

Institut für Arbeitsmarkt-
und Berufsforschung

Die Forschungseinrichtung der
Bundesagentur für Arbeit

IAB

IAB-Forschungsbericht

5/2011

Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule Saarland“ Abschlussbericht

Heike Solga
Sabine Fromm
Maria Richter

Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule Saarland“

Abschlussbericht

Heike Solga (Wissenschaftszentrum Berlin, WZB)

Sabine Fromm (Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI)

Maria Richter (Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI)

Mit der Publikation von Forschungsberichten will das IAB der Fachöffentlichkeit Einblick in seine laufenden Arbeiten geben. Die Berichte sollen aber auch den Forscherinnen und Forschern einen unkomplizierten und raschen Zugang zum Markt verschaffen. Vor allem längere Zwischen- aber auch Endberichte aus der empirischen Projektarbeit bilden die Basis der Reihe.

By publishing the Forschungsberichte (Research Reports) IAB intends to give professional circles insights into its current work. At the same time the reports are aimed at providing researchers with quick and uncomplicated access to the market.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	5
Abstract	5
1 Einleitung.....	7
1.1 Vorbemerkung.....	7
1.2 Projektbeschreibung und Leitfragen der Evaluation.....	8
1.3 Durchführung der Evaluation.....	12
2 Standorte und Implementation des Projekts Werkstatt-Schule	16
2.1 Standorte des Projekts Werkstatt-Schule.....	16
2.2 Implementation des Projekts Werkstatt-Schule.....	18
2.2.1 Kooperationsstrukturen.....	18
2.2.2 Auswahlprozesse.....	20
2.2.3 Projektziele und Zielhierarchie.....	21
2.2.4 Reintegration in institutionelle Bildung und Fördermaßnahmen	23
2.2.5 Implementation der Praktika	24
3 Profil der Projektteilnehmer/innen und Kontrollklassen	25
3.1 Charakteristika der Werkstattschüler/innen (im Vergleich zu den Schüler/innen der Kontrollklassen).....	25
3.1.1 Schulische Leistungen, kognitive Grundfähigkeiten und soziale Kompetenzen zu Schuljahresbeginn.....	26
3.1.2 Die Schullaufbahn: Frühe Erfahrungen des Scheiterns bei Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen	31
3.1.3 Soziodemografische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen	35
3.2 Welche Klassen besuchten die Werkstatt- und Kontrollklassen- schüler/innen?	39
3.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld von Werkstattklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen	39
3.2.2 Schulzufriedenheit und Klassenklima	43
3.2.3 Soziodemografische und -ökonomische Zusammensetzung der Klassen.....	46
3.3 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum.....	48
4 Erfolg des Projekts Werkstatt-Schule	53
4.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs des Projekts Werkstatt-Schule.....	53
4.1.1 Hauptschulabschluss	53
4.1.2 Wer hat keinen Schulabschluss erreicht?.....	58
4.1.3 Veränderungen der schulischen Leistungen.....	59
4.1.4 Veränderungen in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation	69
4.1.5 Veränderungen des Schwänzens	71
4.1.6 Verbesserungen der Berufsorientierung	74
4.2 Multivariate Analysen zu Erfolgsfaktoren des Projekts Werkstatt-Schule	78
4.2.1 Hinweise zu den Modellen	78
4.2.2 Modelle für das Erreichen des HSA	79

4.2.3 Modelle für das erreichte Notenniveau	83
5 Bildungs- und Ausbildungswege nach Schuljahresende	92
5.1 Übergänge wohin?	92
5.1.1 Verbleib nach drei Monaten nach Schuljahresende.....	92
5.1.2 Bildungs- und Ausbildungswege zum Zeitpunkt 15 bzw. 27 Monate nach Schuljahresende	98
5.2 Strategien der Schüler/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz	100
6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen	105
6.1 Zusammenfassende Bewertung des Projekts Werkstatt-Schule	106
6.2 Übertragbarkeit und Handlungsempfehlungen.....	111
Literatur	113
Anhang	115

Zusammenfassung

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf der Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule Saarland“. Das Modellprojekt stellt den Versuch dar, besonders benachteiligte Jugendliche wieder in institutionelle Bildung zu integrieren, sie beim Erreichen eines Hauptschulabschlusses zu unterstützen und ihre Übergangschancen in Ausbildung zu verbessern. In so genannten Werkstattklassen, die an Berufsbildungszentren eingerichtet wurden und in die die Jugendlichen nach acht Schulbesuchsjahren wechseln konnten, sollte durch Praxistage, intensive sozialpädagogische Begleitung und Beschulung in kleinen Klassen die Lernmotivation erhöht, soziale Kompetenzen verbessert und die Berufsorientierung gestärkt werden.

Im Hinblick auf das Ziel der Reintegration in institutionelle Bildung war das Projekt ein großer Erfolg: Der Anteil der Schulschwänzer an den Projektschüler/innen konnte um 30 Prozentpunkte gesenkt werden (Kontrollklassen: 10 Prozentpunkte) und die Motivation zum Schulbesuch wurde deutlich gestärkt. Hinsichtlich des Erreichens eines Hauptschulabschlusses bzw. der Noten in der Hauptschulabschlussprüfung schnitten die Werkstattschüler schlechter ab als die Schüler/innen der Kontrollklassen. 68 Prozent der Werkstattklassenschüler/innen und 77 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen bestanden die Prüfungen. Da die Zielgruppe des Projekts „abschlussgefährdete“ Jugendliche waren, für die an einer Regelschule kein Abschluss mehr erwartet wurde, kann die Tatsache, dass mehr als zwei Drittel der Jugendlichen den Abschluss dennoch erreichten, ebenfalls als Erfolg gewertet werden. Allerdings schnitten mit Ausnahme der Werkstattklassenschüler/innen, die bereits mit relativ guten Noten in das Projekt gekommen waren, alle Schüler/innen im Vergleich zu Jugendlichen mit ähnlichem Leistungsniveau in den Kontrollklassen deutlich schlechter ab. Bei der Betrachtung der Leistungsentwicklung im Verlauf des Schuljahres (Halbjahres- und BVJ-Zeugnis) ist festzustellen, dass sich die Werkstattschüler/innen deutlich verbessern konnten, und dies in stärkerem Ausmaß als die Kontrollschüler/innen. Zudem sind kaum Unterschiede bezüglich des Übergangs in Ausbildung festzumachen: 17 Prozent der Werkstattklassenschüler/innen und 18 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen befanden sich drei Monate nach Verlassen des BBZ in einem Ausbildungsverhältnis.

Abstract

This research report is based on the evaluation of the project „Werkstatt-Schule Saarland“. The project aimed at the reintegration of highly disadvantaged young people into institutional education, helping them graduating from school and thus increasing their chances of a successful school-to-training-transition. In so called “Werkstattklassen”, which were installed at vocational training centres (“Berufsbildungszentren”) and into which low-achieving young people could proceed after eight years of schooling, the students were taught in small classes, received intense

supervision from social workers, and attended a practical training of two days a week. Thereby, the project sought to improve the occupational orientation and social skills of the young people as well as to increase their learning motivation.

With regard to the objective of reintegration into institutional education the project can be seen as successful. The share of absentees in project classes could be reduced by 30 percentage points (compared to a reduction of 10 percentage points in the control classes). In general, the students' motivation of attending school increased drastically. At the end of school, only 68 per cent of the project students, but 77 per cent of the control students graduated successfully with a lower secondary school degree ("Hauptschulabschluss", equating the ISCED level 2). However, as the target group of this project were young people who were classified as not being able to graduate at a regular school this quota can be seen as a success. A comparison of different achievement groups reveals, however, that only participants who had entered into the project with good grades did perform better than comparable students in control classes. In contrast, students with mixed or poor grades at the beginning of the project did not perform better than comparable students in control classes. This difference can be found although the project students showed a larger increase in their grades than the control students over the course of the ninth grade. Regarding the transition into vocational training there are no differences between these two groups: 17 per cent of the students in project classes and 18 per cent of the students in control classes had started an apprenticeship three months after leaving the Berufsbildungszentrum.

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkung

Der vorliegende Forschungsbericht präsentiert die Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Werkstatt-Schule“, das in den Schuljahren 2007/2008 bis einschließlich 2009/2010 an drei Berufsbildungszentren (BBZ) im Saarland durchgeführt wurde. Mit dem Projekt sollte die Ausbildungs- und Berufswahlreife leistungsschwacher Jugendlicher aus Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen durch eine stärkere Praxisorientierung des Unterrichts und eine intensive individuelle Förderung gestärkt werden, um so den Jugendlichen bessere Chancen für einen Übergang in Ausbildung zu eröffnen. Die „Werkstatt-Schule“ wies damit strukturelle Ähnlichkeiten mit zahlreichen anderen Förderprojekten in anderen Bundesländern auf. Alle diese Projekte zielen auf Jugendliche mit besonderen schulischen Defiziten ab.

Allerdings zeigte sich, dass die Teilnehmer/innen am Projekt Werkstatt-Schule vergleichsweise noch schwächer hinsichtlich ihrer Leistungen und insbesondere auffälliger hinsichtlich ihres Sozialverhaltens waren. In der Durchführung des Projekts trat deshalb das Ziel der Vermittlung in eine duale Ausbildung zunehmend hinter die Ziele der Förderung der Überwindung von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung, der Stärkung der individuellen Kompetenzen zur Erlangung der Ausbildungsreife und dem Erreichen eines Hauptschulabschlusses zurück. Dies hat auch Konsequenzen für die Evaluation: Da nur wenige Jugendliche aus dem BBZ unmittelbar in Ausbildung übergangen, zielt die Projektevaluation vor allem auf die anderen Erfolgsdimensionen. Neben dem Erreichen eines Hauptschulabschlusses ist dies in erster Linie die Veränderung sozialer Kompetenzen (siehe Kapitel 4.1.4 bis 4.1.6).

Die Evaluation der Projekterfolge stützt sich auf eine Längsschnittuntersuchung (Panel-Design) des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI), die in der Zeit vom Juni 2008 bis September 2010 durchgeführt wurde. Die am Projekt beteiligten Jugendlichen sowie Jugendliche einer Kontrollgruppe wurden während ihres letzten Schuljahres und nach dem Verlassen der Schule wiederholt befragt. Die Befragung der Jugendlichen wurde durch quantitative und qualitative Befragungen der an der Projektdurchführung beteiligten Akteure, durch Interviews mit anderen Experten sowie teilnehmende Beobachtungen der Treffen des Projekt-Lenkungsausschusses ergänzt. Für die Erhebungen der quantitativen Daten wurden Instrumente verwendet, die am SOFI zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) an niedersächsischen Hauptschulen entwickelt und seither auch für die Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (2)“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“ eingesetzt wurden. Damit konnte eine vergleichbare Datengrundlage für die Deskription der Zielgruppen und die Erreichung der Projektziele aufgebaut werden.

Der Aufbau des Berichts gestaltet sich wie folgt: Zunächst wird einleitend die Konzeption und Durchführung der Evaluierung dargestellt. Anschließend folgen in Kapitel 2 die Beschreibung der unterschiedlichen Standortbedingungen sowie der Im-

plementation des Projektes Werkstatt-Schule an den jeweiligen BBZ. In Kapitel 3 liegt der Fokus auf einem deskriptiven Vergleich der Charakteristika von Projektteilnehmer/innen und Schüler/innen der Kontrollklassen. Daran anschließend wird in Kapitel 4 und 5 anhand bi- und multivariater Analysen eine Abschätzung des Projekterfolgs vorgenommen. Abschließend werden in Kapitel 6 die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst sowie Handlungsempfehlungen formuliert.

1.2 Projektbeschreibung und Leitfragen der Evaluation

Das Projekt Werkstatt-Schule war ein gemeinsames Modellprojekt der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz-Saarland der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Saarland. Es wurde durch das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) in Saarbrücken als Projektträger durchgeführt. Die sozialpädagogische Betreuung der Projektschüler/innen wurde durch das Diakonische Werk Saar geleistet.

Das Projekt Werkstatt-Schule stellte einen *präventiven* Ansatz dafür dar, Schulabgänge ohne Abschluss zu verhindern, die „Ausbildungs- und Berufswahlreife“ der Jugendlichen zu verbessern und die Chance für Übergänge in Ausbildung zu erhöhen. Jugendliche, bei denen in den allgemeinbildenden Schulen unter normalen Umständen ein Abschluss als nicht erreichbar erschien, erhielten die Möglichkeit, bereits nach acht Schulbesuchsjahren (unabhängig von der erreichten Klassenstufe, siehe Kapitel 2.2) an ein BBZ zu wechseln und dort eine - zu diesem Zweck neu zusammengesetzte - „Werkstattklasse“ (im Folgenden auch als „Projektklasse“ bezeichnet) zu besuchen. Damit erhielten die Jugendlichen bereits *vor* einem zu erwartenden erfolglosen Schulabschluss eine intensive, berufsorientierte Förderung.

Das Projekt startete im Schuljahr 2007/08 an den BBZ Dillingen, Homburg, Neunkirchen und Völklingen mit insgesamt sechs Projektclassen (für die eine Klassenstärke von etwa 15 Schüler/innen vorgesehen war). Das BBZ Homburg schied nach einem Jahr aus dem Projekt aus, dafür erhielt das BBZ Völklingen eine weitere Projektclassen. An den BBZ Dillingen, Neunkirchen und Völklingen gab es bis zum Schuljahr 2009/10 jeweils drei Projekt-Jahrgänge. Das Unterrichtskonzept knüpfte an das der „Produktionsklassen“¹ an: Zwei Tage in der Woche wurden die Jugendlichen im Klassenraum unterrichtet, an drei Tagen waren betriebliche Praktika oder Unterricht in den BBZ-eigenen Lehrwerkstätten vorgesehen.

Bei der Bewertung der Projektergebnisse muss die Vielschichtigkeit der Ursachen für die Übergangsprobleme leistungsschwacher Schüler/innen berücksichtigt werden. Nur Einmündungen in Ausbildung unmittelbar nach Projektende als Projekterfolg zu werten, würde der äußerst schwierigen Zielgruppe in den Projektclassen (siehe Kapitel 3.1) nicht gerecht werden. Daher wurde auch das Ziel einer positiven Chancenentwicklung definiert, die langfristig zu einer Erhöhung der

¹ Produktionsklassen stellen eine besonders praxisbezogene Form des Berufsvorbereitungsjahres, das duale Berufsvorbereitungsjahr, dar.

Ausbildungschancen beitragen soll. Es müssen deshalb weitere Erfolgsdimensionen definiert werden, die eine positive Würdigung von Teilerfolgen des Projekts erlauben. Dazu wurden in der Evaluation die Ursachenfaktoren Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Selbststigmatisierung (vgl. Solga 2005) für die Übergangsprobleme unterschieden, denen dann Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren zugeordnet wurden.

Verdrängungsprozesse verringern die Chancen leistungsschwacher Jugendlicher im Marktwettbewerb um knappe Ausbildungsplätze. Sie haben schlechtere Abschlussnoten und/oder niedrigere Schulabschlüsse als andere Jugendliche und entsprechen damit weniger gut den Anforderungen der Betriebe. Eine Verringerung schulischer Defizite, das Erreichen eines Schulabschlusses und die Verbesserung sozialer Kompetenzen sind deshalb wichtige Teilschritte in Richtung eines Übergangs in betriebliche Ausbildung.

Diskreditierungsprozesse entstehen dadurch, dass auf Seiten der Anbieter von Ausbildungsplätzen, aber auch von Berufsberater/innen und anderen „Gatekeepern“² des Ausbildungsmarktes bei gering qualifizierten Jugendlichen (absolut und relativ) häufig Kompetenzdefizite unterstellt werden, ohne den individuellen Fall zu betrachten („statistische Diskriminierung“). Diese Jugendlichen haben somit weniger Chancen, in das duale System einzumünden, selbst wenn freie Ausbildungsplätze vorhanden sind, weil sie von Seiten der Betriebe von vornherein als ungenügend qualifizierte Bewerber/innen wahrgenommen werden. Positive Screening-Prozesse für die Jugendlichen durch erfolgreiche längerfristige Betriebspraktika und eine veränderte Wahrnehmung durch die relevanten Akteure beim Übergang in Ausbildung könnten diese Zuschreibungsprozesse verändern.

Häufig bewegen sich gering qualifizierte Jugendliche in **sozial verarmten Lebens- und Lernumwelten**. Sie kommen oft aus sozial schwachen Familien, die durch geringe Bildungsaspirationen und das Fehlen arbeitsmarktrelevanter Netzwerke gekennzeichnet sind. Aufgrund der sozialen Selektivität der unteren Schulformen kumulieren die daraus resultierenden Defizite im Schulkontext in anregungsärmeren Lernumwelten (Baumert/Schümer 2001; Baumert/Stanat/Watermann 2006; Solga/Wagner 2001). Damit leben die Jugendlichen nicht nur in einem familiären Umfeld, das nur über geringes soziales und/oder kulturelles Kapital verfügt, sondern lernen auch unter schulischen Bedingungen, in denen auch positive Modelle von Mitschüler/innen in Bezug auf schulische Leistungen und nachhaltige Berufsorientierung seltener sind. Eine verbesserte Berufsorientierung sowie verstärkte und qualitativ bessere Bewerbungsaktivitäten können daher als Teilerfolge gewertet werden.

² Unter „Gatekeepern“ werden im Folgenden Personen verstanden, die aufgrund ihrer sozialen Position Einfluss auf die Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen nehmen. Darunter sind u.a. Lehrer/innen, ebenso wie Berufsberater/innen, Arbeitgeber aber auch Eltern zu verstehen.

Erfahrungen des Scheiterns (schlechte Noten, Wiederholen von Klassen, permanente Konflikte in der Schule usw.) erhöhen die Gefahr der **Selbststigmatisierung** durch unangemessenes Verhalten, Leistungsverweigerung, Absentismus usw. und damit das Risiko, keinen formalen Abschluss zu erreichen und/oder keinen Ausbildungsplatz zu finden. Dazu gehören auch verminderte oder fehlende Bewerbungsaktivitäten (um Ausbildungs- aber auch bereits um Praktikumsplätze) als Strategie zur Vermeidung erneuter Erfahrungen des Scheiterns. Als Erfolgsdimensionen können hier die Erhöhung der individuellen Lern- und Leistungsmotivation und der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen definiert werden

Tabelle 1 fasst Ursachenfaktoren, Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren zusammen.

Tabelle 1
Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren für das Projekt „Werkstatt-Schule“

Ursachenfaktor	Erfolgsdimension	Evaluationsindikatoren
Verdrängung	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Schulleistungen - Erreichen eines Schulabschlusses - Verbesserung der sozialen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Zeugnisnoten am Beginn und am Ende des Projekts - Anteil der Schulabgänger/innen mit einem Schulabschluss - Vergleich der sozialen Kompetenzen am Beginn und am Ende des Projekts
Diskreditierung	<ul style="list-style-type: none"> - Positive Screening-Prozesse für die Jugendlichen bei den Betriebspraktika - Veränderte (externe) Wahrnehmungsprozesse dieser Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Anteil der Jugendlichen, die in einem Praktikumsbetrieb eine Ausbildungsstelle erhalten haben - Anteil der Jugendlichen, die seitens ihres Praktikumsbetriebs eine positive Beurteilung der Erfüllung verschiedener Leistungsbereiche erhalten - Beurteilung der Entwicklung berufsrelevanter persönlicher Kompetenzen der Jugendlichen seitens Klassenlehrer und pädagogischen Fachkräfte, Lehrwerkmeister und (wenn möglich) Betriebe
Soziale Verarmung	<ul style="list-style-type: none"> - Erhöhte Bewerbungsaktivitäten - Verbesserte Berufsorientierung - Qualitativ bessere Bewerbungsaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität und Quantität der Bewerbungen - Vergleich der Ausbildungspläne zu Beginn und am Ende des Projekts - Suchwege für Ausbildungsstellen - Arten der Kontaktaufnahme zu potenziellen Ausbildungsbetrieben
Stigmatisierungsgefahr	<ul style="list-style-type: none"> - Erhöhung der Lern- und Leistungsmotivation - Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Fehlzeiten in der Schule zu Beginn und am Ende des Projekts - Vergleich der beruflichen Zukunftspläne zu Beginn und am Ende des Projekts - Vergleich des Selbstwirksamkeits- sowie Selbstwertgefühls zu Beginn und am Ende des Projekts

Eigene Darstellung.

Obwohl durch den Besuch einer Werkstatt-Schule ein Wechsel in das so genannte Übergangssystem (BVJ) als Alternative zum Beginn einer dualen Ausbildung vermieden werden sollte und in den genannten Vergleichsprojekten in Niedersachsen dementsprechend nicht als Erfolg gewertet wurde, sollte für die Bewertung des Projekts Werkstatt-Schule die besondere Problematik der Zielgruppe stärker berücksichtigt werden. Viele Jugendliche hatten vor Projektbeginn keinerlei schulische Motivation mehr, was sich in schlechten Leistungen, Schwänzen und einer Ablehnung der Schule äußerte (siehe Kapitel 3.1.2). *Vor diesem Hintergrund sollte daher auch ein Übergang ins BVJ als Erfolg gewertet werden, wenn er nicht als Notlösung mangels Orientierung und Alternative zustande kam, sondern als (weiterer) Schritt in Richtung einer persönlichen Stabilisierung und einer Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation angesehen werden kann.* Dies wäre dann der Fall, wenn zumindest die Werkstatt-Schule erfolgreich absolviert wurde, d. h. wenn guter³ Schulabschluss erreicht wurde.

1. Bei der **Zielgruppe des Projekts** handelte es sich um abschlussgefährdete Jugendliche aus Erweiterten Realschulen und Gesamtschulen, d. h. um Schüler/innen, von denen am Ende der 8. Klasse oder aber teilweise auch am Ende des 8. Schulbesuchsjahrs angenommen wurde, dass sie unter den Bedingungen eines „normalen“ Schulalltags den Hauptschulabschluss nicht erreichen würden. Sie erhielten deshalb die Möglichkeit, bereits im letzten Schulbesuchsjahr aus dem allgemeinbildenden Schulsystem an ein BBZ zu wechseln, wo jeweils eine oder mehrere Werkstattklassen eingerichtet wurden. Das Modell Werkstatt-Schule entspricht konzeptionell weitgehend dem Modell der Produktionsschule, welche eine besonders praxisbezogene Form des Berufsvorbereitungsjahrs, das „duale“ Berufsvorbereitungsjahr, darstellt. Die Teilnehmer/innen des Projekts Werkstatt-Schule wurden somit zu vergleichbaren Bedingungen wie die Schüler/innen des dualen Berufsvorbereitungsjahrs unterrichtet, erhielten diese Förderung aber bereits vor einem (tatsächlichen) Scheitern am Hauptschulabschluss. Die zentrale Fragestellung der Evaluation lautet daher:

2. Haben Jugendliche durch eine frühzeitige Intervention bessere Chancen im Hinblick auf das Erreichen des Hauptschulabschluss, des Übergangs in eine Ausbildung und einer positiven Chancenentwicklung als bei einer Förderung, die erst nach einem erfolglosen Absolvieren des 9. Schuljahres (bzw. des BVJ) erfolgt?

Diese Frage kann nur durch den Vergleich mit einer geeigneten Kontrollgruppe beantwortet werden. Für die Evaluation des Modellprojekts „Werkstatt-Schule“ wurden dazu Jugendliche in Schulklassen des BVJ am jeweiligen BBZ befragt (zur Konstruktion der Kontrollgruppe siehe Anhang, Kapitel 7.1). Auf diese Weise kann untersucht werden, ob die - vergleichbaren - Interventionen bessere Erfolge bringen,

³ Als „gut“ wird der Schulabschluss definiert, wenn in Mathematik und Deutsch mindestens die Note 3 erreicht wurde.

wenn sie *präventiv* eingesetzt werden. An diese zentrale Fragestellung schließt sich dann als zweite Frage an:

3. Welche Effekte hat der Besuch einer Werkstattklasse auf die längerfristige Entwicklung der Jugendlichen, d. h. wie nachhaltig sind die erzielten Erfolge?

Die Feststellung des Status der Jugendlichen am Schuljahresende gibt nur Auskunft über den kurzfristigen Erfolg des Modellprojekts. Selbst wenn Jugendliche einen Hauptschulabschluss erreichen oder eine Zusage für einen dualen Ausbildungsplatz erhalten haben, kann der weitere Verlauf ihrer Ausbildung oder beruflichen Entwicklung prekär sein. Umgekehrt ist es möglich, dass Jugendliche durch den Besuch einer Werkstattklasse eine Förderung ihrer Chancenentwicklung erfahren haben, die sich erst mittelfristig in einem (Haupt-)Schulabschluss oder in der Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung niederschlägt. Aus diesem Grund wurden die Jugendlichen bis zu drei Mal nach Verlassen des BBZ nach ihrem Verbleib und nach den Gründen für etwaige Veränderungen befragt (siehe Kapitel 1.3, Tabelle 2). Für den ersten Projektjahrgang (2007/08) liegen damit Informationen für einen Zeitraum von zwei Jahren nach Verlassen der Werkstattklassen vor.

1.3 Durchführung der Evaluation

Um Veränderungen in den Zieldimensionen messen zu können und eine Befragungszeit von 45 Minuten nicht zu überschreiten, waren mehrere Befragungen jedes Projektschüler/innen-Jahrgangs erforderlich. Die Befragungen während des Schuljahres wurden als Klassenraumbefragungen durchgeführt, die Verbleibsbefragung(en) nach Ende des Schuljahres als computergestützte Telefoninterviews (sog. CATI-Befragungen). Die Konzeption und Durchführung der CATI-Interviews wurde in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Sozialforschung am Institut für Sozialwissenschaft an der Humboldt-Universität Berlin (Prof. Dr. Bernd Wegener und PD Dr. Martin Groß) realisiert.

Aus organisatorischen Gründen konnte der erste Teilnehmer/innen-Jahrgang (2007/2008) nur einmal, am Ende des Schuljahres, befragt werden. Desweiteren war auch die Konstruktion einer Kontrollgruppe für diesen Jahrgang nicht möglich. Die nachfolgenden beiden Jahrgänge wurden dagegen jeweils zu drei Zeitpunkten während des Besuchs der Werkstatt-Klasse befragt. Die erste Befragung fand kurz nach Schuljahresbeginn statt, um eine „Nullmessung“ zu ermöglichen, d. h. eine Erhebung relevanter Merkmale, bevor diese durch die Maßnahmen der Werkstatt-Schule beeinflusst wurden. Die zweite Klassenraumbefragung fand zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres statt und die dritte kurz vor Schuljahresende.

Die CATI-Befragungen zum Verbleib der Jugendlichen wurden jeweils im September durchgeführt. Die ersten beiden Jahrgänge konnten zwei bzw. drei Mal telefonisch befragt werden, so dass auch Informationen über den längerfristigen Verbleib bis zu zwei Jahre nach Verlassen des BBZ gewonnen werden konnten. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Befragungszeitpunkte der drei Schüler/innenjahrgänge.

Tabelle 2
Befragungszeitpunkte

Erhebungszeitpunkt	Welle	TWS – 1. Jahrgang (2007/08)	TWS – 2. Jahrgang (2008/09)	KG – 2. Jahrgang (2008/09)	TWS – 3. Jahrgang (2009/10)	KG – 3. Jahrgang (2009/10)
September	1. Welle (Klassenraum- befragung)		2008	2008	2009	2009
Februar	2. Welle (Klassenraum- befragung)		2009	2009	2010	2010
Mai/Juni	3. Welle (Klassenraum- befragung)	2008	2009	2009	2010	2010
September	4. Welle (CATI, 10 Min.)	2008	2009	2009	2010	2010
September	5. Welle (CATI, 10 Min.)	2009	2010	2010		
September	6. Welle (CATI, 10 Min.)	2010				

Eigene Darstellung.

Die Realisierung der Klassenraumbefragungen gestaltete sich sehr aufwändig. Aufgrund der geringen Aufmerksamkeitsspanne der Jugendlichen und der zum Teil großen Disziplinprobleme mussten die Klassen in mindestens zwei Gruppen aufgeteilt werden, obwohl die Befragung von erfahrenen und kompetenten Interviewerinnen durchgeführt wurden, die auch bereits im Projekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) gearbeitet und somit Erfahrung mit der Zielgruppe der abschlussgefährdeten Hauptschüler/innen hatten. In einem Fall musste eine Befragung aufgrund des aggressiven Verhaltens der Schüler/innen abgebrochen werden. Darüber hinaus führte der verbreitete Absentismus dazu, dass mehrfach Nachbefragungen nötig waren.

Dennoch konnten gute Ausschöpfungsquoten realisiert werden, die teilweise über den geplanten Quoten lagen (Tabelle 3). Es wurde mit einer Klassenstärke von 15 Schüler/innen pro Klasse kalkuliert, so dass für jeden Jahrgang von 90 Werkstatt- und 90 Kontrollklassenschüler/innen ausgegangen wurde. Die tatsächlichen Jahrgangsstärken waren dann jedoch deutlich geringer (mit Ausnahme der Kontrollklassen des Jahrgangs 2009/2010). Weiterhin wurde mit einer von Befragungswelle zu Befragungswelle sinkenden Ausschöpfungsquote gerechnet, beginnend mit einer 95-prozentigen Ausschöpfung in der ersten, über eine 90-prozentige Ausschöpfungsquote in der dritten und weiter sinkenden Quoten für die CATI-Befragungen (siehe Tabelle 3, Zeile „Erwartete Ausschöpfung in %“).

Tabelle 3
Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten

	W1	W2	W3	W4	W5	W6	Interviews gesamt	Verfügbare Fallzahlen für die Evaluation ¹⁾
Erwartete Ausschöpfungsquote	95%	95%	90%	66%	55%	44%		
TWS Jahrgang 2007/08 Bruttostichprobe ²⁾ Ausschöpfungsquote Realisierte Fallzahl			74 59% 44	40 73% 29	36 72% 26	28 71% 20	119	a) Teilnahme an W3: 44 b) davon Teilnahme an W4: 29 (66%) c) davon Teilnahme an W5: 26 (59%) d) davon Teilnahme an W6: 20 (45%)
TWS Jahrgang 2008/09 Bruttostichprobe Ausschöpfungsquote Realisierte Fallzahl	71 99% 70	76 91% 69	75 84% 63	61 79% 48	50 84% 42		292	a) Teilnahme an W1 und W3: 60 b) davon Teilnahme an W4: 47 (78%) c) davon Teilnahme an W5: 41 (68%)
KG Jahrgang 2008/09 Bruttostichprobe Ausschöpfungsquote Realisierte Fallzahl	76 99% 75	81 74% 60	80 71% 57	56 82% 46	49 88% 43		281	a) Teilnahme an W1 und W3: 53 b) davon Teilnahme an W4: 43 (81%) c) davon Teilnahme an W5: 39 (74%)
TWS Jahrgang 2009/10 Bruttostichprobe Ausschöpfungsquote Realisierte Fallzahl	78 92% 72	72 82% 59	69 87% 60	57 79% 45			236	a) Teilnahme an W1 und W3: 57 b) davon Teilnahme an W4: 42 (74%)
KG Jahrgang 2009/10 Bruttostichprobe Ausschöpfungsquote Realisierte Fallzahl	108 81% 88	95 76% 72	92 70% 64	61 70% 43			267	a) Teilnahme an W1 und W3: 58 b) davon Teilnahme an W4: 38 (66%)
Interviews insgesamt TWS KG	142 163	128 132	167 121	122 89	68 43	20	1195	

TWS = Teilnehmer/innen der Werkstattklassen, KG = Kontrollgruppen

Anmerkungen:

¹⁾ In den Analysen zur Veränderung von Merkmalen können nur diejenigen Schüler/innen berücksichtigt werden, die an der Ausgangs- und Zielmessung (1. und 3. Befragungswelle) teilgenommen haben; bei den Analysen hinsichtlich des tatsächlichen Verbleibs nach Projekt-/Schulende nur diejenigen, für die darüber hinaus Informationen über ihren Verbleib (mindestens 4. Befragungswelle) vorliegen.

²⁾ Zur Bruttostichprobe gehören jeweils all jene Jugendlichen, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am Projekt teilgenommen haben bzw. Schüler/innen der Kontrollklassen waren. Hierbei handelt es sich um Jugendliche, die von Anfang an am Projekt teilgenommen haben oder erst später ins Projekt aufgenommen wurden; bei den Kontrollklassen sind es jeweils die Schüler/innen, die diese Klassen zum Befragungszeitpunkt besucht haben. Nicht in der Bruttostichprobe enthalten sind Jugendliche, die zwar formell als Schüler/innen registriert waren, die Schule jedoch dauerhaft schwänzten oder aus anderen Gründen dem Unterricht dauerhaft fernblieben. Dies waren pro Befragungswelle bis zu sieben Jugendliche.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Der erste Jahrgang (2007/08) konnte nur einmal, nämlich am Ende des Schuljahres befragt werden. Zu diesem Zeitpunkt war es schwierig, noch eine möglichst vollständige Anwesenheit der Jugendlichen zu gewährleisten. Es konnte daher nur eine Ausschöpfungsquote von 59 Prozent erreicht werden. In den beiden anderen Jahrgängen wurden die Jugendlichen der Projektklassen in der ersten Befragungswelle zu fast 100 Prozent bzw. über 90 Prozent erreicht. In den weiteren Befragungswellen blieb die realisierte Ausschöpfungsquote dann gleichfalls jeweils hinter der geplanten Ausschöpfungsquote zurück, wobei es in den Kontrollklassen deutlich mehr Ausfälle gab. Mit wenigen Ausnahmen sind die Ausfälle nicht auf Verweigerungen zurückzuführen, sondern darauf, dass trotz intensiver Bemühungen (unter anderem auch eine nochmalige Anwesenheit von Interviewerinnen am BBZ) immer einige Jugendliche nicht zum Unterricht erschienen waren.

Sehr viel besser fielen dagegen die Ausschöpfungsquoten der CATI-Befragungen aus, die stets sehr weit über den geplanten Ausschöpfungsquoten lagen. Neben der telefonischen Befragungssituation, die nicht durch den Absentismus während der Schulzeit beeinträchtigt wurde, dürfte hier die intensive Panelpflege sowie der Einsatz von individuellen *Incentives*⁴ und die zum Teil sehr große Zahl der Kontaktversuche eine bedeutende Rolle gespielt haben.

Für die Erreichung der Ausschöpfungsquoten spielte die Fluktuation der Projekt-schüler/innen kaum eine Rolle: Im Jahrgang 2008/09 beendete nur ein Jugendlicher das Projekt vorzeitig, im Jahrgang 2009/2010 lediglich fünf Schüler/innen. Dies ist ein deutlicher Unterschied zu dem Niedersächsischen Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“, bei dem mindestens 20 Prozent der Jugendlichen das Projekt vorzeitig verlassen haben (darunter insbesondere Schüler/innen mit unentschuldigtem Fehlzeiten) (vgl. Solga et al. 2010). Während also das Saarländische Projekt der Werkstatt-Schule durchaus als „Schulverweigerer-Projekt“ gewertet werden kann, trifft dies für die Niedersächsischen Berufsstarterklassen keinesfalls zu.

Befragung der Klassenlehrer/innen, Sozialpädagog/innen, Lehrwerkmeister/innen und Praktikumsbetriebe

Im Rahmen der Evaluation wurden schriftliche standardisierte Befragungen der jeweiligen Klassenlehrer/innen und Sozialpädagog/innen sowie der Lehrwerkmeister/innen über ihren individuellen und professionellen Hintergrund und die Implementation des Projekts durchgeführt.⁵ Ferner wurden sie gebeten, einen einseitigen Beurteilungsbogen zu jedem/jeder der von ihnen betreuten Jugendlichen auszufüllen. Die Praktikumsbetriebe (soweit vorhanden) wurden ebenfalls gebeten, die Jugendlichen mittels eines standardisierten Fragebogens zu beurteilen und Angaben über

⁴ Für die Klassenraumbefragungen wurden jeweils 5 EUR pro teilnehmenden Jugendlichen in die Klassenkasse gezahlt sowie ein kleines Präsent vergeben. Bei der CATI-Befragung erhielten die Jugendlichen einen Gutschein in Höhe von 10 EUR.

⁵ Aus organisatorischen Gründen konnten diese Informationen erst ab dem zweiten Projektjahrgang erhoben werden.

den Betrieb zu machen. Insgesamt absolvierten 113 Jugendliche aus den Werkstattklassen ein betriebliches Praktikum. Die entsprechenden 113 Praktikumsbetriebe (= Bruttostichprobe) wurden gebeten, die Praktikant/innen zu beurteilen. Der Rücklauf der Fragebogen verlief sehr schleppend und zog sich trotz mehrfacher telefonischer und schriftlicher Nachfragen über Monate hin. Insgesamt wurde eine Ausschöpfungsquote von 45 Prozent (= 51 Fragebögen) erreicht.

Ergänzend zu den standardisierten Erhebungen wurden hinsichtlich der Implementation des Projekts sowie zur Exploration der Einstellungen gegenüber leistungsschwachen Schüler/innen (Diskreditierungsgefahr) eine hohe Anzahl an Experteninterviews mit Lehrer/innen, Sozialpädagogen/innen, Praktikumsbetrieben sowie Mitarbeiter/innen in den örtlichen Arbeitsagenturen geführt.

2 Standorte und Implementation des Projekts Werkstatt-Schule

2.1 Standorte des Projekts Werkstatt-Schule

Die Ausbildungssituation in den verschiedenen Schulstandorten ist als wichtiger Einflussfaktor für das Ziel des Übergangs in betriebliche Ausbildung zu verstehen. Da die Zahl der Übergänge in eine duale Ausbildung aus dem Projekt Werkstatt-Schule jedoch sehr gering war (siehe Kapitel 5.1), ist eine Auswertung der Übergänge nach Merkmalen der lokalen Gelegenheitsstruktur als einer der erklärenden Variablen nicht möglich. Im Folgenden werden die Standorte daher lediglich im Hinblick auf einige wichtige Kennzahlen der lokalen Gelegenheitsstruktur beschrieben (siehe Tabelle 4). Eine weitere Relativierung der Bedeutung der Merkmale der BBZ-Standorte für die Übergänge in Ausbildung ergibt sich daraus, dass diese sehr häufig nicht die Wohnorte der Jugendlichen waren.

Ein Indikator für die Versorgung mit betrieblichen **Ausbildungsplätzen** ist die *erweiterte betriebliche* Angebots-Nachfrage-Relation (ANR), die neben den unversorgten Bewerbern auch diejenigen Jugendlichen berücksichtigt, die zwar eine Alternative (z. B. Maßnahme) gefunden haben, aber dennoch weiterhin eine Vermittlung in Ausbildung wünschen. Diese variierte zwischen den Standorten in einem Bereich von 84,0 bis 90,7 und lag damit nahe dem bzw. deutlich über dem Durchschnitt der alten Bundesländer. Dennoch zeigt die betriebliche ANR eine Unterversorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen an. Dieser stand jedoch ein - aus der Sicht ausbildungsinteressierter Jugendlicher - relativ gutes Angebot an unbesetzten Ausbildungsplätzen gegenüber. Das Verhältnis von unbesetzten Ausbildungsstellen pro unversorgtem Bewerber im Berichtsjahr 2008/09 variierte zwischen 1,9 und 3,8 und lag damit teilweise deutlich über dem Länderdurchschnitt. Die große Zahl unbesetzter betrieblicher Ausbildungsplätze bei zugleich ungünstiger betrieblicher ANR kann als *Mismatch* von Betrieben und Schulabgänger/innen interpretiert werden, der wiederum unterschiedliche Gründe, von unzureichenden Qualifikationsniveaus bis hin zu schlecht funktionierenden Suchstrategien auf beiden Seiten, haben kann.

Tabelle 4
Charakteristika der Schulstandorte

	Schulstandorte				Überregionale Einheiten	
	Völklingen	Dillingen	Neunkirchen	Homburg	Saarland	Alte Bundesländer insgesamt
Arbeitsagenturbezirk ¹⁾	Saarbrücken	Saarlouis	Neunkirchen	Neunkirchen		
<i>Kennzahlen des Ausbildungsmarktes (Ebene Agenturbezirke)</i>						
Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation (erweiterte Nachfrage- definition) 2009 ²⁾	90,7	88,3	84,0	84,0	88,3	84,7
Ausbildungsbetriebs- quote 2008 ²⁾	28,2	31,1	30,5	30,5		32,0
Unbesetzte Ausbil- dungsplätze pro nicht vermittelte Bewerber (erweiterte Nachfrage- definition) 2009 ²⁾	2,5	3,8	1,9	1,9	15,0	2,1
<i>Kennzahlen des Arbeitsmarktes (Ebene Kreise, kreisfreie Städte)</i>						
Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen (Juni 2010) ³⁾	9,5	6,7	8,4	8,4	7,6	6,3
Arbeitslosenquote der 15- bis 20-Jährigen (Juni 2010) ³⁾	6,9	4,3	5,7	5,7	5,0	3,4
<i>Kennzahlen des SGBII-Bezugs (Ebene Kreise, kreisfreie Städte)</i>						
SGBII-Quote ⁴⁾	15,1	8,3	10,5	10,5	10,3	8,8
Anteil der unter 25-Jährigen an den erwerbsfähigen Hilfe- bedürftigen ⁴⁾	17,9	20,6	19,5	19,5	18,8	19,1
<i>Siedlungsstruktur</i>						
Raumstrukturtyp ⁵⁾	Alle: Zwischenraum mit Verdichtungsansätzen					

¹⁾ 2008 wurden die drei bisherigen Arbeitsagenturbezirke des Saarlandes (Saarbrücken, Saarlouis und Neunkirchen) im neuen Arbeitsagenturbezirk Saarland zusammengefasst. In dem Bericht wurde die differenzierte Aufteilung je- doch beibehalten, um Unterschiede zwischen den Schulstandorten erkennbar zu machen.

Quellen: ²⁾ BIBB 2010a: Tabelle A1.3-2,

³⁾ Bundesagentur für Arbeit, Statistik-Service Südwest.

⁴⁾ Bundesagentur für Arbeit: SGB II-Kennzahlen für Kreise und kreisfreie Städte.

⁵⁾ Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung 2010.

Während die Situation auf dem Ausbildungsmarkt für die Jugendlichen an den be- trachteten Standorten nicht ungünstiger war als im Durchschnitt des Saarlandes oder der alten Bundesländer, war die Situation am **Arbeitsmarkt** für junge Erwach- sene deutlich schlechter: Die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen lag an allen Standorten über dem Durchschnitt der alten Bundesländer und, mit Ausnahme von Dillingen (Kreis Saarlouis), auch über dem saarländischen Durchschnitt. Gleiches gilt für die Arbeitslosenquote der 15- bis 20-Jährigen, wenn auch auf niedrigerem Niveau. Ferner ist die SGB-II-Quote mit Ausnahme von Dillingen überdurchschnitt- lich hoch.

Zur Charakterisierung der **Siedlungsstruktur** wurden die BBR-Raumstrukturtypen (Schürt/Spangenberg/Pütz 2005) herangezogen, die die Merkmale Bevölkerungsdichte und Zentrenreichbarkeit kombinieren. Das Merkmal der Zentrenreichbarkeit ist besonders wichtig für die Frage, wie gut oder wie schwierig der Zugang von Jugendlichen zu Ausbildungsplätzen ist. Der Raumstrukturtyp *Zwischenräume mit Verdichtungsansätzen* stellt eine Raumkategorie dar, die zwar eine geringere Bevölkerungsdichte hat als so genannte Zentralräume, aber dennoch eine gute Zugänglichkeit zu den bedeutenden Zentren aufweist (Schürt/Spangenberg/Pütz 2005: 6). Hier gab es keine Unterschiede zwischen den Schulstandorten.

Die betrachteten Standortmerkmale lassen somit keine besonders ungünstige Gelegenheitsstruktur erkennen, die zur Erklärung der geringen Zahl der Übergänge in Ausbildung herangezogen werden könnte.

2.2 Implementation des Projekts Werkstatt-Schule

Projekträger war im Auftrag des Ministeriums das Landesinstitut für Pädagogik und Medien (LPM) Saarbrücken, das für die Entwicklung des Gesamtkonzepts, die Projektkoordination, die Durchführung von Fortbildungen und die Mittelverwaltung zuständig war. Für die Koordination des Projekts Werkstatt-Schule wurde am LPM eine eigene Geschäftsstelle eingerichtet. Den Auftrag für die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen hatte das Diakonische Werk Saar erhalten, bei dem die Sozialpädagog/innen auch angestellt waren. Zwischen dem LPM und dem Diakonischen Werk Saar fand über die gesamte Projektlaufzeit eine intensive Zusammenarbeit statt.

Aufgrund der gemeinsamen Konzeptentwicklung und Umsetzung waren die Unterschiede in der Implementation des Projekts zwischen den verschiedenen BBZ nur gering. Im Folgenden werden wesentliche Elemente des Projekts, ihre Implementation und ihre Bewertung durch die Akteure dargestellt. Grundlage der Auswertungen zur Projektimplementation sind a) offizielle Dokumente, wie Protokolle des Lenkungsausschusses oder Projektpräsentationen, b) Leitfaden-Interviews mit am Projekt beteiligten Akteuren, c) Gesprächsnotizen zu „Tür-und-Angel“-Gesprächen, die wir am Rande der Klassenraumbefragungen führen konnten, d) Notizen, die während der Teilnahme an den Sitzungen des Lenkungsausschusses entstanden, und e) quantitative Daten, die im Rahmen der standardisierten Befragungen der Lehrkräfte, Sozialpädagog/innen und Lehrwerkmeister erhoben wurden.

2.2.1 Kooperationsstrukturen

In jeder Werkstattklasse waren jeweils eine Lehrkraft als Klassenlehrer/in und ein/e Sozialpädagog/in eingesetzt, so dass hinsichtlich der sozialpädagogischen Begleitung ein sehr viel günstigerer Betreuungsschlüssel als in den Kontrollklassen gege-

ben war, wo ein/e Sozialpädagoge/in mehrere Klassen betreute.⁶ Der Unterricht in den Lehrwerkstätten wurde von Lehrwerkmeistern übernommen. Ab dem 01.01.2008 stand für Werkstattklasse ein Sozialpädagoge bzw. eine Sozialpädagogin zur Verfügung. Die Zusammenarbeit zwischen Sozialpädagoge/innen und Lehrkräften wurde - nach Überwindung einiger anfänglicher Schwierigkeiten - von allen Beteiligten als sehr gut und als unabdingbare Voraussetzung für den Projekterfolg bewertet. Nicht nur die Schulleistungen der Jugendlichen waren sehr defizitär, sondern darüber hinaus waren die Jugendlichen - so die Einschätzung der beteiligten Lehrkräfte - zu einem großen Teil durch so massive außerschulische Problemlagen beeinträchtigt, dass die Beschulung der Jugendlichen ohne Bearbeitung dieser Problemlagen als aussichtslos eingeschätzt wurde.

„Ohne diese sozialpädagogische Begleitung würde man das Projekt in die Tonne hauen können, also das wär' gar nicht gegangen. Ich denke, kaum einer in der Klasse hätte es bis zum Ende geschafft, wenn er nicht eine sozialpädagogische Betreuung gehabt hätte, das Projekt wäre nach wenigen Wochen, Monaten gescheitert, mit absoluter Sicherheit. Die Schüler sind so extrem, die individuelle Geschichte von den Schülern, das Verhalten, die vielen Unwegsamkeiten, da sind auch viele Dramen, die sich da abgespielt haben, die praktisch die Sozialpädagogen auffangen, die zum Teil ja mit Schule gar nichts zu tun haben und aber ursächlich sind für das Verhalten der Schüler, dass sie auch an der Schule gar nicht mehr teilnehmen, weil ja auch in der Schule ständig von ihnen was gefordert wird und die kriegen viele von zu Hause so Geschichten, die haben ganz elementare Geschichten und die kriegen sie gar nicht geregelt und da kommt da irgend so ein doofer Lehrer und versucht ihnen irgendwas in Deutsch beizubringen, was sie überhaupt gar nicht interessiert; das muss man sich halt überlegen, dass das zwei Welten sind, die da aufeinander stoßen, die ja überhaupt kein Bindeglied haben und dieses Bindeglied haben einfach die Sozialpädagogen hergestellt, das muss man ganz deutlich sagen, ohne diese Betreuung könnt ich mir so ein Projekt gar nicht vorstellen.“ (Lehrkraft)⁷

Ein wesentliches Element der Zusammenarbeit an den BBZ war das *Konzept von Klassenteams*: Die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Sozialpädagoge/innen und Lehrwerkmeistern wurde durch gezielte Maßnahmen, wie z. B. die Einführung regelmäßiger Besprechungen, institutionalisiert. Als besonders innovativ und positiv für die Kooperation wurde von den Beteiligten die gemeinsame Teilnahme von Sozialpädagoge/innen, Lehrkräften und Lehrwerkmeistern an einer Fortbildung mit dem Ziel der Entwicklung von Klassenteams bewertet, die von Juni 2008 bis März 2009 durch das „Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw)“, Göttingen, angeboten wurde. An den Klassenfahrten im Rahmen erlebnispädagogischer Maßnahmen nahmen Sozialpädagoge/innen und Lehrkräfte gemeinsam teil.

Für die Zusammenarbeit mit den zuständigen Agenturen für Arbeit wurde ein standardisierter Prozess implementiert, der vorsah, zu welchen Zeitpunkten im Projekt

⁶ Da Lehrkräfte und Sozialpädagoge/innen über die gesamte Laufzeit im Projekt blieben, also in jedem Projektschuljahr eine neue Werkstattklasse unterrichteten und betreuten, waren insgesamt jeweils sechs Lehrkräfte und sechs Sozialpädagoge/innen am Projekt beteiligt.

⁷ Um trotz der geringen Zahl der Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen die Anonymität der Interviewpartner/innen möglichst gut zu wahren, wird stets eine geschlechtsneutrale Abkürzung zur Kennzeichnung der Akteure verwendet.

und an welchem Ort (BBZ oder Agentur für Arbeit) Informationsveranstaltungen und individuelle Beratungen stattfinden sollten. Auch die Zusammenarbeit mit den Berufsberater/innen in den Agenturen für Arbeit wurde von allen Beteiligten positiv bewertet.

2.2.2 Auswahlprozesse

Auswahl der BBZ: Die Werkstattklassen wurden an den BBZ Dillingen, Homburg, Neunkirchen und Völklingen eingerichtet. Dabei waren folgende Kriterien maßgeblich:

- Jeder der drei früheren Arbeitsagenturbezirke des Saarlandes sollte vertreten sein, um eine breite Streuung zu erreichen. Das BBZ Völklingen gehört zum Agenturbezirk Saarbrücken, Dillingen zum Agenturbezirk Saarlouis und Homburg sowie Neunkirchen zum Agenturbezirk Neunkirchen.
- Es sollten Einzugsgebiete mit sozialen Brennpunkten vertreten sein. Dies traf insbesondere auf das BBZ Völklingen zu.
- Die BBZ sollten Erfahrungen mit vergleichbaren Schülergruppen bzw. praxisorientierten Unterrichtsformen haben. Drei der ursprünglich vier BBZ hatten sich zuvor bereits am Projekt „QGA“⁸ (dualisierte Produktionsschule) beteiligt.
- Außerdem sollten die BBZ auch gut für die Schüler/innen erreichbar sein.

Auswahl der Jugendlichen: Die ursprünglich geplante Auswahl der Projektschüler/innen durch Einsatz eines einheitlichen Assessment-Verfahrens wurde nicht umgesetzt. Das Auswahlverfahren blieb in der Hand der abgebenden Schulen, die der im Ministerium zuständigen Abteilung entsprechende Vorschläge machten. Im ersten Projektjahr wurden alle so vorgeschlagenen Jugendlichen in eine Werkstattklasse aufgenommen. In den beiden Folgejahren, in denen die Nachfrage das Angebot an Projektplätzen überstieg, war die Reihenfolge der Anmeldungen entscheidend. Auch von Seiten der Eltern wurden Anfragen auf Aufnahme ihrer Kinder in eine Werkstattklasse an das Ministerium oder die BBZ gestellt.

Die Anmeldung lief stets über das Ministerium. Bei der Auswahl der Schüler/innen wurden im Ministerium drei Kriterien angewendet: Der/die Jugendliche musste sich (a) im achten Schulbesuchsjahr befinden, (b) ohne Aussicht auf einen Hauptschulabschluss an der Regelschule sein und (c) - bei Erreichen des Hauptschulabschlusses im Rahmen des Projekts - für einen dualisierten Ausbildungsgang geeignet erscheinen. Aufgrund des Verzichts auf ein systematisches Assessment-Verfahren bleibt unklar, in welchem Verhältnis schlechte Schulleistungen und sonstige Probleme gewichtet wurden. Die Auswahl der Schüler/innen wurde häufig auf informellem Weg mit der zuständigen Abteilung des Ministeriums abgestimmt. Zu den abgebenden Schulen gab es dagegen nur in Ausnahmefällen Kontakte.

⁸ Beim Projekt „Qualifizierungsbausteine und Ganztagsbetreuung in der Ausbildungsvorbereitung (QGA) handelt es sich um ein vom Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes finanziertes Projekt zur Weiterentwicklung der schulischen Berufsausbildungsvorbereitung.

„Das hat zum Schluss so informell ganz gut geklappt, wir haben mit den zuständigen Mitarbeitern im Ministerium eigentlich sehr gut zusammengearbeitet, besonders die Sozialpädagogen hatten regen Kontakt. Es gab nie irgendeine Veranstaltung mit den Zubringerschulen, das haben wir über die drei Jahre nicht hinbekommen, das wäre eigentlich sinnvoll gewesen, dass auch größere Kooperation von den Zubringerschulen mit uns stattgefunden hätte, auf dem informellen Weg ging das, weil die Wege hier im Saarland sehr, sehr klein sind und man sagt jeder kennt jeden, da gab's das schon.“ (Lehrkraft)

Die Auswahl der Jugendlichen nach *Schulbesuchsjahren* (und nicht nach Klassenstufe) führte dazu, dass eine große Zahl der Teilnehmer/innen des Projekts bereits aus den Klassenstufen 6 und 7 in die Werkstattklasse übergang (siehe Tabelle 5). Nur weniger als die Hälfte der Werkstattklassenschüler/innen kam somit aus einer 8. Klasse. Obwohl diesen Jugendlichen der Unterrichtsstoff eines oder mehrerer Schuljahre fehlte, schnitten sie beim Erreichen eines Hauptschulabschlusses nicht schlechter ab als Jugendliche, die aus der 8. Jahrgangsstufe übergangen (siehe Kapitel 4.1.1 und 4.2.1). Dies dürfte jedoch ein Selektionseffekt sein, da zur HSA-Prüfung nur Schüler/innen mit Erfolgsaussichten zugelassen wurden.⁹

Tabelle 5
Erreichte Klassenstufe vor dem Besuch der Werkstatt- oder Kontrollklasse
(in Prozent)

Klassenstufe	Werkstattklassen	Kontrollklassen
5	0,6	–
6	19,2	–
7	41,2	8,6
8	37,9	43,2
9	1,1	48,2
n	182	139

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

2.2.3 Projektziele und Zielhierarchie

In der ursprünglichen Projektplanung wurden die Verbesserung der Sozialkompetenzen und Berufsorientierung, das Erreichen des Hauptschulabschlusses und schließlich der Übergang in eine duale Ausbildung als Ziele formuliert. Nach den Erfahrungen mit dem ersten Jahrgang - lediglich fünf von 75 Schüler/innen hatten am Schuljahresende einen Ausbildungsplatz erhalten -, wurde das Ziel der Vermittlung in eine duale Ausbildung für die meisten Schüler/innen der Zielgruppe von den Lehrkräften und Sozialpädagogen/innen als wenig realistisch eingeschätzt. Diese Einschätzung teilten auch die Mitarbeiter/innen in den Arbeitsagenturen, die mit den Jugendlichen Kontakt hatten. Als wesentliche Ursache wurde von allen Beteiligten die - neben den auch trotz Erreichen des Hauptschulabschlusses weiter bestehenden schulischen Defiziten - mangelnde „Ausbildungsreife“ angesehen.

⁹ Die Entscheidung darüber, ob ein Jugendlicher zur Hauptschulabschlussprüfung zugelassen wird oder nicht, wird von der Schule getroffen.

„Ja, also es war ein Personenkreis wo man von den meisten überhaupt noch gar keine Ausbildungsreife festhalten konnte. Das war auch so, wir haben also alle, weil der Notenschnitt auch manchmal so schlecht war und auch der Hintergrund, der schulische und familiäre Hintergrund, haben wir also bei allen einen Eignungstest gemacht, einen psychologischen Eignungstest. Also ich würd' sagen, bei 90 % war Ausbildungsreife derzeit nicht vorhanden; ja und die waren auch wirklich im Vergleich zu den Schülern aus dem Berufsvorbereitungsjahren, die ja auch keinen Hauptschulabschluss hatten, waren die also eher verspielt und mit also teilweise sehr unrealistischen Vorstellungen. Wir haben ja dann gesprochen auf Grund des Testergebnisses. Was kann der Jugendliche machen? Ist für ihn eine berufsvorbereitende Maßnahme sinnvoll oder sollte er lieber schulisch weiter machen mit einem Berufsgrundbildungsjahr? Das waren die Überlegungen und ganz selten ja die Empfehlung: ist ausbildungsreif.“ (Berufsberatung 1)

„Also zum einen, dass halt vom schulischen her oft trotz Erreichen des Abschlusses noch Defizite da sind, dass einfach noch 'ne Lücke klafft zwischen den Anforderungen, die auch in der Berufsschule an die Jugendlichen gestellt werden. Und zum anderen, klar, die Ausbildungsreife, also wirklich diese Verantwortung auch für das eigene Tun zu übernehmen und sich in arbeitsrechtliche Prozesse einzugliedern und ja einfach auch Anleitung anzunehmen und Weisungen entgegen zu nehmen, das ist oft noch ein Problem für die Jugendlichen, die auch grad noch bis zum Hals in der Pubertät stecken, und wenn die dann anschließend in so einem Betrieb eine Ausbildung machen wollen, das sind oft ja doch auch Bereiche, wo man jetzt nicht unbedingt die Leute mit Samthandschuhen anfasst, ne da herrscht ein rauere Ton im Handwerk, da wird auch nicht nach acht Stunden der Hammer fallen gelassen, sondern da muss auch mal mehr Arbeit geleistet werden, und das sind oft so Dinge, wo die Jugendlichen oft mit überfordert sind.“ (Berufsberatung 2)

Ab dem zweiten Jahrgang wurde daher das Ziel des Übergangs in eine (duale) Ausbildung sofort im Anschluss an den Besuch einer Werkstattklasse tendenziell aufgegeben bzw. nur noch für einzelne Jugendliche als realistisch eingestuft.

Die Förderung der Jugendlichen konzentrierte sich folglich darauf, einerseits ihre Berufsorientierung und Sozialkompetenzen zu verbessern, und sie andererseits beim Erreichen des Hauptschulabschlusses zu unterstützen. Wesentliche Voraussetzung dafür war, zunächst eine Re-Integration in institutionelle Bildung zu erreichen. Anders als etwa im Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010), für das das Ziel des Übergangs in duale Ausbildung zentral blieb und in dem eine mangelnde Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen relativ häufig zum Ausschluss aus dem Projekt führte, war der regelmäßige Schulbesuch und die „Beschulbarkeit“¹⁰ der Jugendlichen im Projekt Werkstatt-Schule ein erst zu erreichendes Ziel. Für die weitere Entwicklung nach dem Besuch einer Werkstattklasse wurden im Klassenteam individuelle Ziele für die Jugendlichen formuliert und versucht, die Jugendlichen auch in diese Richtung zu orientieren.

¹⁰ Unter „Beschulbarkeit“ soll in diesem Zusammenhang die Tatsache verstanden werden, dass Jugendliche in den Unterricht integrierbar sind. Dies war ein wichtiges Ziel des Projektes, da viele Jugendliche Verhaltensauffälligkeiten aufwiesen, die zu einer geringen Konzentration auf die Schule und damit zu Störungen während des Unterrichts führten, wodurch eine normale Durchführung des Unterrichts erschwert bzw. unmöglich wurde.

2.2.4 Reintegration in institutionelle Bildung und Fördermaßnahmen

Lehrkräfte, Sozialpädagog/innen und Berufsberater/innen berichteten übereinstimmend, dass Schulschwänzen bis zur völligen Schulverweigerung eines der kennzeichnenden Merkmale der am Projekt teilnehmenden Jugendlichen war. So hatten an einem Standort bis zu 70 Prozent der Jugendlichen an der Schule vor Projektbeginn gar nicht mehr oder nur unregelmäßig am Unterricht teilgenommen (Information aus einem Experteninterview). Auch die Jugendlichen selbst bestätigten dies in den Befragungen (siehe Kapitel 3.1.2). Viele Bemühungen richteten sich deshalb darauf, die Jugendlichen zunächst wieder zur Teilnahme am Unterricht zu bewegen. Maßnahmen zur Erhöhung der Motivation wurden dabei durch strikte Kontrolle flankiert: Wenn Jugendliche nicht zum Unterricht erschienen, wurden sofort die Eltern informiert.

„Ein großer Teil war Schulverweigerer, die sind nicht mehr in die Schule gegangen, teilweise waren die zwei Jahre nicht mehr in der Schule. Das heißt, unser erstes Ziel war überhaupt noch mal ja den Standort Schule oder Schule überhaupt für die Schüler interessant zu machen, und das lief so ab, dass alle Sozialpädagogen im Prinzip beim ersten Fehlen ständig die Eltern angerufen haben.“ (Lehrkraft)

Wenn die Eltern den Schulbesuch ihrer Kinder nicht durchsetzen konnten oder kein Interesse daran zeigten, wurde häufig das Jugendamt informiert. In manchen Fällen wurde auch das Familiengericht eingeschaltet, mit dem Ziel, einen „Ergänzungspfleger“ zu bestellen und das elterliche Sorgerecht entsprechend einzuschränken.

Um eine intensive und individuelle Förderung zu gewährleisten, wurden unterrichtsbegleitend am Nachmittag Fördermaßnahmen angeboten, in deren Gestaltung die BBZ weitgehend frei waren und deren Ziele zwischen Sozialpädagog/innen und Klassenlehrer/innen nach dem jeweiligen Bedarf der Schüler/innen abgestimmt wurden. Grob lassen sich die Fördermaßnahmen in schulische Nachhilfe, Berufsorientierung und freizeit-/erlebnispädagogische Maßnahmen einordnen.

Ein wichtiges Element der **schulischen Nachhilfe** stellte die Sprachförderung dar, die von externen Dozenten, aber auch von Referendaren an den BBZ durchgeführt wurde. Ursprünglich als Unterstützung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gedacht, zeigte sich schnell, dass auch Jugendliche, deren Muttersprache deutsch war, erhebliche Probleme beim Textverständnis hatten, so dass die Zielgruppe entsprechend erweitert wurde. Die **Berufsorientierung** wurde durch ein breites Spektrum an Angeboten (z. B. Kompetenzfeststellung, Erstellen eines Profilpasses, Erstellen von Lebensläufen und Bewerbungsschreiben) intensiv gefördert.

Im ersten Projekt-Jahrgang wurden die Fördermaßnahmen auf freiwilliger Basis angeboten; die Teilnahme der Jugendlichen daran war jedoch gering. Daher wurde die Nachmittagsbetreuung ab dem zweiten Jahrgang Bestandteil des Stundenplans und damit verpflichtend. Dem entzogen sich Jugendliche jedoch immer wieder durch Krankmeldung:

„Ansonsten war diese Nachmittagsbetreuung schon verpflichtend, das war fest im Stundenplan eingeplant, nur die Schüler werden dann einfach nach der 6. Stunde krank, da ist die Hälfte nicht mehr da. Die haben alle möglichen Krankheiten und sind dann einfach nicht mehr da.“ (Lehrkraft)

Allgemeine schulische Fördermaßnahmen wurden dabei von den Jugendlichen schlechter angenommen als konkrete Vorbereitungen auf den HSA bzw. Maßnahmen der Berufsorientierung und freizeitpädagogische Maßnahmen.

„Ja, das lief ganz gut, vor allem weil es eine Doppelfunktion hatte, einmal (...) war es notwendig für die Hauptschulabschlussprüfung, da muss ein Lebenslauf beziehungsweise ein Bewerbungsschreiben formuliert werden, und zum anderen konnten sie es für ihre eigene berufliche Zukunft verwenden, wenn sie sich beworben haben für einen Ausbildungsplatz, und das wurde dann auch gerne angenommen. Wir haben dann auch eine Mappe entworfen, wo dann alles am Schluss gesammelt wurde, was das Praktikum anging, was Berichtshefte anging, die sie während des Praktikums durchführen mussten, was Lebenslauf anging und auch Bewerbung war alles anschließend in einer Mappe drin, was sie dann bekommen haben für nach Hause.“ (Sozialpäd.)

Neben den Fördermaßnahmen am Nachmittag, die während des gesamten Schuljahres stattfanden, wurden auch **erlebnispädagogische Angebote** gemacht, deren Ziele die Stärkung sozialer Kompetenzen und des Selbstwertgefühls sowie der Aufbau von Zusammenarbeit und Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse waren. Dazu gehörte zunächst eine mehrtägige Klassenfahrt kurz nach Schuljahresbeginn, die in den nächsten beiden Projektjahrgängen durch mehrere eintägige erlebnispädagogische Ausflüge ersetzt wurde.

2.2.5 Implementation der Praktika

Jeweils drei Tage pro Woche absolvierten die Werkstattschüler/innen Praktika in den BBZ-Werkstätten oder in Betrieben. Die Wichtigkeit *betrieblicher* Praktika wurde dabei an den Standorten unterschiedlich gesehen: An einem BBZ-Standort sollte jeder Jugendliche mindestens ein betriebliches Praktikum absolvieren, an zwei Standorten wurde dagegen weniger Nachdruck auf betriebliche Praktika gelegt. Eine wichtige Rolle spielte für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Sozialpädagog/innen, Berufsberater/innen) dabei das Konzept der „Praktikumsreife“. Ihr Fehlen war nach ihren Angaben der ausschlaggebende Grund dafür, dass manche Jugendliche kein betriebliches Praktikum absolvierten. Als bedeutsame Kriterien wurden übereinstimmend hier nicht Leistungs-, sondern auch Merkmale des Sozialverhaltens genannt, insbesondere Disziplin und Verträglichkeit.

„Ausschlaggebend ist einfach das Sozialverhalten und die Art, wie er sich auch auf Anweisungen verhält im Kontext, wie er mit seinen Mitschülern umgeht, wie er mit Lehrpersonen umgeht, weil das ist das A und O, also wie gesagt, wir haben ja die Erfahrung aus vier Jahren davor, die fliegen da ruckzuck aus dem Betrieb raus, auch die Anwesenheit und Pünktlichkeit, das sind so Grundtugenden, die im Praktikumsbetrieb unabdingbar sind, sonst funktioniert das gar nicht, sonst kommen die direkt wieder zurück und der Aufwand und die Organisation – erst mal den Kontakt mit dem Praktikumsbetrieb anleihen, dann gehen die da rein und nach einer Woche oder zwei wird dann festgestellt, ach von sechs Terminen war er nur vier Mal da und kam dann auch noch zu spät und war dann auch noch frech zum Chef - das macht dann keinen Sinn, weil das ist dann kontraproduktiv, dann haben wir so eine Phase, im Prinzip, wo wir den Schüler wieder verloren

haben. Ein zweites Kriterium war natürlich auch die fachliche Eignung. Wenn ein Schüler gesagt hat, ich will jetzt in den Kfz-Betrieb und man wirklich merkt, dass der Schwierigkeiten hat, 'nen Schraubendreher von 'nem Schlüssel zu unterscheiden, haben wir gesagt - haben wir auf den Schüler eingewirkt und mit ihm gemeinsam überlegt, meinst du nicht, dass du vielleicht zuerst was anderes machst. Das erste Kriterium, wie gesagt, war das Sozialverhalten.“ (Lehrkraft)

„Also, das merkt man schon, aber auch dort sind wieder die Unterschiede, je nachdem in welchem Alter und von welchem schulischen Hintergrund die Jugendlichen kommen. Ob die vielleicht dann schon aus der 8. kommen, wo sie schon Praktikumserfahrung mitbringen, oder halt wirklich früher aus der Allgemeinbildenden Schule abgegangen sind, wo so Sachen wie Pünktlichkeit und Acht-Stunden Tag im Praktikum durchhalten und Weisungen entgegen nehmen, wo das noch nicht so wirklich rund läuft.“ (Arbeitsagentur)

An dem Standort, an dem jeder Jugendliche ein betriebliches Praktikum absolvieren sollte, wurde die „Praktikumsreife“ dagegen eher als etwas definiert, das bei manchen Jugendlichen erst im Praktikum hergestellt werden sollte:

„Wir haben halt hier auch festgestellt, dass sie eigentlich handwerklich schon geschickt waren, und es kam in vielen Gesprächen dann raus, warum sie halt nicht ins Praktikum wollten, weil dann müssen sie länger schaffen. Die haben um ein Uhr Feierabend und im Praktikum müssen sie länger arbeiten und das wollten wir unterbinden und haben gesagt, wenigstens 14 Tage ein Praktikum, damit der wenigstens mal da rein riecht und guckt, wie dort gearbeitet wird unter realen Bedingungen, und des haben sie dann auch gemacht.“ (Sozialpäd.)

Die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen während eines betrieblichen Praktikums wurde durch Besuche im Praktikumsbetrieb ergänzt.

3 Profil der Projektteilnehmer/innen und Kontrollklassen

Im Folgenden werden die Projekt- und Kontrollklassen beschrieben. Ziel ist hier noch nicht die Abschätzung des Projekterfolgs (siehe dazu Kapitel 4 und 5), sondern ein deskriptiver Überblick über die Charakteristika der Schüler/innen (Kapitel 3.1), die Struktur der Werkstatt- und der Kontrollklassen (Kapitel 3.2) sowie die Praktikumserfahrungen der Schüler/innen der Werkstattklassen (Kapitel 3.3).

3.1 Charakteristika der Werkstattschüler/innen (im Vergleich zu den Schüler/innen der Kontrollklassen)

Die zentrale Fragestellung dieses Kapitels ist: Welche Schüler/innen haben die Werkstattklassen besucht und wie unterschieden sie sich von den Schüler/innen des Berufsvorbereitungsjahres der teilnehmenden BBZ (Kontrollgruppe)?

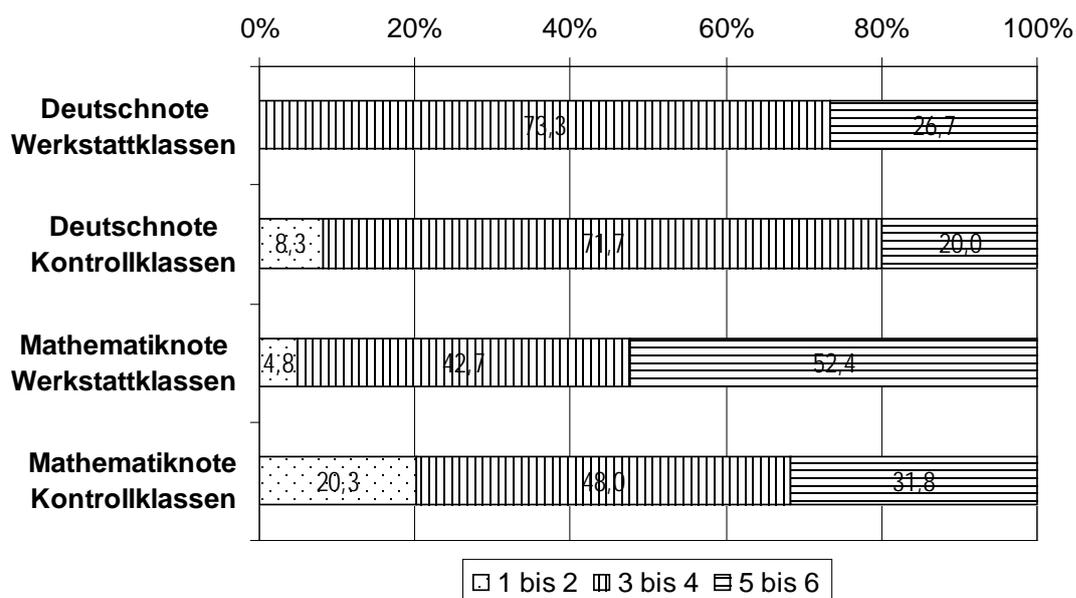
Als Zielgruppe des Projektes Werkstatt-Schule wurden Jugendliche definiert, bei denen nach acht Schulbesuchsjahren ein erfolgreicher Schulabschluss im allgemeinbildenden Schulsystem als nicht mehr erreichbar erschien. Neben diesem Kriterium der unzureichenden Schulleistungen wurden als zusätzliche Merkmale Schulmüdigkeit bzw. Schulverweigerung, mangelnde Motivation, Resignation, soziale Defizite sowie das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds genannt.

3.1.1 Schulische Leistungen, kognitive Grundfähigkeiten und soziale Kompetenzen zu Schuljahresbeginn

Schulische Leistungen: Im Hinblick auf die Deutsch- und Mathematiknoten unmittelbar vor Projektbeginn¹¹ zeigt sich, dass die Projektschüler/innen - wie erwartet - deutlich schlechtere Schulleistungen hatten als die Jugendlichen der Kontrollgruppe.

Im Durchschnitt hatten die Werkstatterschüler/innen in Deutsch eine 4,0 und in Mathematik eine 4,4 (Kontrollklassen: 3,8 in Deutsch; 3,7 in Mathematik). Es gab *keine* Werkstatterschüler/innen mit der Note 1 oder 2 in Deutsch und nur knapp fünf Prozent mit diesen Noten in Mathematik. Mehr als die Hälfte der Werkstatterschüler/innen hatte die Note 5 oder 6 in Mathematik und mehr als ein Viertel eine schlechte Note in Deutsch. Wirklich leistungsstarke Schüler/innen waren somit im Projekt Werkstatt-Schule nicht vorhanden. Allerdings hatten auch mehr als 70 Prozent in Deutsch die Note 3 oder 4 und waren damit - zumindest aus Schulleistungssicht - nicht akut abschlussgefährdet.

Abbildung 1
Zeugnissnoten auf dem letzten Zeugnis vor Projektbeginn
 (Selbstauskunft der Schüler/innen in der ersten Befragung)



n = 120 (Deutsch) bzw. 124 (Mathe) Projektschüler
 n = 145 (Deutsch) bzw. 148 (Mathe) Kontrollschüler
 Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

¹¹ Mit Ausnahme des ersten Projektjahrgangs (Jahrgang 2007/2008), der nur einmal, gegen Schuljahresende, befragt werden konnte, wurden alle Projektschüler/innen zu Beginn des Schuljahres nach ihren Deutsch- und Mathematiknoten auf dem letzten Zeugnis vor dem Wechsel in die Werkstattklasse gefragt. Die Schüler/innen der Kontrollklassen wurden nach ihren Noten auf dem letzten Zeugnis im vorhergehenden Schuljahr gefragt.

Kognitive Grundfähigkeiten: Welche Lernpotenziale, d. h. kognitive Grundfähigkeiten, waren bei den Schüler/innen aus Werkstatt- und Kontrollklassen vorhanden? Zur Messung wurden zwei Subtests aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R¹² (I-S-T 2000R) verwendet: Analogien (zur Erfassung verbaler kognitiver Grundfähigkeiten) und Matrizen (zur Erfassung figuraler kognitiver Grundfähigkeiten). Es handelt sich dabei um Messungen der sogenannten fluiden kognitiven Grundfähigkeiten, die deutlich weniger als kristalline kognitive Grundfähigkeiten von den konkreten Lerngelegenheiten abhängig sind (vgl. Cattell 1987; Solga et al. 2005). Die Tests wurden mit den befragten Schüler/innen jeweils im September, d. h. in der ersten Befragungswelle, durchgeführt (im Jahrgang 2007/08 in der einzigen Befragung am Ende des Schuljahres).¹³

Der theoretische Skalenmittelwert beider Tests liegt bei 10. Wie Abbildung 2 zeigt, liegen sowohl der Mittelwert für die Werkstatt- als auch Kontrollklassenschüler/innen weit unter diesem Wert. Der Mittelwert der Werkstattklassen beträgt 4,3 (verbaler Test) bzw. 6,1 (figuraler Test); die Kontrollklassenschüler/innen erreichten Werte von 4,3 (verbaler Test) bzw. 5,8 (figuraler Test) und unterscheiden sich bei der Durchschnittsbetrachtung somit kaum von den Werkstattschüler/innen.

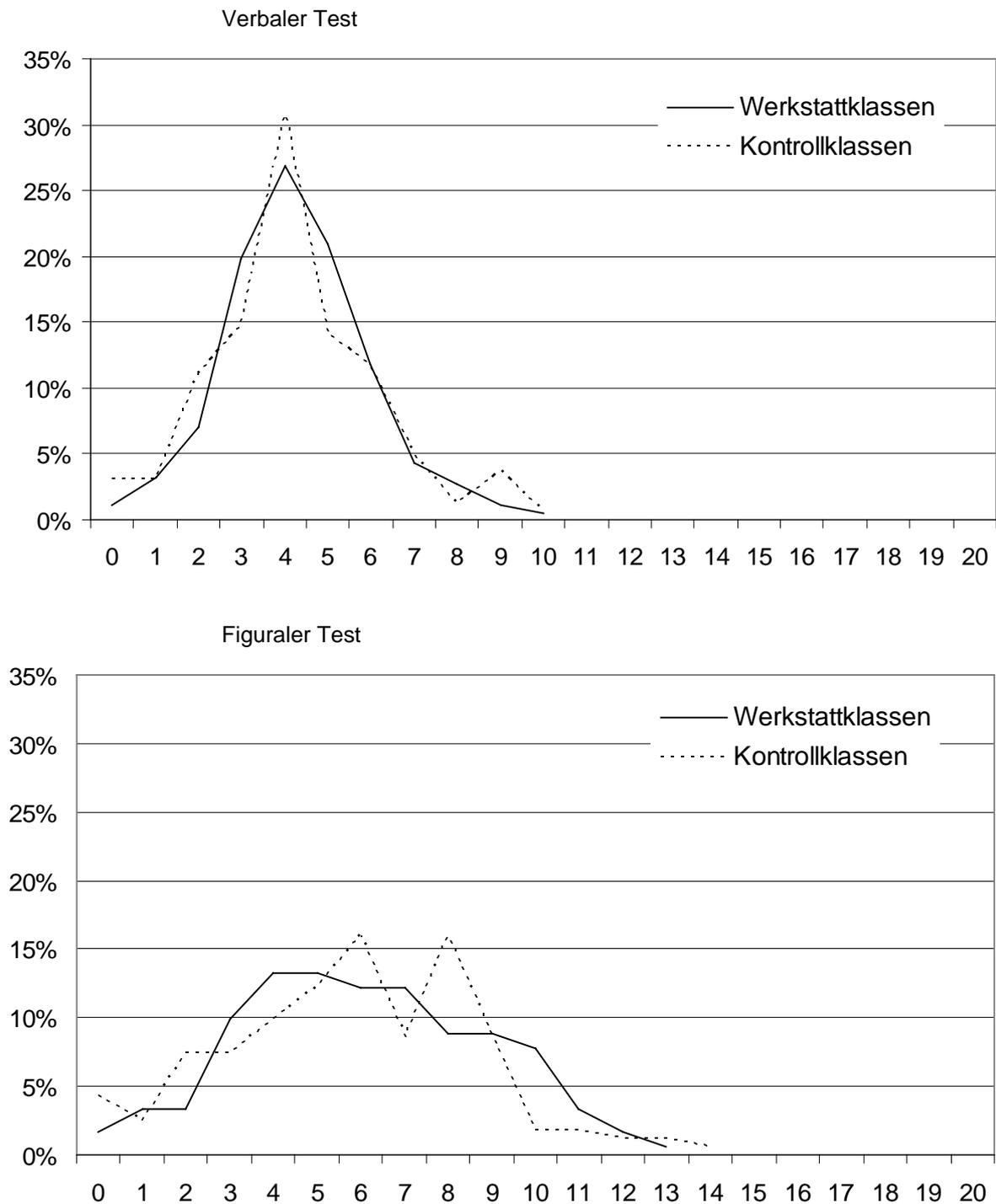
Auch die Maxima bei beiden Gruppen sind fast gleich: In beiden Tests erreichten Projektschüler/innen höchstens 13 richtige Antworten, bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es höchstens 15 bzw. 14 richtige Antworten von maximal 20 erreichbaren richtigen Antworten pro Test. In beiden Gruppen wurden bei den verbalen Tests deutlich schlechtere Ergebnisse erzielt. Diese Ergebnisse korrespondieren nur bedingt den Noten in beiden Gruppen: Während bei den Schüler/innen der Kontrollklassen die Deutschnoten durchschnittlich etwas schlechter als die Mathematiknoten waren, war das Notenverhältnis bei den Schüler/innen der Werkstattklassen umgekehrt: Sie schnitten im Durchschnitt bei den Deutschnoten etwas besser ab.

Sowohl die Werkstatt- als auch die Kontrollklassen waren bei den Ausgangsnoten sowie auch den kognitiven Tests deutlich schlechter als die Jugendlichen des ebenfalls durch das SOFI evaluierten Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ in Niedersachsen (Solga et al. 2010) und wiesen somit noch stärkere Defizite auf.

¹² Dieses Instrument ist für Personen ab 15 Jahren einsetzbar (vgl. Amthauer et al. 2001).

¹³ Diese Testergebnisse werden in den multivariaten Analysen (siehe Kapitel 4.2) verwendet, um das Problem unbeobachteter Heterogenität zwischen den Jugendlichen der Werkstatt- und der Kontrollklassen zu verringern.

Abbildung 2
Verbale und figurale kognitive Grundfähigkeiten von Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen (prozentualer Anteil der Schüler/innen mit den jeweiligen Testwerten)



Minimaler Skalenwert = 0, maximaler Skalenwert = 20

Verbaler Test: n = 186 Projektschüler/innen und 162 Kontrollklassenschüler/innen

Figuraler Test: n = 181 Projektschüler/innen und 162 Kontrollklassenschüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Soziale Kompetenzen und individuelle Handlungsregulation von Schüler/innen (so genannte „soft skills“) gelten als wesentliche Faktoren der „Ausbildungsreife“ und „Beschäftigungsfähigkeit“. Eines der Ziele des Projekts Werkstatt-Schule war daher auch, zu einer Verbesserung der sozialen Kompetenzen sowie der Selbstwirksamkeit und dem Selbstwertgefühl der abschlussgefährdeten Schüler/innen beizutragen. Ob eine solche Verbesserung tatsächlich erreicht wurde, wird in Kapitel 4.1.4 untersucht. Im Folgenden wird das (Ausgangs-)Niveau dieser individuellen Merkmale (gemessen jeweils zu Schuljahresbeginn) dargestellt. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob Schüler/innen in Werkstattklassen ein geringeres Niveau an Sozialkompetenzen aufwiesen und dies damit ein (implizites oder explizites) Auswahlkriterium war.

Bereits in der ersten Befragung wurden zur Erfassung von sozialen Kompetenzen im Bereich der Konfliktfähigkeit Tests für die Subskalen „Kooperativen Konfliktstil zeigen“, „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ und „Schwieriges Artikulieren“ des Testinstruments „Fertigkeiten, Konfliktgespräche zu führen“ (KOGEF_fs) (Keller et al. 2006) durchgeführt. Dies ist ein Instrument zur Messung situationspezifischer Sozialkompetenzen für Jugendliche und junge Erwachsene. Mit diesen Kompetenzen des Umgangs mit Konfliktsituationen werden für das Erlangen des Hauptschulabschlusses und eines Ausbildungsplatzes wichtige Kompetenzen erfasst, nämlich mit schulischen (und betrieblichen) Anforderungen angemessen und selbstbewusst umgehen zu können.

Tabelle 6 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen in beiden Gruppen. Höhere Mittelwerte¹⁴ zeigen dabei jeweils - positiv - eine größere Konfliktfähigkeit an. Die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen sind minimal. Mit Lösungslosigkeit umzugehen, also nicht auf eine vorschnelle Lösung zu drängen, fällt in beiden Gruppen besonders schwer (Mittelwert Werkstattklassen: 2,9; Mittelwert Kontrollklassen: 2,8). Etwas besser sind die Werte auf den Skalen „Einen kooperativen Konfliktstil pflegen“ und „Schwieriges Artikulieren“. Auffällig ist zudem, dass die Varianz (Standardabweichung) bei den Werkstattsschüler/innen in der Regel höher ist als bei den Kontrollschüler/innen.

Die Kontroll-Items sind sehr positiv formulierte Aussagen. Besonders niedrige und untereinander stark abweichende Werte für beide Items können als Hinweis dafür gewertet werden, dass der Fragebogen nur oberflächlich (ohne die Items genau zu lesen) ausgefüllt wurde. Die relativ hohen sowie übereinstimmenden Werte der beiden Items sprechen für eine in der Regel gründliche Bearbeitung des Fragebogens.

¹⁴ Es wurden jeweils Mittelwerte, normiert für die Anzahl der Items, berechnet (statt einfacher Summenwert). Damit sind die Werte der einzelnen Subskalen unabhängig von der Anzahl der jeweiligen Items und können miteinander verglichen werden.

Tabelle 6
Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit der Schüler/innen von Werkstatt- und Kontrollklassen zu Schuljahresbeginn
(Mittelwert und Standardabweichungen der Testwerte)

Teilkomponenten	Werkstattklassen			Kontrollklassen		
	Mittelwert	Standardabweichung	n	Mittelwert	Standardabweichung	n
(1) Kooperativen Konfliktstil pflegen (7 Items)	3,2	0,93	139	3,3	0,87	158
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	2,9	0,75	142	2,8	0,69	159
(3) Schwieriges Artikulieren (8 Items)	3,3	0,56	139	3,4	0,58	158
(4) Konfliktfähigkeit gesamt (Teilskalen gemeinsam, 20 Items)	3,1	0,45	137	3,2	0,48	151
Kontroll-Items a) „Konflikte lösen fällt mir leicht“	2,9	1,15	141	2,6	1,16	162
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme“	3,1	1,19	141	2,8	1,17	162

Cronbachs Alpha (1): 0,790, (2): 0,664, (3): 0,555, (4): 0,682

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen reichen von $\alpha = 0,555$ bis $\alpha = 0,790$ und indizieren somit ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Verwendet wurde eine 5-er Skala von 1 = „trifft völlig zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“. Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine bessere Konfliktfähigkeit aus.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die Testbefunde können durch Informationen der Lehrkräfte über einen zeitweiligen Schulverweis von Jugendlichen ergänzt werden. Mit diesem Disziplinarinstrument wurden Jugendliche bei besonders gravierendem Fehlverhalten für Tage oder Wochen vom Unterricht ausgeschlossen und durften das Schulgelände nicht betreten. 17 Prozent der Werkstattschüler/innen (26 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen) haben mindestens einmal einen Schulverweis erhalten, mehr als die Hälfte von ihnen mehrmals; in den Kontrollklassen wurden 77 Prozent der Jugendlichen mit Schulverweis mehrmals vom Unterricht ausgeschlossen. Als Gründe wurden überwiegend fortgesetztes Stören des Unterrichts, Beleidigungen von Mitschüler/innen und Lehrkräften, die Weigerung, Anweisungen zu befolgen, sowie Gewalttätigkeiten genannt.

Die subjektive *Selbstwirksamkeitserwartung*, also die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wurde mit der Selbstwirksamkeitsskala nach Schwarzer und Jerusalem in der ersten und dritten Befragungswelle erhoben (vgl. Schwarzer 1993). Selbstwirksamkeit stellt dabei eine wichtige persönliche Ressource im Umgang mit schulischen Anforderungen dar. Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn des Projekts lagen bei beiden Gruppen deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 (siehe Tabelle 7). Dabei war die Selbstwirksamkeitserwartung bei

den Schüler/innen der Kontrollklassen etwas höher (Mittelwert: 4,2) als bei den Werkstattsschüler/innen (4,0). Die Schüler/innen beider Gruppen schätzen sich also eher positiv ein und fühlen sich überwiegend gut in der Lage, schulische Erfolge durch eigene Leistungen steuern zu können.

Tabelle 7
Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Schüler/innen von Werkstatt- und Kontrollklassen zu Schuljahresbeginn
 (Mittelwert und Standardabweichungen der Testwerte)

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Selbstwirksamkeit (7 Items)	4,0	0,69	4,2	0,60
n	138		161	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,5	0,84	3,5	0,86
n	136		159	

Cronbachs Alpha (Selbstwirksamkeit): 0,817

Cronbachs Alpha (Selbstwertgefühl): 0,711

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Höhere Werte weisen eine höhere Selbstwirksamkeit bzw. ein höheres Selbstwertgefühl aus.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Das *Selbstwertgefühl* oder die Selbstwertschätzung (das Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit) ist ein entwicklungspsychologisches Konstrukt, das hinsichtlich der individuellen Handlungsregulierung eine wichtige Komponente des individuellen Antriebs darstellt. In der ersten und dritten Befragungswelle wurde es mit einer Kurzskala (bestehend aus fünf Items) der - international weit verbreitet angewendeten - Rosenberg-Self-Esteem-Skala (Rosenberg 1965) erhoben (siehe Diewald/Huinink/Heckhausen 1996).¹⁵ Die Mittelwerte des Selbstwertgefühls (am Projektbeginn) sind in beiden Gruppen vergleichsweise hoch und liegen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 (siehe Tabelle 7). Sie sind jedoch niedriger als die Werte der Selbstwirksamkeitserwartungen. In der Selbstwahrnehmung der Jugendlichen beider Gruppen bestand somit ein Unterschied zwischen der Erwartung, schulische Erfolge erzielen zu können, und einem schulunabhängigen Selbstwertgefühl.

3.1.2 Die Schullaufbahn: Frühe Erfahrungen des Scheiterns bei Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen

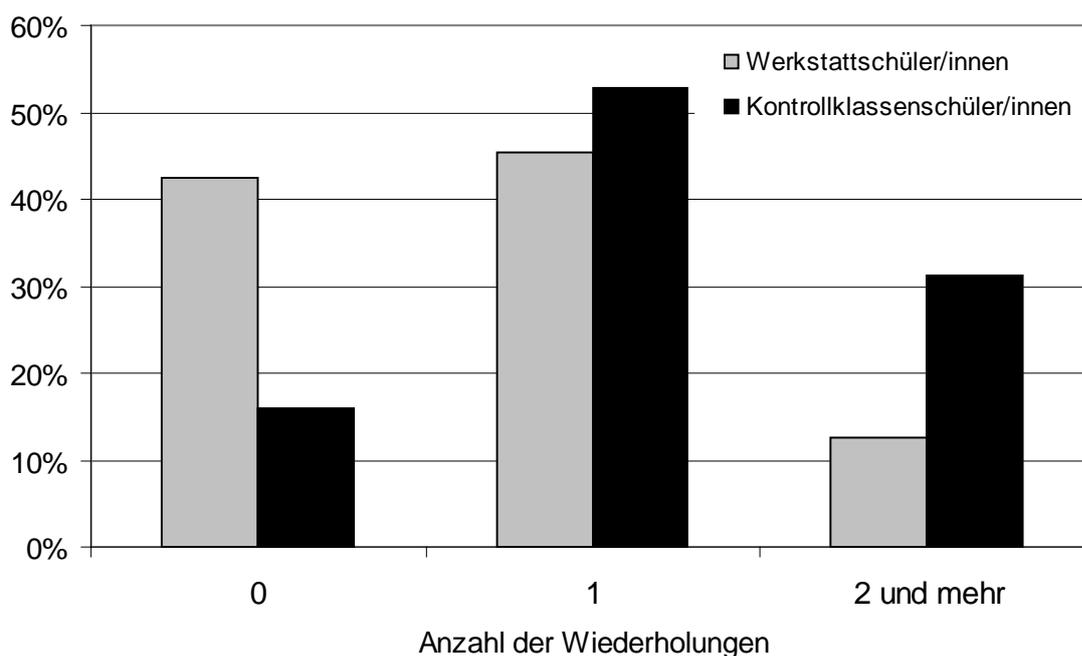
Leistungsschwache Jugendliche erleben häufig Erfahrungen des Scheiterns, die im Laufe ihrer Schullaufbahn kumulieren. Dabei verstärken sich wechselseitig Prozes-

¹⁵ Diese 5 Items sind: (1) Ich habe das Gefühl, dass es nicht viel gibt, auf das ich stolz sein kann, (2) Es gibt Zeiten, da fühle ich mich völlig nutzlos, (3) Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben, (4) Alles in allem betrachte ich mich eher als Versager, (5) Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.

se des Scheiterns und der Selbststigmatisierung, wenn etwa Jugendliche den Schulbesuch verweigern, aufgrund der daraus entstehenden Wissens- und Leistungsdefizite Klassen wiederholen müssen und dann erneut schwänzen, um der Aufgabe zu entgehen, sich in eine neue Klasse zu integrieren. Es war deshalb ein besonders wichtiges Ziel des Projekts Werkstatt-Schule, die Jugendlichen wieder zum Schulbesuch und zur Mitarbeit im Unterricht zu motivieren.

Ein Indikator für das Ausmaß schulischen Scheiterns ist der hohe Anteil der Jugendlichen mit Klassenwiederholungen: 58 Prozent der Werkstattklassen- und 84 Prozent der Kontrollschüler/innen mussten vor dem Übertritt in die Werkstatt-Schule bzw. in das BVJ bereits mindestens eine Klasse wiederholen. Wie Abbildung 3 zeigt, mussten fast zwei Drittel der Kontrollklassenschüler/innen sogar mindestens zwei Klassen wiederholen, bei den Werkstattschüler/innen waren es etwa 13 Prozent (immerhin auch jede/r 7. bis 8. Jugendliche). Insofern waren Erfahrungen des Scheiterns bei den Kontrollschüler/innen in stärkerem Maße vorhanden als bei den Projektschüler/innen, bei denen diese im weiteren Schulverlauf ja auch durch das Projekt Werkstatt-Schule vermieden werden sollten.¹⁶

Abbildung 3
Anzahl der Klassenwiederholungen zwischen der 1. Klasse und Projektbeginn



n = 134 Projektschüler/innen und 144 Kontrollklassenschüler/innen
Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

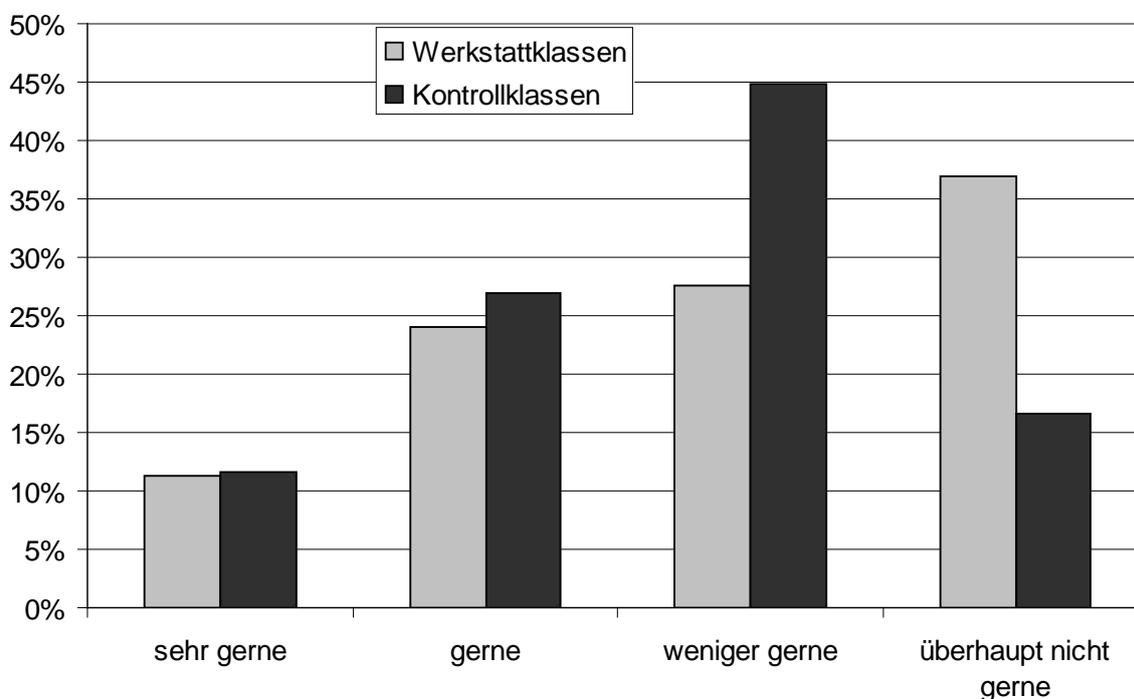
Sowohl die Schüler/innen der Werkstattklassen als auch der Kontrollklassen mussten häufig Schulwechsel bewältigen und damit die Aufgabe, sich in einen neuen Kontext zu integrieren. Befragt nach der Anzahl der Schulwechsel nach der vierten

¹⁶ Die größere Zahl der Wiederholungen bei den Kontrollklassenschüler/innen hängt auch damit zusammen, dass diese im Durchschnitt ein Jahr älter waren.

Klasse und vor dem Wechsel an das BBZ, gaben nur 2 Prozent aller Jugendlichen an, keinen Schulwechsel erlebt zu haben. 23 Prozent der Projektschüler/innen und 22 Prozent der Kontrollschüler/innen nannten einen Wechsel und 76 Prozent (Projektschüler/innen) bzw. 75 Prozent (Kontrollschüler/innen) nannten mindestens zwei Wechsel. Hier kann es jedoch möglicherweise zu fehlerhaften Angaben gekommen sein, wenn die Jugendlichen, entgegen der Anweisung im Fragebogen und der Interviewerinnen, den Wechsel an das BBZ mitzählten. Bei der Nennung von mindestens zwei Schulwechseln muss jedoch mindestens ein Schulwechsel zusätzlich zum Übergang an das BBZ erfolgt sein, so dass der Befund bleibt, dass etwa drei Viertel der Jugendlichen mindestens einen Schulwechsel zusätzlich zum Übergang an ein BBZ erlebten.

Vor dem Wechsel in eine Werkstattklasse oder das BVJ haben die Jugendlichen die Schule überwiegend sehr ungern besucht. Diese Ablehnung war bei den Projektschüler/innen in ihrer Intensität deutlich stärker ausgeprägt als bei den Schüler/innen der Kontrollklassen. Dass sie sehr gern oder gern zur Schule gegangen seien, sagten lediglich 35 Prozent der Werkstatt- und 39 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen. 28 Prozent der Werkstattschüler/innen gingen weniger gern (Kontrollgruppe: 45 Prozent) und 37 Prozent (Kontrollgruppe: 17 Prozent) sogar überhaupt nicht gern zur Schule (Abbildung 4).

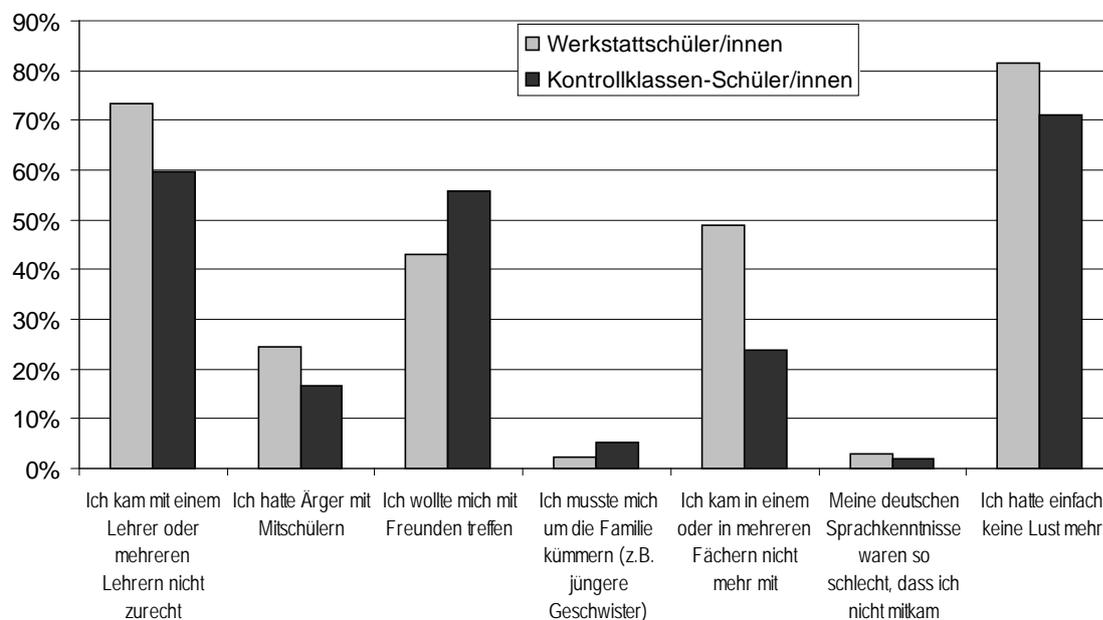
Abbildung 4
Zustimmung zum Schulbesuch vor dem Wechsel in eine Werkstatt- oder BVJ-Klasse
 (in Prozent)



n = 134 Projektschüler/innen und 163 Kontrollklassenschüler/innen
 Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die bei vielen Jugendlichen ablehnende Haltung zur Schule wird auch beim Schulschwänzen deutlich, das als „Coping-Strategie“ zur Vermeidung von Situationen potenziellen Scheiterns angesehen werden kann. Der Anteil der Jugendlichen, die vor dem Übertritt an ein BBZ mehrmals die Schule geschwänzt hatten, war in beiden Gruppen sehr hoch, etwas über 60 Prozent.¹⁷ Einige wenige Jugendliche gaben an, bereits während der Grundschulzeit die Schule geschwänzt zu haben; die meisten fingen erst nach der 5. Klasse an, dem Unterricht unentschuldig fernzubleiben. Die Jugendlichen der Werkstattklassen begannen deutlich früher zu schwänzen als die Kontrollgruppen-Schüler/innen, nämlich zu fast 80 Prozent zwischen der 5. und 7. Klasse (Kontrollklasse: 63 Prozent). Nur 14 Prozent der Schulschwänzer in den Werkstattklassen begannen damit erst ab der 8. Klasse (26 Prozent in den Kontrollklassen). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass viele Jugendliche aus einer Jahrgangsstufe unterhalb der 8. Klasse an ein BBZ wechselten.

Abbildung 5
Schulschwänzen - Gründe (in Prozent)



n = 86 Werkstattklassenschüler/innen und 97 Kontrollklassenschüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Aus welchen Gründen blieben die Jugendlichen der Schule fern? Abbildung 5 zeigt hier deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen: Werkstattschüler/innen nannten häufiger Gründe, die unmittelbar mit der Schule zusammenhängen: Ärger mit Lehrer/innen oder Mitschüler/innen oder Schwierigkeiten, den Stoff zu bewältigen. Freizeitorientierte Gründe - die durch das Item „sich lieber mit Freunden treffen zu wollen“ erhoben wurden - spielten dagegen in der Kontrollgruppe eine weitaus größere

¹⁷ Zum Vergleich: Im Projekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (1)“ an niedersächsischen Hauptschulen hatten 40 Prozent der Projekt- und 19 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen angegeben, schon mehrmals die Schule geschwänzt zu haben (Solga et al. 2010).

Rolle, ebenso wie familiäre Gründe. Auch bei der offen gestellten Frage nach weiteren Gründen für das Schulschwänzen zeigt sich dieser Unterschied: Projektschüler/innen nannten hier z. B. „Ich hatte Streit mit dem Lehrer“, „Mobbing der Lehrerin“, „weil ich alle Lehrer hasse“ oder „Ich wurde gehänselt“. Schüler/innen der Kontrollklassen schrieben hingegen beispielsweise „weil ich ins Kino wollte“, „lieber Kiffen“, „zu faul“, „ich wollte ausschlafen“, aber auch „Familienprobleme“ oder „mein Vater ist gestorben“.

Für das letzte Halbjahr vor dem Wechsel an ein BBZ wurde auch die Anzahl der Fehltage erhoben. Viele Jugendliche fehlten sehr häufig: In den Werkstattklassen lag der Median¹⁸ bei 27 Tagen, in den Kontrollklassen bei 20 Tagen. Zusätzlich zu diesen ganzen Fehltagen gaben viele Jugendliche an, einzelne Unterrichtsstunden geschwänzt zu haben. Auch hier weisen die Jugendlichen der Werkstattklassen mit einem Median von Fehlzeiten an 12 Tagen einen höheren Wert auf als die Jugendlichen der Kontrollklassen (an 10 Tagen). Auch wenn davon auszugehen ist, dass einige Angaben nicht der Wahrheit entsprechen (z. B. die Angabe von mehr als 180 kompletten Fehltagen), bleibt gleichwohl der Befund bestehen, dass das Schulschwänzen in beiden Gruppen ein häufig auftretendes und massives Problem darstellte.

3.1.3 Soziodemografische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen

Die betrachteten soziodemografischen und -ökonomischen Merkmale variierten nur geringfügig zwischen Schüler/innen der Werkstatt- und der Kontrollklassen. Hervorzuheben ist der - auf niedrigem Niveau - deutlich größere Mädchenanteil in den Werkstattklassen. Der Altersunterschied zwischen Werkstatt- und Kontrollschüler/innen von etwa einem Jahr ergibt sich aus der Anlage der Evaluation (Vergleich mit Jugendlichen im Berufsvorbereitungsjahr). Hinsichtlich der Familienverhältnisse sowie der sozioökonomischen Situation ihrer Eltern unterschieden sich Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen nur geringfügig.

Geschlecht: Die Werkstattklassen wurden zu zwei Dritteln von Jungen besucht (Kontrollklassen: 76 Prozent). Dies spiegelt zum einen die Tendenz wider, dass Jungen häufiger als Mädchen die Schule ohne Abschluss verlassen, und deshalb auch zu erwarten ist, dass sie bereits unter den *abschlussgefährdeten* Jugendlichen stärker vertreten sind. Eine Rolle könnte auch gespielt haben, dass in den BBZ überwiegend technisch-gewerbliche Berufsbildungsangebote gemacht werden, die traditionell eher von Jungen wahrgenommen werden. Dass es dennoch gelungen ist, die Werkstattklassen mit einem höheren Mädchenanteil zu besetzen als die Kontrollklassen (33 Prozent vs. 24 Prozent), darf unter diesen Bedingungen als

¹⁸ Der Median einer Verteilung gibt an, welcher Wert diese in zwei Hälften aufteilt. Ein Median von 27 Fehltagen bedeutet, dass die Hälfte der Werkstattschüler/innen bis zu 27 Mal fehlte, die andere Hälfte mehr als 27 Mal.

- wenn auch möglicherweise nicht explizit geplante - Förderung von Mädchen (Erweiterung des Spektrums möglicher Ausbildungsberufe) angesehen werden.

Alter zu Projektbeginn: Da die Jugendlichen der Kontrollgruppe bereits das BVJ besuchten, war zu erwarten, dass sie im Durchschnitt älter waren als die Projektschüler/innen. Allerdings ist die Altersdifferenz nicht sehr groß: Die Werkstattschüler/innen waren im Durchschnitt 15,2 Jahre alt (Median: 15,1 Jahre), die Kontrollschüler/innen 16,2 Jahre (Median: 15,9 Jahre). Die jüngsten Schüler/innen der Werkstattklassen waren zu Projektbeginn 14,2 Jahre alt (Kontrollklassen: 15,0 Jahre), die ältesten 16,9 Jahre (Kontrollklassen: 18,7 Jahre).

*Migrationshintergrund*¹⁹ Hier gab es keine Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen. Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrug jeweils 31 Prozent.

Familienverhältnisse: Weniger als die Hälfte der Jugendlichen in Werkstatt- und Kontrollklassen lebte mit beiden leiblichen Eltern zusammen (Werkstattklassen: 49 Prozent, Kontrollklassen: 45 Prozent). 33 Prozent (Werkstattklassen) bzw. 32 Prozent (Kontrollklassen) lebten mit einem alleinerziehenden Elternteil, 15 Prozent (Werkstattklassen) bzw. 18 Prozent (Kontrollklassen) mit einem Elternteil und dessen Partner/in. Bei sonstigen Verwandten, Pflegeeltern oder in einem Heim lebten 3 Prozent der Werkstatt- und 6 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen. Für manche Jugendliche resultierte daraus eine mangelnde Stabilität im Alltag - sie bewegten sich zwischen mehreren Haushalten und Bezugspersonen.

„Wir hatten also geguckt, dass wir einen guten Kontakt zu den Eltern kriegen, das ist teilweise gar nicht einfach weil, ich sag jetzt einfach mal - ich müsste jetzt nachsehen -, aber etwa 50 Prozent der Schüler hat ja gar nicht unbedingt einen festen Wohnsitz, die haben schon einen Wohnsitz, aber die waren teilweise gespalten zwischen dem einen Elternteil und dem anderen Elternteil, weil die getrennt waren, und dann waren viele noch in irgendwelchen Jugendhilfeeinrichtungen. Ganz viele sind dann zwischen diesen drei Standorten hin und her gesprungen, so dass eine feste Orientierung für manche Schüler gar nicht da war. Wir hatten die Telefonnummern von den wichtigsten Betreuungspersonen, ob das die Oma war oder irgendein Onkel, das hatten wir auch schon, dass der Onkel in der Familie eigentlich derjenige war, der sich um das Kind gekümmert hat.“ (Lehrkraft)

Lehrkräfte und Sozialpädagog/innen schilderten die elterliche Unterstützung für die Jugendlichen als sehr unterschiedlich. Während viele Eltern große Hoffnungen auf das Projekt setzten und auch bereit waren, mit den BBZ zusammenzuarbeiten, gab es andererseits auch Familien, in denen jede Unterstützung fehlte und kaum Interesse an der schulischen Entwicklung der Jugendlichen vorhanden war.

Auf familiäre Belastungen deutet der relativ hohe Anteil von Jugendlichen hin, der gegenüber Lehrkräften, Sozialpädagog/innen oder Lehrwerkmeister/innen über schwer belastende Lebensereignisse berichtete. 17 Prozent der Werkstatt- und

¹⁹ Von einem „Migrationshintergrund“ wird hier ausgegangen, wenn der Jugendliche selbst oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

13 Prozent der Kontrollschüler/innen erwähnten im Lauf des Schuljahres mindestens einer Bezugsperson gegenüber solche *dramatischen Lebensereignisse*. Am häufigsten wurden der Tod eines Elternteils oder einer anderen nahestehenden Person, die Trennung der Eltern, Gewalterfahrungen, eigene Erkrankungen oder Erkrankungen von Bezugspersonen und Mobbing genannt.

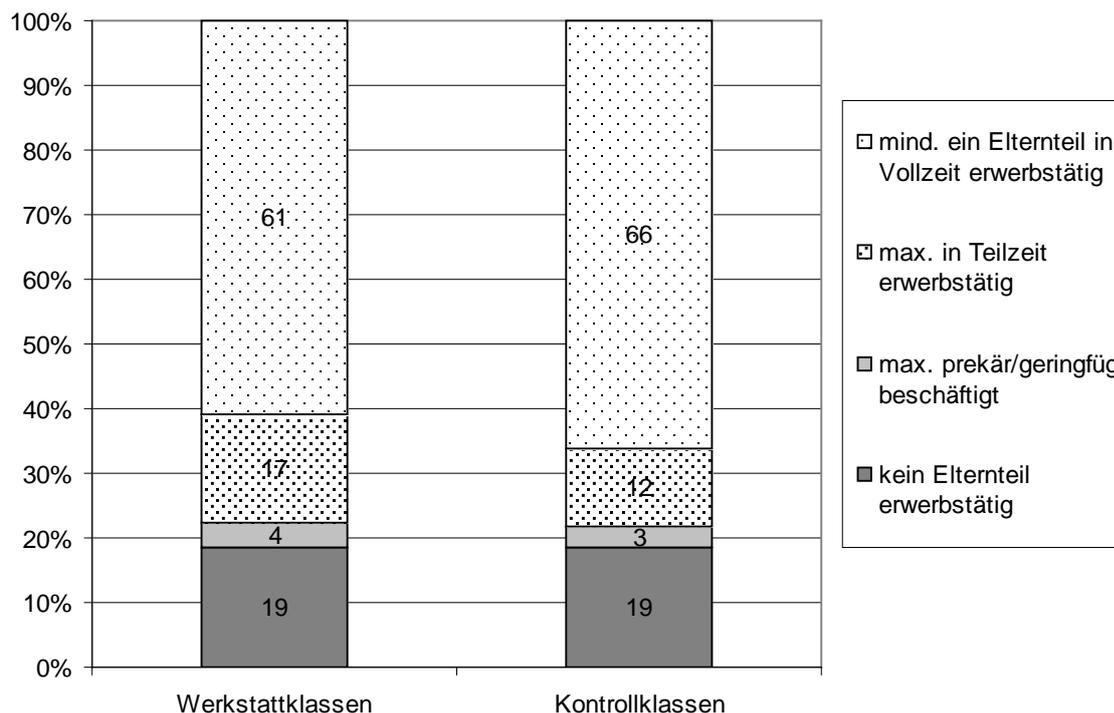
Hinsichtlich der *Haushaltsgröße und Geschwisterzahl* gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Schüler/innen aus Werkstatt- und Kontrollklassen. Fast die Hälfte der befragten Schüler/innen (Werkstattklassen: 42 Prozent, Kontrollklassen: 44 Prozent) lebten in Haushalten mit fünf und mehr Personen - das ist ein vergleichsweise hoher Anteil an größeren Haushalten. 48 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen hatten bis zu zwei Geschwister (Kontrollklassen: 46 Prozent) und 44 Prozent von ihnen hatten sogar drei und mehr Geschwister (Kontrollklassen: 45 Prozent). Nur jeweils 8 Prozent aus beiden Gruppen hatten keine Geschwister.

Das *Bildungsniveau* der Eltern der Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen war etwa gleich. Bei 42 Prozent der Schüler/innen einer Werkstattklasse besaß mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene *Berufsausbildung*, bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es 43 Prozent. Im Vergleich zu anderen Bildungsgruppen ist dieser Anteil relativ gering. Darüber hinaus haben 45 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen (Kontrollklassen: 40 Prozent) zu dieser Frage keine Angabe gemacht. Dieser hohe Anteil von Schüler/innen ohne Angabe kann zweierlei bedeuten: Entweder wissen diese Schüler/innen nicht, welche Ausbildung ihre Eltern absolviert haben, oder es ist ihnen unangenehm anzugeben, dass ihre Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Beides spricht dafür, dass in den Familien dieser Schüler/innen, Bildung kaum thematisiert wird und eine geringe Rolle spielt.

Auch über die *Bildungsabschlüsse* ihrer Eltern wussten viele Jugendliche nicht Bescheid bzw. machten dazu keine Angabe (Werkstattschüler/innen: 43 Prozent, Kontrollschüler/innen: 34 Prozent). Der am häufigsten genannte höchste Bildungsabschluss war der Hauptschulabschluss (Werkstattschüler/innen: 28 Prozent, Kontrollschüler/innen: 25 Prozent). Abitur bei mindestens einem Elternteil gaben 6 Prozent der Werkstattschüler/innen und 8 Prozent der Kontrollschüler/innen an, und ohne Schulabschluss waren 4 Prozent der Eltern der Werkstattschüler/innen bzw. 8 Prozent der Eltern der Kontrollschüler/innen.

Erwerbsstatus der Eltern: Die Unterschiede im Erwerbsstatus der Eltern sind zwischen Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen relativ gering (siehe Abbildung 6). Alle befragten Schüler/innen - wie Hauptschüler/innen allgemein - verfügen über eine vergleichsweise geringe Anbindung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt über ihre Eltern (vgl. Solga/Wagner 2008). Bei nur knapp zwei Drittel ihrer Familien war mindestens ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig. Überdurchschnittlich häufig war in ihren Familien kein Elternteil erwerbstätig (jeweils 19 Prozent). Die Arbeitsmarktanbindung der Werkstattschüler/innen war somit auch deutlich niedriger als im Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010).

Abbildung 6
Erwerbsstatus der Eltern (in Prozent)



n = 161 Werkstattklassenschüler/innen und 124 Kontrollklassenschüler/innen
 Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Zwischenfazit: Mit der Auswahl der Werkstattschüler/innen wurde das Ziel erreicht, leistungsschwache und schulmüde Jugendliche auszuwählen, für die das Projekt eine Alternative zum aussichtslos erscheinenden weiteren Besuch einer Erweiterten Realschule bzw. Gesamtschule darstellte. Neben niedrigen schulischen Leistungsniveaus und eher schwachen kognitiven Fähigkeiten wiesen die Jugendlichen auch Schwächen in ihren sozialen Kompetenzen auf. Die auch von Lehrkräften und Sozialpädagog/innen beschriebenen sozialen Probleme zeigten sich in einer relativ geringen Konfliktfähigkeit, vor allem im Hinblick auf die Fähigkeit, mit Lösungslosigkeit umgehen zu können. Auch der relativ hohe Anteil der Jugendlichen mit temporärem Schulverweis unterstützt diesen Befund. Darüber hinaus waren die Jugendlichen durch häufige Erfahrungen schulischen Scheiterns und - zu Projektbeginn - eine ausgeprägte Schulmüdigkeit gekennzeichnet, die sich in notorischem Schwänzen und intensiver Ablehnung der Schule zeigte. Dass die Selbstwirksamkeitserwartung dennoch vergleichsweise hoch war, kann ein Hinweis auf die Erwartungen sein, die die Jugendlichen (in den Werkstattklassen *und* im BVJ) auf ihr letztes Schuljahr hatten - oder eine Selbstüberschätzung. Positiv ist gleichwohl auch bei Letzterem zu sehen, dass sie sich noch nicht aufgegeben bzw. ihrem „Schicksal“ hingegeben haben, sondern an eigene Gestaltungspotenziale glaubten.

Die Kontrollklassen unterscheiden sich hinsichtlich der genannten Merkmale häufig nur geringfügig von den Projektgruppen. Dies entspricht auch der Anlage der Evaluation: Verglichen werden somit Jugendliche mit ähnlichen Merkmalen und Vorerfahrungen, aber mit einem unterschiedlich frühen Einsetzen schulischer Interventions-

maßnahmen. *Beide* Gruppen wiesen hinsichtlich Leistungsniveau, Sozialverhalten und schulischer Biografie allerdings deutlich größere Defizite auf als die Teilnehmer/innen des vergleichbaren Projekts für abschlussgefährdete Jugendliche „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ an niedersächsischen Hauptschulen (vgl. Solga et al. 2010). Betrachtet man die Merkmale derjenigen Jugendlichen, die das Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ *vorzeitig* verließen bzw. verlassen mussten (ebd.: 28), kann vermutet werden, dass die Werkstatt-schüler/innen eine vergleichbare Klientel darstellen und deshalb als besonders gefährdete Gruppe anzusehen sind.

3.2 Welche Klassen besuchten die Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen?

Die Schulumgebung und vor allem der Schulklassenkontext stellen wichtige Bestandteile der Lernumwelt der Schüler/innen dar, weil sie unterschiedliche Anregungssituationen für die Jugendlichen bereitstellen können. So gesehen beschreiben sie differenzielle Lernumwelten und -milieus, die den Bildungserfolg und Kompetenzerwerb der Schüler/innen stark beeinflussen. Aus diesem Grund wird im Folgenden untersucht, welche Werkstattklassen entstanden sind und ob es sich dabei im Vergleich zu BVJ-Klassen um schlechtere Lernmilieus handelt. Betrachtet werden nun also nicht individuelle Eigenschaften der Schüler/innen, sondern Merkmale der Klassen, die sie besuchten.

3.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld von Werkstattklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen²⁰

Wie bereits in Abbildung 1 (siehe Kapitel 3.1.1) dargestellt, wiesen die Schüler/innen der Projektklassen zu Projektbeginn deutlich schlechtere Schulleistungen in Deutsch und Mathematik auf als die Jugendlichen der Kontrollgruppe. Dieses niedrigere **Schulleistungsniveau** der Werkstatt-schüler/innen spiegelt sich auch auf Klassenebene wider, denn die Werkstattklassen wurden im Durchschnitt von Jugendlichen mit „ausreichenden“ Leistungen (Note 4,0 in Deutsch und 4,4 in Mathematik) besucht, während in den Kontrollklassen die Schüler/innen im Durchschnitt „befriedigende/ausreichende“ Leistungen (Note 3,7 in Deutsch und Mathematik) aufwiesen.

²⁰ Die Auswertungen basieren auf den Jugendlichen, die an mindestens einer Befragungswelle teilgenommen haben und für die der Klassenkontext mit erhoben wurde (196 Werkstatt- und 172 Kontrollklassenschüler/innen). Ausgeschlossen wurden daher 10 Jugendliche, für die der Klassenkontext nicht erhoben werden konnte, weil nicht die ganze Klasse befragt wurde. Wenn erforderlich, wird in den Analysen auf die Jugendlichen eingeschränkt, für die die Noten vor Projektbeginn und/oder die kognitiven Tests vorliegen. Für die Werkstattklassen sind dies 120 (Deutsch) bzw. 124 (Mathematik) Schüler/innen mit Angaben zu Noten und 186 Schüler/innen mit Teilnahme an den verbalen kognitiven Tests sowie 181 Schüler/innen mit Teilnahme an den figuralen kognitiven Tests. Für die Kontrollklassen sind dies 135 bzw. 138 Schüler/innen mit Angaben zu den Noten und 152 Schüler/innen mit Teilnahme an den kognitiven Tests. Der große Unterschied in den Fallzahlen für die Noten und den kognitiven Tests liegt daran, dass der Jahrgang 2007/2008 nur einmal, am Schuljahresende, befragt wurde und daher nicht die Möglichkeit bestand, die Noten vor Projektbeginn zu erheben; zudem gab es für diesen Jahrgang keine Kontrollklassen.

Diese Unterschiede sind nicht überraschend, entspricht es doch dem Ziel „Werkstatt-Schule“, gerade leistungsschwache Jugendliche zur Erlangung eines Hauptschulabschlusses befähigen zu wollen.

Gleichwohl zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Werkstattklassen sowie zwischen den Kontrollklassen. So variierte die **durchschnittliche Deutschnote** (Zeugnis vor Projektbeginn) in den Werkstattklassen zwischen einem „befriedigenden/ausreichenden“ Leistungsniveau von 3,7 bis hin zu einem „mangelhaften“ Leistungsdurchschnitt von 4,5. Noch größer sind die Unterschiede zwischen Werkstattklassen bezogen auf das **durchschnittliche Leistungsniveau in Mathematik**. Hier gab es Werkstattklassen mit einem „befriedigenden/ausreichenden“ Leistungsdurchschnitt von 3,8 bis hin zu Klassen, die einen sehr schlechten Durchschnitt von 4,9 aufwiesen. In den Kontrollklassen war die Varianz hinsichtlich der durchschnittlichen Leistungen sogar noch größer. Die durchschnittliche Deutschnote reichte von einem „befriedigenden“ Durchschnitt von 3,0 bis hin zu einem „ausreichenden“ Durchschnitt von 4,2. Beim Leistungsniveau in Mathematik sah es ganz ähnlich aus - hier gab es Klassen mit einem Durchschnitt von 3,3 bis 4,6. Zwar weisen die Kontrollklassen damit eine größere Spannbreite an durchschnittlichen Klassenleistungsniveaus auf, aber der Anteil der Kontrollklassen, die ein Leistungsniveau von Note 4 und schlechter in Deutsch (fünf von 13 Klassen) oder Mathematik vier von 13 Klassen) aufweisen, ist deutlich geringer als bei den Werkstattklassen. Hier lag das Leistungsniveau bei neun von 12 Klassen (Deutsch) bzw. bei 11 von 12 Klassen (Mathematik) bei Note 4 und schlechter. Mit der Auswahl abschlussgefährdeter und leistungsschwacher Schüler/innen für die Werkstattklassen geht somit ein erhöhtes Risiko der Entstehung einer anregungsärmeren Lernumwelt einher.

Während also die Werkstattklassen sich aus Schüler/innen mit durchschnittlich deutlich schlechteren Noten vor Projektbeginn zusammensetzten als die Schüler/innen der Kontrollklassen, lassen sich hinsichtlich der **kognitiven Grundfähigkeiten** zwischen Projekt- und Kontrollklassen kaum Unterschiede feststellen.

Beide Gruppen erreichten bei den verbalen Grundfähigkeiten maximal nur etwa ein Viertel der möglichen Skalenwerte von 0 bis 20. Bei den Werkstattklassen gab es Klassen, in denen im Durchschnitt nur 3,3 richtige Antworten erreicht wurden, bis hin zu Klassen mit durchschnittlich (auch nur) 5,3 richtigen Antworten. Ein ähnliches Bild gibt es für die Varianz zwischen den Kontrollklassen; hier reichte der Durchschnitt von 3,1 bis hin zu 5,5 richtigen Antworten.

Bei den Tests zu den figuralen Grundfähigkeiten schnitten die Jugendlichen etwas besser ab, was sich in etwas höheren Klassendurchschnittswerten niederschlägt, wenngleich sich auch hier alle Schulklassen unterhalb des theoretischen Skalenmittelwerts (von 10) befanden. Hier reichte die Spanne von Werkstattklassen mit durchschnittlich 3,4 bis hin zu 7,4 richtigen Antworten. Die Varianz hinsichtlich der figuralen Grundfähigkeiten war in den Kontrollklassen etwas größer; das durchschnittliche Klassenniveau reichte von 2,7 bis hinzu 7,6 richtigen Antworten.

Transformiert auf einer 6er-Skala (mit gleicher Richtung wie die Noten) zeigt sich, dass es keinen Unterschied mehr in dem höchsten durchschnittlichen Klassen-niveau an verbalen kognitiven Grundfähigkeiten von Werkstatt- und Kontrollklassen gibt, anders als bei der durchschnittlichen Deutschnote. Ähnliches ist auch bei den figuralen kognitiven Grundfähigkeiten zu erkennen - auch hier sind die Unterschiede geringer als bei der durchschnittlichen Mathematiknote (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8
Beste durchschnittliche Klassenmittelwerte in Projekt- und Kontrollklassen am Projektbeginn (Zeugnisnoten vor Projektbeginn, Mittelwerte)

	Werkstattklassen	Kontrollklassen	Differenz
Bester Klassendurchschnitt für Deutschnote	3,7	3,0	0,7
Höchster Klassendurchschnitt für verbale Grundfähigkeiten (20-er Skala)	5,3	5,5	-0,2
Höchster Klassendurchschnitt für verbale Grundfähigkeiten (transformiert auf 6-er Notenskala)	4,4	4,4	0
Bester Klassendurchschnitt für Mathematiknote	3,8	3,3	0,5
Höchster Klassendurchschnitt für figurale Grundfähigkeiten (20-er Skala)	7,4	7,6	-0,2
Höchster Klassendurchschnitt für figurale Grundfähigkeiten (transformiert auf 6-er Notenskala)	3,8	3,7	0,1

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

In Bezug auf das schulische Leistungsniveau und die kognitiven Grundfähigkeiten schnitten beide Gruppen deutlich schlechter ab als Jugendliche im Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) in Niedersachsen. Dort lag zum Beispiel der beste Klassenmittelwert für die Mathematiknote in den Projektklassen bei 2,7, der höchste Klassendurchschnitt für figurale Grundfähigkeiten (20-er Skala) bei 9,2; die Kontrollklassen schnitten ebenfalls etwas besser ab. Auch diese Befunde weisen darauf hin, dass es sich beim Projekt „Werkstatt-Schule“ in Projekt- und Kontrollklassen um besonders benachteiligte Jugendliche handelte.

Hinsichtlich der Sozialkompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen und des Selbstwertgefühls gibt es große Unterschiede, wobei auffällt, dass die Varianz innerhalb der Werkstatt- bzw. Kontrollklassen (Intra-Gruppenvarianz) größer ist als die Varianz zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen (Inter-Gruppenvarianz). In den Werkstattklassen beträgt die Spannbreite der Klassenmittelwerte für die Konfliktfähigkeit 2,8 bis 3,5. In den Kontrollklassen wurden ähnliche Werte erreicht - 2,9 bis 3,6. Da hier hohe Werte für eine hohe Konfliktfähigkeit stehen (mit einem theoretischen Mittelwert von 3), ist in beiden Gruppen der Mittelwert der Konfliktfähigkeit als durchschnittlich bis eher gut zu bewerten.

Die Werte für die Selbstwirksamkeit variieren in den Werkstattklassen zwischen 3,5 und 4,4 und den Kontrollklassen zwischen 3,8 und 4,5. Da auch hier hohe Werte für eine hohe Selbstwirksamkeit stehen (theoretischer Mittelwert ist 3), ist der Klassenmittelwert für Selbstwirksamkeit in allen Klassen als relativ hoch zu bewerten. Gleichwohl weisen die Klassen der Kontrollschüler/innen im Durchschnitt eine höhere Überzeugung auf, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft bewältigen zu können. Die Klassenmittelwerte des Selbstwertgefühls schwanken in den Werkstatt- und Kontrollklassen zwischen 3,1 und 4,0. Hier stehen hohe Werte für ein hohes Selbstwertgefühl (mit einem theoretischen Mittelwert von 3). Dies bedeutet, dass in den Klassen die Schüler/innen größtenteils eine positive Bewertung ihrer Selbst vornehmen.

Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen sind beim Schwänzen²¹ zu beobachten. Der Anteil von Schüler/innen, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn schon mehrmals geschwänzt haben, lag bei den Werkstattklassen zwischen 0 und 100 Prozent und bei den Kontrollklassen zwischen 35 und 86 Prozent. Dies bedeutet, dass sowohl in den Werkstatt- als auch in den Kontrollklassen bei den Schüler/innen Schwänzen mehr oder weniger üblich war und es lediglich in einer Werkstattklasse überhaupt nicht vorkam.

Hinsichtlich der Klassengrößen sind die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen eher gering.²² In den Werkstattklassen wurden durchschnittlich 12 bis 13 Schüler/innen unterrichtet (Minimum: 10, Maximum: 15), wobei es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Jahrgängen gab. Damit lagen viele der Werkstattklassen unter dem von der Regionaldirektion Rheinland-Pfalz Saarland der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Saarland vorgesehenen Klassendurchschnitt von 15 Schüler/innen. Die Kontrollklassen besuchten im Durchschnitt 13 bis 14 Schüler/innen, waren daher im Durchschnitt etwas größer. Gleichzeitig schwankte bei ihnen die Klassengröße auch stärker. So gab es Klassen mit nur sechs bzw. sieben Schüler/innen und solche, in denen bis zu 17 Schüler/innen unterrichtet wurden (siehe Tabelle 9).

²¹ Ebenso wie bei den Noten vor Projektbeginn kann auch beim Schwänzen der erste Jahrgang nicht berücksichtigt werden, da für diese Jugendlichen aufgrund der nur einmaligen Klassenraumbefragung keine Informationen zu diesem Thema vorliegen.

²² Für die Berechnung der wellenspezifischen Klassengröße wurden sowohl die Schüler/innen, die jeweils an den Befragungen teilgenommen haben, als auch jene, die nach Auskunft der Lehrer/innen zwar die Klasse besuchten, aber an den Befragungstagen gefehlt haben, einbezogen.

Tabelle 9
Klassengröße in Projekt- und Kontrollklassen in den einzelnen Befragungswellen

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Minimum - Maximum	Mittelwert	Minimum - Maximum
1. Befragungswelle	12	10 – 15	14	11 – 16
2. Befragungswelle	13	10 – 15	13	6 – 17
3. Befragungswelle	12	10 – 15	13	7 – 16

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

3.2.2 Schulfriedenheit und Klassenklima²³

Lernumwelten werden auch durch die Schulfriedenheit und die subjektive Bewertung des Klassenklimas geprägt. Im Durchschnitt unterscheiden sich die Schüler/innen der Werkstatt- und der Kontrollklassen hinsichtlich der *Schulfriedenheit* nicht: Beide weisen einen Mittelwert von 2,0 bzw. 1,9 auf (siehe Tabelle 10). Allerdings fallen die Unterschiede zwischen den Kontrollklassen deutlicher aus (Spannweite: 1,5) als zwischen den Werkstattklassen (Spannweite: 0,4). Der Anteil von Schüler/innen, die völlig unzufrieden²⁴ mit der Schule war, war in beiden Gruppen mit nur 4 Prozent (Werkstattklassen) bzw. 5 Prozent (Kontrollklassen) sehr gering. Deutlicher fallen die Unterschiede hinsichtlich der durchweg positiven²⁵ Bewertungen aus: 56 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen und 61 Prozent der Schüler/innen der Kontrollklassen stimmten den positiv formulierten Aussagen zur Schulfriedenheit uneingeschränkt zu. Dabei zeigte sich, dass sowohl Werkstatt- als auch Kontrollschüler/innen am häufigsten (87 Prozent bzw. 85 Prozent) der Aussage zustimmten, „Ich habe in der Schule den Sinn des Lernens erkannt“. Die Aussage „Ich fühle mich wohl in meiner Schule“ bejahten 77 Prozent der Werkstatt- und 83 Prozent der Kontrollschüler/innen. Die vergleichsweise geringste Zustimmung erfolgte zur Äußerung: „Ich bin froh noch zur Schule zu gehen“. Dies bestätigten 78 bzw. 77 Prozent der Jugendlichen, wobei signifikant mehr Schüler/innen der Kontroll- als der Werkstattklassen dieser Aussage uneingeschränkt zustimmten (d. h. „trifft völlig zu“ ankreuzten). Verglichen mit der überwiegend starken Ablehnung der Schule vor Projektbeginn, sind diese Bewertungen überaus positiv.

²³ Der erste Schülerjahrgang ist aus diesen Berechnungen ausgeschlossen, da für diese Jugendlichen keine Informationen zur Schulfriedenheit und zum Klassenklima erhoben werden konnten.

²⁴ Antwortkategorien: trifft kaum zu / trifft überhaupt nicht zu.

²⁵ Antwortkategorien: trifft völlig zu / trifft zu.

Tabelle 10**Durchschnittliche Klassenwerte für Schulzufriedenheit und Klassenklima in den Werkstatt- und Kontrollklassen**

	Werkstattklassen		Kontrollklassen		n
	Mittelwert (Std.-abw.)	Minimum – Maximum	Mittelwert (Std.-abw.)	Minimum – Maximum	
Schulzufriedenheit ¹⁾	2,0 (0,14)	1,8 – 2,2	1,9 (0,32)	1,2 – 2,7	324
Klassenklima ²⁾	2,2 (0,31)	1,7 – 2,6	2,1 (0,41)	1,4 – 2,7	324

Std-abw. = Standardabweichung

Cronbachs Alpha: Schulzufriedenheit: 0,576; Klassenklima: 0,787

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

¹⁾ „Ich bin froh, dass ich noch zur Schule gehe.“; „Ich fühle mich in meiner Schule wohl.“; „Ich habe in meiner Schule den Sinn des Lernens erkannt.“

²⁾ „Ich arbeite gerne in meiner Klasse.“; „Ich erarbeite mit meinen Mitschülern gemeinsame Lösungen.“; „In meiner Klasse fühle ich mich wohl.“; „Wir unterstützen uns gegenseitig.“

Niedrige Werte weisen eine hohe Schulzufriedenheit bzw. ein gutes Klassenklima aus. Der theoretische Mittelwert liegt bei 2,5.

Befragungszeitpunkt: Beginn des 2. Schulhalbjahres (2. Befragungswelle)

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Auch beim *Klassenklima* zeigen sich keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Im Durchschnitt schätzten sowohl die Schüler/innen der Werkstatt- als auch der Kontrollklassen das Klima in ihrer Klasse positiv ein (Mittelwert Werkstattklassen: 2,2; Kontrollklassen: 2,1). Allerdings beurteilten auch 8 Prozent der Werkstattschüler/innen und 7 Prozent der Schüler/innen der Kontrollklassen das Klassenklima durchweg negativ²⁶, d. h. sie gaben ausschließlich ablehnende Antworten zu den vier Aussagen. Im Hinblick auf eine durchgehend positive Beurteilung²⁷ des Klassenklimas sind die Unterschiede - ähnlich wie bei der Schulzufriedenheit - wieder größer: Während die Kontrollklassenschüler/innen zu 44 Prozent den Aussagen zustimmten, waren es unter den Werkstattschüler/innen „nur“ 35 Prozent. Dabei gibt es bezogen auf die einzelnen Komponenten des Klassenklimas zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen. Die positivste Zustimmung erhielten in beiden Klassentypen die Aussagen „Ich arbeite gerne in meiner Klasse“ (80 Prozent der Werkstatt- sowie der Kontrollschüler/innen) und „In der Klasse fühle ich mich wohl“ (Werkstattschüler/innen: 80 Prozent, Kontrollklassenschüler/innen: 83 Prozent). Eine deutlich geringere positive Einschätzung erhielt in beiden Gruppen die Aussage „Wir erarbeiten gemeinsame Lösungen“ (Werkstattklassen: 56 Prozent, Kontrollklassen: 60 Prozent). Am seltensten wurde der Aussage „Wir unterstützen uns gegenseitig“ zugestimmt, wobei dies für die Schüler/innen der Werkstattklassen (49 Prozent) deutlich seltener zutraf als für die Schüler/innen der Kontrollklassen (60 Prozent).

²⁶ Antwortkategorien: trifft kaum zu / trifft überhaupt nicht zu.

²⁷ Antwortkategorien: trifft völlig zu / trifft zu.

Wirkten sich die Einschätzungen des Klassenklimas und der Schulzufriedenheit auch darauf aus, **ob die Schüler/innen gerne am Projekt teilgenommen haben?** Zu Beginn des Schuljahres und am Ende des ersten Halbjahres wurden die Schüler/innen der Werkstattklassen gefragt, ob sie sich freuen, eine Werkstattklasse zu besuchen. Dabei überrascht zunächst der sehr hohe Anteil der Werkstattschüler/innen (86 Prozent), die bereits zu Projektbeginn angaben, sich über den Besuch einer Werkstattklasse sehr oder ein bisschen zu freuen, hatten doch 65 Prozent der Werkstattschüler/innen vor Projektbeginn angegeben, nicht gerne oder überhaupt nicht gerne zur Schule gegangen zu sein (vgl. Kapitel 3.1.2). Der Wechsel in eine Werkstattklasse wurde also von der ganz überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen positiv bewertet. Im Zeitverlauf blieb der Anteil der positiven Antworten („Ja, sehr“, „Ja, ein bisschen“) fast unverändert hoch und lag in der zweiten Befragung bei 88 Prozent. Wie Tabelle 11 zeigt, gab es bei denjenigen Schüler/innen, die zu Schuljahresbeginn nicht gern in der Werkstattklasse waren bzw. dem Besuch dieser ambivalent gegenüber standen, ein halbes Jahr später einen signifikant höheren Anteil mit einer nun positiven Einschätzung: 56 freuten sich sehr oder ein bisschen, eine Werkstattklasse zu besuchen. Gleichzeitig wird deutlich, dass sich die Motivation für die Projektteilnahme bei nur wenigen Jugendlichen abschwächte.

Tabelle 11

Motivation der Projektteilnahme: „Freust du dich, dass du eine Werkstattklasse besuchst?“ (in Zeilenprozenten)

	2. Befragungswelle			
1. Befragungswelle	Ja, sehr	Ja, ein bisschen	Es ist mir egal / Nein, überhaupt nicht	n
Ja, sehr	56	38	6	70 (= 59 %)
Ja, ein bisschen	19	72	9	32 (= 27 %)
Es ist mir egal / nein, überhaupt nicht	25	31	44	16 (= 14 %)
n	49 (= 41 %)	55 (= 47 %)	14 (= 12 %)	118 (= 100 %)

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Dabei zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Klassenklima und Motivation zur Projektteilnahme: Je positiver Schüler/innen aus Werkstattklassen das Klassenklima einschätzten, desto höher war ihre Motivation zur Projektteilnahme sowohl am Anfang des Projekts (Korrelation $r=0,34$, signifikant) als auch am Ende des ersten Halbjahrs (Korrelation $r=0,34$, signifikant). Gleiches gilt für den Klassenmittelwert: Je positiver das Klassenklima im Durchschnitt in einer Werkstattklasse eingeschätzt wurde, desto höher war die individuelle Motivation der Schüler/innen für die Projektteilnahme (Korrelation $r=0,14$, nicht signifikant).

3.2.3 Soziodemografische und -ökonomische Zusammensetzung der Klassen

Hinsichtlich der **Geschlechterzusammensetzung** wurde bereits in Kapitel 3.1.3 festgestellt, dass Jungen in Werkstattklassen seltener vertreten sind als in Kontrollklassen (Differenz von 11 Prozentpunkten). Die Varianz innerhalb der Kontrollklassen ist dabei deutlich höher als innerhalb der Werkstattklassen. So lag der geringste Jungenanteil in den Kontrollklassen bei 17 Prozent, bei den Werkstattklassen hingegen bei 45 Prozent. Der höchste Wert lag in beiden Gruppen bei 100 Prozent. Mädchen besuchten also im Durchschnitt die Werkstattklassen häufiger als die Kontrollklassen, gleichzeitig gab es aber innerhalb der Werkstattklassen keine Klasse, in der die Mädchen die deutliche Mehrheit darstellten. Dies traf jedoch auf zwei Kontrollklassen zu, die beide aus dem sozialpflegerischen Bereich des BVJ stammten. Der Anteil der Jungen in einer Klasse hatte dabei weder auf die individuelle Einschätzung des Klassenklimas (Korrelation $r=-0,02$) noch auf die der Schulzufriedenheit (Korrelation $r=-0,03$) einen signifikanten Einfluss.

Wie auf der individuellen Ebene gezeigt, waren die Schüler/innen der Kontrollklassen im Durchschnitt ein Jahr älter als jene der Werkstattklassen. Dies spiegelt sich auch im **Altersmittelwert** auf Klassenebene wider. Dieser reichte in den Werkstattklassen von 14,8 bis zu 16,3 Jahren und in den Kontrollklassen von 15,7 bis 16,6 Jahren.

Hinsichtlich des Anteils an **Jugendlichen mit Migrationshintergrund** zeigten sich keine Unterschiede zwischen Schüler/innen in Werkstatt- und Kontrollklassen (siehe Kapitel 3.1.3). Auf Klassenebene stellt sich dies jedoch etwas differenzierter dar. Denn die Varianz zwischen den Werkstattklassen hinsichtlich des Anteils an Schüler/innen mit Migrationshintergrund war deutlich größer als zwischen den Kontrollklassen. So gab es eine Klasse ohne Schüler/innen mit Migrationshintergrund, aber auch eine Klasse, in der 80 Prozent der Jugendlichen einen Migrationshintergrund aufwiesen. Bei den Kontrollklassen variierte der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund dagegen „nur“ zwischen 15 und 57 Prozent.

Sowohl die Schüler/innen der Werkstattklassen (42 Prozent) als auch jene der Kontrollklassen (45 Prozent) lebten in **relativ großen Haushalten**, d. h. mit fünf Personen und mehr zusammen. Dieser Anteil variierte stark zwischen den Klassen: bei den Werkstattklassen zwischen Klassen mit einem Anteil von 13 bis 80 Prozent, bei den Kontrollklassen zwischen 17 und 64 Prozent. Entsprechend dem hohen Anteil an Schüler/innen, die in großen Haushalten leben, ist auch der Anteil der Jugendlichen, die drei oder mehr Geschwister haben mit 44 Prozent (Werkstattschüler/innen) bzw. 46 Prozent (Kontrollschüler/innen) (siehe Kapitel 3.1.3) sehr hoch. Dies spiegelt sich auf Klassenebene darin wider, dass es Klassen gab, in denen 75 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen bzw. 80 Prozent der Schüler/innen der Kontrollklassen drei und mehr Geschwister hatten.

Ebenfalls zeigt sich hinsichtlich der **Zusammensetzung der Familie** innerhalb der Werkstattklassen eine große Varianz: So gab es Klassen, in denen nur 13 Prozent

der Schüler/innen mit ihren beiden leiblichen Eltern zusammenlebten, bis hin zu Klassen, in denen dies immerhin für 77 Prozent der Schüler/innen der Fall gewesen ist (Kontrollklassen: 14 bis 78 Prozent). Gleiches gilt für den Anteil an Schüler/innen mit alleinerziehendem Elternteil: Hier gab es Klassen, in denen es kein/e Schüler/in betraf, bis hin zu Klassen, in denen 75 Prozent der Schüler/innen bei Alleinerziehenden lebten (Kontrollklassen: 0 bis 71 Prozent).

Das **kulturelle Kapital** innerhalb der Familie wurde durch die schulische²⁸ und die berufliche Bildung der Eltern erfasst. Wie bereits in Kapitel 3.1.3 gezeigt, hatten die Eltern der Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen - sofern die Jugendlichen überhaupt Auskunft über die Schulbildung ihrer Eltern geben konnten - vergleichsweise selten ein Abitur oder einen Realschulabschluss, wobei dies unter den Kontrollschüler/innen häufiger vorkam als unter den Werkstattschüler/innen. Dies spiegelt sich auf Klassenebene wider: Während es Werkstattklassen gab, in denen kein Elternteil mindestens ein Abitur oder Realschulabschluss hatte, lag das Minimum unter den Kontrollklassen bei 10 Prozent. Der höchste Anteil an höher gebildeten Eltern innerhalb der Klasse lag bei den Werkstattklassen bei 38 Prozent und bei den Kontrollklassen bei 50 Prozent. Neben der schulischen Bildung stellt auch die berufliche Ausbildung der Eltern einen wichtigen Bestandteil des kulturellen Kapitals der Schüler/innen dar. Auch hier gab es erhebliche Unterschiede zwischen den Klassen, wobei jedoch die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen geringer ausfielen, als bezogen auf die schulische Bildung: In den Werkstattklassen variierte der Anteil der Schüler/innen, bei denen mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hatte, zwischen 13 und 78 Prozent, in den Kontrollklassen zwischen 11 und 75 Prozent.²⁹

Inwieweit Schüler/innen der Werkstattklassen auf die **Arbeitsmarktanbindung der Eltern** ihrer Mitschüler/innen zurückgreifen konnten, war abhängig vom Besuch der jeweiligen Klasse. So gab es Klassen, in denen kein Haushalt erwerbslos gewesen ist, bis hin zu solchen, in denen bei 50 Prozent der Schüler/innen kein Elternteil Voll- oder Teilzeit erwerbstätig gewesen ist. Ähnliches gilt für die Schüler/innen der Kontrollklassen. Hier lag der Anteil an Eltern in Voll- oder Teilzeit zwischen 57 und 100 Prozent.

Resümierend ist zu konstatieren, dass es in Bezug auf die soziodemografische Zusammensetzung der Werkstatt- und Kontrollklassen erhebliche Unterschiede gab. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich sowohl die Werkstatt- als auch die Kontrollschüler/innen im Vergleich zu jenen des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) in sozial deutlich ärmeren Lebens- und Lernumwelten bewegten.

²⁸ Ausgenommen aus der Berechnung ist der erste Jahrgang, da diese Schüler/innen – aus Zeitgründen – nicht nach der schulischen Bildung ihrer Eltern gefragt wurden.

²⁹ Hier muss berücksichtigt werden, dass ein nicht unerheblicher Teil der Schüler/innen überhaupt keine Angabe zum Ausbildungsabschluss ihrer Eltern gemacht hat.

3.3 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum³⁰

Ein wesentliches Element des Projekts war die „duale“ Ausrichtung des Unterrichtes: Zwei Tage in der Woche lernten die Jugendlichen in der Klasse, drei Tage waren für Praktika in Betrieben oder in den Lehrwerkstätten der BBZ vorgesehen.

Die Erfahrungen im Praktikum wurden zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres erhoben. Zu diesem Zeitpunkt hatten 83 Prozent der Schüler/innen entweder früher (40 Prozent)³¹ ein Praktikum absolviert oder waren derzeit (43 Prozent) in einem. Dies bedeutet allerdings auch, dass 17 Prozent zu diesem - für die beginnende Lehrstellensuche wichtigen - Zeitpunkt noch kein betriebliches Praktikum gemacht hatten. Die Ursache dafür liegt einerseits in den Unterschieden bei der Projektimplementation, mit der unterschiedlich starken Forcierung betrieblicher Praktika (siehe Kapitel 2.2.5): Teilweise wurde Jugendlichen, die als „nicht praktikumsreif“ eingeschätzt wurden, kein betriebliches Praktikum angeboten, teilweise wollten manche Jugendliche kein betriebliches Praktikum machen, sondern lieber in den Lehrwerkstätten der BBZ arbeiten.

„Das Problem ist ja, wir wollten ja keinen in ein Praktikum reinzwingen. Wir haben einmal von Praktikumsfähigkeit geredet, wenn viele von sich aus nicht in so einen, in ein Praktikumsbetrieb reingehen möchte, dass die natürlich nicht so betreut wird wie hier, das hat natürlich nicht so dieses, viele Schüler haben da schon ein Problem mit diesem anderen Milieu und wenn sie mal diese Nestwärme in unserer Schule gespürt hatten, wollten dann schon einige auf Grund ihrer Entwicklung, waren die einfach noch nicht soweit, dass sie sich getraut hätten in einen Praktikumsbetrieb zu gehen und in einem Praktikumsbetrieb, da ist ja die Betreuung eine ganz andere.“ (Lehrkraft)

Von denjenigen Jugendlichen, die ein Betriebspraktikum absolvierten, waren 55 Prozent der Praktikumsbetriebe aus den Branchen Handel, Instandhaltung, Reparatur und Baugewerbe. Weitere 18 Prozent gehörten den Branchen Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen sowie Nahrungs- und Genussmittel an. Dabei handelte es sich fast ausschließlich um kleinere und mittlere Betriebe (60 Prozent mit bis zu neun Beschäftigten, 28 Prozent mit 10 bis 49 Beschäftigten). Dies entspricht auch der Struktur der Ausbildungsbetriebe, in denen Schüler/innen mit Hauptschulabschluss - wenn überhaupt - einen Ausbildungsplatz finden.

Hinsichtlich der Tätigkeiten, die die Jugendlichen während ihres Praktikums im Betrieb übernehmen durften, gaben 60 Prozent an, zumindest Anteile qualifizierter bzw. berufsbezogener Aufgaben übernommen zu haben. 23 Prozent übten dagegen nach eigener Beschreibung eher Hilfstätigkeiten aus. Bei weiteren 17 Prozent waren die Angaben zu den von ihnen ausgeführten Tätigkeiten so ungenau, dass nicht

³⁰ Die folgenden Auswertungen basieren auf den Informationen der 128 Werkstattsschüler/innen, die an der 2. Befragungswelle (in denen die Angaben zu ihren Praktikumerfahrungen erfragt wurden) teilgenommen haben. Damit liegen für Schüler/innen des ersten Jahrgangs keine Informationen zu diesem Themenbereich vor.

³¹ 27 Prozent derjenigen, die angaben, früher schon einmal ein Praktikum absolviert zu haben, haben dies vor dem Besuch der Werkstattklasse getan.

eindeutig unterschieden werden konnte, ob es sich hierbei um qualifizierte oder unqualifizierte Aufgaben gehandelt hat.

Im Durchschnitt waren die Schüler/innen der Werkstattklassen innerhalb des ersten Halbjahres in nur einem Praktikumsbetrieb tätig. Dementsprechend war der Anteil derjenigen Schüler/innen, die in zwei oder drei Betrieben waren, mit 23 Prozent vergleichsweise gering. Bei denjenigen Schüler/innen, die mehrere Betriebswechsel hatten, nannten die Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen vor allem das Kennenlernen von verschiedenen Berufsfeldern als Grund. Seltener wurde dagegen angekreuzt: „Die Schüler/innen wechseln die Betriebe während des Schuljahres, weil sie oft Schwierigkeiten im Praktikumsbetrieb haben“. Unter den Schüler/innen, die „nur“ ein Betriebspraktikum absolvierten, gab es einige wenige Schüler/innen, für die dies ein Langzeitpraktikum darstellte. In der Mehrheit handelte es sich um relativ kurze Praktika.

„Die wenigsten Schüler haben es relativ lange an einem Praktikumsplatz ausgehalten, was aber auch eigentlich verständlich ist, das ist nicht unbedingt negativ zu bewerten. Die kommen natürlich das erste Mal in ihrem Leben mal in so ein Orientierungspraktikum für 4 bis 6 Wochen (...).“ (Lehrkraft)

Auf die Frage, ob sie von Anfang an gerne ein Praktikum machen wollten, antworteten 86 Prozent der Werkstattschüler/innen, die bereits schon einmal ein Praktikum absolviert hatten oder zum Zeitpunkt der Befragung absolvierten, mit „sehr gern“ bzw. „gern“. Dies wird auch in einem Experteninterview bestätigt:

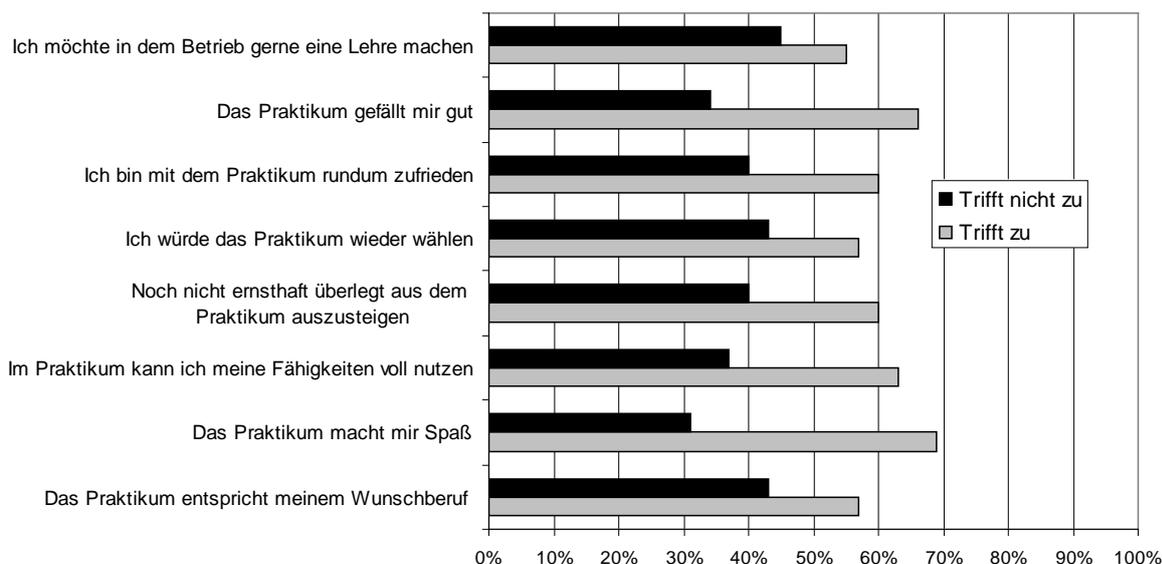
„Von den Schülern aus ist das Praktikum eine große Motivation gewesen, weil die sich davon versprochen haben: ein Praktikum, da arbeite ich im Betrieb mit, das wird bestimmt sehr viel lustiger und so.“(Lehrkraft)

Trotz dieser hohen Motivation der Werkstattschüler/innen schwänzten während des ersten Halbjahres 13 Prozent ihr Praktikum. Dem entspricht, dass im Großen und Ganzen die Bewertung des Praktikums weniger positiv ausfällt, als die Motivation dafür vorhanden war (siehe Abbildung 7). Von insgesamt acht vorgegebenen Aussagen wurden die Einschätzungen zu „Das Praktikum macht mir Spaß“ und „Das Praktikum gefällt mir gut“ mit 69 Prozent bzw. 66 Prozent am häufigsten positiv bewertet. Die geringste Zustimmung mit 55 Prozent erhielt die Aussage „Ich möchte in dem Betrieb gerne eine Lehre machen“. Entsprechend stimmten auch nur 57 Prozent der Werkstattschüler/innen den Aussagen „Ich würde das Praktikum wieder wählen“ und „Das Praktikum entspricht meinem Wunschberuf“ zu.

Aufsummiert zu einer Gesamtpraktikumseinschätzung (mit der geringsten Zustimmung gleich null und der höchsten positiven Zustimmung gleich acht) zeigt sich, dass die Schüler/innen der Werkstattklassen durchschnittlich 3,1 positive Antworten gegeben haben. Auf Klassenebene reicht die Varianz von durchschnittlich 3,1 positiven Antworten bis hin zu 4,7 positiven Bewertungen. Insgesamt ist daher festzustellen, dass die Schüler/innen der Werkstattklassen im Durchschnitt mit ihren bisherigen Praktika eher nicht zufrieden waren.

Abbildung 7

Bewertung des Praktikums durch die Schüler/innen von Werkstattklassen (in Prozent)



Befragungszeitpunkt: 2. Welle, Beginn des 2. Halbjahres

n = 103 Schüler/innen für die Angaben zu diesen Fragen vorliegen.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Wie sieht die Einschätzung der Jugendlichen seitens der Betriebe aus? Mit 68 Prozent gab die Mehrheit der befragten Praktikumsbetriebe³² an, einen überwiegend sehr guten bzw. guten Zugang zu den Jugendlichen der Werkstattklassen im Praktikum gefunden zu haben. Nur 8 Prozent bewerteten den Zugang als überwiegend nicht so gut bzw. schlecht. In den Experteninterviews wurden diese positiven Bewertungen jedoch teilweise relativiert und über teilweise große Probleme mit den Praktikant/innen berichtet. Dennoch wurden die Beurteilungsbögen eher wohlwollend ausgefüllt.

„Man kriegt zwar zum Schluss ein Zeugnis zugeschickt, man muss dann für den Praktikanten ein Zeugnis ausstellen, das heißt von der Schule wird ja aufgegliedert: die Kleidung, die Pünktlichkeit, wie er sich halt in verschiedenen Bereichen macht halt, beruflich halt; da muss man irgendwo Kreuze machen zwischen gut, sehr gut und halt ungenügend. So aber, wie gesagt, ich denk halt, dass die anderen vielleicht auch so reagieren wie ich, ich hab da immer im Mittelbereich angekreuzt, weil man denkt sich, man will ja den Kindern nicht die Jugend, die Zukunft verbauen.“ (Praktikumsbetrieb 1)

Insbesondere mangelnde Verbindlichkeit, Desinteresse, die Weigerung, Anweisungen auszuführen, und mangelndes Durchhaltevermögen wurden von den Praktikumsbetrieben beklagt. Einige längere Zitate aus Interviews mit Praktikumsbetrieben können diese Schwierigkeiten exemplarisch verdeutlichen. Die im Folgenden beschriebene Jugendliche beendete das Praktikum dann dadurch, dass sie einfach nicht mehr erschien:

³² Insgesamt liegen von 51 Schüler/innen die Betriebsfragebögen vor. Da jedoch einige Betriebe zu einigen Fragen keine Angaben gemacht haben, variiert die Fallzahl bei den folgenden Auswertungen zwischen 45 und 50.

„Und den ersten Tag, wo sie halt sollte kommen, kam sie net, da kam sie erst am zweiten Tag. Dann kam sie net, da hat sie nen Termin gehabt auf dem Amt, dann kam se net, da hat se nen Termin gehabt auf dem ... ich glaub bei einer Anwältin wie auch immer. Ständig Termine und das komische (...) ich hatte angeboten: morgens, das hatte gar nicht funktioniert, dann hatte ich ihr angeboten: mittags. Das hat nur teilweise funktioniert; also ist da schon gar kein Interesse da gewesen.“ (Praktikumsbetrieb 1)

Auch im nächsten Fall erschien die Jugendliche einfach nicht mehr im Praktikumsbetrieb, nachdem es einen Konflikt gegeben hatte.

„So die erste Woche, hab ich gedacht, oh super, die lässt sich wunderbar an, war interessiert an manchen Sachen und hat auch nachgefragt, warum ist das so und warum wird das jetzt so gemacht. In der zweiten Woche fing's dann schon an, da kam sie schon morgens später, dann war's ihr nicht gut, dann kam so Situationen, wo ich dann gemerkt hab: aha sie wendet sich ab, hat also keine Lust, wenn ich ihr irgendwas angetragen hatte: wirst du mal grad bitte das machen, dann naja, dann hat man schon gesehen, das Gesicht wird immer länger.“ (Praktikumsbetrieb 2)

Auch in einem der seltenen Fälle, in dem Jugendlichen ein Ausbildungsplatz im Praktikumsbetrieb angeboten wurde, wird der erhöhte Betreuungs- und Förderbedarf der Jugendlichen deutlich:

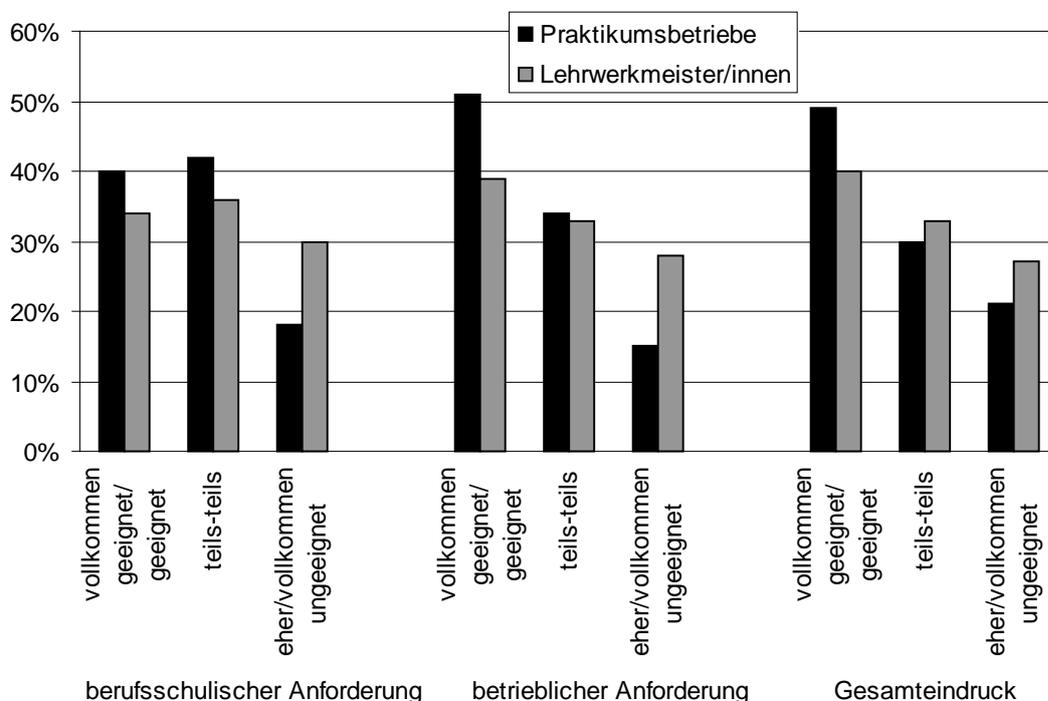
„Am Anfang gab's halt ein bissl Startschwierigkeiten, da man ihn halt nicht gleich alles hat machen konnte lassen, wie er wollte und er musste so Aufräumarbeiten zum Beispiel machen, da hat er so ein bissl das Gefühl gehabt, dass sind ja jetzt niedrige Arbeiten, die halt nit für ihn geeignet wären; und nach zwei drei Gesprächen ging das dann auch und ja halt am Schluss hat er noch ein bisschen geschwächelt; diesbezüglich red ich - ich muss halt mit ihm noch Kontakt halten, naja das er auch wirklich die Lehrstelle hier auch machen möchte, äh wie das halt in Zukunft weitergeht. - Hm, ehrlich gesagt, der Vertrag ist leider nicht unterschrieben, äh der letzte Termin ist ja geplatzt, da ist er nicht schienen und, und ja das Familienumfeld, da stimmt irgendwas noch nicht ganz, so dass ich dann halt erstmal gucken muss wie die Unterstützung von zu Hause ist.“(Praktikumsbetrieb 3)

[Zur Frage der Eignung des Jugendlichen für eine betriebliche Ausbildung:] „Wenn sich jemand speziell mit um ihn kümmert, so dass jemand mit auf die Finger schaut und ihn am Ball hält, ist es möglich, ja. Aber wenn er in einem größeren Betrieb einfach mitläuft, wird es schwierig.“ (Praktikumsbetrieb 3)

Die Einschätzung der Praktikumsbetriebe hinsichtlich der Eignung der Jugendlichen, eine Berufsausbildung zu absolvieren, war insgesamt eher skeptisch. Hierbei sind jedoch Unterschiede zwischen der Beurteilung der Eignung der Schüler/innen hinsichtlich der Anforderungen der Berufsschule und den betrieblichen Anforderungen festzustellen. So hielten lediglich 40 Prozent der Betriebe die Schüler/innen der Werkstattklassen für „geeignet“, den berufsschulischen Anforderungen zu genügen, 18 Prozent der Betriebe schätzten die Jugendlichen dagegen als „ungeeignet“ ein. Hinsichtlich der betrieblichen Anforderungen wurden die Jugendlichen etwas positiver eingeschätzt - 51 Prozent hielten die Schüler/innen für „geeignet“, 15 Prozent für „ungeeignet“. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf den Gesamteindruck (49 Prozent der Betriebe bewerteten die Schüler/innen als „geeignet“ und 21 Prozent als „ungeeignet“). Auch die Lehrwerkmeister/innen, die die Schüler/innen in den BBZ-eigenen Lehrwerkstätten unterrichteten, wurden nach ihrer Einschätzung der Jugendlichen gefragt. Ihre Einschätzungen waren insgesamt schlechter als die

der Betriebe, was jedoch möglicherweise in der Tendenz der Betriebe zu einer positiveren Bewertung, um den Jugendlichen nicht zu „schaden“, begründet ist.

Abbildung 8
Einschätzung der Praktikumsbetriebe und Lehrwerkmeister/innen hinsichtlich der Eignung der Schüler/innen für eine Ausbildung (in Prozent)



Frage: Halten Sie den/die Jugendliche/n für geeignet, eine Berufsausbildung zu machen? In Bezug (a) auf die Anforderungen der Berufsschule, (b) auf die betrieblichen Anforderungen, (c) auf den Gesamteindruck.

Die 5-er Skala der Antwortkategorien wurde in den Auswertungen zusammengefasst: (1) vollkommen geeignet und geeignet, (2) teils-teils, (3) eher ungeeignet und vollkommen ungeeignet.

n = 47 Betriebe sowie Angaben zu 131 Schüler/innen durch die Lehrwerkmeister/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die eher skeptische Beurteilung der Betriebe und Lehrwerkmeister/innen bezüglich der Eignung der Werkstattsschüler/innen für eine Ausbildung spiegelt sich auch in der Beurteilung der Fähigkeiten der Schüler/innen in Bezug auf das Praktikum bzw. in Bezug auf das Verhalten in der Lehrwerkstatt wider. Am häufigsten wurde dabei von beiden Gruppen der geringe Antrieb, die geringe Ausdauer sowie die fehlende Ordnung und Sorgfalt bei der Bearbeitung von Aufgaben genannt. Darüber hinaus bemängelten die Betriebe die fehlende Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen, d. h. die Fähigkeit auszudrücken, was man denkt und fühlt.

Zusammenfassend ist daher festzustellen, dass die Werkstattsschüler/innen mit ihrem Praktikum tendenziell eher unzufrieden waren. Rückblickend gefragt, was ihnen am Projekt „Werkstatt-Schule“ am besten gefallen hat, gaben daher auch nur 10 Prozent das Praktikum. Fast doppelt so häufig wurde dagegen das Arbeiten in den Lehrwerkstätten genannt. Die Einschätzung der „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen durch die Betriebe und Lehrwerkmeister ist als eher skeptisch einzuschätzen.

Dies entspricht auch den Beurteilungen der Lehrer/innen und Sozialpädagoge/innen, die die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Projektendes bezogen auf die Eignung für eine Berufsausbildung ebenfalls als eher „ungeeignet“ einschätzten.

4 Erfolg des Projekts Werkstatt-Schule

Nur wenige Jugendliche gingen aus den Werkstattklassen unmittelbar in eine Ausbildung über. Wie diese Jugendlichen charakterisiert werden können und sich der Verbleib der Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen generell entwickelte, wird in Kapitel 5 dargestellt. In den folgenden Abschnitten wird der Projekterfolg im Hinblick auf Leistungsveränderungen und Veränderungen der Sozialkompetenzen untersucht. Kapitel 4.1 beinhaltet deskriptive Analysen zu den verschiedenen Zielvariablen; in Kapitel 4.2 werden die Ergebnisse von Regressionsanalysen für die Zielvariablen „Erreichen des Hauptschulabschlusses“ (HSA) und HSA-Endnoten in Deutsch und Mathematik dargestellt.

4.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs des Projekts Werkstatt-Schule

4.1.1 Hauptschulabschluss³³

Das Erreichen des Hauptschulabschlusses avancierte im Projektverlauf - neben der Rückführung von Schulschwänzer/innen in institutionelle Bildung - zum zentralen Projektziel und war nach Einschätzung der meisten Akteure auch das wichtigste Ziel für die Jugendlichen.

„Der Schwerpunkt für die Jugendlichen ist natürlich selbst der Hauptschulabschluss, weil das das wichtigste Ziel ist, da haben sie was in der Hand und da haben sie ein Ziel erreicht, womit sie auch was anfangen können.“ (Sozialpäd.)

„Das ist auch, wie ich es gerne sage, dieser Hauptschulabschluss hat ja auch einen therapeutischen Wert, dass die es überhaupt schaffen, in einem gewissen Kontext sich auf eine Prüfung vorzubereiten und die zu schaffen. Welche Qualität jetzt diese Prüfung hat, das sei mal dahin gestellt, aber es (...) ist schon sehr, sehr wichtig, das zu schaffen.“ (Lehrkraft)

Da die Entscheidung über die Zulassung zum Hauptschulabschluss jedoch von den BBZ getroffen wird und einen bestimmten Notendurchschnitt voraussetzt, nahmen nicht alle Jugendlichen an der Hauptschulabschlussprüfung teil. Alle Jugendlichen

³³ Von 192 Schüler/innen aus Werkstattklassen und 134 Schüler/innen aus Kontrollklassen liegen die Angaben darüber vor, ob der Hauptschulabschluss erreicht wurde. Für 167 Werkstatt- und 113 Kontrollklassenschüler/innen haben wir darüber hinaus Informationen zu den Hauptschulabschlussnoten. Außerdem liegen für 191 Werkstattschüler/innen und 156 Kontrollklassenschüler/innen die Angaben zu den BVJ-Abschlussnoten vor. In beiden Fällen handelt es sich um von den Schulen gemeldete Auskünfte.

erhielten jedoch ein BVJ-Zeugnis³⁴, das die Noten des Schuljahres enthält. Diese Noten wurden ebenfalls zur Erfolgsmessung betrachtet.

Tabelle 12
Erreichen des Hauptschulabschlusses (in Prozent)¹⁾

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	HSA	Kein HSA	HSA	Kein HSA
Insgesamt	68	32	77	23
Niveau der Leistungen des Schulabschlusses (Spaltenprozente)				
(1) HSA Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note: 3 und besser (Guter Schulabschluss)	11	0	19	0
(2) HSA Abschlussnote in nur einem Fach (Deutsch oder Mathematik) Note: 3 und besser (gemischter Schulabschluss)	69	18	71	3
(3) HSA Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note: 4 und schlechter (schlechter Schulabschluss)	20	41	10	32
Kein HSA geschafft, trotz Teilnahme an Prüfung		59		35
Kein HSA, da nicht zur Prüfung zugelassen bzw. angetreten ²⁾		41		65
<i>n</i>	131	61	103	31

¹⁾ Angaben durch die Lehrer/innen bzw. Sozialpädagoge/innen

²⁾ Bei dieser Gruppe handelt es sich um Schüler/innen, die nicht zur HSA-Prüfung zugelassen wurden bzw. die nicht zur Prüfung antraten. Dies waren über die drei Jahrgänge hinweg 25 Werkstatt- und 21 Kontrollschüler/innen.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Wie Tabelle 12 ausweist, ist der Anteil der Schüler/innen, die einen Hauptschulabschluss erreicht haben, in den Kontrollklassen um 9 Prozentpunkte höher als in den Werkstattklassen. Während 77 Prozent aller Schüler/innen, die eine Kontrollklasse besuchten, den Hauptschulabschluss erreicht haben, waren es unter den Werkstattschüler/innen 68 Prozent. Dabei sind zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Jahrgängen zu beobachten. Der zweite Jahrgang schnitt mit einer Erfolgsquote von 72 Prozent deutlich besser ab als der erste und der dritte Jahrgang (61 Prozent bzw. 62 Prozent). Bei den Kontrollklassen haben im Jahrgang 2008/09 81 Prozent und im Jahrgang 2009/10 nur noch 74 Prozent der Schüler/innen den Hauptschulabschluss bestanden.

³⁴ Jugendliche im Berufsvorbereitungsjahr können entweder das schulische oder das duale BVJ besuchen. Im *dualen* BVJ (Produktionsschule) erhalten die Jugendlichen am Ende des Schuljahres sowohl ein BVJ-Abschlusszeugnis, dessen Noten sich auf das letzte Schulhalbjahr beziehen, als auch ein Hauptschulabschlusszeugnis, sofern sie an den Prüfungen teilgenommen haben. Jugendliche im *schulischen* BVJ haben dagegen nicht die Möglichkeit im BVJ ihren Hauptschulabschluss nachzuholen und haben deshalb keine Hauptschulabschlussnoten. Die 22 Schüler/innen, die ein schulisches BVJ besucht hatten, können in den folgenden Analysen zum Hauptschulabschluss und den Veränderungen der Schulleistungen auf Grundlage der Hauptschulabschlussnoten deshalb nicht berücksichtigt werden.

Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen, die bereits aus einer Klassenstufe vor der 8. Klasse (aber dennoch nach acht Schulbesuchsjahren) an die Werkstatt-Schule bzw. in das BVJ wechselten, häufiger den Hauptschulabschluss erreichten als Jugendliche, die nach der 8. Klasse wechselten. Die höchste Erfolgsquote hatten in beiden Gruppen Schüler/innen mit Übergängen nach der 7. Klasse: Von den Jugendlichen, die aus dieser Klassenstufe an ein BBZ wechselten, erreichten in den Werkstattklassen 41 Prozent (32 Jugendliche) und in den Kontrollklassen 33 Prozent (11 Jugendliche) den Hauptschulabschluss (siehe Tabelle 13).

Tabelle 13
Erreichen des Hauptschulabschlusses nach Klassenstufe
 (in Prozent der Klassenstufe, in Klammern: absolute Zahlen)

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	HSA	Kein HSA	HSA	Kein HSA
Klassenstufe 5	100 (1)	–	–	–
Klassenstufe 6	31 (11)	69 (25)	–	–
Klassenstufe 7	41 (32)	59 (47)	33 (11)	67 (8)
Klassenstufe 8	23 (17)	77 (57)	18 (11)	82 (49)
Klassenstufe 9	50 (1)	50 (1)	24 (11)	76 (34)

n = 309 Schüler/innen, 192 Werkstatt- und 117 Kontrollklassenschüler/innen; absolute Zahlen in Klammern.
 Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Unter den Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss befinden sich 25 Schüler/innen der Werkstattklassen und 21 Schüler/innen der Kontrollklassen, die keine Hauptschulabschlussprüfung abgelegt haben, weil sie die Voraussetzungen dafür nicht erfüllten bzw. weil trotz Erfüllen der Voraussetzungen kein Erfolg zu erwarten war. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Prüfung nur einmal wiederholt werden darf. Einige Schüler/innen waren auch nicht zur Prüfung angetreten, obwohl sie angemeldet waren.

Bezieht man jeweils nur diejenigen Schüler/innen in die Berechnung der Erfolgsquote ein, die zur Prüfung zugelassen wurden bzw. angetreten sind, fallen die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollschüler/innen noch deutlicher aus (Differenz von 13 Prozentpunkten, signifikanter Unterschied). Während 91 Prozent aller Kontrollschüler/innen, die zur Hauptschulabschlussprüfung angetreten sind, diesen auch bestanden haben, waren es unter den Werkstattschüler/innen 78 Prozent. Dieser Unterschied könnte auf tatsächliche Leistungsunterschiede zurückzuführen sein, möglicherweise aber auch auf eine stärkere Selektivität beim Zugang zur Prüfung bei den Kontrollklassen.

Nicht nur das Erlangen des Hauptschulabschlusses selbst ist für die weitere schulische und berufliche Laufbahn der Jugendlichen entscheidend, sondern auch das Niveau des erreichten Schulabschlusses, d. h., ob es sich dabei um einen „guten“ oder „schlechten“ Abschluss handelt. Tabelle 12 weist für die Hauptschulabschlussnoten aus, dass lediglich 11 Prozent der Werkstattschüler/innen einen guten Abschluss erreichten, d. h. sie hatten in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathe-

matik mindestens eine drei. Unter den Kontrollschüler/innen konnten indes immerhin 19 Prozent einen guten Schulabschluss erreichen. Dagegen haben rund 20 Prozent der Schüler/innen aus Werkstattklassen einen „schlechten Hauptschulabschluss“ gemacht, d. h. dass sie in beiden Hauptfächern eine 4 oder schlechter hatten. In den Kontrollklassen waren es 10 Prozent. Einen gemischten Schulabschluss erhielten sowohl in den Werkstatt- als auch Kontrollklassen etwas über zwei Drittel der Schüler/innen. Unter den Schüler/innen, die den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben, befanden sich auch 11 Werkstattschüler/innen (18 Prozent), jedoch nur ein/e Kontrollschüler/in, die hinsichtlich ihrer Deutsch- und Mathematiknote ein gemischtes Schulleistungsniveau aufwiesen. Dies deutet darauf hin, dass diese Jugendlichen in den anderen, für den Hauptschulabschluss relevanten Fächern, sehr schlechte Leistungen erzielt haben müssen, die durch die „relativ gute“ Deutsch- bzw. Mathematiknote nicht ausgeglichen werden konnten.

Im Folgenden wird mit Hilfe von Partialkorrelationen (bei denen für Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen kontrolliert wurde) analysiert, welche Faktoren das Niveau des Schulabschlusses beeinflusst haben. Hinsichtlich der individuellen Faktoren kann festgehalten werden, dass sowohl für Schüler/innen der Werkstatt- als auch der Kontrollklassen ein positiver Zusammenhang zwischen dem Zuwachs an Selbstwirksamkeit und dem Niveau des Schulabschlusses (Werkstattklassen $r=0,17$, nicht signifikant; Kontrollklassen $r=0,22$, signifikant) besteht. In beiden Gruppen besteht außerdem ein positiver Zusammenhang zwischen dem individuellen Arbeits- und Sozialverhalten und dem Niveau des Schulabschlusses, der außer für das Sozialverhalten in den Kontrollklassen auch signifikant ist. Dabei war ein positives Arbeitsverhalten bedeutsamer (Werkstattklassen: $r=0,45$; Kontrollklassen: $r=0,37$). Das Niveau des Schulabschlusses ist also umso besser, je besser Arbeits- und Sozialverhalten beurteilt wurden.³⁵ Für den Zuwachs an Konfliktfähigkeit kann dagegen nur für die Werkstattschüler/innen ein positiver Zusammenhang mit dem Schulabschlussniveau hergestellt werden ($r=0,22$, signifikant).³⁶ Dagegen bestehen zwischen der Schulzufriedenheit und dem Leistungsdurchschnitt der Schüler/innen vor Schuljahresbeginn keine Zusammenhänge mit dem Niveau des Schulabschlusses.

In Bezug auf den Klassenkontext und das Lernumfeld ist für die Werkstattschüler/innen ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse und dem Niveau des Schulabschlusses festzustellen ($r=0,29$). Für die Kontrollschüler/innen lässt sich ein geringerer, aber ebenfalls signi-

³⁵ Im Saarland werden – anders als in manchen anderen Bundesländern – keine Noten für Sozial- und Arbeitsverhalten vergeben. Um Vergleichbarkeit mit dem Projekt „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) herzustellen, wurden die Lehrkräfte für die Evaluation gebeten, eine Einschätzung in Notenform abzugeben. Der Zusammenhang von Arbeitsverhalten und Schulabschlussniveau lag in diesem Projekt in den Projektklassen bei $r=0,48$ und in den Kontrollklassen bei $r=0,44$.

³⁶ Diese Korrelationskoeffizienten sind jeweils auf dem 5%-Niveau signifikant.

fikanter Zusammenhang feststellen ($r=0,19$).³⁷ Für beide Gruppen gilt also, je besser der Leistungsdurchschnitt innerhalb der Klasse war, desto besser war das erreichte Niveau des Schulabschlusses der Jugendlichen. Anders als auf individueller Ebene spielte das durchschnittliche Arbeitsverhalten nur in den Werkstattklassen eine Rolle ($r=0,18$), das durchschnittliche Sozialverhalten stand nicht in Zusammenhang mit dem Niveau des Schulabschlusses. Auch das Klassenklima sowie die Motivation der Schüler/innen bzw. der Eltern für das Projekt standen mit dem Niveau des Schulabschlusses in keinem Zusammenhang.

Im Unterschied zu den HSA-Noten bilden die BVJ-Noten nicht die Leistungen in Abschlussprüfungen ab, sondern werden auf der Grundlage der Leistungen des Jugendlichen über das letzte Schulhalbjahr hinweg berechnet. Sie spiegeln also eher die Leistungen im Unterricht wider, während die HSA-Noten ausschließlich auf Prüfungsergebnissen beruhen.

Tabelle 14
Niveau der Leistungen des BVJ-Abschlusszeugnisses (in Prozent)^{1) 2)}

	Werkstattklassen	Kontrollklassen
(1) BVJ Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note: 3 und besser (Guter Schulabschluss)	30	26
(2) BVJ Abschlussnote in nur einem Fach (Deutsch oder Mathematik) Note: 3 und besser (gemischter Schulabschluss)	39	38
(3) BVJ Abschlussnote in Deutsch und Mathematik Note 4: und schlechter (schlechter Schulabschluss)	31	36
<i>n</i>	191	156

¹⁾ Angaben durch die Lehrer/innen bzw. Sozialpädagog/innen.

²⁾ Enthalten sind auch die 22 Schüler/innen, die in einem schulischen BVJ waren.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 14 weist die Verteilung der Schüler/innen hinsichtlich des Niveaus der Schulleistungen auf dem BVJ-Abschlusszeugnis aus.³⁸ Nun schneiden die Schüler/innen der Werkstattklassen etwas besser ab als die der Kontrollklassen, und die Unterschiede zwischen beiden Gruppen verringern sich. Fast ein Drittel der Werkstattschüler/innen hatte einen guten BVJ-Notenabschluss, d. h. in Deutsch und Mathematik mindestens die Note drei. Bei den Kontrollklassen war dieser Anteil um 4 Prozentpunkte niedriger und lag bei 26 Prozent. In beiden Gruppen war zugleich der Anteil der schlechten Abschlüsse deutlicher höher als beim Hauptschulabschluss, wobei der Anteil der Jugendlichen mit schlechtem Abschluss in den Kon-

³⁷ Für die Werkstattschüler/innen ist der Koeffizient auf dem 1 %-Niveau, für die Kontrollklassenschüler/innen auf dem 10 %-Niveau signifikant.

³⁸ Enthalten sind nun alle Schüler/innen, die ein BVJ-Zeugnis erhalten haben, d. h. auch jene 22 Kontrollschüler/innen, die bei den Berechnungen zum Niveau des Hauptschulabschlusses nicht berücksichtigt werden konnten, da sie nicht die Möglichkeit hatten, an diesen Prüfungen teilzunehmen.

trollklassen mit 36 Prozent höher ausfiel als in den Werkstattklassen (31 Prozent). Gemischte Abschlüsse waren bei den BVJ-Noten deutlich seltener, sodass die Notenverteilung extremer ist: Es gab weitaus mehr gute und mehr schlechte Abschlüsse als beim Hauptschulabschluss. Die deutlich größere Häufigkeit schlechter Abschlüsse kann als Hinweis auf die Selektivität beim Zugang zur HSA-Prüfung gewertet werden: Nur Schüler/innen, die bereits während des Schuljahres zufriedenstellende Leistungen erbracht hatten, wurden zur Hauptschulabschluss-Prüfung zugelassen.

4.1.2 Wer hat keinen Schulabschluss erreicht?

61 Werkstattschüler/innen und 31 Kontrollklassenschüler/innen haben den Hauptschulabschluss nicht erreicht, wobei 25 der Werkstatt- und 21 der Kontrollschüler/innen entweder nicht zur Prüfung zugelassen wurden oder nicht angetreten sind.

Von den 167 Werkstattschüler/innen, die an der Hauptschulabschlussprüfung teilgenommen haben, haben 36 Schüler/innen den Hauptschulabschluss nicht erreicht (22 Prozent). In den Kontrollklassen waren es insgesamt 10 Schüler/innen (9 Prozent). Diejenigen Schüler/innen (Werkstatt- und Kontrollklassen), die an der Prüfung teilgenommen, sie aber nicht bestanden hatten, erreichten in Mathematik bestenfalls die Note 4. In Deutsch hatten dagegen immerhin 11 Schüler/innen der Werkstattklassen (31 Prozent) eine gute Note, d. h. eine 3 oder besser. Bei den Kontrollschüler/innen traf dies nur einmal zu

Für dieselbe Schüler/innengruppe zeigt sich hinsichtlich der Notenentwicklung in Deutsch und Mathematik auf Grundlage der HSA-Abschlussprüfung über die Projektlaufzeit ein ambivalentes Bild. So konnten bezogen auf die Deutschnote immerhin 11 der Werkstattschüler/innen und drei der Kontrollschüler/innen Notenverbesserungen erzielen. In Mathematik gelang dies nur zwei Schüler/innen der Werkstattklasse und einer Schüler/in der Kontrollklasse. Hier erfuhr die Mehrheit dieser Schüler/innen Leistungsverschlechterungen (19 Werkstatt- und fünf Kontrollschüler/innen). In Deutsch war der Anteil derer, deren Leistungen sich über das Schuljahr hinweg verschlechtert hatten, mit fünf Werkstatt- und zwei Kontrollschüler/innen deutlich geringer. Darüber hinaus fällt auf, dass der durchschnittliche „Leistungsabstand“ zwischen den Schüler/innen, die den Hauptschulabschluss erreicht haben, und denen, die die erfolglos waren, in den Kontrollklassen größer ist als in den Werkstattklassen. So liegt der Notendurchschnitt (Mathematik und Deutsch) bei den Werkstattschüler/innen mit Hauptschulabschluss bei 3,7 und bei jenen ohne Hauptschulabschluss bei 4,9. Bei den Kontrollklassen liegt die Spannweite zwischen 3,4 (Notendurchschnitt der Schüler/innen mit bestandener HSA-Abschlussprüfung) und 5,3 (Notendurchschnitt der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss).

Betrachtet man diejenigen Werkstattschüler/innen, die die Hauptschulabschlussprüfung nicht mitgemacht haben, hatten drei Schüler/innen in Mathematik am Schuljahresende im BVJ eine Note 3. Unter den Kontrollschüler/innen gab es keinen, der die Note 3 oder besser in Mathematik auf dem BVJ-Zeugnis hatte. In Deutsch gab es immerhin 11 der 25 Werkstattschüler/innen, die auf ihrem BVJ-Abschlusszeugnis

eine Note 3 oder besser aufwiesen. Bei den 21 Kontrollschüler/innen traf dies auf fünf Schüler/innen zu. Beim Vergleich mit denjenigen Schüler/innen, die zwar zur Hauptschulabschlussprüfung zugelassen wurden, diesen aber nicht bestanden haben, sind keine wesentlichen Unterschiede in den Notenleistungen auf Grundlage der BVJ-Endjahresnoten in Mathematik und Deutsch festzustellen.

Die 61 Werkstattschüler/innen ohne Hauptschulabschluss verteilen sich auf alle 18 Werkstattklassen. Dies bedeutet daher, dass in keiner Werkstattklasse alle Schüler/innen den Hauptschulabschluss erreicht haben. Am schlechtesten schnitt eine Werkstattklasse ab, in der neun der 14 Schüler/innen den Hauptschulabschluss nicht bestanden haben. Die 31 Kontrollschüler/innen ohne Hauptschulabschluss verteilen sich auf die 11 Kontrollklassen, in denen der Erwerb des Hauptschulabschlusses möglich war.³⁹ Es gab also auch keine Kontrollklasse, in der jeder Jugendliche den Hauptschulabschluss bestanden hat.

Von den Schüler/innen in den Werkstattklassen, die den Abschluss nicht erreicht haben, gaben 13 Prozent an, während des ersten Schulhalbjahres die Schule mehrmals geschwänzt zu haben. Bei den Kontrollklassenschüler/innen lag dieser Anteil bei 42 Prozent.⁴⁰

Jungen waren mit 70 Prozent unter den Schüler/innen der Kontrollklassen und mit 57 Prozent unter den Schüler/innen der Werkstattklassen ohne Abschluss leicht unterrepräsentiert (im Durchschnitt 75 Prozent Kontroll- bzw. 66 Prozent Werkstattklassen). Die Mädchen trugen daher ein erhöhtes Risiko, ohne einen Hauptschulabschluss zu bleiben. Schüler/innen mit Migrationshintergrund waren in der Gruppe ohne Schulabschluss leicht überrepräsentiert, dabei in den Kontrollklassen mit 44 Prozent etwas stärker als in den Werkstattklassen (36 Prozent). Hinsichtlich des Alters der Jugendlichen sind keine Unterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Schulabschluss sowohl in den Werkstatt- als auch in den Kontrollklassen festzustellen.

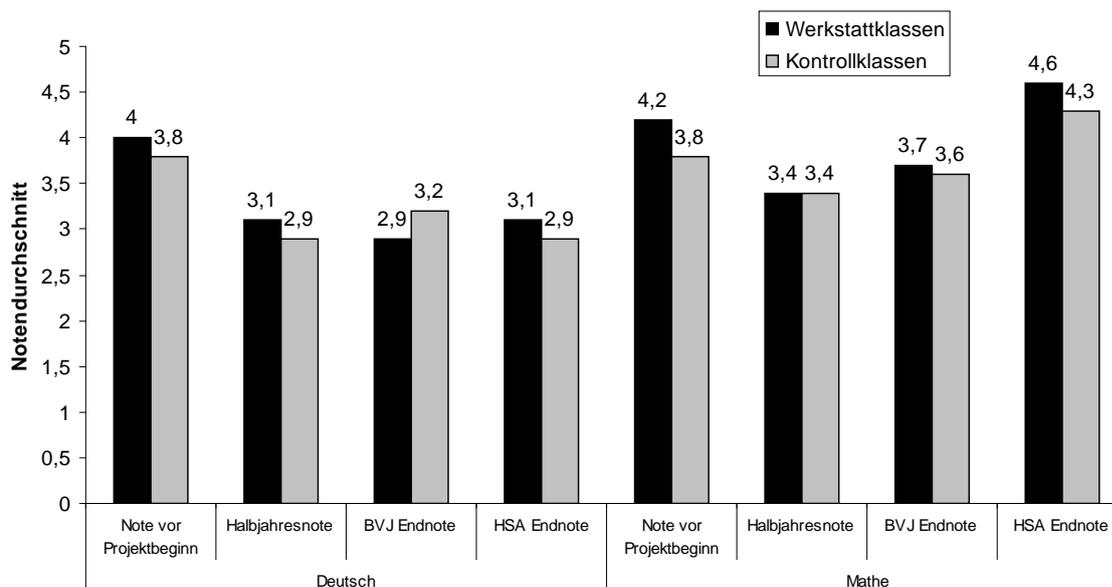
4.1.3 Veränderungen der schulischen Leistungen

Neben dem Erreichen des Schulabschlusses werden im Folgenden auch die Veränderungen der schulischen Leistungen betrachtet. Da zu den Zielen des Projekts auch die Reintegration der schwierigen Zielgruppe in den Schulalltag und die Erhöhung der Lernmotivation gehörte, kann eine positive Veränderung der Schulnoten auch dann als (Teil-)Erfolg des Projekts angesehen werden, wenn kein Hauptschulabschluss erreicht wurde. Eine Verbesserung der Schulnoten kann zudem auch per se motivationssteigernd wirken, indem sie den zahlreich erlebten Erfahrungen des Scheiterns während ihrer Schullaufbahn ein positives Erlebnis entgegensetzt.

³⁹ Zwei Kontrollklassen können hier nicht betrachtet werden, da es sich hierbei um schulische BVJ-Klassen handelt, in denen die Möglichkeit des Erreichens eines Hauptschulabschlusses nicht bestand.

⁴⁰ Von den Schüler/innen mit Hauptschulabschluss waren es in den Werkstattklassen 18 Prozent und in den Kontrollklassen 30 Prozent.

Abbildung 9
Schulnoten in Mathematik und Deutsch
 (in Durchschnitt der beiden Untersuchungspopulationen)



Die Noten vor Projektbeginn und die Halbjahresnoten sind Selbstauskünfte der Schüler/innen, die Endnoten des BVJ- und HSA-Zeugnisses sind Auskünfte der Lehrer/innen bzw. Sozialpädagogen/innen.

n (Deutsch) = 150 Schüler/innen (81 Werkstatt- und 69 Kontrollschüler/innen)

n (Mathematik) = 160 Schüler/innen (86 Werkstatt- und 74 Kontrollschüler/innen)

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Abbildung 9 zeigt die Notenentwicklung derjenigen Schüler/innen der Werkstatt- und der Kontrollklassen, für die Noten am Anfang des Schuljahres, zum Schulhalbjahr und am Ende des Schuljahres vorliegen. Im Durchschnitt verbesserten sich die **Deutschnoten** sowohl der Werkstatt- wie auch der Kontrollklassen deutlich. In beiden Gruppen haben sich die HSA-Noten gegenüber den Ausgangsnoten um 0,9 Notenpunkte verbessert. Betrachtet man die BVJ-Endjahresnote, konnten die Werkstattschüler/innen sogar eine Leistungssteigerung um 1,1 erreichen, während die Kontrollschüler/innen eine Verbesserung um 0,8 erzielten und damit leicht unterhalb der Verbesserung auf Grundlage der HSA-Abschlussnote blieben. Im Ergebnis schnitten die Jugendlichen der Werkstattklassen bei der BVJ-Note in Deutsch etwas besser ab als die Jugendlichen der Kontrollklassen, bei der HSA-Note jedoch etwas schlechter.

Bei den **Mathematiknoten** zeigt sich dagegen für die Jugendlichen der Werkstattklassen ein ambivalentes Bild. So konnten sie ihre Noten zwar im Projektverlauf zunächst deutlich verbessern - von einem Notendurchschnitt von 4,2 auf 3,4 zum Schulhalbjahr. Danach ist jedoch ein Abfall der Leistungen - oder eine Verschärfung der Anforderungen⁴¹ - festzustellen, sodass die Schüler/innen auf dem BVJ-End-

⁴¹ So wurde von mehreren Lehrkräften im Gespräch angegeben, dass die Halbjahresnoten eher „Verhaltensnoten“ seien, die Mitarbeit belohnen bzw. kontinuierliche Mitarbeit sichern sollten. Es ist anzunehmen, dass die Anforderungen im Unterricht dann zunahmen, je intensiver die Vorbereitung auf den HSA wurde.

jahreszeugnis im Schnitt eine 3,7 erhalten haben. Damit lagen sie jedoch immer noch besser als vor Projektbeginn. Demgegenüber fällt die HSA-Mathematiknote nochmals deutlich schlechter aus als die Note vor Projektstart (4,6). Bei den Kontrollschüler/innen stellt sich die Entwicklung der Mathematiknote sehr ähnlich dar, wenngleich auf einem leicht höheren Niveau. Zum Halbjahreszeugnis konnten auch sie zunächst eine leichte Verbesserung gegenüber dem Ausgangsniveau erreichen (von 3,8 auf 3,4); zum Schuljahresende hin war jedoch auch bei ihnen eine Verschlechterung zu beobachten. So wiesen sie im Durchschnitt auf dem BVJ-Endjahreszeugnis eine 3,6 auf und erzielten damit eine etwas bessere Note als vor Projektbeginn. Hinsichtlich der HSA-Mathematiknote ist jedoch - wie bei den Werkstatt-schüler/innen - ein stärkerer Leistungsabfall festzustellen, sodass die Mathematiknote mit 4,3 deutlich schlechter ausfiel als die Note vor Besuch des BVJ.

Tabelle 15 weist darauf hin, dass es in beiden Gruppen Klassen mit sehr unterschiedlichen Leistungsniveaus gab: Die Spannweite der Deutschnoten auf Klassenebene ist bei den Werkstattklassen größer als bei den Kontrollklassen; dies gilt für die BVJ- ebenso wie für die HSA-Note. Bei der Mathematiknote gibt es hinsichtlich der Spannweite der Durchschnittsnoten keine Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen, doch zeigt sich auch hier das bessere Leistungsniveau der Kontrollklassen.

Tabelle 15
Spannbreite der durchschnittlichen Endjahresnoten auf dem HSA- bzw. BVJ-Zeugnis in Deutsch und Mathematik in den Werkstatt- und Kontrollklassen

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
Durchschnittliche Deutschnote HSA	2,5	4,5	2,3	3,4
Durchschnittliche Deutschnote BVJ	2,1	4,5	2,5	4,2
Durchschnittliche Mathematiknote HSA	4,0	5,2	3,6	4,8
Durchschnittliche Mathematiknote BVJ	3,0	5,0	3,0	5,2

n = 347 (BVJ) bzw. 280 (HSA) Schüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

In den folgenden Tabellen 16 und 17 sind die individuellen Notenentwicklungen der Schüler/innen dargestellt, die den bereits dargestellten aggregierten Notentrends zugrunde liegen.⁴² Für die Interpretation muss berücksichtigt werden, dass die Veränderung nichts über das absolute Niveau der Noten aussagt. Dies ist vor allem für

⁴² Zur Messung der Veränderung der individuellen schulischen Leistungen werden die Auswertungen auf jene Jugendlichen eingeschränkt, die in Welle 1 bei der Befragung teilgenommen und für die die Endjahresnoten der Hauptschulabschlussprüfung bzw. die des BVJ-Abschlusszeugnisses vorliegen. Dies sind für die Veränderung der Mathematiknote n=202 (HSA) bzw. n=245 (BVJ) Schüler/innen. Für die Veränderungen der Deutschnote stehen Informationen zu n=191 (HSA) bzw. n=240 (BVJ) Schüler/innen zur Verfügung. Der erste Jahrgang kann in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt werden, da für diese Jugendlichen aufgrund der nur einmaligen Klassenraumbefragung keine Informationen zu den Schulnoten vor Projektbeginn vorliegen.

die Kategorie „gleichbleibend“ von Bedeutung, da die Note im Extremfall auf dem Niveau von Note 1 oder von Note 6 unverändert bleiben kann.

Auch auf Individualebene zeigt sich, dass hinsichtlich der HSA-Abschlussnoten sowohl die Werkstatt- als auch die Kontrollschüler/innen in Mathematik größtenteils Notenverschlechterungen erfahren haben - unter den Werkstattschüler/innen lag der Anteil bei 40 Prozent, unter den Kontrollschüler/innen bei 48 Prozent.

Tabelle 16

Veränderungen in der Mathematiknote vor Projektbeginn und beim HSA

(in gerundeten Prozenten)

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen
Insgesamt	40	48	31	29	29	23
<i>Migrationshintergrund</i>						
Nein	39	45	30	31	31	24
Ja	36	56	35	22	29	22
<i>Geschlecht</i>						
Männlich	39	50	34	27	27	23
Weiblich	43	43	25	33	32	24
<i>Alter zu Projektbeginn</i>						
14	48	-	28	-	24	-
15	37	42	34	32	29	26
16	50	48	-	27	50	25
17	-	69	-	23	-	8
<i>Klassenwiederholung bis Projektbeginn</i>						
Nein	34	64	33	36	33	-
Ja	46	45	31	27	23	28

n = 202 Schüler/innen, aber bei einzelnen Variablen unterschiedliche Fallzahlen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Es zeigt sich, dass Schüler/innen mit schwierigen (bisherigen) Schullaufbahnen oder Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Werkstattklassen keine Nachteile erfahren haben, d. h. sie waren nicht überproportional häufig von schlechten Leistungen betroffen. Bei den Kontrollschüler/innen sind dagegen deutlichere Unterschiede festzustellen: So waren Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich häufiger von Notenverschlechterungen betroffen als jene ohne Migrationshintergrund. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es in den Werkstattklassen - im Gegensatz zu den Kontrollklassen - gelungen ist, Jugendliche mit Migrationshintergrund gleichermaßen zu unterstützen wie jene ohne Migrationshintergrund. Gleichwohl zeigt sich aber auch, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (oder andere benachteiligte Gruppen ausgewiesen in Tabelle 16) innerhalb der Gruppe der Werkstattklassenschüler/innen nicht in höherem Maße eine Notenverbesserung in Mathematik realisieren konnten.

Während sich die Noten in Mathematik bei vielen der Jugendlichen über das Schuljahr hinweg verschlechtert haben, kann hinsichtlich der Deutschnote eine positive Entwicklung festgestellt werden. Zwei Drittel der Werkstatt- und Kontrollschüler/innen erzielten Notenverbesserungen, wobei auch Schüler/innen benachteiligter Gruppen in der Mehrheit Notenverbesserungen realisierten. Hierbei sind keine großen Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen festzustellen: So konnten 62 Prozent der Werkstattschüler/innen und 59 Prozent der Kontrollschüler/innen mit Migrationshintergrund einen positiven Notenzuwachs in Deutsch verzeichnen. Auch der Anteil der männlichen Jugendlichen, die am Ende des Schuljahres eine bessere Deutschnote aufwiesen als am Anfang, liegt in beiden Gruppen bei 60 Prozent. Signifikante Unterschiede sind dagegen zwischen den Kontrollschüler/innen bezogen auf das Alter und dem Wiederholen einer Schulklasse in der Richtung vorhanden, dass ältere Jugendliche und solche, die noch keine Klasse wiederholt haben, seltener Notenverbesserungen erzielten. Insbesondere bei Jugendlichen, die noch keine Klasse wiederholt haben, kann jedoch ein besseres Ausgangsniveau angenommen werden, so dass Notenverbesserungen hier rechnerisch seltener möglich waren.

Tabelle 17

Veränderungen in der Deutschnote vor Projektbeginn und beim HSA
(in gerundeten Prozenten)

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen
Insgesamt	7	10	27	24	66	66
<i>Migrationshintergrund</i>						
Nein	3	7	27	22	70	71
Ja	15	15	23	26	62	59
<i>Geschlecht</i>						
Männlich	8	13	32	27	60	60
Weiblich	5	–	18	16	76	84
<i>Alter zu Projektbeginn</i>						
14	8	–	25	–	67	–
15	7	–	28	18	65	82
16	–	15	29	26	71	59
17	–	23	–	38	–	39
<i>Klassenwiederholung bis Projektbeginn</i>						
Nein	4	31	24	23	72	46
Ja	10	7	29	25	60	68

n = 191 Schüler/innen, aber bei einzelnen Variablen unterschiedliche Fallzahlen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Wie bereits angesprochen, sind Verbesserungen bzw. Verschlechterungen in Mathematik bzw. Deutsch abhängig vom Ausgangsniveau der Schüler/innen in dem jeweiligen Fach. Aus diesem Grund muss bei der Beurteilung des Ausmaßes von Leistungsverbesserungen bzw. -verschlechterungen auch der Anteil von (sehr) gu-

ten Schüler/innen, die sich naturgemäß im Untersuchungszeitraum nicht mehr oder kaum verbessern können, bzw. der Anteil von schlechten Schüler/innen, die leichter eine Notenverbesserung erreichen können, berücksichtigt werden. Bezogen auf die Deutschnote vor Schuljahresbeginn wird deutlich, dass die Verteilung des Ausgangsniveaus bei den Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen sehr ähnlich war: Unter den Werkstattsschüler/innen gab es keinen Jugendlichen, der auf seinem letzten Zeugnis vor Projektbeginn die Note 1 oder 2 hatte; unter den Kontrollschüler/innen waren es vier. Dagegen wiesen in beiden Gruppen fast drei Viertel der Schüler/innen eine 3 oder 4 auf und ein Viertel der Werkstattsschüler/innen bzw. etwas über ein Fünftel der Kontrollschüler/innen hatten eine 5 bzw. 6 auf ihrem letzten Zeugnis in Deutsch. Der geringe Anteil von Schüler/innen, die sich verschlechtert haben, könnte somit auch darin begründet sein, dass fast alle Schüler/innen vor Projektbeginn bereits mittlere bis schlechte Noten hatten, so dass bei vielen Jugendlichen eine Verschlechterung nicht möglich war.

Hinsichtlich der Mathematiknote stellt sich das Bild etwas differenzierter dar, denn die Werkstatt- und Kontrollschüler/innen unterschieden sich hier in ihrem Ausgangsniveau deutlicher. So wiesen nur 6 Prozent der Werkstattsschüler/innen, aber immerhin 18 Prozent der Kontrollschüler/innen eine 1 oder 2 in Mathematik auf ihrem letzten Schulzeugnis auf. Eine 3 oder 4 hatten 43 Prozent (Werkstattklassen) bzw. 48 Prozent (Kontrollklassen) der Jugendlichen. 51 Prozent der Werkstattsschüler/innen, aber vergleichsweise „nur“ 34 Prozent der Kontrollschüler/innen gaben an, eine 5 oder 6 auf dem letzten Zeugnis vor Schuljahresbeginn stehen zu haben. Diese unterschiedlichen Ausgangsniveaus in den Mathematiknoten könnten dazu führen, dass es den Kontrollschüler/innen möglicherweise aufgrund der besseren Ausgangsleistungen seltener gelang, eine Verbesserung ihrer Note zu erreichen, d. h. hier so genannte „Ceiling-Effekte“ wirken. Denn der Anteil von (sehr) guten Schüler/innen, die sich naturgemäß im Untersuchungszeitraum nicht mehr oder kaum verbessern konnten, war in Mathematik unter den Kontrollklassenschüler/innen deutlich höher als unter den Werkstattsschüler/innen. Betrachtet man daher nur jene, die zu Beginn des Projekts in Mathematik die Note 3 und schlechter hatten, so zeigt sich, dass sich nun 31 Prozent der Schüler/innen aus Werkstattklassen und 26 Prozent aus den Kontrollklassen in Mathematik bis zum Schuljahresende verbessert haben. Dies deutet darauf hin, dass auch unabhängig von Decklungseffekten der Anteil der Schüler/innen mit einer positiven Notenentwicklung in den Werkstattklassen etwas höher gewesen ist.

Im Folgenden wird der ***Einfluss verschiedener Faktoren des Lernumfeldes auf die Leistungsveränderungen*** analysiert.⁴³ Für die durchschnittliche Konfliktfähigkeit des Lernumfeldes kann für die Veränderungen in der Deutschnote ein signifikanter Zusammenhang sowohl für Werkstatt- als auch Kontrollschüler/innen festge-

⁴³ Berechnet wurden hier Partialkorrelationen unter Kontrolle der figuralen (bei Mathematik) bzw. verbalen (Deutsch) kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen.

stellt werden, der jedoch in unterschiedliche Richtungen weist. Für die Werkstatt-schüler/innen führt eine höhere Konfliktfähigkeit des Lernumfeldes zu Leistungsverbesserungen in Deutsch ($r=0,22$), während die Schüler/innen in den Kontrollklassen bei höherer Konfliktfähigkeit eher Leistungsverschlechterungen erleben ($r=-0,18$). Darüber hinaus besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Klasse und den Leistungsveränderungen in Mathematik und Deutsch für die Werkstatt-schüler/innen ($r=0,18$ Mathematik, $r=0,19$ Deutsch). Für die Kontrollklassen ist dagegen das durchschnittliche Leistungsniveau nicht relevant für Veränderungen in den schulischen Leistungen.⁴⁴

Für die Projektevaluation interessant ist auch die Frage, ob die vorhandenen Lernpotenziale der Schüler/innen (gemessen über die kognitiven verbalen und figuralen Grundfähigkeiten) in Werkstattklassen in höherem Maße für Leistungssteigerungen genutzt werden konnten als in den Kontrollklassen. Als Ausgangspunkt sei daran erinnert, dass die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten zwischen den Schüler/innen von Werkstatt- und Kontrollklassen sehr gering waren (siehe Kapitel 3.1.1). Der Zusammenhang der verbalen kognitiven Grundfähigkeiten und der Deutschnote auf dem letzten Zeugnis vor Schuljahresbeginn war in den Werkstattklassen schwach ($r=-0,14$) und in den Kontrollklassen ($r=0,05$) nicht vorhanden. Ein negatives Vorzeichen bedeutet hier, dass größere kognitive Fähigkeiten mit *besseren* Noten einhergingen. Während dieser Zusammenhang für die Deutschnote für die Schüler/innen der Werkstattklassen bis zum Ende des Schuljahres nicht zunahm, kann bei den Kontrollschüler/innen ein deutlicher Zuwachs festgestellt werden ($r=-0,26$ signifikant). Für die Mathematiknote zu Schuljahresbeginn besteht für die Schüler/innen der Werkstattklassen ein signifikanter Zusammenhang zu den figuralen kognitiven Grundfähigkeiten ($r=-0,23$); der Zusammenhang zwischen Note und kognitiven Grundfähigkeiten war also stärker als bei der Deutschnote. Bis zum Schuljahresende hat der Zusammenhang zwischen Mathematiknote und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten für die Schüler/innen der Werkstattklassen nicht weiter zugenommen ($r=-0,21$), blieb aber signifikant. Bei den Kontrollschüler/innen bestand wiederum zu Schuljahresbeginn kein Zusammenhang zwischen Mathematiknote und kognitiven Grundfähigkeiten. Für sie ist jedoch - im Gegensatz zu den Werkstatt-schüler/innen - ein deutlicher Zuwachs für den Zusammenhang von Mathematiknote und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten festzustellen ($r=-0,46$, signifikant), der auch deutlicher ausfällt als bei der Deutschnote. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass in den Kontrollklassen das vorhandene Lernpotenzial der

⁴⁴ Die Korrelationskoeffizienten sind signifikant auf dem 10 %-Niveau, bis auf die Korrelation zwischen Konfliktfähigkeit und der Leistungsveränderung in Deutsch für die Werkstatt-schüler/innen, der auf dem 5 %-Niveau signifikant ist.

Schüler/innen für die Verbesserung der Deutsch- bzw. Mathematiknote stärker mobilisiert werden konnte.⁴⁵

Für die Schüler/innen der Werkstattklassen scheint das Lernumfeld einen größeren Einfluss auf die Abschlussnoten in Mathematik und Deutsch gehabt zu haben als für die Kontrollschüler/innen. Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten erzielten die Schüler/innen aus den Werkstattklassen signifikant bessere Abschlussnoten, wenn sie in Klassen mit einem besseren Leistungs-/Notendurchschnitt unterrichtet wurden (Mathematik $r=0,20$, Deutsch $r=0,41$). Dagegen ist für die Kontrollschüler/innen nur ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Abschlussnote in Deutsch und dem Leistungsdurchschnitt der Klasse festzustellen, der auch deutlich geringer ist als bei den Werkstattschüler/innen ($r=0,27$). Dies bedeutet, dass vor allem für Schüler/innen der Werkstattklassen gilt: Je besser das Lernumfeld, desto besser sind die individuellen Leistungen. Da dieses Lernumfeld in Bezug auf die durchschnittlichen Leistungen der Klasse für die Werkstattklassen zumeist leistungsmäßig ärmer ausfiel (siehe Kapitel 3.2.1), es also nur wenige Klassen mit guten durchschnittlichen Leistungen gab, kann dieser Befund auch erklären, warum hier das Lernpotenzial der Schüler/innen weniger für Verbesserungen in der Deutsch- und Mathematiknote mobilisiert werden konnte.

Neben dem Hauptschulabschlusszeugnis erhalten die Jugendlichen auch ein BVJ-Abschlusszeugnis. Wie bereits in Kapitel 4.1.1 deutlich wurde, gab es hier deutlich mehr Schüler/innen in Werkstatt- und Kontrollklassen, die einen guten bzw. schlechten Schulabschluss erreichten, die Notenverteilung also extremer ausfiel. Im Folgenden wird daher betrachtet, wie sich die individuellen Notenveränderungen auf Grundlage der BVJ-Noten in Mathematik und Deutsch darstellen. Hierfür weist Tabelle 18 die Veränderungen in der Mathematik- und Deutschnote auf Grundlage der BVJ-Endnoten für diejenigen Schüler/innen aus, für die es sowohl eine Ausgangs- als auch Endmessung bezüglich der Noten gibt.⁴⁶ Während es bezüglich der individuellen Veränderungen der HSA-Noten keine signifikanten Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollschüler/innen gab, können hinsichtlich der BVJ-Noten deutliche Unterschiede festgestellt werden. So erzielten die Werkstattschüler/innen in signifikant höherem Umfang Notenverbesserungen sowohl in Mathematik als auch

⁴⁵ Meta-Analysen haben gezeigt, dass der Zusammenhang (die Korrelation) zwischen Schulleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten (zumeist gemessen über IQ-Tests) zwischen $-0,34$ und $-0,51$ liegt (d. h. diese 12 bis 26 Prozent der Unterschiede in den Schulleistungen von Schüler/innen erklären können) (Stern/Hardy 2004: 595). Diese IQ-Tests setzen sich aus Sub-Tests für kristalline und der fluide kognitive Grundfähigkeiten zusammen. Da die kristallinen Tests sehr viel stärker an die Schulbiografien und schulischen Lernkontexte gebunden sind als die fluiden Tests und somit die Berücksichtigung von kristallinen Tests auch stärker an Schulnoten anschlussfähig seien sollten, ist eine Korrelation von $r= -0,21$ zwischen Schulleistungen und fluiden Fähigkeiten (bei Verwendung von nur zwei der sonst üblichen neun Tests) für die Werkstattschüler/innen als relativ hoch einzuschätzen.

⁴⁶ Daher sind hier auch jene 22 Schüler/innen berücksichtigt, die ein schulisches BVJ besucht haben.

in Deutsch (Differenz von 14 Prozentpunkten in Mathematik bzw. 16 Prozentpunkten in Deutsch) als die Kontrollschüler/innen.

Tabelle 18
Veränderungen in der Mathematik- und Deutsch-BVJ-Note vor Projektbeginn und der Endjahresnote des BVJ (in gerundeten Prozenten)

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen
Insgesamt ¹⁾						
Mathematik	20	42	32	24	48	34
Deutsch	8	25	26	25	66	50
Insgesamt ²⁾						
Mathematik	19	31	30	28	51	41
Deutsch	7	15	26	29	67	56

¹⁾ Mathematik: n = 245 Schüler/innen, Deutsch: n = 240 Schüler/innen (alle Schüler/innen, für die es eine Ausgangs- und eine Endmessung gibt, sowie auch jene, die in einem schulischen BVJ waren).

²⁾ Mathematik: n = 202 Schüler/innen, Deutsch: n = 191 Schüler/innen (alle Schüler/innen, für die auch Notenveränderungen auf Basis der HSA-Endnote berechnet werden konnten)

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Werden nur diejenigen Schüler/innen berücksichtigt, für die auch die Veränderungen in den Notenleistungen auf Grundlage der HSA-Endjahresnoten berechnet werden konnten (untere Hälfte von Tabelle 18), dann werden die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen etwas geringer, sind jedoch immer noch groß. Gleichzeitig wird sichtbar, dass vor allem für die Jugendlichen der Kontrollklassen gilt, dass „nur“ die besseren Schüler/innen zur Hauptschulabschlussprüfung zugelassen wurden, denn diese Gruppe weist deutlich häufiger Leistungsverbesserungen sowohl in Mathematik (7 Prozentpunkte) als auch in Deutsch (6 Prozentpunkte) auf - im Vergleich zu allen Kontrollschüler/innen, für die die Leistungsveränderungen berechnet werden konnten.

Wie stellen sich die Leistungsveränderungen dar, wenn man danach differenziert, ob die Jugendlichen den Hauptschulabschluss geschafft haben oder nicht? Einen Überblick dazu liefert Tabelle 19, in der sowohl die Veränderungen der Mathematik- und Deutschnote auf Grundlage der HSA- als auch der BVJ-Endnote ausgewiesen sind. Für die Leistungsveränderungen im Fach **Mathematik** wird deutlich, dass sowohl für die Werkstatt- als auch für die Kontrollschüler/innen, die den Schulabschluss geschafft haben, gilt, dass sie bezogen auf die HSA-Note deutlich seltener Leistungsverbesserungen erfahren haben als auf Grundlage der BVJ-Note (Werkstattklasse: Differenz von 23 Prozentpunkten, Kontrollklasse: Differenz von 19 Prozentpunkten; siehe auch Abbildung 9). Dieser Befund lässt sich vermutlich durch die höheren Anforderungen der HSA-Prüfung erklären. Dabei finden sich in den Werkstattklassen auch häufiger positive Veränderungen. Wird dagegen die Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss betrachtet, fallen die Unterschiede zwischen den Notenveränderungen auf Grundlage der HSA- bzw. BVJ-Endnote für die

Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen noch deutlicher aus. Vor allem für die Jugendlichen der Werkstattklassen ist festzustellen, dass sie auf Grundlage der BVJ-Endnote dreimal häufiger Leistungsverbesserungen erfahren haben (27 Prozent BVJ, 8 Prozent HSA). Ähnliches gilt für den Anteil der Jugendlichen, die Leistungsverschlechterungen erfahren haben - hier ist der Anteil auf Basis der HSA-Note mit 73 Prozent mehr als doppelt so hoch. Auch bei den Kontrollschüler/innen fallen die Leistungsveränderungen auf Grundlage der HSA-Endnote etwas schlechter aus, aber die Unterschiede sind deutlich geringer als bei den Werkstattschüler/innen. Insofern besteht im Hinblick auf die Veränderung der Noten bei den Werkstattschüler/innen, die den Hauptschulabschluss nicht geschafft haben, ein größerer Unterschied zwischen BVJ- und HSA-Noten als bei den Kontrollschüler/innen. Allerdings sind bei der Bewertung der Veränderungen die sehr kleinen Fallzahlen in der Gruppe ohne Hauptschulabschluss zu berücksichtigen.

Tabelle 19
Veränderungen in der Mathematik- und Deutschnote für Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss (in gerundeten Prozenten)

	Negativ		Gleichbleibend		Positiv	
	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen	Werkstatt- klassen	Kontroll- klassen
Mathematik¹⁾						
HSA-Notenveränderung mit HSA-Abschluss	30	45	34	31	36	24
BVJ-Notenveränderung mit HSA-Abschluss	14	27	27	30	59	43
HSA-Notenveränderung ohne HSA-Abschluss	73	86	19	-	8	14
BVJ-Notenveränderung ohne HSA-Abschluss	35	72	38	14	27	14
Deutsch²⁾						
HSA-Notenveränderung mit HSA-Abschluss	3	8	26	25	71	67
BVJ-Notenveränderung mit HSA-Abschluss	4	13	27	31	69	56
HSA-Notenveränderung ohne HSA-Abschluss	24	33	28	17	48	50
BVJ-Notenveränderung ohne HSA-Abschluss	19	50	19	-	62	50

¹⁾ Mathematik: n = 202 Schüler/innen, 169 Schüler/innen mit und 33 ohne Hauptschulabschluss

²⁾ Deutsch: n = 191 Schüler/innen, 164 Schüler/innen mit und 27 ohne Hauptschulabschluss

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die Notenveränderungen im Fach **Deutsch** stellen sich für die Werkstattschüler/innen mit Hauptschulabschluss auf Grundlage beider Endnoten identisch dar - über zwei Drittel konnten Leistungsverbesserungen erreichen, ein Viertel hat sich weder

verschlechtert noch verbessert und nur einige wenige Schüler/innen mussten eine Verschlechterungen ihrer Deutschnote erfahren. Für die Kontrollschüler/innen werden dagegen etwas größere Unterschiede sichtbar: So hatten 67 Prozent auf Grundlage der HSA-Endnote und „nur“ 56 Prozent auf Grundlage der BVJ-Endnote eine Leistungsverbesserung. In der Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind die Unterschiede für die Werkstattschüler/innen zwischen den beiden Noten etwas größer als in der Gruppe derjenigen mit Hauptschulabschluss. Auch hier fallen die Leistungsverbesserungen - wie bereits in Mathematik gesehen - auf Grundlage der HSA-Endnote geringer aus als auf Grundlage der BVJ-Endnote.

Insgesamt scheinen damit die Deutschnoten weniger von den Lehrerbeurteilungen abzuhängen als die Mathematiknoten, was sowohl für die Werkstatt- als auch die Kontrollschüler/innen gilt.

4.1.4 Veränderungen in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation⁴⁷

Zu den „weichen“ Erfolgskriterien der Evaluation zählen Zuwächse in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation. Dies sind Ressourcen, auf die die Schüler/innen nach Beendigung des Projekts zurückgreifen können - auch wenn es ihnen nicht gelingt, unmittelbar nach Verlassen des Projekts eine berufliche Ausbildung zu beginnen. Für die Schüler/innen der Werkstattklassen war das Ziel einer Veränderung dieser Ressourcen besonders wichtig, weil sich schon früh abzeichnete, dass der Beginn einer Ausbildung unmittelbar nach Verlassen des Projekts für fast alle Jugendlichen aussichtslos war bzw. die Defizite in diesen Bereichen so schwerwiegend waren, dass eine Veränderung hier als Voraussetzung für einen möglichen späteren Übergang in Ausbildung gelten kann.

Die Werte in Tabellen 20 und 21 signalisieren, dass sich - auf Aggregatebene - weder die Mittelwerte noch die Zuwächse (in einem Jahr) in den Sozialkompetenzen sowie den Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Selbstwertgefühl (als Indikatoren der individuellen Handlungsregulation) in bedeutender Weise zwischen den Schüler/innen aus den Werkstatt- und den Kontrollklassen unterscheiden. Insgesamt sind im Durchschnitt nur minimale Veränderungen zu konstatieren. Diese Stabilität auf der Aggregatebene verdeckt jedoch positive (und negative) Entwicklungen auf der Individualebene. Hier gab es deutliche Zuwächse und Unterschiede zwischen den Schüler/innen. Hinsichtlich des Selbstwertgefühls kann trotz des kurzen Zeitraums sowohl für Werkstattschüler/innen (56 Prozent) als auch für Kontrollklassenschüler/innen (60 Prozent) in der Mehrheit eine positive Entwicklung verzeichnet werden, die bei den Kontrollschüler/innen im Durchschnitt etwas höher ausfällt. Dagegen haben sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in den beiden Gruppen geringfügig verschlechtert, so dass nur 39 Prozent der Werkstattschüler/innen und

⁴⁷ Zur Messung der Veränderungen wird für alle nachfolgenden Auswertungen auf die Teilnehmer/innen an Welle 1 und Welle 3 eingeschränkt. Dies sind 258 Jugendliche.

41 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen eine positive Entwicklung erfahren haben. Zuwächse der Konfliktfähigkeit gab es bei 60 Prozent der Schüler/innen aus den Werkstattklassen und 48 Prozent aus den Kontrollklassen.

Tabelle 20

Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Schüler/innen - im Durchschnitt - am Ende des Schuljahres sowie Veränderungen seit Schuljahresbeginn
(in Mittelwert und Veränderungen der Mittelwerte der Testwerte)

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert „Klasse 9“	Veränderung	Mittelwert „Klasse 9“	Veränderung
Selbstwirksamkeit (7Items)	4,0	-0,09	4,0	-0,19
n	113		108	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,6	0,10	3,8	0,82
n	116		108	

Für Klasse 9: Cronbachs Alpha (Selbstwirksamkeit): 0,887, (Selbstwertgefühl): 0,836

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen (1 bis 5) zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Hohe Werte bedeuten somit höhere Selbstwirksamkeitserwartung bzw. höheres Selbstwertgefühl.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 21

Durchschnittliche Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit der Schüler/innen - im Durchschnitt - am Ende des Schuljahres sowie Veränderungen seit Schuljahresbeginn
(in Mittelwert und Veränderungen der Mittelwerte der Testwerte)

Teilkomponenten	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert: Klasse am Schuljahresende	Veränderung	Mittelwert: Klasse am Schuljahresende	Veränderung
(1) Einen kooperativen Konfliktstil pflegen (7 Items)	3,2	0,00	3,1	-0,21
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	3,0	0,06	3,0	0,14
(3) Schwieriges Artikulieren - „sich verständlich machen können“ (8 Items)	3,4	0,18	3,5	0,07
(4) Konfliktfähigkeit gesamt (Teilskalen gemeinsam, 20 Items)	3,2	0,07	3,2	0,01
Kontroll-Items				
a) „Konflikte lösen fällt mir leicht.“	2,6	-0,24	2,6	0,00
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme.“	2,9	-0,25	3,1	0,22
n (mind.)	110		108	

Cronbachs Alpha (1): 0,832, (2): 0,654, (3): 0,654, (4): 0,674

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen (1 bis 5) zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine bessere Konfliktfähigkeit aus.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Hinsichtlich der individuellen Handlungsregulation können Informationen zu zentralen Persönlichkeitseigenschaften - Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit - ergänzt werden. Diese wurden am Ende des Schuljahres gemessen. Diese beiden Eigenschaften wurden mit Teilskalen des sogenannten Big-Five-Ansatzes, einem psychologischen Konzept zur Erfassung der Persönlichkeit, erhoben.⁴⁸ Die Dimensionen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit wurden als Persönlichkeitseigenschaften für die Evaluation ausgewählt, weil sie - wie das Arbeits- und Sozialverhalten - bei der Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt von besonderer Bedeutung sein sollten.

In Tabelle 22 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Schüler/innen aus den Werkstatt- und Kontrollklassen ausgewiesen. Die Mittelwerte beider Gruppen liegen deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von 4, weisen also im Durchschnitt gute Werte für Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit auf.

Tabelle 22
Durchschnittliche Werte für Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit der Schüler/innen am Ende des Schuljahres (in Mittelwerten der Testwerte und Standardabweichungen)

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Gewissenhaftigkeit (3Items)	3,2	1,3	2,9	1,1
n	116		106	
Verträglichkeit (3 Items)	3,1	1,2	2,9	1,2
n	113		106	

Cronbachs Alpha: Gewissenhaftigkeit: 0,667; Verträglichkeit: 0,611

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen indizieren ein befriedigendes Maß an innerer Konsistenz.

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen (1 bis 7) zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen niedrigere Werte eine höhere Gründlichkeit bzw. Verträglichkeit aus.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen bereits vor Beginn des Schuljahres hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit und ihres Selbstwertgefühls auf einem recht hohen Niveau waren und dieses über den Projektverlauf gehalten werden konnte. Hinsichtlich ihrer individuellen Konfliktfähigkeit konnten die Jugendlichen in Bezug auf die Artikulationsfähigkeit in Konflikten Zuwächse verzeichnen, sodass das geringe Ausgangsniveau angehoben werden konnte.

4.1.5 Veränderungen des Schwänzens

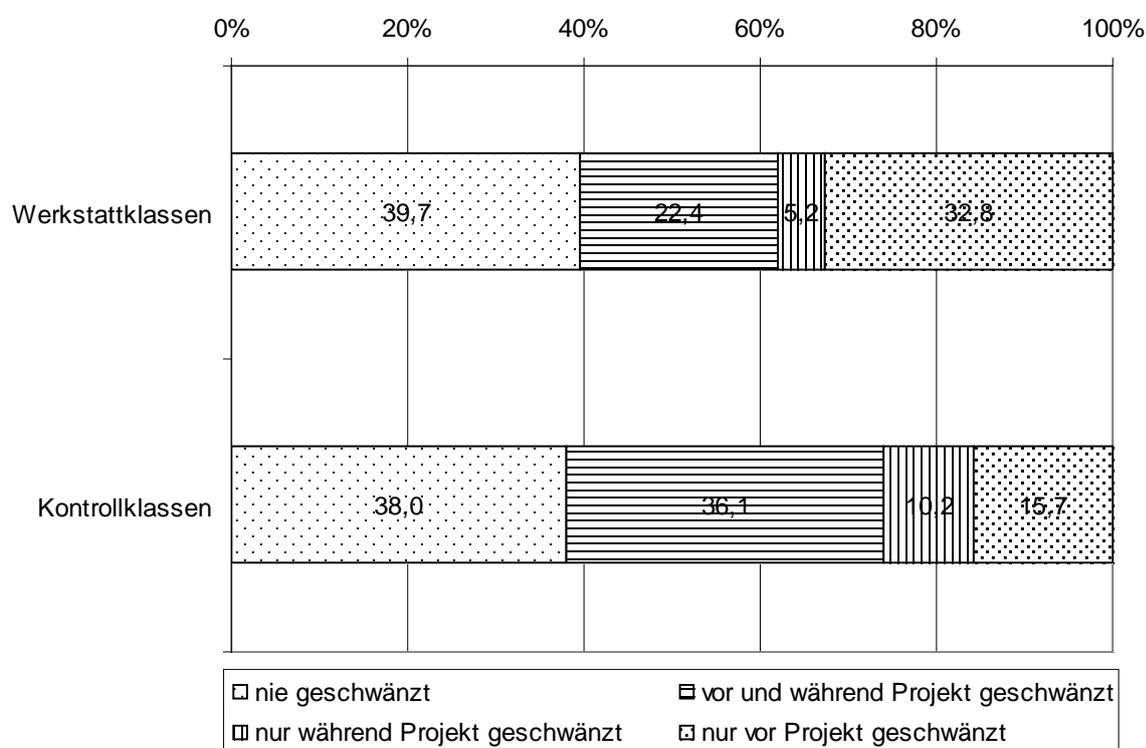
Notorisches Schulschwänzen wurde von allen Akteuren als eines der größten Probleme der Zielgruppe genannt. Hier ergaben sich im Projektverlauf große Veränderungen: In den Werkstattklassen wurde der Anteil der Jugendlichen, die schwänzten, um etwas mehr als 30 Prozentpunkte auf 30 Prozent reduziert (Kontrollklassen: Reduktion um 10 Prozentpunkte auf 49 Prozent). Deutlich abgenommen hat auch

⁴⁸ Zum Erhebungsinstrument siehe Gerlitz/Schupp (2005).

die Anzahl der Tage, an denen die Jugendlichen unentschuldig fehlten: In den Werkstattklassen fiel der Median von 27 auf vier Tage, in den Kontrollklassen von 20 auf 5,5 Tage.

Abbildung 10 zeigt deutliche Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen hinsichtlich des Schwänzens vor und während des Projekts. Fast ein Drittel der Werkstattschüler/innen, die vor Projektbeginn schwänzten, hörten in der Werkstatt-Schule völlig damit auf. Dieser Anteil betrug in den Kontrollklassen nur knapp 16 Prozent. Auch der Anteil der Jugendlichen, die weiterhin unentschuldig dem Unterricht fernblieben, lag mit 22 Prozent deutlich unter dem entsprechenden Anteil in den Kontrollklassen (36 Prozent). Nur sehr wenige Werkstattklassenschüler/innen (5 Prozent) begannen erst während des Projekts, die Schule zu schwänzen (Kontrollklassen: 10 Prozent).

Abbildung 10
Schulschwänzen vor und während des Projektjahres (in Prozent)



n = 116 Projektschüler/innen und 108 Kontrollklassenschüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Welche Faktoren beeinflussten das Verhalten der Jugendlichen in Bezug auf das Schulschwänzen? In Tabelle 23 werden relevante Merkmale der beiden am meisten interessierenden Gruppen - Jugendliche, die im Projekt aufhörten zu schwänzen, und Jugendliche, die weiterhin schwänzten - verglichen. Hierbei zeigt sich, dass ein wichtiger Einflussfaktor für die Beendigung von Schulschwänzen die Schulzufriedenheit war, sowohl auf individueller als auch auf Klassenebene. Die individuelle Bewertung des Klassenklimas war vor allem in den Kontrollklassen von Bedeutung; auf der Ebene der Schulklasse spielte die durchschnittliche Bewertung des Klassen-

klimas dagegen keine Rolle. Allerdings bleibt hier festzustellen, dass das Klassenklima in den meisten Klassen tendenziell als gut beurteilt wurde (vgl. Kapitel 3.2.2), sodass hier auch keine großen Unterschiede zu erwarten waren.

In den Werkstattklassen gab es hinsichtlich der Halbjahresnoten in Deutsch und Mathematik kaum - und keine eindeutigen - Unterschiede zwischen Jugendlichen, die weiterhin schwänzten, und solchen, die damit aufgehört hatten. In den Kontrollklassen waren die Noten bei den Jugendlichen, die nicht mehr schwänzten, dagegen deutlich besser. Unklar bleibt, ob die Notenverbesserung Folge des nun regelmäßigen Schulbesuchs war, oder ob gute Noten die Motivation für einen regelmäßigen Schulbesuch erhöhten. In Werkstatt- und Kontrollklassen zeigte sich auf dem BVJ-Zeugnis ein deutlich besserer Schulerfolg bei den Jugendlichen, die den Unterricht wieder regelmäßig besuchten.

Tabelle 23
Einflussfaktoren auf die Beendigung von Schulschwänzen (Mittelwerte)

	Werkstattklassen		Kontrollklassen	
	Schwänzen vor und während Projekt	Schwänzen nur vor Projekt	Schwänzen vor und während Projekt	Schwänzen nur vor Projekt
Insgesamt (in Prozent)	26	38	39	19
<i>Individuelle Einflussfaktoren</i>				
Schulzufriedenheit (Messung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres) ¹⁾	2,1	1,8	2,1	1,8
Bewertung des Klassenklimas (Messung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres) ¹⁾	2,2	2,1	2,2	1,7
Deutschnote Halbjahreszeugnis	2,9	3,0	3,4	2,3
Mathematiknote Halbjahreszeugnis	3,5	3,4	4,0	3,1
Leistungsdurchschnitt aus Mathematik- und Deutschnote auf dem BVJ-Zeugnis	3,5	3,1	3,8	2,9
Konfliktfähigkeit: Einen kooperativen Konfliktstil pflegen (Messung zu Projektbeginn) ²⁾	3,4	2,9	3,1	3,6
Big-Five: Verträglichkeit ¹⁾	3,2	3,2	3,1	2,6
Big-Five: Gewissenhaftigkeit ¹⁾	3,6	3,1	3,3	2,3
<i>Einflussfaktoren der Schulklasse</i>				
Durchschnittliche Schulzufriedenheit der Klasse (Messung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres) ¹⁾	2,0	1,9	2,0	1,8
Durchschnittliche Bewertung des Klassenklimas in der Klasse (Messung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres) ¹⁾	2,1	2,1	2,1	2,1
Durchschnittliche Konfliktfähigkeit in der Klasse (Messung zu Schuljahresbeginn) ²⁾	3,1	3,2	3,1	3,2

¹⁾ Bei den Merkmalen Schulzufriedenheit, Bewertung Klassenklima, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit repräsentieren niedrige Werte eine positive Ausprägung.

²⁾ Bei den Merkmalen „Einen kooperativen Konfliktstil pflegen“ und Konfliktfähigkeit auf Klassenebene bedeuten hohe Werte eine positive Ausprägung.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, sich in Konflikten kooperativ zu verhalten, scheinen auf den ersten Blick in ihren Effekten auf Schulschwänzen bzw. seine Beendigung für die Werkstattsschüler/innen sehr widersprüchlich: Diejenigen, die nicht mehr schwänzten, wiesen eine geringere Konfliktfähigkeit auf, als jene, die dies auch während des Projekts getan haben. Für die Interpretation ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Gründe für Schulschwänzen vor Projektbeginn bei den Werkstattsschüler/innen vor allem schulbezogen waren (Konflikte mit Lehrer/innen und Mitschüler/innen), während die Kontrollschüler/innen häufig schwänzten, um anderen Interessen nachzugehen. Es ist wahrscheinlich, dass Jugendliche mit geringer Konfliktfähigkeit die Schule schwänzten, um Konflikte - mit denen sie nicht umgehen können - zu vermeiden. Vor diesem Hintergrund kann die sehr geringe Konfliktfähigkeit zu Projektbeginn gerade in der Gruppe der Werkstattsschüler/innen, die dann aufhörten zu schwänzen, als Hinweis dafür gesehen werden, dass für diese Jugendlichen eine Veränderung schulischer Faktoren besonders wichtig war. Schüler/innen der Kontrollklassen mieden die Schule dagegen überwiegend nicht, um Konflikten aus dem Weg zu gehen, und hatten im Durchschnitt auch eine höhere Konfliktfähigkeit (Kapitel 3.1.1). Generell scheint die Gruppe der Kontrollschüler/innen, die aufhörte zu schwänzen, eine besonders positive Entwicklung durchlaufen zu haben: Sie hatte die besten Noten, die höchsten Zufriedenheitswerte, die größte Konfliktfähigkeit und auch die besten Werte für Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Für die Bewertung des Unterschiedes zwischen Kontroll- und Werkstattklassen muss hier jedoch wieder das weitaus größere Ausmaß des Schwänzens vor Projektbeginn bei den Werkstattsschüler/innen berücksichtigt werden.

4.1.6 Verbesserungen der Berufsorientierung

Ein entscheidendes Ziel des Projekts „Werkstatt-Schule“ war die Verbesserung der Berufsorientierung der Schüler/innen. Da viele Jugendliche bereits aus der 6. Klasse in die Werkstatt-Schule übergangen, waren sie vor Projektbeginn noch nicht in den Berufsorientierungsprozess der Arbeitsagenturen eingebunden. Die Berufsorientierung der Jugendlichen war daher insgesamt noch nicht sehr ausgereift.

„Im Rahmen des Projektes hat sich sogar rausgestellt, dass man bei dem Gros der Schüler sagen kann, dass die auch nach diesem, dass nach diesem sehr kurzem Jahr nicht ausbildungsfähig sind, sondern dass das eigentliche Ziel ist, die auf diesem Weg hinzu bringen, im wahrsten Sinne des Wortes eine Berufsorientierung da zu machen, dass die das mal grob auf den Schirm kriegen, was heißt es vielleicht irgendwann einmal, in Ausbildung zu gehen und auch in den Beruf zu gehen.“ (Lehrkraft)

Mangelnde Berufsorientierung ist häufig auch Resultat mangelnder Erfahrungskontexte im sozialen Netzwerk und somit ein Indikator für soziale Verarmung. Um zu eruieren, ob sich die Berufsorientierung durch die Interventionsmaßnahmen des Projekts in diesem Bereich verbessert haben, wurden sowohl die Werkstatt- als auch die Kontrollklassenschüler/innen am Beginn und am Ende des Schuljahres gefragt, ob sie einen konkreten Berufswunsch haben. Zum ersten Befragungszeitpunkt konnten 71 Prozent der Jugendlichen der Werkstattklassen und 75 Prozent der Jugendlichen der Kontrollklassen einen Berufswunsch nennen, hatten aber häu-

fig eher unklare Vorstellungen von den damit verbundenen Anforderungen. Im Projektverlauf hat sich der Anteil der Jugendlichen mit Berufswunsch in den Werkstattklassen deutlich erhöht, so dass zum zweiten Zeitpunkt 82 Prozent der Werkstatt-schüler/innen einen Berufswunsch hatten. Der Unterschied zu den Kontrollklassen-schüler/innen betrug nun 11 Prozentpunkte (signifikanter Unterschied auf 5 %-Niveau), da „nur“ 71 Prozent von diesen Schüler/innen am Ende des Schuljahres wussten, welchen Beruf sie gerne ergreifen wollen. In den Werkstattklassen wurden bei beiden Befragungen am häufigsten Baufachberufe (jeweils 26 Prozent), handwerkliche und industrielle Metallberufe (25 Prozent bei der ersten und 21 Prozent bei der zweiten Befragung) sowie Berufe im Verkauf und in der Beratung (jeweils 7 Prozent) genannt. In den Kontrollklassen waren die Präferenzen sehr ähnlich. Die handwerklichen und industriellen Metallberufe wurden mit 33 Prozent in der ersten bzw. 29 Prozent in der zweiten Befragung am häufigsten angegeben. Baufachberufe nannten 19 bzw. 18 Prozent der Jugendlichen, und die Berufe im Verkauf und in der Beratung gaben jeweils 7 Prozent der Schüler/innen an. In den Gesprächen mit den Berufsberater/innen konnte dabei der Eindruck bestätigt werden, dass es sich bei den Berufswünschen um überwiegend klassische Ausbildungsberufe für Hauptschüler/innen handelte.

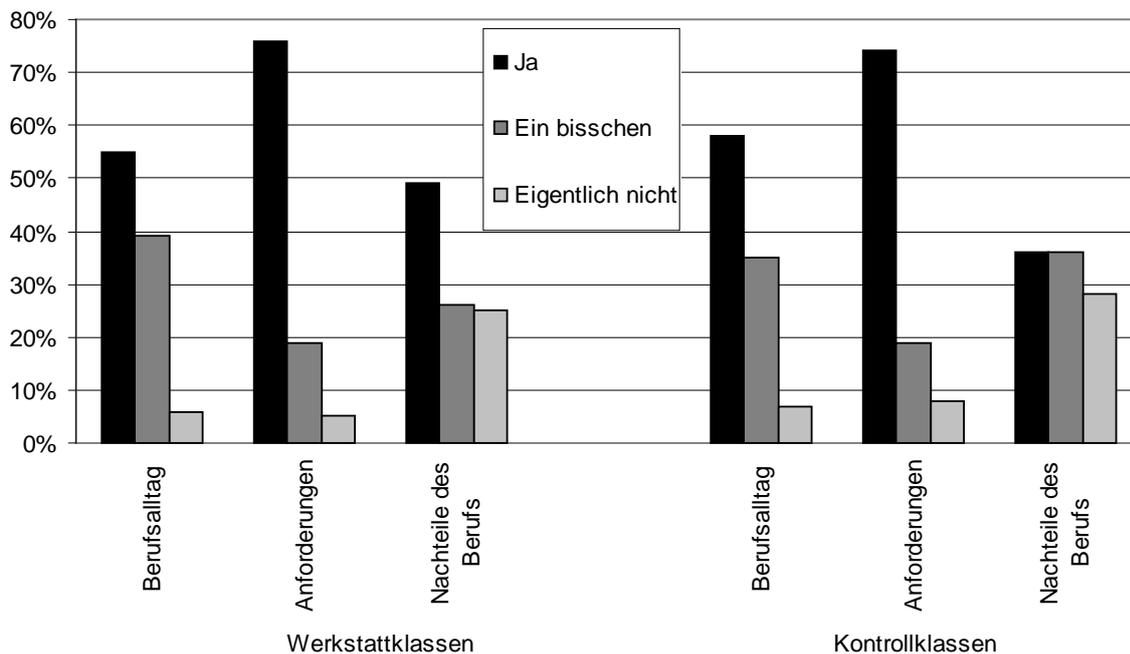
„Dann waren da auch ganz einfach Wünsche da, wie Kraftfahrzeugmechatroniker, es waren Wünsche da wie auch Friseurin oder Kaufrfrau im Einzelhandel, es waren also ganz wenige so übersteigerte Vorstellungen, ne es waren klassische Ausbildungsberufe, die sie machen wollten.“ (Berufsberatung)

Bei der Berufswahl spielten für die Jugendlichen die Frage der sozialen und Einkommenssicherheit wie auch die Frage der individuellen Erfüllung eine große Rolle. Danach befragt, was ihnen bei ihrem zukünftigen Beruf wichtig ist, erhielten die Aussagen zu „viel Geld zu verdienen“, „nicht so einfach entlassen werden zu können“ und „dass ich Spaß bei der Arbeit habe“ die höchste Zustimmung. Diesbezüglich gab es zwischen den Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen kaum Unterschiede. Auch im Projektverlauf (gemessen am Anfang und am Ende des Schuljahres) sind die Unterschiede nur geringfügig. Ausgenommen ist der Anstieg um 8 Prozentpunkte bei den Werkstatt-schüler/innen bezüglich der Aussage, dass ihnen der Spaß bei der Arbeit wichtig ist.

Um zu erfragen, wie konkret und „fundiert“ ihre Berufswünsche am Ende des Schuljahres wirklich waren, wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie schon genaue Vorstellungen von ihrem Wunschberuf haben. Abbildung 11 verdeutlicht, dass die Schüler/innen der Werkstatt- wie auch der Kontrollklassen sich bereits Gedanken über ihren Berufswunsch gemacht haben, wobei sie vor allem zu den dort an sie gestellten Anforderungen Kenntnisse aufzuweisen scheinen. Darüber hinaus wird jedoch auch deutlich, dass sich die Jugendlichen bisher eher selten mit den möglichen Nachteilen, die in ihrem Wunschberuf auf sie zukommen könnten, befasst haben, wobei dies für die Kontrollschüler/innen stärker zutraf als für die Werkstatt-schüler/innen.

Abbildung 11

Vorstellungen zum Berufswunsch (Anteil der Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen in Prozent)



Frage: „Wenn du schon einen Wunschberuf hast, hast du schon darüber nachgedacht,
- wie der Berufsaltag in deinem Wunschberuf aussehen wird?
- welche Anforderungen du für diesen Beruf mitbringen musst?
- was dir an dem Beruf weniger gut gefallen könnte?“

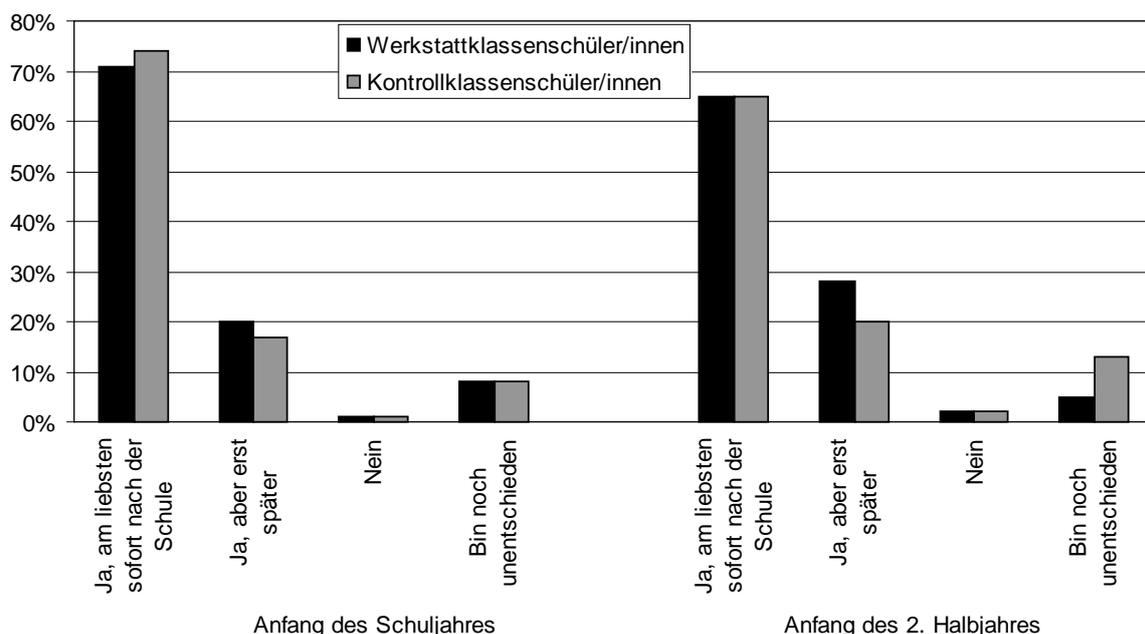
n = 182 Jugendliche

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Weiterhin wurden die Schüler/innen der Werkstatt- und Kontrollklassen zu Beginn des Projekts und zu Beginn des 2. Halbjahres (d. h. zum Zeitpunkt, an dem Bewerbungs- und Suchaktivitäten beginnen sollten) gefragt, ob sie nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen. Von den Werkstattschüler/innen antworteten zum ersten Befragungszeitpunkt 71 Prozent, dass sie am liebsten sofort nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollten. Aus den Kontrollklassen waren es 74 Prozent (siehe Abbildung 12). Ein halbes Jahr später gaben sowohl unter den Werkstattschüler/innen als auch unter den Kontrollschüler/innen „nur“ noch 65 Prozent an, direkt im Anschluss an das Schuljahr eine Ausbildung beginnen zu wollen. Dagegen stieg der Anteil derer, die erst später eine Berufsausbildung machen wollten. Dies ist nicht zwangsläufig als negative Veränderung der Berufsorientierung zu verstehen, sondern könnte auch bedeuten, dass die Jugendlichen eine realistischere Vorstellung von ihrem Wunschberuf gewonnen und eingesehen hatten, die dafür erforderlichen Voraussetzungen erst erarbeiten zu müssen.

Das relativ hohe Niveau der Berufsorientierung wurde auch durch das Praktikum unterstützt. Es gibt einen schwachen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Praktikum und der Berufsorientierung ($r=-0,20$, signifikant). Dies bedeutet, je höher die Zufriedenheit mit dem Praktikum gewesen ist, desto höher war auch der Wunsch, sofort nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen.

Abbildung 12
Wunsch, nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen (in Prozent)



Frage: „Möchtest du nach der Schule gerne eine Berufsausbildung machen?“

n = 295 Schüler/innen, die an ersten, und n = 253 Schüler/innen, die an zweiten Befragung teilgenommen haben.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Bereits der Erhalt dieser hohen Berufsorientierung ist angesichts der geringen Erwartungen der Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht gering einzuschätzen. Zu Projektbeginn bewerteten die Jugendlichen aus Werkstatt- und Kontrollklassen ihre Aussichten auf eine Lehrstelle eher schlecht ein: Nur 44 Prozent der Werkstattschüler/innen und 42 Prozent der Kontrollschüler/innen glaubten, dass sie (sehr) gute Chancen haben werden, nach der Schule eine Lehrstelle zu finden. Ein halbes Jahr später schätzten (nur noch) 37 Prozent der Werkstatt- und 45 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen ihre Lehrstellenaussichten positiv ein.

In erster Linie sahen die Schüler/innen die Möglichkeiten der Verbesserung ihrer Lehrstellenaussichten bei sich selbst. Auf die offene Frage „Wovon wird es deiner Meinung nach abhängen, ob du einen Ausbildungsplatz bekommst?“, gaben 66 Prozent der Schüler/innen aus den Werkstattklassen und 65 Prozent der Schüler/innen aus den Kontrollklassen an, dass ihre Lehrstellenaussichten von ihren schulischen Leistungen (Noten) oder dem Erreichung des Schulabschlusses abhängig sind. Dagegen nannten nur jeweils 1 Prozent der Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen das Praktikum als wichtigsten Faktor. Dies ist einerseits erstaunlich, da doch gerade die Praxistage einen großen Raum im Projekt Werkstatt-Schule eingenommen haben. Andererseits spiegelt dies wohl auch die relativ schlechte Bewertung des Betriebspraktikums durch die Jugendlichen wider.

Dennoch kommen die Schüler/innen der Werkstattklassen ganz überwiegend zu der Einschätzung, dass sich die Projektteilnahme positiv auf ihre Lehrstellenaussichten auswirken wird: Zu Projektbeginn gaben 93 Prozent der Schüler/innen an, dass sie glauben, dass sich ihre Chancen auf eine Lehrstelle durch den Besuch dieser Klasse teilweise oder sehr erhöht haben. Am Projektende bewerteten zwar vergleichsweise „nur“ noch 74 Prozent die Projektteilnahme als positiv, aber dieser Wert kann bei dieser Zielgruppe immer noch als sehr hoch eingestuft werden.

4.2 Multivariate Analysen zu Erfolgsfaktoren des Projekts Werkstatt-Schule

4.2.1 Hinweise zu den Modellen

Ziel der Modellschätzungen in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.3 ist es, den Erfolg des Projekts im Hinblick auf die Ziele des Erreichens des Hauptschulabschlusses und der dabei erzielten Endnoten in Mathematik und Deutsch zu evaluieren. Es geht also um die Frage, inwiefern Erfolge hinsichtlich des Erreichens der genannten Erfolgskriterien auf den Besuch einer Werkstattklasse zurückzuführen sind. Um diese Frage beantworten zu können, wurden, wie bereits diskutiert, nicht nur Schüler/innen der Werkstattklassen sondern auch Schüler/innen der Kontrollklassen in die Analysen einbezogen. Eine Wirkungsanalyse im strengsten Sinne findet hierbei sicherlich in der Unterschiedlichkeit der beiden Gruppen ihre Grenzen. Gleichwohl wird in allen Modellen für fluide Intelligenz kontrolliert sowie - in den einzelnen Modellen - für zahlreiche individuelle und Merkmale der Lernumwelten. Damit findet eine sehr umfangreiche Kontrolle von Selektionseffekten statt, so dass die Modelle als eine stabile Grundlage für die Evaluation des Projekterfolges betrachtet werden können.

In die Modelle zum Erlangen eines Hauptschulabschlusses wurden alle Schüler/innen einbezogen, die bis zum Ende des Schuljahres in der Klasse waren und die die Möglichkeit hatten, die HSA-Prüfung abzulegen.⁴⁹ Das bedeutet, dass die Gruppe der Jugendlichen, die den HSA nicht erreicht hat, sich aus Jugendlichen zusammensetzt, die die Prüfung nicht bestanden haben, und solchen, die nicht zur Prüfung zugelassen wurden bzw. nicht angetreten sind. Die Modelle zur Analyse der Effekte auf die Noten des HSA basieren dagegen nur auf denjenigen Jugendlichen, die auch tatsächlich an der Prüfung teilgenommen haben. Aufgrund der geringen Fallzahl ist es nicht möglich, in jedem Modell für alle Variablen zu kontrollieren. Die geringe Fallzahl führt dazu, dass die Koeffizienten in der Regel nicht signifikant werden. Da es sich aber um eine Vollerhebung handelt, kann eine Stichprobenvergrößerung nicht vorgenommen werden. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der Projektevaluation daher nur für die untersuchte Population interpretiert. Hinsichtlich der Verallgemeinerung bestehen damit Einschränkungen.

⁴⁹ Damit sind diejenigen Jugendlichen aus den Kontrollklassen ausgeschlossen, die ein schulisches BVJ besucht hatten, weil für sie die Teilnahme an der HSA-Prüfung nicht gegeben war.

Für das *Erreichen* des HSA wurden binäre logistische Regressionsmodelle berechnet, weil es hier keine Varianzaufklärung auf Ebene der Klassen gab. Die Modelle für die *Noten* sind dagegen lineare Mehrebenenmodelle. Interaktionen zwischen dem Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn und dem Besuch einer Werkstattklasse konnten nicht systematisch untersucht werden, weil es nur sehr wenige - sieben - Jugendliche in den Projektklassen gab, die einen guten Notendurchschnitt hatten. Unterschiede zwischen Jugendlichen vergleichbaren Leistungsniveaus in den Projekt- und Kontrollklassen konnten deshalb nicht systematisch, unter Kontrolle weiterer Variablen verglichen werden.

Für einen Vergleich der Modelle wurde die Analyse - bei allen Zielvariablen - auf die Fälle eingeschränkt, die bei allen unabhängigen metrischen Variablen gültige Werte aufweisen. Bei kategorialen Variablen wurden die *Missings* („fehlende Angabe“) als eigene Kategorie in das Modell aufgenommen, die aber in den Tabellen nicht ausgewiesen werden.

4.2.2 Modelle für das Erreichen des HSA

Mit den nachstehend beschriebenen Regressionsmodellen (Tabelle 24) wird untersucht, wie sich die Chance (Odds Ratio) für das Erreichen des Hauptschulabschlusses für Schüler/innen verändert, wenn sukzessive für diverse individuelle Merkmale und Merkmale des Lernumfeldes kontrolliert wird. Werte größer als Eins bedeuten, dass sich die Chance für das Erreichen eines HSA erhöht, Werte kleiner als Eins zeigen eine Reduzierung der Chance an. Bis auf Modell 1 wurde in *allen* Modellen zudem für fluide Intelligenz (verbale und figurale kognitive Grundfähigkeiten) kontrolliert. Damit soll Vergleichbarkeit hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit in Bezug auf die Kontrollklassen hergestellt werden. Die Effekte dieser Variablen sind in allen Modellen signifikant und größer 1, während der Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse ebenfalls in allen Modellen signifikant, aber kleiner 1 ist. Das bedeutet, dass einerseits, wie zu erwarten, bessere kognitive Grundfähigkeiten die Chance für das Erreichen des Hauptschulabschlusses erhöhen. **Bei gleichzeitiger Betrachtung des Besuchs einer Werkstatt-Schule zeigt sich aber, dass Werkstattsschüler/innen mit vergleichbaren Grundfähigkeiten geringere Chancen für das Erreichen des HSA hatten.** Dies ist ein weiterer Hinweis auf die besondere Problematik der Gruppe der Werkstattsschüler/innen.

Modell 1 (**M1**) berücksichtigt nur den Besuch einer Werkstatt-Schule ohne Kontrolle von Einflussvariablen und bestätigt den Befund aus den deskriptiven Analysen: Die Chance, einen HSA zu erreichen, war für Werkstattklassenschüler/innen nur etwa halb so groß wie für Schüler/innen der Kontrollklassen. Dies gilt auch dann, wenn für kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert wird (**M2**).

Tabelle 24

Erreichen des Hauptschulabschlusses - Binäre logistische Regressionsanalysen (Odds Ratios; n = 226)

		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
Individualebene													
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)	Sehr gut (1) Schlecht (3)		0,58 0,61	0,28 0,36	1,24 0,11*	1,20 0,11*	0,87 0,16*	1,16 0,10*	1,31 0,11*	1,11 0,12*	1,14 0,10*	1,58 0,11*	1,26 0,12*
Veränderung der Deutschnote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert (1) Verbessert (3)				0,04* 0,53	0,04* 0,46	0,06* 0,39	0,04* 0,53	0,04* 0,53	0,05* 0,47	0,04* 0,48	0,04* 0,54	0,04* 0,55
Veränderung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert (1) Verbessert (3)				0,18* 3,55*	0,15* 3,35*	0,16* 2,61*	0,16* 3,54*	0,17* 3,58*	0,19* 3,49*	0,17* 3,86*	0,16* 3,24*	0,18* 4,10*
Sozialverhalten	(höhere Werte=negativer)					0,69*							
Arbeitsverhalten	(höhere Werte=negativer)						0,51*						
Schulverweis	(0=nein, 1=ja)							0,43*					
Klassenebene (Lernumwelt)													
Besuch einer Werkstattklasse	(0=nein, 1=ja)	0,47*	0,42*	0,25	0,17*	0,21*	0,20*	0,18*	0,16*	0,14*	0,16*	0,17*	0,19*
Klassengröße	(höhere Werte = größer)								0,93				
Leistungsdurchschnitt am Schuljahresende (Mittelwerte der Klasse)	(höhere Werte=negativer)									0,46			
Konfliktfähigkeit am Schuljahresende (Mittelwerte der Klasse)	(höhere Werte=bessere K.)										11,22*		
Interaktionen													
(Schüler mit gemischten L. in Werkstattklassen = Ref.)	Gute Schüler in Werkstattklassen Schlechte Schüler in Werkstattklassen			8,74 2,13									
Kontrollvariablen (Individualebene)													
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte=positiver)		1,14	1,24*	1,23*	1,31*	1,37*	1,29*	1,28	1,26*	1,23*	1,29*	1,24*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte=positiver)		1,25*	1,17*	1,14*	1,12	1,10	1,13*	1,15	1,16*	1,16*	1,14*	1,16*
Migrationshintergrund	(0=nein, 1=ja)											0,45*	
Geschlecht	(0=weiblich, 1=männlich)												1,74
Goodness of fit (Wald CHI2)		5,99	23,55	29,31	77,59	81,71	90,28	80,39	77,91	79,69	80,56	81,58	79,23
Degree of freedom (df)		1	5	9	12	13	13	14	13	13	13	14	13
Pseudo-R ² (Nagelkerke)		0,04	0,14	0,18	0,42	0,44	0,48	0,44	0,42	0,43	0,44	0,44	0,43

n = 226 Schüler/innen; Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

* Signifikanzniveaus der Koeffizienten: mindestens 10 %-Niveau.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Modell 3 (**M3**) erlaubt den Vergleich von Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Leistungsdurchschnitten vor Projektbeginn mit den entsprechenden Schüler/innen der Kontrollgruppen und gibt damit Antwort auf die Frage, welche dieser Gruppen vom Besuch einer Werkstattklasse profitiert haben und welche nicht. In das Modell wurde dazu ein Interaktionseffekt des Leistungsdurchschnitts vor Projektbeginn mit dem Besuch einer Werkstattklasse aufgenommen. Die Effekte sind jedoch nicht signifikant. Zudem ist die Gruppe der Werkstattschüler/innen mit gutem Leistungsdurchschnitt sehr klein (siehe oben), so dass diese Ergebnisse nur zurückhaltend interpretiert werden können.

- Schüler/innen der Werkstattklassen, die bereits vor Projektbeginn einen *guten* Leistungsdurchschnitt erzielt hatten, hatten eine 2,2-fache Chance ($8,74 \cdot 0,25$) für das Erreichen des HSA wie vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen. Für die wenigen guten Schüler/innen der Werkstattklassen stellte der Besuch der Werkstattklassen somit eine deutliche Chancenverbesserung dar.
- Werkstattschüler/innen mit *schlechtem* Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn hatten dagegen eine gegenüber schlechten Kontrollklassenschüler/innen um etwa die Hälfte reduzierte Chance für einen HSA ($2,13 \cdot 0,25 = 0,53$ (Odds Ratio)).
- Für Werkstattschüler/innen mit *gemischten* Ausgangsleistungen lag die Odds Ratio dagegen bei 0,25. Ihre Chance für das Erreichen des HSA war gegenüber der vergleichbaren Gruppe der Kontrollschüler/innen um 75 Prozent ($0,75 = 1 - 0,25$) reduziert.

Die Modelle M4 bis M7 zeigen die Effekte verschiedener individueller Merkmale auf das Erreichen eines HSA, die Modelle M8 bis M10 die Effekte von Merkmalen der Schulklassen. Die Modelle 11 und 12 dienen der Kontrolle der Variablen Migrationshintergrund und Geschlecht.

Berücksichtigt man zusätzlich zum Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn die Veränderungen der Mathematik- und Deutschnoten während des Schuljahres (**M4**), zeigt sich, dass insbesondere die Veränderung der Mathematiknote starke Auswirkungen auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses hatte: Die Chance für einen HSA verschlechterte sich um 82 Prozent ($1 - 0,18$), wenn sich im Laufe des Schuljahres die Mathematiknote verschlechtert hatte. Umgekehrt erhöhte eine Verbesserung der Mathematiknote die Chance für einen HSA um das 3,6-fache. Bei der Deutschnote führte nur eine Verschlechterung zu einer dramatischen Chancenreduktion, die Effekte einer Verbesserung waren zwar ebenfalls negativ, aber nicht signifikant.

Die Effekte der Notenveränderungen bleiben über alle betrachteten Modelle hinweg ungefähr gleich, unabhängig davon, welche Variablen ansonsten in die Modelle aufgenommen wurden. Eine Verbesserung der Mathematiknote hatte in allen Modellen den stärksten positiven Effekt auf die Chance, den HSA zu erreichen, eine Verschlechterung der Deutschnote den stärksten negativen Effekten. Um etwa 95 Prozent reduzierte sich die Chance für das Erreichen des HSA, wenn Deutschnote am Projektende schlechter war als vor Projektbeginn.

Für das Konzept der „Ausbildungsreife“ spielen das Sozial- und Arbeitsverhalten eine wichtige Rolle, wie die Interviews mit Praktikumsbetrieben, Lehrkräften, Sozialpädagog/innen und Berufsberater/innen zeigten. Welche Effekte haben ein gutes Sozial- und Arbeitsverhalten auf das Erreichen des HSA? Im Saarland werden keine Noten für Sozial- und Arbeitsverhalten vergeben, stattdessen stuften die Lehrkräfte die Jugendlichen für die Evaluation auf einer den Schulnoten entsprechenden Skala ein (**M5** und **M6**). Schüler/innen mit einer negativen Einstufung des Sozial- oder Arbeitsverhaltens hatten eine deutlich geringere Chance für das Erreichen eines HSA, wobei der Effekt für das Arbeitsverhalten stärker war. Eine negative Beurteilung des Arbeitsverhaltens reduzierte die Chance für einen HSA um etwa die Hälfte. Bemerkenswert ist, dass auch eine negative Beurteilung des *Sozial*verhaltens die Chance für einen HSA deutlich und signifikant reduzierte. Dies kann als Hinweis auf einen engen Zusammenhang zwischen Leistungsverhalten und Sozialkompetenzen verstanden werden, ein Befund, der durch die relativ starke und signifikante Korrelation der beiden Merkmale ($r=0,62$) unterstützt wird.

Ein weiterer Hinweis auf die Bedeutung sozialer Kompetenzen ergibt sich aus der Aufnahme der Variable „Schulverweis“ in das Modell (**M7**). Jugendliche, die mindestens einmal wegen verbaler oder körperlicher Übergriffe, permanenten Störens usw. vom Unterricht ausgeschlossen worden waren, hatten bei Kontrolle der sonstigen Einflussvariablen eine deutlich geringere Chance für das Erreichen eines Hauptschulabschlusses.

In den Modellen **M8** bis **M10** werden die Effekte von Merkmalen der Schulklassen untersucht, um zu zeigen, welchen Einfluss die Lernumwelt auf das Erreichen des HSA hatte. Dass diese Effekte für das Erreichen des HSA nicht besonders stark sind, ergibt sich bereits daraus, dass der Anteil der Jugendlichen, die den HSA erreicht hatten, auf Ebene der Schulklassen nur gering variierte. Mit Ausnahme der Konfliktfähigkeit auf Klassenebene ist keiner der Effekte signifikant. Die Konfliktfähigkeit auf Klassenebene erhöht die Chance für das Erreichen des Hauptschulabschlusses sehr stark. Plausibel erscheint auch der Zusammenhang zwischen dem Leistungsniveau der Klasse und dem - individuellen - Erreichen des Hauptschulabschlusses: Ein schlechter Leistungsdurchschnitt auf Klassenebene reduziert die Chance für das Erreichen des HSA.

Jugendliche mit Migrationshintergrund waren eine eigens genannte Zielgruppe des Projekts. Welche Folgen hatte für sie der Besuch einer Werkstattklasse? Modell 11 (**M11**) zeigt zunächst, dass alle Jugendliche mit Migrationshintergrund eine deutlich schlechtere Chance für das Erreichen des HSA hatten - ihre Odds Ratio lag bei 0,45 (signifikant), ihre Chancen gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren also etwa um die Hälfte reduziert. Der Odds Ratio des Erreichens des Hauptschulabschlusses bei Besuch einer Werkstattklasse betrug in diesem Modell (bei Konstanthalten des Migrationshintergrundes) 0,17. Der Besuch einer Werkstattklasse reduzierte also die Chance für einen HSA um 83 Prozent. Vergleicht man jedoch mit Modell 4, das außer dem Migrationshintergrund dieselben Variablen enthält wie

Modell 11, so zeigt sich, dass auch hier die Odds Ratio bei Besuch der Werkstattklasse bei 0,17 lag. Wenn man für den Migrationshintergrund kontrolliert, verändert sich also der Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse nicht, wenn zugleich für Notenveränderungen, Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn und kognitive Grundfähigkeiten kontrolliert wird. Jugendliche mit Migrationshintergrund hatten daher durch den Besuch einer Werkstattklasse weder bessere noch schlechtere Chancen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Welchen Einfluss hatte das Geschlecht der Jugendlichen? - Modell 12 (**M12**) zeigt, dass Jungen bei Kontrolle für den Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Notenveränderungen und kognitiven Grundfähigkeiten eine im Vergleich zu Mädchen 1,7-fache Chance hatten, den HSA zu erreichen (nicht signifikant). Ein Vergleich mit Modell 4 unter den gleichen Gesichtspunkten wie beim Migrationshintergrund verdeutlicht, dass der Besuch einer Werkstattklasse dabei nur eine geringe Rolle spielte: Der Odds Ratio des Erreichens des HSA erhöht sich bei Kontrolle für das Geschlecht nur sehr geringfügig von 0,17 (**M4**) auf 0,19 (**M12**).

4.2.3 Modelle für das erreichte Notenniveau

Im Folgenden wird nicht mehr das Erreichen des HSA untersucht, sondern die Einflüsse auf die HSA-Noten in Deutsch und Mathematik. Dazu wurden Mehrebenenmodelle (mit den beiden Ebenen – Individual- und Klassenebene) berechnet. Mit diesen Modellen soll überprüft werden, welche Faktoren für das Leistungsniveau der Schüler/innen am Ende des Schuljahres eine Rolle spielten. Insbesondere wird dabei berücksichtigt, ob die zum Teil spezifischen Klassenkontexte, die durch die Etablierung von Werkstattklassen entstanden sind, einen Erklärungswert aufweisen.

Da es sich bei den Mathematik- und Deutschnoten um (näherungsweise) metrische abhängige Variablen (von 1= sehr gut bis 6= schlecht) handelt, wurden *lineare* Mehrebenenmodelle geschätzt. Die Ergebnisse werden in den Tabellen 25 und 26 präsentiert. Werte größer als Null bei den unabhängigen Variablen (Einflussfaktoren) weisen eine Verschlechterung der Mathematik- bzw. Deutschnote aus. Werte kleiner als Null hingegen eine Verbesserung.

Erreichte HSA-Mathematiknote

Wie die Varianzanteile im so genannten Nullmodell (M0) in Tabelle 25 zeigen, werden 8 Prozent der erklärbaren Varianz im Lernerfolg in Mathematik durch Unterschiede zwischen den Klassen und nicht durch Unterschiede zwischen den Schüler/innen erklärt. Dies ist ein Anzeichen dafür, dass der Kontext, in dem die Schüler/innen sich bewegen und lernen von Bedeutung sein kann.

Tabelle 25

Einflussfaktoren auf die HSA-Zeugnisnote in Mathematik - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
Individualebene																
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)	Sehr gut			-0,04	-0,47*	-0,27	-0,46*	-0,38*	-0,47*	-0,47*	-0,46*	-0,46*	-0,43*	-0,48*	-0,48*	-0,50*
Verbesserung Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)	Schlecht Verschlechtert Verbessert		0,38*	0,71*	0,90*	0,29*	0,54*	0,71*	0,71*	0,71*	0,74*	0,69*	0,71*	0,68*	0,70*	
Schulverweis (0=nein, 1=ja)	(höhere Werte=negativ)			0,95*	0,91*	0,95*	0,84*	0,96*	0,96*	0,96*	0,97*	0,90*	0,96*	0,93*	0,96*	
Arbeitsverhalten (höhere Werte=negativ)				-0,56*	-0,60*	-0,57*	-0,40*	-0,56*	-0,50*	-0,55*	-0,55*	-0,55*	-0,55*	-0,60*	-0,57*	
Sozialverhalten (höhere Werte=negativ)								0,30*			0,23	0,32*				
Klassenebene (Lernumwelt)																
Besuch einer Werkstattklasse (0=nein, 1=ja)			0,41*	0,43*	0,39*	0,62*	0,35*	0,29*	0,31*	0,29*	0,37*	0,42*	0,28*	0,38*	0,36*	0,40*
Schulverweis (höhere Werte=häufiger)												-0,07*				
Leistungsdurchschnitt (höhere Werte=negativ)													0,42*			
Arbeitsverhalten (höhere Werte=negativ)							0,18	-0,04								
Sozialverhalten (höhere Werte= negativ)									0,17	0,06						
Konfliktfähigkeit (höhere Werte=höhere K.)														0,42		
Cross-Level Interaktion																
(Schüler mit gemischten Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn in Werkstattklassen = Ref.)	Gute Schüler in Werkstattklassen Schlechte Schüler in Werkstattklassen					-0,49 -0,35										
Kontrollvariablen (Individualebene)																
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte=positiv)				-0,15*	-0,10*	-0,11*	-0,10*	-0,09*	-0,10*	-0,10*	-0,10*	-0,10*	-0,09*	-0,10*	-0,09*	-0,10*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte=positiv)				-0,07*	-0,06*	-0,06*	-0,06*	-0,04*	-0,06*	-0,06*	-0,06*	-0,06*	-0,06*	-0,06*	-0,07*	-0,06*
Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich)															-0,20	
Migrationshintergrund (0=nein, 1=ja)																0,07
Konstante		4,51*	4,29*	5,15*	4,55*	4,47*	3,88*	3,56*	4,02*	4,02*	4,51*	4,56*	2,99*	3,18*	4,75*	4,53*
Goodness of fit (Wald CHI2)			5,30	47,08	162,69	165,91	167,49	229,71	165,56	171,83	164,15	170,62	172,90	162,88	166,09	165,41
Degree of Freedom (df)			1	6	9	12	10	11	10	11	10	11	10	10	10	11
Maddala-R ²			0,02	0,12	0,39	0,39	0,39	0,47	0,39	0,39	0,39	0,38	0,40	0,39	0,39	0,39
Varianzanteil: Klassenebene		8,03														
Varianzanteil: Individualebene		91,97														

n = 197 Schüler/innen; Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

* Signifikanzniveaus der Koeffizienten: mindestens 10 %-Niveau.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI

Bei alleiniger Berücksichtigung des Besuchs einer Werkstattklasse versus einer BVJ-Klasse (Kontrollgruppe) - d. h. ohne Kontrolle weiterer Faktoren - wird deutlich, dass Schüler/innen in Werkstattklassen ein höheres Risiko hatten, am Ende des Schuljahres eine schlechte Mathematiknote auf dem HSA-Abschlusszeugnis zu erhalten, als Schüler/innen der Kontrollklassen (**M1**: signifikanter Koeffizient von 0,41). Dies entspricht auch den Befunden aus Kapitel 4.1.3 (etwas schlechtere Mittelwerte sowie höheres Minimum bzw. Maximum der Klassenmittelwerte der Werkstattklassen). Um zu erklären, warum der Besuch der Werkstattklasse einen negativen Einfluss auf die Mathematiknote hat, wurde im Modell **M2** für den Leistungsdurchschnitt (aus Mathematik und Deutsch) am Schuljahresanfang sowie für die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen kontrolliert. Es zeigt sich, dass auch bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten Schüler/innen der Werkstattklassen eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, eine schlechte Mathematiknote am Ende des Schuljahres zu bekommen, als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen (signifikanter Koeffizient von 0,43).

In Modell **M3** wurden die Veränderungen in der Mathematiknote für die Projektlaufzeit berücksichtigt.⁵⁰ Hier zeigt sich, dass ein kleiner Teil des Nachteils des Besuchs einer Werkstattklasse durch Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen hinsichtlich der Verbesserungen und Verschlechterungen in Mathematik zu erklären ist. Der Effekt für den Besuch einer Werkstattklasse verringert sich um 0,04 auf 0,39. Dies kann in Übereinstimmung mit den Befunden aus Kapitel 4.1.3 gesehen werden, die bereits gezeigt haben, dass Schüler/innen in Werkstattklassen sich etwas häufiger verbessert und etwas seltener verschlechtert hatten als Jugendliche der Kontrollklassen. Dies bedeutet daher, dass trotz eines etwas höheren Anteils an Verbesserungen in den Werkstattklassen hinsichtlich der Mathematikleistungen Schüler/innen in diesen Klassen ein deutlich höheres Risiko einer schlechten Mathematiknote in der HSA-Prüfung aufwiesen als Schüler/innen mit gleichen Ausgangsleistungen und gleichen kognitiven Fähigkeiten, die in einer BVJ-Klasse unterrichtet wurden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass für Werkstatt- und Kontrollschüler/innen gleichermaßen gilt, dass diejenigen, deren Leistungen in Mathematik sich über das Schuljahr hinweg verschlechtert hatten, eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit aufwiesen, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, während Schüler/innen, die sich verbessern konnten, eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit einer schlechten Note hatten als jeweils Schüler/innen, deren Leistungen unverändert geblieben sind.⁵¹

⁵⁰ Die Veränderung in der Mathematiknote über das Schuljahr hinweg hat nicht unerwartet einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Mathematik. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (M3) steigt das Maddala R2 – als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz – von 0,12 auf 0,39 (bzw. von 12 auf 39 Prozent).

⁵¹ Um potenzielle Unterschiede in der Benotung auszuschließen, wird diese Variable in den weiteren Modellen kontrolliert. Dies stellt sicherlich eine sehr harte Kontrolle dar, da hier auch reale Leistungsveränderungen nivelliert werden.

Mit Modell **M4** wird mit Blick auf die Mathematikleistungen der Frage nachgegangen, ob Schüler/innen mit unterschiedlichem Ausgangsniveau - Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen zu Schuljahresbeginn - unterschiedlich vom Besuch der Werkstattklasse beeinflusst wurden. Hierfür wird ein Vergleich mit den entsprechenden Schüler/innen der Kontrollklassen vorgenommen, weshalb ein (Cross-Level-)Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Schuljahres und dem Besuch der Werkstattklasse in das Modell aufgenommen wurde. Für die einzelnen Schülergruppen ergeben sich dabei folgende Ergebnisse:

Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatten vom Besuch der Werkstattklasse keine Vorteile gegenüber den guten Kontrollschüler/innen [$0,13=0,62+(-0,49)$]. Dies bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, eine schlechte Mathematiknote am Schuljahresende zu erhalten, für Schüler/innen der Werkstattklassen um 13 Prozent höher war als für vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen. Gleichwohl zeigt sich aber, dass das Risiko für gute Schüler/innen der Werkstattklassen, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, geringer ist gegenüber den anderen Werkstattschüler/innen (0,14 zu 0,39 aus Modell M3). Auch für **Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen** in den Werkstattklassen war der Besuch einer Werkstattklasse eher nachteilig. Die Wahrscheinlichkeit für eine schlechte Mathematiknote war um 0,27 ($=0,62+(-0,35)$) höher als bei vergleichbaren Kontrollschüler/innen. Auch hier zeigt sich jedoch, dass die Werkstattschüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen besser abschnitten im Vergleich mit allen Schüler/innen der Werkstattklassen. Dies deutet darauf hin, dass sich vor allem für **Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen** der Besuch der Werkstattklasse nachteilig auswirkte. Sie hatten ein um 0,62 höheres Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, als die vergleichbare Gruppe in den Kontrollklassen.

Diese Ergebnisse unterscheiden sich damit deutlich von jenen des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010). Denn bezogen auf die Mathematiknote konnte in diesem Projekt für Projektschüler/innen mit guten oder gemischten Ausgangsleistungen ein positiver Effekt des Besuchs der Projektklasse festgestellt werden. Das bedeutet, dass diese Jugendlichen in den Projektklassen eine höhere Wahrscheinlichkeit aufwiesen, eine gute Mathematiknote zu erhalten, als jene der Kontrollklassen. Für die Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen wirkte der Besuch der Projektklasse wie bei den Schüler/innen der Werkstattklassen dagegen negativ, wenngleich auf einem niedrigerem Niveau. Hier lag die Wahrscheinlichkeit einer schlechten Mathematiknote am Ende des Schuljahres bei Projektschüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen um 11 Prozent höher als bei den vergleichbaren Schüler/innen der Kontrollgruppe (bei den Werkstattschüler/innen ist sie um 27 Prozent höher).

Wenngleich diese Ergebnisse also darauf hindeuten, dass unabhängig vom Leistungsniveau alle Schüler/innen der Werkstattklassen vom Besuch dieser, bezogen auf die Mathematiknote, nachteilig beeinflusst wurden, ist zu berücksichtigen, dass

die Kategorie „sehr guter Leistungsdurchschnitt vor Schuljahresbeginn“ in den Werkstattklassen nur gering besetzt ist und die Ergebnisse daher eher als „der Tendenz nach“ denn als gesichert gelten sollten. Aufgrund der geringen Fallzahlen wird der (Cross-Level-)Interaktionseffekt in den folgenden Modellen nicht einbezogen, weshalb es im Weiteren nicht möglich sein wird, zu untersuchen, wodurch die unterschiedlich starke Wirkung des Besuchs der Werkstattklasse verursacht wird und ob sich durch Hinzunahme unterschiedlicher Faktoren auf Individual- und Klassenebene die Unterschiede zwischen bspw. guten Projekt- und guten Kontrollschüler/innen aufklären lassen.

In den Folgenden Modellen werden eine Reihe individueller Merkmale sowie Merkmale der Lernumwelt berücksichtigt, um zu überprüfen, wodurch die Nachteile für die Werkstattschüler/innen hinsichtlich der Mathematikleistungen verursacht werden? Sollten die betrachteten Einflussfaktoren für Unterschiede in der erreichten Mathematiknote zwischen Schüler/innen aus Werkstatt- und Kontrollklassen verantwortlich sein, dann müsste sich der Haupteffekt für den Besuch der Werkstattklasse verändern.

Wird das Arbeits- und Sozialverhalten in der Klasse berücksichtigt (Modelle **M5** und **M7**) - und damit die Möglichkeit eines konzentrierten und ruhigen Arbeitens im Unterricht - dann verändert sich der Effekt des Besuchs der Werkstattklasse von 0,39 auf 0,35 (durchschnittliche Arbeitsverhalten der Klasse) bzw. auf 0,31 (durchschnittliche Sozialverhalten der Klasse). Dies deutet darauf hin, dass in den Werkstattklassen hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens schlechtere Lernumwelten vorlagen als in den Kontrollklassen (Kompositionseffekt). In den Modellen **M6** bzw. **M8** wurde neben dem jeweiligen Klassenmittelwert auch das individuelle Arbeits- bzw. Sozialverhalten berücksichtigt. Dabei ist deutlich zu erkennen, dass vor allem das individuelle Arbeitsverhalten einen starken Einfluss auf die Note in Mathematik am Jahresende aufweist (Maddala- R^2 steigt von 0,39 auf 0,47). Darüber hinaus zeigt sich, dass der negative Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse sich bei Hinzunahme des individuellen Arbeits- und Sozialverhaltens weiter verringert auf 0,29 und auf der Klassenebene keine Rolle mehr spielt.

In den Modellen **M9** und **M10** wurde berücksichtigt, ob der Jugendliche während des Schuljahres mindestens einmal ausgeschult wurde (M9) bzw. wie viel Schüler/innen innerhalb der Schulklasse während des Schuljahres mindestens ein „Schulverweis“ erhielten (M10). Auf Individualebene zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Mathematiknote und dem Vorhandensein eines Schulverweises. Wird jedoch der Anteil der Schüler/innen, die einen Schulverweis auf Klassenebene erhalten haben, ebenfalls berücksichtigt, so ist zunächst zu erkennen, dass nun ein signifikanter Zusammenhang zwischen Mathematiknote und Schulverweis auf Individualebene besteht, der in der Richtung weist, dass diejenigen die mindestens einmal für einen bestimmten Zeitraum des BBZ verwiesen wurden, ein um 0,32 höheres Risiko einer schlechten Mathematiknote am Schuljahresende aufwiesen. Auf der Klassenebene zeigt sich dieser Zusammenhang nicht. Möglicherweise ist dies

darauf zurückzuführen, dass eine bessere Lernumgebung geschaffen werden konnte, indem die störenden Schüler/innen aus dem Unterricht entfernt wurden.

Darüber hinaus wird deutlich, dass durch die Hinzunahme des Schulverweises auf Individual- und Klassenebene Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassen erklärt werden können, denn der negative Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse erhöht sich leicht.

Beim Leistungsniveau der Klasse (**M11**) ist ein deutlich signifikanter Zusammenhang zwischen Mathematiknote am Schuljahresende und dem Leistungsdurchschnitt der Klasse festzustellen. Je niedriger das Leistungsniveau gewesen ist, desto höher war das Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten (0,42). Das Niveau der Sozialkompetenzen einer Klasse, gemessen über die durchschnittliche Konfliktfähigkeit der Schüler/innen, hat keinen signifikanten Einfluss auf die Mathematiknote. Für die untersuchte Population (die für die Werkstatt Schüler/innen quasi eine Vollerhebung darstellt) zeigt er jedoch an: Je höher die Konfliktfähigkeit gewesen ist, desto höher war das Risiko einer schlechten Note (**M12**). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich aber, dass dieser Zusammenhang nur in den Kontrollklassen existiert: Die Korrelation zwischen der Mathematiknote und der durchschnittlichen Konfliktfähigkeit liegt in den Kontrollklassen bei $r=0,21$ (signifikant), in den Projektlassen bei $r=-0,03$ (nicht signifikant). Ferner zeigt Modell **M13**, dass Jungen ein geringeres Risiko hatten, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, als Mädchen, wengleich auch dieser Zusammenhang nicht signifikant ist. Das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds (**M14**) weist keinen Zusammenhang mit der erreichten Mathematiknote auf.

Erreichte HSA-Deutschnote

In Tabelle 26 sind die Ergebnisse für die Deutschnote ausgewiesen. Die Varianzanteile im so genannten Nullmodell (M0) zeigen hier, dass ca. 7 Prozent der erklärten Varianz im Lernerfolg in Deutsch durch Unterschiede zwischen den Klassen erklärt werden kann. Dabei zeigt sich, dass die Ergebnisse zur Deutschnote zum Teil deutlich von denen für die Mathematiknote abweichen. Hervorzuheben ist dabei vor allem, dass **für die Deutschnote in der HSA-Prüfung kein signifikanter Effekt des Besuchs der Werkstattklasse festgestellt werden kann** und dass der Effekt in allen Modellen schwächer ist als für die Zielvariable Mathematiknote. Darüber hinaus wirkt sich für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen der Besuch der Werkstattklasse - anders als bei der Mathematiknote - positiv auf die Deutschnote am Schuljahresende auf. Ebenso wie bei der Mathematiknote zeigt sich auch bei der Deutschnote der negative Einfluss des Besuchs einer Werkstattklasse für Schüler/innen mit gemischten oder schlechten Ausgangsleistungen. Weiterhin wird deutlich, dass im Gegensatz zur Mathematiknote Jungen hinsichtlich der Deutschnote ein deutlich höheres Risiko einer schlechten Deutschnote haben. Gleiches gilt für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Tabelle 26

Einflussfaktoren auf die HSA-Zeugnisnote in Deutsch - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
Individualebene															
Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn (Gemischt = Ref.)	Sehr gut			0,40 ⁺	-0,26	-0,20	-0,29	-0,23	-0,26	-0,26	-0,26	-0,26	-0,25	-0,21	-0,31
	Schlecht			0,23	0,55*	0,48*	0,56*	0,49*	0,55*	0,54*	0,55*	0,55*	0,55*	0,60*	0,53*
Verbesserung der Deutschnote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert				1,19*	1,19*	1,21*	1,18*	1,19*	1,24*	1,21*	1,21*	1,20*	1,20*	1,14*
	Verbessert				-1,00*	-0,98*	-1,01*	-0,92*	-0,99*	-0,94*	-0,99*	-0,99*	-0,99*	-0,94*	-1,00*
Schulverweis (0=nein, 1=ja)											0,34*	0,33 ⁺			
Arbeitsverhalten (höhere Werte=negativ)								0,13*							
Sozialverhalten (höhere Werte=negativ)										0,12*					
Klassenebene (Lernumwelt)															
Besuch einer Werkstattklasse (0=nein, 1=ja)			0,22	0,28 ⁺	0,18	0,18	0,22 ⁺	0,20	0,19	0,18	0,14	0,14	0,20	0,25 ⁺	0,18
Schulverweis (höhere Werte=häufiger)												0,01			
Arbeitsverhalten (höhere Werte=negativ)							-0,16	-0,24 ⁺							
Sozialverhalten (höhere Werte= negativ)									-0,02	-0,13					
Konfliktfähigkeit (höhere Werte = höhere K.)													-0,40		
Cross-Level Interaktion															
(Schüler mit gemischten' Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn in Werkstattklassen = Ref.)	Gute Schüler in Werkstattklassen						-0,24								
	Schlechte Schüler in Werkstattklassen						0,11								
Kontrollvariablen (Individualebene)															
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte=positiv)				-0,02	-0,04	-0,03	-0,04	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,04	-0,05 ⁺	-0,04
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte=positiv)				-0,05 ⁺	-0,02	-0,03	-0,03	-0,2	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	-0,03	-0,01	-0,02
Geschlecht (0=weiblich, 1=männlich)														0,39*	
Migrationshintergrund (0=nein, 1=ja)															0,21*
Konstante		3,02*	2,90*	3,06*	3,53*	3,52*	4,12*	3,88*	3,59*	3,56*	3,48*	3,47*	4,80*	3,13*	3,47*
Goodness of fit (Wald CHI2)			1,82	11,48	110,1	110,37	112,77	121,0	109,21	115,3	116,88	116,02	110,41	124,93	113,49
Degree of freedom (df)			1	6	9	12	10	11	10	11	10	11	10	10	11
Maddala-R ²			0,00	0,03	0,29	0,29	0,29	0,30	0,29	0,29	0,30	0,29	0,30	0,32	0,29
Varianzanteil: Klassenebene		6,76													
Varianzanteil: Individualebene		93,24													

n = 196 Schüler/innen; Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

* Signifikanzniveaus der Koeffizienten: mindestens 10 %-Niveau.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Ohne Kontrolle weiterer Faktoren zeigt sich kein signifikanter Effekt für den Besuch der Werkstattklasse (**M1**). Mit Kontrolle des Leistungsdurchschnitts (aus Mathematik und Deutsch) vor Schuljahresbeginn sowie der kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen (**M2**), d. h. bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten weist der Besuch der Werkstattklasse doch einen signifikanten Einfluss auf das Risiko einer schlechten Deutschnote am Ende des Schuljahres auf. In Modell **M3** werden wiederum die Veränderungen in der Deutschnote über das Schuljahr hinweg berücksichtigt und im Zuge dessen verschwindet der signifikante Effekt des Besuchs der Werkstattklasse wieder.⁵² Dies ist wahrscheinlich darin begründet, dass der Anteil an Verbesserungen bzw. Verschlechterungen in den Deutschleistungen für Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen mehr oder weniger gleich waren (siehe Kapitel 4.1.3). Darüber hinaus wird deutlich, dass Schüler/innen mit einer Notenverbesserung - wie bei der Mathematiknote - ein deutlich geringeres Risiko und Schüler/innen, die sich verschlechtert haben, ein deutlich höheres Risiko einer schlechten Deutschnote hatten als Schüler/innen, die keine Leistungsveränderungen in Deutsch aufwiesen.⁵³

In Modell 4 (**M4**) wurde wiederum der (Cross-Level-)Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt vor Schuljahresanfang und dem Besuch der Werkstattklasse aufgenommen. Nun zeigt sich folgendes für die unterschiedlichen Subgruppen:

Der Besuch der Werkstattklasse hatte einen positiven Einfluss auf die Deutschnote für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen. Die Wahrscheinlichkeit einer schlechten Endnote in Deutsch ist bei den Werkstattschüler/innen um $-0,06$ [$=0,18+(-0,24)$] geringer als bei vergleichbaren Schüler/innen der Kontrollklassen. **Dagegen wirkte sich der Besuch der Werkstattklasse für Schüler/innen mit einem gemischtem (0,18) oder schlechten Ausgangsniveau ($0,29=0,18+0,11$) nachteilig aus.** Dies bedeutet, dass vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen am Ende des Schuljahres deutlich häufiger eine bessere Deutschnote erreichten.

Anders als bei der Mathematiknote sind die Ergebnisse hinsichtlich der Deutschnote am Schuljahresende mit denen des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) vergleichbar. In beiden Projekten wirkte sich der Besuch einer Projektklasse für Schüler/innen mit gemischten oder schlechten Ausgangsleistungen nachteilig auf die Deutschnote aus. Unterschiede sind dagegen bezüglich der Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen auszumachen. Während

⁵² Die Veränderung in der Deutschnote über das Schuljahr hinweg hat nicht unerwartet einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Deutsch. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (M3) steigt das Maddala R² - als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz - von 0,03 auf 0,29.

⁵³ Um potenzielle Unterschiede in der Benotung auszuschließen, wird diese Variable in den weiteren Modellen kontrolliert. Dies stellt sicherlich eine sehr harte Kontrolle dar, da hier auch reale Leistungsveränderungen nivelliert werden.

die Werkstattschüler/innen ein leicht geringeres Risiko einer schlechten Deutschnote aufwiesen, war das Risiko einer schlechten Deutschnote für gute Schüler/innen des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ vergleichbar mit dem der vergleichbaren Kontrollschüler/innen. Aufgrund der geringen Besetzung der Kategorie „sehr guter Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn“ der Werkstattschüler/innen ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse dieser Evaluation eher als Tendenz zu verstehen sind.⁵⁴

Um zu analysieren, wodurch der Einfluss des Besuches der Werkstattklasse erklärt werden kann, wurden in den folgenden Modellen weitere Faktoren der Schüler/innen und der Lernumwelt, in der sie sich bewegen, berücksichtigt. Hierbei wird deutlich, dass das Arbeitsverhalten in der Klasse (**M5**) den negativen Effekt des Besuchs der Werkstattklasse leicht erhöht. Das durchschnittliche Sozialverhalten in der Klasse (**M7**) sowie das individuelle Arbeits- bzw. Sozialverhalten verursachen dagegen - anders als bei der Mathematiknote - keine nennenswerten Veränderungen des Effektes des Besuchs der Werkstattklasse.

Das individuelle Erleben eines Schulverweises (**M9**) übt einen deutlichen und signifikanten Einfluss auf die Deutschnote aus und zwar in der Richtung, dass diejenigen Schüler/innen die mindestens einmal während des Schuljahres vom BBZ verwiesen wurden, ein höheres Risiko einer schlechten Deutschnote tragen (0,34). Das Aufnehmen des Anteils von Schüler/innen mit Schulverweis auf Klassenebene (**M10**) verändert die Koeffizienten nicht bedeutsam. Das Niveau der Sozialkompetenzen einer Klasse, gemessen über den Klassenmittelwert der Konfliktfähigkeit ihrer Schüler/innen, hat ebenfalls keinen signifikanten Einfluss. Hier zeigt sich - anders als bei der Mathematiknote -, dass mit einer höheren Konfliktfähigkeit das Risiko einer schlechten Deutschnote geringer gewesen ist (**M11**).

In Modell 12 (**M12**) wurde untersucht, inwiefern es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim Erreichen einer guten Deutschnote gab. Es zeigt sich, dass Jungen - im Unterschied zur Mathematiknote - ein deutlich höheres Risiko hatten, eine schlechte Deutschnote zu bekommen (0,39, signifikant). Hierbei wird zudem deutlich, dass der Besuch einer Werkstattklasse eine Rolle spielt: Der Effekt erhöht sich bei Kontrolle für das Geschlecht deutlich und ist signifikant (0,18 in M3 zu 0,25 in M12). Dies bedeutet, dass bezogen auf die Leistungen in Deutsch der Besuch der Werkstattklasse für Jungen einen negativen Einfluss ausübte. In Modell 14 (**M14**) wurde abschließend der Frage nachgegangen, welche Folgen der Besuch einer Werkstattklasse für Jugendliche mit Migrationshintergrund hat. Zunächst ist festzuhalten, dass - im Gegensatz zur Mathematiknote - alle Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein deutlich höheres Risiko einer schlechten Deutschnote aufwiesen. Der Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse verändert sich jedoch nicht, so

⁵⁴ Im Folgenden wird daher auch der Interaktionseffekt – wie bei der Mathematiknote – nicht weiter berücksichtigt.

dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Werkstattklassen kein höheres Risiko einer schlechten Deutschnote aufwiesen als Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den Kontrollklassen.

5 Bildungs- und Ausbildungswege nach Schuljahresende

5.1 Übergänge wohin?

In den folgenden Analysen zum Verbleib der Jugendlichen stehen die Übergänge in duale Ausbildung und das Übergangssystem sowie die Bedingungsfaktoren für die Art des Übergangs im Mittelpunkt. Die Fallzahlen lassen keine Regressionsmodelle zu, jedoch können einzelne Einflussfaktoren auf diese Übergänge deskriptiv untersucht werden. Die Anlage der Evaluation erlaubte es, den Verbleib der Jugendlichen - in Abhängigkeit vom Projektjahrgang - über einen längeren Zeitraum nach Verlassen der BBZ zu beobachten: 15 Monate nach Verlassen der BBZ konnten noch 68 Werkstatt- und 39 Kontrollklassenschüler/innen befragt werden. Aus dem ersten Projektjahrgang 2007/2008 nahmen noch 20 Werkstattklassenschüler/innen 27 Monate nach Verlassen der BBZ an einer Befragung zu ihrem Verbleib teil.

5.1.1 Verbleib nach drei Monaten nach Schuljahresende

Tabelle 27 gibt einen Überblick über den Verbleib der Schüler/innen nach dem Ende der Projektlaufzeit. Deutlich wird, dass fast zwei Drittel der Werkstattschüler/innen und gut die Hälfte der Kontrollschüler/innen nach dem Jahr auf dem BBZ entweder ein weiteres Jahr an einem BBZ in einem BVJ oder BGJ verbringen oder aber eine vom Arbeitsamt finanzierte berufsvorbereitende Maßnahme durchlaufen. Dagegen haben 17 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen und 18 Prozent derjenigen der Kontrollklassen drei Monate nach Schuljahresende den Übergang in eine berufliche Ausbildung geschafft. Auffällig ist zudem der hohe Anteil an Schüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende noch immer auf der Suche nach einer Beschäftigung gewesen sind und daher als arbeitslos gelten können (13 Prozent in Werkstattklassen und 20 Prozent in den Kontrollklassen).

Tabelle 27 gibt jedoch nicht nur einen Überblick über den Verbleib der Schüler/innen drei Monate nach Schuljahresende, sondern ermöglicht auch einen Eindruck über die Planbarkeit des Übergangs vom BBZ in die Ausbildung. In der 3. Befragungswelle - kurz vor Schuljahresende - wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie bereits wissen, was sie nach Ende des Schuljahres machen werden (geplanter Verbleib). Ihr tatsächlicher Verbleib wurde in der 4. Befragungswelle - drei Monate nach dem Ende des Schuljahres - erhoben.

Auf Aggregatebene wird deutlich, dass die Planbarkeit des Verbleibs nach Schuljahresende schwierig zu sein scheint, denn die Übereinstimmung zwischen geplanter und tatsächlicher Tätigkeit ist als eher gering einzuschätzen. Dieses Bild spiegelt sich noch deutlicher auf der Individualebene wider. Hier gibt es für die Schüler/innen der Werkstattklassen lediglich eine Übereinstimmung von 46 Prozent und auch bei

den Kontrollklassenschüler/innen stimmte nur für knapp über die Hälfte der Jugendlichen (54 Prozent) der geplante mit dem tatsächlichen Verbleib überein.⁵⁵

Tabelle 27

Verbleib der Schüler/innen nach 3 Monaten nach Schuljahresende (in Prozent)

	Werkstattklassen			Kontrollklassen		
	Geplanter Verbleib ¹⁾	Geplanter Verbleib ²⁾	Tatsächlicher Verbleib ²⁾	Geplanter Verbleib ¹⁾	Geplanter Verbleib ²⁾	Tatsächlicher Verbleib ²⁾
1) Allgemeinbildende Schule (Jahrgangsstufe wiederholen, höherer Schulabschluss etc.)	3	3	3	3	3	1
2) Ausbildung (betrieblich/schulisch)	29	31	17	34	36	18
3) BVJ, BGJ, berufsvorbereitende Maßnahme	40	41	61	37	38	54
4) Sonstiges ³⁾	6	6	6	11	6	7
5) Weiß noch nicht bzw. bin unentschieden	22	20		15	17	
6) Arbeitslos			13			20
n	158	120	120	107	84	84

Selbstauskünfte der Jugendlichen

¹⁾ Schüler/innen, die an der 3. Befragung teilgenommen haben.

²⁾ Schüler/innen, die an der 3. und 4. Befragung oder 5. Befragung teilgenommen haben.

³⁾ Jobben, Praktikum, Freiwilliges Soziales Jahr.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

37 Prozent der Schüler/innen, die planten, eine **berufliche Ausbildung** zu beginnen, haben dies drei Monate nach Schuljahresende tatsächlich realisiert. Bei einer differenzierten Betrachtung von Werkstatt- und Kontrollschüler/innen wird dabei deutlich, dass für die Jugendlichen der Werkstattklassen die Planungsunsicherheit hinsichtlich der Aufnahme einer Berufsausbildung deutlich größer war als für jene der Kontrollklassen. Lediglich 32 Prozent der Werkstattschüler/innen erhielten tatsächlich eine Ausbildungsstelle, während dies immerhin für 43 Prozent der Kontrollschüler/innen zutraf. Gleichzeitig ist aber auch anzumerken, dass es sowohl in den Werkstatt- als auch in den Kontrollklassen einige wenige Schüler/innen gab, die eine Berufsausbildung begonnen hatten, obwohl sie dieses nicht planten, sodass sich drei Monate nach Schuljahresende 20 Schüler/innen der Werkstattklassen und 16 Schüler/innen der Kontrollklassen in einer beruflichen Ausbildung befunden haben. Dabei handelt es sich beim überwiegenden Teil der Jugendlichen aus Werk-

⁵⁵ Für den Vergleich wurden die Schüler/innen, die in der 3. Welle angaben, noch nicht zu wissen, was sie nach dem Schuljahr machen werden, unter „Sonstiges“ gezählt. Ebenso wurden diejenigen Schüler/innen, die in der 4. Befragungswelle angaben arbeitslos zu sein, der Kategorie „Sonstiges“ zugeordnet.

statt- wie Kontrollklassen um betriebliche Ausbildungen (60 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen und 63 Prozent derjenigen der Kontrollklassen). Eine überbetriebliche Berufsausbildung begannen 35 Prozent der Jugendlichen der Werkstattklassen und 31 Prozent der Jugendlichen der Kontrollklassen. Jeweils nur ein/e Schüler/in der Werkstatt- und Kontrollklassen fing eine schulische Ausbildung an. Die Jugendlichen sind vor allem in den handwerklichen und industriellen Metallberufen, in Berufen des Verkaufs und der Beratung sowie in den Baufachberufen untergekommen (75 Prozent der Werkstatt- und Kontrollschüler/innen). Dabei handelte es sich zum großen Teil um die Wunschberufe der Jugendlichen.

Die Ursache für die geringe Übergangsquote der Werkstattschüler/innen in eine berufliche Ausbildung sehen die Akteure des Projekts „Werkstatt-Schule“ vor allem in der fehlenden „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen. So wurde in zahlreichen Experteninterviews betont, dass die Schüler/innen noch zu jung seien und daher in ihrer persönlichen Entwicklung noch nicht bereit für eine berufliche Ausbildung.

„(...) die sind noch nicht berufsreif, was wir auch in den meisten Fällen bestätigen können, was das Arbeitsvermögen angeht, was die Ausdauer angeht, die Konzentration und solche Sachen, das ist nicht so stark ausgeprägt, die sind ja erst 15 wenn sie hier rausgehen (...)“ (Sozialpäd.)

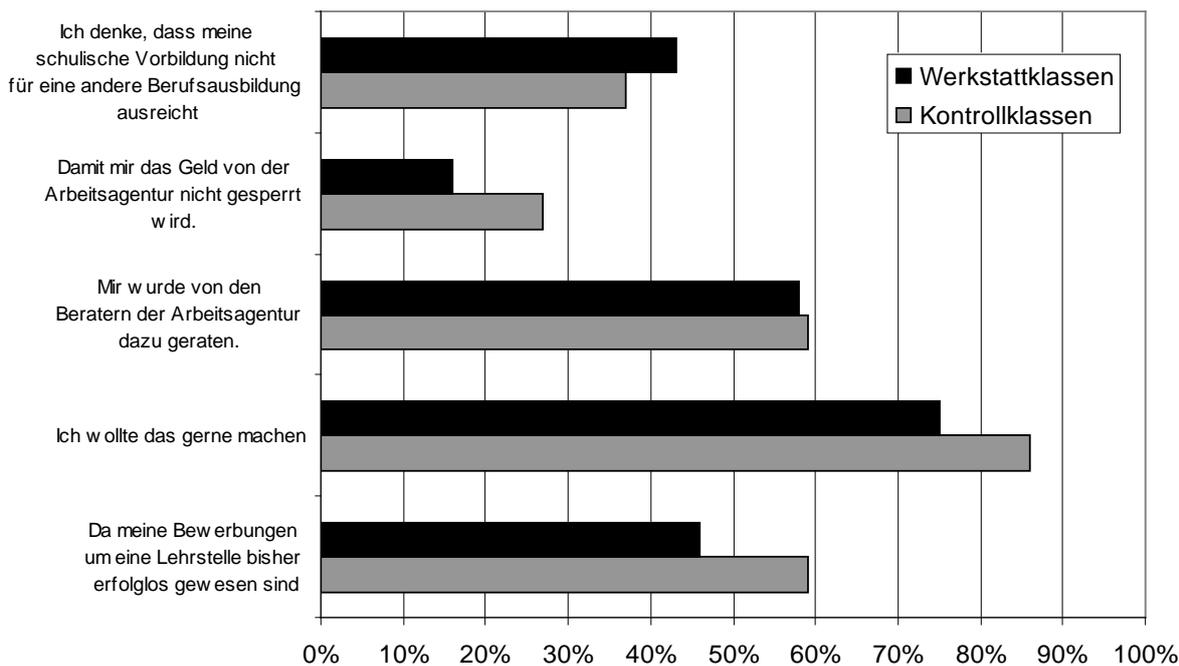
Insofern ist von Interesse, welche **Charakteristika jene Jugendlichen, die den Übergang in eine Ausbildung geschafft haben**, aufweisen. Betrachtet man den erreichten Notendurchschnitt (Deutsch und Mathematik) des Hauptschulabschlusszeugnisses, so ist in den Werkstattklassen ein positiver, wenn auch schwacher Zusammenhang zwischen den durchschnittlichen Notenleistungen und der Aufnahme einer Berufsausbildung festzustellen ($r=0,19$). In den Kontrollklassen gab es keinen derartigen Zusammenhang. Während der Notendurchschnitt bei den Werkstattschüler/innen mit Ausbildung bei 3,5 lag, hatten jene Schüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende ohne Ausbildungsbeginn waren, einen Leistungsdurchschnitt von 3,9. Bei den Kontrollklassenschüler/innen ist der Unterschied dagegen kleiner: Jene in Ausbildung hatten einen Notendurchschnitt von 3,4, die anderen von 3,6. Dies deutet darauf hin, dass sich gute Fachnoten nur geringfügig positiv auf die Chance auswirken, einen Ausbildungsplatz zu erhalten (wenngleich hier aufgrund der geringen Fallzahlen keine abschließende Bewertung vorgenommen werden kann). Darüber hinaus scheint auch das Absolvieren eines Praktikums einen positiven Einfluss auf den Übergang in eine Ausbildung gehabt zu haben, gibt doch die Mehrheit der Jugendlichen an, die eine Ausbildung begonnen hat, dass sie bereits ein Praktikum gemacht hat (57 Prozent der Werkstatt- und 73 Prozent der Kontrollschüler/innen). Einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen Arbeits- bzw. Sozialverhalten und dem Übergang in Ausbildung, der deutlicher ausfällt als bei den Fachnoten, gab es für Werkstattschüler/innen (Arbeitsverhalten $r=0,28$; Sozialverhalten $r=0,2$): Je besser die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch die Lehrer/innen war, desto größer war also auch die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Hinsichtlich des Übergangs in eine **Berufsvorbereitung** ist sowohl für die Werkstatt- als auch für die Kontrollklassenschüler/innen eine hohe Übereinstimmung zwischen geplantem und tatsächlichem Verbleib festzustellen. Bei 76 Prozent der Jugendlichen aus den Werkstattklassen und 81 Prozent aus den Kontrollklassen, die kurz vor Ende des Schuljahres angaben, dass sie eine Berufsvorbereitung beginnen werden, trat dies auch ein. Da darüber hinaus auch ein großer Teil der Jugendlichen der Werkstattklassen (46 Prozent), die planten eine Ausbildung zu machen, in eine Maßnahme des Übergangssystems einmündeten (unter den Schüler/innen der Kontrollklassen gingen 30 Prozent in das Übergangssystem über), waren drei Monate nach Schuljahresende insgesamt 76 der Werkstattschüler/innen (61 Prozent) und 47 der Kontrollschüler/innen (52 Prozent) in einer Berufsvorbereitung wiederzufinden. Auf die Frage, um was für eine Art von Berufsausbildung es sich handelt, gaben 21 Prozent der Schüler/innen an, in einem BVJ, 49 Prozent in einem BGJ und 30 Prozent in einer berufsvorbereitenden Maßnahme des Arbeitsamtes zu sein.⁵⁶ Dabei sind die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollschüler/innen als eher gering einzuschätzen: Jugendliche der Werkstattklassen gingen häufiger ins BGJ (50 Prozent vs. 47 Prozent), aber seltener in eine Maßnahme des Arbeitsamtes (27 Prozent vs. 34 Prozent) über.

Um zu erfahren, aus welchen Gründen die Jugendlichen eine Berufsvorbereitung aufgenommen haben, wurden ihnen unterschiedliche Aussagen vorgegeben, zu denen sie sich entweder zustimmend oder ablehnend äußern konnten (siehe Abbildung 13). Auffällig ist, dass sowohl die Schüler/innen der Werkstatt- als auch die der Kontrollklassen am deutlichsten der Aussage zustimmten, dass sie dies „gerne machen wollten“. Dies trifft auf 75 Prozent der Werkstattschüler/innen und auf 86 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen zu. Weiterhin eine relativ hohe Zustimmung erhielten die Aussagen „Mir wurde von den Beratern der Arbeitsagentur dazu geraten“ (fast 60 Prozent der Werkstatt- und Kontrollklassenjugendlichen) und „Da meine Bewerbungen um eine Lehrstelle bisher erfolglos gewesen sind“, wobei hier deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen der Kontrollklassen (59 Prozent) und jenen der Werkstattklassen (46 Prozent) festzustellen sind. Dass Kontrollschüler/innen häufiger als Grund für das Absolvieren einer Berufsvorbereitung die Erfolglosigkeit ihrer Bewerbung(en) nennen, liegt möglicherweise in der Tatsache begründet, dass sie sich bereits schon öfter beworben haben und daher auch eher die Erfahrung des Scheiterns gemacht haben könnten (siehe Kapitel 5.2).

⁵⁶ Diese Zahlen beziehen sich auf 48 Werkstattschüler/innen und 32 Kontrollschüler/innen für die Informationen zu dieser Frage vorliegen. Die fehlenden Werte zu dieser Frage liegen zum einen daran, dass die Jugendlichen häufig selbst nicht wussten, was für eine Maßnahme sie genau besuchten, und zum anderen daran, dass Jugendliche rückwirkend, nach inhaltlicher Prüfung, in die Kategorie Berufsvorbereitung gesetzt wurden, obwohl sie selbst etwas anderes angegeben hatten.

Abbildung 13
Gründe für das Absolvieren einer Berufsvorbereitung (in Prozent)



Frage: „Welche Gründe haben dazu beigetragen, dass du diese Berufsvorbereitung machst?“

n = 78 Schüler/innen

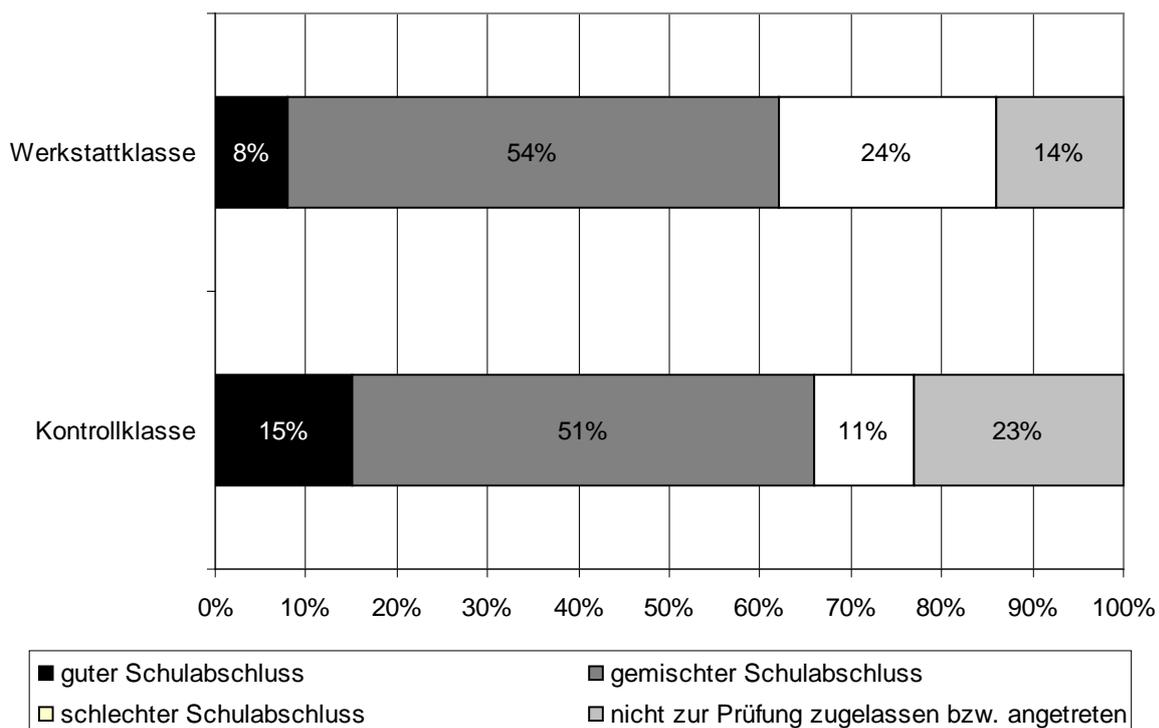
Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Beim Vergleich des Notendurchschnitts (Mathematik und Deutsch auf dem HSA-Abschlusszeugnis) der Schüler/innen, die in eine Berufsausbildung übergegangen sind, mit jenen, die in eine Berufsvorbereitung einmündeten, wird deutlich, dass diejenigen in Ausbildung im Durchschnitt nur geringfügig bessere Leistungen erzielt haben. Der Abstand unter den Werkstattsschüler/innen beträgt nur 0,3 Notenpunkte (Notendurchschnitt der Jugendlichen in einer Berufsvorbereitung: 3,8) und unter den Kontrollschüler/innen sogar nur 0,1 (Notendurchschnitt der Jugendlichen in einer Berufsvorbereitung: 3,5). Darüber hinaus zeigt die interne Differenzierung nach der Art der Berufsvorbereitung, die die Jugendlichen absolvieren, dass jene, die in ein BGJ mündeten, vergleichsweise bessere Notenleistungen hatten (Durchschnitt von 3,6 bei den Werkstattsschüler/innen bzw. 3,3 bei den Kontrollschüler/innen). Dagegen landeten Jugendliche mit einem schlechteren Notendurchschnitt eher im BVJ, welches einer Wiederholung des Schuljahres gleichkommt, oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme des Arbeitsamtes.

Aufgrund der besonderen Problematik der Zielgruppe - viele Jugendliche hatten vor Projektbeginn keinerlei schulische Motivation - wird der Übergang in eine berufsvorbereitende Maßnahme dann als Erfolg gewertet, wenn er als ein weiterer Schritt in Richtung einer persönlichen Stabilisierung und einer Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation angesehen werden kann und nicht aufgrund mangelnder Orientierung und Alternative zustande kommt. Es wird angenommen, dass dies dann der Fall ist, wenn die Jugendlichen die Werkstatt-Schule mit einem guten HSA abge-

schlossen haben.⁵⁷ Abbildung 14 zeigt die Verteilung nach dem Niveau des Schulabschlusses der 76 Werkstattschüler/innen und 47 Kontrollschüler/innen, die sich drei Monate nach Schuljahresende in einer Maßnahme des Übergangssystems befanden. Für beide Gruppen wird deutlich, dass nur wenige Jugendliche einen guten Schulabschluss hatten (Werkstattklassenschüler/innen: 8 Prozent, Kontrollklassenschüler/innen: 15 Prozent). Für diese Jugendlichen der Werkstattklassen kann daher von einem Erfolg der Werkstatt-Schule gesprochen werden. Die Mehrheit der Jugendlichen erreichte einen gemischten Schulabschluss (54 Prozent der Werkstattschüler/innen und 51 Prozent der Kontrollschüler/innen). 38 Prozent der Schüler/innen der Werkstattklassen, die in eine berufsvorbereitende Maßnahme übergangen, hatten keinen oder nur einen schlechten Schulabschluss (Kontrollklassen 34 Prozent) erreicht. Insbesondere für die Jugendlichen ohne oder mit schlechtem Abschluss kann nicht von einer Verbesserung der Leistungsmotivation ausgegangen werden und der Übergang in eine Berufsvorbereitung ist eher als Mangel an Alternativen zu werten.

Abbildung 14
Niveau des Schulabschlusses (in Prozent)



n = 123 Schüler/innen, 76 Werkstatt- und 47 Kontrollklassenschüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

⁵⁷ Als „gut“ wird ein Schulabschluss definiert, wenn sowohl in Mathematik als auch in Deutsch mindestens die Note 3 erreicht wurde.

5.1.2 Bildungs- und Ausbildungswege zum Zeitpunkt 15 bzw. 27 Monate nach Schuljahresende

Die Schüler/innen der Jahrgänge 2007/2008 und 2008/2009 konnten weitere ein bzw. zwei Mal telefonisch zu ihrem Verbleib befragt werden, so dass Aussagen über die Bildungs- und Übergangswege der Schüler/innen für einen Zeitraum von 15 bzw. 27 Monate nach Verlassen des BBZ möglich sind. Dabei ist zum einen die Frage interessant, ob sich (a) diejenigen Schüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende angaben, eine Berufsausbildung begonnen zu haben, sich auch ein Jahr später noch in dieser Ausbildung befanden. Und (b) interessiert, wie viele Schüler/innen, denen nach dem Verlassen des BBZ nicht der direkte Übergang in die Berufsausbildung gelungen ist, im Jahresverlauf einen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Tabelle 28 gibt zunächst einen Überblick über den Verbleib der Schüler/innen zum Zeitpunkt 15 Monate nach Schuljahresende. Hierfür liegen Auskünfte von 68 Schüler/innen der Werkstattklassen und 39 Schüler/innen der Kontrollklassen vor.

Tabelle 28
Anteile der Schüler/innen aus Werkstatt- und Kontrollklassen, die angaben, 15 Monate nach Schuljahresende eine Ausbildung oder eine Maßnahme im Übergangssystem zu absolvieren (in Prozent)

	Ausbildung	Maßnahme im Übergangssystem	Suchprozess ¹⁾	Sonstiges ²⁾
Werkstattklassen	40	25	25	10
Kontrollklassen	28	28	26	18
Insgesamt	36	26	25	13
<i>n</i>	38	28	27	14

Selbstauskünfte der Jugendlichen

n = 107, davon 68 Werkstattsschüler/innen und 39 Kontrollschüler/innen

¹⁾ Suchprozess: Jugendliche, die weder eine Ausbildung noch eine Übergangsmaßnahme absolvierten und angaben, arbeitslos zu sein und eine Ausbildung oder Beschäftigung zu suchen.

²⁾ In der Kategorie „Sonstiges“ wurden die Antworten „Jobben“, „Praktikum“ „Bundeswehr“ zusammengefasst.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

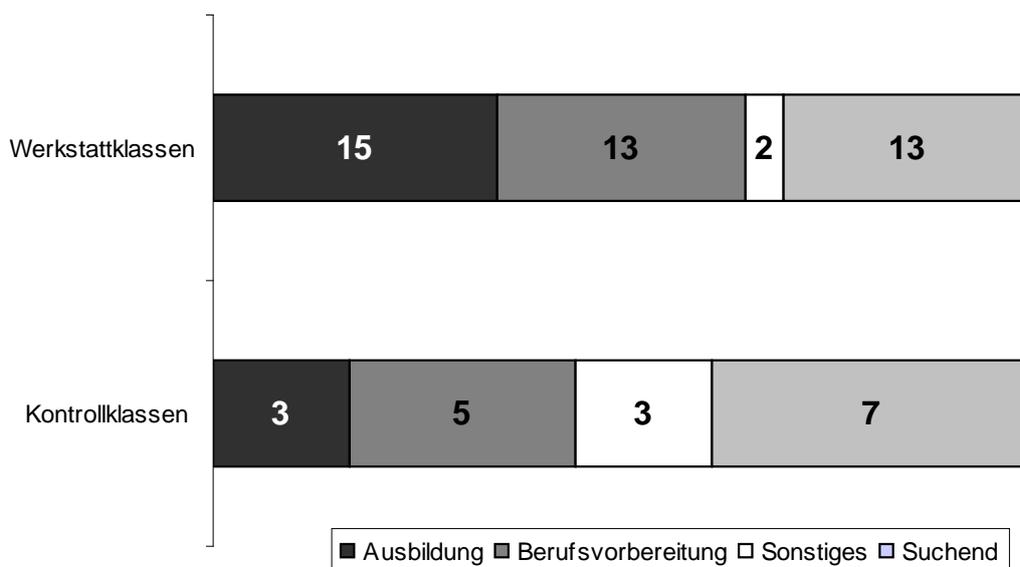
Wie aus Tabelle 28 erkenntlich, befanden sich 15 Monate nach Schuljahresende 40 Prozent bzw. 27 Schüler/innen der Werkstattklassen in einer beruflichen Ausbildung. Das sind 11 Schüler/innen mehr gegenüber dem Zeitpunkt drei Monate nach Schuljahresende. 25 Prozent der Werkstattsschüler/innen (*n*=17) bzw. 28 Prozent der Kontrollklassenschüler/innen (*n*=11) befanden sich in einer Maßnahme des Übergangssystems. Im Vergleich zum Zeitpunkt kurz nach Schuljahresende hat sich daher der Anteil der Schüler/innen, die sich in einer Berufsvorbereitung befanden, deutlich reduziert. Angestiegen ist dagegen der Anteil der Jugendlichen, die sich wieder oder immer noch in einem Suchprozess befand, d. h. der Jugendlichen, die weder eine Ausbildung noch eine Übergangsmaßnahme absolvierten. Unter den Werkstattsschüler/innen betraf dies 25 Prozent und unter den Kontrollklassen 26 Prozent der Jugendlichen.

Vier der acht Werkstattschüler/innen, die direkt nach dem Besuch des BBZ angegeben hatten, in einer Berufsausbildung zu sein, und ein Jahr später wieder an der Befragung teilgenommen haben, gaben an, immer noch in dieser Ausbildung zu sein. Die anderen vier haben jedoch ihre Ausbildung abgebrochen und keine neue aufgenommen. Unter den sieben Kontrollschüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende angaben, in einer Ausbildung zu sein, und an der weiteren Befragung teilgenommen haben, befanden sich sechs Jugendliche noch immer in einer Ausbildung, wobei einer der Jugendlichen seine Ausbildung gewechselt hatte.

Abbildung 15 zeigt den Verbleib der Schüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende angaben, in einer Berufsvorbereitung zu sein. 15 Jugendliche der Werkstattklassen konnten nach einem Jahr in einer Maßnahme des Übergangssystems in eine berufliche Ausbildung einmünden, in den Kontrollklassen waren es drei Jugendliche. 13 Werkstatt- und fünf Kontrollklassenschüler/innen schafften dagegen auch im zweiten Jahr nach Schuljahresende den Abgang aus dem Maßnahmesystem nicht. Diejenigen, die sich 15 Monate nach Schuljahresende in einer Berufsvorbereitung befanden, waren überwiegend in einer Maßnahme des Arbeitsamtes. Dagegen gab es nur einen Jugendlichen, der sich in einem BVJ befand.

Auffällig ist zudem der hohe Anteil an Jugendlichen, die sich zu diesem Zeitpunkt im Suchprozess befanden. Diese haben nach einem Jahr in der Berufsvorbereitung keine Anschlussbeschäftigung gefunden und sind daher dem Risiko ausgesetzt, aus dem Schul- bzw. Berufsbildungssystem rauszufallen.

Abbildung 15
Verbleib zum Zeitpunkt 15 Monate nach Schuljahresende von Schüler/innen, die drei Monate nach Schuljahresende angaben, eine Übergangsmaßnahme begonnen zu haben (absolute Zahlen; n=61)



Anmerkungen:

43 Projektschüler/innen und 18 Kontrollschüler/innen

¹⁾ In der Kategorie „Sonstiges“ wurden die Antworten „Jobben“, „Praktikum“, „Bundeswehr“ zusammengefasst.

²⁾ In der Kategorie „suchend“ befinden sich Jugendliche, die weder eine Ausbildung noch eine Übergangsmaßnahme absolvierten und angaben, derzeit eine Arbeit oder einen Ausbildungsplatz zu suchen.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die Jugendlichen der Werkstattklassen des Jahrgangs 2007/2008 wurden im September 2010 ein drittes Mal telefonisch nach ihrem Verbleib befragt. Von den 20 Jugendlichen, die teilgenommen haben, befanden sich 27 Monate nach Schuljahresende 11 Schüler/innen in einer beruflichen Ausbildung. Jeweils zwei Schüler/innen waren in einer Maßnahme des Übergangssystems bzw. arbeiteten. Ein Schüler versuchte, an einer allgemeinbildenden Schule seinen Realschulabschluss zu machen, und die restlichen 4 Schüler/innen gaben an, nach einer Lehrstelle oder Arbeit zu suchen.

Unter den 11 Schüler/innen in einer Berufsausbildung befanden sich sechs, die bereits 15 Monate nach Schuljahresende angaben, in einer Berufsausbildung zu sein, und daher im zweiten Jahr ihrer Ausbildung waren. Dagegen sind keine Aussagen über die Stabilität von Ausbildungsverläufen über einen Zeitraum von zwei Jahren möglich, da keine der Schüler/innen, die an der ersten und zweiten CATI-Befragung teilgenommen haben und jeweils angaben, eine berufliche Ausbildung zu machen, auch bei der letzten telefonischen Befragung dabei war.

5.2 Strategien der Schüler/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz

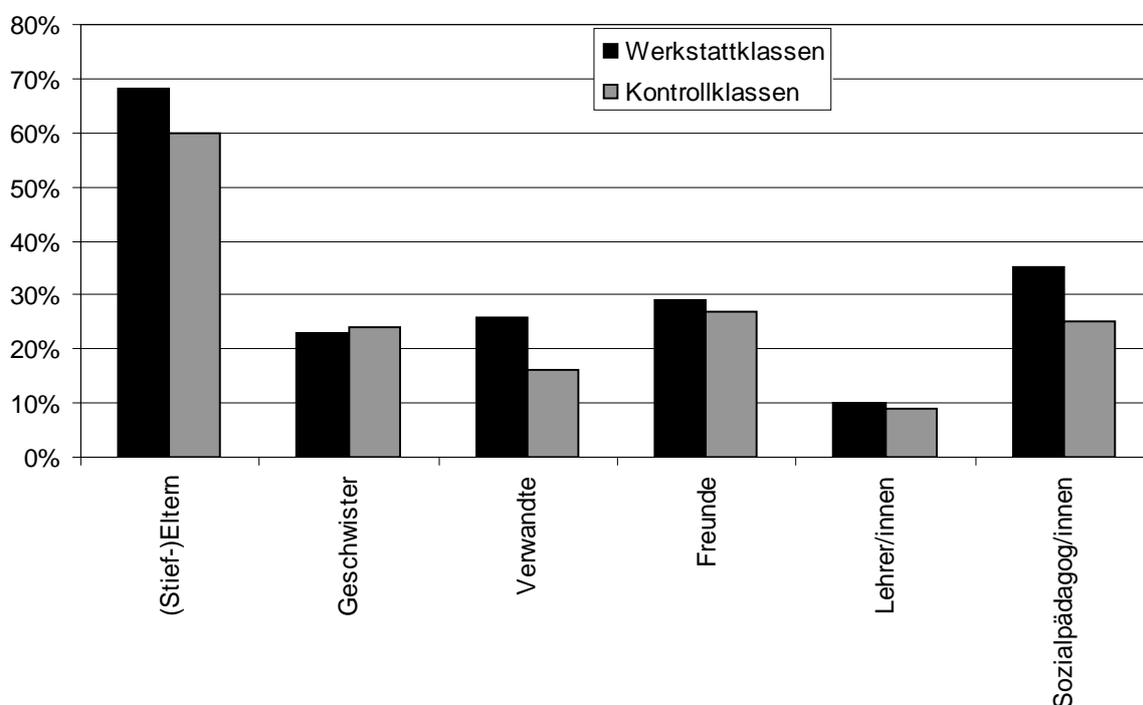
Schwierigkeiten beim Übergang vom BBZ in die Ausbildung können sich aus vielfältigen Gründen ergeben - unter anderem aufgrund geringer arbeitsmarktrelevanter Netzwerkressourcen. Dies könnte auch als ein Erklärungsfaktor für die geringe Übereinstimmung bei den Werkstatt- sowie den Kontrollklassenschüler/innen hinsichtlich ihres geplanten und tatsächlichen Verbleibs drei Monate nach Schuljahresende herangezogen werden.

Um zu erfahren, ob die befragten Jugendlichen Personen haben, an denen sie sich orientieren können, wurden sie gefragt, ob sie ein Vorbild haben. Diese Frage wurde von 53 Prozent der Schüler/innen aus den Werkstattklassen und 68 Prozent aus den Kontrollklassen bejaht. Gut zwei Drittel der Schüler/innen beziehen sich bei ihren Nennungen dabei auf Personen aus ihrem näheren sozialen Umfeld. Der ganz überwiegend genannte Grund für die Nennung der jeweiligen Person war, dass diese im Leben schon „etwas erreicht“ hat, sei es in beruflicher oder familiärer Hinsicht.

Die Analyse der Suchstrategien der befragten Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zeigt, dass Schüler/innen der Werkstattklassen über mehr arbeitsmarktrelevante Netzwerke verfügen als jene der Kontrollklassen (Abbildung 16). Die Antworten auf die Frage „Wer unterstützt dich bei der Lehrstellensuche?“ zeigen zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen. So nennen 68 Prozent der Jugendlichen der Werkstattklassen und „nur“ 60 Prozent der Jugendlichen der Kontrollklassen ihre Eltern. Etwas größere Unterschiede zwischen den beiden Gruppen werden bei der Nennung von Verwandten und Sozialpädagog/innen deutlich (jeweils Differenz von 10 Prozentpunkten).

Vor allem die häufigere Nennung der Sozialpädagog/innen spricht für das Projekt „Werkstatt-Schule“, signalisiert es doch, dass die unmittelbar im Schulkontext beteiligten Akteure von den Werkstattsschüler/innen als „Unterstützer“ und Ressource angesehen werden. Die vergleichsweise seltenere Nennung der Sozialpädagog/innen durch die Kontrollschüler/innen resultiert möglicherweise daraus, dass nicht, wie bei den Werkstattklassen, ein/e Sozialpädagog/in für eine Schulklasse zuständig ist, sondern sich dieser um alle dualen und mitunter auch schulischen BVJ-Klassen kümmert und ihm/ihr daher weniger Betreuungszeit für die einzelnen Schüler/innen zur Verfügung steht. Insgesamt ist jedoch für beide Gruppen festzuhalten, dass die überwiegende Mehrheit Unterstützung von Personen aus ihrem sozialen Umfeld erhält.

Abbildung 16
Unterstützung bei der Lehrstellensuche (in Prozent)



Befragungszeitpunkt: 3. Befragungswelle

Frage: „Wer hilft dir bei der Ausbildungsstellensuche?“ (Mehrfachantwortmöglichkeiten)

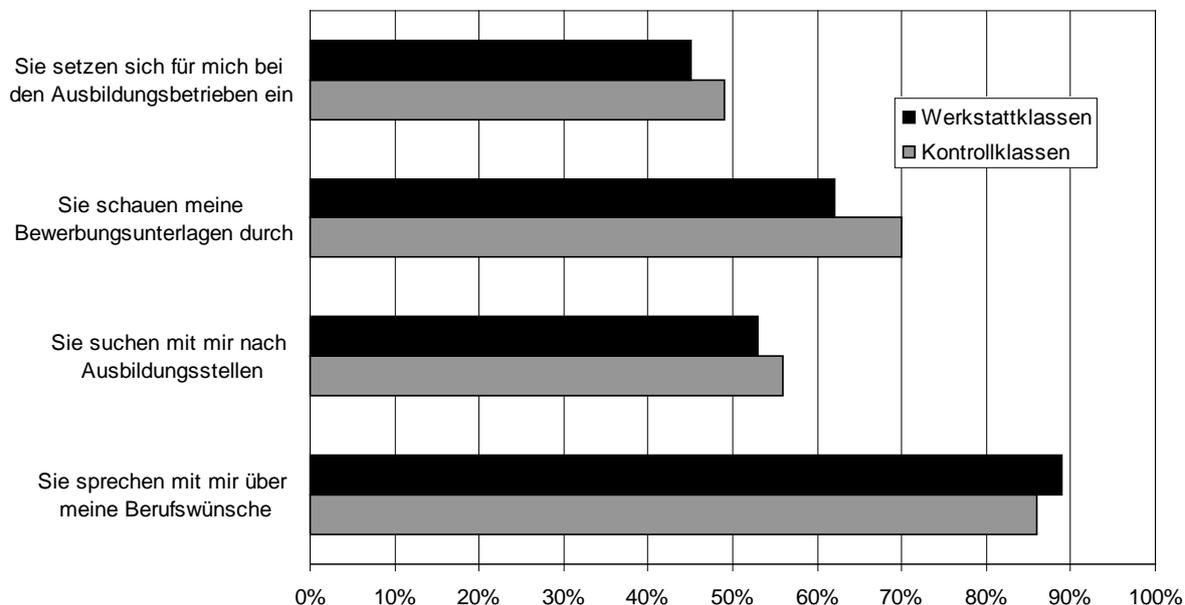
n = 240 Schüler/innen

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Die Art der Unterstützung durch die Eltern scheint der Lehrstellensuche durchaus angemessen gewesen zu sein (Abbildung 17). 89 Prozent derjenigen Werkstattsschüler/innen, die von ihren Eltern bei der Lehrstellensuche unterstützt wurden, gaben an, dass ihre Eltern mit ihnen über ihre Berufswünsche gesprochen haben. Bei den Kontrollklassenschüler/innen lag der Anteil mit 86 Prozent ähnlich hoch. Die Bewerbungsunterlagen schauten sich 70 Prozent der Eltern der Schüler/innen der Kontrollklassen und vergleichsweise nur 62 Prozent der Eltern der Werkstattsschüler/innen an. Ebenfalls stimmten Jugendliche der Werkstattklassen etwas seltener den Aussagen „Sie suchen mit mir nach Ausbildungsstellen“ und „Sie setzen sich für

mich bei den Ausbildungsbetrieben ein“ zu, als jene der Kontrollklassen. Obwohl also die Jugendlichen der Werkstattklassen ihre Eltern häufiger als unterstützend bei der Lehrstellensuche wahrnahmen, schienen diese bei der konkreten Suche weniger hilfreich zu sein als jene der Schüler/innen der Kontrollklassen.

Abbildung 17
Art der Unterstützung bei der Lehrstellensuche durch die Eltern (in Prozent)



Befragungszeitpunkt: 3. Befragungswelle

Frage: „Unterstützen dich deine Eltern oder die Personen, die wie Eltern für dich sind, bei deiner Lehrstellensuche? Wie genau machen sie das?“ (Mehrfachantwortmöglichkeiten)

n = 273 Schüler/innen (unterschiedliche Fallzahlen für einzelne Items)

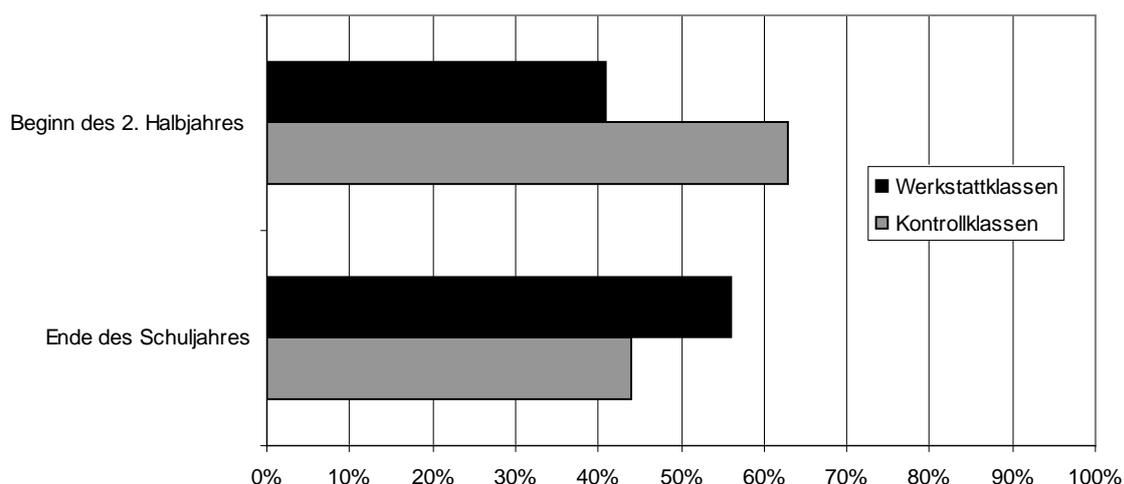
Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Jugendliche, die drei Monate nach Schuljahresende einen Ausbildungsplatz hatten, gaben mehrheitlich an, dass sie bei ihrer Lehrstellensuche Unterstützung erhalten hatten (76 Prozent der Werkstatt- und 82 Prozent der Kontrollschüler/innen). Hinsichtlich der Unterstützung der Eltern bei der erfolgreichen Lehrstellensuche können sogar noch deutlichere Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Werkstatt- und Kontrollklassen festgestellt werden. So haben die Eltern der Kontrollschüler/innen, die sich drei Monate nach Schuljahresende in einer Ausbildung befanden, häufiger mit ihren Kindern über ihre Berufswünsche gesprochen (82 Prozent vs. 70 Prozent), häufiger mit ihnen nach Ausbildungsstellen gesucht (59 Prozent vs. 38 Prozent), sind öfter mit ihnen die Bewerbungsunterlagen durchgegangen (82 Prozent vs. 62 Prozent) und haben sich häufiger bei den Ausbildungsbetrieben für ihre Kinder eingesetzt, als Eltern der „erfolgreichen“ Werkstattschüler/innen. Damit haben sich die Eltern der erfolgreichen Kontrollschüler/innen stärker bei der Ausbildungsplatzsuche ihrer Kinder engagiert als diejenigen Eltern, deren Kinder keinen Ausbildungsplatz gefunden hatten (siehe Abbildung 17). Umgekehrt stellt sich die Situation bei den Werkstattschüler/innen dar: Hier weisen die Eltern der erfolgreichen Schüler/innen im Durchschnitt weniger Engagement auf als jene, deren Kinder drei Monate nach Schuljahresende keine Lehrstelle gefunden hatten.

Hinsichtlich des Lesens von Stellenausschreibungen, des Schreibens von Bewerbungen und des Absolvierens eines Vorstellungsgesprächs sind zwischen Werkstatt- und Kontrollschüler/innen zum Teil große, wenn auch nicht signifikante Unterschiede festzustellen. Während in den Kontrollklassen zum Zeitpunkt der dritten Befragung (Juni des jeweiligen Schuljahres) 41 Prozent der Schüler/innen angaben, Stellenausschreibungen in der Zeitung, im Internet oder auch an den Terminals der Arbeitsagentur zu lesen, waren es unter den Werkstattsschüler/innen lediglich 31 Prozent. Die Mehrheit der Jugendlichen gab dabei an, dies einmal die Woche zu tun. Beim Schreiben von Bewerbungen waren die Unterschiede etwas geringer: Hier gaben 34 Prozent der Werkstattsschüler/innen und 39 Prozent der Kontrollschüler/innen an, bereits mindestens eine Bewerbung abgeschickt zu haben. In beiden Gruppen hatten zwei Drittel der Jugendlichen am Ende des Schuljahres eine bis fünf Bewerbungen abgeschickt. Hinsichtlich des Absolvierens eines Vorstellungsgesprächs waren die Unterschiede zwischen Werkstatt- und Kontrollklassenschüler/innen am geringsten. So hatten 21 bzw. 23 Prozent der Jugendlichen bis zum Juni des jeweiligen Schuljahres mindestens ein Vorstellungsgespräch gehabt, bei der Mehrheit der Jugendlichen handelte es sich dabei um ein Mal.

Welche Rolle spielten Praktika bzw. die Praxistage für die Berufsorientierung und Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen? Zu Beginn des 2. Halbjahres gab es hier deutliche Unterschiede zwischen den Schüler/innen aus den Werkstatt- und den Kontrollklassen (siehe Abbildung 18). Im Februar des jeweiligen Schuljahres hatten nur 41 Prozent der Jugendlichen aus den Werkstattklassen ein Praktikum in ihrem Wunschberuf durchgeführt, bei den Kontrollklassenschüler/innen waren es dagegen 63 Prozent. Im Verlauf des folgenden Halbjahres veränderte sich dieses Bild jedoch: Nun gaben deutlich mehr Jugendliche der Werkstattklassen (56 Prozent) als Kontrollklassenschüler/innen (44 Prozent) an, bereits in ihrem Wunschberuf ein Praktikum durchgeführt zu haben. Insofern scheint das Projekt dazu beigetragen zu haben, dass die Jugendlichen die Möglichkeit erhielten, während eines Praktikums den beruflichen Alltag in ihrem Wunschberuf kennen zu lernen. Dies zeigt sich auch darin, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen, die drei Monate nach Schuljahresende angab, eine Berufsausbildung begonnen zu haben, vorher ein Praktikum absolviert hatte. Dabei gaben fünf von 11 Werkstattsschüler/innen und sechs von neun Kontrollklassenschüler/innen, die eine betriebliche Ausbildung begonnen hatten an, in dem Betrieb, in denen sie ein Praktikum absolvierten, ihren Ausbildungsplatz erhalten zu haben.

Abbildung 18
Wurde ein Praktikum im Wunschberuf absolviert? (in Prozent)

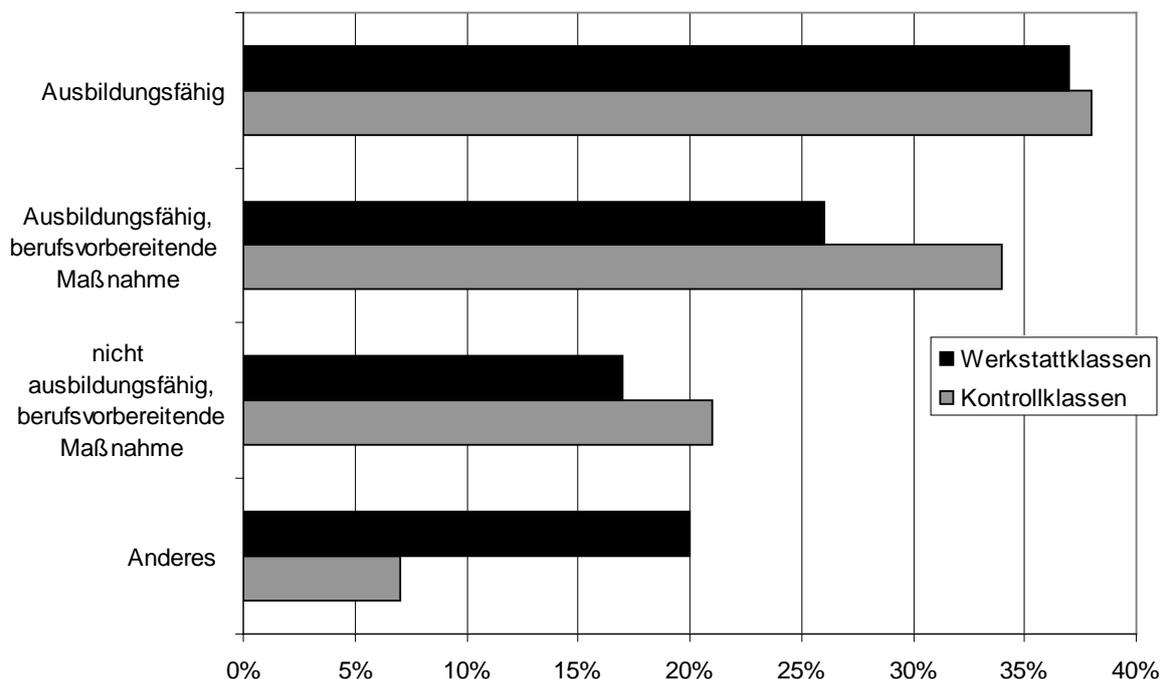


n = 194 Schüler/innen, die an der 2. Befragung teilgenommen und einen Berufswunsch genannt haben, und n = 218 Schüler/innen, die an der 3. Befragung teilgenommen und einen Berufswunsch genannt haben.
 Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Welche Bedeutung hatte die **Berufsberatung** der Agentur für Arbeit bei der Ausbildungsplatzsuche und welche Erfahrungen haben die Jugendlichen dort gemacht? Einen signifikanten Unterschied zwischen den Schüler/innen aus den Werkstatt- und Kontrollklassen gab es hinsichtlich des Kontakts zu Berater/innen der Arbeitsagentur. Während 55 Prozent der Werkstattschüler/innen angaben, im letzten halben Jahr vor Schulende Kontakt zu Berater/innen der Arbeitsagentur gehabt zu haben, waren es unter den Kontrollschüler/innen lediglich 31 Prozent. Laut der Berufsberater/innen vor Ort war ein Ziel der Beratung die Durchführung eines Eignungstests, um darauf aufbauend die gezielte Förderung und die entsprechenden Schritte für die Zeit nach dem Schuljahr einzuleiten. Um zu eruieren, welche Rückmeldungen die Schüler/innen zu ihrer „Ausbildungsfähigkeit“ auf Grundlage der Ergebnisse des Tests erhalten hatten, wurden sie in der 3. Befragungswelle, d. h. am Ende des Schuljahres, danach gefragt. In Abbildung 19 können hierbei zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Schüler/innen der Werkstatt- und jenen der Kontrollklassen festgestellt werden. Von denjenigen Schüler/innen, die eine Rückmeldung erhalten hatten⁵⁸, wurden 37 bzw. 38 Prozent der Werkstatt- und Kontrollschüler/innen als „ausbildungsfähig“ eingestuft und bekamen daher die Empfehlung, sich direkt um einen Ausbildungsplatz zu bemühen. Dies entspricht 24 Werkstatt- und 11 Kontrollklassenjugendlichen.

⁵⁸ In den Gesprächen mit den Berufsberater/innen wurde immer wieder betont, wie schwierig es war, die Jugendlichen zur Beratung in die Arbeitsagentur zu bewegen. So kann man auch den relativ hohen Anteil an Schüler/innen erklären (21 Werkstatt- und vier Kontrollschüler/innen), die angaben, keine Rückmeldung hinsichtlich ihrer „Ausbildungsreife“ erhalten zu haben.

Abbildung 19
Rückmeldung der Berufsberater/innen der Agentur für Arbeit an die Jugendlichen
 (in Prozent)



Auf die Frage „Hattest du in den letzten Wochen, in denen du dich intensiv um eine Lehrstelle gekümmert hast, Kontakt mit den Beratern der Arbeitsagentur?“ wurde bei Bejahung die Anschlussfrage gestellt: „Wenn ja, was war die Rückmeldung in diesem Gespräch?“ - mit den Antwortkategorien (nur Einfachnennung möglich): (1) Ich sei ausbildungsfähig / ausbildungsreif und solle mich um einen Ausbildungsplatz bemühen; (2) Ich sei ausbildungsfähig / ausbildungsreif, sollte aber trotzdem erst mal an einer berufsvorbereitenden Maßnahmen oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen; (3) Ich sei noch nicht ausbildungsreif und sollte erstmal an einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen; (4) Es gab keine Rückmeldung; (5) Anderes - bitte nennen.

n = 94 Jugendliche, die eine Rückmeldung von den Berufsberater/innen erhalten hatten, davon 65 Werkstatt-schüler/innen und 29 Kontrollklassenschüler/innen.

Quelle: Datensatz „Werkstatt-Schule“, 2008-2010, SOFI.

Am zweithäufigsten gaben die Schüler/innen an, dass sie als generell „ausbildungsfähig“ eingestuft wurden, aber den Rat erhielten, sich zunächst für eine berufsvorbereitende Maßnahme zu bewerben (17 Werkstatt- und 10 Kontrollschüler/innen). 11 Werkstatt- und sechs Kontrollklassenschüler/innen bekamen die Rückmeldung, „nicht ausbildungsfähig“ zu sein, und sollten daher erst mal an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnehmen. Die überwiegende Mehrheit derjenigen Schüler/innen (88 Prozent), die eine Rückmeldung erhalten hatten, stimmte mit der Beurteilung durch die Berater/innen der Arbeitsagentur überein.⁵⁹

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Handlungsempfehlungen

Abschließend wird eine zusammenfassende **Bewertung** des Projekts Werkstatt-Schule entsprechend der eingangs formulierten Erfolgsdimensionen und Evaluati-

⁵⁹ Antwort auf die Frage: „Stimmst du mit dieser Einschätzung überein?“

onsindikatoren (vgl. Kapitel 1, Tabelle 1) vorgenommen. Dabei werden die Veränderung der Projektziele während des Projektverlaufs und die besondere Problematik der Zielgruppe berücksichtigt. Auf der Grundlage dieser Bewertungen sowie der Befunde aus den Kapiteln 3, 4 und 5 wird die **Übertragbarkeit** des Projekts abgeschätzt und **Handlungsempfehlungen** für eine Fortsetzung des Projekts formuliert.

6.1 Zusammenfassende Bewertung des Projekts Werkstatt-Schule

Inwiefern hat das Projekt Werkstatt-Schule seine Zielsetzungen erfüllt? Wie erfolgreich war es dabei, den vier Hauptursachen für die benachteiligte Position von leistungsschwachen Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt - Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung - zu begegnen? Welche Probleme zeigen sich hinsichtlich der Erfolgskriterien bei der Umsetzung und den Auswirkungen des Projekts?

Im Folgenden werden zunächst die Erfolge in Bezug auf die drei Ziele Übergang in eine Ausbildung, Erreichen des Hauptschulabschlusses und Noten des Hauptschulabschlusses bewertet und im Anschluss daran eine Einschätzung der Projektergebnisse in Bezug auf die Prozesse der Verdrängung, Diskreditierung, sozialen Verarmung und (Selbst-)Stigmatisierung vorgenommen.

Übergang in Ausbildung: Für das Ziel des Übergangs in Ausbildung muss berücksichtigt werden, dass sich bereits im ersten Projektjahr zeigte, dass ein derartiger Übergang für die meisten Projektteilnehmer/innen noch nicht als realistisches Ziel angesehen werden konnte. Lediglich 17 Prozent aller Projektteilnehmer/innen befanden sich drei Monate nach Schuljahresende in Ausbildung (Kontrollklassen: 18 Prozent). Bei der Bewertung dieses Ergebnisses sind jedoch mehrere einschränkende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Aufgrund der ausgeprägten Defizite hinsichtlich schulischer Leistungen, Motivation und Sozialverhalten bei den Werkstattsschüler/innen wurde zwischen allen am Projekt beteiligten Akteuren rasch Konsens darüber hergestellt, dieses Projektziel als nachrangig anzusehen. Für viele Jugendliche musste zunächst die Reintegration in institutionelle Bildung hergestellt und mit dem Abbau von Defiziten im Sozial- und Arbeitsverhalten begonnen werden.
2. Entsprechend der veränderten Zielsetzung des Projekts stellten auch viele Werkstattsschüler/innen den Wunsch nach sofortigen Übergang in Ausbildung zurück. Der Anteil der Jugendlichen, die sofort nach der Schule eine Ausbildung beginnen wollte, sank während des Schuljahres leicht. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Jugendlichen eine realistischere Berufsorientierung entwickelten: Einerseits konnten die Jugendlichen die Erfahrung machen, dass Schule „etwas bringt“, so dass ein weiterer Schulbesuch (BVJ) als Möglichkeit einer weiteren Chancenverbesserung eingestuft werden konnte. Andererseits machten die Jugendlichen in den betrieblichen Praktika häufig die Erfahrung, mit den Anforderungen noch nicht zu Recht zu kommen, so dass der Besuch eines

BVJ auch in dieser Perspektive, im Sinne einer Verbesserung der Ausbildungsreife, als Chancenverbesserung angesehen werden kann.

3. Auch in den Kontrollklassen, die sich durch ein besseres Ausgangsniveau hinsichtlich der Schulleistungen auszeichneten, lag der Anteil der Jugendlichen, die nach dem BBZ in eine Ausbildung übergangen lediglich bei 18 Prozent. Die Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach dem Beginn einer Ausbildung unmittelbar nach dem letzten Schuljahr und den tatsächlichen Einmündungen in Ausbildung war bei den Kontrollklassen deutlich größer. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass der Erfolgsdruck für die Schüler/innen in den Kontrollklassen größer war, zumal sie auch im Durchschnitt bereits ein Jahr älter waren. Auch wenn also das Projekt Werkstatt-Schule nur wenige Jugendliche in Ausbildung brachte, entstanden ihnen im Hinblick auf dieses Ziel im Vergleich mit den Schüler/innen der Kontrollklassen zumindest keine Nachteile.
4. 15 Monate nach Verlassen des BBZ befanden sich 40 Prozent der befragten Werkstattsschüler/innen in Ausbildung, aber nur 28 Prozent der Kontrollschüler/innen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass nach einem weiteren Jahr im Übergangssystem mehr Werkstattsschüler/innen als Kontrollschüler/innen in Ausbildung übergangen. Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen müssen diese Ergebnisse vorsichtig interpretiert werden. Sie könnten jedoch auf eine nachhaltige Chancenverbesserung durch den Besuch der Werkstattklassen hinweisen.

Erreichen des Hauptschulabschlusses: 68 Prozent der Werkstattsschüler/innen erreichten den Hauptschulabschluss gegenüber 77 Prozent der Kontrollschüler/innen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Ausgangsleistungen der Werkstattsschüler/innen deutlich schlechter waren. Die wenigen Werkstattsschüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatten eine deutlich größere Chance, den HSA zu erreichen, als Schüler/Innen mit vergleichbaren Ausgangsnoten in den Kontrollklassen. Schüler/innen mit schlechten oder gemischten Ausgangsleistungen hatten jedoch schlechtere Chancen als vergleichbare Schüler/innen in den Kontrollklassen. Die Defizite dieser Jugendlichen konnten in den Werkstattklassen nicht besser aufgearbeitet werden, als es in den Kontrollklassen der Fall war. Dies ist als problematisch einzustufen, weil gerade diese schwachen Schüler/innen die zentrale Zielgruppe des Projekts darstellen.

Niveau des Hauptschulabschlusses: Der Besuch einer Werkstattklasse hatte sehr unterschiedliche Effekte auf die erreichte Note in Deutsch oder Mathematik. Unabhängig von ihrem Ausgangsniveau erreichten alle Schüler/innen der Werkstattklassen schlechtere Noten in Mathematik als Schüler/innen der Kontrollklassen mit vergleichbaren Leistungen vor Schuljahresbeginn. Dabei war der negative Effekt für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen am stärksten, für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen am geringsten. Die bei der HSA-Prüfung erzielte Deutschnote wurde weitaus weniger stark vom Besuch einer Werkstattklasse beeinflusst. Anders als bei der Mathematiknote erhöhte der Besuch einer Werkstattklasse

die Chance von Schüler/innen mit guten Ausgangsnoten für eine gute Deutschnote. Schüler/innen mit gemischten oder schlechten Ausgangsleistungen hatten dagegen schlechtere Deutschnoten als die vergleichbaren Jugendlichen der Kontrollklassen.

Notenentwicklung während des Schuljahres: Nicht alle Jugendlichen wurden zur HSA-Prüfung zugelassen bzw. traten zur Prüfung an. Deshalb wurde zusätzlich die Notenentwicklung während des Schuljahres als Indikator des Projekterfolgs betrachtet. Hier zeigten sich für die Jugendlichen der Werkstattklassen bei den BVJ-Abschlussnoten in Deutsch und Mathematik deutlich positivere Entwicklungen als bei den Jugendlichen der Kontrollklassen: Der Notendurchschnitt in Deutsch verbesserte sich bei den Werkstattschüler/innen von 4,0 vor Projektbeginn auf 2,9 zum Schuljahresende (Kontrollklassen: von 3,8 auf 3,2). Die Mathematiknote veränderte sich in den Werkstattklassen von durchschnittlich 4,2 auf 3,7 (Kontrollklassen: von 3,8 auf 3,6).

Möglicherweise liegt hier eine Erklärung für den negativen Effekt des Besuchs einer Werkstattklasse auf das Erreichen und das Niveau des HSA: Es kann vermutet werden, dass die Zulassung zum HSA in den Kontrollklassen noch strenger gehandhabt wurde, da diese Jugendlichen die Prüfung zum großen Teil schon einmal abgelegt und nicht bestanden hatten. Da die Prüfung nur zweimal abgelegt werden kann, können hier stärkere Selektionseffekte angenommen werden.

Neben dem Übergang in Ausbildung und dem Erreichen bzw. Niveau des HSA ist das Projekt unter dem Gesichtspunkt einer Chancenverbesserung zu bewerten, die über die genannten Kriterien hinausgeht und auf die Reduktion der Benachteiligungsprozesse Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und (Selbst-) Stigmatisierung abhebt.

Verdrängung: Trotz der relativ günstigen Angebot-Nachfrage-Relation auf dem saarländischen Ausbildungsmarkt haben nur relativ wenige Absolvent/innen der Werkstattklassen und der Kontrollklassen unmittelbar nach dem BBZ einen Ausbildungsplatz gefunden. Dies unterstreicht die bekanntlich geringen Wettbewerbschancen von Hauptschüler/innen. Dennoch hat das Projekt Werkstatt-Schule dazu beigetragen, die Chancen der Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern, also Verdrängungstendenzen entgegenzutreten: Fast 70 Prozent der als „akut abschlussgefährdet“ eingestuften Schüler/innen haben einen HSA erreicht - dies ist vor dem Hintergrund, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen bereits aus einer 7. oder sogar 6. Klasse an die Werkstatt-Schule wechselten, ein beachtlicher Erfolg. Auch Jugendlichen, die den HSA nicht erreichten, gelang es zu einem großen Teil ihre schulischen Leistungen zu verbessern (Tabelle 19, Kapitel 4.1.3): 27 Prozent der Werkstattschüler/innen, die den HSA nicht erreichten, konnten dennoch ihre BVJ-Note in Mathematik verbessern, 62 Prozent ihre BVJ-Note in Deutsch (Kontrollklassen: 14 bzw. 50 Prozent).

Darüber hinaus bestand die Zielgruppe zu einem großen Teil aus notorischen Schulschwänzern, so dass bereits die erneute Teilnahme an institutioneller Bildung als Erfolg im Sinne einer Chancenverbesserung zu werten ist, der ohne den Wechsel an eine Werkstatt-Schule vermutlich nicht eingetreten wäre. Hier spielte die intensive sozialpädagogische Betreuung - die so an einer Regelschule nicht gegeben ist - eine ganz wesentliche Rolle

Eine Veränderung der Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit) gelang nur in geringem Ausmaß. Zwar gab es bei 60 Prozent der Werkstattsschüler/innen positive Veränderungen (Kontrollklassen: 48 Prozent), doch fielen diese eher gering aus. Die hier nach vor bestehenden Defizite zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die viele Jugendliche im Praktikum hatten.

Diskreditierungsprozesse resultieren aus den gering(er)en Erwartungen der Betriebe und Personalverantwortlichen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit von Hauptschulabsolvent/innen. Betriebliche Praktika können hier ein Instrument sein, das es den Jugendlichen erlaubt zu zeigen, dass sie „ausbildungsfähig“ sind. Im ebenfalls am SOFI evaluierten Projekt „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010) hatten 94 Prozent der Projektschüler/innen, die eine betriebliche Ausbildung begonnen hatten, zuvor ein Praktikum im Ausbildungsbetrieb absolviert. 85 Prozent der Jugendlichen in diesem Projekt hatten zum Zeitpunkt des Halbjahreszeugnisses einen Praktikumsplatz. Im Projekt Werkstatt-Schule waren zu diesem Zeitpunkt 83 Prozent der Jugendlichen in einem Praktikum oder hatten bereits ein Praktikum absolviert. Der positive Effekt des Praktikums auf einen Übergang in Ausbildung war im Projekt Werkstatt-Schule aber deutlich geringer: Obwohl der Anteil der Jugendlichen, die ein betriebliches Praktikum absolvierten, fast genauso hoch war wie im Vergleichsprojekt, war der Anteil der Jugendlichen, die dann auch tatsächlich in Ausbildung übergangen um 30 Prozentpunkte geringer (17 vs. 47 Prozent). Zur Frage, ob die Jugendlichen, die eine betriebliche Ausbildung absolvierten, im Ausbildungsbetrieb bereits ein Praktikum absolviert hatten, liegen keine belastbaren Zahlen vor: Von 11 Werkstattsschüler/innen, die drei Monate nach Verlassen des BBZ in einer betrieblichen Ausbildung waren, hatten fünf ein Praktikum im Ausbildungsbetrieb absolviert, bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es sechs von neun Schüler/innen. Der Projekterfolg bezüglich der Dimension „Diskreditierung“ ist deshalb ambivalent zu bewerten: Einerseits konnten die Jugendlichen durch betriebliche Praktika eine realistische Vorstellung von den Anforderungen einer Ausbildung gewinnen und ihre Berufsorientierung daran weiterentwickeln, andererseits war der unmittelbare Erfolg der Praktika für den Übergang in Ausbildung sehr begrenzt, und die „Screening-Prozesse“ durch die Betriebe führten häufig nicht zu einer Reduktion negativer Leistungserwartungen. Zusammenfassend heißt dies: Im Rahmen des Projekts konnte Diskreditierungsprozessen teilweise entgegengewirkt werden - allerdings nur bei einem guten Arbeits- und Sozialverhalten der Jugendlichen.

Soziale Verarmung in Bezug auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen resultiert aus der überdurchschnittlich häufigen sozialen Herkunft aus sozial schwachen Familien. Diese haben häufig geringere Bildungsaspirationen sowie geringere arbeitsmarkt-relevante Netzwerkressourcen. Die Schüler/innen der Werkstatt- wie auch der Kontrollklassen verfügten über weniger familiäre arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen als beispielsweise die Schüler/innen des Vergleichsprojekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern (1)“ (Solga et al. 2010). So war bei fast jedem fünften Schüler/in der Werkstatt-Klassen kein Elternteil erwerbstätig (Vergleichsprojekt: 12 Prozent). Die Schüler/innen der Werkstattklassen gaben an, mit ihren Eltern über ihre Berufswünsche sprechen zu können, erfuhren jedoch weniger konkrete Hilfestellungen bei der Ausbildungsplatzsuche als Schüler/innen der Kontrollklassen. Als wichtige „Ressource“ für die Werkstattschüler/innen können zudem die Sozialpädagog/innen angesehen werden. 35 Prozent der Werkstattschüler/innen gaben an, dass sie sie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützten. Das Ausmaß der Bewerbungsaktivitäten war in den Werkstattklassen etwas geringer als in den Kontrollklassen. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein Übergang in Ausbildung für viele Jugendliche nicht (mehr) als unmittelbares Ziel nach dem Abschluss der Werkstatt-Schule angesehen wurde. Insofern ist es schwierig zu beurteilen, wie gut es dem Projekt Werkstatt-Schule gelungen ist, diesen sozialen Verarmungsprozessen zum Teil entgegenzuwirken.

Soziale Verarmungsprozesse hinsichtlich des Lernumfeldes konnten durch das Projekt nicht beseitigt werden, sondern wurden - durch die Auswahl leistungsschwacher Jugendlicher - teilweise verstärkt. So lag der beste Klassendurchschnitt für die Deutschnote in den Werkstattklassen zu Projektbeginn bei 3,7 und für Mathematik bei 3,8 und war damit deutlich schlechter als in den Kontrollklassen mit 3,0 bzw. 3,3. Auch der Anteil der Klassen mit einem Notendurchschnitt in Deutsch oder Mathematik von 4 und schlechter war bei den Werkstattklassen deutlich höher als bei den Kontrollklassen. Mit der Auswahl von Projektschüler/innen nach dem Kriterium schlechter Schulleistungen wird somit eine anregungsärmere Lernumwelt geschaffen. Dies ist problematisch, weil zwischen dem durchschnittlichen Leistungsniveau der Schulklasse und dem Niveau des Schulabschlusses ein deutlicher und signifikanter Zusammenhang besteht (Kapitel 4.1.1). Es muss deshalb danach gefragt werden, ob die Niveaus der Ausgangsleistungen systematisch mit weiteren Klassenmerkmalen zusammenhängen und so das Risiko einer anregungsarmen Lernumwelt erhöhten. Auf Klassenebene zeigte sich dabei vor allem der positive Effekt eines guten Arbeitsverhaltens. Generell lässt sich aber feststellen, dass individuelle Merkmale stets einen stärkeren Einfluss hatten als Merkmale der Schulklasse. Dies kann so interpretiert werden, dass gezielte individuelle Förderung der Jugendlichen negative Effekte eines sozial armen Lernumfeldes zumindest bis zu einem gewissen Grad kompensieren kann.

Selbststigmatisierungsprozesse: Die (Selbst-)Stigmatisierungsprozesse leistungsschwacher Jugendlicher resultieren aus Schulbiografien, die durch vielfältige Erfahrungen des „Scheiterns“ gekennzeichnet sind (siehe Kapitel 3.1.2). Mögliche

Coping-Strategien sind der Rückzug aus Situationen, in denen man potenziell „scheitern“ könnte, sowie eine Externalisierung von Ursachen oder umgekehrt geringere Selbstwirksamkeitserwartungen. Ein Indikator für Ersteres ist das Schwänzen bzw. das unentschuldigte Fernbleiben vom Unterricht. In den Werkstattklassen hatten rund 60 Prozent der Schüler/innen in ihrer Schulzeit vor Projektbeginn mehrmals die Schule geschwänzt, viele von ihnen waren nur noch sporadisch oder gar nicht mehr zum Unterricht erschienen. Im Rahmen des Projekts Werkstatt-Schule ist es gelungen, diesen Anteil um 30 Prozentpunkte auf ca. 30 Prozent zu reduzieren (Kontrollklassen: Reduktion von ebenfalls ca. 60 Prozent um 10 Prozentpunkte auf ca. 50 Prozent). Etwa 22 Prozent aller Werkstattschüler/innen schwänzten vor und während des Projekts (Kontrollklassen: 36 Prozent) und 33 Prozent der Werkstattschüler/innen gaben an, während des Projekts mit dem Schwänzen aufgehört zu haben (Kontrollklassen: 16 Prozent). Dass es gelang, die Motivation zum Schulbesuch wieder zu erhöhen, zeigt sich auch in der Schulzufriedenheit: Während 37 Prozent der Werkstattschüler/innen angegeben hatten, vor Projektbeginn „überhaupt nicht gerne“ zur Schule gegangen zu sein, äußerten bei der Befragung zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres die meisten Schüler/innen eine sehr hohe Zufriedenheit mit der Schule (Kapitel 3.2.2). Es gab auch kaum Jugendliche, die das Projekt vorzeitig verließen bzw. verlassen mussten. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen haben sich im Projektverlauf kaum verändert, befanden sich allerdings bereits auf hohem und mit den Kontrollklassen vergleichbarem Niveau. Während es in Bezug auf den Schulbesuch und die Motivation für die Schule also deutliche Verbesserungen gab, zeigt sich andererseits außerhalb des Schulbetriebs nach wie vor eine Tendenz, vorhandene Chancen nicht zu nutzen, wie das Verhalten vieler Jugendlicher in den betrieblichen Praktika zeigt.

6.2 Übertragbarkeit und Handlungsempfehlungen

Für die Frage der Übertragbarkeit des Projekts auf andere Standorte sind zwei Aspekte wesentlich: (a) Gibt es Hinweise dafür, dass die Rahmenbedingungen des Projekts Werkstatt-Schule verallgemeinerbar sind, so dass davon ausgegangen werden kann, dass es in anderen Kontexten mit ähnlichen Ergebnissen durchgeführt werden kann? Und (b) welche Probleme oder Anregungen werden bei der Durchführung des Projekts Werkstatt-Schule gesehen und was kann daraus für die Verbesserung bzw. Veränderung des Projektansatzes gelernt werden?

Die Frage der Übertragbarkeit des Projekts Werkstatt-Schule bezieht sich eher auf die Projektzielgruppe als auf Standortfragen, da Übergänge in Ausbildung nur eine untergeordnete Rolle spielten und lokale Gelegenheitsstrukturen auf dem Ausbildungsmarkt auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses bzw. die Reintegration in institutionelle Bildung kaum Einfluss haben dürften. Zu fragen ist deshalb nach einer Übertragbarkeit des Konzepts an andere Schulstandorte. Dazu ist es wichtig, relevante Grenzen der vorliegenden Evaluation zu benennen: Trotz hoher Ausschöpfungsquote sind die Fallzahlen, die den statistischen Analysen zugrunde liegen,

häufig sehr klein. Da es sich bei den Werkstattklassen nahezu um eine Vollerhebung handelt, konnten diese auch nicht durch eine „Aufstockung“ der Bruttostichprobe erhöht werden. Daher werden viele der Koeffizienten in den multivariaten Analysen bei gleichzeitig notwendiger Kontrolle von Leistungsunterschieden im Ausgangsniveau (zu Beginn des Projekts) und kognitiven Grundfähigkeiten nicht signifikant. Diese Befunde können daher vor dem Hintergrund der Projektevaluation nur für die untersuchte Population interpretiert werden. Dies schränkt die Verallgemeinerungsfähigkeit der Evaluationsergebnisse ein. Gleichwohl können aus diesen Ergebnissen interessante Anregungen für die Übertragung des Projektkonzepts der Werkstatt-Schule auf mögliche andere Schulstandorte gewonnen werden.

Auf der Grundlage der vorliegenden Evaluationsergebnisse können für eine Fortführung und mögliche Ausweitung des Projekts Werkstatt-Schule folgende Empfehlungen formuliert werden:

- Stärkere **Fokussierung der Zielgruppe und Zielsetzung**: Der Haupterfolg des Projekts Werkstatt-Schule lag darin, schulmüde bzw. die Schule verweigernde Jugendliche mit schlechten schulischen Leistungen wieder in die Schule zu integrieren. Für diese Zielgruppe erscheint die (ursprüngliche) Zielsetzung zu anspruchsvoll: Innerhalb eines Jahres die Motivation zum Schulbesuch aufzubauen, schulische und soziale Defizite aufzuarbeiten, die Sozialkompetenzen zu verbessern, den Hauptschulabschluss zu erreichen und ein Ausmaß an „Ausbildungsreife“ zu entwickeln, das einen nahtlosen Übergang in Ausbildung ermöglicht, dürfte nur für wenige Jugendliche möglich sein. Für die Weiterführung des Projekts Werkstatt-Schule erscheint es deshalb sinnvoller, die Zielgruppe noch stärker zu fokussieren und Zielsetzung bzw. Ressourceneinsatz entsprechend anzupassen.
- Die **intensive sozialpädagogische Betreuung** hat sich als einer der Schlüsselfaktoren für den Projekterfolg erwiesen. Die bisherigen Schulbiografien der Jugendlichen sowie ihre überdurchschnittlich häufige Belastung durch problematische Familienverhältnisse und traumatische Lebensereignisse stehen einer positiven Entwicklung entgegen und können nicht im Unterricht bearbeitet werden. Die Beschulung dieser Jugendlichen ist jedoch erst dann wirklich möglich, wenn die außerschulischen Probleme so weit bearbeitet sind, dass die Jugendlichen wieder in der Lage sind, sich auf die Schule zu konzentrieren. Der Betreuungsschlüssel sollte deshalb zumindest erhalten bleiben.⁶⁰ Weiterhin ist der Einsatz der Sozialpädagog/innen unabdingbar, um gute Kontakte zu Praktikumsbetrieben zu halten und so den Jugendlichen Chancen auf Praktika und ggf. Ausbildung zu eröffnen.
- Innovativ, auch aus der Sicht der Akteure erscheint die **Bildung von Klassenteams** aus Lehrkräften, Sozialpädagog/innen und Lehrwerkmeister/innen, durch die die Kooperation der verschiedenen, mit den Jugendlichen arbeitenden Berufsgruppen institutionalisiert wurde, unter anderem durch die gemeinsame Teil-

⁶⁰ Auch für die Jugendlichen der Kontrollklassen, deren Lebenssituation in vielen Punkten vergleichbar ist, wäre eine intensivere sozialpädagogische Betreuung anzuraten.

nahme an einer länger dauernden Fortbildung (Kapitel 2.2.1). Auf diese Weise können Zielkonflikte und Fragen der Zuständigkeit zwischen den verschiedenen Professionen besser und schneller geklärt werden.

- Von allen Akteuren wurde der mit dem Besuch einer Werkstatt-Schule verbundene **Lernortwechsel** positiv hervorgehoben. Auch die Jugendlichen selbst äußerten sich positiv zum Besuch einer Werkstatt-Klasse. Der Wechsel an ein BBZ sollte deshalb möglichst aufrechterhalten werden, da er für die Jugendlichen eine Möglichkeit darstellt, ohne die negativen Erwartungshaltungen, die ihnen an den bisherigen Schulen entgegengebracht wurden, „neu anzufangen“.
- Die Evaluation hat gezeigt, dass viele Jugendliche die ihnen gebotenen - wenigen - Chancen ohne Unterstützung nur schlecht nutzen können. Es ist deshalb zu befürchten, dass keine **Verstetigung** der positiven Entwicklung eintritt, wenn die Jugendlichen nach Projektende wieder auf sich alleine gestellt sind. Eine nachhaltige Förderung sollte deshalb Angebote auch nach Projektende beinhalten, ggf. in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen der Jugendhilfe.

Literatur

Amthauer, R.; Brocke, B.; Liepmann, D.; Beauducel, A. (2001): I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test 2000R. Göttingen: Hogrefe.

Baumert, J.; Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler/innen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 323–407.

Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–188.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung. Bonn.
http://datenreport.bibb.de/a12voe_datenreport_bbb_2010.pdf

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010a). Tabellen zum Datenreport 2010 im Internet,
http://datenreport.bibb.de/media2010/a12voe_datenreport_bbb_2010_tabellen.pdf

Bundesagentur für Arbeit, Statistik-Service Südwest, Auftragsnummer 93360, Erstellungsdatum: 07.09.2010.

Bundesagentur für Arbeit: SGB II-Kennzahlen für Kreise und kreisfreie Städte.
<http://statistik.arbeitsagentur.de/cae/servlet/contentblob/18746/publicationFile/4720/Kennzahlen-Grunddaten-Kreise.xls>

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR): Raumstrukturtypen.
http://www.bbsr.bund.de/cln_015/nn_103086/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/Raumstrukturtypen/03_DatenKartenGraphiken.html
(Zugriff: 10.11.2010).

Cattell, R.B. (1987): Intelligence: Its structure, growth, and action. New York: Elsevier.

Diewald, M.; Huinink, J.; Heckhausen, J. (1996): Lebensverläufe und Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Umbruch: Kohortenschicksale und Kontrollverhalten in Ostdeutschland nach der Wende. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48 (2): 219–248.

Gerlitz, J.-Y.; Schupp, J. (2005): Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. *DIW Research Notes* 2005-4. Berlin: DIW Berlin.

Keller, M., Gomez, J.; Bauer-Klebl, A.; Euler, D.; Walzik, S. (2006): Testmanual KOGEF_fs. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.

Rosenberg, M.J. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press (Taschenbuch 1989).

Schürt, A.; Spangenberg, M.; Pütz, Th. (2005): Raumstrukturtypen. Konzept - Ergebnisse - Anwendungsmöglichkeiten - Perspektiven. BBR-Arbeitspapier.

Schwarzer, R. (1993): *Stress, Angst und Handlungsregulation*. (3. erw. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.

Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, H.; Kohlrausch, B.; Kretschmann, C.; Fromm, S. (2010): Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. IAB-Forschungsbericht 5/2010. Nürnberg: IAB <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0510.pdf>.

Solga, H.; Stern, E.; v. Rosenblatt, B.; Schupp, J.; Wagner, G.G. (2005): Measuring learning potentials in survey studies. The case of teenagers in the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). *DIW Research Notes* 10/2005. <http://www.diw.de/deutsch/produkte/publikationen/researchnotes/jahrgang05/index.jsp>.

Solga, H.; Wagner, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 4 (1): 107-127.

Solga, H.; Wagner, S. (2008): Die Zurückgelassenen - Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–217.

Stern, E.; Hardy, I. (2004): Differentielle Psychologie des Lernens in Schule und Ausbildung. In: K. Pawlik (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie*, Band 5: Theorien und Anwendungen der Differentiellen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 573–618.

Anhang

Zur Konstruktion der Kontrollgruppe

Die Entscheidung dafür, als Projekt- bzw. Kontrollgruppe jeweils Schulklassen (und nicht einzelne Jugendliche) am selben Standort auszuwählen, wurde nach sorgfältiger Abwägung denkbarer Alternativen auf der Grundlage methodischer und forschungspraktischer Überlegungen bewusst getroffen. In methodischer Hinsicht erlaubt das Vorgehen die systematische Berücksichtigung des Lernkontextes der Schulklasse, der einen erheblichen Einfluss auf die Chancen der Schüler/innen hat, die Projektziele zu erreichen. Die Befragung von Projekt- und Kontrollschüler/innen im jeweiligen Klassenverband erlaubte somit die Kontrolle dieser Klasseneffekte, insbesondere der Klassenkompositionen hinsichtlich der Lernmotivation, der sozialen Kompetenz, der kognitiven Grundfähigkeiten und anderer wichtiger Faktoren. Darüber hinaus konnte durch die Auswahl von Kontrollklassen am selben Standort für Standort- und Schulkontexteffekte kontrolliert werden. In forschungspraktischer Hinsicht erwies sich die Auswahl von Kontrollklassen an den am Projekt beteiligten BBZ als Vorteil, da an diesen BBZ das Interesse an der Evaluation groß war. Dies schlug sich in einer großen Unterstützung der Evaluation durch die BBZ, einer relativ hohen Teilnahmebereitschaft der Jugendlichen und entsprechend guten Ausschöpfungsquoten nieder.

Nachteil dieser Vorgehensweise ist, dass in der Kontrollgruppe nicht alle Jugendliche „statistische Zwillinge“ darstellen. Daher wird in den deskriptiven und multivariaten Analysen für unbeobachtete Heterogenität zwischen Teilnehmer- und Kontrollklassen durch Berücksichtigung kognitiver Grundfähigkeiten kontrolliert.

Abschließend ist zu erwähnen, dass es kaum „unbeeinflusste“ Schüler/innen als potenzielle „non-Treatment“-Gruppe an Haupt- oder vergleichbaren Schulen gibt (Saarland: Erweiterte Realschulen), weil heutzutage nahezu an allen derartigen Schulen Projekte und Maßnahmen zur Berufsorientierung stattfinden. Bei einem Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Jugendlichen aus anderen Schulen, wie es bei einem Feldexperiment oder statistischem Matching gemacht worden wäre, hätten diese Maßnahmen dezidiert erhoben und in Rechnung gestellt werden müssen.

In dieser Reihe sind zuletzt erschienen

Nr.	Autor(en)	Titel	Datum
5/2010	Solga, H. Kohlrausch, B. Kretschmann, C. Fromm, S.	Evaluation des Projekts "Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern"	4/10
6/2010	Bechmann, S. Dahms, V. Fischer, A. Frei, M. Leber, U.	20 Jahre Deutsche Einheit: Ein Vergleich der west- und ostdeutschen Betriebslandschaft im Krisenjahr 2009	7/10
7/2010	Plicht, H.	Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis	7/10
8/2010	Dengler, K. Hohmeier, K.	Maßnahmesequenzen im SGB II: Eine deskriptive Analyse	8/10
9/2010	Haller, St. Wolff, J. Zabel, C.	Einstiegsgeld als Gründungsförderung: Teilnehmerstrukturen und Determinanten der Förderleistung	10/10
10/2010	Kupka, P. Wolters, M.	Erweiterte vertiefte Berufsorientierung: Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven	11/10
11/2010	Fuchs, J. Weber, B.	Umfang und Struktur der westdeutschen Stillen Reserve: Aktualisierte Schätzungen	11/10
12/2010	Bellmann, L. Schwengler, B.	Betriebliche Aus- und Weiterbildung in den süddeutschen Metropolregionen	12/10
1/2011	Schwengler, B. Hecht, V. Haag, G. Sdogou, E. Liedl, Ph.	Aktualisierung von Regionalindikatoren für die deutschen Arbeitsmarktregionen: Gutachten für die Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ im Auftrag des Ministeriums für Wissenschaft, Wirtschaft und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein	2/11
2/2011	Böhm, Kathrin	Schätzungen der Stillen Reserve mit dem Mikrozensuspanel 2001-2004: Eine Machbarkeitsstudie	6/11
3/2011	Bernhard, St. Wolff, J.	Die Praxis des Gründungszuschusses: Eine qualitative Implementationsstudie zur Gründungsförderung im SGB III	7/11
4/2011	Buch, T. Hamann, S. Meier, H. Niebuhr, A. Peters, C. Puckelwald, J.	Analyse der Berücksichtigung eines Wanderungsindikators im Rahmen der Abgrenzung des GRW-Fördergebiets: Gutachten für die Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“ im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung	8/11

Stand: 06.09.2011

Eine vollständige Liste aller erschienenen IAB-Forschungsberichte finden Sie unter

<http://www.iab.de/de/publikationen/forschungsbericht.aspx>

Impressum

IAB-Forschungsbericht 5/2011

Herausgeber

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
Regensburger Str. 104
90478 Nuremberg

Redaktion

Regina Stoll, Jutta Palm-Nowak

Technische Herstellung

Jutta Sebald

Rechte

Nachdruck - auch auszugsweise -
nur mit Genehmigung des IAB gestattet

Website

<http://www.iab.de>

Bezugsmöglichkeit

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0511.pdf>

Rückfragen zum Inhalt an:

Sabine Fromm

Telefon 0911.5880 2562

E-Mail sabine.fromm@ohm-hochschule.de

Anne Otto

Telefon 0681.849 207

E-Mail anne.otto@iab.de