Die forschungsmethodischen Erläuterungen finden sich in Kapitel A.1.2.

Wahrnehmung der befragten Personen wider. Darüber hinaus werden diese in vergleichender Perspektive gegenübergestellt und gewichtet, um für jeden Projektbaustein zu einer begründeten Gesamtbewertung zu kommen. Dabei wird so weit wie möglich für jeden Baustein auf das gleiche grundlegende Auswertungssystem bzw. die gleiche Subkategorienstruktur zurückgegriffen. Die Erkenntnisse werden im Folgenden jeweils kurz zusammengefasst und mit exemplarischen Interviewziten illustriert.¹⁹

5.3.1 Baustein 1 *Lernen und Arbeiten*

Die Praktikumsanbieter (Kategorie B1) beschreiben ihre Aufgaben im Praktikum mit unterschiedlichen Aspekten (vgl. Sub-B1_1). Dabei wird zunächst die Betreuung der Teilnehmenden genannt: „Ja, unsere Aufgabe in dem Projekt ist natürlich erstmal die, sage ich mal, Gesamtbetreuung der Personen. Ansprechpartner zu sein, wenn irgendwelche Fragen aufkommen“ (PA01 B2, 10). Auch die Ermöglichung von Lerngelegenheiten in fachlicher und sozialer Hinsicht und Selbstwirksamkeitserfahrung in einem geschützten Rahmen wird häufiger thematisiert:

„Dass sie mit uns zusammen auch lernen können, selbst wenn mal was danebengeht, bekommen sie immer wieder noch eine Chance und sie bekommen aber auch Unterstützung“ (PA03 B1, 9).

„Ja gut, einmal das Praktische, ist klar. Sicherlich auch einiges, was theoretisch ist, was von der Holztechnik her ist. Dann aber auch, ich sage mal, das Gruppenzusammenleben, im Team zusammenarbeiten, ich sage mal, für später auch, für das Berufsleben, einfach das Zusammenarbeiten mit anderen Auszubildenden. Das Kennenlernen, nicht nur in der Klasse, sondern hier auch wirklich von der praktischen Seite her das Zusammenarbeiten im Team“ (PA04, 37).

Darüber hinaus werden auch das Sammeln von Praxiserfahrung im Hinblick auf das Berufsleben sowie eine allgemeine Orientierung als Aufgaben im Rahmen des Projektes benannt:

„Das Praktikum ist ja dafür da, um zu gucken: ‚Ist das was in die Richtung, wo ich hinterher beruflich gehen kann oder nicht?‘“ (PA04, 37).

„Ja, im Grunde genommen bekommen die ja das komplette Umfeld vermittelt des Ausbildungsberufes. Also in diesem Fall ging das ja in die Richtung Metallbauer Konstruktionstechnik und dann kommen die Praktikanten bei uns sozusagen an alles dran“ (PA05, 11).

Die Praktika ermöglichen nach Ansicht der Anbieter im Hinblick auf den Übergang in erster Linie eine berufliche Orientierung und die Kontaktaufnahme mit dem Arbeitsleben (vgl. Sub-B1_2):

¹⁹ Die vollständigen Subkategorien sind in Kapitel A.2.4 detailliert beschrieben.

„[...] diesen ersten Kontakt, diesen ersten Fuß, sage ich mal, in die praktische Arbeit zu setzen“ (PA01 B2, 46).

„[...] das sollte eigentlich das Ziel der ganzen Anbieter sein, dass man wirklich den Schülern zeigt, das und das könnte ich machen, wo sind meine Interessen, wo liegen meine Stärken oder will ich mich darauf einlassen, will ich etwas lernen?“ (PA02, 29).

„Also wir bieten erstmal eine realistische Berufsfelderkundung an für die Schüler und Schülerinnen, versuchen eben halt so wirklichkeitsnah, wie es eben halt auch bei einem Träger geht, so die Anforderungen an die Schüler darzustellen“ (PA03, 31).

Ferner dienen die Praktika nach Einschätzung der Anbieter auch dem Erlangen von Kommunikationsfähigkeit und weiteren Kompetenzen:

„Eigentlich ist das A und O zu sprechen. Also wenn mir irgendetwas nicht gefällt, oder wenn ich Sorgen habe, oder andere Empfindungen habe, zu kommunizieren. Zu sagen, so: ‚Da hakt es jetzt gerade!‘ und das können ja viele erst mal nicht und die trauen sich oft lange Zeit gar nicht, was zu sagen, aber wenn sie sich dann trauen, sie dann auch zu motivieren, dabeizubleiben“ (PA01 B1, 47).

Für einen gelingenden Übergang (vgl. Sub-B1_3) betonen die Anbieter besonders die hohe Bedeutung vorheriger Praktika in den Betrieben:

„[...] wenn ich mit jemand eine Ausbildung starten möchte, wäre für mich immer ein Grund erst ein Praktikum zu machen, deshalb finde ich, Praktika müssten noch mehr und höher aufgehoben werden, um auch zu gucken: ‚Ist das was für mich?‘, ‚Ist das nicht was für mich?‘, um da auch eine Ausbildung zu machen und vor allen Dingen auch, um in Kontakt zu treten“ (PA01 B2, 59).

„Wenn sie nach dem Praktikum sagen: ‚Jo, das ist was für mich!‘, bewerben sich und fangen dann ganz normal zum 01.08. hier eine Ausbildung an. Dann finde ich das gelungen, und vorher sich dann auch mal, bevor sie vielleicht ein Praktikum machen, mit den Lehrern, auch mit den Eltern, sich darüber unterhalten: ‚Wo kann es denn für mich hingehen? Das sind meine Interessen, das sind meine Neigungen!‘ (PA04, 45).

Als des Weiteren relevant werden Aspekte der persönlichen Einstellung und Selbsteinschätzungsfähigkeiten benannt, auch im Hinblick auf Berufsorientierung und Kenntnisse zu Bedarfen am Arbeitsmarkt:

„Was das ausmachen würde, wenn die jungen Leute in der Schule wirklich so weit kommen, dass sie wissen, wo ihre Stärken, wo ihre Fähigkeiten, wo ihre Potenziale sind und das wirklich gucken, in welchem Berufsbereich werden gerade meine Stärken oder die Stärken der Jugendlichen werden die gefragt“ (PA03, 35).

Die Unterstützung durch die Schule (vgl. Sub-B1_4) wird besonders in Person der Schulsozialarbeit wahrgenommen. Diese begleitet als Repräsentantin der Schule die Praktikantinnen und Praktikanten zu Vorstellungsterminen und ist auch ansonsten für die Praktikumsanbieter ansprechbar. PA01 B1 beschreibt jedoch auch eine Trennung zwischen Schule und dem Praktikum:

„Die Schule begleitet die Praktikanten zum Gespräch. Erst mal zum Vorstellungsgespräch, dass dann der Vertrag unterschrieben werden kann, die Rahmenbedingungen, die in der Tafel herrschen, dass ich die dann mitteile und dann sind die eigentlich außen vor. Ist die Schule erst mal so außen vor, dann ist der direkte Kontakt zu dem Praktikanten, wenn es irgendwas zu besprechen gibt, wenn irgendwelche Konflikte sind oder Anmerkungen sind, wenn eine Schulveranstaltung ist. Dann werden wir oder werde ich informiert von der Schule. Es gibt auch zwischendurch mal Gespräch, wenn die Situation das einfach so verlangt und ja, so ganz viel ist die Schule dann eigentlich so in der täglichen Arbeit, ist die Schule nicht involviert. Das passiert dann eben bei uns“ (PA01 B1, 26).

Die Praktikumsanbieter nehmen den Kontakt als engen, offenen und kooperativen Austausch wahr. Gleichzeitig können alle Praktikumpartner Ansprechpartnerinnen und -partner vonseiten der HHS benennen:

„Obwohl jetzt kommt jemand, der kommt nur zweimal in der Woche und davor hatten wir junge Leute, die sind einmal in der Woche gekommen. Also da ist ja auch immer der Kontakt weiterhin zur Schule, ne? Also, wenn es da auch Unklarheiten gibt, aufseiten der Praktikanten, dann können die auch immer hier an der Schule dann jemanden haben zum Sprechen“ (PA01 B1, 31).

„Ja. Absolut. Ich habe eine Telefonnummer und das funktioniert auch in der Regel sofort“ (PA03, 23).

„Super, muss ich ganz ehrlich sagen. Ein ganz offener Austausch. Ich meine, das haben Sie gerade gemerkt. Es ist ein offener Austausch, also wenn, ich sage mal, Probleme waren, seitens der Schule mit dem Praktikanten, wurde sofort Rückmeldung an den Betrieb gegeben. Gab es Probleme hier im Betrieb, gab es unsererseits auch sofort Rückmeldung an die Schule. Die Zusammenarbeit kann ich mir persönlich nicht besser vorstellen. Also die ist wirklich tiptopp. Da gibt's nichts zu meckern“ (PA05, 23).

Im Hinblick auf mögliche Weiterentwicklungspotenziale (vgl. Sub-B1_5) beschreiben die Praktikumsanbieter zunächst große Zufriedenheit mit den Praktika und der Zusammenarbeit mit der Hermann-Hesse-Schule:

„Also ich finde das Projekt sehr gut, finde/ Hat mich eigentlich gefreut, dass das auch auf andere Beine gestellt worden ist“ (PA01 B1, 65).

„Also ich finde es ganz toll, dass es Menschen gibt, die sich mit so einem Thema, mit so einem Projekt auch auf die Beine stellen. Finde ich ganz toll, sollte es mehr geben, weil wir haben wirklich viele/ Wenn wir jetzt von dieser Schule gucken, oder von Schulen, junge Menschen, die einfach die Begleitung brauchen, also mehr Begleitung brauchen, als andere Menschen, andere Schüler. Ich finde das ganz toll, dass so etwas auf die Beine gebracht wird. Auch, dass die Hermann-Hesse-Schule mit uns den Kontakt gesucht hat. Das kam wirklich von der Schule aus, der Kontakt“ (PA02, 37).

Es besteht im Falle eines Anbieters explizit der Wunsch, auch Auszubildende durch diese Kooperation zu gewinnen:

„Wäre schön, wenn man wirklich nach Abschluss eines Praktikums dann ein Jahr vielleicht später den Auszubildenden gewonnen hat“ (PA02, 31).

Gleichzeitig wird auch der Wunsch nach größerer betriebsinterner Unterstützung formuliert:

„Also ich wünsche mir, dass, also für uns selber, dass wir kontinuierlicher in der Lage wären, noch mehr und noch individueller auf die Schüler einzugehen, aber dafür brauchen wir das entsprechende Personal. Und wie überall, das brauche ich Ihnen, glaube ich, nicht zu sagen, fehlt dazu das dauerhafte Geld, aber auch die geeigneten Personen, weil, es kann nicht jeder mit diesen Jugendlichen arbeiten“ (PA03, 33).

„Ich glaube, wenn wir noch einen Mitarbeiter mehr hätten, dann könnten wir noch ein bisschen mehr machen, ne? Dann wäre noch mehr, glaube ich, Möglichkeit oder Zeit einfach auch da noch mehr ins Gespräch zu kommen mit den jungen Leuten“ (PA01 B1, 54).

Hierauf hat die Hermann-Hesse-Schule jedoch nur bedingt Einfluss. Auch besteht der Wunsch nach besseren Handlungsmöglichkeiten für Praktikumsanbieter im Sinne von best-practice sowie einer erweiterten Werbung für das Projekt:

„Ja, machen Sie mal ein bisschen publiker. Also ich, ich wusste das nicht. Ich kannte das jetzt gar nicht mit der Schule. Ich kannte auch nicht dieses Konzept, dass das hier von der Bertelsmann-Stiftung gefördert wird. Man bot uns ja auch sofort einen Tagessatz an, dass wir dafür bezahlt werden. Da habe ich mir gedacht: ‚Oh Gott, das habe ich ja noch nie gehört!‘, ne? Also ich finde, das ist noch zu sehr im Dunkeln. Also wir kannten es jetzt nicht und wenn ich mich mit anderen Kollegen unterhalten habe aus dem Personalkreis, die kannten das Projekt auch nicht [...]. Also ich fände es schön, wenn sowas wirklich publiziert würde, dass man wirklich weiß: ‚Aha, das ist es!‘, dass die Unternehmen noch mehr ins Boot genommen werden“ (PA05, 47).

Von unterschiedlichen anderen beteiligten Parteien werden die Praktika in ihrer Funktion und Breite sehr positiv eingeschätzt (vgl. Sub-B1_6):

„[...] andererseits machen wir ja auch sehr viele Praktika, und da haben wir schon immer wieder erlebt, dass die Schüler danach mit einer neuen Motivation an ihren Aufgaben arbeiten, die vorher vielleicht so nicht gegeben war“ (LK02 B2, 29).

„Während der Praktikumszeit, beziehungsweise jetzt danach, weil er jetzt gerade pausiert von diesen praktischen Anteilen, kann er sich schon wieder darauf einlassen. Also da würde ich sagen, fand jetzt schon eine Entwicklung statt“ (LK03 B1, 28).

„Auch die finanziellen Möglichkeiten für Praktikumsbetriebe, da eine Vergütung herzustellen, sind einfach sehr sehr gewinnbringend“ (PK01, 92).

„Schule macht ihm überhaupt keinen Spaß. Er ist ja jetzt nur noch zwei Tage hier in der Schule, drei Tage in einem Praktikumsprojekt, sprich in einem Großbetrieb, in einer Lehrwerkstatt; und so wie er mir berichtet, macht ihm das viel mehr Spaß als dieser komische Unterricht oder diese komische Theorie“ (P04, 15).

„Ja, also es hat mir/ Also hat es mir auch echt geholfen [...]. Ich hatte da so ein paar Leute, mit denen ich mich echt gut verstanden habe [...]. Und ich glaub', wenn ich da persönlich an diesem Projekt nicht teilgenommen hätte, dann wäre ich jetzt planlos. Ich hätte mir dann irgendeine Ausbildung gesucht, wo ich gar keine Lust darauf hätte, oder so“ (E01, 44).

Kritisiert wird jedoch zum Teil das beschränkte Angebot und im Besonderen die Anbieter ASH (Arbeitslosenselbsthilfe) und die Tafel Gütersloh, da diese nach Ansicht mancher Befragter nicht die beruflichen Realität abbilden können, die sich die jeweiligen Personen für die Jugendlichen wünschen:

„Es gibt feste Kooperationspartner und das Ganze ist ja strukturell auch offen für weitere Betriebe. Das Ganze läuft ja auch noch gar nicht so lange. Ich glaube für die Zukunft wäre ein großer Pool an Betrieben wichtig, weiß aber auch, dass daran sowieso gearbeitet wird“ (LK03 B2, 51).

„Viele Bereiche, aber es sind so ein paar Bereiche, die immer wieder gewünscht werden, wie zum Beispiel KFZ. Gibt es leider im Moment nicht in unserem Portfolio“ (PK01 B3, 26).

„B2: Ich würde mir noch mehr Partner wünschen.

B1: Genau, weil das ist das Ding, was wir jetzt nämlich in einem Fall hatten: Wir haben einen Schüler, den wir da unfassbar gerne reinhaben würden, aber als die Eltern dann gehört haben, ‚ASH‘ und Tafel, da ist bei denen eine Klappe gefallen: ‚Mein Sohn nicht.‘, und da kriegen wir den Fuß nicht in die Tür.

B2: Es wäre halt toll, wenn es noch irgendwelche mittelständische Betriebe geben würde, oder auch größere Betriebe, die den Schülern einen noch realistischeren Einblick in die Berufswelt liefern können. So eine Organisation wie die ‚ASH‘ spiegelt ja dann auch nicht die völlige Realität einer Berufswelt wider, wie das vielleicht jetzt ein großes Hotel oder eine große Firma machen könnte. Wo dann eventuell auch wirklich noch Chancen wären, dort dann auch wirklich im Anschluss an die Schule weiterzumachen. Das wäre natürlich, auch im Sinne dieses Titels ‚Gelingende Übergänge‘, wäre das ja noch sauberer, ne?“ (LK02, 66–68).

„Das heißt, dass man die Schüler so fragt, wie die sich das vorstellen, und jetzt nicht unbedingt mit der ASH zusammenarbeiten, sondern auch mal sagen: Jetzt mal hier, du machst jetzt mal 3 Wochen statt in der ASH ein Praktikum so als Pflichtaufgabe, jetzt in irgendeinem Betrieb. Weil das ist auch das Schwere daran. Sagen zu können/ Also mit der Bewerbung hinzugehen und sagen: Hier, ich möchte jetzt hier Praktikum machen“ (E01, 37).

Im Hinblick auf diese beiden angesprochenen Institutionen ergibt sich ein Spannungsfeld: Zum einen werden sie, wie exemplarisch gezeigt wurde, kritisiert, besonders aufgrund dessen, dass diese Institutionen als gesellschaftlich stigmatisiert wahrgenommen werden. Zum anderen bieten diese jedoch nach der Projektbeschreibung die besondere Ressource der „(sozial-)pädagogischen Betreuung“ (HHS 2016, 8) und können auf eine längere und positive Kooperation mit der Hermann-Hesse-Schule zurückblicken. In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, wie für andere Betriebe eine engere pädagogische Rahmung sichergestellt werden könnte (vgl. Kap. 6.4).

Insgesamt lassen sich die Befunde als eine positive Wahrnehmung des Bausteins zusammenfassen. Die Praktikumsanbieter beschreiben die Lerngelegenheiten, die sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eröffnen, umfangreich. Auch sind diese als konform zu den Projektzielen und dem theoretischen Rahmen (vgl. Kap. 5.2.1) anzusehen. Entscheidend dabei ist eine intensive Reflexion der Prakti-

kumsphasen sowie eine enge Begleitung. Diese Aspekte können – ausgehend von den Erkenntnissen dieses Kapitels und aus der Dokumentenanalyse heraus – bestätigt werden. Die Praktikumsanbieter beschreiben gute Kontaktmöglichkeiten und eine bei Bedarf intensive Zusammenarbeit mit der Hermann-Hesse-Schule. Hinsichtlich der Reichhaltigkeit des Angebots an Praktikumpartnern besteht nach Einschätzung mancher Befragter Erweiterungsbedarf.

5.3.2 Baustein 2 *Individualisiertes schulisches Lernen*

Die Lehrkräfte (Kategorie B2) benennen zunächst konzeptkonform die Identifikation der Teilnehmenden als ihre zentrale Aufgabe (vgl. Sub-B2_1):

„Also unsere Aufgabe, glaube ich, als Klassenlehrer ist es, Schüler, die ja entsprechende Schwierigkeiten haben im System Schule klarzukommen oder auch in Richtung perspektivisch wirklich auch Übergang, Beruf einfach noch mehr Anbindung brauchen, mehr Unterstützung brauchen, die aus der Schülerschaft zu identifizieren, in Absprache dann mit den Projektleitern und Koordinatoren zu besprechen, ob das geeignet wäre oder nicht und ja, der weitere Lauf. Also erstmal so und dann begleitend natürlich abzusprechen, welche Tage das betrifft, in welchem Umfang das sein soll. Es findet ein Austausch zwischen uns und den Paten statt und das Ganze wird dann weiterbegleitet“ (LK03 B1, 7).

Des Weiteren leisten sie die Begleitung im schulischen Alltag, führen für die gesamte Schülerschaft Maßnahmen zur Berufsorientierung durch und informieren die Eltern über das Projekt. Schulisch wird mit einem individuellen Angebot in den Lerngruppen weitergearbeitet (vgl. hierzu Sub-B2_2 und Sub-B2_3):

„Die Projektteilnehmer bekommen von uns ein individuelles Angebot. Ja, was sich dann halt, ja, meistens auf die Hauptfächer bezieht“ (LK01, B1, 13).

„Also im Endeffekt ist es ja so, dass es Schüler sind, die nicht mehr so unterrichtsnah sind oder die halt einfach in der Schule gar nicht mehr klarkommen. Für die überlegen wir uns halt schon, was kann es da noch für Möglichkeiten geben. Dann stellen wir das dann halt den Eltern in Gesprächen vor. Wenn wir Elternsprechtag haben, bringen wir das Projekt dann schon mit ein. Was sie hier lernen? Natürlich fehlen sie zeitweise im Unterricht, das ist gar keine Frage. Die gehen ja zwei bis drei Tage weg, aber wir haben jetzt einen Schüler gehabt, der eigentlich ganz kurz bei uns in der Klasse dann war und das Projekt zwar abgebrochen hat, aber im Moment wirklich bei uns wieder lernt. Also den ganz normalen Unterrichtsstoff lernt. Also ich denke, in der Phase wo sie im Projekt sind, gibt es sicherlich viel Fehlzeiten, wo sie viel verpassen, wo sie einfach dann mitarbeiten können in dem Bereich, wo die anderen halt arbeiten. Ja, aber es bringt halt einfach für die so viel, dass wenn sie hier sind, sich häufig deutlich besser wieder auf das einlassen können, was hier stattfindet“ (LK04 B1, 17).

Nach Einschätzung der Lehrkräfte bleibt die schulische Leistungsentwicklung (vgl. Sub-B2_2) der Projektteilnehmenden auf einem konstant eher niedrigen Niveau:

„Gleichbleibend gering, würde ich fast mal behaupten. Also vorher war es halt nicht gut, sonst wären sie ja auch nicht für das Projekt ausgesucht worden. Und dann hat sich das eigentlich auf dem Level auch gehalten“ (LK01 B1, 32).

Ich würde eigentlich sagen, dass die relativ gleich geblieben ist. Dadurch, dass die/ Wir arbeiten ja mit Lernplänen. Da sieht man immer sehr gut, was die Schüler über einen längeren Zeitraum geschafft haben, und da können wir eigentlich nicht sagen, dass das jetzt so viel weniger geworden ist, dadurch dass die vielleicht einen Tag nicht in der Schule sind. Die ist eigentlich relativ gleich geblieben, weil die an den Tagen, wo die dann da waren, doch ein bisschen intensiver gearbeitet haben, häufig“ (LK02 B2, 43).

Zum Teil wird beobachtet, dass sich Schüler jedoch durch die Praktikumsteilnahme wieder auf schulische Inhalte einlassen können (vgl. auch Kap. 5.4.2). Hierfür ist nach Ansicht der Lehrkräfte zum einen eine Entlastung der Schülerinnen und Schüler, zum anderen die zusätzliche Gewinnung von Motivation ursächlich:

„B1: Also am Beispiel des E. war es ja so, dass er zuvor jegliche Unterrichtsinhalte, die wir geboten haben, sowohl die wir ihm individuell als aber auch klassengebunden, geboten haben, nicht angenommen hat. Während des Praktikumszeit, beziehungsweise jetzt danach, weil er jetzt gerade pausiert von diesen praktischen Anteilen, kann er sich schon wieder darauf einlassen. Also da würde ich sagen, fand jetzt schon eine Entwicklung statt.

B2: Wir sprechen aber nicht von Entwicklung im Sinne/ Oder das einem Curriculum bestand hält.

B1: Nein, es ist nur wieder dieses Drauf-einlassen von motivationalen Aspekten“ (LK03, 28–30).

„Wir sprechen von Jugendlichen, wo gar nichts mehr ging. Wo man letztendlich von einer völligen Verweigerung bis hin zu einer wirklich völlig schulfernen Haltung gesprochen hat. Die sind hier hingekommen, aufgrund der Beziehungsarbeit, die wir leisten, nicht weil die hier noch irgendetwas aus dem Unterricht mitziehen wollen und natürlich ist das eine positive Entwicklung, wenn die sich erstmal wieder auf Inhalte einlassen. Das ist aber nur der erste Schritt, weil ich könnte jetzt nicht sagen: „Seitdem der das Projekt macht, ist der von einer 5 auf eine 3 gestiegen“ (LK03 B2, 33).

Ob die mit der Projektteilnahme einhergehende Reduktion der Schulzeit zugunsten der Praktikumsteilnahme als sinnvoll und effizient eingestuft werden kann, ist eine entscheidende Frage zur Beurteilung der Projektmaßnahmen (vgl. Sub-B2_3). Eine Lehrkraft weist in diesem Kontext darauf hin, dass die Reduktion der Schulzeit nur dann sinnvoll ist, wenn das Projekt die erwünschten Wirkungen zeigt:

„Kann sinnvoll sein. Also wir hatten jetzt gerade einen Schüler, der ist im Dezember ausgestiegen. Da hat weder das eine noch das andere was gebracht. Das ist einfach eine komplette Antriebslosigkeit, Motivationslosigkeit und Anstrengungsbereitschaft nicht mal in Ansätzen so vorhanden. Also da ist weder im Projekt zu beobachten gewesen, dass sich da irgendwie etwas entwickelt oder weitergeht, noch hier in der Schule. Und irgendwann war einfach die Entscheidung da zu sagen: ‚Das ist mir einfach zu anstrengend, da hinzugehen zu arbeiten und ich möchte eigentlich wieder in die Schule kommen.‘ Also das/ Es gibt aber auch andere, bessere/ Oder Sachen die, in Anführungsstrichen, besser gelaufen sind oder erfolgreicher gelaufen sind“ (LK02 B1, 41).

Alle weiteren befragten Lehrkräfte schätzen diese Reduktion der Schulungszeit zugunsten der Projektteilnahme jedoch als sinnvoll ein. Dies wird vornehmlich mit drei Aspekten begründet:

A) Motivationsgewinn (schulisch und nachschulisch)

„Und ich denke das ist einfach zu kurzfristig, dass man vielleicht schon davon ausgeht, dass dieser Dreh, was so die schulische Motivation ist, bei uns erfolgt. Aber ich gehe durchaus davon aus, dass mit einigen – vielleicht mit einem Abstand – wie gesagt, durchaus über den zweiten Bildungsweg oder nachschulisch oder zumindest auf die Zeit nach uns hier an der Hermann-Hesse-Schule, dass da der Dreh dann halt sich da auch entwickeln wird“ (LK01 B1, 34).

„Auch Schule wird dadurch ein Stück mehr Freiwilligkeit“ (LK02 B2, 36).

B) Entlastungsfunktion für die Lerngruppe und für die/den Teilnehmende/n

„Ich glaube, dass neben dem individuellen Aspekt, den es für den einzelnen Projektteilnehmenden hat, auch nochmal so etwas wie eine Entlastungsfunktion auch hat. Für eine Lerngruppe, aber auch für den Unterrichtskontext. Also die Schülerinnen und Schüler untereinander haben, finde ich/ Zeichnen sich wirklich dadurch aus, dass sie ein ganz hohes Maß an Toleranz für jegliche Besonderheiten ihrer Mitschüler haben. Ich glaube auch in dem Wissen, dass jeder einfach besonders ist, der hier ist. Und trotzdem ist dieses Maß an Toleranz ab irgendeinem Punkt auch/ Bis zu einem gewissen Maß hat man Toleranz und ab irgendwann ist das auch einfach erschöpft, diese Toleranz. Und wenn es dann einen Schüler gibt, zum Beispiel, der immer wieder in Pausen in Konfliktsituationen mit anderen Mitschülern gerät und dabei auch zum Beispiel verbal sehr sehr auffällig wird oder so, ist das schon sehr belastend auch für die ganze Klassensituation, und da erleben wir es durchaus – jetzt auch zum Beispiel bei dem einen Praktikanten, wo es momentan so kippelig ist – das tut gut, wenn der zwei Tage in der Woche da ist und drei Tage einfach wieder auch für alle Beteiligten ein bisschen Freiraum ist durchzuatmen, sowohl für diesen Praktikanten, als auch für die Lerngruppe, die nochmal im Positiven einen Abstand gewinnen kann und dann diese zwei Tage einfach auch viel besser annehmen kann und auch mit diesem Jungen gestalten kann“ (LK01 B2, 35).

„Ich denke, es gibt aber bestimmt auch die Meinung: ‚Okay, Klasse. Super. Der ist drei Tage weg. Da habe ich drei Tage meine Ruhe‘“ (LK01 B1, 38).

„Genau, dass sie mit dem ganzen Thema Schule dann auch wieder entspannter umgegangen sind. Mit den Anforderungen, weil einfach tagtäglich zur Schule zu gehen – morgens schon zu wissen, ich habe meinen Kram wieder nicht erledigt oder ich habe das und das wieder nicht dabei und ich habe da wieder keinen Bock drauf – Das ist so ein Stück weit rausgenommen und ja. Es kamen dann tatsächlich mal so Sprüche, wie: ‚Schule ist eigentlich auch gar nicht so schlecht‘“ (LK02 B2, 34–35).

C) Aktivierung und Etablierung eines Tagesablaufs

„Und es geht ja auch keine Zeit in dem Sinne verloren, weil die Schüler die/ Also der Großteil unserer Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, würden in der Zeit hier ja nicht mehr machen. Also die würden in dieser Zeit hier sitzen, entweder zu spät kommen. Sie würden das nicht investieren in ihr schulisches Wissen. Also es ist halt deswegen da tatsächlich, wie gesagt, einen Tagesablauf zu schaffen, wo sie was tun müssen,

wo sie sich drauf einlassen. Das finde ich, ist das dann einfach das Entscheidendere. Also da geht es dann erstmal, finde ich, nicht um die Unterrichtsfächer, weil das, wie gesagt, würden sie in der Zeit hier wahrscheinlich auch nicht investieren. Also zumindest nicht die Schüler, die wir dahin geschickt haben“ (LK04 B1, 51).

Ein besonderes, kritisches Augenmerk muss dabei auf Punkt B gelegt werden: Es entspricht nicht den angestrebten Projektzielen, die weiteren Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe zu entlasten. Kommt es jedoch *ausschließlich im Sinne eines nicht intendierten Sekundäreffektes* zu einer solchen Entlastung der Lerngruppe, ist dies nicht als problematisch anzusehen. Die Entlastung der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers von dem für sie bzw. ihn problembehafteten Lernumfeld Schule kann darüber hinaus im Fall von drohendem Absentismus zunächst eine sehr positive Maßnahme darstellen (vgl. Myschker & Stein 2018, 255). Myschker & Stein beschreiben dabei im Fünf-Phasen-Modell des pädagogisch-therapeutischen Ansatzes einen entsprechenden Prozessverlauf, der mit einer umfangreichen (Leistungs)Entlastung beginnt und anschließend den schrittweisen Aufbau von Leistungsmotivation, -bereitschaft und Selbstständigkeit durch Beziehungs- und Erziehungsarbeit verfolgt (vgl. ebd., 249 ff.).

Es wäre im Hinblick auf die Integration der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in schulische Bezüge zu erwarten, dass die tageweise Abwesenheit der Teilnehmenden Auswirkungen auf deren soziale Einbindung im Klassenverband hat. Die Lehrkräfte beschreiben die soziale Einbindung jedoch als insgesamt eher unauffällig, unter dem Hinweis auf eine große Bandbreite (vgl. Sub-B2_4):

„B2: Das ist ganz individuell.

B1: Also ich finde, es ist sehr individuell und die Spannweite da ist, glaube ich, groß. [...]. Also da kommen schon halt Nachfragen: ‚Wo sind die? Wo bleiben die? Was machen die jetzt? Kommen die wieder?‘ Okay, wenn es dann heißt: ‚Die kommen jetzt nur noch verkürzt, zwei Tage zum Beispiel.‘ Also teilweise freuen die sich dann auch darauf, ne. ‚Ach super, dann kann ich ja Mittwoch mit ihm quatschen.‘ Also ich würde sagen, die Spannweite ist groß. Ich denke, es gibt aber bestimmt auch die Meinung: Okay, klasse. Super. Der ist drei Tage weg. Da habe ich drei Tage meine Ruhe‘. [...].

B2: Während andere durchaus dann auch aktiv von ihrem Praktikum berichten: ‚Mensch, da stand vor der Bude wieder ein alter kaputter Rasenmäher, den habe ich flott gemacht.‘ Und so hatte man Gesprächsanlässe“ (LK01, 37–41).

„Und die waren immer total gut eingebunden. Also da war es auch nicht so, dass es irgendwie bei den Anderen komisch war, wenn die dann wieder aufgetaucht sind. Das war gut“ (LK02 B1, 47).

„Gut, es macht keinen Unterschied. Das ist aber auch dem einfachen Umstand geschuldet: Alle unsere Schüler wissen, dass wir für alle Schüler irgendwelche, wie auch immer gearteten, Sonderregelungen, Absprachen oder Ideen haben und das wird dann halt auch für jeden Anderen einfach akzeptiert“ (LK03 B2, 40).

Zur Weiterentwicklung des Projektes formulieren die Lehrkräfte insgesamt sehr positive Wertungen des Projekts und seiner Abläufe, im Besonderen auch der Ko-

operationsverhältnisse (vgl. Sub-B2_5). Jedoch wird auch der Wunsch nach mehr und attraktiveren Partnern formuliert (vgl. hierzu Kap. 5.3.1):

„Ja, ich würde mir wünschen, dass das Projekt so weiterläuft, weil es wirklich für die Schüler, die daran teilnehmen, finde ich, eine tolle Möglichkeit darstellt. Eine tolle Chance, eine weitere Chance“ (LK01 B1, 55).

„Mir geht es als Klassenlehrkraft ähnlich, dass ich denke, es ist ein gutes Angebot. Es ist nochmal sehr sehr zielführend, auch für die Elternarbeit. [...] Wir haben viele Schülerinnen und Schüler, die wir einfach überaltert aufnehmen, wo man auch genau schauen muss, ist noch ein Schulabschluss möglich. Ist der erreichbar, im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht? [...] Und manchmal wirkt es für die Eltern einfach schier entlastend, wenn man ihnen aufzeigt, gut, auch die schulische Situation auch hier ist schwierig, wie sie vorher an der allgemeinen Schule war, aber wir haben noch eine Idee, eine Möglichkeit“ (LK01 B2, 56).

„Ja, also ich finde [sic] immer sehr gut organisiert und koordiniert hier an der Schule, sehr durchsichtig einfach für uns auch. Es ist immer ein Ansprechpartner da, es wird sofort nach der bestmöglichen Möglichkeit für den Schüler auch einfach gesucht“ (LK03 B1, 62).

„Ich bin sehr zufrieden mit dem Projekt. Ich glaube schon/ Ich weiß, dass die Kollegen das machen, die das betreuen, dass das halt auch/ Es gibt feste Kooperationspartner und das Ganze ist ja strukturell auch offen für weitere Betriebe. Das Ganze läuft ja auch noch gar nicht so lange. Ich glaube, für die Zukunft wäre ein großer Pool an Betrieben wichtig, weiß aber auch, dass daran sowieso gearbeitet wird“ (LK03 B2, 51).

Es wird dabei auch die Möglichkeit der Ausweitung auf andere Förderschulen angesprochen:

„[...] und ja, wir, glaube ich, ein Modellprojekt sind, aber dass man das vielleicht auch weiter ausbauen kann. Vielleicht gerade auf andere Förderschulen. Also das sehe ich vor allen Dingen als Hauptklientel, würde ich mal sagen“ (LK01 B1, 55).

Die Problematik der stark absentismusgefährdeten Schülerinnen und Schüler, die nicht berücksichtigt werden können, wird ebenfalls thematisiert (vgl. hierzu Kap. 5.1.3):

„Also wir haben ja jetzt besonders diese ganz schwierigen Fälle, die wir rauslassen. Ja, die Frage ist da/ Es ist allgemein die Frage bei uns an der Schule: Wie gehen wir mit den ganz schwierigen Geschichten, mit den ganz schwierigen Fällen um? Und hatten ja eigentlich, damals als ich/ Ich erinnere mich noch so ein bisschen an diese Projektentwicklung vor ein paar Jahren. Da so ein bisschen der Gedanke, vielleicht kriegen wir genau die eingebunden, aber es hat sich letztlich jetzt in der Praxis gezeigt, wie ich das eben gesagt habe, dass so bestimmte Voraussetzungen müssen da sein bei den Schülern und das wird uns/ Diese ganz harten Fällen irgendwie, verlieren. Also hinten runter. Die fallen uns selbst dabei wieder hinten runter, leider“ (LK02 B1, 81).

Insgesamt kann resümiert werden, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte die Reduktion der Schulzeit durch die Praktikumsteilnahme in Anbetracht der hohen

Absentismusgefahr und aufgrund der positiven Effekte gerechtfertigt ist und die Einbindung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Klassengemeinschaft nicht zwingend unter der projektbedingten zeitweisen Abwesenheit leidet. Die Bedeutung des Faktors „Entlastung der Lerngruppe“ durch die Teilnahme bestimmter Schülerinnen und Schüler ist weiter kritisch zu beobachten und sollte in jedem Einzelfall von den entscheidenden Parteien bedacht und reflektiert werden. Dieser Mechanismus darf nicht als primärer oder intendierter sekundärer Grund für die Teilnahme herangezogen werden. Es wäre weiterführend auch zu fragen, wann und wie es im Sinne des oben knapp beschriebenen fünf-Phasen-Modells von der Phase der Entlastung zu den Phasen neuer Motivation, Leistungsbereitschaft und Wieder-Belastung kommen kann (vgl. Myschker & Stein 2018, 249 ff.).

5.3.3 Baustein 3 *Kompensatorische Erziehung und Unterstützung*

Die Patinnen und Paten (Kategorie B3) sehen vor allem die Begleitung der Jugendlichen auf Basis gemeinsamer Gespräche und Unternehmungen als ihre zentrale Aufgabe (vgl. Sub-B3_1). Dabei können die Jugendlichen besonders von deren Lebenserfahrung profitieren:

„Meine Aufgabe in dem Projekt ist es, dass einer, der nicht dem System angehört, zu dem der Schüler normalerweise zählt, den Prozess im Projekt zu begleiten mit einer Perspektive, die nicht im engeren Sinne fachlich ist, die auch nicht direkt schulisch ist, sondern eher allgemein menschlicher Natur, bei der aber Kenntnisse aus meinem sogenannten früheren Leben aus der Schule natürlich eine positive Rolle spielen können“ (P01, 5).

„Meine Aufgabe ist es gewesen, dass ich mich mit den drei Schülerinnen und Schülern einmal pro Woche getroffen habe und ich dann in einer Mentorenrolle mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Erlebnisse gesprochen habe. Das heißt, wir haben am Anfang/ Also es war ja dieser Fokus Berufsorientierung auch“ (P02, 5).

Lernangebote für Jugendliche bestehen nach Ansicht der Patinnen und Paten in erster Linie in der Übung der Selbstreflexion und der Fokussierung auf die Berufsorientierung:

„Ja, sie können, wenn ich fachliche Aspekte mal rauslasse, sie können lernen ein wenig mehr Distanz zu sich selbst zu gewinnen, indem man ihnen zu einer Art Sprache im Umgang zu sich selber verhilft. Das kann dazu führen, dass man einfach im Gespräch, zunächst herauszufinden versucht, wo die Probleme liegen, die diese jungen Menschen mit sich selber haben“ (P01, 9).

Außerdem wird mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern an schulischen Aufgaben gearbeitet:

„Also wir haben es einfach nur unter spielerischer Leistung gemacht und dadurch haben wir eben mit Mathe und mit Englisch und Deutsch war eher schon ganz gut, dass er da auch, die Hausaufgaben, die er vorher nicht gemacht hat, auch dann gemacht hat zu Hause auch teilweise oder hier in der Schule dann. Vorher hat er den Wochenplan gar

nicht gemacht, und dadurch wurde er offener für die Sachen, die so an der Schule waren“ (P03, 9).

Hier finden sich die unter Kapitel 5.2.3 dargestellten Eigenheiten und Formen des Mentorings in konfundierter Art und Weise wieder. Die Patinnen und Paten arbeiten somit augenscheinlich mit großen inhaltlichen Freiheiten und ohne engere Vorgaben vonseiten der Projektkonzeption.

Der konkrete Beitrag zur Gestaltung des Übergangs (vgl. Sub-B3_2) wird in den Bereichen *Motivation*, *Verbesserung der Selbstwahrnehmung* und auch teilweise in Vermittlung und Begleitung von konkreten Maßnahmen wie Praktika gesehen:

„Ja, die Gestaltung könnte einmal in der Vorbereitungsphase jetzt sein und zwar einmal sowas wie Realismus im Hinblick auf Anforderungen und bisheriger Befähigung. Dann Mut machen durchaus [...] Man könnte sich auch, wenn die das abfragen, man bietet das an, kann ich dabei sein, wenn die beispielsweise mal in ein Berufsinformationszentrum gehen, das ist kein Thema. Dann Vermittlung von Praktika. Als Schulleiter kennt man ja noch so eine andere Partnerfirma, oder diese Metallbaufirma etwa“ (P01, 47).

„Ihn immer wieder aufzurütteln, dass er halt auch so diese Theorie braucht und also Spaß wird es ihm nie machen, denke ich mal, nach meinem Empfinden, aber ihn aufzurütteln, dass er das als Notwendigkeit ansieht, um letztlich einen Lehrabschluss zu bekommen. Auch dass das sein ehrlicher Wunsch ist, das glaube ich ihm schon“ (P04, 31).

Eine Patin formuliert, sie könne nicht sagen, was sie konkret beigetragen habe:

„Also ich kann ja jetzt nicht sagen, dass ich da was beigetragen habe, weil ich habe ja keine Schüler/ Der Schüler ist ja nicht in der Abschlussklasse, ne? Und ich habe/ Weiß ich nicht, ob er dann offener für den weiteren Bildungsweg ist. Das weiß ich nicht, ne? Also da kann ich jetzt nicht sagen, ob ich da was beigetragen habe. Ich kann nur sagen, die Lehrer haben mich angesprochen und die haben, dass ich ihn vielleicht offener/ Was heißt offener? Kann ich auch nicht sagen. Dass ich einfach für ihn dagewesen bin, ne? Und ob er dann/ Er muss ja noch eineinhalb Jahre. Das ist ja/ In der Zeit kann man nicht sagen, ob ich da was selber beigetragen habe“ (P03, 33).

Die Patinnen und Paten bestätigen sämtlich eine enge Unterstützung vonseiten der Schule bzw. des Projektes und können sofort Ansprechpartner benennen (vgl. Sub-B3_4). Hier sind keine Handlungsbedarfe festzustellen:

„Ja. Hier ist immer jemand, wo man dann anklopfen oder anklingeln kann. Das ist hier wirklich an der Schule super. Also die Verbindung untereinander, mit den Lehrern und Betreuern, das ist schon toll. Also ist schon super“ (P03, 27).

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Projektes benennen die Patinnen und Paten unterschiedliche Ideen, auch wenn insgesamt ein positives Bild der Teilnahme am Projekt besteht (vgl. Sub-B3_5):

„Also, ich finde es ganz toll, dass es dieses Projekt gibt und ich glaube, das ist auch ganz wichtig. [...] ich finde, dass diese Kombination oder dieses Zusammenführen von Paten

und Personen, die ein Bedürfnis haben nach Unterstützung, finde ich ganz toll, weil das ist meiner Meinung nach, superlebensnah und auch supereffizient“ (P02, 39).

Es zeigen sich Hinweise darauf, dass sich die Patinnen und Paten teilweise nur wenig in den weiteren Rahmen des Projektes eingebunden fühlen. Es besteht unter anderem der Wunsch nach engerem Kontakt zu den Eltern und Lehrkräften sowie der Teilnahme an gemeinsamen Treffen abseits bereits bestehender informeller Gespräche. Auch wird teilweise eine Überforderung im Umgang mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern beschrieben:

„Man muss dann auch immer wieder berücksichtigen, dass ich mich jetzt nicht so sehr als Teil des Projektes sehe, denn ich würde so eine Betreuung ja auch außerhalb des Projektes machen“ (P01, 29).

„Ich glaube, dass es gut wäre, wenn das Projekt so Strukturen hinterlässt, die es ermöglichen, dass man sozusagen die grundsätzlichen Schritte, auch in Eigenregie durchführen kann, denn ich koste nichts. Das ist zum Beispiel mal kein Kostenfaktor. Die Faktoren in dem Prozess, die kein Geld fordern, das sind natürlich die, bei denen man mal am ehesten davon ausgehen kann, dass man das vielleicht realisieren kann“ (P01, 49).

„Tja, in diesem Fall könnte ich mir vorstellen, es wäre zwischendurch auch mal gut, offiziellen Kontakt zu den Eltern zu haben, um da eventuell noch mehr Background zu erfahren und dadurch den Jungen vielleicht besser unterstützen zu können“ (P04, 35).

„Manchmal denke ich, so einen Schüler zu begleiten, ist eigentlich ein bisschen dünn oder ist zu wenig, vielleicht ist mein Anspruch da auch zu hoch oder so. Das müsste irgendwie/ Irgendwie müsste es noch ein stärkeres Zusammenspiel zwischen Schüler, Eltern und Lehrkraft geben. Das ist mir ein bisschen wenig, ich werde da auch so ein bisschen/ Das ist jetzt kein Vorwurf, aber ich fühle mich manchmal so ein bisschen allein oder denke, man müsste mit diesem Jungen mehr anfangen können oder man müsste durch Diskussion und Zusammenarbeit müsste da mehr passieren. Das heißt, wenn man so einen Jungen, was weiß ich, über ein Jahr begleitet, dann meine ich, müsste mindestens drei, viermal im Jahr so ein Gespräch mit den Lehrern sein, was terminiert ist und wenn ich da mit dem Jungen mal was raushöre, dann wende ich mich schon an die Lehrkräfte. Der zuckt mit den Augenbrauen, mit den Schultern und ich muss sagen, ich bewundere diese Art der Schule hier und ich bewundere auch die Lehrkräfte, wie viel Geduld die haben mit solchen Kindern und ich finde es auch wahnsinnig aufwendig“ (P04, 41).

„Also, dass die Kinder teilweise auch ein wenig unruhig wurden und die dann nicht mehr so richtig bei der Sache waren. Dann sind die vielleicht im Raum ein bisschen rumgelaufen auch, ne? Dann war ich auch ein bisschen überfordert, muss ich sagen. Ich bin nicht so ein autoritärer Mensch und dann hätte ich eher gesagt: ‚Magst du dich wieder hinsetzen?‘“ (P02, 23).

Die Beziehungsarbeit ist für diesen Baustein von zentraler Relevanz (vgl. Kap. 5.2.3). Die Patinnen und Paten beschreiben die Beziehung zu ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern als grundsätzlich verständnisvoll und von Vertrauen geprägt (vgl. Sub-B3_6). Dies wird auch durch die Zusicherung von Vertraulichkeit der Gespräche ermöglicht. Der Beziehungsaufbau ist dabei nach Einschätzung der Beteiligten auf einer anderen, weniger formellen Basis möglich, als dies im schulischen Setting

erreicht werden kann. Dies stellt eine besondere Ressource von Mentoringsystemen dar (vgl. Ehlers 2007, 119 ff.). Gleichzeitig werden wieder stellenweise Momente der Überforderung in Anbetracht der komplexen Problemlagen benannt:

„Also als sehr vertrauensvoll würde ich die beschreiben. Also teilweise/ Ja, sehr vertrauensvoll. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dann auch wirklich davon erzählt, was sie so in den letzten Wochen erlebt haben, teilweise auch Dinge, wo ich denke: ‚Würde ich jetzt aber nicht so den Lehrern erzählen.‘, aber wir haben uns auch gegenseitig Anonymität zugesichert und der Datenschutz, ne? Dass das im Raum bleibt und das fand ich sehr schön. Ich habe selber, wie gesagt, auch sehr viel von meinem eigenen Leben erzählt. Ich glaube, deswegen waren die anderen Personen dann auch offen, was von sich zu erzählen und was meiner Meinung nach sehr wichtig war, dass wir nicht so eine Urteils-Sprache benutzt haben, da habe ich sehr immer drauf geachtet und dadurch hatten wir dann am Ende eine sehr vertrauensvolle Situation“ (P02, 19).

„Also für so einen ganz verschlossenen jungen Mann, der vorher kaum was sagte, muss ich sagen, waren wir nachher wirklich ein gutes Team“ (P03, 15).

„Wie gesagt, also ich bin nicht wie so ein Lehrer vielleicht rangegangen. Vielleicht so, wie als Mutter. Das war so, dass wir uns da ganz gut/“ (P03, 17).

„Also ich möchte dem Jungen helfen, aber ich habe den Eindruck, es ist sehr schwer, und ich hatte auch mal auf einem kleinen Schulfest hier Kontakt zur Mutter und das war auch nicht ganz so einfach. Mein Gefühl ist, dass er innerhalb der Familie schon so derjenige ist, der am Ende der Familie steht und [...] eher so wirklich an den Rand gestellt wird und das finde ich schwer, sowas auffangen zu können, insofern finde ich irgendwie habe ich schon ein Verhältnis zu diesem Jungen“ (P04, 19).

Das grundsätzliche Vorhandensein und die konkrete Arbeit der Patinnen und Paten werden aus unterschiedlichen Perspektiven heraus als sehr wichtig und positiv gewertet (vgl. Sub-B3_7). Dies betrifft sowohl die Beziehungsarbeit als auch die Rolle der Patinnen und Paten als positive Identifikationsperson und Erfahrungsträger. Es wird der Vorschlag formuliert, den Patinnen und Paten eine Möglichkeit zum Austausch untereinander, zur Weiterbildung und zur Qualifikation anzubieten:

„Was man auch merkt, die Zusammenarbeit mit dem Paten tut ihm sehr gut. Da ist in kürzester Zeit ein Vertrauensverhältnis entstanden und von dem profitiert er“ (LK03, 23).

„Das ist eben der Gewinn, den wir haben, weil wir ja auch mit den Jahren gemerkt haben, wir haben jetzt Schüler, die sind gar nicht irgendwo im Praktikum, aber haben trotzdem noch einen Paten und was das schon an Ressource reinbringt, dass die einen anderen Ansprechpartner haben, ne? Das wäre ja ohne so ein Projekt überhaupt nicht/ Da wären wir ja gar nicht drauf gekommen“ (SG01 B3, 34).

„[...] und alleine dadurch, dass Paten mit sehr unterschiedlichen, eigenen Biographien gewonnen werden konnten, in die Hermann-Hesse-Schule reinzugehen und Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, finde ich, ist das ein immens hoher Wert. Den kann ich jetzt nicht beziffern, also wie gut die Nachbarschaft jetzt an der Stelle ist, aber ich finde es einfach wichtig, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen, persönlichen Hintergründen Kontakt bekommen zu Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, zu Kolleginnen und Kollegen, die an Förderschulen arbeiten und deren Arbeit gegenseitig wertgeschätzt wird. Also es gibt ja auch viel Wertschätzung für die Ar-

beit der Paten, und es gibt eine Betreuung oder enge Begleitung der Paten. Also das finde ich, ist aus meiner Sicht, ein sehr, sehr positiver Wert, der eng mit dem Projekt verbunden ist“ (SG01 B4, 44).

„Ich glaub’ ganz wichtig ist da wirklich der Pate, der nochmal als ganz ganz Externer dazukommt“ (PK01 B1, 47).

„ich glaube, das ist mit ein Gelingensfaktor [...], das sind diese Moderatoren, Coaches oder Paten, je nachdem wie man sie sieht oder betreut. Also die Form von enger Angliederung an Unterstützer, Vorbilder oder wie auch immer, für die Kinder und Jugendlichen ist natürlich sicherlich auch nochmal ein Punkt“ (S1, 27).

„Sinnvoll ist immer, wenn noch weiter aktive Paten, die auch letztendlich soweit eine Zusatzqualifizierung bekommen, was es heißt, mit diesen Jugendlichen umzugehen. Das wäre sicherlich gewinnbringend, also sprich die Menschen, die sich aktiv in diesem Projekt als Paten einbringen, benötigen auch eine Menge Input, was es bedeutet, mit Jugendlichen mit emotional, sozialen Belastungen umzugehen. Also sprich, dass solche Menschen dann eben nicht überrascht sind, wenn die Jugendlichen mal eben zu drei oder vier oder fünf Terminen nicht erscheinen, obwohl man das im Vorfeld vereinbart hat. Das weiß man, wenn man diese Personengruppe kennt, aber man ist doch überrascht, wenn man engagiert an so eine Geschichte rangeht und dann meint: Das kann doch nicht sein, ich habe das doch mit denen vereinbart. Warum kommt der denn jetzt nicht? Dass das dann keine Überraschung darstellt, müsste im Vorfeld in den Einzelfällen vielleicht den Menschen, die da engagiert arbeiten, auch nochmal nähergebracht werden. Also sprich ‚train-the-trainer‘ für Paten“ (AgA01, 25).

Die in den theoretischen Grundlagen angesprochenen Wirkmechanismen des Mentorings werden hier somit zwar angesprochen und von den Patinnen und Paten erkannt, jedoch bleiben Fragen nach der Intensität des Kontaktes sowie nach einer genaueren inhaltlich-konzeptionellen Ausdifferenzierung ihrer Arbeit offen.²⁰ Die Befragten beschreiben unterschiedliche Tätigkeitsfelder bzw. Lernmöglichkeiten und berichten stellenweise von Überforderung sowie Frustrationen und artikulieren auch die Wahrnehmung, wenig in die Kooperationen im Projekt eingebunden zu sein. Andererseits werden die Kontaktmöglichkeiten zu den Projektverantwortlichen ausgesprochen positiv eingeschätzt. Eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung besteht somit im engeren Einbezug der Patinnen und Paten in die Förderprozesse der Jugendlichen (vgl. Kap. 6.4). Hier muss jedoch auf möglicherweise bestehende datenschutzrechtliche Problematiken hingewiesen werden, da schulinterne Fördergespräche nicht ohne weiteres für Dritte geöffnet werden dürfen. Additiv wäre als Erweiterung der bislang bestehenden informellen Gespräche die Ermöglichung eines Austausches untereinander, gegebenenfalls auch die Entwicklung von Handreichungen mit Informationen und Handlungsmöglichkeiten denkbar. Es eröffnet sich dabei jedoch ein Spannungsfeld, da nicht zu weit in pädagogisch-systematisierter Form in die Arbeit der Patinnen und Paten eingegriffen werden sollte – andernfalls wäre deren Spezifikum als informelles Setting mit dem offenen Kontakt zu externen Rollenvorbildern gefährdet.

20 Auf die beobachteten Wirkungen der Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Mentees, bezogen auf die Projektziele, wird unter Kapitel 5.4 eingegangen.

5.3.4 Baustein 4 *Case-Management*

Das Case-Management (Kategorie B4) wird im Rahmen des Projektes durch die Schulsozialarbeiterin gewährleistet. Die weiteren Ausführungen beziehen sich somit unter Ausnahme der Fremdeinschätzungen ausschließlich auf die Aussagen dieser Einzelperson.

Die Schulsozialarbeit sieht ihre Aufgabenfelder im direkten Kontakt mit den Teilnehmenden und deren Vermittlung in die einzelnen Bausteine. Hierbei unterstützt sie die konkreten Abläufe und bildet eine Schnittstelle der Vernetzungen (vgl. Sub-B4_1). Dies entspricht den beschriebenen Tätigkeitsanforderungen aus konzeptioneller und theoretischer Sicht. Der Beitrag zur Gestaltung des Übergangs wird maßgeblich im Schaffen eines geschützten Rahmens zur Erprobung und Erkundung im Hinblick auf berufsbildende Kontexte gesehen (vgl. Sub-B4_2). Weiterentwicklungsbedarf besteht im Hinblick auf zeitliche Ressourcen, da momentan gerade Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit positiven Teilnahmeverläufen nur in geringem Ausmaß betreut werden:

„Also für meine Mitarbeit würde ich mir eigentlich ein bisschen mehr Zeit dafür wünschen, das habe ich gestern auch schon mal gesagt, weil, das ist halt ein Teil, von ganz vielen Dingen, die ich hier so tue. Also ich fühle mich gut vernetzt. Ich habe ansonsten, sage ich mal, tatsächlich bin ich ziemlich glücklich mit dem Angebot und auch mit den Möglichkeiten, die ich da habe und auch mit den Möglichkeiten, wie ich in Kontakt treten kann mit allen. Ich kann da alles total selbstständig machen. Da bin ich sehr glücklich mit, das macht richtig viel Spaß und manchmal ist es aber so, da hapert's halt ein bisschen einfach an der Zeit. Ich würde mir gerne manchmal ein bisschen mehr Zeit nehmen für die Schüler“ (SSA01, 39).

Aus Perspektive der anderen am Projekt Beteiligten wird der Kontakt zur Schulsozialarbeit ausschließlich positiv gewertet; so wird unter anderem die Intensität und Reaktionsschnelligkeit hervorgehoben (vgl. Sub-B4_5):

„Super, muss ich ganz ehrlich sagen. Ein ganz offener Austausch. Ich meine, das haben Sie gerade gemerkt. Es ist ein offener Austausch, also wenn, ich sage mal, Probleme waren, seitens der Schule mit dem Praktikanten, wurde sofort Rückmeldung an den Betrieb gegeben (PA05 B2, 23).

Eine weitere Aufgabe des Case-Managements im Rahmen des Projektes ist das Berichtswesen. Dieses wurde im Rahmen der Dokumentenanalyse (vgl. Kap. A.1.3) untersucht. Hier ist das Vorliegen von umfangreichen, systematischen und zumeist detaillierten Verlaufsdocumentationen, besonders im Bereich des Bausteins 1, positiv hervorzuheben. Jedoch wird vonseiten der wissenschaftlichen Begleitung darauf hingewiesen, dass die Rolle der Patinnen und Paten (Baustein 3) sowie Entwicklungen in deren Arbeit auch im Berichtswesen intensiver berücksichtigt werden könnten. Dies setzt intensive Rücksprachen sowie einen engen Einbezug der Patinnen und Paten voraus, was bereits im vorangegangenen Kapitel thematisiert wurde. Auch wäre die präzisere Ausarbeitung der individuellen Förderziele sowie der Begründungen für die Auswahl der Projektbausteine im Sinne der Transparenz hilfreich,

zumal, um Entscheidungsprozesse der Projektkoordination im Nachhinein intensiver schriftlich belegen zu können.

5.3.5 Übergeordnete Gremien

Als übergeordnete Gremien sind die Steuerungsgruppe und die Projektkoordination zu nennen, die im Folgenden getrennt voneinander thematisiert werden.

Die Steuerungsgruppe (Kategorie B5) beurteilt die Initiative und Unterstützung der Reinhard-Mohn-Stiftung ausdrücklich positiv, sich gerade für diese Klientel einzusetzen (vgl. Sub-B5_1). Als ihre Aufgabe benennen die Mitglieder in erster Linie das Treffen von grundsätzlichen Projektentscheidungen, beispielsweise im Rahmen konzeptioneller Nachjustierung, sowie die aktive Unterstützung der Vernetzung (vgl. Sub-B5_2):

„[...] die Steuerungsgruppe hat die Funktion, dass wir aus der Projektkoordination heraus unsere Projektpartner über den Verlauf des Projektes informieren und da, wo es um Entscheidungen geht, sei es die Mittelverwendung, sei es konzeptionelle Nachjustierung, so möchte ich das mal nennen, sind das immer Fragestellungen, die in die Steuerungsgruppe eingebracht werden und da dann manchmal nochmal kurz diskutiert werden, manchmal da aber auch keine Fragen dran sind, aber das Entscheidende dann halt, von diesem Gremium bestätigt werden“ (SG01 B1, 20).

„Wir kommen, bezogen auf die einzelnen Projektteilnehmer, mehr und mehr weg von, bzw. es war im Projekt von Anfang so angelegt, dass wir wegkommen von Ad-hoc-Entscheidungen hin zu Entscheidungen, die auf stabilen Füßen stehen, einfach dadurch, dass wir an manchen Stellen Tempo rausnehmen, einfach weil wir die Notwendigkeit sehen, uns schulintern, manchmal auch schulübergreifend, im Netzwerk nochmal auszutauschen. Das ist ein Vorgehen, das sicher den betroffenen Schülerinnen und Schülern sehr dienlich ist“ (SG01 B1, 35).

Die Bereitstellung der finanziellen Mittel seitens der Stiftung zur Förderung des Projekts wird ausgesprochen begrüßt (vgl. Sub-B5_3). Diese werden als sehr hilfreich dahingehend erlebt, unmittelbare und mittelbare Unterstützung leisten zu können, z. B. über die Honorierung der Praktikumsanbieter, das Ausstatten der Teilnehmenden mit Arbeitskleidung sowie die Finanzierung von Fortbildungen:

„[...] weil es ja eine sehr/ Also aus unserer Sicht natürlich eine unfassbar großzügige Dotierung ist, das muss man als so kleine Schule mal sagen können. [...]. Es ist einfach eine Wertschätzung nochmal dessen, dass sie unsere Schüler annehmen, wie sie sind, honorell. [...], in der Schulentwicklungsplanung habe ich seit einigen Jahren ziemliche Freiheiten, wenn es darum geht, Anbieter von außen für Fortbildungen zu gewinnen. Das wäre ja mit dem regulären Landesbudget, so wie wir es machen, gar nicht möglich. Ich mache die Fortbildung natürlich so/ Wir planen die so, dass die zum Thema passen, aber da müsste ich jetzt, aus Schulleitungssicht, jedes Mal wieder einen Sponsor finden, und das ist nicht immer so ganz einfach, was dieses Feld angeht, und das sind Freiheiten, von denen wir wirklich sehr profitieren“ (SG01 B3, 37).

Die Projektkoordination (Kategorie B6) nimmt ihre Aufgaben entsprechend des Konzepts mit einem Fokus auf Prozessentwicklung, Entscheidungen und Vernetzung

wahr (vgl. Sub-B6_2). Somit wird eine von den Klassen bzw. Lerngruppen weitgehend unabhängige Instanz geschaffen. Dies kann als Differenzkriterium zu üblichen, klasseninternen Maßnahmen der Berufsorientierung angesehen werden. Es besteht ausgesprochen hohe Zufriedenheit mit dem Projekt, jedoch werden auch Handlungsbedarfe, wie etwa die Gewinnung zusätzlicher Patinnen und Paten, erkannt (vgl. Sub-B6_3):

„Also ich wünsche mir auch, dass die Entwicklung, die wir jetzt über die letzten Jahre so beobachten konnten, miterleben konnten, sich fortsetzt, in dem Sinne, dass die hohe Akzeptanz, die das Projekt bei allen Teilnehmern und auch hier im Kollegium sowie in der Steuergruppe, sprich damit auch bei den Projektpartnern, Kooperationspartnern besitzt. Ja, dass sich das in ähnlicher Weise weiterentwickelt. Ich hoffe auch, dass wir diese Flexibilität und Dynamik beibehalten, bezogen darauf, dass wir immer wieder neue Wege gefunden haben mit individuellen Problemstellungen umzugehen, und ja, das nicht in einem Korsett zu stecken“ (PK01 B2, 94).

Es ist im Hinblick auf die Außenwahrnehmung des Projektes im sozialräumlichen Umfeld sowie seiner Weiterentwicklung begrüßenswert, dass Repräsentanten verschiedener übergeordneter Ebenen gemeinsam an dem Projekt mitarbeiten. Somit werden die Multiperspektivität und die Vernetzung unterstützt:

„Also die Probleme, die die zum größten Teil mitbringen, die können wir ohne Kooperationspartner, auf welchen Ebenen auch immer, gar nicht lösen und das gehört für mich dazu“ (SG01 B3, 34).

5.3.6 **Netzwerkbildung**

Wie unter Kapitel 5.2.5 beschrieben, ist die Bildung von Netzwerken im Rahmen eines Übergangsmangements von herausragender Bedeutung. Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ intendierte zwar ursprünglich nicht die Bildung von Netzwerken; diese wurde dennoch durch die Elemente des Projektes selbst sowie durch deren Verzahnung auf den Weg gebracht.

Im Rahmen der qualitativen Interviewauswertung wurden Fragen der Vernetzung separat über alle Interviews hinweg codiert (Kategorie B7). Die so entstandenen Subkategorien werden im Folgenden dargestellt, um die Netzwerkbildung zu illustrieren. Dabei sind die konkreten Kooperationen auf unterschiedlichsten Wegen zustande gekommen (vgl. Sub-B7_1), beispielsweise durch bereits bestehende, niederschwellige Zusammenarbeit, durch direkte Nachbarschaft, durch Eltern, weitere Verwandtschaft oder durch die Netzwerke der Reinhard-Mohn-Stiftung. Im Projektalltag wird von den meisten Beteiligten ein enger Kontakt untereinander im Kontext der Multiprofessionalität beschrieben (vgl. Sub-B7_2); dies gilt im Besonderen für das schulinterne Netzwerk, das kurze Kommunikationswege aufweist (vgl. Sub-B7_3):

„Sicherlich ist es auch bei denen, wo der Projektverlauf nicht idealtypisch ist, dass man da einfach – das hatten wir ja heute morgen auch schon mehrfach gesagt – einfach durch die Netzwerkbildung nochmal zu neuen Einschätzungen gelangt und einfach auch an bestimmten Stellen einfach nochmal schauen muss: Welches Angebot kann

man dem Schüler noch machen? Wie geht man im weiteren Umgang damit um?“ (LK01 B2, 29).

Im Hinblick auf das schulexterne Netzwerk (vgl. Sub-B7_4) muss einschränkend zunächst auf die Wahrnehmung der Patinnen und Paten (vgl. Kap. 5.3.3) verwiesen werden, die sich als eher gering eingebunden betrachten. Die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit wünscht sich ebenfalls einen engeren Kontakt zu den Beteiligten, im Besonderen zu den Patinnen und Paten:

Ich würde mir wünschen, insofern bei dem Projekt eben die Paten aktiv sind, dass ich auch mit denen gemeinsame Gespräche führe mit den Jugendlichen zusammen. Dass wir uns da mal zu dritt an den Tisch setzen, weil die habe ich bislang so/ Ich kenne einige vom Namen her, aber im persönlichen Gespräch noch nicht kennengelernt. Im Vorfeld, wo das Projekt vorgestellt war, da habe ich zwei kennengelernt (AgA01, 29).

Prägend für das Netzwerk sind – projektbedingt – in der Wahrnehmung unterschiedlicher Beteiligter der stärkere Einbezug der Eltern und der Bundesagentur für Arbeit sowie die Netzwerkressourcen der Praktikumsanbieter und Patinnen und Paten.

„Das, was unerwartet früh war, war die Rückmeldung, dass das Projekt zur Vernetzung der Schule innerhalb der sozialen Landschaft, aber auch der Bildungslandschaft beigetragen hat, und diese Form von Öffnung gibt natürlich auch eine ganze Menge von mehr Ressourcen“ (S1, 11).

Jedoch ist durch diese projektbedingte Netzwerkbildung nicht im Sinne eines Automatismus gewährleistet, dass sich die für gelingende Übergänge notwendige kohärente lokale Angebotslandschaft (vgl. Schlimbach 2009, 25) auch entwickelt. Hierfür sind weitere Prozesse, besonders im nachschulischen Sektor, notwendig. Sofern eine Verbindung des projektbedingten Netzwerkes zu einer weiterführenden sozialräumlichen Vernetzung führt, leistet dies jedoch auf dem Weg zu einer solchen Angebotslandschaft einen gewichtigen Beitrag und vermag daher, den schulischen Auftrag zur Netzwerkbildung zu erfüllen.

Im Hinblick auf diese Angebotslandschaft sollen an dieser Stelle die Kernunterschiede des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ zu anderen schulinternen Projekten oder Maßnahmen der Berufsorientierung bzw. des Übergangssystems (vgl. Sub-B7_5) in einer Zusammenschau der Wahrnehmung diverser Befragter dargestellt werden. Diese lassen sich in vier Aspektgruppen differenzieren:

A) Größere Freiräume zur Selbsterprobung

Das Projekt bietet für die Teilnehmenden einen geschützten Erprobungsraum, um sich mit Anforderungen, die an sie in einer Ausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt gestellt werden, vertraut zu machen:

„Wir sind ja nicht so streng wie auf dem ersten Arbeitsmarkt zum Beispiel, ne? Ich glaube, das ist nochmal ein gewaltiger Unterschied, dass man auch zwischendurch mal merkt: ‚Ich kann jetzt nicht mehr!‘ oder mir dröhnt einfach der Kopf, ‚Ich muss jetzt hier mal raus!‘, dann kann einfach jemand mal nach draußen gehen, eine Zigarette rauchen oder etwas essen, oder einfach mal Pause machen“ (PA01, 42).

B) Vergütung der Praktikumsanbieter

Durch die Ressourcen, die durch die Reinhard-Mohn-Stiftung in das Projekt eingebracht worden sind, konnte unter anderem eine Vergütung der Praktikumsanbieter ermöglicht werden, um so deren Bereitschaft zu steigern.

C) Langfristige Konzeption bzw. Verbindlichkeit des Angebots

Das Projekt schafft nach Ansicht verschiedener Befragter durch seine langfristige Konzeption und seine Strukturen eine Verbindlichkeit und Handlungsbasis:

„Das ist langfristiger. Das ist für mich das Langfristige, und wenn jemand da ist, nimmt das natürlich auch den Klassenlehrern die Arbeit ab. Wenn dann die Kommunikation und über Schulsozialarbeit läuft, ist das natürlich eine große Arbeitserleichterung, finde ich, und eine klare Aufgabenverteilung“ (LK04 B3, 68).

„Verbindlicher. Also durch die Struktur des Ganzen ist es halt auch viel verbindlicher. Ob es dann wirklich verbindlich eingehalten wird, ist dann was anderes, aber ich finde schon, dadurch, dass das nicht immer wir sind, die sich drum kümmern, und es sind ja auch noch mehr Leute beteiligt. Es werden Gespräche geführt, es werden Verträge unterschrieben. Also das ist halt einfach doch noch was anderes als ein Betriebspraktikum irgendwo“ (LK04 B1, 69).

D) Unterstützung und Förderung vonseiten der Reinhard-Mohn-Stiftung (Standortfaktor)

Die Unterstützung der Stiftung stellt ein besonderes Merkmal dieses Projektes dar. Dies ist nicht nur im finanziellen Sinne von Vorteil, sondern auch im Sinne der idealen Unterstützung und Netzwerkarbeit:

„[...] wobei ich es als Schulaufsicht nochmal auch sagen möchte, es ist natürlich ein Standortfaktor für eine Schule, die mit so einer großen Stiftung zusammenarbeitet, das ist auch so, finde ich, auch nochmal wichtig, die Anerkennung der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen, und dann aber auch durchaus die Konzentration auf die Situation einzelner Schülerinnen und Schüler“ (SG01 B4, 30).

5.3.7 Zusammenfassung

Die Projektumsetzung wird, wie aus den Interviews heraus deutlich erkennbar, von den Beteiligten insgesamt ausgesprochen positiv gewertet. Die einzelnen Akteure der Bausteine benennen ihre Aufgaben und die Lerngelegenheiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Projekt kohärent zu den konzeptionellen Überlegungen. Die Arbeit der Patinnen und Paten ist dabei von einer großen inneren Offenheit geprägt. Gleichzeitig beschreiben diese auch Momente der Überforde-

rung. Die Unterstützung durch das Case-Management sowie die Kooperationsqualität im Allgemeinen wird dabei besonders positiv hervorgehoben. Teilweise benennen jedoch Praktikumsanbieter und im Besonderen Patinnen und Paten den Wunsch, stärker strukturell in die Prozessverläufe eingebunden zu werden. Im umfangreich vorhandenen Dokumentationswesen schlägt sich dies ebenfalls nieder, da dort vergleichsweise wenige Hinweise auf Entwicklungen im Kontakt mit den Patinnen und Paten zu finden sind.

Auch wird von verschiedenen Seiten der Wunsch nach einer Ausweitung der Praktikumsanbieter formuliert, um möglichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusätzliche attraktive Angebote machen und diese im Sinne der Projektziele aktivieren zu können.

Im Kontext der Schule zeigen die Teilnehmenden nach Ansicht ihrer Lehrkräfte trotz der Reduktion der Schulbesuchszeit keine negative Leistungsentwicklung sowie keine Veränderungen ihrer sozialen Einbindung im Klassenverband, sodass diese Reduktion als sinnvoll empfunden wird. Das gilt im Besonderen, wenn die Ziele des Projektes erreicht werden. Auch wird eine Entlastungsfunktion der Teilnahme sowohl für die Teilnehmenden selbst als auch für die Lerngruppen beschrieben. Der letztgenannte Aspekt sollte stets kritisch hinterfragt werden und darüber hinaus ausschließlich einen Sekundäreffekt der Teilnahme darstellen.

Die übergeordneten Gremien stellen ein besonderes Element der Verstetigung und Systematisierung von Entscheidungen dar und leisten darüber hinaus eine Anerkennung des Projektes sowie intensive Netzwerkarbeit. Letztere wird durch das Projekt insgesamt über schulinterne und schulexterne Kooperation gefördert und damit ein Beitrag zu einer verzahnten regionalen Angebotslandschaft geleistet.

5.4 Wirkungen des Projektes

Innerhalb dieses Teilkapitels soll die Frage nach den Wirkungen des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ diskutiert werden. Das *Impact assessment* reflektiert, „in welchem Maß ein Programm die intendierten Verbesserungen der Bedingungen und Ergebnisse erzielt und ob die Veränderungen auch nicht intendierte Nebenwirkungen generieren“ (Böttcher, Holtappels & Brohm 2006, 11; vgl. Döring & Bortz 2016, 985). Es geht also um „questions about program outcomes and impact“ (Rossi, Lipsey & Freeman 2004, 54). Somit wird hier die Erhebung und Beurteilung der konkreten Ergebnisqualität thematisiert. Hierzu merken Rossi, Lipsey und Freeman an: „The major difficulty in assessing the impact of a program is usually the desired outcomes can also be caused by factors unrelated to the program“ (ebd., 58). Diese Schwierigkeiten ergaben sich auch im vorliegenden Fall.

Hinsichtlich des Wirkungsbegriffes, wie er im Folgenden aufgefasst wird, muss in verschiedene Bedeutungsebenen differenziert werden. Grundsätzlich würde die

Teilnahme am Projekt dann positive Auswirkungen zeigen und damit ihren genuinen Auftrag erfüllen, wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nachschulisch gemäß den Projektzielen in sozialen Bezügen verbleiben. Diese Perspektive allein jedoch kann die Wirkungsfrage nicht umfassend genug beantworten, daher wird das Impact Assessment durch weitere quantitative und qualitative Datenauswertungen gestützt und mit einer spezifischen Verlaufsanalyse (Kap. 5.5) erweitert.

Vonseiten der Agentur für Arbeit wurden in anonymisierter Form die weiteren Stationen im nachschulischen Setting für acht ehemalige Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer zur Verfügung gestellt. Hierbei zeigte sich, dass sechs Personen an unterschiedlichen Maßnahmen der Agentur für Arbeit teilnehmen oder zumindest in engem Kontakt stehen, während zwei Personen als entkoppelt bezeichnet worden sind. Somit wird deutlich, dass auch mit zusätzlicher Unterstützung durch das Projekt nicht immer eine kontinuierliche Anbindung erreicht werden konnte, jedoch bei einer deutlichen Mehrzahl der Teilnehmenden durchaus.

5.4.1 Quantitative Wirkungshinweise

Wirkungen meinen grundsätzlich direkte und rückverfolgbare Einflüsse des Projektes auf die Teilnehmenden.²¹ Hier wurde auf quantitativer Ebene die Untersuchung im Rahmen des Belastungsmodells herangezogen. Jedoch musste, insbesondere wegen der kleinen Stichprobe, auf der deskriptiv-statistischen Ebene verblieben werden. Somit können keine Signifikanzen berechnet oder Kausalzusammenhänge begründet werden (ausführlich hierzu vgl. Kap. A.1.1.1).

Im Rahmen der Evaluation lässt sich die Entwicklung dieser Gruppe²² über den stark beschränkten Zeitraum von vier Monaten nachzeichnen. Dabei wäre grundsätzlich davon auszugehen, dass sich die Belastungen der Projektteilnehmenden durch die Intervention reduziert haben. In nachfolgender Tabelle 5 ist diese Entwicklung auf Belastungsebene, differenziert in Selbst- und Fremdeinschätzung, abgebildet. Mit einbezogen sind hier in der Selbsteinschätzung die 29 Skalen des Modells belastender Faktoren am Übergang Schule – Beruf sowie in der Fremdeinschätzung 18 Skalen der Teacher-Report-Form (TRF) sowie der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (vgl. Kap. A.1.1.1).

Es zeigt sich, dass sich die Belastung in sieben von zehn Fällen über den Zeitraum von vier Monaten im Durchschnitt um 2,86 Skalen reduziert hat (grün gefärbt). In zwei Fällen gab es negative Entwicklungen (rot gefärbt). In der Selbsteinschätzung des Teilnehmers 001 ergaben sich keine Änderungen.

21 Dabei stellen sich messmethodische Herausforderungen, die ausführlich im forschungsmethodischen Anhang beschrieben werden (vgl. Kap. A.1.1.1).

22 Diese Gruppe wird unter 5.4.2 näher beschrieben.

Tabelle 6: Entwicklung der Anzahl der als belastet eingestuften Skalen der aktuellen Teilnehmenden

Code	Datenquelle	Zeitpunkt 1 (Februar 2019)	Zeitpunkt 2 (Juni 2019)
001	Selbsteinschätzung	0	0
	Fremdeinschätzung	1	0
002	Selbsteinschätzung	8	7
	Fremdeinschätzung	10	9
008	Selbsteinschätzung	10	8
	Fremdeinschätzung	0	1
009	Selbsteinschätzung	15	12
	Fremdeinschätzung	12	4
019	Selbsteinschätzung	2	6
	Fremdeinschätzung	16	11

Des Weiteren lässt sich anhand von Mittelwerten zeigen, dass sich die gemittelte Belastung der Projektteilnehmenden auf deskriptiver Ebene zwischen den beiden Messzeitpunkten leicht reduziert hat, jedoch vom Mittelwert der Schülerinnen und Schüler, die nie am Projekt teilgenommen haben, noch vergleichsweise weit abweicht (vgl. Tab. 7). Gleichzeitig zeigen sich für die ehemaligen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer ebenfalls – im Vergleich zur Gruppe der aktuellen Teilnehmerschaft – leicht reduzierte Belastungen auf. Wie beschrieben konnten für diese Abweichungen jedoch keine Signifikanzen ermittelt werden.

Tabelle 7: Durchschnittliche Belastungswerte

Teilnehmende			Nicht-Teilnehmende Zeitpunkt 1
Aktuelle Teilnehmende		Ehemalige Teilnehmende Zeitpunkt 1* (N = 5)	
Zeitpunkt 1 (N = 5)	Zeitpunkt 2 (N = 5)		
7,0	6,6	6,4	4,6

* Eine Folgeuntersuchung dieser Teilgruppe zum Zeitpunkt 2 war nicht durchführbar, weshalb mögliche Veränderungen in dieser Teilgruppe nicht abgebildet werden können. Dies gilt auch für die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden.

5.4.2 Qualitative Wirkungshinweise

Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden ergänzend zu einem quantitativen Bild insbesondere auch qualitative Aspekte herangezogen. Daher werden die oben aufgeführten Belastungen der aktuellen Projektteilnehmenden im Folgenden in Form von anonymen Fallvignetten qualitativ ausdifferenziert. Dafür kann die Heranziehung

von Erkenntnissen aus den standardisierten Verfahren und der Matrix Heterogenität (MH) erfolgen. Auch hier gelten die allgemeinen Einschränkungen dahin gehend, dass die Ergebnisse ausschließlich die persönliche Ansicht der jeweiligen Befragten widerspiegeln.

Mittels nachfolgender Fallbeispiele wird die heterogene Ausgestaltung des Projekts nach individueller Passung und Weiterentwicklung deutlich. Gleichzeitig ermöglichen sie einen Einblick in die Verläufe, die sich über die Teilnahme hinweg ergeben. Dieser Aspekt wird im nachfolgenden Kapitel 5.5 weiter fokussiert.

Die Person 001 nimmt seit Mai 2018 am Projekt teil. Dieser

„kam als Kriegsflüchtling mit seiner Familie nach Deutschland. Herkunftsland ist Syrien. Auf Grund einer massiven Traumatisierung gelang es ihm, nicht die Strukturen der Regelschule einzuhalten. Nunmehr hat er sich in seinem Verhalten stabilisiert, weist jedoch weiterhin gravierende Rückstände in der deutschen Sprache sowie Unsicherheiten im Alltag auf“ (MH, 001).

In den standardisierten Verfahren gab es jedoch in der Selbsteinschätzung keine Auffälligkeiten; nur in der Fremdeinschätzung der Klassenlehrkraft wurde zum ersten Untersuchungszeitpunkt in der Skala *Denk-, Schlaf- & repetitive Probleme* des TRF eine Auffälligkeit festgestellt. Im Rahmen des Projekts erhielt die Person

„eine Honorarkraft finanziert, welche sich in der Regel drei Stunden pro Woche mit ihm trifft, um auf unterschiedlichen, zum Teil auch sehr freizeitbetonten, Ebenen die Fähigkeiten in der deutschen Sprache zu fördern. Weiterhin wird ein Dolmetscher für den Austausch mit den Eltern finanziert“ (MH, 001).

Person 002 „zeigt deutlich unkonzentriertes Verhalten und eine geringe Leistungsmotivation“ (MH, 002) und nimmt seit September 2018 am Projekt teil. Bei dieser Person überwogen Belastungen im Bereich der Fremdeinschätzung innerhalb der Skalen Soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und regelverletzendes Verhalten (TRF) sowie unter anderem in den Skalen Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle (LSL). In der Selbstwahrnehmung schätzt sich die Person jedoch lediglich auf der Skala ängstlich/depressiv (YSR) als belastet ein. Ende Juni 2019 wurde die Person mit der Anschlussperspektive eines Ausbildungsvertrags aus der Hermann-Hesse-Schule entlassen.

Teilnehmer 008 „zeigt sich wenig leistungsmotiviert in Bezug auf das schulische Lernen. Weiterhin zeigt er wenig Eigenverantwortung und Selbstorganisation. Eine nachhaltige Unterstützung durch sein Elternhaus erfährt er nicht“ (MH, 008). Er nimmt seit Mai 2018 am Projekt teil. Es fällt eine starke Abweichung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung auf, denn nach den Selbsteinschätzungen finden sich zum ersten Untersuchungszeitpunkt Belastungen in zehn Skalen (Bereiche *Beruf, Familie, Identität* und *psychische Gesundheit*, im Besonderen war der FRKJ auffällig), während die Fremdeinschätzung vollständig unauffällig ist. Seit Januar 2019 nimmt er „auf eigenen Wunsch“ (MH, 008) nicht mehr am Langzeitpraktikum teil, arbeitet jedoch noch mit seiner Patin zusammen. Im Weiteren wird das schulische

Lernen zur Erlangung eines Hauptschulabschlusses im nächsten Schuljahr intensiviert.

Person 009 wird als „stark introvertiert“ (MH, 009) beschrieben und ist besonders in ihrer Sprachfähigkeit im Hinblick auf eigene Gefühle eingeschränkt. Sie ist zum Februar 2019 ins Projekt eingestiegen. „Er zeigt oft destruktive Verhaltensweisen (z. B. Zerstören von Arbeitsmaterial). Für sein Verhalten übernimmt er selten die Verantwortung. Er erhält eine positive Unterstützung durch die Mutter“ (ebd.). Sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung war eine intensive Mehrfachbelastung zu verzeichnen, dies betraf alle Untersuchungsbereiche mit einem Schwerpunkt auf der psychischen Gesundheit und dem Bereich *Identität*. „Das Praktikum ruht derzeit aufgrund der emotionalen Lage des Schülers. Die Zusammenarbeit mit dem Paten wird fortgesetzt und verläuft sehr erfolgreich“ (ebd.).

Teilnehmer 019 hat im Dezember 2018 mit dem Projekt begonnen. Diese Person

„zeigt deutliche Auffälligkeiten in seinem Lern- und Arbeitsverhalten – trotz intensiver Zuwendung durch die LK verweigert er oftmals die Arbeit und zeigt sich in diesen Situationen oft verbal extrem unangemessen“ (MH, 019).

„Der S. erhält durch die Projektmittel zunächst eine Honorarkraft finanziert, welche sich in der Regel drei Stunden pro Woche mit ihm trifft, um mit ihm seinen deutlichen Leistungsrückstand abzubauen, um so einen guten Start an seiner neuen Schule (der S. wechselte erst im Sommer 2018 an die HHS) zu ermöglichen. Dieses scheint Erfolg versprechend, da der S. über gute kognitive Voraussetzungen und eine gute Allgemeinbildung verfügt. Dieses Angebot konnte der S. nicht annehmen, sodass die Honorarkraft Ende 2018 kündigte. Aufgrund der sehr geringen Lern- und Leistungsmotivation auf der einen Seite und einem sehr positiven Blockpraktikum auf der anderen Seite für ab dem 18.02.2019 ein Langzeitpraktikum an drei Tagen pro Woche vereinbart“ (ebd.).

In der standardisierten Untersuchung bestanden Auffälligkeiten vornehmlich in der Fremdeinschätzung (von insgesamt 18 Skalen ergaben sich 16 Skalen mit Belastungen). Zum zweiten Untersuchungszeitpunkt hat sich insbesondere die Belastung im Bereich der TRF reduziert. In der Selbsteinschätzung erwies sich der externalisierende Bereich des YSR als auffällig.

„Das Praktikum wurde aufgrund fehlender Mitarbeit des Schülers und einer sehr schwierigen Interaktion zwischen Mutter und Betrieb von Seiten des Betriebes aufgekündigt. Ein Interesse an einem alternativen Praktikumsplatz bestand aufseiten des Schülers nicht, sodass durch die Projektkoordination die Projektteilnahme beendet wurde“ (ebd.).

Im Zuge der Interviews wurden von zahlreichen Beteiligten Einschätzungen zu Projekteffekten eingeholt und qualitativ ausgewertet. Wirkungsforschung setzt jedoch üblicherweise auf quantitative Messmodelle, da dabei unter Umständen Kausalzusammenhänge festgestellt werden können und hierfür wichtige Testgütekriterien berücksichtigt werden müssen, die nur quantitativ herstellbar sind. In der vorliegenden Evaluation ergaben sich jedoch die beschriebenen Limitationen der Untersu-

chung, welche quantitative Auswertungen jenseits von deskriptiv-statistischen Methoden verhindert haben. Jedoch können auch die qualitativen Einschätzungen der im Rahmen der Interviews befragten Personen zumindest Hinweise auf Wirkungen des Projektes geben (vgl. Kelle 2006, 127). Den meisten interviewten Gruppen wurde die Frage danach gestellt, ob sie über den Teilnahmeprozess jeweils Veränderungen haben feststellen können.

Im Kategoriensystem wurden diese Beschreibungen in der Kategorie C1 in fünf Gruppen geclustert.²³ Außerdem wurden kritische Bemerkungen in der Subkategorie C1_6 zusammengestellt.

Tabelle 8: Auswertungskategorien der Interviews hinsichtlich beobachteter Veränderungen über die Teilnahme

Subkategorie	Titel
Sub-C1_1	Kommunikation und Offenheit
Sub-C1_2	Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitsbereitschaft
Sub-C1_3	Perspektiveneröffnung
Sub-C1_4	Neue Beziehungsebene
Sub-C1_5	Entlastung in der Schule
Sub-C1_6	Kritische Aspekte

Von zahlreichen Personen wird berichtet, dass sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Zeit hinweg kommunikativer und offener verhalten. Nach einer Eingewöhnungsphase, in der offensichtlich eine gewisse Unsicherheit besteht, können sich die Teilnehmenden einfinden und an Handlungs- und Umgangssicherheit hinzugewinnen:

„Ja, das finde ich schon. Also ich kann mich erinnern an so zugeknöpfte junge Leute, die Schwierigkeiten hatten, so den Mund auch aufzumachen über gar nicht Dinge, die bei der Tafel zu besprechen waren, sondern die einfach scheu waren, in der Kontaktaufnahme mit anderen Menschen, und das hat sich bei dem ein oder anderen hat sich das verbessert. Also dass man richtig so diese veränderte Körperhaltung auch wahrnehmen konnte“ (PA01 B1, 33).

„[...] da hat man gemerkt, dass er über sich auch so ein bisschen gewachsen ist. Also wo man gemerkt hat, das sind seine Interessen, und dann wurde er auch ganz anders und etwas offener. Also ich konnte das beobachten“ (PA02 B1, 19).

„Ob sie dann positiv auf die nächsten Projekte aufgeschlossen sind, das ist so, denke ich mir mal, dass die Schüler da so ein bisschen aufgeschlossener werden. Der junge Mann war sehr verschlossen. Ist dadurch ein bisschen freier geworden. Das fanden der Schü-

²³ Diese Auflistung umfasst die Wahrnehmung direkter Projekteffekte; die Netzwerkbildung als indirekter Effekt wurde bereits unter 5.3.6 thematisiert.

ler und die Lehrer auch so, dass er dann die Hausaufgaben ein bisschen besser machte. Da waren wir uns alle, die Beteiligten, einig“ (P03, 7).

Auch wird bei den Teilnehmenden ein Zuwachs in den Bereichen *Engagement*, *Verantwortungsbewusstsein* und *Arbeitsbereitschaft* beobachtet. Dies weist auch auf eine Verbesserung von tätigkeitsbezogener Motivation hin:

„[...] dass wir zum Beispiel einen Fall dazwischen hatten in der Zeit, der war dann auch schon mit der Schule hier fertig und hat dann seine Ferien sogar bei uns ehrenamtlich gearbeitet, weil es ihm so viel Spaß gemacht hat, ne? War ja dann fast gar nicht zu bremsen“ (PA01 B2, 35).

„Handwerklich hat er einiges sicherlich auf die Reihe gebracht und wie gesagt, ist selbstständiger geworden – selbstsicherer und selbstständiger“ (PA04 B1, 25).

„Ich bin, klar, bewusster geworden, was das Arbeitsleben heißt“ (E01, 23).

Diese Entwicklungen reichen in der Wahrnehmung von Lehrkräften auch in das schulische Setting hinein:

„Deutlicher Unterschied. Also vorher hat er gar nichts gemacht, also ganz häufig gar nichts gemacht. Also der arbeitet für seine Verhältnisse jetzt echt schon viel“ (LK04 B1, 39).

Lehrkräfte weisen in diesem Kontext außerdem ebenfalls auf das Kausalitätsproblem der Wirkungsnachweise hin:

„Es ist schwierig, das jetzt am Projekt festzumachen. Wenn man jetzt die nimmt, die da wirklich sehr erfolgreich durchgelaufen sind: Die haben halt zunehmend Verantwortungsbewusstsein, oder auch so eine Orientierung mit ‚Ich werde jetzt groß. Ich werde erwachsen‘ entwickelt. Ich finde das allerdings schwierig zu beurteilen. Lag das jetzt daran, dass die mit im Projekt waren, oder wäre das einfach irgendwann auch so gekommen, ne? Das ist halt schwierig einzuschätzen, festzustellen“ (LK02 B1, 31).

Außerdem entwickeln Teilnehmende neue Perspektiven im Hinblick auf das Berufsleben:

„Ich denke, was auch noch für die Schüler sehr positiv war, besonders bei AN habe ich das so erlebt, dass er halt auch so eine Institution wie die „ASH“ nochmal ganz anders kennenlernt und sich dadurch die Perspektiven – ‚Was kann nach der Schule kommen?‘ – dass die sich auch noch ein Stück erweitern“ (LK02 B2, 48).

„Wenn ich zum Beispiel mal in meine Lerngruppe schaue: Wir haben einen Schüler aktuell im Projekt, der wenig bis gar keine Lernmotivation mehr zeigt. Der dadurch bedingt auch in seinem Leistungsvermögen ganz ganz rückständig ist im Vergleich zu dem, was er leisten könnte. Hier ganz häufig an seine Grenzen stieß, sei es zum einen das Lernen, aber auch im sozialen Miteinander. Und dem wir dieses Projekt ermöglichen, auch positiv/optimistisch vor dem Hintergrund, dass das Betriebspraktikum immer wieder gut klappte und der sich jetzt in dieser Holzwerkstatt, wo er tätig ist, wirklich einen sehr sehr guten Stand erarbeitet hat und dort laut eigener Aussage die Option, mit

einem Schulabschluss, den er dann im nächsten Schuljahr im Berufskolleg draufsatteln müsste, die Option auf eine Lehrstelle hat“ (PK01 B1, 35).

„Ja, also es hat mir/ Also hat es mir auch echt geholfen, dass die Leute da/ Also mit denen ich/ Ich hatte da so ein paar Leute, mit denen ich mich echt gut verstanden habe. Und die auch gesagt haben: ‚Hier, mach mal da dein Praktikum, oder so, weil die Leute da echt nett sind‘, oder so. Und ich glaub’, wenn ich da persönlich an diesem Projekt nicht teilgenommen hätte, dann wäre ich jetzt planlos. Ich hätte mir dann irgendeine Ausbildung gesucht, wo ich gar keine Lust darauf hätte, oder so“ (E01, 44).

Des Weiteren wird berichtet, dass im Kontakt mit der Teilnehmerschaft jeweils neue Beziehungsebenen erschlossen werden können, wovon besonders das schulische Setting profitiert:

„Ich glaube, was sich positiv daraus ergibt, dass man mit einem Großteil der Schüler nochmal eine ganz andere Beziehungsebene, in Führungszeichen, dadurch findet, dass man andere Gesprächsthemen hat. Es kreist nicht mehr alles nur um schulische Anliegen. Zum Beispiel der, der jetzt im Praktikum ist und das auch sehr erfolgreich absolviert, da kann man immer wieder über seine Praktikumstätigkeit reden. Er beschreibt immer sehr – ja auch für sich – zufrieden, was er an Werkstücken erzeugt und darüber findet man dann wieder ganz andere Gesprächszugänge“ (LK01 B1, 27).

Auch wird von Lehrkräften die bereits in Kapitel 5.3.2 thematisierte Entlastungsfunktion der Teilnahme für schulisches Lernen angesprochen:

„Genau, dass sie mit dem ganzen Thema Schule dann auch wieder entspannter umgegangen sind. Mit den Anforderungen, weil einfach tagtäglich zur Schule zu gehen – morgens schon zu wissen, ich habe meinen Kram wieder nicht erledigt oder ich habe das und das wieder nicht dabei und ich habe da wieder keinen Bock drauf. Das ist so ein Stück weit rausgenommen, und ja. Es kamen dann tatsächlich mal so Sprüche wie: ‚Schule ist eigentlich auch gar nicht so schlecht‘“ (LK02 B1, 35).

„Also wie gesagt, nehmen wir das Beispiel von dem F., der es dann dadurch wieder geschafft hat, sich auf den Unterricht einzulassen. Er ist jetzt nicht mehr bei uns in der Klasse, aber soweit ich das mitbekomme und beurteilen kann, hat der sich seitdem er diesen Bezug zur Arbeitswelt hatte und das ist irgendwie alles greifbarer geworden, ist für ihn doch nochmal gewaltig gesteigert“ (LK03 B2, 23).

„Bei dem E., der aktuell bei uns in der Klasse ist, konnten oder lässt sich beobachten, dass zumindest ein Zugang zu Unterrichtsinhalten wieder da ist“ (LK03 B2, 23).

„Also, gut macht es das in dem Sinne, dass es schon mal sehr viel Abwechslung in den Schulalltag bringt“ (E01, 41).

Vonseiten der Agentur für Arbeit werden unmittelbare positive Effekte im Hinblick auf das Leitziel des Projektes benannt:

„Richtet man das aber darauf aus, inwieweit sie im Vorbereitungs- oder Übergangssystem zurechtkommen und dort erfolgreich sind, dann ist das definitiv ein positives Projekt und zu unterstützen“ (AgA01, 23).

Im Hinblick auf die Projektteilnahme sind nicht ausschließlich positive Effekte festzustellen. Es ergeben sich teilweise auch negative Teilnahmeverläufe (vgl. hierzu Kap. 5.5). Hier ist allerdings die erhebliche Selektivität der Zielgruppe mit ihren Multiproblemlagen zu bedenken. Einzelne Teilnehmende brechen die Langzeitpraktika aufgrund von Demotivation oder auch Überforderung ab:

„Naja, von Nicht-erscheinen bis keinen Bock haben. Ja, das ist eigentlich der Regelfall, aber das ist halt eigentlich auch die Normalität. Also das ist so am Anfang und hinterher wird es dann manchmal besser, aber manchmal wird auch einfach so ein Praktikum wieder abgebrochen, weil dann andere Dinge im Vordergrund stehen, oder weil es überhaupt gar nicht funktioniert“ (PA03, 25).

„Ja, die Veränderung halt daher, dass die ursprüngliche Demotivation in ein Nicht-Erscheinen, ich sage mal, sich steigerte. Es kam dann auch vermehrt Krankheitsmeldungen, die dann halt auch durch die Mutter hier abgegeben wurden. Warum auch immer. Also das war dann die Veränderung und zunehmend demotiviert bis zum Nichterscheinen“ (PA05, 31).

„Kann sinnvoll sein. Also wir hatten jetzt gerade einen Schüler, der ist im Dezember ausgestiegen. Da hat weder das eine noch das andere was gebracht. Das ist einfach eine komplette Antriebslosigkeit, Motivationslosigkeit und Anstrengungsbereitschaft, nicht mal in Ansätzen so vorhanden. Also da ist weder im Projekt zu beobachten gewesen, dass sich da irgendwie etwas entwickelt oder weitergeht, noch hier in der Schule“ (LK02 B1, 41).

„Es gibt natürlich auch Abbrüche, die sagen: ‚Das ist alles nichts für mich. Zu früh aufstehen‘. Oder/ Also, die einfach nicht so leistungsbereit sind oder eben diese Zuverlässigkeit auf Dauer nicht an den Tag legen können. Es geht wirklich ‚von-bis‘“ (PK01 B3, 36).

5.4.3 Zusammenfassung

Insgesamt können für das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ überwiegend positive Effekte auf die Teilnehmerschaft konstatiert werden, die sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausdifferenzieren lassen.

Auf quantitativer Analyseebene sind Aussagen aufgrund der kleinen Stichprobe und fehlender schulübergreifender Vergleichsgruppen nur sehr eingeschränkt möglich. Es kann deskriptiv aufgezeigt werden, dass sich die Belastungen der aktuellen Projektteilnehmenden im Zeitraum von vier Monaten in drei von fünf Fällen in der Selbsteinschätzung, in vier von fünf Fällen in der Fremdeinschätzung reduziert haben. Dies zeigt sich auch in der gemittelten Belastung der Teilnehmenden über die beiden Messzeitpunkte im Vergleich zur Gruppe der ehemaligen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie zur Gruppe der Schülerschaft ohne Teilnahme. Ob hierfür jedoch tatsächlich das Projekt kausal verantwortlich ist, kann aufgrund messmethodischer Einschränkungen quantitativ nicht festgestellt werden.

Daher ist auch der Zugang über qualitative Daten von besonderer Bedeutung. Aus dieser Perspektive können zunächst fünf aktuelle Teilnehmende in Form von Fallvignetten näher beschrieben werden. Hierbei wird insbesondere die enorme Individualität der Teilnehmerprofile sowie die Heterogenität der sich hieraus ergebenden Teilnahmeformen und -umsetzungen deutlich. Ebenfalls können die Multiproblemlagen der Gruppe qualitativ näher herausgearbeitet sowie illustriert werden.

Darüber hinaus benennen die diversen Beteiligten im Rahmen der Interviews zahlreiche Effekte der Teilnahme. Diese sind in sechs Gruppen geclustert: So wurden positive Effekte auf die Kommunikationsfähigkeit und Offenheit sowie auf das Engagement, das Verantwortungsbewusstsein und die Arbeitsbereitschaft der Teilnehmerschaft beobachtet. Ihnen erschlossen sich neue Perspektiven auf das Berufsleben sowie auch neue Beziehungsebenen und sie erlebten eine Entlastung in der Schule. Es zeigt sich jedoch auch, dass bei allen realisierten Bemühungen einzelne negative Teilnahmeverläufe nicht zu verhindern waren.

5.5 Entwicklungsverläufe

Anhand einer Dokumentenanalyse wurden die bislang vollständig abgeschlossenen 14 Projektteilnahmen (Stand März 2019) genauer betrachtet und ausgewertet.²⁴ Es zeigt sich ein ausgesprochen heterogenes Bild der Teilnahmeverläufe (vgl. Abb. 9). Dabei werden die relevanten und dokumentierten Ereignisse und Entwicklungen der jeweiligen Teilnehmenden symbolisiert, um eine Übersichtlichkeit zu erreichen.²⁵ Teilweise verblieben in der Dokumentation Lücken, sodass besonders die Patinnen und Paten in der Verlaufsanalyse nur eine untergeordnete Rolle spielen können (vgl. Kap. 5.3.4). Aus den Informationen zur Verbleibsdauer der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Projekt lässt sich des Weiteren eine durchschnittliche Teilnahmedauer von 216,6 Kalendertagen errechnen. Dies spricht für die Umsetzung des Charakters des Projektes im Sinne von Langzeitpraktika und langfristiger Ausrichtung.

Insgesamt zeigt sich in dieser Übersicht eine hohe Heterogenität der Verläufe im positiven wie eher im problembehafteten Sinne.

Für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Probearbeitstage oder Vorstellungstermine sowie die Unterzeichnung offizieller Praktikumsverträge dokumentiert. Mit diesem Mittel wird auch für die Schülerinnen und Schüler eine Verbindlichkeit hergestellt.

²⁴ Forschungsmethodische Aspekte hierzu finden sich in Kapitel A.1.3.

²⁵ Diese Darstellungsmethode wurde durch ein analoges Vorgehen bei Mögling, Tillmann & Reißig (vgl. 2015, 16) inspiriert.

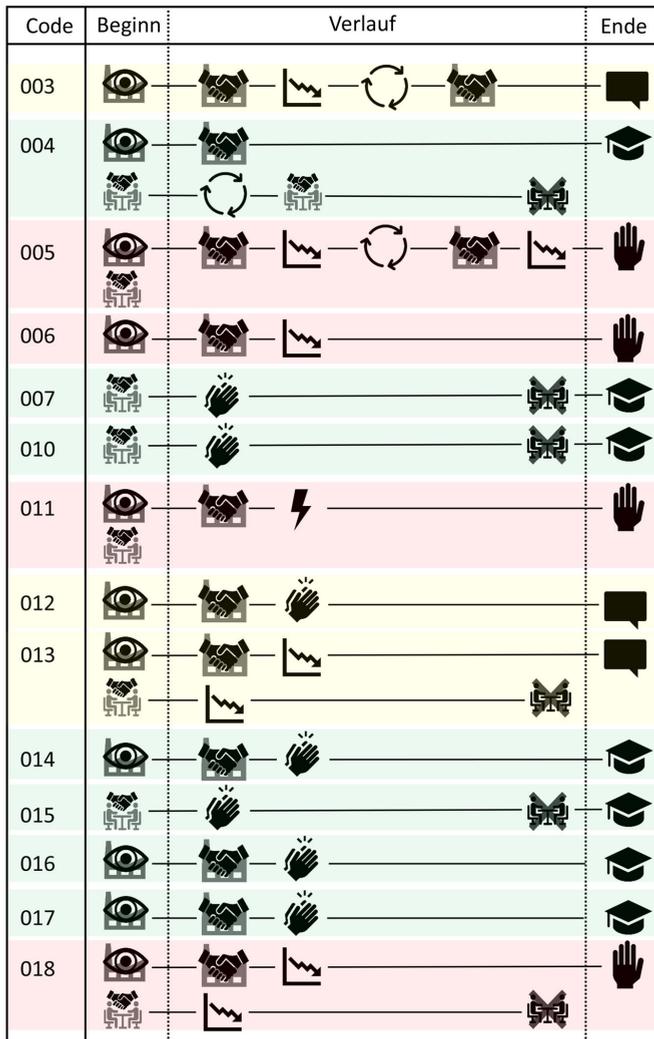


Abbildung 9: Teilnahmeverläufe



Abbildung 10: Legende der Teilnahmeverläufe

Es ließ sich auch aufgrund der geringen Größe der Gruppe keine klare Verlaufssystematik im Sinne von Prototypen bilden. Jedoch können mittels des Kriteriums der Beendigung der Projektteilnahme drei Verlaufstypen abgeleitet und herausgearbeitet werden:

Der Typ „*reguläres Ende*“ beschreibt eine planmäßige Projektbeendigung, in der Regel aufgrund des Endes der Schulpflicht des Teilnehmers bzw. der Teilnehmerin oder aufgrund vorheriger Befristung, und weist auf einen meist positiven Teilnahmeverlauf hin. Dabei gibt es entweder keine bzw. geringe Hinweise auf Probleme im Teilnahmeverlauf, oder diese sind positiv überwunden worden. In der Hälfte der Fälle kann diese Zuordnung gewählt werden – in Anbetracht der hohen Belastung der Teilnehmenden und den zugrundeliegenden hochkomplexen Problemlagen wird diese Quantität als Erfolg interpretiert. In der Dokumentation sind folgende Hinweise zu finden²⁶:

„S hat heute seinen letzten Tag in der ash [sic]. Für ihn hat es einen guten Verlauf genommen. Er freut sich nun jedoch, fertig zu sein! Am 30.06. wird S von der Schule entlassen“ (004).

„Das Praktikum verläuft bis zu seiner Verabschiedung völlig unproblematisch und für beide Seiten sehr zufriedenstellend“ (014).

„S hat sein Praktikum sehr zuverlässig zum Abschluss gebracht und möchte in den Sommerferien ein 3-wöchiges Praktikum dort machen“ (016).

„S ist hier sehr gerne gesehen! Er ist auch eine große Hilfe und keine Last, mit ihm kann man super Arbeiten [sic]! Jetzt [...] fehlt er richtig, wenn er wie heute nicht da ist, weil er schon sehr selbstständig und gewissenhaft arbeitet. Ich bin sehr froh das [sic] ich das Experiment eingegangen bin!“ (017).

Für drei Personen (007, 010 und 015) dieses Typs liegt keine vertiefende Dokumentation vor. Sie haben in einem Gruppensetting mit einem Paten gearbeitet. Aus dem Interview mit diesem lässt sich auf eine sehr positive Teilnahmeentwicklung schließen.

Der Typ „*Beendigung auf Wunsch des Schülers*“ verweist auf Verläufe, bei denen die Teilnehmerin oder der Teilnehmer selbst aus unterschiedlichen Gründen aus dem Projekt ausscheiden wollte. Dabei handelt es sich nicht nur um problematische Verläufe, stattdessen kam es in zwei Fällen dazu, dass Teilnehmende wieder in die Schule zurückkehren wollten. Dieser Typ wurde dreimal (21,4%) festgestellt:

„S möchte zukünftig an 5 Tagen in der Woche wieder in die Schule sein. Sie habe verschiedene Bereiche durchlaufen innerhalb des Projektes und möchte dieses nicht weiterführen. S bekommt von PA eine positive Rückmeldung“ (003).

„S will zukünftig die tägliche Zeit in der Schule nutzen, um seinen Abschluß [sic] bis zum Sommer [...] zu schaffen. PA bedankt sich für S Engagement während seines Praktikums. Zu Beginn wäre S schüchtern gewesen. Dieses hat sich in selbstbewusstem Auftreten [sic] gewandelt“ (012).

²⁶ Die Dokumentationen wurden der wissenschaftlichen Begleitung anonymisiert zur Verfügung gestellt. Die Abkürzungen sind im Folgenden aufgeschlüsselt: S = Schülerin bzw. Schüler; PA = Praktikumsanbieter; P = Patin bzw. Pate.

„P möchte seine Patenschaft mit S zurücknehmen. Er möchte lieber jemanden betreuen, der die Hilfe auch annehmen kann.“ „S möchte nicht länger in der Tafel arbeiten. S erhielt für seine Zeit während der Tafel eine positive Rückmeldung. [...] S möchte jedoch lieber in einem anderen Bereich (KFZ) arbeiten“ (013).

Für den Typ „*Abbruch durch Projektkoordination*“ sind die schwierigsten Verläufe anzunehmen, da hier aufgrund schwerwiegender Konflikte, stark nachlassender Teilnahmebereitschaft oder dauerhafter Verweigerung der Teilnehmenden die Koordinationsgruppe aktiv eingreifen musste. Diese Zuordnung wurde viermal (28,6 %) vergeben:

„Alle Beteiligten haben ja mittlerweile festgestellt, dass S schwer zu motivieren ist. [...] In der letzten Woche haben wir im Projektteam überlegt, welche ‚Brücken‘ wir für S noch bauen können und in diese Woche fand ein Elterngespräch mit S statt. Letztendlich sind wir zu dem Schluß [sic] gekommen, dass es für S nicht sinnvoll ist, ihn im Projekt weiter zu fördern. Er persönlich lehnt die weitere Teilnahme ebenfalls ab. Die Mutter stimmt dem Entschluss auch zu“ (005).

„S ist seit Jan. 2017 [d. h. fast einen Monat] nicht mehr im Praktikum gewesen! Die Schule weiß nicht Bescheid! Auch der Pate hat sich nicht gemeldet (scheinbar kein Kontakt). Anschließend findet ein Termin mit der Berufsberatung statt. „Er sagt selbst, daß [sic] er nicht mehr in die ash [sic] möchte – er wirkt damit überfordert“ (006).

„[...] nachhaltiges Verweigern der Zusammenarbeit mit dem Paten, anhaltendes Nichtannehmen von angebotenen Hilfen, Verweigerung ggü. Anweisungen“ (011).

„P hat ebenfalls das Gefühl, daß [sic] S kein Interesse am Kontakt mit ihm hat. Er legt die Patenschaft bei S nieder. [...] über einen längeren Zeitraum hinweg zeigt S keine Motivation an seinem Praktikum. In Absprache mit der Projektkoordination wird das Projekt für S beendet und seinem Wunsch entsprochen“ (018).

Insgesamt zeigt sich somit bei diesen 14 Fällen ein gemischtes Bild. So ist bei fünf Teilnehmenden im Prozessverlauf eine nachlassende Teilnahmemotivation dokumentiert, beispielsweise in Form steigender entschuldigter und unentschuldigter Fehlzeiten, Berichte der Praktikumsanbieter über geringes Engagement oder auch Konflikte. Gleichzeitig zeigt sich, dass es auch Versuche gab, für manche Personen Alternativangebote zu finden, wenn sich derartige Entwicklungen abzeichneten. Es stellt sich weiterführend die Frage, welches Umfeld für die Teilnehmenden notwendig ist, um deren Bereitschaft und Motivation aufrechtzuerhalten. Die Hälfte der Gruppe zeigte unproblematische Verläufe.

6 Zentrale Erkenntnisse und Handlungsoptionen

In diesem Kapitel werden die Befunde der Evaluation zusammengefasst. Dies geschieht in vier Teilkapiteln anhand der zentralen Forschungsfragen.

6.1 Identifikation der Zielgruppe

Im Hinblick auf die Bestimmung der Zielgruppe wurde folgende Forschungsfrage formuliert:²⁷

Welcher Zielgruppe wendet sich das Projekt „Gelingende Übergänge“ mit seinem spezifischen Angebot zu?

Die Zielgruppe des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ kann innerhalb der Schülerschaft einerseits modellgemäß sowohl mit dem Vorliegen besonders hoher Belastungen in den fünf Bereichen des schulischen Lernens, des Berufs, der Familie, der Identität und der psychischen Gesundheit, als auch durch weitere Charakteristika, wie etwa geringe schulische Motivation oder auch die Teilnahme am Bildungsgang Lernen, beschrieben werden. Andererseits müssen potenzielle Teilnehmende auch bestimmte Anforderungen erfüllen, um für das Projekt infrage zu kommen. Dies betrifft Aspekte wie Eigeninitiative und Anstrengungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen, grundlegende soziale Kompetenzen und Kommunikationsfähigkeit. Daher gibt es auch eine Gruppe von als hoch belastet charakterisierten Schülerinnen und Schülern, die starke Tendenzen zum Absentismus zeigen sowie schulisch kaum erreicht werden – und die aufgrund der damit einhergehenden Einschränkungen in diesen Anforderungsbereichen nicht für die Projektteilnahme infrage kommen, obwohl sie aus Perspektive ihrer Belastungen eine Kernklientel des Projektes darstellen könnten.

Jeder Projektteilnahme gehen umfangreiche schul- bzw. teaminterne Absprachen voraus. Die Lehrkräfte schlagen dabei mögliche Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer vor und diskutieren mit der Projektkoordination, in der auch das Case-Management vertreten ist. Dieses Vorgehen sollte weiterverfolgt werden. Zudem ist der Einbezug der Erziehungsberechtigten eine wichtige Grundvoraussetzung zur Projektteilnahme.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die akquirierte Zielgruppe des Projektes als kohärent zur Beschreibung der Zielgruppe gemäß der Projektkonzeption eingeschätzt werden kann. Im Detail betrachtet zeigen sich jedoch auch Abweichungen. So sind zwei der fünf intensiv untersuchten aktuellen Projektteilnehmenden nur gering be-

²⁷ Den Hauptbezugspunkt stellt hierbei das Kapitel 5.1 dar.

lastet, sodass von weiteren für die Aufnahme relevanten Faktoren, die quantitativ nicht erfasst werden konnten, ausgegangen werden muss. Gleichzeitig kann dies auch durch die hohe innere Flexibilität des Angebots erklärt werden. Auch bilden die Ansprüche, die zumeist von außen an die potenziellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gestellt werden, mit den Förderbedarfen und Belastungen ebendieser Gruppe ein Spannungsfeld: So soll die Projektteilnahme beispielsweise „intensives soziales Lernen“ (HHS 2016, 8) fördern, während gerade die Sozialkompetenz vonseiten der Praktikumsanbieter zumindest auf einem Grundniveau explizit vorausgesetzt (vgl. Kategorie A3) oder auch von einzelnen Patinnen und Paten implizit erwartet (vgl. Kap. 5.5) wird. Diese Mechanismen dürften dazu führen, dass die benannte Gruppe stark absenter Schülerinnen und Schüler mit entsprechend hohem Förderbedarf in diesem Bereich nicht berücksichtigt wurde.

6.2 Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen

Dieses Teilkapitel beantwortet die Forschungsfrage B in verdichteter Form und thematisiert die strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen des Projektes:²⁸

Welche strukturellen und prozessorientierten Rahmenbedingungen sind durch das Projekt „Gelingende Übergänge“ geschaffen worden, um einen gelingenden Übergang zu unterstützen?

Das Projekt setzt nach individuellem Bedarf bzw. individueller Gestaltungsmöglichkeit unterschiedliche Bausteine ein. Kernelemente sind dabei die Langzeitpraktika (Baustein 1 *Lernen und Arbeiten*), die Patinnen und Paten (Baustein 3 *Kompensatorische Erziehung und Unterstützung*) sowie das Case-Management (Baustein 4) als Begleitung des Teilnahmeprozesses. Das individuelle schulische Angebot (Baustein 2) ist dabei eher als Folge der Projektteilnahme denn als genuiner Förderbestandteil anzusehen.

Aus struktureller Perspektive – im Vergleich der Konzeption mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen – ergab sich eine ausgesprochen hohe Übereinstimmung für die Bausteine 1, 3 und 4. Diese sind folglich grundsätzlich imstande, die ihnen zugeordneten Wirkungserwartungen auch zu erfüllen – und können daher als sinnvoll ausgewählt und konzipiert beurteilt werden. Im Bereich der Patenschaften finden sich deren Wirksamkeitserwartungen jedoch nur implizit in den Projektzielen und der konzeptionellen Planung wieder.

Überträgt man diese Erwartungen auf das Belastungsmodell am Übergang, so wird deutlich, dass die Projektbausteine in ihrer Gesamtheit alle fünf Felder ansprechen und hier entsprechend zur Förderung beitragen können. Dies geschieht jedoch

28 Bezugspunkte sind hier vornehmlich die Kapitel 5.2 und 5.3.

in Abhängigkeit von der individuellen Ausgestaltung und in unterschiedlicher Intensität: Während *Beruf*, *Familie* und *Identität* intensive Berücksichtigung erfahren, spielen das *schulische Lernen* sowie die *psychische Gesundheit* eher untergeordnete Rollen. In Anbetracht der intensiven Belastung der Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler gerade im Hinblick auf ihre *psychische Gesundheit* sollte dieser Bereich deutlich intensiver berücksichtigt werden (vgl. Kap. 6.4).

Bezogen auf die Umsetzungsprozesse der Projektbausteine kann festgehalten werden, dass die jeweiligen Akteure ihre Aufgabe zumeist passend zur theoretischen und konzeptionellen Wirkungserwartung des jeweiligen Bausteines benennen. Die maßgeblichen Bausteine werden in ihrer Umsetzung aus unterschiedlichen Perspektiven heraus sehr positiv bewertet. Dabei wird auch die Reduktion der Schulbeobachtungszeit der Teilnehmenden vonseiten ihrer Lehrkräfte durchaus als sinnvoll beurteilt, wenn dadurch die Projektziele unterstützt werden. Fraglich wäre der Übergang von notwendiger und sinnvoller Entlastung hin zu neuer „Forderung“ der Teilnehmenden – im Sinne schulischer Leistung, persönlicher Zukunftsperspektive sowie weiterer Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase.

Nebst zahlreichen als positiv beschriebenen Funktionen der Teilnahme wurde außerdem nicht nur von einer durchaus erstrebenswerten Entlastung der Teilnehmenden selbst, sondern auch von einer Entlastung der Lerngruppen durch die Abwesenheit der jeweiligen Personen berichtet. Die Implikationen aus dieser Beobachtung sollten fortlaufend kritisch reflektiert werden, um auch zukünftig zu vermeiden, dass einzelne Schülerinnen bzw. Schüler primär aus diesem Grund am Projekt teilnehmen. Zu betonen ist, dass es keine Hinweise darauf gibt, dass eine Teilnahmeentscheidung bislang primär oder intendiert aus diesem Grund getroffen worden wäre.

Das Angebot an Praktikumsanbietern bzw. -tätigkeiten wird dabei grundsätzlich positiv beurteilt, teilweise jedoch auch als zu eingeschränkt bzw. von zu geringer Attraktivität geprägt – und in diesem Sinne ausbaufähig. Für die Patinnen und Paten können ebenfalls positive Wertungen konstatiert werden; diese benennen allerdings auch eine eher geringe oder rein informell geprägte Einbindung in die weiteren Projektprozesse sowie stellenweise ein Überforderungserleben.

Die für gelingende Übergänge sehr relevante Verbindung schulischer und nachschulischer Netzwerke sowie die Netzwerkbildung im Allgemeinen stellt zwar keinen genuinen Bestandteil des Projektes dar, jedoch kam es durch die umfangreichen Kooperationen erkennbar zu einer solchen Netzwerkbildung bzw. -erweiterung. Dies ist ein hervorzuhebender Sekundäreffekt des Projektes, besonders im Sinne eines individuellen und strukturierten Übergangsmanagements, das auf Basis des Diskussionsstandes in der Literatur als wichtig beurteilt werden kann. Diese Prozesse sollten weiter im Fokus bleiben.

Im Hinblick auf die struktur- und prozessorientierten Rahmenbedingungen des Projektes sind die klaren Organisationsstrukturen und -abläufe in Form fester Gremien (Projektkoordination und Steuerungsgruppe) und Verträge bzw. Formblätter positiv hervorzuheben. Dies gilt auch für die enge Begleitung der Teilnehmenden

sowie die entwickelten Kooperationsstrukturen mit den Praktikumsanbietern, durch die beide Gruppen bereits eine umfangreiche Unterstützung erhalten, welche auch notwendig ist. Der Einbezug der Patinnen und Paten fällt vergleichsweise etwas zurück. Des Weiteren sind hier die Ermöglichung von Probearbeitstagen und Kennenlerngesprächen der potenziellen Teilnehmenden mit den jeweiligen Akteuren vor Projektbeginn, die Reflexionsgespräche zum Projektende sowie das umfassende Dokumentationswesen als weitere positive strukturelle Eigenschaften zu nennen.²⁹

6.3 Wirkungshinweise

In diesem Teilkapitel wird die Forschungsfrage C beantwortet:³⁰

Welche individuellen Übergangsverläufe von Schülerinnen und Schülern können innerhalb des Projektes „Gelingende Übergänge“ identifiziert werden? Welche Rückschlüsse erlauben diese Biografien – unter Beachtung des komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs – auf die individuelle Bedeutung der Projektteilnahme?

Thematisiert wird hier also direkt die Frage nach den Wirkungen des Projektes. Der in der Forschungsfrage bereits genannte Aspekt des komplexen Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs verweist bereits auf erhebungsmethodische Limitationen, die einen *Wirkungsbeweis* im quantitativen Sinne verhindern – alle weiteren Wirkungsbeschreibungen können daher keine Kausalzusammenhänge begründen. Ob also für eine Veränderung die Projektteilnahme tatsächlich als ursächlich angesehen werden kann, kann nicht bestimmt werden. Kerngründe hierfür sind die Komplexität des Untersuchungsgegenstands, das Fehlen von Vergleichsuntersuchungen, die geringe Stichprobe und die ausgesprochen kurze Laufzeit der Evaluation. Jedoch konnten zahlreiche *Wirkungshinweise* sowohl auf deskriptiv-statistischer Ebene quantitativ als auch auf Ebene des subjektiven Erlebens qualitativ erfasst und die Teilnahmeverläufe identifiziert werden.

In einer systematischen Verlaufsanalyse wurden die Teilnahmeverläufe in drei Typen gegliedert. Hierbei zeigte sich, dass die Hälfte der bisherigen Teilnehmerschaft in einen regulären Teilnahmeverlauf mit einer planmäßigen Projektbeendigung eingeordnet werden konnten. Hier sind entsprechend positive Entwicklungen anzunehmen bzw. zum Teil dokumentiert. 21,4% der Teilnehmenden haben das Projekt auf eigenen Wunsch vorzeitig beendet, auch um wieder intensiver am Schulunterricht teilzunehmen. Bei etwas mehr als einem Viertel der untersuchten Jugendlichen wurde die Projektteilnahme aufgrund schwerwiegender Konflikte, stark nachlassender Teilnahmebereitschaft oder dauerhafter Verweigerung durch die Projektkoordination beendet. Für diese Gruppe hat somit das jeweils gewählte bzw. entwickelte Setting nicht zum erhofften Erfolg geführt.

Die Belastungen der fünf zum Stand Frühjahr 2019 aktuell im Projekt befindlichen Jugendlichen wurden zu zwei Zeitpunkten (Februar und Juni 2019) erhoben,

²⁹ Weiterentwicklungsbedarfe sind in Kapitel 6.4 thematisiert.

³⁰ Bezugspunkte sind hier vornehmlich Kapitel 5.4 und 5.5.

um eine Entwicklung abbilden zu können. Hierbei wurde außerdem die Selbsteinschätzung dieser Gruppe via Fremdeinschätzungen durch deren Lehrkräfte erweitert. Es konnte über die vergleichsweise kurze Zeitspanne der Untersuchung in sieben Fällen eine Reduktion der Belastungen der Teilnehmenden festgestellt werden. Eine Selbsteinschätzung verblieb auf vollständig unauffälligem Niveau, während eine Fremdeinschätzung einer/eines Teilnehmenden leicht und eine Selbsteinschätzung einer/eines anderen Teilnehmenden stärker negative Entwicklung aufwies. Die gemittelte Belastung dieser Gruppe zeigt eine leichte Reduktion über den Untersuchungszeitraum hinweg (von 7,0 Skalen auf 6,6 Skalen) und nähert sich den Belastungsgraden der Gruppe der ehemaligen Projektteilnehmende an (6,4 Skalen), liegt jedoch noch vergleichsweise deutlich höher als die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Projektteilnahme (4,6 Skalen).

Im qualitativen Setting wurde zunächst die hohe Individualität der Teilnehmenden, der Entwicklungsverläufe sowie der jeweiligen Projektausgestaltung illustriert. Auch konnten die subjektiven Wirkungsbeschreibungen der interviewten Akteure in fünf Hauptgruppen gegliedert werden. Beobachtet worden sind positive Wirkungen auf Kommunikation und Offenheit der Teilnehmenden sowie auf deren Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitsbereitschaft. Dies strahlte auch auf das schulische Arbeiten aus. Es öffneten sich neue Perspektiven im Sinne einer Berufsorientierung und neue Beziehungsebenen im Alltag. Darüber hinaus ergab sich für die Teilnehmenden eine schulische Entlastung. Die Netzbildung ist weiterhin als eine indirekte Wirkung des Projektes anzusehen.

6.4 Konzeptionelle Weiterentwicklungsempfehlungen

In diesem abschließenden Teilkapitel wird die Forschungsfrage D beantwortet:

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen der Evaluation für die konzeptionelle Weiterentwicklung des Projektes „Gelingende Übergänge“, insbesondere im Hinblick auf die Ausgestaltung der vollzogenen Rahmenbedingungen?

Dies erfolgt gegliedert in die Systematik der Untersuchungsbereiche der Evaluation sowie der drei vorausgehenden Fragestellungen A bis C. Zusätzlich lassen sich hierzu bestimmte Weiterentwicklungsbedarfe in einer Gesamtsystematik abbilden, die in Kapitel 6.4.5 beschrieben wird.

6.4.1 Zielgruppe

Die Notwendigkeit eines spezifischen Projektes für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarfen ist zweifelsfrei gegeben. Im konkreten Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ scheint die Identifikation der Zielgruppe, wie unter 6.1 beschrieben, größtenteils zu gelingen. Auch besteht auf Basis der vorliegenden Erhebungen kein Weiterentwicklungsbedarf im Hinblick auf die Zuständigkeiten bei der Identifikation oder der Entscheidungsprozesse zur Projektteilnahme. Jedoch ist die Frage zu stellen, wie

die Schülerinnen und Schüler, die eigentlich gemäß ihren Belastungen und Herausforderungen zur Zielgruppe gehören, aber die Mindestanforderungen nicht erfüllen, zukünftig stärker einbezogen werden können. Hierunter fällt auch die Gruppe stark absenter Schülerinnen und Schüler. Gerade für diese besteht eine besondere Notwendigkeit der sonderpädagogischen Unterstützung. Das Projekt bietet zweifellos zahlreiche für diese Gruppe passende Förderpotenziale, weshalb es auch für diese Schülerinnen und Schüler eine besondere Ressource darstellen könnte.

Diese Zielgruppenperspektive stellt eine Grundlage für die weiteren Empfehlungen dar. Hierfür sind vor allem Veränderungen in den Struktur- und Prozessbedingungen notwendig, auf die im Weiteren eingegangen wird. Als Erweiterung der in Abbildung 4 (vgl. Kap. 5.1.4) dargestellten bisherigen Projektzielgruppe wäre die in Abbildung 11 illustrierte Zielgruppe in der weiteren Projektentwicklung einzubeziehen. Hierbei erfolgt eine Ausdehnung auf die Gruppe stark belasteter bzw. absenter Schülerinnen und Schüler unter Beibehaltung der bisherigen Zielgruppe, während die Schülerinnen und Schüler, die erhöhte Ressourcen aufweisen, auch zukünftig nicht für die Projektteilnahme infrage kommen müssen, es ihnen jedoch prinzipiell ermöglicht werden sollte. Wichtig ist hierbei die zuverlässige Identifikation derjenigen Schülerinnen und Schüler, welche hohe Belastungen aufweisen.

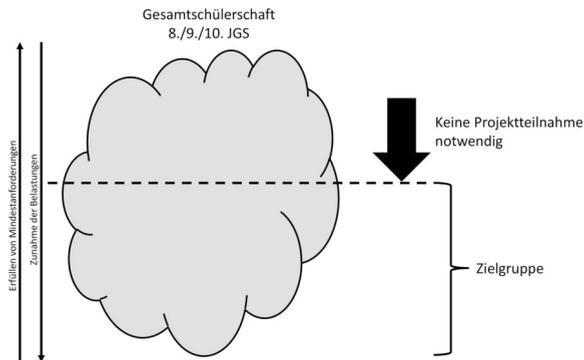


Abbildung 11: Weiterentwicklung der Projektzielgruppe

6.4.2 Strukturqualität

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Projekt zielführende Strukturen und Bausteine entwickelt hat, welche zum einen eine große Freiheit zur inhaltlichen Ausgestaltung bieten, zum anderen jedoch auch durch ein umfangreiches Ablaufprozedere mit Kennenlerngesprächen, Erkundungen, festen Terminen und Verträgen einen hohen Grad der systematischen Strukturgebung ermöglichen.

Aus den im Ergebnisteil beschriebenen, zum Teil vorliegenden Problematiken im Bereich der Praktika und der Patenschaften ergeben sich strukturelle Weiterentwicklungsbedarfe. Diese berühren jedoch nicht die grundsätzliche Struktur, sondern sollen Möglichkeiten für deren Ausgestaltung und ggf. Erweiterung beschreiben. Nach Einschätzung diverser Befragter besteht zunächst die Notwendigkeit der Ge-

winnung zusätzlicher, attraktiver Praktikumsanbieter, um das Portfolio zu erweitern. Ähnliches gilt auch für die Gewinnung zusätzlicher Patinnen und Paten. Hieran wird vonseiten der Projektkoordination bereits gearbeitet. Solche potentiellen Anbieter müssen jedoch gleichzeitig auch diese Zielgruppe aufnehmen, betreuen und unterstützen können und eine grundsätzliche Bereitschaft hierzu zeigen – dies stellt insgesamt eine große Herausforderung dar, wie auch die u. a. von bestehenden Praktikumsanbietern formulierten Ansprüche an Teilnehmende illustrieren (vgl. Tab. 5; Kap. 5.1.3).

Auch wünschen sich die Patinnen und Paten explizit einen engeren Einbezug in die Projektabläufe. Sofern dies datenschutzrechtlich möglich ist, wäre es daher erstrebenswert, die bestehenden informellen Gespräche zu erweitern. Dies kann beispielsweise in Form gemeinsamer Fallbesprechungen oder systematischer Rückmeldungsgespräche mit dem Case-Management oder der Projektkoordination geschehen, die ebenfalls dokumentiert werden sollten. Diese Möglichkeit zum Austausch könnte des Weiteren auch eine Unterstützung für die Patinnen und Paten darstellen, die teilweise Momente der Überforderung beschrieben haben. Zwar konnten alle Beteiligten Ansprechpartner benennen, an die sie sich bei Problemen wenden würden, jedoch scheint dies allein nicht auszureichen. Stattdessen bedarf es einer Systematisierung. Auch würde dies die Würdigung des ehrenamtlichen Einsatzes weiter verstärken. Gleichzeitig wäre denkbar, den Patinnen und Paten Möglichkeiten zum Austausch untereinander zu bieten, um Gelegenheiten zur gemeinsamen Reflexion zu schaffen. Eine Professionalisierung der Ehrenamtlichen durch Fortbildungen o. Ä. ist aufgrund des bewusst informellen Settings des Bausteins weniger zu empfehlen.

Hingegen wäre es sinnvoll, die Frage der weiteren nachschulischen Begleitung der Teilnehmenden konzeptionell stärker aufzugreifen. Hierbei muss anerkannt werden, dass der Schule aufgrund des mit dem Übergang einhergehenden Wechsels der institutionellen Bezüge natürliche Grenzen gesetzt sind. Durch Übergangsgespräche, auch im Sinne eines individuellen und strukturellen Übergangsmanagements (vgl. Kap. 5.2.4 sowie 5.2.5), könnte hier ein weiterer präventiver Beitrag für gelingende Übergänge geleistet werden. Dabei wäre es sinnvoll, alle Akteure mit einzubeziehen; dies betrifft sowohl die schulische Seite als auch die Erziehungsberechtigten, die Berufsberatung, die ggf. vorhandenen Patinnen und Paten – eventuell auch beim Vorliegen einer direkten Anschlussperspektive die Praktikumsanbieter – und nicht zuletzt auch die Teilnehmenden selbst. Auf ein so durch das Projekt gebildetes Netzwerk könnte zurückgegriffen und dieses in der Folge aktiviert werden. Der Nutzen besteht u. a. auch in der Tatsache, dass einzelne Praktikumsanbieter explizit aus der Gruppe der Teilnehmenden Personen für eine Ausbildung zu gewinnen wünschen.

Wie anhand der Belastungen der gesamten Schülerschaft gezeigt werden konnte, finden sich maßgebliche Belastungen im Bereich klinisch relevanter psychischer Auffälligkeiten. Diese sind im Modell dem Bereich *psychische Gesundheit* zugeordnet. Im Rahmen von Kapitel 5.2 wurden die Wirksamkeitserwartungen für die einzelnen

Bausteine systematisiert dargestellt. Hierbei wird deutlich, dass der Bereich der psychischen Gesundheit nur am Rande direkt angesprochen wird. Diese müsste folglich noch stärkere konzeptionelle Berücksichtigung finden (vgl. Kap. 6.4.5). Ausgangspunkt sind seitens der Schule Standards in der unterrichtlichen Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, beispielsweise die Beziehungsgestaltung im Erziehungsprozess, Förderung sozialer Kompetenz sowie das Aufgreifen und Aufarbeiten emotionaler Aspekte und Probleme, wohingegen fachliche Unterrichtsinhalte zurücktreten. Diese Aspekte sind jedoch im Hinblick auf den Fokus der psychischen Gesundheit weiterzuentwickeln. Das stellt allerdings zugleich, auch angesichts der Veränderungen der Schülergruppe in Schulen für Erziehungshilfe, eine aktuelle Entwicklungsaufgabe für Wissenschaft und Praxis dar.

6.4.3 Prozessqualität

Grundsätzlich ist im Hinblick auf die Prozesse des Projektes das hohe Engagement aller Beteiligten besonders zu betonen. Dieses ist für das Gelingen des Projektes insgesamt und die Prozessqualität im Besonderen als ein maßgeblicher Faktor anzusehen. Auch die couragierte Strategie, mit Schülerinnen und Schülern dieses Unterstützungsbedarfes nach außen in Betriebe zu gehen, zeigt dies – doch hiermit gehen immer auch Risiken einher. Das Eingehen dieser Risiken ist auch mit insgesamt heterogenen und teilweise negativen Teilnahmeverläufen der Teilnehmenden verbunden. Weiterentwicklungsbedarfe bestehen hier hauptsächlich hinsichtlich der Frage, inwiefern die Akteure der Bausteine 1 und 3 noch intensiver in pädagogischen Herausforderungen unterstützt werden können, um Abbrüchen durch Überforderung, Demotivation oder Konflikte intensiver präventiv zu begegnen. Hierfür müsste mindestens das Case-Management zusätzliche zeitliche Ressourcen erhalten. Gerade Betriebe, die auch Ausbildungen anbieten, können dabei noch mehr in den Fokus genommen werden, solange auch die pädagogische Rahmung durch die zielgruppenspezifische Expertise der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sichergestellt werden kann. Alternativ wären auch erweiterte Kooperationen mit Maßnahmeträgern, mit Inklusionsbetrieben (vgl. § 215 SGB IX) oder Berufskollegs denkbar, um eine engere pädagogische Begleitung zu ermöglichen oder aber auf etablierte betriebsinterne Strukturen zurückgreifen zu können und dabei das Spektrum der Kooperationspartner auszuweiten.

Alternativ könnte ein schulinternes Projekt etabliert werden, mit zu Baustein 1 vergleichbaren Wirkungserwartungen für die Schülerinnen und Schüler, die zur Zielgruppe gehören, aber den Anforderungen der außerschulischen Lernorte nicht gewachsen sind. Hier bieten sich kleinere Projekte oder aber Schülerfirmen an (vgl. hierzu Krause, Heinrich-Exner & Neubauer-Frimmel 2008; Arndt 2013); auch der schulinterne Aufbau von berufsbezogenen Werkstätten (Fahrradreparatur, Malerwerkstatt) wäre denkbar, auch als Beitrag zur Förderung von Lebenskompetenz nach Hiller (vgl. 1999, 67 ff.). Dies würde auch dazu führen, die Zahl der Praxisfelder zu erweitern und niederschwelligere Angebote zu etablieren. Diese könnte ebenfalls

eine vorgeschaltete Stufe zum außerschulischen Langzeitpraktikum darstellen. So könnte auch diese hoch belastete Gruppe von den Projektstrukturen profitieren.

Die konsequente Verfolgung eines umfangreichen Dokumentationswesens stellt ebenfalls eine besondere Qualität dieses Projektes dar. Hier wäre es wünschenswert, die beiden Aspekte der Aufnahmeindikation und vor allem der Entwicklungen der Unterstützung durch die Patinnen und Paten in vergleichbarer inhaltlicher Intensität aufzunehmen, wie es für die Langzeitpraktika und z. T. auch die schulischen Entwicklungen bereits erfolgt. Dies setzt einen entsprechend intensiveren Einbezug der Patinnen und Paten in die Projektstruktur voraus (vgl. 6.4.2).

6.4.4 Ergebnisqualität

Dass es, wie unter Kapitel 5.5 dargestellt, im Rahmen der Projektteilnahme auch zu Demotivationen und Abbrüchen kommt, ist in Anbetracht der hohen Belastungen und Herausforderungen der Zielgruppe in Anlehnung an den inklusiven Schuldiskurs als „school within a special school“ (vgl. Hennemann, Ricking & Huber 2018, 118 f.) erwartbar. Somit sollten negative Teilnahmeverläufe nicht das Projekt insgesamt diskreditieren, da es wie dargestellt durchaus zielführende Strukturen und Abläufe entwickelt hat. Stattdessen kann an bestimmten Punkten, die in den vorherigen Teilkapiteln dargestellt worden sind, nachgesteuert werden, um zukünftig die Teilnahmeprozesse zielführend weiterzuentwickeln und zu verbessern. Dabei wäre zu erwarten, dass die vorgeschlagenen Veränderungen im Bereich der Struktur- und Prozessqualität sich ebenfalls auf die unmittelbare und mittelbare Ergebnisqualität auswirken. Die Zielperspektive der Ergebnisqualität umfasst vor allem die Reduktion negativer Teilnahmeverläufe, die durch Demotivation, Konflikte und Abbrüche gekennzeichnet sind.

Des Weiteren wurden bislang durch die Projektkoordination bereits Informationen zum Verbleib der ehemaligen Teilnehmenden nach ihrem Übergang erhoben. Dies sollte systematisch weiterverfolgt werden, um auch langfristige Projektwirkungen besser einschätzen zu können. Hieraus könnten möglicherweise weitere Informationen zu sinnvollen Nachsteuerungsmaßnahmen gewonnen werden. Gleichzeitig wäre die weitere Entwicklung von Rückmeldungsgesprächen mit den Praktikumsanbietern und Patinnen und Paten sowie deren Dokumentation sinnvoll, um unmittelbare Informationen über mögliche Verbesserungspotenziale hinsichtlich der Unterstützung und Begleitung der Akteure zu erhalten. Auch eine interne Analyse von „Choreografien des Scheiterns“ wäre hilfreich, um relevante Faktoren zu ermitteln, zu reflektieren und hier konzeptionell noch differenzierter anzusetzen.

6.4.5 Gesamtsystematik der Weiterentwicklungsempfehlungen

Betrachtet man die bisherigen Empfehlungen in einer Zusammenschau, ergibt sich die Möglichkeit einer konzeptionellen Weiterentwicklung und Erweiterung der Projektstrukturen, wozu im Weiteren Vorschläge erfolgen.

Grundsätzlich ist in der Schülerschaft ein höherer Bedarf der Förderung derjenigen Bereiche, welche das Projekt anspricht, festzustellen, sodass die Zielgruppe

gemäß Abbildung 11 (vgl. Kap. 6.4.1) ausgeweitet werden kann. Diese ist durch eine hohe Heterogenität, auch im Bereich der Belastungen, gekennzeichnet. Die Förderziele für die einzelnen Personen im Kontext der Belastungsbereiche fallen entsprechend individuell unterschiedlich aus, weshalb das Bausteinprinzip des Projektes weiter verfolgt und im Sinne eines Modulsystems intensiviert werden sollte.

Folgende Elemente sind dabei für die Weiterentwicklung zentral:

- a) In Anbetracht der großen Heterogenität der Zielgruppe wird es als notwendig erachtet, dass jeweils in Form einer Fallkonferenz unter Partizipation der Lehrkräfte und der Projektkoordination für die einzelnen Bedarfe passende Bausteine gewählt und inhaltlich ausdifferenziert werden. Der Einbezug der Erziehungsberechtigten ist für die Projektteilnahme weiter anzustreben.
- b) Dies zieht auch die Notwendigkeit der Ausweitung der konzeptionellen Integration der Patinnen und Paten nach sich, während die Langzeitpraktika in derzeitiger Form beibehalten werden sollten. Diese wären ggf. durch schulinterne Projektformen und arbeitsorientiertes Lernen in der Schule selbst zu erweitern.
- c) Das Case-Management kann dabei ebenfalls ausgeweitet werden. Dieses stellt dann nach wie vor die Betreuung und Begleitung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und die Dokumentation sicher, würde jedoch einer stärker zirkulär ausgerichteten Vernetzung folgen. Somit sollen nicht nur jeweils intensive Kontakte zwischen dem Case-Management und dem jeweiligen Akteur weiterverfolgt, sondern auch ein Austausch der einzelnen Personen in den Bausteinen untereinander durch das Case-Management gefördert werden.
- d) Um auch von der Netzwerkarbeit des Projektes direkt profitieren zu können, bietet sich die Entwicklung eines strukturellen und individuellen Übergangsmagements an, das auch in Form von Übergangsgesprächen als eigenständiger Baustein aufgenommen wird.
- e) Des Weiteren empfiehlt sich die Berücksichtigung des Förderbereichs *psychische Gesundheit* als weiterer Baustein. Dies sollte nicht additiv erfolgen, sondern die pädagogische und didaktische Arbeit im Sinne kognitiver, sozialer und emotionaler Ziele des Lernens grundsätzlicher prägen.

In der nachfolgenden Abbildung 12 ist der modifizierte Projektverlauf dargestellt.

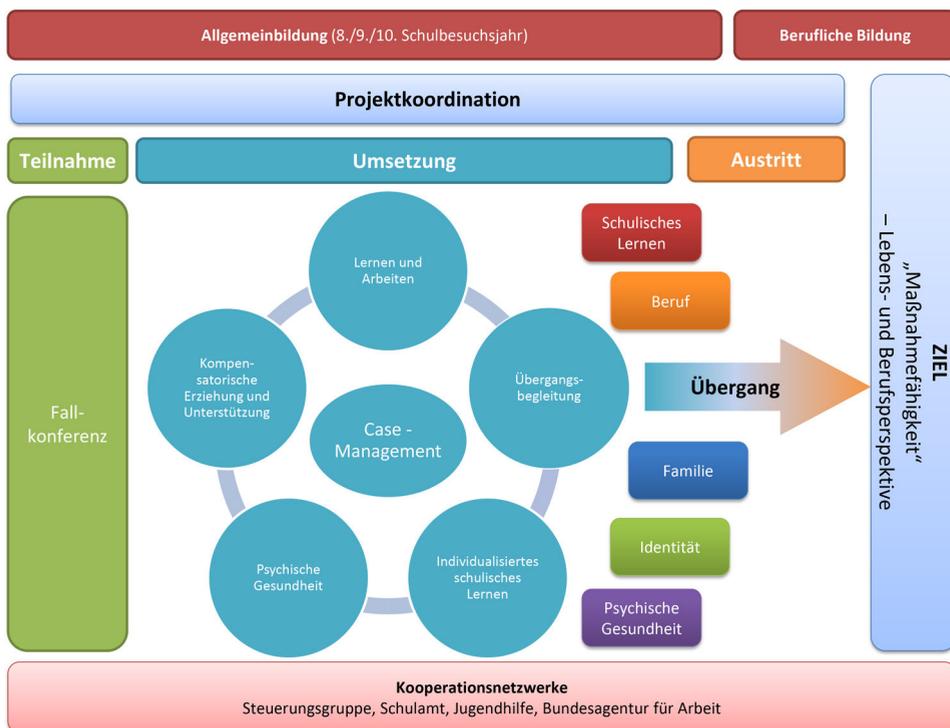


Abbildung 12: modifizierter Prozessverlauf des Projektes

7 Fazit

„Also dieser Sprung ins kalte Wasser, von dem wir immer alle reden, vielleicht werden sie bei uns vorher schon einmal abgeduscht, kalt, bevor sie dann ins Wasser hüpfen.“
(LK02 B2, 56)

Die Übergänge der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung von der allgemeinen in die berufliche Bildung stellen eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar. Die Multiproblemlagen der Schülerinnen und Schüler ziehen dabei hohe Anforderungen an die pädagogische Arbeit nach sich. Nimmt die Institution Schule ihren Auftrag ernst, gehört die Vorbereitung auf den Übergang und damit die Unterstützung beruflicher Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler zu ihren zentralen Aufgaben. Das Erreichen eines gelingenden Übergangs kann somit auch als inklusiver Auftrag angesehen werden. Es fehlt bislang eine systematische Untersuchung dieser Zielgruppe am Übergang, und damit wird forschungsmethodisches Neuland betreten. Die vorliegende Untersuchung ist als explorativ anzusehen und könnte für zukünftig notwendige Forschungsvorhaben impulsgebend sein.

Das Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ beabsichtigt, ebendieser inklusiven schulischen Aufgabe Rechnung zu tragen und legt Zeugnis eines hohen Maßes an Engagement und Enthusiasmus der Verantwortlichen ab. Auch in der Tatsache, dass für dieses schulische Praxisprojekt eine externe wissenschaftliche Evaluation angestrebt, von der Stiftung realisiert und von der Schule mitgetragen wurde, findet sich dieser Geist wieder. Im Rahmen des vorliegenden Bandes wurde dargestellt, dass ein konzeptionell strukturierter Weg eingeschlagen worden ist, um die Projektziele zu erreichen. Die wissenschaftliche Begleitung spricht sich daher explizit für die Fortsetzung des Projektes „Gelingende Übergänge in das Leben und den Beruf“ aus. In Anbetracht der heterogenen Bedarfe der Jugendlichen ist entscheidend, die für Übergänge relevanten Bereiche zu berücksichtigen und hierfür einen stabilen konzeptionellen Rahmen zu bieten, der gleichzeitig Raum für individuelle Anpassungen lässt und dabei den Schutzcharakter des schulischen Settings nicht aufgibt. Somit weist das Projekt viele Potenziale auf. Gleichzeitig schlägt die wissenschaftliche Begleitung auch Möglichkeiten vor, das Vorhaben weiterzuentwickeln, um die entwickelten Strukturen und Prozesse zu optimieren, damit zukünftig noch mehr Schülerinnen und Schüler von diesem Projekt profitieren können.

Zusammenfassend können fünf Schlüsselstellen zur Weiterentwicklung des Projekts festgehalten werden:

- Erweiterung des Angebots (arbeits-)praktischer Erfahrungen im schulexternen und -internen Setting,
- stärkere Nutzung der Ressource der Patinnen und Paten,

- Erweiterung der Zielgruppe,
- konzeptionell grundlegende Berücksichtigung der psychischen Gesundheit,
- Ausdifferenzierung eines strukturellen und individuellen Übergangsmanagements.

Das hier betrachtete Projekt einer Schule für Erziehungshilfe bzw. mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Gütersloh steht damit beispielgebend für das gesamte Feld der einschlägigen Schulen, die durchweg mit einer stark psychisch belasteten Gruppe junger Menschen arbeiten, im Rahmen der verstärkten Bestrebungen hin zu mehr schulischer Inklusion umso mehr und umso stärker. Als beispielhaft können die konzeptionell verankerten engagierten Bemühungen um einen gelingenden Übergang der jugendlichen Schülergruppe betrachtet werden – und ebenso beispielhaft dürften die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung herausgearbeiteten spezifischen Schwierigkeiten und Hürden einschließlich der konzeptionellen Optimierungsmöglichkeiten Impulse für die gesamte Schulgruppe bieten, unter Einschluss der speziellen Schulen im Förderschwerpunkt Lernen.

Gerade im Zuge der verstärkten Bemühungen um eine möglichst weitreichende Beschulung dieser Schülerschaft in Regelschulen reichen Konzept, Evaluation und Empfehlungen sicher auch deutlich über den Kontext der einschlägigen Förderschulen hinaus – sie betreffen die Problematiken, Herausforderungen und Bemühungen insbesondere von Haupt-, Mittel- und Gesamtschulen ähnlich oder ebenso. Nicht zuletzt zeigen dies die bisherigen Erkenntnisse zur Übergangsforschung, indem auch Teile dieser Schülergruppen insgesamt vor größeren Problemen stehen (vgl. z. B. Bojanowski & Ratschinski 2010; DJI 2010; Gaupp et al. 2011). Auch sei an dieser Stelle noch einmal auf die Divergenz zwischen der Rate der diagnostizierten Förderbedarfe (1,18 %) zum einen und zum anderen der Gesamtprävalenz psychischer Störungen, die zwischen 12 und 20 % verortet wird, hingewiesen (vgl. Stein 2019, 56 ff.; Kranert 2020; Stein & Kranert 2020). Die hier aufgezeigten Herausforderungen könnten also eine wesentlich größere Gruppe betreffen und breite schulische und nachschulische Antworten erfordern.

Zugleich wird an vielen Punkten dieses Projektes und seiner Evaluation ein erheblich weiterer wissenschaftlicher Untersuchungsbedarf deutlich, um das gravierende Forschungsdefizit im Kontext der Beschulung von jungen Menschen mit psychischen Belastungen Stück für Stück zu reduzieren.

Literaturverzeichnis

- Ahrens, F. (2012): „Also, wir lernen da zwar, aber nicht so schülerisch, sondern mehr so Spaß.“ Bedeutung, Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für benachteiligte Jugendliche. Berlin: Lit-Verlag.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2017): HzE Bericht 2017. Datenbasis 2015. Online verfügbar unter https://www.lwl-landesjugendamt.de/media/filer_public/2f/89/2f8913af-a2d2-4dc6-aeca-755d76acd8c7/hze-bericht_2017_web.pdf, zuletzt abgerufen am 22.08.2019.
- Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (2018): Monitor Hilfen zur Erziehung 2018. Online verfügbar unter http://hzemonitor.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/documents/Monitor_Hilfen_zur_Erziehung_2018.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Arndt, H. (2013): Methodik des Wirtschaftsunterrichts. Opladen: Barbara Budrich.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bundesinstitut für Berufsbildung & Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn: BiBB.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2010): Leitfaden Teilhabe am Arbeitsleben für behinderte Menschen (berufliche Rehabilitation) – Fachliche Hinweise. Online verfügbar unter <http://pfenz-hoertnix.de/data/documents/03-3Teilhabe-am-Arbeitsleben.pdf>, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2019a): Gütersloh. Arbeitsmarkt im Überblick – Berichtsmonat Februar 2019 – Gütersloh. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur/Nordrhein-Westfalen/Guetersloh-Nav.html>, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2019b): Statistik Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/Politische-Gebietsstruktur-Nav.html>, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Baethge, M., Buss, K.-P. & Richter, M. (2017): Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in Schleswig-Holstein – unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein.
- Balz, H.-J. (2010): Berufswahl, Übergang Schule – Beruf, benachteiligte Jugendliche. In: Grassinger, R. & Bieg, S. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim & München: Juventa.

- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BiBB-Report 11.09. Online verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_11.pdf, zuletzt abgerufen am 13.08.2019.
- Beicht, U. (2017): Ausbildungschancen von Ausbildungsstellenbewerbern und -bewerberinnen mit Migrationshintergrund. Aktuelle Situation 2016 und Entwicklung seit 2004. Bonn: BIBB.
- Beinke, L. (2013): Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, 262–270.
- Benner, I. (2017): Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf. Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft“. Diss. Gießen.
- Bernhardt, R. (2010): Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensverläufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2012): Übergänge mit System. Fünf Forderungen für die Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bertelsmann-Stiftung & Netzwerk SCHULEWIRTSCHAFT/MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.) (2017): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2019): Datenreport 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Band 14 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn: BMBF.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Bojanowski, A. (2012): „Moratorium 2.0“. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, G. & Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Perspektiven eines kontrovers diskutierten Konstrukts. Wiesbaden: Springer, 115–132.
- Bojanowski, A. & Eckert, M. (2012): Einleitung: Black Box Übergangssystem. In: Dies. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann, 7–19.

- Bojanowski, A. & Ratschinski, G. (2010): Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung. In: Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 84–87.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Wiesbaden: Springer.
- Böttcher, W., Holtappels, H.-G. & Brohm, M. (2006): Evaluation im Bildungswesen. In: Dies. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim/München: Juventa, 7–22.
- Braun, F. & Reißig, B. (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster: Waxmann, 91–103.
- Burgert, M. (2001): Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. Langenau-Ulm: Vaas.
- Bylinski, U. & Fritsche, M. (2011): Regionale Vernetzung und individuelle Übergangsbegleitung als neue Qualität von Professionalität im Übergang Schule-Beruf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (6), 6–10.
- Christe, G. (2016): Ausbildungschancen für alle. Neue Konzepte für den Übergang in Ausbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dederling, H. (2000): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- DESTATIS – Deutsches Statistisches Bundesamt (2016a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/ErzieherischeHilfe5225112157004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am 15.03.2019.
- DESTATIS – Deutsches Statistisches Bundesamt (2016b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Bevoelkerungsfortschreibung2010130157004.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt abgerufen am 15.03.2019.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband (2006): Individuelles Übergangsmanagement. Neue Herausforderungen an die Jugendsozialarbeit beim Übergang von der Schule zum Beruf. Reihe Paritätische Arbeitshilfe Jugendsozialarbeit, Heft 1. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e. V. Online verfügbar unter: https://www.jugendsozialarbeit-paritaet.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Arbeitshilfen/doc/uebergangsmanagement_web_2007.pdf, zuletzt abgerufen am 11.2.2019.
- Diehl, C., Friedrich, M. & Hall, A. (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie 38 (1), 48–67.
- DJI – Deutsches Jugendinstitut (2010): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. DJI.

- Döpfner, M., Plück, J & Kinnen, C. (2014). Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Düggeli, A. & Kinder, K. (2013): Wissen aufbauen, Selbstwirksamkeit fördern und Sinnfindung begleiten – auf dem Berufswahlweg mit Schülerinnen und Schülern. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, 211–219.
- Dunkake, I. (2007). Schulverweigerung: Eine Folge mangelnder familialer Kontrolle? In: Wagner, M. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, 105–138.
- Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2011): Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB 142. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7123>, zuletzt abgerufen am 08.07.2019.
- Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A & Ulrich, J. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn: BIBB.
- Ehlers, J. (2007): Mentoring im Prozess der Berufsorientierung – eine theoriegeleitete Analyse seiner Möglichkeiten. In: Ehlers, J. & Kruse, N. (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Partnerschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 9–142.
- Ellinger, S., Stein, R. & Breitenbach, E. (2006): Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 57 (4), 122–132.
- Enggruber, R. & Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Bertelsmann.
- Erikson, E. (2003): Jugend und Krise. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Esser, G., Hänsch-Oelgart, S. & Schmitz, J. (2017): TBS-TK Rezension: „CBCL/6–18R, TRF/6–18, YSR/6–18. Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. In: *report psychologie* 42 (6), 255–256.
- Eulenberger, J. (2013): Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer.
- Facius, A. (2014): Berufserfahrung inklusive. In: *Spektrum Hören* 34 (3), 5–7.
- Flick, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Ders. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen*. Reinbek: Rowohlt, 9–32.
- Friedrich, A. & Rohrbach-Schmidt, D. (2011): BIBB-Übergangsstudie 2014. Version 1.0. Daten- und Methodenbericht.
- Fuchs, P., Gellermann, J. & Kutzner, S. (2018): Die Auszubildungsverlierer? Fallstudien zu Entkoppelungsprozessen von Jugendlichen beim Übergang in das Erwerbsleben. Weinheim/Basel: Beltz.

- Gaupp, N. (2013): Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit. Hans-Böckler-Stiftung.
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2), 173–186.
- Gaupp, N., Lex, T. & Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (3), 388–405.
- Gentner, C. (2013). Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung – Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg. In: GSI-Consult gGmbH Stuttgart (Hrsg.): Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin: Eigenverlag, 11–27.
- Gläser-Zikuda, M. (2015): Qualitative Auswertungsverfahren. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 119–131.
- Gniewosz, B. (2015): Testverfahren. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 71–81.
- Granato, M., Milde, B. & Ulrich, J.-G. (2018): Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt – Eine vertiefende Analyse für Nordrhein-Westfalen. FGW-Studie Vorbeugende Sozialpolitik 08. Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V.
- Großkurth, H., Lex, T., Lichtwadt, N., Müller, S. & Tillmann, F. (2015): Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge. München: Referat für Bildung und Sport.
- Hagemann, L. & Ruth, M. (2019): Schnittstellen in der Sozialpolitik. Eine Analyse am Beispiel der Einrichtung von Jugendberufsagenturen. Essen: IAQ-Report.
- Hagen, T. (2014): Prävention von schulischem Dropout. Entwicklung und Evaluation einer schulbasierten Maßnahme zur Vermeidung von Schulabbruch. Köln: Dissertation.
- Hagen, T., Spilles, M. & Hennemann, T. (2017): Prävalenz von Schulabsentismus – schulform- und altersspezifische Häufigkeit und Verteilung von Fehlzeiten unter besonderer Berücksichtigung individueller Merkmale absenter Schülerinnen und Schüler. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 68 (3), 140–152.
- Hascher, P., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2020): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung am Übergang Schule – Beruf – Belastungen und pädagogische Konsequenzen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (12) (angenommen).
- Hemming, K., Tillmann, F. & Reißig, B. (2018): „Was geht?“ Die Hallesche Kinder- und Jugendstudie 2018. DJI. Online verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/HallescheKinderundJugendstudie2018_Abschlussbericht.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.

- Hennemann, T., Hagen, T. & Hillenbrand, C. (2010): Dropout aus der Schule – Empirisch abgesicherte Risikofaktoren und wirksame pädagogische Maßnahmen. In: Empirische Sonderpädagogik 2 (3), 26–47.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018): Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: Müller, Th. & Stein, R. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 115–149.
- Herbst, M., Ettrich, C. & Nürnberger, H. (2000): Untersuchungen zum Einsatz von YSR und TRF der Child Behavior Checklist in einer Förderschule zur Erziehungshilfe. In: Rolus-Borgward, S., Tänzler, U. & Wittrock, M. (Hrsg.): Beeinträchtigung des Lernens und/oder des Verhaltens – unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 307–318.
- HHS – Hermann-Hesse-Schule (2016): Projektbeschreibung. Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf. Ein Kooperationsprojekt der Hermann-Hesse-Schule, des Kreises Gütersloh und der Reinhard Mohn Stiftung, in Zusammenarbeit mit der Gütersloher Tafel e. V. und der Arbeitslosenselbsthilfe Gütersloh e. V. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hiller, G. G. (1999): Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen: eine Methode zur Analyse von Erwerbsverläufen; Ergebnisse ihrer Anwendung auf Datenbestände der Reutlinger Untersuchung über Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres Bautechnik. In: Hofsäss, Th. (Hrsg.): Jugend, Arbeit, Bildung: zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen. Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung, 113–148.
- Hiller, G. G. (2011): Mentoring im Übergang von der Schule in Erwerbsarbeit und Leben: Begleitung und Beistand auf Pfaden ins Ungewisse. In: Bleher, W. (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem: biografisch, institutionell, thematisch. Baltmannsweiler: Schneider, 179–190.
- Hoffmann, N. (2018): Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen am Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? DJI.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014): Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). In: Bundesgesundheitsblatt 57, 807–819.
- Holtmann, S.-C., Kranert, H. W. & Stein, R. (2020): Der Einsatz des Youth Self Report (YSR/11–18) bei Heranwachsenden: Eine faktorenanalytische Betrachtung im Kontext der Beruflichen Bildung. In: Empirische Sonderpädagogik 12, 3–26.
- Jobcenter Gütersloh (2017): Jahresbericht 2017. Online verfügbar unter https://www.kreisguetersloh.de/medien/bindata/Jahresbericht_2017_JC_Kreis_GT_klein.pdf, zuletzt abgerufen am 15.03.2019.

- Jochmaring, J., Nentwig, L. & Sponholz, D. (2019): Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 70, 112–121.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2000) (Hrsg.): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaak, S., Kracke, B., Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2013): Diagnostik und Förderung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 6 (1)–12.
- Kaminski, S. et al. (2017): Mentoring. In: Bierhoff, H.-W. & Frey, D. (Hrsg.): Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse. Göttingen: Hogrefe, 873–900.
- Kardorff, E. von (2006): Zur gesellschaftlichen Bedeutung und Entwicklung (qualitativer) Evaluationsforschung. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, 63–91.
- Kelle, U. (2006): Qualitative Evaluationsforschung und das Kausalitätsparadigma. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Reinbek: Rowohlt, 117–134.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.3.2000. In: Drave, W., Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim, 343–366.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018): Sonderpädagogische Förderung an Schulen. Im Internet unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_SoPae_2016.pdf. Abruf vom 18.02.2019.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen). Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Knollmann, M., Al-Mouhtasseb, K. & Hebebrand, J. (2009): Schulverweigerung und psychische Störungen: Merkmale von Schulverweigernden Kindern und Jugendlichen und ihren Familien einer Kinder und jugendpsychiatrischen „Schulverweigererambulanz“. In: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58, 434–449.
- Köck, M. (2018): Basisqualifikationen Berufsorientierung und -beratung. Ein Lehr- und Übungsbuch für Akteure am Übergang Schule – Beruf. Bad Heilbrunn: Kohlhammer.
- Kohlrausch, B. & Richter, M. (2016): Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? In: Arbeit 25 (3–4), 147–168.

- Kranert, H.-W. (2020): Psychische Belastungen und berufliche Bildung – Aspekte für die Gestaltung passgenauer Angebote. In: Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.): Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs. Berlin: Frank & Timme, 69–96.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019): Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen – Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. In Gingelmaier, S., Bleher, W., Hoanzl, M. & Herz, B. (Hrsg.): ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 1 – Gemeinsam & Verschieden: Was sind die Spezifika des Faches „ESE“? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 210–223.
- Krause, K., Heinrich-Exner, L. & Neubauer-Frimmel, E. (2008): Die Schülerfirma: fit machen für's Berufsleben. Stamsried: Care-Line.
- Kremer, H.-H. & Gockel, C. (2010): Schülerbetriebspraktikum im Übergangssystem – Relevanz, Potenziale und Gestaltungsanforderungen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 17, 1–29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe17/kremer_gockel_bwpat17.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Kruse, W. (2014): Kommunale Koordinierung im Übergang in die Arbeitswelt: die Schule als Partnerin. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer, 61–78.
- Kuhn, K. (2014): Schule XXL – ein Projekt zur vertieften Berufsorientierung und Prävention von Schulmüdigkeit. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer, 169–186.
- Kuper, H. (2015): Evaluation. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 141–153.
- Landberg, M. (2016): "und dann ist wieder alles im grünen Bereich" Berufliche Lebenslagen und Transitionen benachteiligter junger Erwachsener. Jena: Dissertation.
- Landeshauptstadt München (2017): Münchner Bildungsbericht berufliche Bildung 2017.
- Lenzen, C., Brunner, R. & Resch, F. (2016): Schulabsentismus: Entwicklungen und fortbestehende Herausforderungen. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie 44 (2), 101–111.
- Lenzen, C., Fischer, G., Jentzsch, A., Kaess, M., Parzer, P., Carli, V., Wassermann, D., Resch, F. & Brunner, R. (2013): Schulabsentismus in Deutschland – Die Prävalenz von entschuldigtem und unentschuldigtem Fehlzeiten und ihre Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 62, 570–582.
- Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015): Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Lohaus, A. & Nussbeck, F. (2016): Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

- Lorenzen, J.-M. (2014): Aktiviert im Übergang? Bestimmung von Mentoring als Form der Beratung in aktivierungslogischem Zusammenhang. In: Lorenzen, J.-M., Schmidt, L.-M. & Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biografischer Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz, 140–156.
- Lorenzen, J.-M. (2017): Integration durch Mentoring. Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Studium. Weinheim/Basel: Beltz.
- MAGS – Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule–Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Düsseldorf. Online verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/MAGS-Brosch-Schule-Beruf-Online_nach_Korrektur_nicht_bf.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Mahlstaedt, J. (2011): Case Management im Übergangmanagement von Schule in den Beruf am Beispiel des Modells „Kompetenzagenturen“. München: Grin.
- Mairhofer, A. (2017): Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe. Eine Forschungsübersicht. DJI.
- Mansel, J. & Hurrelmann, K. (1992): Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen: Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen. In: Zeitschrift für Soziologie 21 (5), 366–384.
- Meier, J. (2013): Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung – Produktionsschulen in Sachsen. In: GSI-Consult gGmbH Stuttgart (Hrsg.): Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Berlin: Eigenverlag, 28–39.
- Mertens, M. & Johanssen, T. (2014): Produktionsschulen in Deutschland. In: Die berufsbildende Schule: Heft September 2014, 289–294.
- Mögling, T., Tillmann, F. & Reißig, B. (2015): Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen. Vodafone Stiftung Deutschland.
- Möller, J. & Walwei, U. (Hrsg.) (2017): Arbeitsmarkt kompakt. Analysen, Daten, Fakten. IAB/Wbv.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim & Basel: Beltz, 37–60.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2017/18. Statistische Übersicht 400. Online verfügbar unter: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2017.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kreissozialindex. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Kreissozialindex/Kreissozialindexwerte.pdf>, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.

- Myschker, N. & Stein, R. (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Neuenschwander, M., Frey, S., Nägele, C. (2017): Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr – Effekte von Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund. In: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge: (inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuffer, M. (2009): Case Management. Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim & München: Juventa.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008): Jugendalter. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie. Weinheim & Basel: Beltz, 271–332.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2014): Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Pötter, N. (2014): Aufgaben der Schulsozialarbeit am Übergang von der Schule in den Beruf. In: Dies. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer, 21–42.
- Pro Wirtschaft GT GmbH (2018): Kreis Gütersloh. Strukturbericht. Online verfügbar unter: https://www.erfolgskreis-gt.de/fileadmin/user_upload/Wirtschaft/Kreis_GT_in_Zahlen/Strukturbericht/2018_Strukturbericht_GT.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Wiesbaden: Springer.
- Reinders, H. (2015a): Fragebogen. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 57–70.
- Reinders, H. (2015b): Interview. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 93–108.
- Reinders, H. & Ditton, H. (2015): Überblick Forschungsmethoden. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: Springer, 49–56.
- Reißig, B. (2007): Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Ergebnisse des Überganspanels. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (3), 98–106.
- Reißig, B. & Mahl, T. (2013): Berufsorientierung im regionalen Übergangsmanagement: Anforderungen, Handlungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, 348–356.

- Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C. & Recksiedler, C. (2017): Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2018/WEB_DJI_WaskommtnachderSchule.pdf
- Ricking, H. (2014): Ursachen, Phänomene und Formen des Schulabsentismus. In: Themenheft Schulverweigerung als sozialpädagogische Herausforderung für Jugendwerkstätten und Pro-Aktiv-Centren (2), 3–13.
- Ricking, H., Schulze, G. & Wittrock, M. (2002): Die Gefährdung von Schülern mit Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten durch unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. In: Schröder, U. & Wittrock, M. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 172–189.
- Rodarius, D. & Backmann, A. (2010): Übergangsmangement, Netzwerke und Kooperationen. In: Köck, M. & Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 129–150.
- Rohlf, C. (2012): Kompetenzentwicklung durch Mentoring an Schulen: die Förderung von Soft Skills. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (2), 183–196.
- Rossi, P., Freeman, H. & Hofmann, G. (1988): Programm-Evaluation. Einführung in die Methoden angewandter Sozialforschung. Stuttgart: Enke.
- Rossi, P., Lipsey, M. & Freeman, H. (2004): Evaluation: a systematic approach. London u. a.: Thousand Oaks.
- Schlimbach, A. (2009): Unterstützungsangebote im Übergang Schule – Beruf: Die Rolle gemeinnütziger Organisationen. Expertise im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. München: DJI.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007): Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 58 (8), 282–290.
- SCHULEWIRTSCHAFT Bayern im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2015): Leitlinien für eine gute Berufs- und Studienorientierung. München: SCHULEWIRTSCHAFT Bayern.
- Seeliger, S. (2016): Schulabsentismus und Dropout. Fallanalysen zur Erfassung eines Phänomens. Wiesbaden: Springer.
- Sieglen, G. (2019): Ausbildung, Beschäftigung und Arbeitslosigkeit junger Berufseinsteiger in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse auf der Grundlage von Erwerbsverläufen der Geburtskohorte 1987. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Online verfügbar unter: http://doku.iab.de/regional/NRW/2019/regional_nrw_0119.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Silbereisen, R. & Weichold, K. (2012): Jugend (12–19 Jahre). In: Schneider, W. & Lindenberg, U. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim & Basel: Beltz, 235–258.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.

- Stein, M. (2013): Von Paten und Lotsen. Coaching- und Mentorenprogramme in der Studien- und Berufsorientierung. In: Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, 271–280.
- Stein, R. (2019): Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren: Schneider.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (2020): Transition Schule – Beruf für Jugendliche mit psychischen Belastungen – ein Theoriemodell. In: Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.): Inklusion und berufliche Bildung im kritischen Diskurs. Berlin: Frank & Timme. 121–155.
- Stein, R. & Stein, A. (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöbe-Blossey, S. et al. (o. J.): Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss Übergang Schule-Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation. Forschungsbericht. Online verfügbar unter https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/esf_kaoa_forschungsbericht_iaq.pdf, zuletzt abgerufen am 17.08.2019.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014): Evaluation. Eine Einführung. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner, M. (2007). Einleitung: Ein Forschungsprojekt über das Schulschwänzen und die Schulverweigerung. In Ders. (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, 7–12.
- Wagner, M., Dunkake, I. & Weiß, B. (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum Abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56 (3), 457–489.
- Weißbrodt, Th. (2007). Schulische Determinanten der Schulverweigerung – Befunde aus der Pisa-Befragung. In: M. Wagner (Hrsg.): Schulabsentismus. Soziologische Analysen zum Einfluss von Familie, Schule und Freundeskreis. Weinheim und München: Juventa, 85–104.
- Wendt, P.-U. (2008): Navigation im Übergang – Zum Übergangsmanagement in der Jugendsozialarbeit. In: Kammerer, B. & Gref, K. (Hrsg.): Übergangsmanagement – Wege zur beruflichen und sozialen Integration junger Menschen. Die Aufgaben der Jugendhilfe an der Schnittstelle zwischen Schule, Ausbildung und Beruf. Nürnberg: Emwe, 91–116.
- Zoelch, C. & Thomas, J. (2010): Identitätsentwicklung im Spannungsfeld von Berufswahl, Ausbildung und Berufseintritt. In: Köck, M. & Stein, M. (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 93–128.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Prozessverlauf des Projektes	16
Abb. 2	Modell belastender Faktoren für den Dropout am Übergang Schule-Beruf	26
Abb. 3	Phasen der Projektevaluation	29
Abb. 4	Zielgruppe des Projektes	43
Abb. 5	angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 1	46
Abb. 6	angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 2	47
Abb. 7	angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 3	49
Abb. 8	angenommene Wirkmechanismen des Bausteins 4	50
Abb. 9	Teilnahmeverläufe	84
Abb. 10	Legende der Teilnahmeverläufe	84
Abb. 11	Weiterentwicklung der Projektzielgruppe	92
Abb. 12	modifizierter Prozessverlauf des Projektes	97
Abb. 13	Erfassung der Heterogenitätsdimensionen	130

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Belege der Faktorenfelder des Modells „Faktoren für den Dropout am Übergang Schule-Beruf“	24
Tab. 2	eingesetzte Datenerhebungsmethoden	30
Tab. 3	standardisierte Verfahren	33
Tab. 4	Die am häufigsten belasteten zehn Skalen in der Schülerschaft	34
Tab. 5	Vergleich der Ansprüche an die Projektteilnehmenden	39
Tab. 6	Entwicklung der Anzahl der als belastet eingestuften Skalen der aktuellen Teilnehmenden	76
Tab. 7	Durchschnittliche Belastungswerte	76

Tab. 8	Auswertungskategorien der Interviews hinsichtlich beobachteter Veränderungen über die Teilnahme	79
Tab. 9	Zuordnung der Skalen der testdiagnostischen Verfahren zu den Modell- elementen	120
Tab. 10	Forschungsfragen der Untersuchung mittels der standardisierten Verfahren ..	121
Tab. 11	Schwellenkriterien für Belastungen in einzelnen Skalen	122
Tab. 12	Skalen der Verfahren zur Selbsteinschätzung nach Belastung	123
Tab. 13	Spearman-Rho Korrelation der Skalen mit den häufigsten Belastungen	125
Tab. 14	Rangreihe der gesamten Stichprobe nach Belastungen	128
Tab. 15	Befragte Personengruppen im Rahmen der Interviewuntersuchung	132
Tab. 16	Allgemeine Fragen der Interviewuntersuchung	133
Tab. 17	spezifische Fragen der Interviewuntersuchung	134
Tab. 18	Durchgeführte Interviews nach Code und Dauer	137
Tab. 19	Transkriptionskopf	140
Tab. 20	Transkriptionsregeln	140
Tab. 21	Hinweise zur einheitlichen Schreibweise	142
Tab. 22	Übersicht über das Kategoriensystem	143
Tab. 23	Kategorie A1: Von der Projektkoordination benannte Kriterien zur Aufnahme	146
Tab. 24	Kategorie A2: Von Lehrkräften benannte Unterschiede zwischen den Teil- nehmerinnen und Teilnehmern und den regulären Schülerinnen und Schülern (Code LK1)	147
Tab. 25	Kategorie A3: von diversen Interviewten benannte Anforderungen an Projektteilnehmer	149
Tab. 26	Kategorie A4: Beschreibung stark absenter Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitung, die vom Projekt nicht berücksichtigt werden können	151
Tab. 27	Kategorie B1: Baustein 1 <i>Lernen und Arbeiten</i>	153
Tab. 28	Kategorie B2: Baustein 2 „Individualisiertes schulisches Lernen“	160
Tab. 29	Kategorie B3: Baustein 3 „Kompensatorische Erziehung und Unterstützung“	167

Tab. 30	Kategorie B4: Baustein 4 „Case-Management“	174
Tab. 31	Kategorie B5: Übergeordnete Gremien: Steuerungsgruppe	176
Tab. 32	Kategorie B6: Übergeordnete Gremien: Projektkoordination	178
Tab. 33	Kategorie B7: Netzwerkbildung	180
Tab. 34	Kategorie C1: beobachtete Veränderungen über die Teilnahme	184

Anhang

A.1 Forschungsmethodischer Anhang

A.1.1 Fragebögen

A.1.1.1 Standardisierte Verfahren

Im Rahmen der Evaluation wurden sieben standardisierte Verfahren eingesetzt. Es handelt sich dabei um Einschätzskalen bzw. Fragebögen, die jeweils bestimmte Merkmale der Person erfassen, wie etwa die Leistungsmotivation. Diese wurden nach Kriterien der konzeptionellen Passung zu den Faktoren des Dropout-Modells und der Ökonomie ausgewählt. Fünf Verfahren arbeiten mittels einer Selbsteinschätzung, während zwei auf Fremdeinschätzung zurückgreifen.³¹ Diese Verfahren sind:

- der Youth-Self-Report (YSR) bzw. Fragebogen für Jugendliche (Döpfner, Plück & Kinnen 2014),
- die Teacher-Report-Form (TRF) bzw. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (Döpfner, Plück & Kinnen 2014),
- der Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ) (Lohaus & Nussbeck 2016),
- die Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) (Petermann & Petermann 2014),
- die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL) (Petermann & Petermann 2013),
- die Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) (Spinath et al. 2012),
- sowie das neu benannte Verfahren „Mein Weg in den Beruf“ (MeWeBe). Bei letzterem handelt es sich um einen modifizierten Auszug aus dem Fragebogen „Berufswahlkompetenz“ (Kaak et al. 2013).

Im Folgenden werden diese Verfahren näher beschrieben.

Der YSR gehört zur Familie der Achenbach-Skalen und liegt in der revidierten Fassung von 2014 vor (vgl. Döpfner et al., 2014). Diese Verfahren gehören „sowohl in der klinischen Praxis als auch in der Forschung zu den etablierten Instrumenten der multimodalen Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (Esser, Hänsch-Oelgart & Schmitz 2017, 255). Sie erfassen ein „breites Spektrum psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen“ (ebd). Eine ausführliche Übersicht über bestehende Untersuchungen mit dieser Instrumentenfamilie in diesem Bereich findet sich bei Holtmann, Kranert & Stein (2020). Enthalten sind 104 Items, die mit unterschied-

31 Siehe für die hier erfolgenden Darstellungen auch Hascher, Kranert & Stein (2020).

lichen Normen (repräsentative und klinische) ausgewertet werden. Erstere umfassen acht sog. Problemskalen (*Ängstlich/depressiv, Rückzüglich/depressiv, Körperliche Beschwerden, Soziale Probleme, Denk-, Schlaf- & repetitive Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme, Regelverletzendes Verhalten* und *Aggressives Verhalten*). Letztere beschreiben DSM-orientiert bestimmte Symptomkomplexe (vgl. Döpfner et al. 2014, 18 ff.). Hinzu kommen Globalwerte für internale, externale und Gesamtauffälligkeiten. Die Normierung umfasst Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren. Mittels Cut-Off-Werten lassen sich die Personen je als „unauffällig“, im „Grenzbereich“ und „auffällig“ einordnen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die acht Problemskalen eingesetzt, um das Faktorenfeld der psychischen Gesundheit zu erfassen. Die ebenfalls enthaltenen „Kompetenzitems“ (ebd., 15) des Verfahrens blieben hier unberücksichtigt.

Die Teacher-Report-Form (TRF) gehört zur gleichen Instrumentenfamilie wie der YSR und berücksichtigt dementsprechend die gleichen Konstrukte (vgl. Döpfner et al. 2014). Hier wird die Einschätzung jedoch durch Lehrkräfte vorgenommen. Dies ist hier ausschließlich für die fünf aktuellen Projektteilnehmer realisiert. Die Normierung ist für den deutschen Raum noch lückenhaft, hier liegen nur Orientierungswerte vor. Dementsprechend sind die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren.

Der FRKJ untersucht mittels zehn Skalen und 60 Items die „Entwicklungsressourcen von Kindern und Jugendlichen“ (Lohaus & Nussbeck 2016, 9). Die personalen Ressourcenskalen berücksichtigen Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung, Kohärenzsinn, Optimismus und Selbstkontrolle. Hinzu kommen vier umgebungsbezogene Ressourcen (elterliche soziale und emotionale Unterstützung, autoritativer Erziehungsstil, Integration in die Peergruppe und schulische Integration) (vgl. ebd.). Hier wird die Breite der erfassten Phänomene unmittelbar deutlich. Für die vorliegende Untersuchung ermöglicht dieses Verfahren zum einen die Einnahme einer ressourcenorientierten Sicht und zum anderen eine sehr ökonomische Erfassung zahlreicher Aspekte, welche für das Modell relevant sind. Die Skala *Schulische Integration* ist dabei dem gleichlautenden Feld des Modells zugeordnet, während die Skala *Optimismus* für das Feld *Lebens/Berufsperspektive* relevant ist. *Autoritativer Erziehungsstil*, *Elterliche Unterstützung* und *Integration in die Peergruppe* werden für die Felder im Bereich Familie herangezogen. Die Skalen *Selbstwertschätzung* und *Selbstwirksamkeit* wiederum decken die gleichnamigen Felder im Cluster *Identität* ab. Die Normierung umfasst die Altersbereiche von 8 bis 16 Jahren und liegt in Form von Prozenträngen und Stanine-Werten vor (vgl. ebd., 19 f.). In der Stichprobe sind teilweise Schüler mit höherem Alter enthalten; dies ist bei der Interpretation kritisch zu berücksichtigen. Für die deskriptive Auswertung wurde ausschließlich die vorliegende Stanine-Skala berücksichtigt, um mögliche Verzerrungseffekte durch das zum Teil über die Normstichprobe hinausreichende Alter der Probanden zu minimieren.

Die SSL operiert mit zehn Skalen (*Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen, Angemessene Selbstbehauptung, Sozialkontakt, Ausdauer/Anstren-*

gungsbereitschaft, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen und Sorgfalt beim Lernen) mit jeweils vier Items (vgl. Petermann & Petermann 2014, 32 ff.). Die Skalen sind zwei Bereichen (*Lernverhalten* und *Sozialverhalten*) zugeordnet. Das Instrument ist für Schüler im Alter von acht bis 19 Jahren normiert und stellt eine valide Untersuchungsmöglichkeit für schulisches Sozial- und Arbeitsverhalten dar (vgl. ebd.). Der Bereich des Lernverhaltens wird hier für das Feld *Lernen und Leistung*, das Sozialverhalten für das Feld *Schulische Integration* herangezogen.

Die LSL entspricht in ihrer inhaltlichen Konzeption vollumfänglich der SSL; hier wird jedoch eine Fremdeinschätzung durch Lehrkräfte vollzogen (vgl. Petermann & Petermann 2013). Die LSL wurde ausschließlich für die fünf aktuellen Projektteilnehmer eingesetzt.

Die SELMO ermöglichen mit vier Skalen (*Lernziele*, *Annäherungs-Leistungsziele*, *Vermeidungs-Leistungsziele* und *Arbeitsvermeidung*) eine diagnostische Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (vgl. Spinath et al. 2012, 45 f.). Das Instrument ist für die Klassenstufen drei bis zehn normiert (vgl. ebd.). Das Verfahren wurde hier eingesetzt, um parallel zu den SSL das Feld *Lernen und Leistung* zu untersuchen, mit einem besonderen Fokus auf die Frage der Zielverfolgung der Schüler. Dabei wurden die Skalen *Lernziele* und *Arbeitsvermeidung* in der Auswertung berücksichtigt, weil sie sehr verdichtet über diesen Aspekt Auskunft geben.

Im Verfahren MeWeBe wurde eine Skala des Fragebogens Berufswahlkompetenz (Kaak et al. 2013) eingesetzt. Dieser Fragebogen wurde im Rahmen des Thüringer Berufsorientierungsmodells von der Universität Jena entwickelt und umfasst zwölf Dimensionen, die in drei Kompetenzbereiche (*Wissen*, *Motivation* und *Handlung*) eingeteilt sind. Erprobt wurde dieses Verfahren mit Regelschülern der Klassenstufen sieben bis zehn (vgl. Lipowski et al. 2015, 29 f.). Da hier Förderschüler nicht in der Normstichprobe enthalten sind, sind die Ergebnisse mit besonderer Vorsicht zu interpretieren. Mit einbezogen wurde aus arbeitsökonomischen Gründen für den Bereich *Berufsorientierung* ausschließlich die Skala *Selbstwissen*. Diese umfasst „das Wissen über die eigenen Fähigkeiten und Interessen“ (ebd., 30), welches als Grundvoraussetzung für berufliche Orientierung gesehen werden kann (vgl. Düggeli & Kinder 2013, 212 f.) Ergänzend hierzu wurden die Schüler in einem selbst entwickelten, halb standardisierten Fragebogen zu ihren Berufswünschen befragt. Die Instrumentengruppe MeWeBe weist somit insgesamt nicht vollständig den Status eines Testverfahrens, sondern den eines Fragebogens auf (vgl. hierzu Reinders 2015a, 57 ff.). Dieses Instrument wird im Feld der *Lebens-/Berufsperspektive* miteinbezogen. Entscheidend für das Vorhandensein einer solchen Perspektive ist dabei unter anderem eine Vorstellung über die berufliche Zukunft, deren Ausgangspunkt bei eigenen Zielvorstellungen zu suchen ist.

Die Skalen der Verfahren lassen sich den Feldern des Dropout-Modells zuordnen und wurden herangezogen, um jeweils Aussagen zu den einzelnen Modellen zu treffen. Diese Zuordnung ist in Tabelle 9 im Überblick dargestellt.

Tabelle 9: Zuordnung der Skalen der testdiagnostischen Verfahren zu den Modellelementen

Faktorenfeld	Sektor	Verfahren	Skala
Schulisches Lernen	Lernen und Leistung	SSL	<i>Ausdauer/Anstrengungsbereitschaft</i>
			<i>Konzentration</i>
			<i>Selbstständigkeit beim Lernen</i>
			<i>Sorgfalt beim Lernen</i>
		SELLMO	<i>Lernziele</i>
			<i>Arbeitsvermeidung</i>
	Schulische Integration	SSL	<i>Kooperation</i>
			<i>Selbstwahrnehmung</i>
			<i>Selbstkontrolle</i>
			<i>Einfühlungsvermögen</i>
			<i>Angemessene Selbstbehauptung</i>
<i>Sozialkontakt</i>			
	FRKJ	<i>Schulische Integration</i>	
Beruf	Berufsorientierung	MeWeBe	<i>Selbstwissen</i>
	Lebens-/Berufsperspektive	MeWeBe	<i>Berufswünsche</i>
		FRKJ	<i>Optimismus</i>
Familie	Beziehung und Erziehung	FRKJ	<i>Autoritativer Erziehungsstil</i>
		FRKJ	<i>Elterliche Unterstützung</i>
	Soziale Integration	FRKJ	<i>Integration in die Peergruppe</i>
Identität	Selbstwert	FRKJ	<i>Selbstwertschätzung</i>
	Selbstwirksamkeit	FRKJ	<i>Selbstwirksamkeit</i>
Psychische Gesundheit	Internalisierend	YSR	<i>Ängstlich-depressiv</i>
			<i>Rückzüglich-depressiv</i>
			<i>Körperliche Probleme</i>
	Ohne Sektoreuzuordnung	YSR	<i>Soziale Probleme</i>
			<i>Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme</i>
			<i>Aufmerksamkeitsprobleme</i>
	Externalisierend	YSR	<i>Regelverletzendes Verhalten</i>
<i>Aggressives Verhalten</i>			

Die Verfahren wurden im Hinblick auf unterschiedliche Teilfragestellungen eingesetzt. Untersuchungszeitraum war der 18. Februar bis 1. März 2019 sowie für die zweite Erhebungswelle, in der nur die fünf Projektteilnehmer mit einbezogen waren, der 12. bis 19. Juni 2019. Das Untersuchungsdesign ist dabei in erster Linie explorativ angelegt. Explorative Studien werden zur Beantwortung offener Fragestellungen eingesetzt und dienen der Bildung von Hypothesen. Sie fokussieren eine Erkundung des Feldes sowie die Bildung von Hypothesen und erfassen üblicherweise durch ihren offenen Charakter „sehr viele verschiedene Variablen“ (Döring & Bortz 2016, 612). Dies ist hier mit insgesamt 29 Skalen der Selbsteinschätzung sowie 18 Skalen der Fremdeinschätzung, die als Variablen genutzt werden, der Fall. „Zur Auswertung quantitativer explorativer Studien werden v. a. deskriptivstatistische Verfahren eingesetzt“ (ebd.). Eine solche deskriptive Auswertungsstrategie wurde hier maßgeblich verfolgt.

Folgende Fragestellungen – gegliedert in die Teilgebiete der Evaluation – sind hierbei handlungsleitend:

Tabelle 10: Forschungsfragen der Untersuchung mittels der standardisierten Verfahren

Kapitel 5.1.1: Grundsätzlicher Projektbedarf	Wie ist die Belastung der Schüler mit dem Unterstützungsbedarf <i>emotionale und soziale Entwicklung</i> , die am Übergang stehen, einzuschätzen – auch im Sinne einer Mehrfachbelastung?
	Lassen sich besonders belastete Faktorenfelder identifizieren?
Kapitel 3.2: Modell belastender Faktoren für den Dropout am Übergang Schule – Beruf	Gibt es Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren?
Kapitel 5.1.3: Identifikation der Projektzielgruppe	Gibt es Unterschiede zwischen den Projektteilnehmenden und den regulären Schülerinnen und Schülern?
Kapitel 5.4: Wirkungen des Projektes	Gibt es Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten der aktuellen Projektteilnehmenden?

Untersucht wurden diese Fragestellungen aus der Grundgesamtheit der gültigen Stichprobe heraus. Insgesamt haben 40 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung teilgenommen (Bruttostichprobe). In die Auswertung wurden ausschließlich vollständig gültige Datensätze mit einbezogen; somit verblieben in der Nettostichprobe $N = 31$ Schülerinnen und Schüler (77,5 %). Die Stichprobe setzt sich aus vier Mädchen und 27 Jungen zusammen, die im Durchschnitt 15,77 Jahre ($sd = 0,990$, Range 13–18 Jahre) alt sind. Die Schülerinnen und Schüler weisen sämtlich einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im emotionalen und sozialen Bereich und/oder im Bereich *Lernen* auf. Die vonseiten der Autoren vorbereiteten Verfahren wurden über die Klassenlehrkräfte an die Schüler ausgegeben und im Tagesrhythmus im Klassenverbund bearbeitet. Aus Gründen des Datenschutzes wurde dabei eine numerische Codezuordnung unter Ergänzung von Klassenstufe, Alter und Geschlecht auf einem Mantelbogen eingesetzt.

Die Auswertung erfolgte mithilfe des Statistikprogramms SPSS. Die zugehörige Projektdatei umfasst insgesamt 451 Variablen, darunter sieben Personenvariablen, 286 Itemvariablen und 158 Skalenvariablen. Bei 36 vollständigen Datensätzen ergaben sich somit etwas über 16.000 Werte.

Die Ergebnisdarstellung erfolgt im Weiteren gegliedert in die einzelnen Fragestellungen.

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1 und 2 war es zunächst notwendig, eine dichotome Bewertung der jeweiligen Skalenausprägungen als „belastet“ oder „unbelastet“ vorzunehmen. Auf dieser Basis wurde ermöglicht, deskriptive Aussagen über die Quantität der Belastungen zu treffen. Dies allein lässt jedoch noch keinen Rückschluss auf die inhaltliche Qualität bzw. Intensität der Belastung zu. Für den hier geltenden Rahmen verbleibt die Analyse auf der quantitativen Belastungsausgabe. Als belastet gewertet wurden diejenigen Ergebnisse, die je in der Normierung der Verfahren nach Manual als „auffällig“ oder „(weit) unterdurchschnittlich“ klassifiziert sind. Eine Übersicht über die jeweils gewählten Cut-Offs findet sich in nachfolgender Tabelle.

Tabelle 11: Schwellenkriterien für Belastungen in einzelnen Skalen

Verfahren	Schwellenkriterium
Youth-Self-Report (YSR) und Teacher-Report-Form (TRF)	$T \geq 65$
Fragebogen zu Ressourcen im Kindes- und Jugendalter (FRKJ)	Stanine 1 und 2
Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL) und Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)	$T \leq 30$
Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)	Skala Lernziele: $T \leq 40$ Skala Arbeitsvermeidung: $T \geq 60$
Mein Weg in den Beruf (MeWeBe)	Skala Selbstwissen: Werte von 0–15 Punkten (entspricht dem Normbereich <i>unterdurchschnittliches Wissen</i>)
	halbstandardisierter Zusatz: Wert 0 (entspricht keinem angegebenen Berufswunsch)

Ergebnisse zu den Forschungsfragen 1 und 2

Hier wurden die fünf Verfahren zu Selbsteinschätzung für die gesamte Stichprobe mit einbezogen. Wie bereits im Ergebnisteil geschildert ist zum einen eine hohe Belastung in bestimmten Bereichen festzustellen: Dies gilt für einige, u. a. internalisierend verortete Skalen des YSR, die Skala *Lernziele* des SELLMO und die Skala *Selbstwissen* aus MeWeBe. Im Mittelfeld liegen weitere Skalen des FRKJ (*Selbstwirksamkeit*, *Selbstwertschätzung*, *schulische Integration* und *autoritativer Erziehungsstil*) sowie die YSR-Skalen *aggressives Verhalten* und *körperliche Probleme* und die Skala *Arbeitsvermeidung*.

dung des SELLMO. Betroffen sind damit Aspekte des Bestrebens, „bei der Beschäftigung mit Aufgaben eigene Kompetenzen zu erweitern“ (Spinath et al. 2012, 45). Sehr auffällig sind die Skalen des SSL, da diese sämtlich nur selten Belastungsscores aufweisen. Die hinteren 10 Plätze der 29 Skalen sind durchgängig mit den Skalen dieses Verfahrens belegt. Dieses Ergebnis kann unterschiedlich diskutiert werden. Es wäre denkbar, dass der Bereich des schulischen Lern- und Sozialverhaltens vollständig unauffällig ist. Dies ist jedoch in Anbetracht der intensiven Unterstützungsbedarfe, welche die Stichprobe charakterisiert, eher unwahrscheinlich. Alternativ kann auch angenommen werden, dass das Instrument SSL nicht geeignet ist, um in diesem Kontext eingesetzt zu werden. Aufgrund der theoretischen Kohärenz dieses Instruments zu seinem hier gewählten Einsatzzweck ist dieses Szenario ebenfalls unwahrscheinlich. Als dritte Option wären noch Verzerrungseffekte durch soziale Erwünschtheit, Ermüdung oder Beeinflussung denkbar.

In der folgenden Tabelle sind sämtliche Skalen nach ihrer anteiligen Belastung sortiert dargestellt.

Tabelle 12: Skalen der Verfahren zur Selbsteinschätzung nach Belastung

Titel	Belastungen (/31)	Belastung anteilig
YSR: Skala rückzüglich-depressiv	12	38,7 %
YSR: Skala ängstlich-depressiv	11	35,5 %
YSR: Skala Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme	11	35,5 %
YSR: Skala regelverletzendes Verhalten	10	32,3 %
SELLMO: Skala Lernziele	10	32,3 %
FRKJ: Skala Integration in die Peergroup	9	29,0 %
FRKJ: Skala Optimismus	8	25,8 %
FRKJ: Skala elterliche Unterstützung	8	25,8 %
YSR: Skala soziale Probleme	8	25,8 %
MeWeBe: Skala Selbstwissen	8	25,8 %
YSR: Skala Aufmerksamkeitsprobleme	7	22,6 %
MeWeBe: Skala Wunschberuf	7	22,6 %
FRKJ: Skala Selbstwirksamkeit	6	19,4 %
FRKJ: Skala Selbstwertschätzung	6	19,4 %
FRKJ: Skala schulische Integration	6	19,4 %
YRS: Skala aggressives Verhalten	5	16,1 %
SELLMO: Skala Arbeitsvermeidung	5	16,1 %
FRKJ: Skala autoritativer Erziehungsstil	5	16,1 %

(Fortsetzung Tabelle 12)

Titel	Belastungen (/31)	Belastung anteilig
YSR: Skala körperliche Probleme	4	16,1 %
SSL: Skala Einfühlungsvermögen	4	12,9 %
SSL: Skala Kooperation	4	12,9 %
SSL: Skala Sozialkontakt	3	9,7 %
SSL: Skala angemessene Selbstbehauptung	3	3,2 %
SSL: Skala Sorgfalt beim Lernen	1	3,2 %
SSL: Skala Selbstständigkeit beim Lernen	1	3,2 %
SSL: Skala Konzentration	1	3,2 %
SSL: Skala Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer	1	3,2 %
SSL: Skala Selbstkontrolle	1	3,2 %
SSL: Skala Selbstwahrnehmung	0	0,0 %

Über die einzelnen Sektoren hinaus lässt sich aufzeigen, dass das Belastungserleben der Jugendlichen nicht auf einen spezifischen Bereich begrenzt ist – stattdessen zeigt sich eine ausgeprägte Mehrfachbelastung der meisten Jugendlichen. Diese wurde dann angenommen, wenn eine Person auf zwei oder mehr Skalen auffällig ist. Insgesamt waren nur $N=2$ Personen (6,5 %) auf einer und $N=3$ Personen (9,7 %) auf keiner Skala auffällig, während entsprechend $N=26$ Personen (83,9 %) mehrfach belastet waren. Im arithmetischen Mittel (vgl. Bortz & Schuster 2010, 25 f.) war eine Person auf 5,32 Skalen auffällig ($sd = 4,028$, Range 0–15). Somit wird die besondere Intensität der Belastungen unmittelbar deutlich.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage 1 ist somit festzuhalten, dass die untersuchten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* am Übergang massiv und in zahlreichen Bereichen belastet sind.

Auf die Forschungsfrage 2 Bezug nehmend ist eine besonders intensive Belastung im Bereich der psychischen Gesundheit zu konstatieren. Jedoch sind auch in nahezu allen weiteren Bereichen Belastungen zu verzeichnen; insgesamt kann kein Faktorenfeld als unbelastet gewertet werden. Dies verdeutlicht die komplexe Problematik dieser Schülerschaft am Übergang Schule–Beruf und bestätigt damit die Bezeichnung dieses Personenkreises als „Hochrisikogruppe“.

Ergebnisse zu Forschungsfrage 3

Forschungsfrage 3 zielte auf die Validierung des Modells und die Frage von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Skalen. Zu dessen Bestätigung ist es notwendig, dass logisch nachvollziehbare und erwartbare Zusammenhänge auch tatsächlich auftreten. Dies betrifft sowohl die Einschätzskalen, die gemeinsam einem Feld zugeordnet sind, als auch felderübergreifende Zusammenhänge. Entsprechend wurden

alle 29 Skalen miteinander korreliert. Aus Gründen des Umfangs beschränkt sich jedoch die nachfolgende Darstellung der Korrelationen auf die 10 Skalen mit den höchsten Belastungsscores. Aufgrund des ordinalen Skalenniveaus kam dabei das Verfahren der Rangkorrelation nach Spearman (Spearman's Rho) unter paarweisem Fallausschluss zum Einsatz (vgl. Döring & Bortz 2016, 681; Bortz & Schuster 2010, 178 f.). Dieses untersucht den Zusammenhang zweier Variablen, ermöglicht aber keine Rückschlüsse auf Kausalzusammenhänge. Somit gilt für jeden der folgend beschriebenen Zusammenhänge, dass sie in beide Richtungen gleichermaßen zu lesen sind. Die Korrelationen sind in nachfolgender Tabelle abgebildet:

Tabelle 13: Spearman-Rho Korrelation der Skalen mit den häufigsten Belastungen

Skalen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Rückzüglich-depressiv (YSR)	1,000	,605**	,586**	0,173	,577**	-0,126	-,740**	-,563**	-0,305	-0,316
2 Ängstlich-depressiv (YSR)	,605**	1,000	,743**	0,291	,685**	0,085	-,360*	-0,129	-0,046	0,178
3 Denk-, Schlaf und repetitive Probleme (YSR)	,586**	,743**	1,000	0,353	,711**	0,105	-,463**	-0,261	-0,089	0,037
4 Regelverletzendes Verhalten (YSR)	0,173	0,291	0,353	1,000	0,139	-0,064	-0,324	-0,231	-,551**	-0,067
5 Soziale Probleme (YSR)	,577**	,685**	,711**	0,139	1,000	0,037	-,392*	-0,279	-0,033	0,087
6 Lernziele (SELLMO)	-0,126	0,085	0,105	-0,064	0,037	1,000	0,288	0,222	0,231	,500**
7 Integration in die Peergruppe (FRK)	-,740**	-,360*	-,463**	-0,324	-,392*	0,288	1,000	,508**	,431*	,401*
8 Optimismus (FRK)	-,563**	-0,129	-0,261	-0,231	-0,279	0,222	,508**	1,000	,650**	,649**
9 Elterliche Unterstützung (FRK)	-0,305	-0,046	-0,089	-,551**	-0,033	0,231	,431*	,650**	1,000	,502**
10 Selbstwissen (MeWeBe)	-0,316	0,178	0,037	-0,067	0,087	,500**	,401*	,649**	,502**	1,000

Erläuterung:

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

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

Zunächst ist die Konsistenz im Instrument YSR anzusprechen, da zahlreiche der hier abgebildeten YSR-Skalen (Nummern 1 bis 5) enge Zusammenhänge aufweisen; so treten etwa – wie zu erwarten – „rückzüglich-depressiv“ und „ängstlich-depressiv“ mit einer hoch signifikanten Korrelation von $r = 0,605^{**}$ auf. Noch stärker fällt der Zusammenhang zwischen „soziale Probleme“ und „Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme“ mit $r = 0,711^{**}$ aus. Dies übertrifft sogar die im Manual des Verfahrens angegebenen Werte zur Interkorrelation (vgl. Döpfner et al. 2014, 104).

Des Weiteren lässt sich ein sehr signifikanter negativer Zusammenhang ($r = -0,551^{**}$) zwischen der Skala *Regelverletzenden Verhalten* im YSR und der elterlichen Unterstützung im FRKJ feststellen. Je stärker somit das regelverletzende Verhalten ausfällt, desto geringer ist die elterliche Unterstützung – und umgekehrt. Auch dies ist erwartbar (vgl. Lohaus & Nussbeck 2016, 11f.) und spricht für die Auswahl der Einschätzskalen. Außerdem bedingen sich die Integration in die Peergruppe im FRKJ und vier der fünf hier betrachteten Skalen des YSR gegenseitig. Besonders hoch und signifikant fällt dabei der Zusammenhang mit der Skala *Rückzüglich-depressiv* aus ($r = -,740^{**}$). Bei ausgeprägtem rückzüglich-depressivem Verhalten ist somit ein wesentlich geringeres Ausmaß an Integration in die Peergruppe wahrzunehmen. Auch dies ist erwartbar: Diese Kinder „möchten lieber allein sein, sind verschlossen“ (Döpfner et al. 2014, 19). Das stützt somit die Aussagekraft der gemeinsam eingesetzten Verfahren. Einzig die Skala regelverletzendes Verhalten des YSR korreliert nicht signifikant mit der Integration in die Peergruppe. Auch dies kann jedoch als ein erwartbares Ergebnis interpretiert werden, wenn man davon ausgeht, dass innerhalb von Peergruppen regelverletzendes Verhalten durchaus toleriert oder durch Gruppendynamiken sogar gefördert werden kann (vgl. Ricking 2014, 5; Lohaus & Nussbeck 2016, 12). Auch erfasst das regelverletzende Verhalten „die Tendenz zum Anschluss an sich entsprechend verhaltende Gleichaltrige oder ältere Jugendliche“ (Döpfner et al. 2014, 24).

Für den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung können weitere Zusammenhänge festgehalten werden: Das Selbstwissen über den Beruf, welches Kenntnisse der eigenen Stärken und Schwächen sowie der eigenen Wünsche und Ziele beinhaltet, hängt nicht mit der psychischen Gesundheit (YSR) zusammen. Ob also eine Schülerin bzw. ein Schüler zu ihren bzw. seinen Möglichkeiten kohärente Zukunftspläne entwickelt, scheint damit losgelöst vom Aspekt der psychischen Gesundheit und der dortigen Belastung zu sein. Auf der anderen Seite hingegen treten die Lernziele ($r = 0,500^{**}$), die Integration in die Peergruppe ($r = 0,401^*$), Optimismus ($r = 0,649^{**}$) und elterliche Unterstützung ($r = 0,502^{**}$) mit engen und größtenteils hoch signifikanten Zusammenhängen zum Selbstwissen auf. Diese Phänomene stehen also in engen Bezügen zueinander und betonen zentrale Aspekte, die für eine Perspektivenentwicklung der Jugendlichen relevant sind: So weisen Schülerinnen und Schüler, die sich bereits umfassend mit ihrer Berufsorientierung und Zukunftsplanung befasst haben, ein höheres Ausmaß an elterlicher Unterstützung, einen hohen Optimismus und eine bessere Integration in die Peergruppe auf.

Das Modell der Belastungsfaktoren gibt somit einen theoretisch begründeten und explorativ untersuchten Aufschluss über besonders relevante Felder des Transitionsprozesses Schule-Beruf der Zielgruppe. Es lassen sich mit Blick auf Forschungsfrage 3 bereits mit dieser geringen Stichprobengröße zahlreiche Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren benennen, die zum einen das Modell und seine Instrumente validieren und zum anderen weitere Erkenntnisse zum hier betrachteten Gegenstand bieten.

Einschränkende Momente bei der vorliegenden Untersuchung sind der begrenzte Altersbereich der Normierung mancher Verfahren, in deren Normstichproben teilweise auch keine Förderschülerinnen und -schüler enthalten waren, die unterschiedliche Untersuchungsintensität der einzelnen Sektoren des Modells und die geringe und selektive Stichprobengröße, da ein Bezug auf nur eine konkrete Schule erfolgte. Dies zieht die Notwendigkeit einer breiter angelegten Untersuchung nach sich, für welche zugleich aus den bislang dargestellten Zusammenhängen heraus konkrete Hypothesen abgeleitet werden könnten, so etwa im Hinblick auf Wirkzusammenhänge zwischen den Bereichen der Berufsorientierung (Skala *Selbstwissen*) und der schulischen Leistungsmotivation (Skala *Lernziele*) sowie weiteren Aspekten (z. B. *Integration in die Peergruppe* und *elterliche Unterstützung*). Im Rahmen des Modells und seiner Validierung soll hier kein Anspruch auf Vollständigkeit der Felder erhoben werden; gegenteilig wäre zu fragen, ob es weitere Faktoren gibt, die hier nicht berücksichtigt worden sind.

Ergebnisse zu Forschungsfrage 4

Diese Forschungsfrage thematisiert mögliche Unterschiede zwischen der Gruppe der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer und den regulären Schülerinnen und Schülern.

In der Nettostichprobe von $N = 31$ Schülerinnen und Schülern waren fünf aktuelle Projektteilnehmer, fünf ehemalige Projektteilnehmer und 21 reguläre Schülerinnen und Schüler enthalten. Aufgrund der unter Kapitel 2.2 beschriebenen hoch belasteten Zielgruppe des Projektes wäre zu erwarten, dass die Gruppe der fünf aktuellen Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen im Vergleich zu den nie am Projekt beteiligten höher belastet ist. Ist dies der Fall, so wurde anhand der Faktoren des Modells die Zielgruppe korrekt identifiziert. In Anbetracht der geringen Stichprobengröße, des starken Ungleichgewichts zwischen den beiden Gruppen und der Vielzahl an Variablen der Untersuchung ist jedoch der Einsatz hypothesenprüfender Verfahren, wie etwa der t-Test für unabhängige Stichproben oder der Mann-Whitney-Test, nicht möglich. Somit kann hier nur auf der deskriptiven Betrachtungsebene verblieben werden. Die folgenden Ergebnisse beschreiben dementsprechend die Belastungen der beiden Gruppen. Ob jedoch die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen tatsächlich bestehen oder nur vom Zufall beeinflusst sind, ist nicht genau feststellbar. Gleichzeitig ist auch nicht gesichert, dass die fünf untersuchten aktuellen repräsentativ für alle bisherigen Projektteilnehmenden sind. Miteinbezogen wurden dieselben Skalen wie oben für die Forschungsfragen 1 bis 3 beschrieben.

Die Gruppe der aktuellen Projektteilnehmenden zeigte im Schnitt eine Belastung auf 7,00 Skalen der Untersuchung ($sd = 6,083$), während die Vergleichsgruppe auf 4,67 Skalen ($sd = 3,411$) belastet ist. Somit ist die Gruppe der fünf aktuellen Projektteilnehmenden im Durchschnitt durchaus auf deutlich mehr Skalen belastet als die „regulären“ Schülerinnen und Schüler, wobei die diesen Skalen zugrunde liegenden Konstrukte für Übergänge relevant sind.

Bildet man eine Reihe der gesamten Stichprobe ($N = 26$) nach deren Belastungen, so ergeben sich aufgrund von zum Teil von mehreren Personen geteilte Platzierungen elf Ränge. Auf den ersten drei Stellen finden sich die Schülerinnen und Schüler mit den entsprechend höchsten Belastungen (15 bis 8 Belastungen). Enthalten sind dabei drei von fünf Projektteilnehmenden (Ränge 2, 3 und 5) sowie zwei Schülerinnen und Schüler, die nicht am Projekt teilnahmen. Die beiden weiteren aktuellen Projektteilnehmenden belegen die hinteren Ränge 9 und 11 und weisen somit deutlich unterdurchschnittliche Belastungen auf. Für diese beiden muss daher angenommen werden, dass andere Gründe als die Belastungen für die Projektteilnahme entscheidend waren. In nachfolgender Tabelle sind die Ränge dargestellt.

Tabelle 14: Rangreihe der gesamten Stichprobe nach Belastungen

Rang	Code	Belastungen
1	EG9, KG26	15
2	EG8, KG32	10
3	EG2	8
4	KG03, KG38	7
5	KG04, KG16, KG27, KG33	6
6	KG10, KG36	5
7	KG5, KG31	4
8	KG14, KG23, KG35	3
9	EG19, KG13, KG15, KG37	2
10	KG34, KG39	1
11	EG1, KG21	0

Ergebnisse zu Forschungsfrage 5

Diese Forschungsfrage zielte auf unmittelbare Wirkungen der Projektteilnahme. Damit sind direkte und rückverfolgbare Einflüsse des Projektes auf die Teilnehmenden gemeint. Hierfür werden üblicherweise quantitative Methoden herangezogen. Die Wirkung einer Maßnahme kann in diesem Kontext forschungsmethodisch als abhängige Variable, das Treatment, hier das Projekt, als unabhängige Variable betrachtet werden (vgl. Döring & Bortz 2016, 1001). Um nun einen direkten Einfluss der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable gesichert feststellen zu können, ist die Kontrolle aller weiteren Variablen, die möglicherweise Einfluss auf die abhängige Variable nehmen (sogenannter intervenierender Variablen) notwendig. Dies wird mittels (quasi)experimenteller Settings und durch den Einsatz von randomisierten Kontroll- und Vergleichsgruppen erreicht. Für das vorliegende Projekt und seine Datenlage ergibt sich hier eine grundlegende Schwierigkeit, da die Komplexität der

realen schulpraktischen Situation im vorliegenden Setting nicht in dem Maße kontrolliert werden konnte, wie es für einen strengen Wirksamkeitsnachweis notwendig wäre. Darüber hinaus stellen sich auch hier die messmethodischen Schwierigkeiten angesichts der geringen Stichprobengröße. Daher musste auch hier auf der deskriptivstatistischen Ebene verblieben werden. Somit stellen die folgenden Ergebnisse allenfalls Impulse dar und ihre Interpretation ist aus forschungsmethodischer Sicht mit großer Vorsicht zu behandeln – auch besteht eine weitere Limitation darin, dass einzelne Untersuchungspersonen ihre Projektteilnahme zum zweiten Messzeitpunkt bereits beendet hatten. Der Nachweis, darüber, ob nun z. B. dargestellte positive oder negative Entwicklungen bei den Projektteilnehmern während dieser vier Monate direkt auf das Projekt selbst zurückgeführt werden können oder etwa doch jeweils andere Faktoren maßgeblich waren, kann mit diesem Auswertungsdesign nicht erbracht werden. Hierfür wäre eine mehrjährige Studie mit deutlich vergrößerten Stichproben notwendig. Es lassen sich somit hier keine Signifikanzen ermitteln oder Kausalzusammenhänge begründen.

Im Rahmen der Evaluation haben die fünf aktuellen Teilnehmenden sowie deren Lehrkräfte zu einem zweiten Messzeitpunkt an den standardisierten Verfahren teilgenommen. Somit lässt sich die Entwicklung dieser Gruppe über den beschränkten Zeitraum von vier Monaten nachzeichnen. Es wäre davon auszugehen, dass sich die Belastungen der Projektteilnehmenden durch das Treatment reduzieren. In Tabelle 6 (vgl. Kap. 5.4.1) ist diese Entwicklung, differenziert in Selbst- und Fremdeinschätzung, abgebildet. Es kann somit gezeigt werden, dass sich die Belastung in sieben der zehn Fälle über den Zeitraum von vier Monaten im Durchschnitt um 2,86 Skalen reduziert hat (grün gefärbt). In zwei Fällen gab es negative Entwicklungen (rot gefärbt). In der Selbsteinschätzung des Teilnehmers 001 ergaben sich keine Änderungen. In Kapitel 5.4.2 werden die fünf Teilnehmenden näher beschrieben.

Es lässt sich anhand der Durchschnittswerte zeigen, dass sich die gemittelte Belastung der Projektteilnehmenden auf deskriptiver Ebene zwischen den beiden Messzeitpunkten leicht reduziert hat, jedoch von dem Durchschnittswert der Gruppe regulärer Schülerinnen und Schüler, die nie am Projekt teilgenommen haben, noch vergleichsweise weit abweicht (vgl. Tab. 7, Kap. 5.3.1). Gleichzeitig weisen die ehemaligen Projektteilnehmenden ebenfalls eine im Vergleich zur Gruppe der aktuellen Teilnehmerschaft leicht reduzierte Belastung auf. Die gesamte untersuchte Gruppe weist eine durchschnittliche Belastung von 5,3 Skalen auf.

A.1.1.2 Matrix Heterogenität

Die Matrix Heterogenität wurde eingesetzt, um verschiedene Merkmale aller bisherigen Teilnehmenden zu erfassen. Diese wurden der Projektkoordination elektronisch übermittelt und mittels der anonymen Codezuordnung bearbeitet. Erfasst wurden Aspekte zur Person (Geburtsjahr, Geschlecht), zur Schulbiografie (Schulbesuchsjahr, Klasse, Jahr der Schulentlassung), zur Projektteilnahme (Beginn und Ende), die schulische Leistung in Bezug zum Bildungsgang (Bildungsgang, Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Gesellschaftslehre), der sonderpädagogische Unterstüt-

zungsbedarf (Kategorie, Diagnosedatum, Beschreibung des Unterstützungsbedarfs, medizinische/psychiatrische Diagnose, Diagnosedatum) sowie weitere Anmerkungen. Im Rahmen letzterer wurden die einzelnen Teilnehmenden genauer beschrieben. Die Verbleibsinformationen wurden der Projektkoordination vonseiten der Berufsberatung zur Verfügung gestellt und durch diese anonymisiert und der wissenschaftlichen Begleitung formlos übermittelt.

Identifikation	Zur Person		Schulbiographie		
Code	Geburtsjahr	Geschlecht	Schulbesuchsjahr	Klasse	Schulentlassjahr
1					
2					
3					

Projektteilnahme		Schulleistung in Bezug zum Bildungsgang			
Beginn	Ende	Bildungsgang	Schulleistung DEUTSCH (Jahreszeugnis 17/18 oder Entlasszeugnis)	Schulleistung MATHEMATIK (Jahreszeugnis 17/18 oder Entlasszeugnis)	Schulleistung GESELLSCHAFTSLEHRE (Jahreszeugnis 17/18 oder Entlasszeugnis)

Sonderpädagogischer Förderbedarf					Weitere Anmerkungen
sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf	seit	Beschreibung des Unterstützungsbedarfes	medizinische/psychiatrische Diagnose (Kurzbeschreibung + evtl. ICD-10 Kürzel)	festgestellt am	Wenn Sie noch etwas mitteilen möchten...

Abbildung 13: Erfassung der Heterogenitätsdimensionen

A.1.2 Interviews

Interviewstudien stellen klassische Methoden der qualitativen Forschung dar, da dort „Aspekte subjektiven Erlebens zugänglich werden“ (vgl. Döring & Bortz 2016, 356) und „auch nicht direkt beobachtbare Ereignisse und Verhaltensweisen erfasst werden können“ (ebd., im Original hervorgehoben).

Reinders definiert das Interview wie folgt:

„Das Interview ist eine systematische Methode zur Informationsgewinnung, bei der Personen durch Fragen oder Stimuli in einer asymmetrischen Kommunikationssituation zu Antworten motiviert werden“ (Reinders 2015b, 94).

Unter den zahlreichen möglichen Ausformungen des Interviews ist für die hier geltende Forschungssituation das halbstrukturierte bzw. halbstandardisierte Leitfadenterview die passendste Option, um die Fragestellungen zu beantworten, da es die notwendige Flexibilität bei gleichzeitiger Wahrung der Struktur ermöglicht. Bestehend aus „einem Katalog offener Fragen“ (Döring & Bortz 2016, 358) wird im Leitfaden die Erfassung der gemäß der Fragestellung relevanten Aspekte systematisch geplant und das Gespräch strukturiert. Dabei sind die Fragen vorgegeben, jedoch gibt es keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sodass sich die Befragten frei äußern können. „Der Interview-Leitfaden bietet ein Grundgerüst, das für eine Vergleichbarkeit der Interviews sorgt“ (ebd., 372).

Die übergeordnete Fragestellung der Interviewbefragungen orientierte sich an den benannten Forschungsfragen der Projektevaluation. Dabei ist festzuhalten: „Das Interview dient als offene Befragungsmethode dazu, subjektive Sichtweisen, Handlungsmotive und Bedeutungszuschreibungen zu erfassen“ (Reinders 2015b, 95). Eben diese drei Gruppen sind für die Fragestellung relevant: Welchen Eindruck haben die jeweiligen Akteure vom Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“? Warum nehmen sie teil bzw. organisieren ein solches Angebot? Welche Bedeutung hat das Projekt für die Beteiligten? Die geäußerten Annahmen müssen somit nicht zwangsläufig die Realität widerspiegeln, da sie je subjektive Erlebnisse repräsentieren. Dennoch können sie ausgesprochen aufschlussreich sein, insbesondere über einen Vergleich unterschiedlicher Parteien oder Personen.

Im Rahmen der Interviewuntersuchung wurden alle Personen, die für eine Befragung erreichbar und mit dieser einverstanden waren, mit in die Stichprobe aufgenommen. Diese Personen sind *Praktikumsanbieter*, *Klassenlehrkräfte*, *Honorarkräfte*, *Patinnen und Paten*, die *Schulsozialarbeit*, die *Projektkoordination*, die *Steuerungsgruppe*, ein *Vertreter der Reinhard-Mohn-Stiftung*, ein *Berufsberater der Agentur für Arbeit*, *ehemalige Projektteilnehmer* und die *Schulleitung*. Die Stichprobe lässt sich nach ihrer Rolle im Projekt, u. a. anhand der Bausteine, klassifizieren. In der folgenden Tabelle findet sich eine Übersicht, die sowohl die Anzahl der befragten Personen als auch ihre Codierung enthält.

Tabelle 15: Befragte Personengruppen im Rahmen der Interviewuntersuchung

Personengruppe	Code	Baustein	Anzahl
Praktikumsanbieter	PA0_	1: <i>Lernen und Arbeiten</i>	N = 5
Klassenlehrkräfte	LK0_	2: <i>Individualisiertes schulisches Lernen</i>	N = 4 Gruppen mit je zwei oder drei Personen
Honorarkräfte	HK0_	2: <i>Individualisiertes schulisches Lernen</i> sowie 3: <i>Kompensatorische Erziehung und Unterstützung</i>	N = 2
Paten	PO_	3: <i>Kompensatorische Erziehung und Unterstützung</i>	N = 4
Schulsozialarbeit	SSA01	4: <i>Case-Management</i>	N = 1
Projektkoordination	PK01	4: <i>Case-Management</i>	N = 1 Gruppe mit drei Personen
Steuerungsgruppe	SG01	<i>Rahmengestaltung</i>	N = 1 Gruppe mit fünf Personen
Stiftungsvertreter	S01	<i>Rahmengestaltung</i>	N = 1
Berufsberater Agentur für Arbeit	AgA01	<i>Rahmengestaltung</i>	N = 1
Ehemalige	E0_	<i>Teilnehmer</i>	N = 1
Schulleitung	SL01	<i>Rahmengestaltung</i>	N = 1

Zur Durchführung von wissenschaftlichen Interviews ist die Erstellung eines regelbasierten Leitfadens von hoher Bedeutung. „Die Erstellung eines Leitfadens erfolgt [...] häufig aus einer Mischung von Deduktion und Induktion“ (Reinders 2015b, 103). Deduktiv wurden zahlreiche Fragen aus den theoretischen Darstellungen (vgl. Kap. 3 sowie 5.2) heraus entwickelt. Begleitend hierzu kamen weitere induktive Überlegungen im Hinblick auf konkrete, offene Fragen in Bezug auf die Projektumsetzung. Die Fundierung der Fragen ist durch Rekurrerung auf die Projektbeschreibung und die breiten theoretischen Grundlagen gewährleistet.

Das Interview ist grundsätzlich in eine einleitende, eine Einstiegs- und eine Haupt- und eine Schlussphase gegliedert. Diese Bestandteile können jedoch über die unterschiedlichen Formen des Interviews hinweg variieren (vgl. Reinders 2015b, 99).

- Gegenstand der einleitenden Phase sind zunächst eine kurze Vorstellung sowie der Hinweis auf Freiwilligkeit, Anonymisierung und Einverständnis mit der Aufzeichnung. Mit der Frage A0) wird dieses Einverständnis festgehalten.
- Die Einstiegsphase besteht aus der Frage A1), in der zunächst die grundlegende Aufgabe des/der Akteur:in im Projekt „Gelingende Übergänge in das Leben und in den Beruf“ erfragt wird, mit der optionalen Nachfrage nach den Lernmöglichkeiten der Teilnehmenden.

- Hierauf folgt die thematische Hauptphase, die aus verschiedenen Fragen besteht (vgl. unten). Der Abschluss setzt sich aus zwei Fragen zusammen, welche zum einen Zukunftswünsche für das Projekt, zum anderen die Beschreibung eines „gelingenden Übergangs“ aus der eigenen Perspektive thematisieren.

Aufgrund der großen Heterogenität der Interviewstichprobe wurde es notwendig, jeweils auf die einzelnen Gruppen abgestimmte Interviewleitfäden zu erstellen. Innerhalb der Leitfäden wurden jedoch möglichst Fragen eingesetzt, die alle Akteure innerhalb des Projekts betreffen – auch um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten –, indem diese Fragen möglichst allen Personen gestellt wurden. Diese acht Fragen werden im Folgenden als „allgemeine Fragen“ bezeichnet; sie sind in den Leitfäden mit „A1)“, „A2)“, etc. nummeriert. Jedoch musste auch hier auf das Kriterium der Passung geachtet werden, sodass z. B. bei ehemaligen Projektteilnehmenden nur wenige der allgemeinen Fragen eingesetzt werden konnten. In der folgenden Tabelle sind diese Fragen dargestellt und mit Bemerkungen versehen (vgl. Tab. 16). Gleichzeitig bilden die Fragen den strukturellen Rahmen des Leitfadens.

Jedoch sind darüber hinaus auch die spezifischen Beiträge und Rollen der beteiligten Gruppen für die Untersuchung relevant, sodass jeweils „spezifische Fragen“ die allgemeinen Fragen ergänzen. Diese sind nach dem Code der Zielgruppe (vgl. Tab. 15) nummeriert und ebenfalls tabellarisch abgebildet. Bestimmte Fragen wurden gezielt manchen, jedoch nicht allen Akteuren gestellt. Für diese insgesamt 33 Fragen finden sich alle jeweiligen Codierungen in Tabelle 17. Insgesamt wurden 10 unterschiedliche Leitfadenversionen notwendig, die je 11 bis 15 Fragen enthalten. Teilweise sind die Fragen durch Nachfragen ergänzt, welche nur optional eingesetzt wurden.

Tabelle 16: Allgemeine Fragen der Interviewuntersuchung

Code	Frage	Bemerkungen
A0)	Sind Sie mit der Aufzeichnung, der anonymisierten Verarbeitung und ggf. der Veröffentlichung dieses Interviews in Gänze oder in Auszügen ohne Angaben zu Ihrer Person im Rahmen der wissenschaftlichen Projektevaluation einverstanden?	
A1)	Was ist Ihre Aufgabe im Projekt <i>Gelingende Übergänge</i> ?	
A2)	Wie viele Teilnehmende haben Sie bislang betreut? Wie lange dauerte die Betreuung?	
A3)	Konnten Sie bei den Teilnehmenden über die Zeit Veränderungen feststellen? Wenn ja, welche? Gegebenenfalls Nachfrage: Wodurch wurden diese Ihrer Ansicht nach verursacht?	
A4)	Welche besonderen Herausforderungen sehen Sie für die Teilnehmenden am Übergang Schule – Beruf?	
A5)	Worin sehen Sie Ihren spezifischen Beitrag zur Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf der Teilnehmenden?	

(Fortsetzung Tabelle 16)

Code	Frage	Bemerkungen
A6)	Was wünschen Sie sich für die Zukunft des Projektes und konkret für Ihre Mitarbeit?	
A7)	Betrachten Sie bitte nochmals unabhängig vom Projekt den Übergang Schule – Beruf von jungen Menschen zum Ende der Sekundarstufe. Wie würden Sie mit Ihren Worten an dieser ersten Schwelle einen „gelingenden Übergang“ beschreiben?	
A8)	Gibt es etwas, das Sie mir, der Evaluation oder dem Projekt noch mitgeben möchten?	

Tabelle 17: spezifische Fragen der Interviewuntersuchung

Code	Frage	Bemerkungen
PA1) HK1) P2)	Wie kam die Zusammenarbeit mit der HHS zustande?	
PA2) P4)	Inwiefern werden Sie vonseiten der Schule unterstützt? Gegebenenfalls Fokussierung: Wissen Sie, wohin Sie sich bei Problemen wenden können?	
LK1)	Was unterscheidet die Projektteilnehmenden von den übrigen SuS Ihrer Klasse?	
LK2)	Gegebenenfalls Nachfrage: Wie schätzen Sie die schulische Leistungs- entwicklung (Deutsch/Mathematik) der Teilnehmenden ein?	A3) beigeordnet
LK3)	Halten Sie die Reduktion der Schulungszeit und schulischer Inhalte im Rahmen der Projektteilnahme für sinnvoll? Warum?	
LK4)	Wie gestaltet sich die soziale Einbindung der TN in die Klasse vor/ während/nach der Teilnahme?	
LK5)	Was sind Ihrer Ansicht nach Unterschiede zwischen KAoA und dem Projekt?	
P1)	Was können Sie Ihrem „Patenkind“ persönlich anbieten?	A1) beigeordnet
P3)	Wie würden Sie die Beziehung zu Ihrem Teilnehmenden beschreiben?	
SSA1)	Wie sieht Ihre Begleitung der Teilnehmenden konkret aus?	
SSA2)	Wie gestalten Sie die Vernetzung der Akteure?	
PK1) SG1)	Welche Unterstützung können Sie den Beteiligten geben?	A1) beigeordnet
PK2) SG2)	Was war Ihre Motivation zur Initiierung des Projekts?	
PK3)	Welche Kriterien legen Sie an, um über die Aufnahme eines SoS in das Projekt zu entscheiden?	

(Fortsetzung Tabelle 17)

Code	Frage	Bemerkungen
PK4)	Welche Kriterien legen Sie an, um über die Beendigung einer Projektteilnahme zu entscheiden? Welche Argumente würden Sie für die Projektbeendigung benennen?	
PK5)	Wie bzw. nach welchen Kriterien gestalten Sie das Matching zwischen den Teilnehmern und den einzelnen Bausteinen des Projekts?	
PK6)	Es gibt eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die kaum zum Unterricht erscheinen und auch nicht am Projekt oder den standardisierten Erhebungen im Rahmen der Evaluation teilgenommen haben. Wie würden Sie diese Gruppe oder einzelne Teilnehmer beschreiben? Wie kommt es zu einer solchen langen Abwesenheit aus der Schule?	nachträgliches Telefoninterview
PK7)	Warum nimmt diese Gruppe nicht am Projekt teil?	
PK8)	Was wären notwendige Rahmenbedingungen für diese Zielgruppe, um auch für sie den Übergang gelingend zu gestalten? Gegebenenfalls Nachfrage: Was ist das weitere pädagogische Angebot für diese Gruppe? Beziehungsweise: Welcher schulische Bildungsplan wird für diese Gruppe verfolgt? Gegebenenfalls Nachfrage: Was könnte man konzeptionell modifizieren, um den Übergang dieser Gruppe zu unterstützen?	
PK9)	Können Sie eine Prognose für die (berufliche) Zukunft dieser Gruppe abgeben?	
SG3)	Wurde ein Netzwerk gebildet? Wenn ja: Wer ist Teil dieses Netzwerkes und was sind seine spezifischen Vorteile? Für wen?	
SG4)	Welche Rolle spielen die zusätzlichen finanziellen Mittel für die Gestaltung des Projektes? Gegebenenfalls Nachhaken: Wofür und wie erfolgreich?	
SG5)	Was wären notwendige Rahmenbedingungen für eine Fortführung des Projektes nach Ablauf der Förderung durch die Stiftung?	
SG6)	Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit externen Akteuren im Hinblick auf die Kooperationen und die Konzeptentwicklung?	
SG7)	Wie würden Sie die Stellung des Projektes im Sozialraum beschreiben?	
SG8) S5)	Wo könnte noch optimiert oder „nachgesteuert“ werden?	A6) beigeordnet
S1)	Was war die Motivation der Stiftung, dieses Projekt zu fördern?	
S2)	Haben sich diese Erwartungen erfüllt?	
S3)	Außenperspektive: Welche Stellung nimmt das Projekt Ihrer Ansicht nach im sozialräumlichen Umfeld ein?	
S4)	Wie würden Sie dieses Projekt im Vergleich zu anderen Projekten der Stiftung beschreiben?	
S6)	Wäre es für Sie wichtig, das Projekt stärker „in die Fläche“ zu bringen? Welche Aspekte des Projektes besonders?	

(Fortsetzung Tabelle 17)

Code	Frage	Bemerkungen
AgA1)	Hatten Sie zu aktuellen oder ehemaligen Teilnehmenden des Projekts Kontakt? Wenn ja: Wie würden Sie diese im Unterschied zu Nicht-Teilnehmenden beschreiben?	aufgrund von Krankheit: nachträgliches Telefoninterview
AgA2)	Außenperspektive: Welche Stellung nimmt das Projekt Ihrer Ansicht nach im sozialräumlichen Umfeld ein?	
AgA3)	Wie würden Sie die Ziele des Projektes beschreiben?	
AgA4)	Werden diese Ihrer Ansicht nach erreicht? Warum?	
AgA5)	Welche Veränderungen am Projekt wären für Sie – ggf. aus Ihrer Außenperspektive – hilfreich?	
AgA6)	Gibt es in Gütersloh bzw. im Bereich Ihrer Zuständigkeit eine Jugendberufsagentur? Gegebenenfalls Nachfrage: Wie ist diese aufgebaut und vernetzt? Gegebenenfalls Nachfrage: Was ist die Zielgruppe der JBA? Sehen Sie Verknüpfungsmöglichkeiten zu Projektteilnehmern?	
E1)	Was haben Sie nach dem Ende Ihrer Schulzeit an der HHS alles gemacht?	
E2)	Wann und für wie lange haben Sie am Projekt <i>Gelingende Übergänge</i> teilgenommen?	
E3)	Haben Sie im Projekt ein Langzeitpraktikum absolviert? Wenn ja: Was für eines und wie hat es Ihnen gefallen? Was haben Sie dort gelernt?	
E4)	Wurden Sie auch durch einen Paten betreut? Wenn ja: Was können Sie davon Positives und Negatives berichten?	
E5)	Wie würden Sie Ihre Projektteilnahme aus heutiger Sicht bewerten? Wie hat Sie das Projekt unterstützt?	
E6)	Würden Sie Ihren Einstieg ins Berufsleben als „gelingen“ beschreiben? Warum?	

Die im Projektmodell vorgestellten und relevanten Akteure wurden im Zeitraum vom 9. bis 11. April 2019 befragt. Die Interviews wurden mit zwei Ausnahmen persönlich vor Ort durch einen Projektmitarbeiter geführt; es handelt sich also um Feldinterviews in einem Face-To-Face-Modell (vgl. Döring & Bortz 2016, 359). Sie wiesen je eine Dauer von 8:14 bis 55:50 Minuten auf; durchschnittlich dauerte ein Interview 21:55 Minuten.

Ein entscheidender Schritt im Rahmen qualitativer Forschung ist die Datenaufbereitung, die hier in Form einer wörtlichen Transkription erfolgte (vgl. Gläser-Zikuda 2015, 121 f.). Dazu wurden die Audioaufzeichnungen im Umfang von insgesamt 8:02:22 Stunden zunächst regelgeleitet nach einem Leitfaden (vgl. Kap. A.2.3), welcher die Regeln der Transkription transparent beschreibt (vgl. hierzu auch Döring & Bortz 2016, 368), in Schriftform übertragen.

Tabelle 18: Durchgeführte Interviews nach Code und Dauer

Code	Gruppe	Dauer
PA01	Praktikumsanbieter	25:52
PA02		12:09
PA03		18:04
PA04		12:00
PA05		18:15
LK01	Lehrkräfte	25:10
LK02		33:53
LK03		19:12
LK04		33:33
HK01	Honorarkräfte	12:57
HK02		8:14
P01	Patent	45:40
P02		16:13
P03		12:01
P04		18:24
SSA01	Schulsozialarbeit	20:09
PK01	Projektkoordination	55:50
SG01	Steuerungsgruppe	36:47
S01	Stiftung	16:17
AgA01	Agentur für Arbeit	17:26 (telefonisch, am 25.4.2019)
E01	Ehemalige	12:24
E02		nicht erschienen
E03		nicht erschienen
SL01	Schulleitung	11:52 (telefonisch)

Die systematische, codebasierte Auswertung erfolgte, der Logik der qualitativen Inhaltsanalyse folgend, in einer Mischung aus deduktivem und induktivem Vorgehen. Dabei kam das gängige Programm „MAXQDA“ (vgl. Gläser-Zikuda 2015, 128; Rädiker & Kuckartz 2019) zum Einsatz. Im Rahmen der Inhaltsanalyse wurde sukzessive ein teilhierarchisches Codesystem erarbeitet: Die Rahmenstruktur der Codierung ergibt sich aus den Fragen der Leitfäden und wird deduktiv eingearbeitet. Anschlie-

ßend wird diese Rahmenstruktur im Zuge der Codierung der einzelnen Interviews durch weitere Codes induktiv erweitert, um flexibel auf die jeweiligen Antworten eingehen zu können. Durch diese Codezuordnung wird ermöglicht, die Antworten verschiedener Befragter miteinander vergleichen zu können und zu synthetisieren, um ein transparentes Gesamtbild darzustellen.

Aus diesen Codierungen wurde in einem zweiten Schritt ein induktives Kategoriensystem (vgl. Rädiger & Kuckartz 2019, 102 ff.) erarbeitet (vgl. Kap. A.2.3), das sich an den Leitfragen der Untersuchung orientiert und somit zum Teil auch deduktive Elemente aufweist. Es ist in drei Kategorienfelder gegliedert, die sich auf die Forschungsfragen A, B und C beziehen. Dementsprechend ist das Kategorienfeld A dem Kapitel 5.1.3, das Kategorienfeld B dem Kapitel 5.3 und das Kategorienfeld C dem Kapitel 5.4 zuzuordnen. Die Kategorienfelder umfassen jeweils Kategorien, die auf einen bestimmten Aspekt oder Baustein fokussiert sind. Die Kategorien enthalten je eine unterschiedliche Anzahl an Subkategorien, die den jeweiligen Aspekt näher beschreiben und dies mittels Ankerbeispielen, also mittels direkter Zitate aus den Codierungen, illustrieren und belegen. Für die einzelnen Kategorien wurde je eine bestimmte, inhaltlich repräsentative Auswahl aus dem Codesystem eingesetzt.

So ist im Kategorienfeld B: Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen des Projektes unter anderem die Kategorie B3: Baustein 3 „Kompensatorische Erziehung und Unterstützung“ enthalten. Diese setzt sich aus sieben Subkategorien zusammen, eine davon mit der Kennung Sub-B3_2 trägt den Titel „Beitrag zur Gestaltung des Übergangs“. Hier finden sich dann entsprechende codierte Aussagen unterschiedlicher Patinnen und Paten zum Thema der Wahrnehmung ihres Beitrags zur Gestaltung des Übergangs für die betreffenden Jugendlichen.

Das Kategoriensystem findet sich im weiteren Anhang (vgl. Kap. A.2.3).

A.1.3 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse ist eine Forschungsmethode, bei der „auf bereits vorhandene bzw. vorgefundene Dokumente [...] zurückgegriffen“ (Döring & Bortz 2016, 533) wird. „Auch wenn größere soziale Gebilde wie Institutionen im Fokus des Forschungsinteresses stehen, können Dokumente eine wichtige Datenquelle darstellen“ (ebd., 537) – dies gilt entsprechend auch für Projekte. In diesem Fall wurden die umfangreichen Verlaufsdocumentationen der Projektteilnehmer untersucht, welche vonseiten der Hermann-Hesse-Schule in anonymisierter und codierter Form zur Verfügung gestellt wurden. Die Dokumentenanalyse bietet den Vorteil der Nonreaktivität, da die Dokumente losgelöst von weiteren Faktoren erfasst und ausgewertet werden können (vgl. ebd., 533.). „Somit wird Rohdatenmaterial bearbeitet, das hinsichtlich Form und Inhalt nicht durch den Forschungsprozess beeinflusst ist“ (ebd., 537) – im Gegensatz zu z. B. Interviews, bei denen unter anderem Suggestionen vonseiten der Interviewenden nicht ausgeschlossen werden können. Nachteile bestehen darin, dass die „Kontextbedingungen der Dokumentenproduktion [...] unbekannt“ (ebd., 533) sein können und dass die „Dokumentenproduktion nicht im Hinblick auf die größtmögliche Aussagekraft für das Forschungsproblem gestaltet werden“ (ebd.,

534) kann. Im Forschungsprozess hat man somit unter anderem auf den inhaltlichen Fokus der Dokumente keinen Einfluss.

Die Auswertungsstrategie kann bei der Dokumentenanalyse sowohl quantitativ als auch qualitativ gewählt werden (vgl. Hoffmann 2018, 24ff.). „Im Unterschied zu außerwissenschaftlichen Initiativen der Sammlung und Auswertung von Dokumenten erfolgt die wissenschaftliche Dokumentenanalyse im Kontext eines regelgeleiteten qualitativen und/oder quantitativen Forschungsprozesses mit dem Ziel wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns“ (Döring & Bortz 2016, 537). Für das hier geltende Forschungsinteresse und in Anbetracht der geringen Stichprobengröße von $N = 14$ Dokumentensätzen bietet sich der qualitative Ansatz an. „Typisch für qualitative Dokumentenanalysen ist ein Forschungsproblem, das sich als offene Forschungsfrage darstellt und somit eine explorative oder theoriebildende Funktion hat“ (ebd., 540). Dabei sind unterschiedliche Strategien möglich, von denen hier eine einzelfallbezogene kombiniert mit einer fallübergreifenden Auswertung (vgl. ebd., 603) – mit dem Ziel der Verlaufsdarstellung der Projektteilnehmer – gewählt wurde. Dieses Vorgehen bewegt sich im Feld der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalysen (vgl. ebd., 542). Diese „zielt darauf ab, mehr oder minder umfangreiche qualitative Dokumente bzw. qualitatives Datenmaterial schrittweise induktiv auf die manifesten Hauptinhalte zu reduzieren“ (ebd.). Dementsprechend wurden aus den Verlaufsdocumentationen die relevanten biografischen Schwellen der Teilnehmer erfasst. Die Verlaufsanalyse ist gegliedert in allgemeine Informationen zur Projektteilnahme (Code, Beginn und Ende der Teilnahme, Teilnahmedauer in Tagen und in Anspruch genommene Bausteine), in die Schwelle der Aufnahme (mit Fokus auf Indikationskriterien und Initiator), in den Verlauf der Teilnahme und in die Schwelle der Beendigung (mit Indikationskriterien, Initiator und angeführten Gründen). Dies wurde mit Kurzbeschreibungen aus der Matrix *Heterogenität* ergänzt. Anschließend wurde anhand dieser Verläufe eine Typisierung anhand des Kriteriums der Beendigung der Projektteilnahme erstellt. Der Typ „reguläres Ende“ beschreibt eine planmäßige Projektbeendigung, zumeist aufgrund des Endes der Schulpflicht des Teilnehmers oder aufgrund vorheriger Befristung, und weist auf einen meist positiven Teilnahmeverlauf hin. In der Hälfte der Fälle wurde diese Zuordnung gewählt. Der Typ „Beendigung auf Wunsch des Schülers“ verweist auf Verläufe, bei denen es durchaus zu Problemen gekommen ist, jedoch durch den Teilnehmer selbst bei der Projektkoordination beantragt wurde, aus der Maßnahme auszuschneiden. Dies war dreimal (21,4%) der Fall. Für den Typ „Abbruch durch Projektkoordination“ sind die schwierigsten Verläufe zu vermuten, da hier aufgrund schwerwiegender Konflikte oder dauerhafter Verweigerung der Teilnehmer die Koordinationsgruppe aktiv eingreifen musste. Dieser Zuordnung wurde viermal (28,6%) vergeben. Die Übergangsverläufe sind mit der Abbildung 9 im Kapitel 5.5 systematisiert abgebildet.

A.2 Weitere Anhänge

A.2.1 Transkriptionsleitfaden

Tabelle 19: Transkriptionskopf

Art der Information	Konkrete Umsetzung
Informationen zum Interview <ul style="list-style-type: none"> • Projekt, Phase • Tag der Aufnahme • Dauer der Aufnahme • Name der Transkribierenden 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelingende Übergänge – Phase 3 • Datum: • Dauer: • Transkribiert von:
Informationen zur Person/zu den Personen <ul style="list-style-type: none"> • Code des Interviews • Code der befragten Person 	<ul style="list-style-type: none"> • Code: • MitarbeiterIn: M1
Charakterisierung des Gesprächsverlaufs <i>Nur falls etwas auffällig ist, wie beispielsweise häufige Unterbrechungen oder vorzeitiger Abbruch des Interviews.</i>	Gesprächsverlauf:

Tabelle 20: Transkriptionsregeln

Wörtliches Transkribieren	Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
Wortverschleifungen	Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert. „So'n Buch“ wird zu „So ein Buch“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
Dialekte	Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“.
Umgangssprache	Umgangssprachliche Partikel wie „gel, gelle, ne“ werden transkribiert.
Stottern	Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig“.
Satzabbrüche	Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
Interpunktion (Punkt, Komma)	Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollen beibehalten werden.
Rezeptionssignale („hm, aha, ja, genau“)	Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau“, die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
Pausen	Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch „(...)“ markiert.

(Fortsetzung Tabelle 20)

Betonung	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
Absätze	Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
Emotionale non-verbale Äußerungen	Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des/der Interviewenden, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
Unverständliches	Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
Sonstiges	
Unterbrechungen, Störungen	Unterbrechungen oder Störungen (z. B. durch Personen, die nicht am Interview teilnehmen, werden nicht transkribiert, sondern in Klammern notiert (z. B. Störung durch eintretende Person)
Füllwörter	Füllwörter, die übermäßig oft vorkommen, werden nicht transkribiert, wenn sie keinen Einfluss auf den Inhalt der Aussage haben (z. B. „irgendwie so“, „genau“, „im Grunde genommen“).
Personen (I, B)	Die interviewende Person wird durch „I:“, die befragte Person durch „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern bzw. -partnerinnen (z. B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer zugeordnet (z. B. „B1“) Weitere Personennamen: Nach dem ersten Buchstaben des genannten Personennamens wird ein Punkt gesetzt. Die folgenden Buchstaben des Personennamens fallen weg. Beispiel: Sabine wird zu S. oder Frau Müller wird zu Frau M.
Audioverweis	Bitte 3-mal pro Seite (z. B. nach Ende eines Absatzes) die Wiedergabeanzeige per Fußnote markieren. Beispiel: ¹ 02:43
Zeilennummern	Bitte das gesamte Transkript über Zeilennummern einsetzen, beginnend mit der ersten Zeile des Textes (Word: Layout → Zeilennummern → Fortlaufend)
Hinweise zum Speichern	
Speichern der Interviews	Die Word-Datei wird wie folgt gespeichert: GelÜb_CODE , also z. B. <i>GelÜb_PA1</i>

Tabelle 21: Hinweise zur einheitlichen Schreibweise

„hm“	Der Partikel „hm“ wird unabhängig von der Betonung immer „hm“ geschrieben (nicht: „hhhm“, „mhm“, „hmh“)
Wortverkürzungen	Wortverkürzungen wie „runtergehen“ statt „heruntergehen“ oder „mal“ statt „einmal“ werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden.
(Maß-)Einheiten	(Maß-)Einheiten werden ausgeschrieben, z. B. Euro, Prozent, Meter
Zeichen	Gesprochene Zeichen werden ausgeschrieben, z. B. Paragraf
Wörtliche Rede	Wird in der Aufnahme wörtliche Rede zitiert, wird das Zitat in Anführungszeichen gesetzt: „Und ich sagte dann ‚Na, dann schauen wir mal.‘“
Englische Begriffe	Englische Begriffe werden nach deutschen Rechtschreibregeln in Groß- und Kleinschreibung behandelt.
Anredepronomen	Anredepronomen der zweiten Person (du und ihr) werden klein geschrieben, die Höflichkeitsanrede-Pronomen (Sie und Ihnen) werden groß geschrieben.
Redewendungen	Auch Redewendungen/Idiome werden wörtlich und in Standarddeutsch wiedergegeben, z. B. „übers Ohr hauen“ (statt: über das Ohr hauen).
Einzelbuchstaben	Einzelbuchstaben werden immer großgeschrieben, zum Beispiel „wie Vogel mit V“.
Aufzählungen	Werden Aufzählungen mit Buchstaben gesprochen, wird ein großer Buchstabe ohne Klammer gesetzt, z. B. „und wir haben A keine Zeit und B kein Geld.“
Zahlen	Zahlen werden wie folgt dargestellt: Zahlen Null bis Zwölf im Fließtext mit Namen, größere in Ziffern. Auch weitere Zahlen mit kurzen Namen schreibt man aus, vor allem runde: zwanzig, hundert, dreitausend. Dezimalzahlen und mathematische Gleichungen sind stets in Ziffern zu schreiben. Also: „ $4 + 5 = 9$ “ und „3,5“. Bei nur ungefähr gemeinten Zahlenangaben schreibe man den Zahlennamen, bei exakt gemeinten die Ziffernform. Also: „Die fünfzig Millionen Euro Staatshilfe“. Wo feste Konventionen zugunsten einer Schreibweise herrschen, befolge man diese. Hausnummern, Seitenzahlen, Telefonnummern, Kontonummern, Datum oder Ähnliches werden nie ausgeschrieben. Also: „auf Seite 11“ und „Am Markt 3“.

A.2.2 Kategoriensystem

Tabelle 22: Übersicht über das Kategoriensystem

Kategorienfeld	Kategorie	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel
A: Zielgruppe des Projektes	A1: von der Projektkoordination benannte Kriterien zur Aufnahme	Sub-A1_1	Initiative der Lehrkräfte/Teamabsprache
		Sub-A1_2	Selbstständigkeit/Eigeninitiative/Zuverlässigkeit
		Sub-A1_3	Einbezug der Erziehungsberechtigten
		Sub-A1_4	Passender Rahmen
	A2: von Lehrkräften benannte Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen und den regulären SchülerInnen und Schülern (Code LK1)	Sub-A2_1	geringe schulische Motivation/Perspektivlosigkeit
		Sub-A2_2	Initiative der Lehrkräfte
		Sub-A2_3	Zuverlässigkeit
		Sub-A2_4	Einbezug der Erziehungsberechtigten
	A3: von diversen Interviewten benannte Anforderungen an Projektteilnehmende	Sub-A2_5	Bildungsgang Lernen
		Sub-A3_1	soziale Kompetenzen
		Sub-A3_2	Kommunikationsfähigkeit
		Sub-A3_3	Eigeninitiative/Anstrengungsbereitschaft
	A4: von der Schulleitung beschriebene stark absente Jugendliche, die im Projekt nicht berücksichtigt werden können	Sub-A3_4	Zuverlässigkeit/Durchhaltevermögen
		Sub-A4_1	kulturelle Gründe
		Sub-A4_2	bewusst absentes Verhalten
		Sub-A4_3	Fernhalten durch Eltern
		Sub-A4_4	Nichterfüllung der Projektvoraussetzungen

(Fortsetzung Tabelle 22)

Kategorienfeld	Kategorie	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel
A: Zielgruppe des Projektes	A4: von der Schulleitung beschriebene stark absente Jugendliche, die im Projekt nicht berücksichtigt werden können	Sub-A4_5	weiterer schulischer Bildungsplan
		Sub-B1_1	Aufgabe im Projekt
B: Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen des Projektes	B1: Baustein 1 <i>Lernen und Arbeiten</i>	Sub-B1_2	Beitrag zur Gestaltung des Übergangs
		Sub-B1_3	gelingender Übergang
		Sub-B1_4	Unterstützung durch die Schule
		Sub-B1_5	Weiterentwicklung des Projekts
		Sub-B1_6	Fremdeinschätzungen
		Sub-B2_1	Aufgabe im Projekt
	B2: Baustein 2 <i>individualisiertes schulisches Lernen</i>	Sub-B2_2	schulische Leistungsentwicklung
		Sub-B2_3	Reduktion der Schulzeit
		Sub-B2_4	soziale Einbindung der Teilnehmer
		Sub-B2_5	Weiterentwicklung des Projekts
		Sub-B3_1	Aufgabe im Projekt
	B3: Baustein 3 <i>kompensatorische Erziehung und Unterstützung</i>	Sub-B3_2	Beitrag zur Gestaltung des Übergangs
		Sub-B3_3	gelingender Übergang
		Sub-B3_4	Unterstützung durch die Schule
Sub-B3_5		Weiterentwicklung des Projekts	
Sub-B3_6		Beziehung zum Teilnehmer	
Sub-B3_7		Fremdeinschätzungen	
B4: Baustein 4 <i>Case-Management</i>	Sub-B4_1	Aufgabe im Projekt	

(Fortsetzung Tabelle 22)

Kategorienfeld	Kategorie	Subkategorie: Code	Subkategorie: Titel
B: Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen des Projektes	B4: Baustein 4 <i>Case-Management</i>	Sub-B4_2	Beitrag zur Gestaltung des Übergangs
		Sub-B4_3	gelingender Übergang
		Sub-B4_4	Weiterentwicklung des Projekts
		Sub-B4_5	Fremdeinschätzungen
		Sub-B5_1	Motivation zur Initiierung
	B5: übergeordnete Gremien: Steuerungsgruppe	Sub-B5_2	Aufgabe im Projekt
		Sub-B5_3	finanzielle Mittel
		Sub-B6_1	Motivation zur Initiierung
	B6: übergeordnete Gremien: Projektordination	Sub-B6_2	Aufgabe im Projekt
		Sub-B6_3	Zukunft des Projekts
Sub-B7_1		konkrete Kooperationsentwicklung	
B7: Netzwerkbildung	Sub-B7_2	Kommunikation im Projektalltag	
	Sub-B7_3	schulinterne Netzwerkbildung	
	Sub-B7_4	schulexterne Netzwerkbildung	
	Sub-B7_5	Unterschiede zu anderen Projekten	
	Sub-C1_1	Kommunikation und Offenheit	
C: Wirkungen des Projektes	Sub-C1_2	Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitsbereitschaft	
	Sub-C1_3	Perspektiveneröffnung	
	Sub-C1_4	neue Beziehungsebene	
	Sub-C1_5	Entlastung in der Schule	
	Sub-C1_6	kritische Aspekte	

Kategorienfeld A: Zielgruppe des Projektes

Tabelle 23: Kategorie A1: Von der Projektkoordination benannte Kriterien zur Aufnahme

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A1_1: Initiative der Lehrkräfte/Teamabsprache	<p>„Also die Lehrkräfte kommen auf uns zu und sagen: ‚Schüler XY könnte ich mir irgendwie in dem Projekt vorstellen‘“ (PK01 B3, 26).</p> <p>„Grundsätzlich ist ein ganz ganz wichtiges Kriterium der teaminterne Austausch, sprich die Klassenteams sind im Gespräch und denken halt die Optionen des Projekts mit und für uns ist das ein ganz ganz wichtiges Kriterium, das wir so nicht explizit formuliert haben, aber bei dem einfach klar ist, da sind sich vorher Gedanken gemacht worden“ (PK01 B2, 29).</p>
Sub-A1_2: Selbstständigkeit/Eigeninitiative/Zuverlässigkeit	<p>„Vielleicht eine gewisse Art von Selbstständigkeit, also den Praktikumsort aufzusuchen“ (PK01 B1, 31).</p> <p>[...] ist dem/ Ihm zumindest in Ansätzen seine Situation bewusst? Dass nämlich ein gelingender Übergang gefährdet ist. Und dass dieses Projekt Unterstützung bietet. Einschließend halt die Bereitschaft, sich auf die Strukturen einzulassen. Also klar, da sind wir dann auch wieder bei dem Punkt Selbstständigkeit – erscheine ich zum Praktikum“ (PK01 B2, 33).</p> <p>„Dann prüfen wir im Vorfeld, wie zuverlässig können die Schüler sein“ (PK01 B3, 26).</p> <p>„Also wenn die Schüler ganz unzuverlässig sind, immer zu spät kommen oder sich nicht abmelden, unentschuldigt fehlen, was du jetzt meinst. Das sind ja die Kriterien, wenn sie also sehr sehr unzuverlässig sind und sich wiederholt nicht an Absprachen halten, sich nicht an diesen Praktikumsvertrag halten“ (PK01 B3, 52).</p> <p>[...] dass das schon eine Verbindlichkeit ist und eine Verbindlichkeit hat an diesem Projekt teilzunehmen und dass viele Ressourcen reingegeben werden und dadurch eben auch eine gewisse Verbindlichkeit von den Schülern erwarten“ (PK01 B3, 52).</p>
Sub-A1_3: Einbezug der Erziehungsberechtigten	<p>„Noch ein wichtiger Aspekt ist dabei auch noch, dass wir noch stärker als bei den Blockpraktika die Eltern mit ins Boot holen, also auch die ganze Unterzeichnung der Praktikumsverträge erfolgt dort dann wirklich von den Praktikumsanbietern, von den Lehrkräften beziehungsweise der Schulsozialarbeit von dem Schüler. Aber auch von deren Erziehungsberechtigten“ (PK01 B1, 27).</p>
Sub-A1_4: Passender Rahmen	<p>„Das können natürlich nicht alle Schüler so leisten. Aber wir gucken halt dann, inwiefern wäre das möglich. Wie viele Tage die Woche ist das möglich? Wie oft könnte das der Schüler schaffen? [...] Ja und dann wird geguckt: Gibt es einen passenden Anbieter, einen passenden Praktikumsanbieter, der für den Schüler auch passen könnte?“ (PK01 B3, 26).</p>

Tabelle 24: Kategorie A2: Von Lehrkräften benannte Unterschiede zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern und den regulären Schülerinnen und Schülern (Code LK1)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A2_1: Geringe schulische Motivation/Perspektivlosigkeit	<p>„Also ich finde, dass/ ja, die Projektteilnehmer – deswegen haben wir sie ja auch ausgesucht – halt viel weiter weg von Schule sind, vom schulischen Lernen, von der Motivation her, sich schulisch da anzustrengen und die aber durchaus halt wirklich auch praktisch/ ja auch mit der Struktur und Organisation von Schule wenig oder weniger zu tun haben, als die anderen Schüler. Und die aber durchaus halt praktisch begabt sind, würde ich mal sagen. Also, dass hat durchgängig praktisch immer richtig gut geklappt, würde ich mal sagen. Wobei halt die schulische Anstrengungsbereitschaft halt bei allen Projektteilnehmern sehr niedrig war. Das unterscheidet sie halt zum großen Teil zu den restlichen Schülern.“ (LK01 B1, 23)</p> <p>„Wobei man schon sagen muss, dass wir auch immer wieder Schülerinnen und Schüler haben, wenn ich zum Beispiel an den Einen denke, den wir letztes Jahr entlassen haben, wo die Anstrengungsbereitschaft auch ganz gering war im Lernen, der ja auch oft tagelang gar nichts getan hat und wo man aber auch merkte mit diesen vielen praktischen Angeboten ist er einfach nicht zu begeistern. Auch Praktika: Mehr schlecht als recht absolviert wurden. Weswegen wir da ausgeschlossen haben, den als Projektteilnehmer zu sehen oder dem das vorzuschlagen.“ (LK01 B2, 24)</p> <p>„Eine gewisse Perspektivlosigkeit. Das heißt, die Potenziale, die die Damen und Herren mitbringen, die sind eigentlich/ Die sind sowieso so vielfältig, dass man das meiner Meinung nach gar nicht als Kriterium anwenden kann, aber was zum Beispiel ein Auslöser ist, wo wir sagen: ‚Das müssen wir probieren‘, das ist, wenn so eine Motivationslosigkeit eintritt; weil die Schüler keine Perspektive mehr für sich sehen oder wenn wir merken, die Schüler möchten eigentlich mehr schaffen und gehen eigentlich mit Zielen durchs Leben, sind aber aus den unterschiedlichsten Gründen nicht in der Lage die zu verfolgen. Das Alter spielt halt auch eine Rolle dabei. Also je älter, desto dringender.“ (LK03 B2, 19)</p> <p>„Wir wissen, dass die am Rande ihrer Lernfähigkeit angekommen sind in Klasse 10, wie F. zum Beispiel und dann geben wir auch einfach mal einen anderen Anreiz, um die Berufsperspektive einfach in den Vordergrund zu stellen. Das muss nicht nur sein, dass die ganz schulfremd sind, also finde ich. Und auch einfach dann ihren Übergang gestalten“ (LK04 B3, 31).</p>
Sub-A2_2: Initiative der Lehrkräfte	<p>„Und im Vorfeld als Klassenleitung halt überlegen in Teamgesprächen: Könnte das ein Schüler sein, der auch auf diese Zielgruppe des Projektes zutrifft und könnte man sich diesen Schüler oder diese Schülerin auch tatsächlich im Projekt und dann – in welchem Baustein“ (LK01 B2, 7)</p> <p>„Können wir uns das vorstellen, dass die vielleicht über das Projekt nochmal in irgendeiner Art und Weise anders zu fördern sind an der Schule?“ (LK02 B1, 6)</p> <p>„die aus der Schülerschaft zu identifizieren, in Absprache dann mit den Projektleitern und Koordinatoren zu besprechen, ob das geeignet wäre oder nicht und ja, der weitere Lauf“ (LK03 B1, 7)</p> <p>„Dann stellen wir das dann halt den Eltern in Gesprächen vor. Wenn wir Elternsprechtag haben, bringen wir das Projekt dann schon mit ein“ (LK04 B1, 17).</p>

(Fortsetzung Tabelle 24)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A2_3: Zuverlässigkeit	<p>„Und das sind jetzt gerade bei uns/ Also es waren nicht die Schüler, die dann wirklich alles schmeißen, weil auch selbst wenn, ne/ Wenn man über das Projekt nachdenkt, dann sind bestimmte Grundvoraussetzungen so bei den Schülern einfach auch notwendig. Dann ist Zuverlässigkeit auch notwendig, weil es bringt nichts, jemanden dahinzuschicken, der dann ständig nicht da ist“ (LK02 B1, 26).</p> <p>„Eine gewisse Bereitschaft der Schüler muss auch dazu da sein, das zu machen“ (LK02 B2, 27).</p>
Sub-A2_4: Einbezug der Erziehungsberechtigten	<p>„Eine gewisse Bereitschaft der Schüler muss auch dazu da sein, das zu machen. Und nicht nur von den Schülern. Häufig auch von den Erziehungsberechtigten und gerade da haben wir immer wieder Schwierigkeiten gehabt. Wir hatten auch schon andere Schüler für das Projekt angedacht, wo es dann nicht geklappt hat. Häufig dann aufgrund der mangelnden Zustimmung der Erziehungsberechtigten“ (LK02 B2, 27).</p>
Sub-A2_5: Bildungsgang Lernen	<p>„Also wenn wir jetzt über diese Schüler sprechen, dann haben die, glaube ich, häufig auch den Bildungsgang Lernen, muss man sagen und wir hatten das ja auch schon angeboten. Also es sind wirklich die Schulfernen, ne“ (LK04 B3, 26).</p> <p>„Also von uns, glaube ich, sind es tatsächlich immer die Schüler, bis auf den einen jetzt, der im Dezember dann aufgehört hat, sind es immer Schüler gewesen, die halt den Förderschwerpunkt Lernen mit dabei haben. Die halt schulische Perspektive entweder sowieso schon überaltert gewesen sind, ganz häufig hier gar nicht mehr irgendwie zurechtgekommen sind und wo man dann die Hoffnung gehabt hat, dass die halt über diesen Praxisanteil wieder ein bisschen mehr in die Spur geraten und ja, da halt aber auch eine Tagesstruktur haben. Also es geht ja auch ganz viel um Tagesstruktur. Es geht gar nicht unbedingt/ Ich finde das immer spannend, wenn Mathe, Deutsch und Sonstiges im Vordergrund steht, aber bei ganz vielen dieser Schüler geht es einfach darum, dass sie irgendwo mal ankommen und dass die halt eine gewisse Zeit irgendwo sind und sich irgendwo miteinbringen und das sie das überhaupt noch hinkriegen und das ist bei den Schülern, die wir hingeschickt haben, häufig also wirklich schwierig gewesen schon. Das halten die dann über eine gewisse Zeit durch und dann ist irgendwie oftmals der Abbruch gewesen“ (LK04 B1, 30).</p>

Tabelle 25: Kategorie A3: von diversen Interviewten benannte Anforderungen an Projektteilnehmer

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A3_1: Soziale Kompetenzen	<p>„Es geht auch um Kommunikation, man muss freundlich sein, wenn man irgendwo hinfährt und Lebensmittel abholt oder in Kontakt tritt mit anderen Menschen und das ist ja auch oft ein Bereich, den junge Leute so vielleicht gar nicht kennen“ (PA01, 14).</p> <p>„[...] musste auch mit den Leuten klarkommen. Jetzt zum Beispiel mit dem Chef oder mit den Leuten da. Also wenn es da Streit gibt, kann man dem nicht aus dem Weg gehen“ (E01, 15)</p> <p>„Nicht nur hier, sondern im ganzen Unternehmen wollen wir hier Ruhe haben. In diese Richtung ist hier/ Das ist ein rotes Tuch und da wollen wir Ruhe drin haben. Ich möchte mir meine Ausbildung, die wir hier wirklich mühevoll in den letzten zehn Jahren aufgebaut haben, nicht kaputt machen“ (PA04, 33).</p>
Sub-A3_2: Kommunikationsfähigkeit	<p>„Grundsätzlich ist es so, dass die Teilnehmer an diesem Projekt schon auch ein bisschen mehr in der Lage sein müssen, Kontakte zur Wirtschaftsaußenstehenden, zu Ausbildungsbetrieben, bzw. auch zur Einrichtung der beruflichen Bildung zu haben. Es gibt einige Jugendliche an der Schule, die sich dafür noch nicht eignen, weil sie aufgrund schwerer Einschränkungen einfach die kommunikativen Möglichkeiten und die sozialen Möglichkeiten nicht haben. Also es ist ein Teil sicherlich dafür geeignet, wo man sagen kann: ‚Gut. Da können wir entweder direkt nach Schulentlassung oder in Aussicht nach einer Übergangsqualifizierungsphase an Ausbildung denken.‘ Das sind die Jugendlichen, die sich für dieses Projekt eignen“ (AgA01, 9).</p> <p>„[...] im Rahmen von Dimensionen in methodischen und persönlichen Kompetenzen. Gar nicht so in der kognitiven Kompetenz, also sprich schulische Leistungen, teilweise ja auch sehr leistungsstarke Schüler dabei. Mehr Einschränkungen, wie gesagt, im Kommunikationsverhalten, im Einhalten von Tagesstrukturen, ja, angemessene Kommunikation oder eben auch Probleme aufgrund von Einschränkungen, die ja auch zum Teil Reha-Leistungen erforderlich machen“ (AgA01, 13).</p>
Sub-A3_3: Eigeninitiative/Anstrengungsbereitschaft	<p>„Er soll ja nicht nur seine Aufgaben machen, das sage ich allen Auszubildenden, weil wir hier eine reine Lehrwerkstatt sind (... gibt es auch mal, ich sage mal, Zeiten, wo sie gerade mal nichts zu machen haben und dann sollen die hingehen, einfach gucken, was machen die anderen Auszubildenden, in was für Projekten sind sie bei. Also den anderen Auszubildenden über die Schulter schauen, bei den Projekten zusehen oder teilweise sagen wir das denen auch: „Bei den Projekten mitanpacken!“ (PA04, 35)</p> <p>„Wobei man schon sagen muss, dass wir auch immer wieder Schülerinnen und Schüler haben, wenn ich zum Beispiel an den Einen denke, den wir letztes Jahr entlassen haben, wo die Anstrengungsbereitschaft auch ganz gering war im Lernen, der ja auch oft tagelang gar nichts getan hat und wo man aber auch merkte mit diesen vielen praktischen Angeboten ist er einfach nicht zu begeistern. Auch Praktika: Mehr schlecht als recht absolviert wurden. Weswegen wir da ausgeschlossen haben, den als Projektteilnehmer zu sehen oder dem das vorzuschlagen“ (LK01 B2, 24).</p>
Sub-A3_4: Zuverlässigkeit/Durchhaltevermögen	<p>„Wenn man über das Projekt nachdenkt, dann sind bestimmte Grundvoraussetzungen so bei den Schülern einfach auch notwendig. Dann ist Zuverlässigkeit auch notwendig, weil es bringt nichts, jemanden dahinzuschicken, der dann ständig nicht da ist“ (LK02 B1, 26).</p> <p>„Jeden Morgen aufzustehen“ (PK01 B3, 26).</p>

(Fortsetzung Tabelle 25)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A3_4: Zuverlässigkeit/ Durchhaltevermögen	<p>„Ja, das geht ja los, sage ich mal, zu kommen. Wir haben eine Uhr, Stempeluhr, wo man einstempelt. Wo man dann natürlich auch die Pausen beachten muss, wann die sind. Ja, nachher wieder ausstempeln. Sich melden, wenn man verhindert ist z. B. krank oder bzw. dann über die Schule dann auch weitergeben, dass man krank ist oder irgendwie den Nachweis da zu bringen“ (PA01, 15).</p> <p>„[...] aber da haben wir uns über Projekt mal ganz kurz Gedanken gemacht bei dem Mädchen, aber dann auch gleich ganz schnell das eigentlich wieder gekippt, weil da überhaupt gar keine Kontinuität da war. Wenn ich dann weiß, von vornherein, wir fangen das alles an, wir leiern das alles an, es gibt einen Platz, dann hören wir quasi jede Woche zweimal: ‚Das Kind ist nicht aufgetaucht‘, dann ist schon irgendwie doof“ (LK02 B1, 85).</p> <p>„[...] die acht Stunden am Tag vollkriegen. Da merkt man schon sehr die Unterschiede, wie das ist von der Schule, wo man ja vier bis fünf Stunden hat“ (E01, 15).</p>

Tabelle 26: Kategorie A4: Beschreibung stark absenter Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitung, die vom Projekt nicht berücksichtigt werden können

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A4_1: kulturelle Gründe	<p>„Bei einem Schüler ist es so, da muss man sagen, dass einfach der familiär-kulturelle Hintergrund dieser Familie über Generationen keinen regelmäßigen Schulbesuch quasi Usus hat. Das ist also eine Familie, die ursprünglich aus dem Kosovo stammt, die quasi als Zigeuner aus ihren ursprünglichen Bezügen vertrieben worden sind und jetzt mittlerweile sehr verzweigt in mehreren Generationen in der Stadt Gütersloh leben und mit diesem Namen und dieser Familie dafür bekannt sind, dass spätestens, ich sage mal, ab der fünften, sechsten Klasse ein massiver Schulabsentismus einsetzt und Schulabsentismus bedeutet in der Form wirklich, dass sie teilweise monatelang oder jahrelang, also die Mädchen sogar zum Teil jahrelang, nicht mehr in der Schule gesehen werden“ (SL01, 3).</p> <p>„weil Schule da einfach keine Rolle spielt und insofern ist da gar keine Mechanismen innerhalb der Familie gibt, die Kinder regelmäßig zum Schulbesuch zu bewegen“ (SL01, 3).</p>
Sub-A4_2: bewusst absentes Verhalten	<p>„Dann haben wir weiterhin zwei Schüler in der Gruppe, mit ganz bewusstem schulabsentiven Verhalten. Ich sage deshalb ‚ganz bewusst‘, weil es eben keine Familien sind, wo man sagt: ‚Da ist Schulbesuch eigentlich nicht angezeigt, sondern die Schüler verfolgen damit ein bestimmtes Ziel!‘: Es sind beides Schüler, die mittlerweile sehr, sehr unregelmäßig zur Schule kommen, wo sich aber dieser Schulabsentismus schon durch die Biographie seit mehreren Jahren zieht und wo trotz verschiedener Gesprächssettings, sogenannte interdisziplinäre Fallkonferenzen, Jugendamt, psychiatrische Behandlung, einfach kein Ablegen dieser Schulverweigerung, dieser Schulphobie bis jetzt erreicht werden konnte“ (SL01, 3).</p>
Sub-A4_3: Fernhalten durch Eltern	<p>„[...] da hat es einfach schlichtweg damit zu tun, dass die Mutter jedwede Form der Erfassung von Daten ihres Sohnes schlichtweg verweigert. Also die hat einfach die Haltung: „Das machen wir alles selber und die Schule versteht mein Kind nicht und deswegen kriegen die von uns auch keine Daten!“. Also das ist auch schon sehr speziell gewesen“ (SL01, 3).</p>
Sub-A4_4: Nichterfüllung der Projektvoraussetzungen	<p>„[...] ich nehme jetzt mal zuerst die Gruppe der beiden wirklich sehr bewusst schulabsenten, da ist es einfach so, dass die ein derart niederschwelliges Angebot im Moment bräuchten, dass überhaupt sie dazu bewegt, durch die Haustüre zu gehen. Da wäre selbst so ein Projekt/ Würde ja voraussetzen, man würde zu bestimmten Zeitpunkten zu bestimmten Terminen aufschlagen und wenn einfach die Phobie, sich in so einem sozialen Kontext noch zu bewegen, inzwischen so groß ist, dann komme ich da auch mit einem Projekt nicht weiter. Also das ist wirklich eine Art, des In-sich-Zurückziehens und eine Mauer, die sich um sicher herumgezogen haben, die durchbrechen wir nicht mit so einem Alternativangebot, weil es einfach darum geht, dass sie sich komplett aus gesellschaftlichen Bezügen eigentlich herausziehen“ (SL01, 5).</p> <p>„Also das sind einfach Schülerinnen und Schüler, wo ich nicht sage: ‚Die kriegen wir wieder für Bildung offen oder für Struktur offen, wenn sie sich einfach anders präsentieren können!‘, sondern es sind wirklich alles, so um sich selber kreisende/ Und ich sage jetzt auch mal, bei den dreien zumindest, ein Krankheitsbild, das so prägend ist, dass ich sage: ‚Da ist das Projekt nichts!‘. Es geht nicht um die Ablehnung von schulischen Strukturen, sondern es geht um ganz, ganz deutlich ein Krankheitsbild und wie gesagt, das andere ist eine Subkultur, das ist eine Parallelgesellschaft (SL01, 5).</p>

(Fortsetzung Tabelle 26)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-A4_5: weiterer schulischer Bildungsplan	„Es gibt halt den einen Schüler, den wir jetzt ab Sommer entlassen, wo ich quasi auch sage, da habe ich nur noch für gesorgt, dass es nicht weiter eskaliert, zum Schutz der Kollegen. Das muss ich ganz klar so sagen“ (SL01, 9). „Bei den anderen beiden ist es so, dass wir versuchen, in irgendeiner Form immer wieder Fachgespräche zu initiieren“ (SL01, 9). „Also da bleiben wir schon dran, wir vergessen die nicht, aber uns sind eben auch die Hände gebunden. Das ist so“ (SL01, 9).

Kategorienfeld B: Strukturelle und prozessorientierte Rahmenbedingungen des Projektes

Tabelle 27: Kategorie B1: Baustein 1 *Lernen und Arbeiten*

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_1: Aufgabe im Projekt	<p>„Ja, unsere Aufgabe in dem Projekt ist natürlich erstmal die, sage ich mal, Gesamtbetreuung der Personen. Ansprechpartner zu sein, wenn irgendwelche Fragen aufkommen. Zum Teil auch mit Einweisen, wobei ja dann das zum Teil auch noch weitergegeben wird zu den einzelnen Bereichen, die die dann ja auch mitnehmen und auch begleiten. Also vor allen Dingen die Begleitung als Solches und Ansprechpartner zu sein“ (PA01 B2, 10).</p> <p>„Also wie sich eigentlich so dieses Ganze irgendwo auch zusammenfindet und darüber hinaus geht es natürlich auch um soziale Aspekte. Es geht auch um Kommunikation, man muss freundlich sein, wenn man irgendwo hinfährt und Lebensmittel abholt oder in Kontakt tritt mit anderen Menschen und das ist ja auch oft ein Bereich, den junge Leute so vielleicht gar nicht kennen, wie es ist, in einer Arbeitswelt. So mit der Schule kennen sie sich aus und das sind ja so ganz wichtige Bereiche. ‚Wie gehe ich um mit meinen Kollegen?‘ ‚Wie gehe ich um mit meinem Gegenüber?‘ und das ist eben, finde ich, ein ganz wichtiger Bereich, der zu lernen ist und darüber hinaus, so Regeln auch einzuhalten, ne? Also das Regelwerk, das bei uns existiert, also damit auch zurechtzukommen“ (PA01 B1, 14).</p> <p>„Ich glaube dieses ‚eine Aufgabe zu haben‘ und diese Kombination eine sinnvolle Aufgabe zu haben, also das heißt, die Tafelarbeit als solche, auch Personen zu helfen, denen es evtl. dann auch schlechter geht, als einem selber und dann natürlich in Kombination mit der praktischen Arbeit, also praktisch was zu machen, das finde ich, hilft immer“ (PA01 B2, 37).</p> <p>„[...] diesen ersten Kontakt, diesen ersten Fuß, sage ich mal, in die praktische Arbeit zu setzen, das ist eine sehr gute Sache und auch natürlich erstmal mit seinem eigenen Tempo zurechtzukommen“ (PA01 B2, 46).</p> <p>„Auf jeden Fall, aber auch ein Stück weit den ersten Kontakt mit so anderen Regeln. Also jetzt mal Schule und Lernen ist ja die eine Hausnummer, aber im Betrieb und ja, mit Stempeluhr und so / Das ist nochmal / Das andere erstmal so kennenzulernen und ich glaube, das tut denen ganz gut diese Sachen kennenzulernen“ (PA01 B2, 48).</p> <p>„Das kommt darauf an, wie die Interessen der Schüler sind. Also wir können ja tatsächlich in mehreren Bereichen Praktikum anbieten“ (PA02 B1, 7).</p> <p>„Dann können die Jugendlichen lernen, dass auch wenn sie vielleicht nicht am Anfang so funktionieren, wie man das ja eigentlich wünscht, deshalb gibt es ja dieses Projekt, nur weil die Jugendlichen bei uns sind, funktionieren sie ja nicht sofort. Dass sie mit uns zusammen auch lernen können, selbst wenn mal was danebengeht, bekommen sie immer wieder noch eine Chance und sie bekommen aber auch Unterstützung“ (PA03 B1, 9).</p> <p>„Ich bin Ausbildungsleiter und führe, ja ich sage mal, diese Praktikanten, an das Berufsleben ran mit Aufgaben, einfachen Aufgaben, die über, ist ja immer drei Tage in der Woche, da über ein ganzes Jahr laufen, von den einfachen Aufgaben, Sägen, Hobeln, Stemmen, über komplette kleine Projekte, die er dann für sich selber macht“ (PA04, 7).</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_1: Aufgabe im Projekt	<p>„Ja gut, einmal das Praktische, ist klar. Sicherlich auch einiges, was theoretisch ist, was von der Holztechnik her ist. Dann aber auch, ich sage mal, das Gruppenzusammenleben, im Team zusammenarbeiten, ich sage mal, für später auch, für das Berufsleben, einfach das Zusammenarbeiten mit anderen Auszubildenden. Das Kennenlernen, nicht nur in der Klasse, sondern hier auch wirklich von der praktischen Seite her das Zusammenarbeiten im Team“ (PA04, 37).</p> <p>„Das Praktikum ist ja dafür da, um zu gucken; Ist das was in die Richtung, wo ich hinterher beruflich gehen kann oder nicht?“ (PA04, 37).</p> <p>„Ja im Grunde genommen bekommen die ja das komplette Umfeld vermittelt des Ausbildungsberufes. Also in diesem Fall ging das ja in die Richtung Metallbauer Konstruktionstechnik und dann kommen die Praktikanten bei uns sozusagen an alles dran [...]Also, ich sage mal so, wenn die hier ein Praktikum machen als Metallbauer, dann gehen die an die Maschinen, die gucken den Kollegen über die Schulter, die dürfen auch schon eigene kleine Bauteile erstellen“ (PA05, 11).</p>
Sub-B1_2: Beitrag zur Gestaltung des Übergangs	<p>„[...] diesen ersten Kontakt, diesen ersten Fuß, sage ich mal, in die praktische Arbeit zu setzen“ (PA01 B2, 46).</p> <p>„Eigentlich ist das A und O zu sprechen. Also wenn mir irgendetwas nicht gefällt, oder wenn ich Sorgen haben, oder andere Empfindungen habe, zu kommunizieren. Zu sagen, so: ‚Da hakst es jetzt gerade!‘ und das können ja viele erstmal nicht und die trauen sich oft lange Zeit gar nicht, was zu sagen, aber wenn sie sich dann trauen, sie dann auch zu motivieren, dabei zubleiben“ (PA01 B1, 47).</p> <p>„[...] das sollte eigentlich das Ziel der ganzen Anbieter sein, dass man wirklich den Schülern zeigt, das und das könnte ich machen, wo sind meine Interessen, wo liegen meine Stärken oder will ich mich darauf einlassen, will ich etwas lernen?“ (PA02, 29).</p> <p>„Also wir bieten erstmal eine realistische Berufsfelderkundung an für die Schüler und Schülerinnen, versuchen eben halt so wirklichkeitsnah, wie es eben halt auch bei einem Träger geht, so die Anforderungen an die Schüler darzustellen“ (PA03, 31)</p> <p>„Ja, wir integrieren ihn in die Gruppe. Wir machen mit ihm, eigentlich schon/ Was heißt ähnliches, was wir vorher schon mal hatten, gewisse Sachen, die hinterher für die Ausbildung auch schon da sind“ (PA04, 35)</p> <p>„Wir sehen uns da auch als Multiplikator, als Vorreiter für andere Unternehmen, die halt sagen: ‚Das machen wir nicht!‘, weil, wir sind halt der Meinung, dass/ Ja, wir brauchen nicht nur Ingenieure und Techniker. Wir brauchen auch die Basis und wir haben mittlerweile gelernt, dass gerade die, die in einer Reha-Ausbildung waren, oder in die Reha-Ausbildung reingehen, wahre Handwerkskünstler sind“ (PA05, 39)</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_3: gelingender Übergang	<p>„wenn ich mit jemand eine Ausbildung starten möchte, wäre für mich immer ein Grund erst ein Praktikum zu machen, deshalb finde ich, Praktika müssten noch mehr und höher aufgehängt werden, um auch zu gucken: „Ist das was für mich?“, „Ist das nicht was für mich?“, um da auch eine Ausbildung zu machen und vor allen Dingen auch, um in Kontakt zu treten“ (PA01 B2, 59)</p> <p>Und ich glaube, dass das auch noch was ausmacht, dass dann nicht Ausbildungen angefangen werden und nach kurzer Zeit wieder gekappt werden, weil dann eben diese Sachen schon im Vorfeld auf einer unproblematischen Art und Weise [...] oder über Praktikum das tut ja keinem weh, sowas auch zu regeln“ (PA01 B2, 62)</p> <p>„Ich glaube, die persönliche Einstellung. Mache ich das jetzt, weil ich es machen möchte? Weil das wirklich mein Wunsch ist. Mache ich das, weil ich das machen musste, weil mich die Agentur für Arbeit verdonnert hat? Ist leider so, gerade in unserem Sektor. Mache ich das, weil ich keinen anderen Ausweg sehe?“ (PA02, 35)</p> <p>„Was das ausmachen würde, wenn die jungen Leute in der Schule wirklich so weit kommen, dass sie wissen, wo ihre Stärken, wo ihre Fähigkeiten, wo ihre Potentiale sind und das wirklich gucken, in welchem Berufsbereich werden gerade meine Stärken oder die Stärken der Jugendlichen werden die gefragt“ (PA03, 35)</p> <p>„Wenn sie nach dem Praktikum sagen: „Jo, das ist was für mich!“, bewerben sich und fangen dann ganz normal zum 01.08. hier eine Ausbildung an. Dann finde ich das gelungen und vorher sich dann auch mal, bevor sie vielleicht ein Praktikum machen, mit den Lehrern, auch mit den Eltern sich darüber unterhalten: „Wo kann es denn für mich hingehen? Das sind meinte Interessen, das sind meine Neigungen!“ (PA04, 45)</p> <p>„Die müssen alle ganz, ganz früh in Praktika rein. Also bitte viele Praktika machen und ich appelliere auch immer so an die Familien [...] ja, also wie gesagt, gelungener Anschluss an Abschluss ist für mich immer in Form von Praktika und da nicht zu wenig von“ (PA05, 45)</p>
Sub-B1_4: Unterstützung durch die Schule	<p>„Die Schule begleitet die Praktikanten zum Gespräch. Erstmal zum Vorstellungsgespräch, dass dann der Vertrag unterschrieben werden kann, die Rahmenbedingungen, die in der Tafel herrschen, dass ich die dann mitteile und dann sind die eigentlich außen vor. Ist die Schule erstmal so außen vor, dann ist der direkte Kontakt zu dem Praktikanten, wenn es irgendwas zu besprechen gibt, wenn irgendwelche Konflikte sind oder Anmerkungen sind, wenn eine Schulveranstaltung ist. Dann werden wir oder werde ich informiert von der Schule. Es gibt auch zwischendurch mal Gespräch, wenn die Situation das einfach so verlangt und ja, so ganz viel ist die Schule dann eigentlich so in der täglichen Arbeit, ist die Schule nicht involviert. Das passiert dann eben bei uns2 (PA01 B1, 26)</p> <p>„Obwohl jetzt kommt jemand, der kommt nur zweimal in der Woche und davor hatten wir junge Leute, die sind einmal in der Woche gekommen. Also da ist ja auch immer der Kontakt weiterhin zur Schule, ne? Also, wenn es da auch Unklarheiten gibt, auf Seiten der Praktikanten, dann können die auch immer hier an der Schule dann jemanden haben zum Sprechen.“ (PA01 B1, 31)</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_4: Unterstützung durch die Schule	<p>„Also in erster Linie versuche ich ja schon das Gespräch mit dem Schüler, weil er in dem ersten Moment mein Ansprechpartner ist und in zweiter Linie tatsächlich erstmal hier mit der Schule mit der Dame, mit der wir die Kooperation auch eingegangen sind. Da würde ich mich als erstes eigentlich wenden“ (PA02, 17)</p> <p>„Wir wissen, dass die Schüler schwierig sind und dass die nicht immer pünktlich sind, dass sie vielleicht manchmal gar nicht kommen, dass sie vielleicht irgendwelche Gründe haben, uns irgendeinen vom Pferd zu erzählen, aber wir haben einen sehr engen Kontakt zur Schule und bei uns ist es auch manchmal so, da ist ein Anleiter krank, dann müssen wir den Jugendlichen in einen anderen Bereich packen und das ist natürlich gerade bei den Förderschülern nicht immer so einfach, weil manchmal eine gewisse Flexibilität einfach fehlt. Aber wir haben und das ist auch die Stärke an dem Projekt, wir gehen sehr offen mit allen Dingen um. Wir gehen offen damit um, was vielleicht auf Seiten der Schüler nicht klappt, aber auch was auf Seiten von uns eben nicht so gut ist und bisher haben wir/ Sind wir wirklich sehr gut miteinander zurechtgekommen, weil wir auch immer wirklich im konkreten Austausch waren“ (PA03, 21)</p> <p>„Ja. Absolut. Ich habe eine Telefonnummer und das funktioniert auch in der Regel sofort“ (PA03, 23)</p> <p>„Haben wir just gerade aktuell gehabt. Es wird telefoniert mit der Schule und in diesem Fall auch mit den Eltern, um diese Vorgänge abzuklären“ (PA04, 21)</p> <p>„Super, muss ich ganz ehrlich sagen. Ein ganz offener Austausch. Ich meine, das haben Sie gerade gemerkt. Es ist ein offener Austausch, also wenn, ich sage mal, Probleme waren, seitens der Schule mit dem Praktikanten wurde sofort Rückmeldung an den Betrieb gegeben. Gab es Probleme hier im Betrieb, gab es unsererseits auch sofort Rückmeldung an die Schule. Die Zusammenarbeit kann ich mir persönlich nicht besser vorstellen. Also die ist wirklich tip top. Da gibt's nichts zu meckern“ (PA05, 23)</p> <p>„Und da waren die Ansprechpartner auch sofort dabei. Also wir haben auch sofort Kontaktdaten bekommen. Ich hatte auch visuell sofort vor Augen, wer mein Ansprechpartner ist“ (PA05, 27)</p>
Sub-B1_5: Weiterentwicklung des Projekts	<p>„Also ich finde das Projekt sehr gut, finde/ Hat mich eigentlich gefreut, dass das auch auf andere Beine gestellt worden ist und ja. Kann eigentlich nur sagen, dass da in der Schnittstelle Schule-Betriebe, dass da auf jeden Fall mehr gemacht werden müsste“ (PA01 B2, 65)</p> <p>„Also ich wünsche, dass die Zusammenarbeit wirklich erweitert wird, dass man irgendwann wirklich ein Projekt aufstellt und evtl. irgendwann mal wirklich einen Schüler dazu gewinnt, der eine Ausbildung dann bei uns macht. Das wäre wirklich, dass man/ Also während des Praktikums eigentlich diesen Beruf gezeigt hat, mit seinen Schwächen und Stärken. Jeder Beruf hat ja Schwächen und Stärken. Das ist wirklich so, wie jeder Mensch, dass man aber trotzdem sagt: „Das will ich, das wage ich und das würde ich machen!“ Das ist eigentlich so ein Wunschgedanke. Wäre schön, wenn man wirklich nach Abschluss eines Praktikums dann ein Jahr vielleicht später den Auszubildenden gewonnen hat“ (PA02, 31)</p> <p>„Also ich finde es ganz toll, dass es Menschen gibt, die sich mit so einem Thema, mit so einem Projekt auch auf die Beine stellen. Finde ich ganz toll, sollte es mehr geben, weil wir haben wirklich viele/ Wenn wir jetzt von dieser Schule gucken, oder von Schu-</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B1_5: Weiterentwicklung des Projekts</p>	<p>len, junge Menschen, die einfach die Begleitung brauchen, also mehr Begleitung brauchen, als andere Menschen, andere Schüler. Ich finde das ganz toll, dass so etwas auf die Beine gebracht wird. Auch, dass die Hermann-Hesse-Schule mit uns den Kontakt gesucht hat. Das kam wirklich von der Schule aus, der Kontakt“ (PA02, 37)</p> <p>„Also ich wünsche mir, dass, also für uns selber, dass wir kontinuierlicher in der Lage wären, noch mehr und noch individueller auf die Schüler einzugehen, aber dafür brauchen wir das entsprechende Personal und wie überall, das brauche ich Ihnen, glaube ich, nicht zu sagen, fehlt dazu das dauerhafte Geld, aber auch die geeigneten Personen, weil es kann nicht jeder mit diesen Jugendlichen arbeiten. Wir haben schon sehr viele Kollegen, die wirklich gut auf die Jugendlichen eingehen können, aber es ist eben halt was anderes gefordert, als in einer Ausbildung bei einem Betrieb. Wenn jemand nicht funktioniert, fliegt er raus, sondern wir müssen ja genau da ansetzen. Was machen wir? Wie kommen wir an die Jugendlichen ran? Und trotzdem noch vielleicht das ein oder andere ihm mitgeben zu können“ (PA03, 33)</p> <p>„Ich glaube, wenn wir noch einen Mitarbeiter mehr hätten, dann könnten wir noch ein bisschen mehr machen, ne? Dann wäre noch mehr, glaube ich, Möglichkeit oder Zeit einfach auch da noch mehr ins Gespräch zu kommen mit den jungen Leuten“ (PA01 B1, 54)</p> <p>„aber für uns auch als Träger ist immer wichtig, wenn wir z. B. auch ‚best-practice-Beispiele‘ aus einer anderen Richtung bekommen. Also ich bin auch immer dankbar und das gilt nicht nur für mich als Person, sondern auch für uns als Träger, „Was kann man noch machen? Welche Alternativen hat man?“ und „Was kann man auch noch anders machen?“, weil, wir versuchen ja immer viel ‚Versuch und Irrtum‘ und dann kann man neu machen und ich glaube dann auch, wenn einer von der Uni und auch noch jung, gibt es vielleicht auch nochmal andere Möglichkeiten. Das fände ich richtig gut, ne?“</p> <p>„Ja, machen Sie mal ein bisschen publikler. Also ich, ich wusste das nicht. Ich kannte das jetzt gar nicht mit der Schule. Ich kannte auch nicht dieses Konzept, dass das hier von der Bertelsmann-Stiftung gefördert wird. Man bot uns ja auch sofort einen Tagessatz an, dass wir dafür bezahlt werden. Da habe ich mir gedacht: „Oh Gott, das habe ich ja noch nie gehört!“, ne? Also ich finde, das ist noch zu sehr im Dunkeln. Also wir kannten es jetzt nicht und wenn ich mich mit anderen Kollegen unterhalten habe aus dem Personalkreis, die kannten das Projekt auch nicht [...]. Also ich fände es schön, wenn sowas wirklich publiziert würde, dass man wirklich weiß: „Aha, das ist es!“, dass die Unternehmen noch mehr ins Boot genommen werden. Es gibt ja vielfach auch diese Kooperationsverträge zwischen Schulen und Firmen, sowas. Also wie gesagt, mir war es nicht bekannt und ich würde mir wünschen, dass sowas viel mehr an die Öffentlichkeit ginge“ (PA05, 47)</p>
<p>Sub-B1_6: Fremdeinschätzungen</p>	<p>„Zum Beispiel der der jetzt im Praktikum ist und das auch sehr erfolgreich absolviert, da kann man immer wieder über seine Praktikurstätigkeit reden. Er beschreibt immer sehr – ja auch für sich – zufrieden, was er an Werkstücken erzeugt und darüber findet man dann wieder ganz andere Gesprächszugänge“ (LK01 B2, 27)</p> <p>„andererseits machen wir ja auch sehr viele Praktika und da haben wir schon immer wieder erlebt, dass die Schüler danach mit einer neuen Motivation an ihren Aufgaben arbeiten, die vorher vielleicht so nicht gegeben war“ (LK02 B2, 29)</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_6: Fremdeinschätzungen	<p>„B2: Ich würde mir noch mehr Partner wünschen. B1: Genau, weil das ist das Ding, was wir jetzt nämlich in einem Fall hatten: Wir haben einen Schüler, den wir da unfassbar gerne reinhaben würden, aber als die Eltern dann gehört haben, „ASH“ und Tafel, da ist bei denen eine Klappe gefallen: „Mein Sohn nicht.“ und da kriegen wir den Fuß nicht in die Tür.“</p> <p>B2: Es wäre halt toll, wenn es noch irgendwelche mittelständige Betriebe geben würde, oder auch größere Betriebe, die den Schülern einen noch realistischeren Einblick in die Berufswelt liefern können. So eine Organisation wie die „ASH“ spiegelt ja dann auch nicht die völlige Realität einer Berufswelt wider, wie das vielleicht jetzt ein großes Hotel oder eine große Firma machen könnte. Wo dann eventuell auch wirklich noch Chancen wären, dort dann auch wirklich im Anschluss an die Schule weiterzukommen. Das wäre natürlich, auch im Sinne dieses Titels „Gelingende Übergänge“, wäre das ja noch sauberer, ne?“ (LK02, 66–68)</p> <p>„Während des Praktikumszeit: beziehungsweise jetzt danach, weil er jetzt gerade pausiert von diesen praktischen Anteilen, kann er sich schon wieder darauf einlassen. Also da würde ich sagen, fand jetzt schon eine Entwicklung statt“ (LK03 B1, 28)</p> <p>Es gibt feste Kooperationspartner und das Ganze ist ja strukturell auch offen für weitere Betriebe. Das Ganze läuft ja auch noch gar nicht so lange. Ich glaube für die Zukunft wäre ein großer Pool an Betrieben wichtig, weiß aber auch, dass daran sowieso gearbeitet wird“ (LK03 B2, 51)</p> <p>„Also was schon so ist, dass wir durch die Praktika zum Teil schon Veränderungen bei den Schülern sehen, aber einfach durch die das/ Ja doch, sehr beschränkte Angebot der Möglichkeiten. Also mit Fahrer/ Ach mit Fahrer, sage ich jetzt schon. Mit Tafel und mit ASH, es halt einfach für einige Schüler nicht wirklich passt“ (LK04 B1, 39)</p> <p>„Ja, das nochmal mit den attraktiven Partnern und ich meine, wir sind in Gütersloh. Da wäre natürlich hoch attraktiv Miele und Bertelsmann“ (LK04 B3, 108)</p> <p>„Schule macht ihm überhaupt keinen Spaß. Er ist ja jetzt nur noch zwei Tage hier in der Schule, drei Tage in einem Praktikumsprojekt, sprich in einem Großbetrieb, in einer Lehrwerkstatt und so wie er mir berichtet, macht ihm das viel mehr Spaß, als dieser komische Unterricht oder diese komische Theorie“ (P04, 15)</p> <p>„Es gibt ja, wie gesagt, individuell Schüler, haben wir ja gestern schon benannt, die im Praktikum richtig, richtig gut laufen und wirklich aufgrund ihrer Schulmüdigkeit in der Schule nicht so, ich sage es jetzt mal, gut gelaufen ist, das ist ein bisschen umfangsprachlich, aber bei dem Schüler ist es tatsächlich auch jetzt dazu gekommen, dass die Probleme, die er hier in der Schule hatte, nämlich Kommunikation, Konfliktlösungsverhalten, was ihn hier, in der Schule, oft an Grenzen gebracht hatte, das ist jetzt da auch passiert. Das hat also nichts mit der praktischen Arbeit zu tun, also hier hatte er auch praktisch nicht gearbeitet, weil er schulmüde war, hatte Konflikte in der Pause. Auf dem Praktikumsplatz hat der einen super Job gemacht, ist super angekommen und macht ihn auch immer noch“ (SSA01, 29)</p> <p>„Wir haben einen Schüler aktuell im Projekt, der wenig bis gar keine Lernmotivation mehr zeigt. Der dadurch bedingt auch in seinem Leistungsvermögen ganz ganz rückständig ist im Vergleich zu dem, was er leisten könnte. Hier ganz häufig an seine Gren-</p>

(Fortsetzung Tabelle 27)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B1_6: Fremdeinschätzungen	<p>zen stieß, sei es zu einem das Lernen, aber auch im sozialen Miteinander. Und dem wir dieses Projekt ermöglichten, auch positiv/ optimistisch vor dem Hintergrund, dass das Betriebspraktikum immer wieder gut klappte und der sich jetzt in dieser Holzwerkstatt, wo er tätig ist, wirklich einen sehr guten Stand erarbeitet hat und dort laut eigener Aussage die Option, mit einem Schulabschluss, den er dann im nächsten Schuljahr im Berufskolleg draufsateln müsste, die Option auf eine Lehrstelle hat“ (PK01, 35)</p> <p>„Viele Bereiche, aber es sind so ein paar Bereiche, die immer wieder gewünscht werden, wie z. B. KFZ. Gibt es leider im Moment nicht in unserem Portfolio“ (PK01 B3, 26)</p> <p>„Auch die finanziellen Möglichkeiten für Praktikumsbetriebe, da eine Vergütung herzustellen, sind einfach sehr sehr gewinnbringend“ (PK01, 92)</p> <p>„Viele Ausbildungsabbrüche bestehen ja hauptsächlich oder passieren da, wo vorher so diese betriebliche Realität gar nicht wahrgenommen wurde, sondern nur über Bewerbungsprozesse bei einer Passung zustande gekommen ist, aber über Langzeitpraktika hat der junge Mensch dann schon auch eher eine Vorstellung, was denn dann passiert und kann sich schon eher dann auch auf betriebliche Alltage einrichten“ (AgA01, 21)</p> <p>„Ja, also es hat mir/ Also hat es mir auch echt geholfen, dass die Leute da/ Also mit denen ich/ Ich hatte da so ein paar Leute, mit denen ich mich echt gut verstanden habe. Und die auch gesagt haben: „Hier, mach mal da dein Praktikum, oder so, weil die Leute da echt nett sind“, oder so. Und ich glaub, wenn ich da persönlich an diesem Projekt nicht teilgenommen hätte, dann wäre ich jetzt planlos. Ich hätte mir dann irgendeine Ausbildung gesucht, wo ich gar keine Lust darauf hätte, oder so“ (E01, 44)</p> <p>„Das heißt, dass man die Schüler so fragt, wie die sich das vorstellen und jetzt nicht unbedingt mit der ASH zusammenarbeiten, sondern auch mal sagen: Jetzt mal hier, du machst jetzt mal 3 Wochen statt in der ASH ein Praktikum so als Pflichtaufgabe, jetzt in irgendeinem Betrieb. Weil das ist auch das Schwere daran. Sagen zu können/ Also mit der Bewerbung hinzugehen und sagen: Hier, ich möchte jetzt hier Praktikum machen“ (E01, 37)</p> <p>„Was ich jetzt nicht so gut fand, war dass die Leute in der ASH/ Die haben halt immer sehr distanziert, was das angeht. Also wenn du irgendwelche Mitarbeiter was fragen wolltest, die haben meistens nicht wirklich zugehört, weil die/ Die sind allgemein sehr/ Ja, die hören nicht oft zu, sondern machen eher so ihr eigenes Ding“ (E01, 41)</p>

Tabelle 28: Kategorie B2: Baustein 2 „Individualisiertes schulisches Lernen“

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B2_1: Aufgabe im Projekt	<p>B1: „Meine Aufgabe ist es, Schüler zu begleiten in diesem Praktikum. Vor allen Dingen, was so den schulischen Alltag geht, das heißt: Patengespräche, Patentreffen mit/ Möglich zu machen im weitesten Sinne. So würde ich das beschreiben.“</p> <p>B2: „Genau. Und im Vorfeld als Klassenleitung halt überlegen in Teamgesprächen: Könnte das ein Schüler sein, der auch auf diese Zielgruppe des Projektes zutrifft und könnte man sich diesen Schüler oder diese Schülerin auch tatsächlich im Projekt und dann – in welchem Baustein“ (LK01, 6–7).</p> <p>„Die Projektteilnehmer bekommen von uns ein individuelles Angebot. Ja, was sich dann halt, ja, meistens auf die Hauptfächer bezieht“ (LK01, B1, 13).</p> <p>„Ich denke wichtig ist für uns auf jeden Fall immer, dass gewisse Basisqualifikationen, die für fast jeden Beruf wichtig sind, erlernt werden. Also dass/ Viele unserer Schüler haben ja Probleme mit so Grundfertigkeiten wie pünktlich sein oder höflich sein oder auch zu fragen, wenn man nicht weiter weiß. Sich einfach nochmal neu zu motivieren, wenn man beim ersten Mal etwas nicht hingekriegt hat. Ja, all diese ganzen Fähigkeiten versuchen wir natürlich im Unterricht schon zu stärken, allerdings ist den Schülern in so einem Kontext von Schule das oft immer nicht so wichtig, als wenn man dann in einen Betrieb übergeht oder wirklich eine Arbeit hat, wo die Schüler vielleicht eine neue Motivation lernen, doch dass/ Die Sachen vielleicht vernünftig hinzubekommen, die in der Schule vielleicht eben nicht so wichtig sind. Deswegen arbeiten wir ja auch sehr praxisorientiert“ (LK02 B2, 13).</p> <p>„Hilfe zur Selbsthilfe. Wir versuchen im Prinzip schon viele Schwierigkeiten, die so bei der Berufswahl auf sie zukommen, schon mal wenigstens so ‚anzuteasern‘. Also dieser Sprung ins kalte Wasser, von dem wir immer alle reden, vielleicht werden sie bei uns vorher schon einmal abgeduscht, kalt, bevor sie dann ins Wasser hüpfen und können schon weil so einen Vorgeschmack darauf haben, ne?“ (LK02 B2, 56).</p> <p>„Also unsere Aufgabe, glaube ich, als Klassenlehrer ist es Schüler, die ja entsprechende Schwierigkeiten haben im System Schule klarzukommen oder auch in Richtung perspektivisch wirklich auch Übergang, Beruf einfach noch mehr Anbindung brauchen, mehr Unterstützung brauchen, die aus der Schülerschaft zu identifizieren, in Absprache dann mit den Projektleitern und Koordinatoren zu besprechen, ob das geeignet wäre oder nicht und ja, der weitere Lauf. Also erstmal so und dann begleitend natürlich abzusprechen welche Tage das betrifft, in welchem Umfang das sein soll. Es findet ein Austausch zwischen uns und den Paten statt und das Ganze wird dann weiterbegleitet“ (LK03 B1, 7).</p> <p>„Also im Endeffekt ist es ja so, dass es Schüler sind, die nicht mehr so unterrichtsnah sind oder die halt einfach in der Schule gar nicht mehr klarkommen. Für die überlegen wir uns halt schon, was kann es da noch für Möglichkeiten geben. Dann stellen wir das dann halt den Eltern in Gesprächen vor. Wenn wir Elternsprechtag haben, bringen wir das Projekt dann schon mit ein. Was sie hier lernen? Natürlich fehlen sie zeitweise im Unterricht, das ist gar keine Frage. Die gehen ja zwei bis drei Tage weg, aber wir haben jetzt einen Schüler gehabt, der eigentlich ganz kurz bei uns in der Klasse dann war und das Projekt zwar abgebrochen hat, aber im Moment wirklich bei uns wieder lernt. Also den ganz normalen Unterrichtsstoff lernt. Also ich denke, in der Phase wo sie im Projekt sind, gibt es sicherlich viel Fehlzeiten, wo sie viel verpassen, wo sie einfach dann mitarbeiten können in dem Bereich, wo die</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B2_1: Aufgabe im Projekt	<p>anderen halt arbeiten. Ja, aber es bringt halt einfach für die so viel, dass wenn sie hier sind, sich häufig deutlich besser wieder auf das einlassen können, was hier stattfindet“ (LK04 B1, 17).</p>
Sub-B2_2: schulische Leistungsentwicklung	<p>„Gleichbleibend gering, würde ich fast mal behaupten. Also vorher war es halt nicht gut, sonst wären sie ja auch nicht für das Projekt ausgesucht worden. Und dann hat sich das eigentlich auf dem Level auch gehalten“ (LK01 B1, 32).</p> <p>„Ich würde eigentlich sagen, dass die relativ gleich geblieben ist. Dadurch, dass die/ Wir arbeiten ja mit Lernplänen. Da sieht man immer sehr gut, was die Schüler über einen längeren Zeitraum geschafft haben und da können wir eigentlich nicht sagen, dass das jetzt so viel weniger geworden ist, dadurch dass die vielleicht einen Tag nicht in der Schule sind. Die ist eigentlich relativ gleich geblieben, weil die an den Tagen, wo die dann da waren, doch ein bisschen intensiver gearbeitet haben, häufig“ (LK02 B2, 43).</p> <p>B1: „Also am Beispiel des E. war es ja so, dass er zuvor jegliche Unterrichtsinhalte, die wir geboten haben, sowohl die wir ihm individuell als aber auch klassengebunden, geboten haben, nicht angenommen hat. Während des Praktikumszeit, beziehungsweise jetzt danach, weil er jetzt gerade pausiert von diesen praktischen Anteilen, kann er sich schon wieder darauf einlassen. Also da würde ich sagen, fand jetzt schon eine Entwicklung statt.“</p> <p>B2: „Wir sprechen aber nicht von Entwicklung im Sinne/ Oder das einem Curriculum bestand hält.“</p> <p>B1: „Nein, es ist nur wieder dieses drauf einlassen von motivationalen Aspekten“ (LK03, 28–30).</p> <p>„Wir sprechen von Jugendlichen, wo gar nichts mehr ging. Wo man letztendlich von einer völligen Verweigerung bis hin zu einer wirklich völlig schulfernen Haltung, gesprochen hat. Die sind hier hingekommen, aufgrund der Beziehungsarbeit, die wir leisten, nicht weil die hier noch irgendwas aus dem Unterricht mitziehen wollen und natürlich ist das eine positive Entwicklung, wenn die sich erstmal wieder auf Inhalte einlassen. Das ist aber nur der erste Schritt, weil ich könnte jetzt nicht sagen: „Seitdem der das Projekt macht, ist der von einer 5 auf eine 3 gestiegen“ (LK03 B2, 33).</p> <p>„Wo es sich verändert hat, finde ich schon, bei dem einen Schüler, der jetzt im Dezember aufgehört hat, das ist schon besser geworden. Jetzt nicht während der Zeit, weiß ich gar nicht. Also da hat er halt einfach viel verpasst. Das kann man auch schlecht bewerten, wer dann zwei Tage irgendwie nicht da ist. Also die suchen wir schon so aus die Tage, dass das so passt, dass die nicht so viel Unterrichtsstoff verpassen, aber in der Zeit war es schon schwieriger/“ (LK04 B1, 43).</p>
Sub-B2_3: Reduktion der Schulzeit	<p>„Halte ich für sinnvoll, weil dadurch halt dieser praktische Anteil sehr hoch ist, der Zeit in den Betrieben und ich denke die Hoffnung, auch Ziel des Projektes ist ja halt auch, dass man sich über die Praxis halt diesen Betrieben halt vorstellt. Auf der praktischen Seite punktet um dann auch – vielleicht auch später, dass muss ja nicht unbedingt bei uns, aber das kann ja auch auf dem zweiten Bildungsweg erfolgen – halt wieder neue Motivation entwickelt, um diese Tätigkeit, die sie da im Praktikum halt durchgeführt haben, dann später auch als Beruf mal ergreifen zu können. Und ich denke das ist einfach zu kurzfristig, dass man vielleicht schon davon ausgeht, dass dieser Dreh, was so die schulische Motivation ist, bei uns erfolgt. Aber ich gehe durchaus davon aus,</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B2_3: Reduktion der Schulzeit</p>	<p>dass mit einigen – vielleicht mit einem Abstand – wie gesagt, durchaus über den zweiten Bildungsweg oder nachschulisch oder zumindest auf die Zeit nach uns hier an der Hermann-Hesse-Schule, dass da der Dreh dann halt sich da auch entwickeln wird“ (LK01 B1, 34).</p> <p>„Ich glaube, dass neben dem individuellen Aspekt, den es für den einzelnen Projektteilnehmer hat, auch nochmal so etwas wie eine Entlastungsfunktion auch hat. Für eine Lerngruppe, aber auch für den Unterrichtskontext. Also die Schülerinnen und Schüler untereinander haben, finde ich/ Zeichnen sich wirklich dadurch aus, dass sie ein ganz hohes Maß an Toleranz für jegliche Besonderheiten ihrer Mitschüler haben. Ich glaube auch in dem Wissen, dass jeder einfach besonders ist, der hier ist. Und trotzdem ist dieses Maß an Toleranz ab irgendeinen Punkt auch/ Bis zu einem gewissen Maß, hat man Toleranz und ab irgendwann ist das auch einfach erschöpft, diese Toleranz. Und wenn es dann einen Schüler gibt zum Beispiel, der immer wieder in Pausen in Konfliktsituationen mit anderen Mitschülern gerät und dabei auch zum Beispiel verbal sehr sehr auffällig wird oder so, ist das schon sehr belastend auch für die ganze Klassensituation und da erleben wir es durchaus – jetzt auch zum Beispiel bei dem einen Praktikanten, wo es momentan so kippelig ist – das tut gut, wenn der zwei Tage in der Woche da ist und drei Tage einfach wieder auch für alle Beteiligten ein bisschen Freiraum ist durchzuatmen, sowohl für diesen Praktikanten, als auch für die Lerngruppe, die nochmal im Positiven einen Abstand gewinnen kann und dann diese zwei Tage einfach auch viel besser annehmen kann und auch mit diesem Jungen gestalten kann“ (LK01 B2, 35).</p> <p>„Ich denke, es gibt aber bestimmt auch die Meinung: ‚Okay, Klasse. Super. Der ist drei Tage weg. Da habe ich drei Tage meine Ruhe.“ (LK01 B1, 38).</p> <p>B2: „[...] dass man auf jeden Fall nicht mehr dann fünf Tage in die Schule geht und dadurch der Schulltag auf jeden Fall ein Stück weit entspannter abläuft. Gerade wenn man dann Schüler hat, die vielleicht sogar zwei Tage ins Projekt gehen. Da hat man dann halt nicht mehr so diesen täglichen Fokus auf die Schule, sondern es gibt halt immer wieder diese Unterbrechung durch das Projekt und das hat uns schon ein Stück weit/ Also eigentlich haben wir da immer die Erfahrung gemacht, dass es dann ein bisschen entspannter abläuft, ne?“</p> <p>B1: „Genau, dass sie mit dem ganzen Thema Schule dann auch wieder entspannter umgegangen sind. Mit den Anforderungen, weil einfach täglich zur Schule zu gehen – morgens schon zu wissen, ich habe meinen Kram wieder nicht erledigt oder ich habe das und das wieder nicht dabei und ich habe da wieder keinen Bock drauf – Das ist so ein Stück weit rausgenommen und ja. Es kamen dann tatsächlich mal so Sprüche, wie: ‚Schule ist eigentlich auch gar nicht so schlecht“ (LK02, 34–35).</p> <p>„[...] wir haben halt auch dadurch jederzeit die Möglichkeit zu sagen: ‚Okay, wenn du jetzt hier im Unterricht gar nicht mehr folgen kannst, können wir das Projekt auch ein Stück weit ausweiten auf zwei Tage, und dadurch haben wir dann häufig erlebt, dass die Schüler dann sagen: ‚Nein, da mögen wir doch lieber noch ein bisschen am schulischen Leben teilnehmen.‘ Also es wird wieder/ Auch Schule wird dadurch ein Stück mehr Freiwilligkeit. Und Schüler sind ja eigentlich gewohnt: ‚Ich muss zur Schule gehen.‘ Die sind das ja vom Kleinkindalter/ Man muss in den Kindergarten gehen. Man muss in eine Grundschule gehen. Man muss dann vielleicht sogar auch eine Förderschule besuchen, was für viele Schüler ja schwierig ist, aber dass für die genauso der Sprung ins</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B2_3: Reduktion der Schulzeit</p>	<p>Erwachsenenleben ansteht und in eine Arbeitswelt. Das wird denen dann dadurch deutlicher bewusst, als wenn wir das immer nur sagen“ (LK02 B2, 36).</p> <p>„Kann sinnvoll sein. Also wir hatten jetzt gerade einen Schüler, der ist im Dezember ausgestiegen. Da hat weder das eine noch das andere was gebracht. Das ist einfach eine komplette Antriebslosigkeit, Motivationslosigkeit und Anstrengungsbereitschaft nicht mal in Ansätzen so vorhanden. Also da ist weder im Projekt zu beobachten gewesen, dass sich da irgendwie etwas entwickelt oder weitergeht, noch hier in der Schule. Und irgendwann war einfach die Entscheidung da, zu sagen: ‚Das ist mir einfach zu anstrengend, da hinzugehen zu arbeiten und ich möchte eigentlich wieder in die Schule kommen.‘ Also das/ Es gibt aber auch andere, bessere/ Oder Sachen die, in Führungsstrichen, besser gelaufen sind oder erfolgreicher gelaufen sind“ (LK02 B1, 41).</p> <p>B1: „Das ist zumindest/ Also auch von der anderen Seite betrachtet her, brauchen einfach die Schüler, oder viele Schüler, die wir auch dann dafür vorschlagen, eher diesen Praxisanteil, um sich überhaupt wieder irgendwie auf diesen Sinn der Schule und ‚Was mache ich denn einfach später damit?‘, ‚Warum brauche ich überhaupt die Schule?‘, einlassen können und das zu erleben und zu erfahren ist, glaube ich, einfach ganz wichtig und entsprechend.“</p> <p>B2: „Es geht ja auch darum, dass die Schüler eine Überforderung empfinden. Ein ganz normaler Schultag, wie er hier stattfindet, über fünf Stunden ist für manche Jugendliche einfach eine Überforderung und dann zu sagen: ‚Na gut, dann halt weniger‘ und damit wird dem Schüler Last von den Schultern genommen, ist ja eigentlich das, was eine positive Entwicklung anbahnen kann. Wenn ich im Umkehrschluss davon ausgehen muss, ich ziehe das einfach strikt nach Plan durch und er macht gar nichts mehr, ist das kontraproduktiv“ (LK03, 36–37).</p> <p>„Man muss ja auch sagen, viele Schüler, die so wenig Motivation haben, lassen sich für außerunterrichtliche Sachen manchmal gar nicht irgendwie einbinden. Das heißt, auch wenn man hier versucht, ein nettes Angebot zu machen, das habe ich früher mal gemacht, dann kommt halt auch keiner am Nachmittag. Das lehnen die absolut ab, insofern denke ich, also wenn sie jetzt überlegen, man könnte natürlich auch sagen: ‚Ihr kommt morgens in die Schule und geht dann ins freiwillige Praktikum‘. Das würde ich doch bei ganz vielen ausschließen. Was natürlich möglich ist, ist finde ich, die Praktikumszeit mehr an die Arbeitszeit anzupassen, aber das machen wir auch in Absprache mit den Betrieben und den Schülern. Lieber vier, fünf Stunden richtig erfolgreich im Praktikum absetzen, als dann jeden Tag nach sechs Stunden zu merken: ‚Ich kann nicht mehr‘. Das machen wir in dem normalen Schülerbetriebspraktikum, was wir hier ja auch ab Klasse 8 machen, ja auch so, dass wir das absprechen“ (LK04 B3, 50).</p> <p>„Und es geht ja auch keine Zeit in dem Sinne verloren, weil die Schüler die/ Also der Großteil unserer Schüler, die am Projekt teilgenommen haben, würden in der Zeit hier ja nicht mehr machen. Also die würden in dieser Zeit hier sitzen, entweder zu spät kommen. Sie würden das nicht investieren in ihr schulisches Wissen. Also es ist halt deswegen da tatsächlich, wie gesagt, einen Tagesablauf zu schaffen, wo sie was tun müssen, wo sie sich drauf einlassen. Das finde ich, ist das dann einfach das Entscheidendere. Also da geht es dann erstmal, finde ich, nicht um die Unterrichtsfläche, weil das, wie gesagt, würden sie in der Zeit hier wahrscheinlich auch nicht investieren. Also zumindest nicht die Schüler, die wir dahin geschickt haben“ (LK04 B1, 51).</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B2_4: soziale Einbindung der Teilnehmer	<p>B2: „Das ist ganz individuell.“</p> <p>B1: „Also ich finde, es ist sehr individuell und die Spannweite da ist glaube ich, groß. Also die Schüler fragen dann schon: ‚Wo sind die denn jetzt? Achso, okay, die sind im Projekt. Aber die kommen dann trotzdem noch wöchentlich.‘ Also da kommen schon halt Nachfragen: ‚Wo sind die? Wo bleiben die jetzt? Kommen die wieder? Okay, wenn es dann heißt: ‚Die kommen jetzt nur noch verkürzt, zwei Tage zum Beispiel.‘ Also teilweise freuen die sich dann auch darauf, ne. ‚Ach super, dann kann ich ja Mittwoch mit ihm quatschen.‘ Also ich würde sagen, die Spannweite ist groß. Ich denke, es gibt aber bestimmt auch die Meinung: ‚Okay, klasse. Super. Der ist drei Tage weg. Da habe ich drei Tage meine Ruhe.‘ Also wie gesagt, gerade bei den Schülern, wo wir gerade darüber gesprochen haben, dass sie verbal auch durchaus sehr ausfällig werden können, da freuen sich manche Schüler auch bestimmt, dass der drei Tage die Woche nicht da ist. Also von daher eine sehr große Spannweite, würde ich sagen.“</p> <p>B2: „Ja und manche die sich dann auch/ Also die Teilnehmenden und/ Dass die sich gedanklich auch sehr aus diesem Klassenkontext vereinzelt rausziehen, also ich sage jetzt einfach den Namen, der wird ja gleich anonymisiert. Bei A war es so, dass er gedanklich einfach völlig weg war von hier. Also der war vom Alter her passend, aber so von seiner ganzen Reife, fühlte der sich nicht mehr als Schulkind. Und von daher baute der auch eine zunehmend größere Distanz zwischen sich und seiner Lerngruppe auf. Die war jetzt gar nicht irgendwie durch Taten, sondern einfach so durch seine Passivität im Umgang mit Anderen.“</p> <p>B1: „Wie mit Gestik und auch nonverbal durchaus, ja.“</p> <p>B2: „Während Andere durchaus dann auch aktiv von ihrem Praktikum berichten: ‚Mensch, da stand vor der Bude wieder ein alter kaputtter Rasenmäher, den habe ich flott gemacht.‘ Und so hatte man Gesprächsanlässe“ (LK01, 37–41).</p> <p>„Und die waren immer total gut eingebunden. Also da war es auch nicht so, dass es irgendwie bei den Anderen komisch war, wenn die dann wieder aufgetaucht sind. Das war gut“ (LK02 B1, 47).</p> <p>„Gut, es macht keinen Unterschied. Das ist aber auch dem einfachen Umstand geschuldet: Alle unsere Schüler wissen, dass wir für alle Schüler irgendwelche, wie auch immer gearteten, Sonderregelungen, Absprachen oder Ideen haben und das wird dann halt auch für jeden Anderen einfach akzeptiert“ (LK03 B2, 40).</p> <p>B1: „Ganz normal.“</p> <p>B3: „Ja, eher positiv als negativ. Sind da keine, die eigentlich besonders negativ auffallen. Werden schon eher akzeptiert und positiv eingebunden.“</p> <p>B1: „Das ist dann auch irgendwie nicht ein Stempel: ‚Mensch, du bist da in einem Projekt‘ oder sonstiges. Das ist einfach eine Sache, die als ganz normal betrachtet wird. Der ist halt im Praktikum und gut ist“ (LK04, 54–56).</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B2_5: Weiterentwicklung des Projekts	<p>„Ja ich würde mir wünschen, dass das Projekt so weiterläuft, weil es wirklich für die Schüler, die daran teilnehmen, finde ich, eine tolle Möglichkeit darstellt. Eine tolle Chance, eine weitere Chance. Ja, also für die/ Ob sie die Chance jetzt ergreifen, dass liegt ja halt immer nicht in unseren Händen oder auch nicht in den Händen des Projektes oder der Koordination. Aber man/ Das dieses Angebot halt da ist. Das man das wirklich ergreifen kann, für sich als Chance sehen kann und davon auch als Schüler, als Teilnehmer, halt profitiert. So und finde ich, ist eine tolle Möglichkeit, da irgendwie den Übergang erfolgreich zu gestalten. Und von daher würde ich mir natürlich wünschen, für mich und meine Kollegen, aber vor allen Dingen halt für die Schülerschaft selber, dass es das Projekt halt weiterhin gibt und ja, wir, glaube ich, ein Modellprojekt sind, aber das man das vielleicht auch weiter ausbauen kann. Vielleicht gerade auf andere Förderschulen. Also das sehe ich vor allen Dingen als Hauptklientel, würde ich mal sagen“ (LK01 B1, 55).</p> <p>„Mir geht es Klassenlehrkraft ähnlich, dass ich denke, es ist ein gutes Angebot. Es ist nochmal sehr sehr zielführend, auch für die Elternarbeit. [...] Wir haben viele Schülerinnen und Schüler, die wir einfach überaltert aufnehmen, wo man auch genau schauen muss, ist noch ein Schulabschluss möglich. Ist der erreichbar, im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht? Wie ist es, wenn jemand zum Beispiel zu uns kommt, in seinem letzten Schulbesuchsjahr? Was auch in den letzten Jahren zunahm: Welche Wege kann man da noch gehen? Und manchmal wirkt es für die Eltern einfach schier entlastend, wenn man ihnen aufzeigt, gut auch die schulische Situation auch hier ist schwierig, wie sie vorher an der allgemeinen Schule war, aber wir haben noch eine Idee, eine Möglichkeit. Also ich habe eine Mutter erlebt, der ich dieses Projekt darstellte, dass sie anfing zu weinen, weil da jemand war, der noch eine Idee hatte. Und zwar eine andere Idee, als all das, was sie schon mal vorher gehört hat. [...] Und man merkte richtig die Entlastung, die da kam, durch die Tränen, dass sie einfach dankbar war: „Es kommt jetzt eine Idee und die ist nochmal anders“. Ja. Ganz unabhängig davon, was dann derjenige daraus macht.“ (LK01 B2, 56).</p> <p>„Dem Projekt? Also wir haben ja jetzt besonders diese ganz schwierigen Fälle, die wir rauslassen. Ja, die Frage ist da/ Es ist allgemein die Frage bei uns an der Schule. „Wie gehen wir mit den ganz schwierigen Geschichten, mit den ganz schwierigen Fällen um?“ Und hatten ja eigentlich, damals als ich/ Ich erinnere mich noch so ein bisschen an diese Projektentwicklung vor ein paar Jahren. Da so ein bisschen der Gedanke, vielleicht kriegen wir genau die eingebunden, aber es hat sich letztlich jetzt in der Praxis gezeigt, wie ich das eben gesagt habe, dass so bestimmte Voraussetzungen müssen da sein bei den Schülern und das wird uns/ Diese ganz harten Fällen irgendwie, verlieren. Also hinten runter. Die fallen uns selbst dabei wieder hinten runter, leider“ (LK02 B1, 81).</p> <p>„Ich bin sehr zufrieden mit dem Projekt. Ich glaube schon/ Ich weiß, dass die Kollegen das machen, die das betreuen, dass das halt auch/ Es gibt feste Kooperationspartner und das Ganze ist ja strukturell auch offen für weitere Betriebe. Das Ganze läuft ja auch noch gar nicht so lange. Ich glaube für die Zukunft wäre ein großer Pool an Betrieben wichtig, weiß aber auch, dass daran sowieso gearbeitet wird.“ (LK03 B2, 51).</p> <p>„Ja, also ich finde immer sehr gut organisiert und koordiniert hier an der Schule, sehr durchsichtig einfach für uns auch. Es ist immer ein Ansprechpartner da, es wird sofort nach der bestmöglichen Möglichkeit für den Schüler auch einfach gesucht, in Absprache aber auch mit ihm, sodass das schon ein wichtiger Bestandteil, denke ich einfach, dieser Schule ist, im Sinne von: „Wie</p>

(Fortsetzung Tabelle 28)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-BZ_5: Weiterentwicklung des Projekts	<p>gestalten wir die Übergänge für die Schüler? Also neben dem Programm ‚KaoA‘ und weiteren Maßnahmen, die hier laufen, Berufsberatung und sowas“ (LK03 B1, 62).</p> <p>„Ja, aber wobei ich einfach sagen würde, die Attraktivität des Angebots ist halt nicht gegeben. Also wenn ich einen Betrieb noch hätte, der z. B. im Bereich Computer aufgestellt wäre oder so, hätte ich natürlich ja eine andere Perspektive für Schüler, die auch sehr schulnah sind. Wir haben auch Schüler, die einen 10-A-Abschluss machen oder so, die eigentlich schulisch gesehen schon auf einem/ Also erwarteten Abschluss machen werden, aber die halt in ihrem Arbeitsverhalten manchmal einfach noch ein bisschen mehr an die Realität herangeführt werden müssten. Das heißt, wir haben schon jetzt von der ASH und auch über die Tafel zwei Anbieter, die sicherlich gut sind/“.</p> <p>B1: „Aber die halt tatsächlich, aus meiner Sicht, natürlich eher die Leute ansprechen, die jetzt nicht den Weg in den ersten Arbeitsmarkt finden werden“ (LK04, 88–89).</p> <p>„[...] ich glaube dem täte das ganz gut, wenn wir dann einen Praktikumsbetrieb hätten“ (LK04 B1, 89).</p>

Tabelle 29: Kategorie B3: Baustein 3, „Kompensatorische Erziehung und Unterstützung“

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_1: Aufgabe im Projekt	<p>„Meine Aufgabe in dem Projekt ist es, dass einer, der nicht dem System angehört, zu dem der Schüler normalerweise zählt, den Prozess im Projekt zu begleiten mit einer Perspektive, die nicht im engeren Sinne fachlich ist, die auch nicht direkt schulisch ist, sondern eher allgemein menschlicher Natur, bei der aber Kenntnisse aus meinem sogenannten früheren Leben aus der Schule natürlich eine positive Rolle spielen können“ (P01, 5).</p> <p>„Ja, sie können, wenn ich fachliche Aspekte mal rauslasse, sie können lernen ein wenig mehr Distanz zu sich selbst zu gewinnen, indem man ihnen zu einer Art Sprache im Umgang zu sich selber verhilft. Das kann dazu führen, dass man einfach im Gespräch, zunächst herauszufinden versucht, wo die Probleme liegen, die diese jungen Menschen mit sich selber haben“ (P01, 9).</p> <p>„Und hat danach ein Jahr Zeit, zumindest einen kleinen Einblick in die Problemstruktur dieses Menschen und man versucht mit ihm gemeinsam darüber zu sprechen und auch herauszufinden, wo liegen mögliche Ziele, Träume dieser jungen Menschen“ (P01, 13).</p> <p>„Man bietet ihnen eine Perspektive zu reflektieren mit einem Menschen, der nicht so zu diesem System selbst gehört und der dann auch natürlich damit auch auf Anschlussmöglichkeiten verzichtet, mit Druck und Angst zu tun haben und das soll aber eigentlisch auch nicht sein. Auch ein Ansprechpartner selbstverständlich, wobei man immer wieder staunt, welche Art von Ansprechpartner man wird. Das ist nicht immer die offiziell festgelegte Form“ (P01, 15).</p> <p>„Meine Aufgabe ist es gewesen, dass ich mich mit den drei Schülerinnen und Schülern einmal pro Woche getroffen habe und ich dann in einer Mentorenrolle mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Erlebnisse gesprochen habe. Das heißt, wir haben am Anfang/ Also es war ja dieser Fokus Berufsorientierung auch“ (P02, 5).</p> <p>„Die Projektteilnehmer konnten bei mir auf jeden Fall lernen zu reflektieren. Das heißt, teilweise erlebt ja man in seiner Freizeit so Erlebnisse und denkt sich halt so: ‚Ja, das war halt so.‘ und wir haben halt in diesem Zusammenhang nochmal darüber gesprochen, wie wir das auch selber wahrgenommen haben, wie wir uns dabei gefühlt haben. Ich würde sagen, die Bedeutung von Gefühlen ist vielleicht dann noch ein Punkt gewesen, den man so gelernt hat“ (P02, 7).</p> <p>„Also was ich im Wesentlichen anbieten konnte, ist einmal natürlich mein eigener Weg, wobei mein eigener Weg, den, muss ich sagen/ Ich habe jetzt ein halbes Jahr dieses duale Studium gemacht. Da habe ich selber immer ein bisschen darauf geschaut, die Elemente daraus betone, die für sie auch relevanter sein können. Das heißt, meine eigenen Erfahrungen z. B. im Bereich der Ausbildung. Die konnte ich sehr gut weitergeben. Meine eigene Erfahrung vielleicht auch mit IT, wenn da das Interesse da war und ansonsten natürlich auch meine eigenen Erfahrungen, die ich so selber als Mensch gemacht habe und da muss ich sagen, ist es halt echt vielfältig. Punkt Reflexion und drüber nachdenken: Warum fühle ich das gerade? Warum mache ich das jetzt gerade? Das ist auch in meinem eigenen Leben ziemlich wichtig und da habe ich sehr viele Erfahrung“ (P02, 9).</p> <p>„Also wir haben es einfach nur unter spielerischer Leistung gemacht und dadurch haben wir eben mit Mathe und mit Englisch und Deutsch war eher schon ganz gut, dass er da auch, die Hausaufgaben, die er vorher nicht gemacht hat, auch dann gemacht</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_1: Aufgabe im Projekt	<p>hat zuhause auch teilweise oder hier in der Schule dann. Vorher hat er den Wochenplan gar nicht gemacht und dadurch wurde er offener für die Sachen, die so an der Schule waren“ (P03, 9).</p> <p>„Ja, ich glaube, lernen mehr auf das praktische Leben zu gucken und weniger auf die reine Theorie der Schule“ (P04, 7).</p>
Sub-B3_2: Beitrag zur Gestaltung des Übergangs	<p>„Ja, die Gestaltung könnte einmal in der Vorbereitungsphase jetzt sein und zwar einmal sowas wie Realismus im Hinblick auf Anforderungen und bisheriger Befähigung. Dann Mut machen durchaus, Mut machen, aber jetzt nicht nur blind in die Richtung zu rennen, die man kennt, sondern auch mal so die flankierenden Bereiche zu nehmen und was könnte dann später/ Man könnte sich auch, wenn die das abfragen, man bietet das an, kann ich dabei sein, wenn die beispielsweise mal in ein Berufsinformationszentrum gehen, das ist kein Thema. Dann Vermittlung von Praktika. Als Schulleiter kennt man ja noch so eine andere Partnerfirma, oder diese Metallbaufirma etwa. Da kann man dabei sein und man kann das bewusst so ein bisschen aufwerten, wenn man dann dabei sitzt und ‚Oh, der hat jetzt auch mitgekriegt, wozu ich mich hier verpflichtet habe, also das wäre so eine Art Begleitfunktion in solchen Fällen. Dann könnte man auch, das ist schon mal gelungen, aber jetzt nicht im Rahmen dieses Projektes, dabei sein, diesen biografischen Bruch irgendwie zu überwölben, indem man sowohl am Ende der Schulphase die Begleitung durchführt, als auch in der Umbruchphase. Sodass die dann in der ersten Phase, in der sie sich auf neue Bedingungen einlassen müssen, da noch jemanden an ihrer Seite haben, der sie kennt und im Zweifelsfall mit den neuen Orientierungspersonen mal sprechen kann. Also so ein gewissen Helfer, um diesen Bruch etwas zu mildern“ (P01, 47).</p> <p>„ich glaube, ich habe ein Angebot gemacht, um diesen Übergang zu erleichtern. [...] und ich habe eben versucht, durch meine Darstellungen immer direkt so Kausalitäten sozusagen herzustellen. ‚Da ist unser Ziel, da male ich eine Ziellinie. Da ist unser Start und jetzt schauen wir, wie wir dahinkommen.‘ Dann haben wir eben auch gemeinsam gebrainstormt, wie man den Weg z. B. gehen könnte. Also ich glaube, ich habe auf jeden Fall das Werkzeug an die Hand gegeben, aber ich weiß jetzt nicht genau, wie sehr das umgesetzt wird im alltäglichen Leben“ (P02, 29).</p> <p>„Also ich kann ja jetzt nicht sagen, dass ich da was beigetragen habe, weil ich habe ja keine Schüler/ Der Schüler ist ja nicht in der Abschlussklasse, ne? Und ich habe/ Weiß ich nicht, ob er dann offener für den weiteren Bildungsweg ist. Das weiß ich nicht, ne? Also da kann ich jetzt nicht sagen, ob ich da was beigetragen haben. Ich kann nur sagen, die Lehrer haben mich angesprochen und die haben, dass ich ihn vielleicht offener/ Was heißt offener? Kann ich auch nicht sagen. Dass ich einfach für ihn dagewesen bin, ne? Und ob er dann/ Er muss ja noch eineinhalb Jahre. Das ist ja/ In der Zeit kann man nicht sagen, ob ich da was selber beigetragen habe“ (P03, 33).</p> <p>„Ihm immer wieder aufzurütteln, dass er halt auch so diese Theorie braucht und also Spaß wird es ihm nie machen, denke ich mal, nach meinem Empfinden, aber ihn aufzurütteln, dass er das als Notwendigkeit ansieht, um letztlich einen Lehrabschluss zu bekommen. Auch dass das sein ehrlicher Wunsch ist, das glaube ich ihm schon“ (P04, 31).</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_3: gelingender Übergang	<p>„Also gelungen ist es, meiner Meinung auf jeden Fall, wenn ich die Spielregeln im neuen System kenne sozusagen und dann mir überlege, also ich sage bewusst, mir überlege, wie ich mit diesen Spielregeln umgehen möchte. Das heißt, ich kann ja entweder sagen: ‚So, jetzt bin ich auf Arbeit, jetzt befolge ich jeden Befehl meines Vorgesetzten und werde dann zu einer Spielfigur und irgendwann werde ich traurig, weil ich nicht das machen konnte, was ich selber machen möchte.‘ Oder ich sage, ich bin Rebell sozusagen und will jetzt noch mein Schulsystem umsetzen, aber ich würde mir wünschen und so sähe ein gelungener Übergang für mich aus, dass ich mir selber bewusst bin: So ist es im Schulsystem gelaufen, das waren da die Regeln, so hat da soziale Interaktion funktioniert. Jetzt bin ich in meinem Betrieb vielleicht, schaue ich mich mal genau um: Wie läuft hier soziale Interaktion? Und dann überlege ich mir genau: Was kann ich hier machen? Was will ich hier machen und wie gehe ich damit um? Ja, das Bewusstsein, finde ich ganz wichtig, für die unterschiedlichen Systeme“ (P02, 37).</p> <p>„Gelingend bedeutet, denke ich, so einen Jugendlichen lehrstündig zu machen und ihn gut vorzubereiten auf das, was in Sachen Beruf auf ihn zukommt. Ob nun Beruf oder beim Gymnasium, weiterführendes Studium. Wir hören ja so viel, dass es Studienabbrecher gibt und sowas und ich finde, es wäre gelingend, wenn man da möglichst die Quote klein halten würde und man könnte Jugendliche so vorbereiten, dass sie ihren Weg auch finden in den Beruf oder ins Studium oder wohin auch immer“ (P04, 39).</p>
Sub-B3_4: Unterstützung durch die Schule	<p>„Ja, das weiß ich. Das sind in diesem Falle, einmal die Fr. M. hier, die für das Projekt zuständig ist und mit der ich auch im guten Austausch per Mail oder wahrscheinlich heute gleich noch nach unserem Gespräch bin. Dann weiß ich, dass Hr. W. als Klassenleiter, einer von zweien. Da seine Mutter mal früher Kollegin von mir früher war, gab sich das, dass da man/ Na gut, so klein ist da die Welt, aber Hr. W. und mit dem hat er auch mehr zu tun, als mit seiner Klassenlehrerin, auf den kann ich zurückgreifen und im Zweifelsfall Koordinatorin Fr. A., die hat natürlich hier überall Ihr Auge drauf“ (P01, 36).</p> <p>„Da ich selber Bertelsmann-Mitarbeiter bin, habe ich dann bei uns im Intranet so einen Artikel gelesen, wo dann vorgestellt wurde, dass die Hermann-Hesse-Schule in Kooperation mit der Reinhard-Mohn-Stiftung dieses Projekt anbietet, dass dort eine Patenschaft hergestellt wird zwischen Menschen, die jetzt im Berufsleben stehen und Menschen, die jetzt an der Hermann-Hesse-Schule zum Unterricht gehen. Da habe ich mir gedacht, Mensch M., das ist richtig toll, weil du da auch mal eine andere Lebensrealität kennenerlernst. [...] und es war für mich eine unglaublich wertvolle Erfahrung dann oder auch! Das war so ein bisschen mein Anspruch, mal eine andere Lebensrealität kennenzulernen. Gleichzeitig aber eben auch etwas weiterzugeben von meinen eigenen Erfahrungen, die ich damit habe. Was sind meine eigenen Träume? Wie kann ich die erreichen? [...] Und das sind Punkte, die mich sehr interessieren oder wo ich auch ein bisschen für-brenne und da wollte ich das gerne weitergeben“ (P02, 17).</p> <p>„Ja, auf jeden Fall. Also hier M1.. Die beiden Klassenlehrer, M1. und die andere Klassenlehrerin, waren beide sehr offen“ (P02, 25).</p> <p>„Ja. Hier ist immer jemand, wo man dann anklopfen oder anklängen kann. Das ist hier wirklich an der Schule super. Also die Verbindung untereinander, mit den Lehrern und Betreuern, das ist schon toll. Also ist schon super“ (P03, 27).</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_5: Weiterentwicklung des Projekts	<p>„Man muss dann auch immer wieder berücksichtigen, dass ich mich jetzt nicht so sehr als Teil des Projektes sehe, denn ich würde so eine Betreuung ja auch außerhalb des Projektes machen“ (P01, 29).</p> <p>„Es wäre jetzt irgendwie müßig, zu sagen: ‚Schönes Projekt, sollte einfach mal weitergeführt werden.‘, dann hätten wir diese Frage hier umschiff. Das klappt nicht, aber ich glaube, dass es gut wäre, wenn das Projekt so Strukturen hinterlässt, die es ermöglichen, dass man sozusagen die grundsätzlichen Schritte, auch in Eigenregie durchführen kann, denn ich koste nichts. Das ist z. B. mal kein Kostenfaktor. Die Faktoren in dem Prozess, die kein Geld fordern, das sind natürlich die, bei denen man mal am ehesten davon ausgehen kann, dass man das vielleicht realisieren kann. Sobald das Projekt jetzt bei bestimmten Kollegen Zeiteresourcen schafft oder einfach finanzielle Ressourcen schafft, dann ist es klar. Dann wäre es gut, wenn im Rahmen des Projektes, jetzt nicht mit mir, aber mit den Leuten, die da mehr Ahnung haben, dann auch natürlich intensiv darüber gesprochen wird, wie man dann das Auslaufen des Projektes abfedern kann und bewährte Dinge fortsetzen kann“ (P01, 49).</p> <p>„Also, dass die Kinder teilweise auch ein wenig unruhig wurden und die dann nicht mehr so richtig bei der Sache waren. Dann sind die vielleicht im Raum ein bisschen rumgelaufen auch, ne? Dann war ich auch ein bisschen überfordert, muss ich sagen. Ich bin nicht so ein autoritärer Mensch und dann hätte ich eher gesagt: ‚Magst du dich wieder hinsetzen?‘ Wie fühlen sich jetzt gerade die anderen?‘ sozusagen. Also dann hat es sich auch am Ende wieder gelegt. Also es ist jetzt nicht eskaliert oder so, sondern die waren ein bisschen unruhig, dann haben wir uns hingesetzt. Ansonsten Probleme, jetzt was man als Probleme im Sinne von Konflikten beschreiben würde, gab es keine. Also Konflikte gab es nicht. Was für mich selber manchmal so ein Problem war, ist, manchmal kamen schon so Situationen, wo ich mir gedacht habe: ‚Hey, M., du solltest das jetzt schon vielleicht ein bisschen steuern, eine Anregung zur Änderung des Verhaltens geben, oder so? [...] Dachte ich mir halt: ‚Ja, soll ich jetzt was sagen?‘ und das waren für mich so kleine Probleme“ (P02, 23).</p> <p>„Also ich persönlich finde diese Situation, allgemein in Gruppen zu arbeiten, sehr gut. Ich könnte mir vorstellen, dass man sowas vielleicht stärker noch forcieren kann im Projekt, weil man dadurch diese Offenheit und den Austausch noch stärker betonen kann. Ich selber, ich habe jetzt nicht diese Erfahrung mit der ‚Eins-zu-eins‘-Beziehung, darum kann ich da jetzt nicht konkret beurteilen, ob man da noch vielleicht etwas anders hätte machen können. Für mich ist das eine sehr komplexe Frage, weil es immer was ist: Was ist denn jetzt genau das Ziel? Über welche Situation sprechen wir gerade? Aber allgemein wäre es eben dieser Wunsch, dass man die Kinder vielleicht mehr selber so in den gegenseitigen Austausch in Kleingruppen bringt und darüber dann Strategien rauskommen, wie man individuelle Probleme lösen kann. Also Hilfe zur Selbsthilfe z. B., das finde ich sehr wichtig.“ (P02, 31).</p> <p>„Also, ich finde es ganz toll, dass es dieses Projekt gibt und ich glaube, das ist auch ganz wichtig. Allgemein ist es für mich, wie gesagt, selber bin ich jetzt auch politisch aktiv und ich finde, dass diese Kombination oder dieses Zusammenführen von Paten und Personen, die ein Bedürfnis haben nach Unterstützung, finde ich ganz toll, weil das ist meiner Meinung nach, superlebensnah und auch supereffizient“ (P02, 39).</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B3_5: Weiterentwicklung des Projekts</p>	<p>„Tja, in diesem Fall könnte ich mir vorstellen, es wäre zwischendurch auch mal gut, offiziellen Kontakt zu den Eltern zu haben, um da eventuell noch mehr Background zu erfahren und dadurch den Jungen vielleicht besser unterstützen zu können. Ob das so schulisch und rein rechtlich, vom schulischen Recht her machbar ist, weiß ich nicht, aber ich könnte mir vorstellen, dass das förderlich wäre. Wenn der Junge so erzählt von zuhause, denke ich immer: ‚Muss ich das jetzt glauben oder übertreibt er da oder stimmt das?‘ und da vielleicht mal so ein Feedback zu haben von den Eltern, möglichst von beiden Eltern, wäre sicherlich sinnvoll, aber vielleicht ist der Anspruch zu groß.“ (P04, 35).</p> <p>„manchmal denke ich, so einen Schüler zu begleiten, ist eigentlich ein bisschen dünn oder ist zu wenig, vielleicht ist mein Anspruch da auch zu hoch oder so. Das müsste irgendwie/ Irgendwie müsste es noch ein stärkeres Zusammenspiel zwischen Schülern, Eltern und Lehrkraft geben. Das ist mir ein bisschen wenig, ich werde da auch so ein bisschen/ Das ist jetzt kein Vorwurf, aber ich fühle mich manchmal so ein bisschen allein oder denke, man müsste mit diesem Jungen mehr anfangen können oder man müsste durch Diskussion und Zusammenarbeit müsste da mehr passieren. Das heißt, wenn man so einen Jungen, was weiß ich, über ein Jahr begleitet, dann meine ich, müsste mindestens drei, viermal im Jahr so ein Gespräch mit den Lehrern sein, was terminiert ist und wenn ich da mit dem Jungen mal was raushöre, dann wende ich mich schon an die Lehrkräfte. Der zuckt mit den Augenbrauen, mit den Schultern und ich muss sagen, ich bewundere diese Art der Schule hier und ich bewundere auch die Lehrkräfte, wie viel Geduld die haben mit solchen Kindern und ich finde es auch wahnsinnig aufwendig“ (P04, 41).</p> <p>„Ich glaube, man muss auch mehr Zeit mit dem verbringen. Mit diesen Schülern auch. Die drei Stunden in der Woche reichen nicht aus. Würde ich einfach mal behaupten, weil zu vielen bekommt man erst einen richtig schönen Zugang, da ist die Hälfte der Zeit schon rum, ne?“ (HK01, 37).</p>
<p>Sub-B3_6: Beziehung zum Teilnehmer</p>	<p>„Verständnisvoll. Ich hoffe auch vertrauenswürdig mit gleichzeitig immer so einer Reibungsfläche, wenn es darum geht, dass er versucht, vor allem was mit dem Thema Arbeit zu tun hat, sich dann durchzuwinden, diese Reibungsfläche ist eingebaut. Sage immer Reibungsflächenpädagogik in gewisser Weise. Es ist der Versuch, mit Verständnis an den jungen Mann heranzugehen, der von seiner Herkunft her und von seiner gegenwärtigen Situation her, alles andere ist, als jemand, der konzentriert arbeiten kann. Kann und will und das habe ich hier inzwischen auch gelernt, dass hängt hier ganz eng zusammen“ (P01, 37).</p> <p>„Also als sehr vertrauensvoll, würde ich die beschreiben. Also teilweise/ ja, sehr vertrauensvoll. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dann auch wirklich davon erzählt, was sie so in den letzten Wochen erlebt haben, teilweise auch Dinge, wo ich denke: ‚Würde ich jetzt aber nicht so den Lehrern erzählen‘; aber wir haben uns auch gegenseitig Anonymität zugesichert und der Datenschutz, ne? Dass das im Raum bleibt und das fand ich sehr schön. Ich habe selber, wie gesagt, auch sehr viel von meinem eigenen Leben erzählt. Ich glaube deswegen waren die anderen Personen dann auch offen, was von sich zu erzählen und was meiner Meinung nach sehr wichtig war, dass wir nicht so eine Urteils-Sprache benutzt haben, da habe ich sehr immer drauf geachtet und dadurch hatten wir dann am Ende eine sehr vertrauensvolle Situation“ (P02, 19).</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_6: Beziehung zum Teilnehmer	<p>„Also für so einen ganz verschlossenen jungen Mann, der vorher kaum was sagte, muss ich sagen, waren wir nachher wirklich ein gutes Team. Also er hat auch viel von zu Hause erzählt, was vorher überhaupt, wo die Lehrer auch sagten: ‚Wir wissen gar nicht, wie es zu Hause läuft!‘ Da muss ich sagen, bin ich ganz gut rangekommen“ (P03, 15).</p> <p>„Ja, wir haben es wirklich durch spielerische Sachen gemacht. Wir sind erst/ Erst sind wir angefangen durch Kartenspielen. Dann habe ich bei dem Kartenspiel so ein bisschen gefragt. Erst nicht, aber nachher hat er so ein bisschen von seinen Eltern und von seinem Bruder erzählt, was sein Vater so macht und was er freizeitmäßig zuhause macht. Wie gesagt, also ich bin nicht wie so ein Lehrer vielleicht rangegangen. Vielleicht so, wie als Mutter. Das war so, dass wir uns da ganz gut!“ (P03, 17).</p> <p>„Also ich möchte dem Jungen helfen, aber ich habe den Eindruck, es ist sehr schwer und ich hatte auch mal auf einem kleinen Schulfest hier, Kontakt zur Mutter und das war auch nicht ganz so einfach. Mein Gefühl ist, dass er innerhalb der Familie schon so derjenige ist, der am Ende der Familie steht und nicht sehr gefördert wird, sondern eher [...] gemobbt ist der falsche Eindruck, aber eher so wirklich an den Rand gestellt wird und das finde ich schwer, sowas auffangen zu können, insofern finde ich irgendwie habe ich schon ein Verhältnis zu diesem Jungen“ (P04, 19).</p>
Sub-B3_7: Fremdeinschätzungen	<p>„Was man auch merkt, die Zusammenarbeit mit dem Paten tut ihm sehr gut. Da ist in kürzester Zeit ein Vertrauensverhältnis entstanden und von dem profitiert er“ (LK03, 23).</p> <p>„Da was wir auch einfach als Schwerpunkt sehen und auch bei den Schülern, die wir auch eben für das Projekt vorgeschlagen haben, als ganz wichtig erachtet haben, dass da definitiv von den Paten auch eine gute enge Anbindung ist und eine Begleitung in die Lebenswelt“ (LK03, 48).</p> <p>„Also die Paten habe ich natürlich präsent, sind ganz wichtige Menschen für die Schüler in dem Projekt“ (SSA01, 15).</p> <p>„Das ist eben der Gewinn, den wir haben, weil wir ja auch mit den Jahren gemerkt haben, wir haben jetzt Schüler, die sind gar nicht irgendwo im Praktikum, aber haben trotzdem noch einen Paten und was das schon an Ressource reinbringt, dass die einen anderen Ansprechpartner haben, ne? Das wäre ja ohne so ein Projekt überhaupt nicht/ Da wären wir ja gar nicht drauf gekommen“ (SG01 B3, 34).</p> <p>„[...] und alleine dadurch, dass Paten mit sehr unterschiedlichen, eigenen Biographien gewonnen werden konnten, in die Hermann-Hesse-Schule reinzugehen und Kontakt zu Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, finde ich, ist das ein immens hoher Wert. Den kann ich jetzt nicht beziffern, also wie gut die Nachbarschaft, jetzt an der Stelle ist, aber ich finde es einfach wichtig, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen, persönlichen Hintergründen Kontakt bekommen zu Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf, zu Kolleginnen und Kollegen, die an Förderschulen arbeiten und deren Arbeit gegenseitig wertgeschätzt wird. Also es gibt ja auch viel Wertschätzung, für die Arbeit der Paten und es gibt eine Betreuung, oder enge Begleitung der Paten. Also das finde ich, ist aus meiner Sicht, ein sehr, sehr positiver Wert, der eng mit dem Projekt verbunden ist“ (SC01 B4, 44).</p> <p>„Ich glaub, ganz wichtig ist da wirklich der Pate, der nochmal als ganz ganz Externer dazu kommt. So schulisch/ Wir sind ja irgendetwas alle da. Klar werden wir wichtiger oder präsenter für jeden Einzelnen, auch wenn die vielleicht nicht in unserer Lern-</p>

(Fortsetzung Tabelle 29)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B3_7: Fremdeinschätzungen	<p>gruppe sind. Aber der Pate oder die Patin – das ist nochmal ein ganz Externer, der wirklich nur, aus Schülersicht für mich dann kommt“ (PK01 B1, 47).</p> <p>„ich glaube das ist mit ein Gelingensfaktor, den habe ich eben ganz vergessen, das sind diese Moderatoren, Coaches oder Paten, je nachdem wie man sie sieht oder betreut. Also die Form von enger Angliederung an Unterstützer, Vorbilder oder wie auch immer, für die Kinder und Jugendlichen ist natürlich sicherlich auch nochmal ein Punkt“ (S1, 27).</p> <p>„Sinnvoll ist immer, wenn noch weiter aktive Paten, die auch letztendlich soweit eine Zusatzqualifizierung bekommen, was es heißt, mit diesen Jugendlichen umzugehen. Das wäre sicherlich gewinnbringend, also sprich die Menschen die sich aktiv in diesem Projekt als Paten einbringen, benötigen auch eine Menge Input, was es bedeutet, mit Jugendlichen mit emotional, sozialen Belastungen umzugehen. Also sprich, dass solche Menschen dann eben nicht überrascht sind, wenn die Jugendlichen mal eben zu drei oder vier oder fünf Terminen nicht erscheinen, obwohl man das im Vorfeld vereinbart hat. Das weiß man, wenn man diese Personengruppe kennt, aber man ist doch überrascht, wenn man engagiert an so eine Geschichte rangeht und dann meint: ‚Das kann doch nicht sein, ich habe das doch mit denen vereinbart. Warum kommt der denn jetzt nicht?‘ Dass das dann keine Überraschung darstellt, müsste im Vorfeld in den Einzelfällen vielleicht den Menschen, die da engagiert arbeiten, auch nochmal nähergebracht werden. Also sprich ‚Train-the-trainer‘ für Paten“ (AgA01, 25).</p>

Tabelle 30: Kategorie B4: Baustein 4 „Case-Management“

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B4_1: Aufgabe im Projekt	<p>„Meine Aufgabe ist es, mit den Schülern zu/ Also direkt im Schülerkontakt zu besprechen, in welche, also welche Art der Aufgabe können sie sich vorstellen. In welchen Praktikumsanbieter können sie sich vorstellen zu gehen. Das ist so die eine Seite, die ich mit den Schülern direkt bespreche und auch was/ Natürlich, ich kenne die Schüler hier im täglichen Schulablauf, von daher berate ich die Schüler auch dahingehend, was ich sinnvoll finde. Also ist schon so, dass ich da auch eine Empfehlung ausspreche, weil ich ja auch alle Praktikumsanbieter kenne und die Schüler nicht unbedingt. Genau, das ist vielleicht/ Ist mir jetzt nochmal seit dem letzten Interview eingefallen. Also ich gebe da schon eine Hilfestellung in der Auswahl, und zum anderen ist es natürlich meine Aufgabe mit dem Team, also mit dem Projektteam, im ständigen Austausch zu stehen und mit dem Klassenlehrerteam im ständigen Austausch zu stehen. Ja, also im Grunde bin ich, glaube ich, schon so was wie so eine Vernetzung, also so eine Schnittstelle zwischen allen Beteiligten, im Grunde können alle zu mir kommen und mir eine Frage stellen über einen Schüler und ich kann die in der Regel dann auch beantworten. Genau, Kontaktaufnahme zu dem Praktikumsanbietern ist natürlich auch meine Aufgabe dahingehend und auch Kontakt halten, also wenn dann irgendwie vor Ort mal was ist, dann rufen die auch mich an und wir können das dann in der Regel klären auf den kurzen Dienstweg“ (SSA01, 5).</p> <p>„Ja genau, das fängt natürlich an bei lebenspraktischen Dingen. Also ich versuche tatsächlich den Schülern, naja, ein bisschen vorzuleben, wie man miteinander umgehen kann, wie man sich Hilfe holen kann. Also ich bin ja so ein bisschen hier die Feuerwehr für alles, sowohl für die kleinen Fünftklässer, als für die Schulabgänger, die dann vielleicht Krisen haben, weil sie nicht wissen, was sie jetzt tun sollen. Ja ich glaube, das ist gar nicht so eine lange Liste, sondern eher ziemlich kurz, weil ich tatsächlich, glaube ich, mit meiner Art, mit meiner Lebenserfahrung, auch mal zugeben zu können, z. B. Oh, da habe ich jetzt auch keine Antwort drauf! Das kann ich dir jetzt auch nicht sagen, aber es wird eine Lösung geben! Mit Geduld und was weiß ich, Motivation und Engagement wird man eine Antwort kriegen! Ich glaube, das ist tatsächlich so meine Rolle und das können die/ Zuverlässigkeit, also ich komme immer wieder. Ich bin da, ich höre mir das an, ich bin so ein bisschen die Sorgenmama für alle, aber auch dann, versuche ich ins Handeln zu kommen. Das ist, glaube ich, so meine Aufgabe hier“ (SSA01, 33).</p> <p>„Ja, ich packe die quasi in mein Auto und fahre mit denen dahin und führe mit denen Vorstellungsgespräche, oder ich fahre mit denen auch in mehrere praktikumsanbietende Betriebe und wir gucken uns das alles so an und dann fahren wir halt wieder zur Schule und werten das aus quasi, und wenn es denn so weit kommt, dann unterzeichnen wir den Vertrag gemeinsam. Dann lade ich die Eltern dazu ein, weil die ja unterschreiben müssen dann, also müssen sich ja auch einverstanden erklären. Ja und dann frage ich den Schüler hier in der Schule, der kommt ja in der Regel noch an anderen Tagen in die Schule, dann spreche ich die Schüler manchmal an und frage: ‚Na, wie läuft’s denn so?‘, oder ich rufe halt im Praktikumsbetrieb an und frage, wie es läuft. Ich glaube, das ist so“ (SSA01, 11).</p>

(Fortsetzung Tabelle 30)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B4_2: Beitrag zur Gestaltung des Übergangs	<p>„Ja, der Beitrag ist, dass man genau das nicht erst übt, wenn es zu spät ist, oder üben kann, sondern mit diesem Projekt halt diese Dinge üben kann in diesem geschützten Rahmen. Also in diesem geschützten Rahmen, Schule, weil sie sich ja schon neuen Herausforderungen stellen mit dem Projekt. Das ist schon mutig, für die Schüler, woanders hinzugehen und da alleine zu sein. Da ist ja dann keiner von uns Erwachsenen auf jeden Fall und da, wenn sie es da schaffen, positive Erfahrungen zu machen, dann ist es, glaube ich, leichter nach der Schule das auch ohne uns im Hintergrund zu wagen. Das ist so meine Idee“ (SSA01, 37).</p>
Sub-B4_3: gelingender Übergang	<p>„Ich würde sagen, es ist schön eine Idee zu haben, was danach kommt und ein Ziel vor Augen zu haben, oder wenigstens das Bedürfnis glaube ich eher/ ich glaube, ich würde das gut finden, wenn die Schüler ein Bedürfnis hätten, ein Ziel zu haben, einen eigenen Wunsch nach Perspektive. Das ist, glaube ich, das Wichtigste“ (SSA01, 43).</p>
Sub-B4_4: Weiterentwicklung des Projekts	<p>„Also für meine Mitarbeit, würde ich mir eigentlich ein bisschen mehr Zeit dafür wünschen, das habe ich gestern auch schon mal gesagt, weil, das ist halt ein Teil, von ganz vielen Dingen, die ich hier so tue. Also ich fühle mich gut vernetzt. Ich habe ansonsten, sage ich mal, tatsächlich bin ich ziemlich glücklich mit dem Angebot und auch mit den Möglichkeiten, die ich da habe und auch mit den Möglichkeiten, wie ich in Kontakt treten kann mit allen. Ich kann da alles total selbstständig machen. Da bin ich sehr glücklich mit, das macht richtig viel Spaß und manchmal ist es aber so, da haperts halt ein bisschen einfach an der Zeit. Ich würde mir gerne manchmal ein bisschen mehr Zeit nehmen für die Schüler“ (SSA01, 39).</p>
Sub-B4_5: Fremdeinschätzungen	<p>„Super, muss ich ganz ehrlich sagen. Ein ganz offener Austausch. Ich meine, das haben Sie gerade gemerkt. Es ist ein offener Austausch, also wenn, ich sage mal, Probleme waren, seitens der Schule mit dem Praktikanten wurde sofort Rückmeldung an den Betrieb gegeben. Gab es Probleme hier im Betrieb, gab es unsererseits auch sofort Rückmeldung an die Schule. Die Zusammenarbeit kann ich mir persönlich nicht besser vorstellen. Also die ist wirklich tiptopp. Da gibt's nichts zu meckern“ (PA05 B2, 23).</p> <p>„Schulsozialarbeit als diejenige Instanz, die in der Praxis ganz eng die einzelnen Teilnehmer begleitet, mit im Boot haben. Weil der Austausch uns total wichtig ist.“ (PK01 B3, 14).</p> <p>„Aber das heißt, diese Überlegungen beginnen beim Klassenteam oder auch bei der Schulsozialarbeiterin, die an den einzelnen Teams dran ist, die Schüler sieht und dann im Austausch untereinander, und wenn der Antrag vorliegt, ist schon ganz ganz viel vorgedacht“ (PK01 B2, 57).</p> <p>„[...] einmal die Fr. M. hier, die für das Projekt zuständig ist und mit der ich auch im guten Austausch per Mail oder wahrscheinlich heute gleich noch nach unserem Gespräch bin“ (P01, 43).</p>

Tabelle 31: Kategorie B5: Übergordnete Gremien: Steuerungsgruppe

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B5_1: Motivation zur Initiierung	<p>„Also ich glaube, bis wir wirklich von der ersten, ich sage das jetzt mal so, Smalltalk mit Herrn B. bei uns auf dem Schulhof damals, er dann sagte: ‚Oh, wenn ich mir das so richtig überlege, an der Förderschule können wir auch mal was machen bei Ihnen.‘ und das Klientel, bis wir dann wirklich in diese Projektbeschreibung gekommen sind, sind ja fast zwei Jahre vergangen“ (SG01 B3, 24).</p> <p>„Wobei ich es von Anfang an sehr ehrenvoll fand, so dieses Angebot von der Reinhard-Mohn-Stiftung, zu sagen: ‚Wir wollen mit euch ein Projekt entwickeln!‘, weil man es halt aus den Medien halt kennt, für viele größere, auch weiterführende Schulen, die einfach eine entsprechende Lobby dahinter haben und dass auf eine Förderschule jemand zutritt und aktiv sagt: ‚Wir als große Stiftung können uns das gut vorstellen, mit euch zusammenzuarbeiten!‘, fand ich schon sehr ehrenvoll!“ (SG01 B5, 29).</p> <p>„Die Kooperation mit der Reinhard-Mohn-Stiftung bei uns als Abteilung eben aus ganz anderen Zusammenhängen auch schon bekannt, deshalb auch unsere Freude, dass es jetzt in einer Förderschule einen neuen Ansatz gibt und den wir auch gerne als Schulträger beglückwünschen wollen.“ (SG01 B2, 31).</p>
Sub-B5_2: Aufgabe im Projekt	<p>„[...] so die Steuerungsgruppe hat die Funktion, dass wir aus der Projektkoordination heraus, unsere Projektpartner über den Verlauf des Projektes informieren und da wo es um Entscheidungen geht, sei es die Mittelverwendung, sei es konzeptionelle Nachjustierung, so möchte ich das mal nennen, sind das immer Fragestellungen, die in die Steuergruppe eingebracht werden und da dann manchmal nochmal kurz diskutiert werden, manchmal da aber auch keine Fragen dran sind, aber das Entscheidende dann halt von diesem Gremium bestätigt werden“ (SG01 B1, 20).</p> <p>„Ich glaube ein wichtiger Punkt ist auch noch über die Entscheidungsfindung hinaus, so diese Vernetzung. Ich hatte eben in dem Interview schon die Patinnen und Paten angesprochen, dass wir da auch immer wieder drum bemüht sind, neue Patinnen und Paten auch zusätzlich zu gewinnen und da ist es einfach ganz hilfreich, wenn man z. B. nochmal die Reinhard-Mohn-Stiftung mit Bertelsmann im Hintergrund hat und dann einfach sagen: ‚Wir veröffentlichen in unserem Intranet einfach nochmal den entsprechenden Aufruf!‘ (SG01 B5, 21).</p> <p>„Ich bin Teil der Steuerungsgruppe für dieses Projekt und damit einer der Projektpartner von Stiftungsseite aus, vertritt die Reinhard-Mohn-Stiftung und bringe glaube ich zwei Sachen mit rein: Zum einen die Finanzierung und auf der anderen Seite Teile vom Projektmanagement und Erfahrung“ (S01, 7).</p> <p>„Wir kommen, bezogen auf die einzelnen Projektteilnehmer, mehr und mehr weg von, bzw. es war im Projekt von Anfang so angelegt, dass wir wegkommen von Ad-hoc-Entscheidungen, hin zu Entscheidungen, die auf stabilen Füßen stehen, einfach dadurch, dass wir an manchen Stellen Tempo rausnehmen, einfach weil wir die Notwendigkeit sehen, uns schulintern, manchmal auch schulübergreifend, im Netzwerk nochmal auszutauschen. Das ist ein Vorgehen, dass sicher den betroffenen Schülerinnen und Schülern sehr dienlich ist“ (SG01 B1, 35).</p>

(Fortsetzung Tabelle 31)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B5_3: finanzielle Mittel	<p>„[...] weil es ja eine sehr / Also aus unserer Sicht natürlich eine unfassbar großzügige Dotierung ist, dass muss man als so kleine Schule man sagen können. Ich finde das Eine ist eben das Thema, auch kleinere Betriebe, mit denen man kooperiert, sagen zu können: ‚So und wenn es jetzt nicht/‘: Es ist einfach eine Wertschätzung nochmal dessen, dass sie unsere Schüler annehmen, wie sie sind, honorell. [...] in der Schulentwicklungsplanung habe ich seit einigen Jahren ziemliche Freiheiten, wenn es darum geht, Anbieter von außen für Fortbildungen zu gewinnen. Das wäre ja mit dem regulären Landesbudget, so wie wir es machen, gar nicht möglich. Ich mache die Fortbildung natürlich so/ Wir planen die so, dass die zum Thema passen, aber da müsste ich jetzt, aus Schulleitungssicht, jedes Mal wieder einen Sponsor finden und das ist nicht immer so ganz einfach, was dieses Feld angeht und das sind Freiheiten, von denen wir wirklich sehr profitieren“ (SG01 B3, 37).</p> <p>„Wenn man im Kleineren denkt, was aber auch nicht zu vernachlässigen ist und es im Alltag einfach sehr, sehr einfach macht, sind kleinere Beträge, wie z. B. für ein Paar Sicherheitsschuhe, die benötigt werden für dieses Praktikum und nicht von jeder Familie per se übernommen werden könnten“ (SG01 B5, 38).</p> <p>„Ich möchte das nochmal kurz unterstützen, was Frau H. gerade gesagt hat, bezogen auf die Fortbildung. Ich finde es immens wichtig, da zu sehen, dass die Fortbildung, die dem kompletten Lehrerkollegium plus Schulsozialarbeit, manchmal haben wir es auch noch öffnet für externe Partner, die Schulaufsicht ist schon mehrfach dabei gewesen. Diese Fortbildungen tragen bei zu einem gemeinsamen Verständnis und zu einer gemeinsamen Perspektivfindung, was die Arbeit mit unseren Schülerinnen und Schülern angeht und das dient indirekt dann wieder der Arbeit im Projekt“ (SG01 B1, 39).</p>

Tabelle 32: Kategorie B6: Übergordnete Gremien: Projektkoordination

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B6_1: Motivation zur Initiierung	<p>„Wir sind eines Tages überrascht worden mit der Aussage von Frau H., dass der Herr M. auf sie zugetreten war und sagte: Ich könnte mir vorstellen, über die Reinhard-Mohn-Stiftung mit Ihnen ein Projekt zu realisieren. Und wir erstmal standen und ganz viele Ideen entwickelten, was könnte das für ein Projekt sein, uns relativ schnell darauf verständigt haben, dass M. und ich die beiden Personen sind, die sich etwas konkreter mit Herrn B. als Koordinator seitens der Reinhard-Mohn-Stiftung austauschen. Relativ schnell waren wir zu dem Aspekt gelangt, „Gelingende Übergänge Schule-Beruf“ irgendwie stärker zu fokussieren“ (PK01 B1, 23).</p>
Sub-B6_2: Aufgabe im Projekt	<p>„Also zu Beginn der aktiven Projektphase haben wir schulintern mit dem Kollegium einen Leitfaden erarbeitet, in dem verschiedene oder die verschiedenen Zuständigkeiten geklärt wurden, Abläufe geklärt wurden und Verbindlichkeiten auch formuliert worden sind und in dem Zusammenhang haben wir es als unerlässlich gesehen, dass es eine Instanz gibt, die die ganzen Prozesse, bezogen auf die ganzen Teilnehmer, aber auch bezogen auf Kommunikation intern und Kommunikation nach außen hin und auch bezogen auf die Gesamtentwicklung des Projekts, dass es da eine Instanz gibt, die das Ganze im Blick behält. So kam es überhaupt erstmal zu der Idee, eine Projektkoordination hier zu installieren“ (PK01 B2, 10).</p> <p>„Ich glaube der Hintergrundgedanke war auch, dass es ja durch die Kooperation mit der Reinhard-Mohn-Stiftung auch Finanzmittel fließen und wir gesagt haben, dass wir dadurch auch eine Abgrenzung zum klassischen Blockpraktikum oder so treffen wollen, was schwerpunktmäßig wirklich autark von den einzelnen Lerngruppen geplant und realisiert wird“ (PK01 B1, 11).</p> <p>„Ursprünglich war der Gedanke der Projektkoordination auch dass, wir beiden das machen, als Lehrkräfte die auch in der Projektentwicklung involviert waren, und da sind wir relativ schnell zu dem Punkt gekommen, dass wir gesagt haben, da möchten wir aber Schulsozialarbeit als diejenige Instanz, die in der Praxis ganz ganz eng die einzelnen Teilnehmer begleitet, mit im Boot haben. Weil der Austausch uns total wichtig ist. So, ne? Da hätten wir dann im Grunde so die Zusammensetzung der Gruppe“ (PK01 B2, 13).</p> <p>„Und so der [...] ganz zentrale Begriff, den wir schon frühzeitig im Fokus hatten, war der der Selbstwirksamkeit. Weil wir so eine bestimmte Schülergruppe vor Augen hatten, die uns hier von der Fahne geht zum Ende der Schulzeit hin. Wo der Weg so im Sande verläuft: Ohne Schulabschluss, ohne Motivation, ohne berufliche Perspektive. Wirklich ohne geringste berufliche Perspektive, sprich auch kein Ankommen in Anschlussmöglichkeiten der Arbeitsagentur. Und dieses Stichwort ‚Selbstwirksamkeit erleben‘ für uns da eine ganz ganz hohe Bedeutung, einen hohen Stellenwert, hatte. Und das war im Grunde dann, so durch diesen ganzen Prozess, den du beschrieben hast hier, sehr/ Hatte ein sehr leitende Funktion“ (PK01 B2, 24).</p> <p>„Naja, wir haben eine hohe Präsenz. Wir sind quasi einfach da. Ich glaube, dass das ganz viel ausmacht. Also, da für Gespräche zu sein. Wir haben Zeit. Ja, wir sind ein fester Bestandteil, glaube ich, im Leben der Schüler. Das ist hier der Ort, wo sie jeden Tag hinkommen. Und wir sind da. Und sind bereit Fragen zu beantworten. Sind bereit Gespräche für sie zu führen mit anderen Erwachsenen. Sind bereit, Gänge zu unterstützen oder zu begleiten. Also das finde ich so ganz pragmatisch“ (PK01 B3, 88).</p> <p>„Ich glaube ein ganz ganz wichtiger Aspekt ist auch die Vernetzung wirklich.“ (PK01 B1, 89).</p>

(Fortsetzung Tabelle 32)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B6_2: Aufgabe im Projekt	<p>„Weil wir uns dessen bewusst sind, was unser gemeinsames Leitbild ist. Darüber müssen wir an keiner Stelle mehr diskutieren und ich glaube, dass das ganz ganz maßgeblich für diese doch insgesamt sehr runden Abläufe ist“ (PK01 B2, 113).</p>
Sub-B6_3: Zukunft des Projekts	<p>„Also ich bin mit dem Projekt extrem gut zufrieden. Ich war da jetzt von Anfang an involviert. Auch in die Planung und ich muss sagen, es hat sich anders entwickelt, als man ursprünglich gedacht hat, aber ich finde es insgesamt sehr gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Zusammenarbeit in der Projektkoordination. Die regelmäßigen Steuergruppentreffen. Und einfach die Möglichkeiten, die man über dieses Projekt nochmal zusätzlich bekommt. Auch die finanziellen Möglichkeiten für Praktikumsbetriebe, da eine Vergütung herzustellen, sind einfach sehr sehr gewinnbringend. Was ich mir wünschen würde, ist noch eine stärkere Möglichkeit ehrenamtliche Patinnen und Paten zu akquirieren. Wobei man da, glaube ich, außer regelmäßig Werbung zu machen und Gespräche zu suchen, und zumindest die, die schon aktiv sind, möglichst gut zu pflegen, ja wenig machen kann. Also man kann das ja nicht aufzwingen“ (PK01 B2, 92).</p> <p>„Also ich wünsche mir auch, dass die Entwicklung, die wir jetzt über die letzten Jahre so beobachten konnten, miterleben konnten, sich fortsetzt, in dem Sinne, dass die hohe Akzeptanz, die das Projekt bei allen Teilnehmern und auch hier im Kollegium sowie in der Steuergruppe, sprich damit auch bei den Projektpartnern, Kooperationspartnern besitzt. Ja, dass sich das in ähnlicher Weise weiterentwickelt. Ich hoffe auch, dass wir diese Flexibilität und Dynamik beibehalten, bezogen darauf, dass wir immer wieder neue Wege gefunden haben mit individuellen Problemstellungen umzugehen und ja, da nicht in einem Korsett zu stecken“ (PK01 B2, 94).</p> <p>„Also ich würde mir ein bisschen mehr Zeit für das Projekt wünschen. Also ich merke, dass ich immer so abstecken muss und auch, dass die Schüler, die quasi gut laufen im Projekt manchmal so ein bisschen hinten rüberfallen und, dass ich eher die Zeit dann quasi eher da investiere, wo es brennt und das möchte ich eigentlich gerne nicht“ (PK01 B3, 96).</p> <p>„Also, ich glaube, dass das Projekt als solches uns unheimlich dabei unterstützt hat, diesen ganzen Übergang Schule– Beruf, der natürlich auch durch das Land und durch ‚KAoA‘ und so ein Stück weit einen administrativen Charakter bekommen hat, nochmal schulintern administrativ anders aufzustellen, dem eine geregelte Gewichtung zu geben und es hat auch, finde ich, haben wir ja schon gesagt, die Kommunikation innerhalb der Klassenteams sehr verändert und verbessert“ (SC01 B5, 53).</p>

Tabelle 33: Kategorie B7: Netzwerkbildung

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B7_1: konkrete Kooperationsentwicklung	<p>„Also die Oma bei uns, war als Ehrenamtliche tätig und es ging eigentlich erstmal um dieses Praktikum, ein Praktikum zu machen. So ist das Ganze eigentlich entstanden. Danach haben wir eigentlich immer auch weiter Kontakt gehabt, hatten auch einen Jungen eine relativ lange Zeit und dann ist das ja auch erst, sage ich jetzt mal, auf andere Beine gestellt worden“ (PA01, 20).</p> <p>„Also die Kooperation ist entstanden, eigentlich aus, in erster Linie, weil wir Nachbarn sind. So kam das/ Genau, die Dame hier vom Haus hat den Kontakt gesucht“ (PA02, 5).</p> <p>„Wir haben generell komplett übers Jahr, ca. 30 bis 40 Praktikanten über das ganze Jahr verteilt immer da und wir sind angesprochen worden, da hat sich jemand beworben und dann haben wir gesagt: Das machen wir!“ (PA04, 15).</p> <p>„Wir haben uns vorher auch schon mal ganz gut unterhalten, wie und so weiter. Die Lehrer sind ja auch schon ein- oder zweimal dagewesen. Dann auch konstruktive Gespräche, wie es weitergehen kann“ (P04, 35).</p> <p>„[...] die Schule, bzw. die Mutter, die mich anrief und fragte: Können wir hier ein Praktikum hier bei Ihnen machen?“ (PA05, 5).</p> <p>„Da ich selber Bertelsmann-Mitarbeiter bin, habe ich dann bei uns im Intranet so einen Artikel gelesen, wo dann vorgestellt wurde, dass die Hermann-Hesse-Schule in Kooperation mit der Reinhard-Mohn-Stiftung dieses Projekt anbietet“ (P02, 17).</p> <p>„[...] als Schulleiter, hatte ich mit unserer Schulleiterin hier öfter auch mal zusammengearbeitet“ (P01, 35).</p> <p>„Wir sind ursprünglich gestartet mit zwei festen Praktikumsbetrieben, die wir auch ursprünglich oder vorab schon als Kooperationspartner hatten (PK01 B3, 76).</p> <p>„[...] da ist es einfach ganz hilfreich, wenn man z. B. nochmal die Reinhard-Mohn-Stiftung mit Bertelsmann im Hintergrund hat und dann einfach sagen: Wir veröffentlichen in unserem Intranet einfach nochmal den entsprechenden Aufruf!“ (SG01 B5, 21).</p>
Sub-B7_2: Kommunikation im Projekttag	<p>„Es ist ja auch nicht so/ Wir wissen, dass die Schüler schwierig sind und dass die nicht immer pünktlich sind, dass sie vielleicht manchmal gar nicht kommen, dass sie vielleicht irgendwelche Gründe haben, uns irgendeinen vom Pferd zu erzählen, aber wir haben einen sehr engen Kontakt zur Schule“ (PA03, 21).</p> <p>„Gut, der ist vernünftig vorgestellt worden, da war eine Lehrerin/ Also sie jetzt und die Frau, die andere Dame, war dann auch nochmal mit hier. Ich glaube, die Mutter war einmal kurz mit hier. Das haben die eigentlich schon ganz vernünftig angepackt, das ist ganz gut gelaufen. Bei meisten Praktikanten lernt man die Eltern gar nicht kennen“ (P04, 47).</p> <p>„Also erstmal so und dann begleitend natürlich abzusprechen welche Tage das betrifft, in welchem Umfang das sein soll. Es findet ein Austausch zwischen uns und den Paten statt und das Ganze wird dann weiterbegleitet“ (LK03 B1, 7).</p> <p>„Da gab es jemanden, der sich sehr drauf eingelassen hat, der sich sehr bemüht hat, der sehr viel Rückmeldung gegeben hat. Das war schon top und das ist dann tatsächlich der Unterschied, wenn die Schüler in das Projekt gehen, als wenn ich sie jetzt halt irgendwo anders hinschicke und wie Leute, die halt am Projekt beteiligt sind, wissen schon, doch eher wer da so kommt. Also was für ein Typ da so kommt für Schüler“ (LK04 B1, 69).</p>

(Fortsetzung Tabelle 33)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B7_2: Kommunikation im Projektalltag</p>	<p>„[...] im Zweifelsfall Koordinatorin Fr. A, die hat natürlich hier überall Ihr Auge drauf“ (P01, 43).</p> <p>„Ich höre raus, dass die Betrachtung aus multiprofessioneller Perspektive von den Lehrkräften, Sozialarbeitern hier natürlich ganz andere Chancen und Erkennen von Ressourcenansätzen möglich macht. Also da wäre ich jetzt fachlich überfragt, denn das ist ganz klar eine Kompetenz von denen, und da muss ich sagen, dass das was ich diskutiert höre in den Steuerungsgruppensitzungen genau das widerspiegelt, nämlich zu sagen: ‚Der multiprofessionelle Blick, der vielfältige Blick macht noch einmal ganz andere Möglichkeiten auf und damit auch ganz andere Formen vielleicht vom Verlauf‘“ (S1, 19).</p> <p>„Sicherlich ist es auch bei denen, wo der Projektverlauf nicht idealtypisch ist, dass man da einfach – das hatten wir ja heute Morgen auch schon mehrfach gesagt – einfach durch die Netzwerkbildung, nochmal zu neuen Einschätzungen gelangt und einfach auch an bestimmten Stellen einfach nochmal schauen muss: Welches Angebot kann man dem Schüler noch machen? Wie geht man im weiteren Umgang damit um?“ (LK01 B2, 29).</p>
<p>Sub-B7_3: schulinterne Netzwerkbildung</p>	<p>„Und im Vorfeld als Klassenleitung halt überlegen in Teamgesprächen: Könnte das ein Schüler sein, der auch auf diese Zielgruppe des Projektes zutrifft und könnte man sich diesen Schüler oder diese Schülerin auch tatsächlich im Projekt und dann – in welchem Baustein“ (LK01 B2, 7).</p> <p>„Also ich gebe da schon eine Hilfestellung in der Auswahl, und zum anderen ist es natürlich meine Aufgabe mit dem Team, also mit dem Projektteam, im ständigen Austausch zu stehen und mit dem Klassenlehrerteam im ständigen Austausch zu stehen. Ja, also im Grunde bin ich, glaube ich, schon so was wie so eine Vernetzung, also so eine Schnittstelle zwischen allen Beteiligten, im Grunde können alle zu mir kommen und mir eine Frage stellen über einen Schüler und ich kann die in der Regel dann auch beantworten. Genau, Kontaktaufnahme zu den Praktikumsanbietern ist natürlich auch meine Aufgabe dahingehend und auch Kontakt halten, also wenn dann irgendwie vor Ort mal was ist, dann rufen die auch mich an und wir können das dann in der Regel klären auf den kurzen Dienstweg“ (SSA01, 5).</p> <p>„Grundsätzlich ist ein ganz ganz wichtiges Kriterium der teaminterne Austausch, sprich die Klassenteams sind im Gespräch und denken halt die Optionen des Projekts mit“ (PK01 B2, 29).</p> <p>„Sondern es muss von den Teams wirklich schon von Anfang an mitgedacht werden: Was ist die Zielsetzung? Ist das kompatibel mit dem, was das Projekt möchte?“ (PK01 B2, 29)</p> <p>„Aber das heißt, diese Überlegungen beginnen beim Klassenteam oder auch bei der Schulsozialarbeiterin, die an den einzelnen Teams dran ist, die Schüler sieht und dann im Austausch untereinander, und wenn der Antrag vorliegt, ist schon ganz ganz viel vorgedacht“ (PK01 B2, 57).</p>

(Fortsetzung Tabelle 33)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-B7_4: schulexterne Netzwerkbildung	<p>„Noch ein wichtiger Aspekt ist dabei auch noch, dass wir noch stärker als bei den Blockpraktika die Eltern mit ins Boot holen, also auch die ganze Unterzeichnung der Praktikumsverträge erfolgt dort dann wirklich von den Praktikumsanbietern, von den Lehrkräften beziehungsweise der Schulsozialarbeit von dem Schüler. Aber auch von deren Erziehungsberechtigten“ (PK01 B1, 27).</p> <p>„Ich glaube ein ganz ganz wichtiger Aspekt ist auch die Vernetzung wirklich. Du sprachst es eben an und auch wenn jetzt in diesem Projekt selber die Berufsberatung keinen eigenständigen Baustein darstellt, ist sie einfach ganz ganz wichtig. Wir sind hier sehr eng vernetzt mit den Berufsberatern, sei es der allgemeinen Berufsberatung, aber auch der Reha-Beratung [...]. Auch das findet in Begleitung durch die Lehrkräfte statt. Mitunter auch durch die Schulsozialarbeiterin, sodass da einfach eine ganz ganz enge Verzahnung besteht. Dass das nicht den Schülern und deren Eltern als Aufgabe noch aufgetrocknet wird: [...] Sondern das wird auch von uns sehr sehr stark begleitet“ (PK01 B1, 89).</p> <p>„Dann Vermittlung von Praktika. Als Schulleiter kennt man ja noch so eine andere Partnerfirma, oder diese Metallbaufirma etwa. Da kann man dabei sein und man kann das bewusst so ein bisschen aufwerten, wenn man dann dabeisitzt“ (P01, 47).</p> <p>„Wir haben unterschiedliche handwerkliche Angebote, auch Koch und Hauswirtschaft ist da dabei. Friseurin – auch für die weiblichen Schüler in der Schule hätten wir ein Angebot. Jetzt haben wir hier Altenpflege und noch Hauswirtschaft direkt in der Nachbarschaft“ (PK01 B3, 26).</p> <p>„Also das Netzwerk als solches ist ja inzwischen ziemlich groß gesponnen [...]. Also wir sind schon beide sehr starke Vertreter der Vorgehensweise, dass wir unserem Schülerklientel nur durch Netzwerk überhaupt noch gerecht werden können. Also die Probleme, die die zum größten Teil mitbringen, die können wir ohne Kooperationspartnern, auf welchen Ebenen auch immer, gar nicht lösen und das gehört für mich dazu. Das ist eben der Gewinn, den wir haben, weil wir ja auch mit den Jahren gemerkt haben, wir haben jetzt Schüler, die sind gar nicht irgendwo im Praktikum, aber haben trotzdem noch einen Paten und was das schon an Ressource reinbringt, dass die einen anderen Ansprechpartner haben, ne? Das wäre ja ohne so ein Projekt überhaupt nicht/ Da wären wir ja gar nicht drauf gekommen“ (SC01 B3, 34).</p> <p>„Das was unerwartet früh war, war die Rückmeldung, dass das Projekt zur Vernetzung der Schule innerhalb der sozialen Landschaft, aber auch der Bildungslandschaft beigetragen hat und diese Form von Öffnung gibt natürlich auch eine ganze Menge von mehr Ressourcen“ (S1, 11).</p> <p>„Ich würde mir wünschen, insofern bei dem Projekt eben die Paten aktiv sind, dass ich auch mit denen gemeinsame Gespräche führe mit den Jugendlichen zusammen. Das wir uns da mal zu dritt an den Tisch setzen, weil die habe ich bislang so/ Ich kenne einige vom Namen her, aber im persönlichen Gespräch noch nicht kennengelernt. Im Vorfeld, wo das Projekt vorgestellt war, da habe ich zwei kennengelernt“ (AgA01, 29).</p>

(Fortsetzung Tabelle 33)

Subkategorie	Ankerbeispiele
<p>Sub-B7_5: Unterschiede zu anderen Projekten</p>	<p>„Wir sind ja nicht so streng, wie auf dem Ersten Arbeitsmarkt z. B., ne? Ich glaube, das ist nochmal ein gewaltiger Unterschied, dass man auch zwischendurch mal merkt: ‚Ich kann jetzt nicht mehr!‘ oder mir dröhnt einfach der Kopf, ‚Ich muss jetzt hier mal raus!‘, dann kann einfach jemand mal nach draußen gehen, eine Zigarette rauchen oder etwas essen, oder einfach mal Pause machen“ (PA01, 42).</p> <p>„Ich kannte auch nicht dieses Konzept, dass das hier von der Bertelsmann-Stiftung gefördert wird. Man bot uns ja auch sofort einen Tagessatz an, dass wir dafür bezahlt werden. Da habe ich mir gedacht: Oh Gott, das habe ich ja noch nie gehört, ne?“ (PA05, 47).</p> <p>„Das ist langfristiger. Das ist für mich das Langfristige und wenn jemand da ist, nimmt das natürlich auch den Klassenlehrern die Arbeit ab. Wenn dann die Kommunikation und über Schulsozialarbeit läuft, ist das natürlich eine große Arbeitserleichterung, finde ich und eine klare Aufgabenverteilung“ (LK04 B3, 68).</p> <p>„Verbindlicher. Also durch die Struktur des Ganzen ist es halt auch viel verbindlicher. Ob es dann wirklich verbindlich eingehalten wird ist dann was Anderes, aber ich finde schon, dadurch dass das nicht immer wir sind, die sich drum kümmern und es sind ja auch noch mehr Leute beteiligt. Es werden Gespräche geführt, es werden Verträge unterschrieben. Also das ist halt einfach doch noch was anderes als ein Betriebspraktikum irgendwo“ (LK04 B1, 69).</p> <p>„[...] wobei ich es als Schulaufsicht nochmal auch sagen möchte, es ist natürlich ein Standortfaktor, für eine Schule, die mit so einer großen Stiftung zusammenarbeitet, das ist auch so, finde ich auch nochmal wichtig, die Anerkennung der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen und dann aber auch durchaus die Konzentration auf die Situation als einer Schüler und Schülerin“ (SC01 B4, 30).</p> <p>„Ja, es gibt ja diverse Patenprojekte, Patenschaftsprojekte. Die sind nicht neu. Dadurch das Reinhard Mohn drüber steht ist das ein Türöffner und die Reinhard Mohn Stiftung hat auch Zugriff, bzw. Zugriff auf ehrenamtliche Personen, die auch hier im Fokus der Bevölkerung in der Öffentlichkeit Namen haben, also insofern sind die Menschen die da mit den Jugendlichen zusammenarbeiten Leute, die ein Notizbuch selber mit sich herumschleppen und halt wissen, wen sie ansprechen können und dadurch für die Jugendlichen letztendlich die Türe öffnen können, die sie sonst vielleicht selber nicht begehen würden“ (AgA01, 15).</p> <p>„Wir haben ja auch andere Patenprojekte. Wir haben ja auch ‚Bürger für Jugend und Ausbildung‘. Das ist ähnlich geartet, nur für Jugendliche, die nicht mehr im Schulsystem sind. Auch da funktioniert die Patenschaft immer dann, wenn die Personen, die agieren, selber auch mit Beruf und Ausbildung in ihrem beruflichen Leben – oder meistens sind es ja schon etwas ältere, schon in Pension stehende Menschen – zu tun gehabt haben und somit auch tatsächlich den Jugendlichen echt eine Unterstützung geben können. Die Vernetzung und Türöffnung ist da eigentlich das wichtigste Element, wo man von profitieren kann. Das kann man aus der Behörde raus so gar nicht schaffen, was Menschen können, die jahrelang hier im Erwerbsleben gestanden haben“ (AgA01, 19).</p>

Kategorienfeld C: Wirkungen des Projekts

Tabelle 34: Kategorie C1: beobachtete Veränderungen über die Teilnahme

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-C1_1: Kommunikation und Offenheit	<p>„Ja, das finde ich schon. Also ich kann mich erinnern, an so zugeknöpfte junge Leute, die Schwierigkeiten hatten, so den Mund auch aufzumachen über gar nicht Dinge, die bei der Tafel zu besprechen waren, sondern die einfach scheu waren, in der Kontaktaufnahme mit anderen Menschen und das hat sich bei dem ein oder anderen hat sich das verbessert. Also dass man richtig so diese veränderte Körperhaltung auch wahrnehmen konnte“ (PA01 B1, 33).</p> <p>„Etwas größere Offenheit schon und auch die Bereitschaft, Dinge zu erzählen, von denen er selber weiß, dass sie nichts Positives über ihn aussagen. Das ist so. Vielleicht eine etwas größere Bereitschaft, ohne dass sich die Bereitschaft in einer konkreten Verhaltensänderung schon mal durchschlägt. Bei dem anderen Zeitgenossen war es so, dass man vielleicht sagen konnte, dass man einen gewissen Beitrag geleistet hätte darauf, dass er sich auf ein anderes Projekt einließ.“ (P01, 41).</p> <p>„Ob sie dann positiv auf die nächsten Projekte aufgeschlossen sind, das ist so, denke ich mir mal, dass die Schüler da so ein bisschen aufgeschlossener werden. Der junge Mann war sehr verschlossen. Ist dadurch ein bisschen freier geworden. Das fanden der Schüler und die Lehrer auch so, dass er dann die Hausaufgaben ein bisschen besser machte. Da waren wir uns alle, die Beteiligten, einig“ (P03, 7).</p> <p>„[...] definitiv. Also es war so ein junger Schüler, fünfzehn meine ich. Zu Beginn ruhig, so ein bisschen introvertiert und da hat man genau gemerkt, zu Anfang ist er in die Betreuung gegangen, das war, glaube ich, nicht so seine Stärke, weil einfach zu ruhig und bei dem Hausmeister und wir haben auch ein Tiergehege, wo man sagen kann: ‚Das sind Hausmeisterarbeiten!‘ und da hat man gemerkt, dass er über sich auch so ein bisschen gewachsen ist. Also wo man gemerkt hat, das sind seine Interessen und dann wurde er auch ganz anders und etwas offener. Also ich konnte das beobachten.“ (PA02 B1, 19).</p> <p>„Da hatte ich auch meine Hündin dabei und dann haben uns Leute angesprochen, was das für eine Rasse ist. Und dann hat er sofort sein Handy herausgeholt, ist hingegangen. Hat alleine mit denen gesprochen, und das hat er vorher nicht gemacht. Mit fremden Erwachsenen zu sprechen so. Ja, das sind so Kleinigkeiten manchmal!“ (HK02, 13).</p>
Sub-C1_2: Engagement, Verantwortungsbewusstsein und Arbeitsbereitschaft	<p>„[...] dass wir z. B. einen Fall dazwischen hatten in der Zeit, der war dann auch schon mit der Schule hier fertig und hat dann seine Ferien sogar bei uns ehrenamtlich gearbeitet, weil es ihm so viel Spaß gemacht hat, ne? War ja dann fast gar nicht zu bremsen“ (PA01 B2, 35).</p> <p>„Es ist schwierig, das jetzt am Projekt festzumachen. Wenn man jetzt die nimmt, die da wirklich sehr erfolgreich durchgelaufen sind: Die haben halt zunehmend Verantwortungsbewusstsein, oder auch so eine Orientierung mit ‚Ich werde jetzt groß. Ich werde erwachsen.‘ entwickelt. Ich finde das allerdings schwierig zu beurteilen. Lag das jetzt daran, dass die mit im Projekt waren oder wäre das einfach irgendwann auch so gekommen, ne? Das ist halt schwierig einzuschätzen, festzustellen“ (LK02 B1, 31).</p> <p>„Ich bin, klar, bewusster geworden, was das Arbeitsleben heißt.“ (E01, 23).</p>

(Fortsetzung Tabelle 34)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-C1_2: Engagement, Verantwortungs-bewusstsein und Arbeitsbereitschaft	<p>„Er ist selbstsicherer geworden. Hat sich vielleicht/ Vielleicht ist auch dieses Problem deswegen heraus entstanden. Gut, klar. Handwrtlich hat er einiges sicherlich auf die Reihe gebracht und wie gesagt, ist selbstständiger geworden. Selbstsicherer und selbstständiger“ (PA04 B1, 25).</p> <p>„Deutlicher Unterschied. Also vorher hat er gar nichts gemacht. Also ganz häufig gar nichts gemacht. Also der arbeitet für seine Verhältnisse jetzt echt schon viel“ (LK04 B1, 39).</p> <p>„Ja, er hat, wie gesagt, auch in der Klasse mitgemacht. Was die Lehrer dann auch gesagt haben, also dass er dann wirklich auch immer in der Klasse aufgezeigt hat und auch seine Hausaufgaben oder mitgemacht hat im Unterricht. Das war, wo die Lehrer auch gesagt haben: Ist besser geworden!“ (P03, 23).</p> <p>„Obwohl es dann auch/ Also wenn es Erziehungsberechtigte angenommen haben, dann war es für die Schüler gut, das zu machen und es war auch für die Erziehungsberechtigten so, dass die dann irgendwann gemerkt haben: ‚Mensch, das ist sowas, da muss der jeden Tag hingehen.‘ Jeder Tag der da geplant ist. Also an den festen Tagen hingehen. Der muss es auch durchhalten und es ist mehr sowas wie Arbeitsalltag, wo Erziehungsberechtigte dann auch irgendwie öfter mal rückgemeldet haben: ‚Das ist eigentlich gut, dass das so ist!‘, weil die jetzt auch einfach mal merken, was das bedeutet, wenn man kontinuierlich irgendwo arbeiten muss“ (LK02 B1, 28).</p> <p>„Ja, die Veränderung halt daher, dass die ursprüngliche Demotivation in ein Nicht-Erscheinen, ich sage mal, sich steigerte. Es kam dann auch vermehrt Krankheitsmeldungen, die dann halt auch durch die Mutter hier abgegeben wurden. Warum auch immer. Also das war dann die Veränderung und zunehmend demotiviert bis zum Nicht-Erscheinen“ (PA05, 31).</p>
Sub-C1_3: Perspektiveneröffnung	<p>„[...] weil einfach zu ruhig und bei dem Hausmeister und wir haben auch ein Tiergehege, wo man sagen kann: ‚Das sind Hausmeister-tätigkeiten!‘, und da hat man gemerkt, dass er über sich auch so ein bisschen gewachsen ist. Also wo man gemerkt hat, dass das sind seine Interessen und dann wurde er auch ganz anders und etwas offener“ (PA02, 19).</p> <p>„Ich denke, was auch noch für die Schüler sehr positiv war, besonders bei AN habe ich das so erlebt, dass er halt auch so eine Institution, wie die ASH, nochmal ganz anders kennenlernt und sich dadurch die Perspektiven – ‚Was kann nach der Schule kommen?‘ –, dass die sich auch noch ein Stück erweitern“ (LK02 B2, 48).</p> <p>„Wenn ich zum Beispiel mal in meine Lerngruppe schaue: Wir haben einen Schüler aktuell im Projekt, der wenig bis gar keine Lernmotivation mehr zeigt. Der dadurch bedingt auch in seinem Leistungsvermögen ganz rückständig ist im Vergleich zu dem, was er leisten könnte. Hier ganz häufig an seine Grenzen stieß, sei es zu einem das Lernen, aber auch im sozialen Miteinander. Und dem wir dieses Projekt ermöglichen, auch positiv/optimistisch vor dem Hintergrund, dass das Betriebspraktikum immer wieder gut klappte und der sich jetzt in dieser Holzwerkstatt, wo er tätig ist, wirklich einen sehr guten Stand erarbeitet hat und dort laut eigener Aussage die Option, mit einem Schulabschluss, den er dann im nächsten Schuljahr im Berufskolleg draufsaateln müsste, die Option auf eine Lehrstelle hat“ (PK01 B1, 35).</p> <p>„Richtet man das aber darauf aus, inwieweit sie im Vorbereitungs- oder Übergangssystem zurecht kommen und dort erfolgreich sind, dann ist das definitiv ein positives Projekt und zu unterstützen“ (AgA01, 23).</p>

(Fortsetzung Tabelle 34)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-C1_3: Perspektiveneröffnung	<p>„Und man halt auch viele neue Leute kennenlernen, auch Kontakte mit den ganzen Firmen schließt“ (E01, 41).</p> <p>„Ja, also es hat mir/ Also hat es mir auch echt geholfen, dass die Leute da/ Also mit denen ich/ Ich hatte da so ein paar Leute, mit denen ich mich echt gut verstanden habe. Und die auch gesagt haben: ‚Hier, mach mal da dein Praktikum, oder so, weil die Leute da echt nett sind‘, oder so. Und ich glaub, wenn ich da persönlich an diesem Projekt nicht teilgenommen hätte, dann wäre ich jetzt planlos. Ich hätte mir dann irgendeine Ausbildung gesucht, wo ich gar keine Lust darauf hätte, oder so“ (E01, 44).</p>
Sub-C1_4: neue Beziehungsebene	<p>„Ich glaube, was sich positiv daraus ergibt, dass man mit einem Großteil der Schüler nochmal eine ganz andere Beziehungsebene, in Führungszeichen, dadurch findet, dass man andere Gesprächsthemen hat. Es kreist nicht mehr alles nur um schulische Anliegen. Zum Beispiel der jetzt im Praktikum ist und das auch sehr erfolgreich absolviert, da kann man immer wieder über seine Praktikumsstätigkeit reden. Er beschreibt immer sehr – ja auch für sich – zufrieden, was er an Werkstücken erzeugt und darüber findet man dann wieder ganz andere Gesprächszugänge“ (LK01 B1, 27).</p> <p>„[...] aber menschlich, glaube ich, schon ein paar Veränderungen festgestellt, dass/ Also die Teilnehmer waren wirklich ganz unterschiedlich vom Charakter her und ich glaube, eine Änderung, die ich auf jeden Fall festgestellt habe, ist, dass teilweise Menschen ja Inhalte teilen und ich dann manchmal den Eindruck haben, dass sie direkt erwarten, dass jemand jetzt über sie urteilt und ich glaube diese Erwartungshaltung konnte ich insofern ein bisschen ändern, dass die Menschen, dass die Kinder dann wirklich das Gefühl hatten, wenn sie hier was teilen, dann hören ihnen die Leute zu und es wird nicht über sie geurteilt und dadurch konnten sie ein bisschen mehr Sicherheit mit sich selber mitnehmen“ (P02, 21).</p> <p>„Kann ich nicht beantworten. Irgendwie ist das, glaube ich, gleich geblieben. Ich glaube zwar, dass ich eine Beziehung zu ihm aufgebaut habe. Das glaube ich schon, indem er auch immer ganz fröhlich angehopst kommt, wenn ich hier erscheine, aber ich habe einfach den Eindruck, dass der Junge froh ist, dass Schule vorbei ist“ (P04, 21).</p>
Sub-C1_5: Entlastung in der Schule	<p>„Ich denke eine ganz spontane Veränderung, die man direkt feststellen kann, ist natürlich, dass man auf jeden Fall nicht mehr dann fünf Tage in die Schule geht und dadurch der Schulalltag auf jeden Fall ein Stück weit entspannter abläuft. Gerade wenn man dann Schüler hat, die vielleicht sogar zwei Tage ins Projekt gehen. Da hat man dann halt nicht mehr so diesen täglichen Fokus auf die Schule, sondern es gibt halt immer wieder diese Unterbrechung durch das Projekt und das hat uns schon ein Stück weit/ Also eigentlich haben wir da immer die Erfahrung gemacht, dass es dann ein bisschen entspannter abläuft, ne?“ (LK02 B2, 34).</p> <p>„Genau, dass sie mit dem ganzen Thema Schule dann auch wieder entspannter umgegangen sind. Mit den Anforderungen, weil einfach tagtäglich zur Schule zu gehen – morgens schon zu wissen, ich habe meinen Kram wieder nicht erledigt oder ich habe das und das wieder nicht dabei und ich habe da wieder keinen Bock drauf – Das ist so ein Stück weit rausgenommen und ja. Es kamen dann tatsächlich mal so Sprüche, wie: ‚Schule ist eigentlich auch gar nicht so schlecht‘ (LK02 B1, 35).</p> <p>„Also wie gesagt, nehmen wir das Beispiel von dem F., der es dann dadurch wieder geschafft hat, sich auf den Unterricht einzulassen. Er ist jetzt nicht mehr bei uns in der Klasse, aber soweit ich das mitbekomme und beurteilen kann, hat der sich seitdem er diesen Bezug zur Arbeitswelt hatte und das ist irgendwie alles greifbarer geworden, ist für ihn doch nochmal gewaltig gesteigert“ (LK03 B2, 23).</p>

(Fortsetzung Tabelle 34)

Subkategorie	Ankerbeispiele
Sub-CL_5: Entlastung in der Schule	<p>„Bei dem E., der aktuell bei uns in der Klasse ist, konnten oder lässt sich beobachten, dass zumindest ein Zugang zu Unterrichtsinhalten wieder da ist. Also der hat vorher gar nichts mehr gemacht und hat eigentlich nur Lernmaterial zerstört. Der ist im Zusammenhang mit der Arbeit im Projekt, aber auch in eine verkürzte Beschulung gegangen und in dem Rahmen schafft er jetzt auch wieder mehr und kann sich wieder mehr drauf einlassen. Was man auch merkt, die Zusammenarbeit mit dem Paten tut ihm sehr gut. Da ist in kürzester Zeit ein Vertrauensverhältnis entstanden und von dem profitiert er“ (LK03, B2, 23).</p> <p>„Also, gut macht es das in dem Sinne, dass es schon mal sehr viel Abwechslung in den Schullalltag bringt“ (E01, 41).</p>
Sub-CL_6: kritische Aspekte	<p>Nichterfüllung der Anforderungen</p> <p>„Naja, von Nicht-Erscheinen bis keinen Bock haben. Ja, das ist eigentlich der Regelfall, aber das ist halt eigentlich auch die Normalität. Also das ist so am Anfang und hinterher wird es dann manchmal besser, aber manchmal wird auch einfach so ein Praktikum wieder abgebrochen, weil dann andere Dinge im Vordergrund stehen, oder weil es überhaupt gar nicht funktioniert“ (PA03, 25).</p> <p>„Ja, die Veränderung halt daher, dass die ursprüngliche Demotivation in ein Nicht-Erscheinen, ich sage mal, sich steigerte. Es kam dann auch vermehrt Krankheitsmeldungen, die dann halt auch durch die Mutter hier abgegeben wurden. Warum auch immer. Also das war dann die Veränderung und zunehmend demotiviert bis zum Nicht-Erscheinen“ (PA05, 31).</p> <p>„Kann sinnvoll sein. Also wir hatten jetzt gerade einen Schüler, der ist im Dezember ausgestiegen. Da hat weder das eine noch das andere was gebracht. Das ist einfach eine komplette Antriebslosigkeit, Motivationslosigkeit und Anstrengungsbereitschaft nicht mal in Ansätzen so vorhanden. Also da ist weder im Projekt zu beobachten gewesen, dass sich da irgendwie etwas entwickelt oder weitergeht, noch hier in der Schule“ (LK02 B1, 41).</p> <p>„Es gibt natürlich auch Abbrüche, die sagen: ‚Das ist alles nichts für mich. Zu früh aufstehen! Oder/ Also die einfach nicht so leistungsbereit sind oder eben diese Zuverlässigkeit auf Dauer nicht an den Tag legen können. Es geht wirklich ‚von-bis‘“ (PK01 B3, 36).</p> <p>Elterliche Intervention</p> <p>„Na klar, es gab ja nun die Probleme, dass wir es hier mit einer sehr, man nennt das ja, glaube ich, Helikoptermutter, zu tun hatte und dass das Thema halt war, dass sich die Mutter halt sehr stark in die Belange Ihres Jungen eingemischt hat. Halt auch in das Praktikum und es gab in der Hinsicht Probleme, dass der Junge halt sich anfänglich als sehr unmotiviert erwies. [...] Zum Schluss stand die Mutter beim Produktionsleiter im Betrieb. Ja, also ich finde, dass da halt die Aktivität der Mutter erheblich dazu beigetragen hat, dass dieses Praktikum gescheitert ist, würde ich jetzt/ Selber als Mutter, würde ich das so beurteilen. Also ich hätte das bei meinem Kind nicht getan“ (PA05 B1, 29).</p>

Autoreninformationen

Stein, Roland, Diplompsychologe, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Theoriebildung zu Verhaltensstörungen, sonderpädagogische Beratung, Unterricht bei Verhaltensstörungen, kulturelle Bildung benachteiligter Gruppen, Inklusion und Exklusion.

Kontakt: roland.stein@uni-wuerzburg.de

Kranert, Hans-Walter, Diplompädagoge/Sonderschullehrer, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Inklusion im Kontext von Organisations- und Personalentwicklung, sonderpädagogische Diagnostik, Unterricht bei Verhaltensstörungen.

Kontakt: hans.kranert@uni-wuerzburg.de

Hascher, Philipp, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Übergänge von der Schule in Berufliche Bildung bei Behinderungen und Benachteiligungen, schulische Bildung und Erziehung bei Verhaltensstörungen, Inklusion und Exklusion.

Kontakt: philipp.hascher@uni-wuerzburg.de

Inklusion an allgemeinen Berufsschulen

Dokumentation eines Pilotprojekts in Bayern

➔ wbv.de/bwp



Roland Stein, Hans-Walter Kranert,
Stephanie Wagner

Inklusion an beruflichen Schulen

Ergebnisse eines Modellversuchs
in Bayern

2016, 158 S., 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5752-1
Auch als E-Book erhältlich

Die Studie dokumentiert ein mehrjähriges Pilotprojekt zur Inklusion von jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Berufsschulen in Bayern. An neun Standorten wurden in Kooperationen zwischen je einer allgemeinen und einer Förderberufsschule organisatorische, personelle und unterrichtsbezogene Maßnahmen entwickelt und erprobt.

Der Band stellt die Ergebnisse des Pilotprojektes vor und bündelt Fragestellungen, Methodik und Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation.

„Es ist klar gegliedert, logisch aufgebaut sowie praxisbezogen und anschaulich schriftlich verfasst.“

Dr. phil. Klaus Halfpap, socialnet.de, 07.10.2016

„Nur selten erscheinen Forschungsergebnisse zu beruflichen Schulen. Umso wichtiger ist diese Dokumentation eines Pilotprojektes zu Erfahrungen mit und Evaluationsergebnissen von Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.“

schulmanagement-online.de, 5/ 2017

Unterrichtskonzepte zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention

➔ wbv.de/bwp

Die Praxisberichte und theoretischen Fundierungen zur Inklusion an berufsbildenden Schulen enthalten Unterrichtskonzepte zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention.

Das Netzwerk, eine Kooperation aus sechs Beruflichen Schulen, hat inklusive Handlungskonzepte entwickelt, implementiert und wissenschaftlich evaluiert. In drei Arbeitsgruppen wurden die Themenfelder „Lernen in heterogenen Gruppen“, „Zielgruppen mit besonderen Lernbedürfnissen“ sowie „Inklusive Schulorganisation“ bearbeitet und in der Schulpraxis erprobt. Die vorgestellten Beispiele zeigen, wie inklusives Lernen an Beruflichen Schulen gelingen kann und welche internen Verfahren notwendig sind, um alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt an beruflicher Bildung teilhaben zu lassen.

Das „Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken“ ist als SchulLabor eine von der Robert Bosch Stiftung geförderte Schulentwicklungsplattform.



Hans-Walter Kranert, Ramona Eck, Harald Ebert, Uwe Tutschku

Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen

Ergebnisse aus dem Netzwerk
Berufliche Schulen Mainfranken

gefördert von der

Robert Bosch Stiftung



Hans-Walter Kranert, Ramona Eck,
Harald Ebert, Uwe Tutschku (Hg.)

Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen

Ergebnisse aus dem Netzwerk
Berufliche Schulen Mainfranken

2017, 187 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5937-2

Auch als E-Book erhältlich

wbv Media GmbH & Co. KG • Bielefeld

Geschäftsbereich wbv Publikation

Telefon 0521 91101-0 • E-Mail service@wbv.de • Website wbv.de



Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf soziale und emotionale Entwicklung stellen sich am Übergang zwischen Schule und Beruf zahlreiche Herausforderungen, die sie oftmals nur unzureichend bewältigen können. Hierbei wirken Einflussfaktoren unterschiedlicher Lebens- und Entwicklungsbereiche ineinander und bilden hochkomplexe Risikostrukturen für potenziell misslingende Transitionen. Das Projekt „Gelingende Übergänge in den Beruf und das Leben“ setzt hier an. Es wurde an der Hermann-Hesse-Schule, einer Förderschule des Kreises Gütersloh, entwickelt sowie umgesetzt. Eingebunden waren dabei insbesondere der Kreis Gütersloh sowie die Reinhard Mohn Stiftung.

Der vorliegende Band enthält eine Darstellung des Projekts, verbunden mit einer Einordnung in den Forschungsstand. Methodik, Vorgehen sowie Ergebnisse der Projektevaluation werden ausführlich dargestellt und diskutiert. Ergänzende Weiterentwicklungsimpulse für den Übergang Schule – Beruf werden abschließend aufgezeigt.

Die Reihe „Teilhabe an Beruf und Arbeit“ widmet sich in interdisziplinären Forschungsbeiträgen den Themen Benachteiligungen und Behinderungen im Gesamtkontext von Beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit.

Die Reihenherausgeber Prof. Dr. **Roland Stein** und **Hans-Walter Kranert**, Akad. Oberrat, sind am Lehrstuhl für Sonderpädagogik V, Fakultät für Humanwissenschaften, der Julius-Maximilians-Universität Würzburg tätig.



ISBN: 978-3-7639-6214-3