Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Zukunfts- und Berufsplanung für benachteiligte Jugendliche in Südniedersachsen“

Auftraggeber: Institut für angewandte Sozialfragen gGmbH (IFAS)

ABSCHLUSSBERICHT

INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG E.V.
WEENDER LANDSTR. 6, 37073 GÖTTINGEN

DR. INGO DIEDRICH

IMPRESSUM

© INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG UND WEITERBILDUNG E.V.
GÖTTINGEN, 2010

Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. (ibbw)
Weender Landstraße 6, D-37073 Göttingen
Fon: +49 551 548220
E-Mail: info@ibbw.de
Internet: www.ibbw.de

INHALT

1. Projekt 5

2. Evaluation 6

2.1. Fragestellungen 6

2.2. Methoden 7

3. Kurzfassung der Befunde und Ergebnisse 9

4. Empirische Befunde 10

4.1. Standardisierte Befragung 10

4.1.1. Deskriptive Analyse 10

4.1.2. analytische Auswertung 30

4.2. Qualitative Interviews 34

4.2.1. Fallanalyse 34

4.2.2. Kategorien auf der Basis der 20 Interviews 41

5. Ergebnisse 47

5.1. Gelingensbedingungen 50

5.1.1. Integration in die Schule 50

5.1.2. Methode 52

5.2. Empfehlungen 52

5.2.1. Projektperspektive 52

5.2.2. Modifizierte Perspektive 54

5.2.3. Biographie orientierte Übergangsbegleitung 55

5.2.4. Ausblick 57

6. Literatur 59

Einleitung

„Allgemein bildende Schulen haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zur Aufnahme einer Berufstätigkeit zu befähigen und sie auf eine begründete Berufswahlentscheidung vorzubereiten.“[1]

Trotz dieses Anspruchs befinden sich viele Jugendliche im Maßnahmenkarussell des Übergangssystems. Zu ihnen gehören auch ehemalige Haupt- und FörderschülerInnen.

Ihnen gelingt es nicht oder erst nach langer Zeit, sich in die Berufswelt zu integrieren. Sie resignieren oder brechen die Schule, die Maßnahme oder auch die Ausbildung ab.

Stärker als Gymnasiasten müssen die Förder- und HauptschülerInnen den Übergang in einer Lebensphase gestalten, die sehr stark von biographischen Umbrüchen geprägt ist. Selbst bei vorhandenen Ausbildungsplätzen ist es so nicht selbstverständlich, dass diese Jugendlichen ihren Platz finden.

Die Bedeutung der persönlichen Entwicklung kann mit den an der Schule vorhandenen Kompetenzen oft nicht angemessen aufgegriffen werden. Externe Institutionen mit anderen Methoden, aber v.a. mit einer schulfremden Perspektive auf die Jugendlichen, haben evtl. andere Möglichkeiten.

In diesem Sinne führte das „Institut für angewandte Sozialfragen gGmbH“ (IFAS) das Modellprojekt „Zukunfts- und Berufsplanung für benachteiligte Jugendliche in Südniedersachsen“ durch. Der vorliegende Bericht der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung hilft bei der Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen dieser Herangehensweise.

[1] Kultusministerkonferenz 04.08.2004, S. 1

1. PROJEKT

Das Institut für angewandte Sozialfragen (IFAS) führte vom 1. August 2008 – 30. September 2010 das Modellprojekt „Zukunfts- und Berufsplanung für benachteiligte Jugendliche in Südniedersachsen“ durch. Das „Projekt Zukunft“ soll die berufliche Integration von benachteiligten Jugendlichen fördern. Durch eine ausgewählte Methodenkombination wird versucht, „Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, Ausbildungsabbrüchen, Sozialhilfe- Maßnahmekarrieren“ und Gewalttätigkeit präventiv zu begegnen.

Das zweijährige Projekt wurde an acht Haupt- und Förderschulen des Landkreises Northeim mit ca. 150 SchülerInnen durchgeführt.

Im Zentrum stehen 14-tägige Seminare, in denen die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Berufswahl unterstützt werden. Sie lernen Berufe kennen, führen aber auch konkrete Übungen zur Bewerbungssituation durch. In einem zweiten Schwerpunkt werden zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung Maßnahmen zur Selbstreflexion, Kommunikation und Teamarbeit angewendet.

Insbesondere durch die Förderung der Eigenverantwortung und „Ich-Stärke“ sollen die Abbrüche verhindert und die Integration in die Berufswelt verstärkt werden.

Neben den periodischen Veranstaltungen haben die Jugendlichen auch die Möglichkeit in zweitägigen Praxismodulen in den Werkstätten von IFAS konkrete Arbeitssituationen in verschiedenen Berufen kennenzulernen.

Weitere Informationen zum Projekt können auf der Internetseite von IFAS nachgelesen werden:

www.ifas-goettingen.de/bildung/schulprojekt

Ansprechpartnerin:
Petra Wigger
Tel.: 0551-5487042
Petra.wigger@ifas-goettingen.de

2. EVALUATION

2.1. FRAGESTELLUNGEN

Besonderer Schwerpunkt des „Projekts Zukunft“ liegt in der Kombination von Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung und Integration in die Berufswelt. Die Jugendlichen lernen in den zwei Jahren sehr viel über die Berufswelt. Gleichzeitig wird dies Wissen immer auch in Bezug zur eigenen Person gesetzt.

Die SchülerInnen sind es an der Schule gewohnt, Aufgaben auf der kognitiven Ebene zu bearbeiten. Diese mit der Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden, ist für die meisten neu.

Entscheidend für das Gelingen des Projektes ist, dass durch diesen Ansatz tatsächlich Entwicklungen bei den Jugendlichen in Richtung Berufswelt gestärkt werden.

Dies rückt die Perspektive der Jugendlichen ins Zentrum des Interesses der wissenschaftlichen Begleitung und führt zu folgenden Fragestellungen:

- Wie wird das Projekt in den verschiedenen Bereichen von den Jugendlichen wahrgenommen?
- Welche Bedeutungen kommen welchen Maßnahmen zu?
- Wird das Projekt als Begleitung in die Berufswelt akzeptiert?
- Wie werden die Eindrücke des Projekts individuell verarbeitet?
- Können Entwicklungen bei den Jugendlichen festgestellt werden?
- Nimmt die Eigenverantwortung bzw. die Ich-Stärke zu?
- Werden evtl. Veränderungen auf dieser Ebene auch von den Jugendlichen wahrgenommen?
- Führt die Arbeit auf der Persönlichkeitsebene zu Veränderungen im Berufsbezug?
- Wird die Berufsintegration gestärkt? Woran zeigt sich dies?
- Wie sieht der persönliche Bezug zur Berufswelt am Ende des Projekts aus?
- Welche Formen der Berufsorientierung sind zu erkennen?
- Nehmen sich die Jugendlichen als gut vorbereitet wahr?

Grundsätzlicher stellen sich noch die Fragen: Wurde der enge Bezug von der Persönlichkeitsentwicklung und Berufsintegration effektiv umgesetzt? Hat sich dieses Konzept als sinnvoll erwiesen? Welche Aspekte sollten modifiziert und wie kann das Projekt weiterentwickelt werden?

2.2. METHODEN

Um den komplexen Fragestellungen gerecht werden zu können, setzt die Evaluation sowohl standardisierte, als auch offene Datenerhebungen ein. Dies erlaubt sowohl einen repräsentativen Blick auf alle TeilnehmerInnen, als auch eine vertiefende Perspektive bei einzelnen SchülerInnen. Da die Daten innerhalb des Projektzeitraums erhoben wurden, beziehen sich auch die Ergebnisse primär auf diesen Zeitraum. Ob sich die SchülerInnen tatsächlich besser als ohne das Projekt in die Berufswelt integrieren, kann aus der Sicht der Evaluation nicht beurteilt werden.

Qualitative Interviews

Im Zentrum der Datenerhebung stehen Narrative Interviews mit den SchülerInnen. Die weitgehend offene Befragung gibt den Jugendlichen einen breiten Raum, ihre Perspektive im Gespräch darzustellen. Sie sind die Experten ihrer eigenen Entwicklung und der Teilnahme am Projekt. Insbesondere bei dem Thema Persönlichkeitsentwicklung ist es wichtig, dass sich die Probanden an den eigenen Koordinaten orientieren können und nicht durch exmanente Fragen irritiert werden.

„Erst die narrativen Textsorten [eröffnen] uns den Zugang zur existenziellen Ebene der Handlungspraxis und den darin implizierten fundamentalen Voraussetzungen der Identitäts- und Biographiekonstruktion mit den dazugehörigen Werthaltungen."[2]

Nachdem das narrative Potential ausgeschöpft ist, werden anhand eines Leitfadens zum Thema „Eigenverantwortung“ und „Ich-Stärke“ noch weitere Aspekte erörtert.

Die Jugendlichen präsentieren ihr relevantes soziales Umfeld und ihre epistemologischen Überzeugungen. Die Interviews eröffnen aber auch einen Zugang zu ihren Sinnstrukturen und somit zu Bedeutungen des Projekts und des Berufs. Vor diesem Hintergrund werden die Entwicklungen ihrer Persönlichkeit deutlich.

Es wurden zwanzig Interviews an sieben Schulen durchgeführt. Dies ist für eine qualitative Analyse eine sehr gute Grundlage. Die Auswahl der Probanden wurde mit den Teamern abgesprochen. So konnten zu bestimmten Aspekten gezielt Jugendliche angesprochen werden. Es wurden sehr aktive, aber auch sehr zurückhaltende Jugendliche ausgesucht, SchülerInnen, die zielgerichtet bzw. desorientiert agierten und Jugendliche, die begeistert von der Projektarbeit waren bzw. sich distanziert und störend verhielten.

Die Interviews mit elf Mädchen und neun Jungen dauerten jeweils ca. 40 Minuten, wurden in ruhiger Atmosphäre durchgeführt und zur späteren Analyse aufgezeichnet.

Die Gespräche fanden in zwei Erhebungszeiträumen mit einem Abstand von ungefähr einem Jahr statt. Fünf SchülerInnen nahmen an beiden Terminen teil. Bei diesen Personen sind aufgrund des Längsschnitts Entwicklungen besonders gut feststellbar.

[2] Bohnsack 2006, S. 144

In einem ersten Auswertungsschritt wurden auf der Basis von Fallanalysen Kurzbiographien erstellt, von denen vier in diesem Bericht präsentiert werden. Darüber hinaus werden hier noch einige wichtige Kategorien analysiert und dargestellt.

Fragebogen

Die qualitative Erhebung wurde am Ende des Projekts durch eine repräsentative Befragung mit einem weitgehend standardisierten Fragebogen ergänzt.

Anhand von 17 Items wurden das Selbstkonzept, der Bezug zur Berufswelt und die Bedeutung des Projekts erfasst. Der Fragebogen wurde an alle zum Erhebungszeitpunkt anwesenden Jugendlichen verteilt und auch wieder eingesammelt. Er bietet eine Momentaufnahme über alle ProjektteilnehmerInnen, lässt aber auch Rückschlüsse auf Entwicklungen zu.

Die deskriptive Analyse gibt einen breiten Überblick über die Einschätzungen der Jugendlichen, zeigt die Ausprägung der Eigenverantwortung und Ich-Stärke am Ende des Projekts, das Spektrum der anvisierten Berufe und die Bewertungen des Projekts.

Anhand von Korrelationensanalysen werden anschließend Zusammenhänge der verschiedenen Variablen präsentiert.

3. KURZFASSUNG DER BEFUNDE UND ERGEBNISSE

Zur schnelleren Orientierung wird den Befunden und Ergebnissen eine Kurzfassung mit wenigen ausgewählten Aspekten vorangestellt. Vertiefende Informationen können entsprechend der Kapitelangaben nachgelesen werden.

STANDARDISIERTER FRAGEBOGEN

Die Jugendlichen haben innerhalb der Projektzeit viel Sicherheit in Bezug auf ihr Berufsziel entwickelt. Sie fühlen sich in Bezug auf die Berufsorientierung kompetent und freuen sich auf die Berufswelt. Die SchülerInnen zeigen am Ende des Projektes eine überdurchschnittliche Ich-Stärke und sehen sich in einem Veränderungsprozess (Kap. 4.1.1).

Darüber hinaus kann in strukturierter Form ein Überblick über die angestrebten Berufe (Kap. 4.1.1.2) und die von den Teilnehmenden gesehenen Stärken und Schwächen des Projektes herausgearbeitet werden. Die große Bedeutung der Integration an den Schulen für die Akzeptanz des Projektes (Kap. 4.1.2) war überraschend.

QUALITATIVE DATEN

Die Jugendlichen geben der Integration in die Berufswelt sehr unterschiedliche Bedeutungen (Kap. 4.2.1), die im Projekt aufgegriffen werden müssen. Im Zentrum steht die Gestaltung des Übergangs als eine biographische Aufgabe (Kap. 4.2.2.2). Dem entsprechend werden auch die Möglichkeiten des Projektes sehr unterschiedlich genutzt. Dies gilt insbesondere für den Bereich der Persönlichkeits- und Teamentwicklung (Kap. 4.2.2.3).

ERGEBNISSE

Die IFAS TeamerInnen werden als von außen kommend wahrgenommen. Sie gelten als die VermittlerInnen zwischen der Berufswelt und der Schulwelt. Die Konstruktion dieses Spannungsverhältnisses zwischen Integration in die Schule und gleichzeitigem Sonderstatus ist ein zentraler Gelingensaspekt (Kap. 5.1.1).

EMPFEHLUNG

Die im „Projekt Zukunft“ schon angelegte *biographieorientierte Übergangsbegleitung* sollte konzeptionell noch stärker untermauert und durch engere Kooperationen ausgeweitet werden (Kap. 5.2.3).

4. EMPIRISCHE BEFUNDE

4.1. STANDARDISIERTE BEFRAGUNG

Innerhalb der letzten drei Monate des Projektes wurde ein Fragebogen an den zwei Lernhilfe- und sechs Hauptschulen von den Teamern verteilt. Von den 142 teilnehmenden Jugendlichen waren 109 Personen zum Zeitpunkt der Ausgabe anwesend. Somit werden mit dem Fragebogen die Einschätzungen von 77% der Teilnehmenden erfasst. Dieser hohe Rücklauf erlaubt einen sehr repräsentativen Einblick in die Gesamtsituation.

Pro Klasse wurden zwischen 6 und 25 Fragebogen ausgegeben. Von den 109 Fragebogen wurden 16% an Lernhilfeschulen ausgefüllt und 84% an Hauptschulen.

Um eine hohe Akzeptanz des Bogens zu erreichen, wurde er mit 17 Items kurz gehalten. Außerdem beschränkt er sich auf vier offene Fragen. Die geschlossenen Fragen wurden anhand einer fünfwertigen Likert Skala („1=Trifft gar nicht zu“ bis „5=Trifft voll zu“) erfasst. Mit den Items wurden Fragestellungen aus den Konstrukten „Selbstkonzept“, „Berufsbezug“ und „Projektakzeptanz“ operationalisiert.

4.1.1. DESKRIPTIVE ANALYSE

Es folgt eine deskriptive Analyse der Daten entsprechend diesen Hauptperspektiven. Anschließend werden zentrale Zusammenhänge analytisch betrachtet.

4.1.1.1. Selbstkonzept

Die Entwicklung der Persönlichkeit, insbesondere der Ich-Stärke spielt eine zentrale Rolle im Projekt. Sie soll zur besseren Verankerung in der Berufswelt, aber auch zur Gewaltprävention gefördert werden. Am Ende des Projekts wird das Selbstkonzept der Jugendlichen zur Ich-Stärke, aber auch zur eigenen Veränderung abgefragt. Die Aussagen beziehen sich auf generelle Eigenschaften der Persönlichkeit und fordern zu einer aktuellen Einschätzung der eigenen Person heraus.

Das Konstrukt „Selbstkonzept: Ich- Stärke“ wurde in fünf Items mit jeweils fünf Ausprägungen operationalisiert.[3]:

Item 1. Ich werde mein Leben schon in den Griff bekommen – egal was da kommt. (+)
Item 2. Weil häufig was dazwischen kommt, plane ich nicht gerne im Voraus. (-)
Item 3. Der Zufall spielt eine große Rolle in meinem Leben. (-)
Item 4. Ob es mir gut geht oder nicht, hängt sehr von anderen Menschen ab. (-)

[3] Zur Erfassung, Berechnung und Ausgabe der Daten wurde das Statistikprogramm „SPSS Statistics“ genutzt. Die Skala ist bei allen standardisierten Items gleich aufgebaut: 1= „Trifft gar nicht zu“, 2= „Trifft eher nicht zu“, 3= „Teilweise“, 4= „Trifft zu“ und 5= „Trifft voll zu“.

Item 5. Ich weiß genau, was ich machen muss, um meine Wünsche zu verwirklichen. (+)

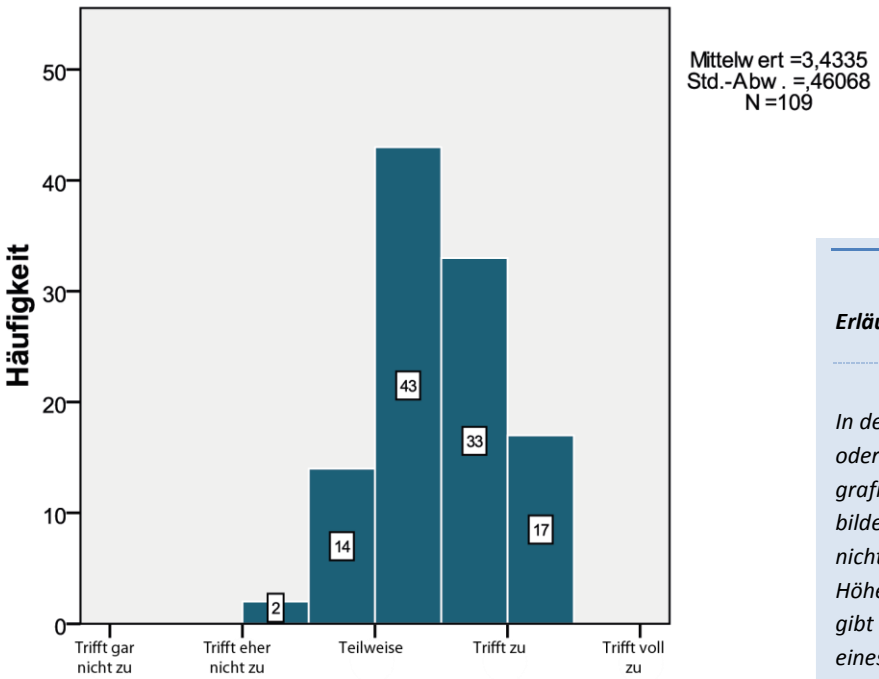


Abb. 4.1: Selbstkonzept: Ich Stärke

Erläuterung zu den Grafiken

In den Grafiken werden einzelne oder auch mehrere Fragen (Items) grafisch umgesetzt. Die X-Achse bildet die Skala von „Trifft gar nicht zu" bis „Trifft voll zu" ab. Die Höhe der Balken bzw. die Y-Achse gibt die Anzahl der Nennungen eines Skalenwertes (z.B. „Teilweise") wieder.

Beispiel Abb.4.1: Die Ich-Stärke wird anhand von fünf Items errechnet. Das Ergebnis dieser Berechnung wird hier gruppiert in fünf Balken dargestellt. Die Summe aller Nennungen (Zahlen in den Balken) entspricht der Stichprobe (N=109)

Werte zur Ich-Stärke (Zusammenfassungen der fünf Items) werden in diesem Graphen aufgetragen. Interessant ist in Abb.4.1 der hohe Mittelwert von 3,4. Insbesondere HauptschülerInnen, aber auch FörderschülerInnen gelten gemeinhin als eher resigniert in Bezug auf die eigene Lebensgestaltung. In dieser Stichprobe scheinen demgegenüber die Jugendlichen ein hohes Vertrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit zu haben.

Den niedrigsten Mittelwert (2,8) hatte das Item 2. Offensichtlich halten es viele der Jugendlichen nicht für zielführend, auf die Unwägbarkeiten des Lebens mit Planung einzugehen.

Demgegenüber erhält das Item 1 zur Zuversicht bzw. Selbstwirksamkeit den hohen Wert von über 4. Die Jugendlichen gehen zu einem sehr hohen Anteil davon aus, dass ihr Leben ihnen nicht entgleitet, dass sie es gestalten können. Resignation spiegelt sich hier nicht wieder.

Die Bedeutung des Projektes für diese hohen Werte kann angenommen, aber aufgrund nicht vorhandener Vergleichsdaten nicht belegt werden.

Die Einschätzung der eigenen Veränderung wurde anhand von einem Item abgefragt:

Item 14.Ich habe mich in den letzten zwei Jahren sehr verändert.

Diese Aussage bezieht sich weder explizit auf das Projekt noch auf die berufliche Orientierung, sondern kann sehr unspezifisch verstanden werden. Die Häufigkeitsausprägungen sind eindeutig: Die häufigste Angabe lautet "trifft zu" (4) und wird gefolgt von "trifft voll zu" (5). Die Jugendlichen erleben die letzten zwei Jahre als einen Entwicklungsprozess, in dem sie sich "sehr verändert" haben. Dies verweist auf einen hohen Reflexionsgrad. Sie sehen in ihrer biographischen Entwicklung eine Struktur und können verschiedene Phasen differenzieren.

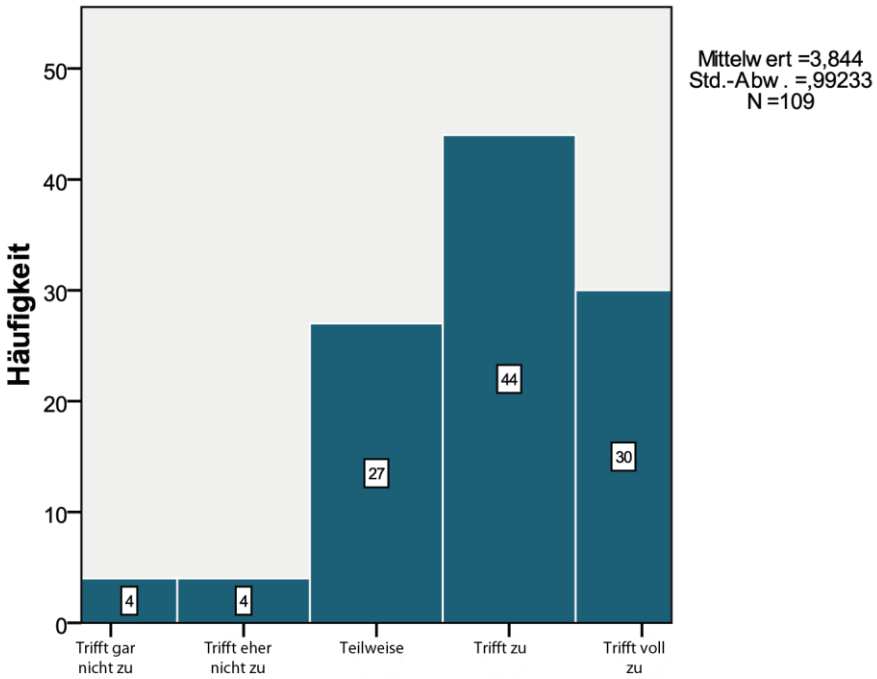


Abb. 4.2: Selbstkonzept: Veränderung

Zusammenfassend kann zum Selbstkonzept gesagt werden, dass am Ende des Projektes die Jugendlichen eine überraschend hohe Zuversicht und ein entsprechendes Selbstwirksamkeitsgefühl ausdrücken und von einem Veränderungsprozess bezüglich ihrer Person ausgehen.

4.1.1.2. Berufsbezug

Die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufswelt ist das zentrale Ziel des Projektes. Neben dem Selbstkonzept nimmt somit auch der Bezug zur Berufswelt einen wichtigen Stellenwert im Fragebogen ein.

Frühes Berufsziel

Da der Fragebogen am Ende des Projektes ausgefüllt wurde, gibt er vor allem die Situation nach der Durchführung des Projekts wider. Um für den möglichen

Veränderungsprozess zu sensibilisieren, beziehen sich mehrere Fragen auf die Anfangszeit des Projektes. Folgendes Item greift die allgemeine Situation auf:

Item 10.Ich kann mich noch gut an die Anfangszeit des Projektes erinnern

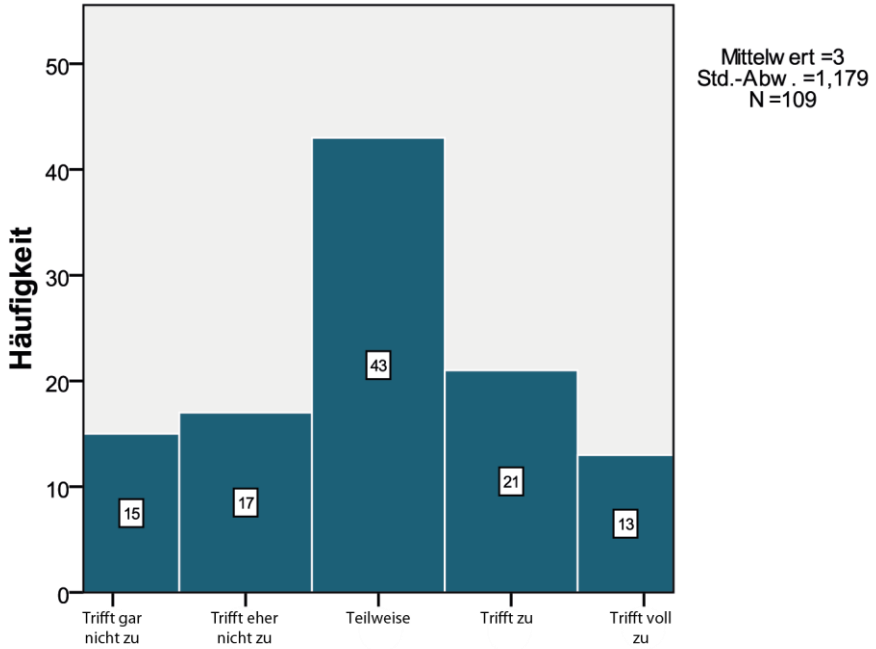


Abb. 4.3: "Ich kann mich noch gut an die Anfangszeit des Projekts erinnern."

Viele Schüler und Schülerinnen entscheiden sich für die mittlere Ausprägung "Teilweise" (3). Die anderen Angaben verteilen sich relativ gleichmäßig auf die Antworten "Trifft gar nicht zu" (1) bis "Trifft voll zu" (5). Der Mittelwert liegt dementsprechend bei 3.

Die qualitativen Interviews zeigen, dass der Umgang mit der zeitlichen Einordnung bei den Jugendlichen sehr unterschiedlich ist. Einige legen viel Wert auf eine klare Darstellung der biographischen Entwicklung, während andere allenfalls grob in "früher" und "heute" untergliedern. Eine Sensibilisierung für eine bestimmte Phase im Leben ist bei vielen über einen kurzen Fragebogen kaum zu erreichen.

Hinzu kommt, dass in dieser Frage ein Anker (Projektbeginn) angeboten wird, der für viele nur schwer in Beziehung zu anderen biographischen Eckpunkten gesetzt werden kann.

Die folgende Frage bezieht sich ebenfalls auf diesen Zeitraum, richtet den Blick aber auf das eigene Berufsziel:

Item 11.Schon damals wusste ich genau, welchen Beruf ich machen möchte.

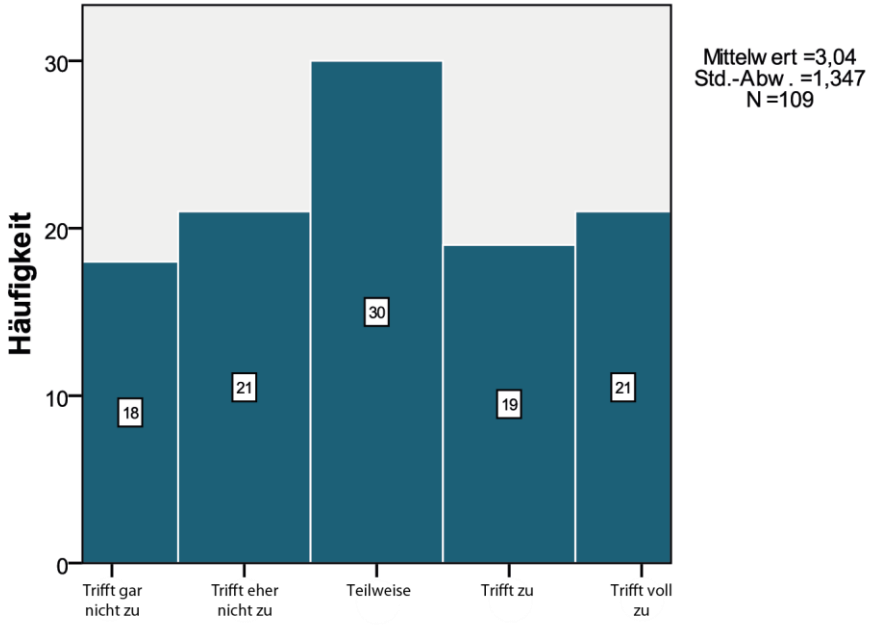


Abb. 4.4: "Schon damals wusste ich genau, welchen Beruf ich machen möchte."

In Abb. 4.4 sind die Nennungen noch ausgeglichener. Abgesehen von der häufigen mittleren Ausprägung "Teilweise" unterscheiden sich die Werte gerade mal bei drei Nennungen. Die Jugendlichen deckten demzufolge zu Beginn des Projektes die Spanne von "ich weiß genau, was ich beruflich machen möchte" bis hin zu "ich weiß gar nicht, was ich beruflich machen möchte" relativ gleichmäßig ab. Das Projekt muss also in diesem Punkt von sehr heterogenen Eingangsvoraussetzungen ausgehen.

Aktueller Berufswunsch

Neben dem Rückblick gab es aber auch eine Frage in die Zukunft:

Item 8. "In fünf Jahren arbeite ich als ..."

Die SchülerInnen sollten eine Vision von sich als arbeitende Person entwickeln. Es reicht nicht, sich einfach im Berufsleben zu verorten. Sie sollten vielmehr einen konkreten Beruf nennen. Die Antwort setzt eine weitgehende Berufsorientierung voraus.

Einige Jugendliche hatten offensichtlich kein Bild von sich als berufstätige Person. Sie machten keine Angaben, schrieben "kann sich alles ändern" oder verwiesen auf "Hartz IV". Aufsummiert haben 16% der Jugendlichen keinen Arbeitsbereich angegeben.

84% der SchülerInnen nannten demgegenüber einen bzw. zwei Berufe, in denen sie sich in fünf Jahren arbeiten sahen. Dieser hohe Wert weist auf eine intensive Berufsorientierung hin. Sehr viele Jugendliche können sich am Ende des Projektes als berufstätige Person in einem konkreten Beruf sehen.

Mehr Aufschluss über die Orientierung bietet die Zusammenstellung der Berufe. Sie werden gruppiert und so aufgezählt, wie sie eingetragen wurden. Mehrfachnennungen werden in Klammern gekennzeichnet.

Übersicht der angestrebten Berufe

Natur (9)

- Gartenbauhelfer
- Gärtner/in (3)
- Landwirt
- Pferdewirtin
- Tiermedizinische Fachangestellte
- Tierarzthelferin
- Fleischer

Technik (11)

- Metallbauer
- Schweißer
- Metall und Konstruktions Techniker
- Konstruktionsmechaniker
- Industriemechaniker/in (2)
- Elektriker (2)
- Elektroniker
- Elektriker für Betriebstechnik
- Fachkraft für Lebensmitteltechnik

Baugewerbe (13)

- Maler/in (4)
- Maler & Lackierer
- Tischler (5)
- Zimmermann
- Zimmermann oder Dachdecker
- Maurer

Kraftfahrzeuge (12)

- KFZ Mechatroniker (4)
- Mechatroniker (2)
- LKW Mechatroniker
- Mechaniker
- KFZ Mechaniker
- Land u. Bau Maschinenmechaniker
- Fahrzeuglackierer im Bereich Air Brush
- Karosseriebauer

Handel (19)

- Einzelhandelskauffrau (9)
- Einzelhandelskaufmann (3)
- Automobilkauffrau / Kauffrau für Bürokommunikation bei VW
- Industriekauffrau
- Reiseverkehrsfrau
- Kauffrau für Versicherungen und Finanzen
- Bankkaufmann
- eigener Ladenbesitzer

Gastgewerbe (5)

- Koch (3)
- Stuart
- Hotelfachfrau

Sicherheit (2)

- Berufssoldat
- Bundes-Polizist

Erziehung und Unterricht (4)

- Lehrerin
- Erzieherin (2)
- Erzieherin im Bereich der Jugendlichen

Gesundheits- und Sozialwesen (16)

- Altenpflege
- Altenpfleger
- Altenpflegerin (3)
- Pflege
- Gesundheits- und Krankenpflegerin (2)
- Medizinische Fachangestellte (2)
- Hebamme
- Hebamme (Krankenschwester)

- Sanitäter
- Sozialassistentin
- Sozialpädagoge
- Betreuerin

Kosmetik (4)

- Friseurin (2)
- Kosmetikerin
- Tätowierer

Medien (2)

- Mediengestalterin
- Grafik Designerin

Sport (1)

- Profifußballer

Es fällt auf, dass sich die Ziele stark an einen konventionellen Rahmen orientieren. Es gibt nur sehr wenige „exotische“ Arbeitsbereiche wie z.B. den „Tätowierer“.

Auch die bei Jugendlichen häufig anzutreffenden unrealistischen Einstellungen zu den eigenen Kompetenzen bzw. den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, scheinen hier von geringer Bedeutung. Die geringe Häufigkeit von Extremwerten deutet darauf hin, dass Größenphantasien und Resignation kaum vorhanden sind.

Aber auch die Verwirklichung eigener Träume wie z.B. der in den Interviews häufig geäußerte Wunsch mit Tieren zu arbeiten, findet hier kaum Niederschlag. Dies gilt auch für die mehrfach genannten Wünsche, künstlerisch zu arbeiten. Es scheint eine ausgiebige Realitätsprüfung stattgefunden zu haben.

Auf der anderen Seite kann gesagt werden, dass das Berufswahlspektrum relativ klein ist, die vorhandene Bandbreite an möglichen Berufen für Haupt- und Förderschulen nicht voll ausgenutzt wird. So strebt z.B. keine SchülerIn den Beruf der Technischen ZeichnerIn an, obwohl hier Computerarbeit und Kreativität durchaus verbunden werden könnte und von der Agentur für Arbeit auch für HauptschülerInnen empfohlen wird.

Auffällig ist auch, dass zwar einige Jugendliche an dem Praxismodul Bäcker teilgenommen haben, aber keine/r einen Beruf als BäckerIn oder KonditorIn anstrebt. Dies lässt sich evtl. dadurch erklären, dass der angestrebte Realschulabschluss eher unüblich für den Beruf des Bäckers ist.

Berufsorientierung: Ungewissheiten managen

Berufsorientierung beinhaltet neben der Zielfindung auch das Managen des Weges dorthin und den Umgang mit Ungewissheiten bzw. Hindernissen. Dies scheint vielen SchülerInnen bewusst zu sein. So wurde ich in den Interviews mehrfach darauf aufmerksam gemacht, dass Allergien bekannt werden könnten, die den besten Berufswunsch zunichte machen würden.

Im Fragebogen wurde dieser Bereich mit zwei Items operationalisiert:

> *Item 7. Meine nächsten Schritte in diese Richtung (Berufsziel) sind mir klar.*
> *Item 9. Wenn etwas schief geht, habe ich auch noch andere Ideen.*

Wie beim Selbstkonzept wird hier wieder die Ich-Stärke aufgegriffen, aber diesmal auf die Berufsorientierung bezogen. Die Ergebnisse beider Items werden in dem Konstrukt "Berufsorientierung: Ungewissheiten managen" zusammengefasst:

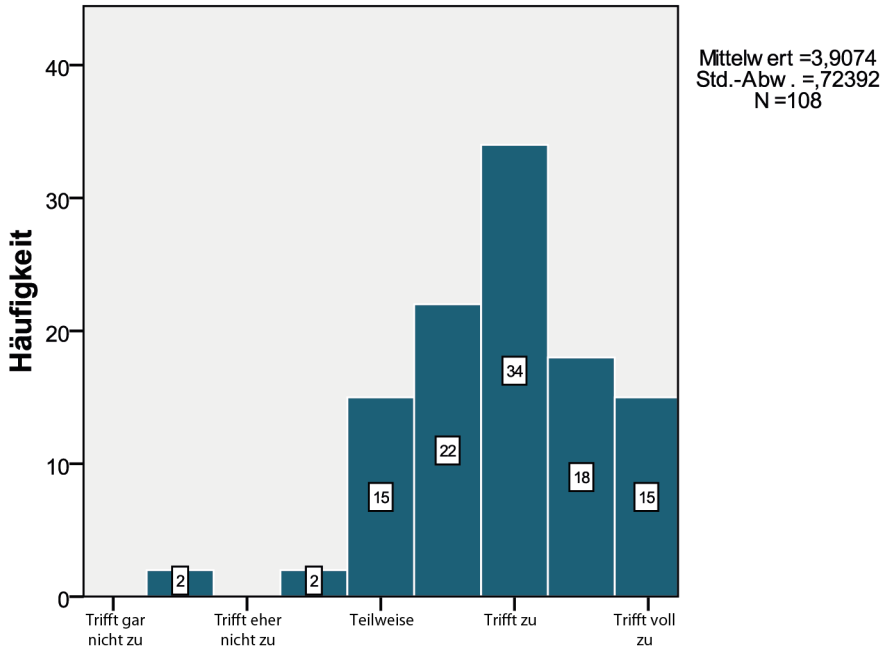


Abb. 4.5: Berufsorientierung: Ungewissheiten managen

Auffällig sind der sehr hohe Mittelwert von 3,9 und die geringe Anzahl von Ausreißern nach unten. Die Jugendlichen sind sich offenbar einig, dass sie ihren Weg in die Berufswelt managen werden. Sie gehen davon aus, ihren Weg zu kennen und auch auf Ungewissheiten reagieren zu können.

Optimismus

Die SchülerInnen können zum großen Teil ein Berufsziel benennen und sehen sich kompetent darin, dies zu erreichen. Dies schlägt sich auch im Berufsoptimismus nieder, der über das folgende Item abgefragt wurde:

Item 6. Ich freue mich auf das Berufsleben.

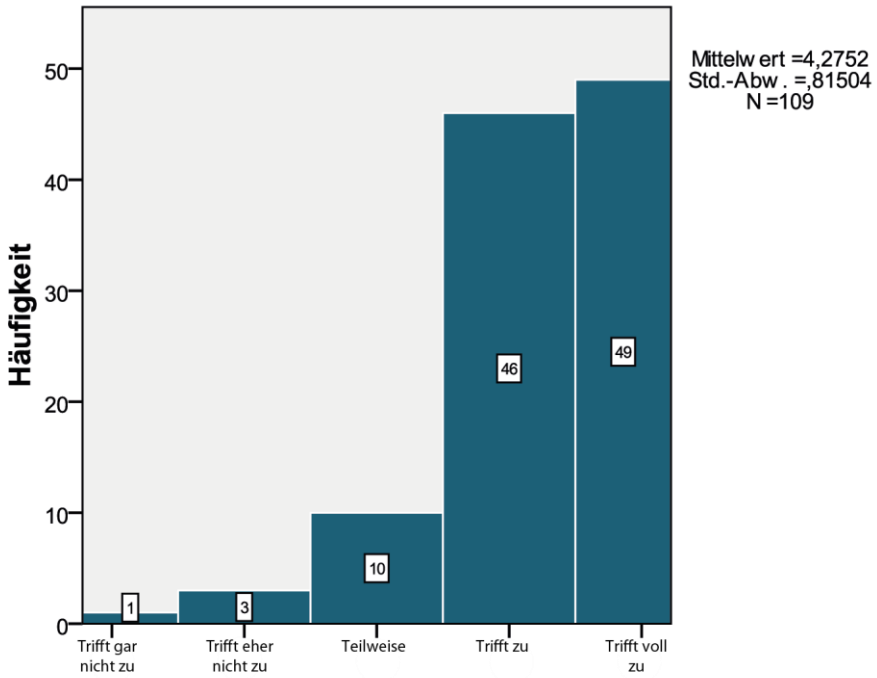


Abb. 4.6: Berufsoptimismus

Nur vier SchülerInnen freuen sich "gar nicht" bzw. "eher nicht" auf das Berufsleben. Die sehr große Mehrheit gibt an, dass die Aussage "zutrifft" bzw. "voll zutrifft".

Dies ist für das IFAS Projekt ein sehr gutes Feedback. Keine resignative „Null Bock“ - Haltung schmälert die klare positive Ausrichtung auf den Beruf. Nach zwei Jahren Beschäftigung mit dem Thema scheint nicht eine Ermüdung eingetreten zu sein, sondern der Wunsch, nun zu starten.

Im Zusammenhang mit den anderen Variablen zeichnet sich ein Bild von den meisten Jugendlichen des Projektes ab, das von einem hohen Selbstwirksamkeitsgefühl, einer konkreten Zielorientierung und einer Freude auf die Berufswelt geprägt ist.

4.1.1.3. Projektakzeptanz

Insbesondere die Daten zum Berufsbezug zeigen deutlich, dass bei den Jugendlichen eine Veränderung stattgefunden hat. Rückblickend hatte ein großer Teil noch deutlich gemacht, dass er vor zwei Jahren kaum Bezug zum Berufsleben hatte. Jetzt können die meisten ein konkretes Ziel vorweisen. Aber auch die qualitativen Interviews

unterstützen diesen Eindruck. Das Thema Beruf ist für viele wichtiger geworden und sie haben gelernt, einen konkreten Bezug zur eigenen Person herzustellen.

Für die Evaluation ist interessant, inwieweit die Jugendlichen bei dieser Entwicklung einen Bezug zum Projekt herstellen. Ein Indikator für die Bedeutung des Projekts ist die Präsenz der einzelnen Maßnahmen. Welche Maßnahmen sind im Gedächtnis haften geblieben? Damit sie nicht einfach die aktuellen Übungen nennen, wurde sie auch hier auf den Anfang des Projektes verwiesen.

Item 13. Nenne bitte zwei Sachen, die du am Anfang des Projektes mitgemacht hast.

Diese Aufgabe war nicht ganz leicht. Die Jugendlichen mussten sich nicht nur an die Anfangszeit erinnern, sondern der Maßnahme auch eine Bezeichnung geben.

Von den 109 Probanden machten 63 Personen zwei Angaben, 21 eine Nennung und 25 trugen nichts ein. Die Nennungen werden wieder gruppiert und im Wortlaut wiedergegeben.

Gruppenarbeit (55)

Besonders beeindruckend waren mit siebzehn Nennungen der "Tower of Power", der gemeinsame Bau eines Schutzes für ein "rohes Ei" (16 Nennungen) und der gemeinsame "Brückenbau" (drei). Diese Übungen scheinen einen spielerischen Charakter gehabt zu haben. In den qualitativen Interviews wird der "Tower of Power" und der "Eiertest" mehrfach ausführlich beschrieben. Der spielerische Charakter wird hier positiv hervorgehoben, aber auch abgewertet. Maßnahmen zur Gruppenarbeit werden somit am häufigsten genannt.

- kennenlernen
- Namensrunde (3)
- Kennenlernspiel/ mit Namen und Hobby
- Gruppenarbeit (3)
- Gruppenspiele
- Vertrauensspiele (2)
- kommunizieren miteinander Spiele gespielt
- Teamarbeit (5)
- Teamspiele
- Spiel – Teamwork
- Tower of Power (17)
- Teamarbeit mit Eiern (16)
- Brückenbau (3)

Persönlichkeitstraining (22)

Neben Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung werden v.a. die Aktionen genannt, in denen sie sich kreativ mit ihren Visionen und der Außenwirkung der eigenen Person auseinander setzen. Dies gilt z.B. für den Entwurf eines Wappens bzw. eines Plakats zur eigenen Person.

- Selbsteinschätzung (3)
- Selbst/Fremdeinschätzung
- Plakate (2)
- Werbeplakat für uns selbst (2)
- Eigenwerbung
- Bild der späteren Vorstellung

- wie wir uns später vorstellt aufen Poster
- Zukunftsplakat (2)
- Selbstbildnis
- Selbst Bildnis (wie wir uns in 30 Jahren sehen)
- wir in 20-50 Jahren
- Gesichter gemalt
- Gesichter schneiden
- Die Gesichter zeichnen
- sich selber kennenlernen
- Schlüsselkompetenzen
- Mimikaufgabe

Berufsbezug (35)

Sehr deutlich im Vordergrund stehen hier die Maßnahmen, die sich mit der eigenen Bewerbung beschäftigen. Von den 35 Nennungen beziehen sich 27 auf das Bewerbungsverfahren. Zu bedenken ist, dass in vielen Klassen zur Zeit der Fragebogenverteilung gerade die Vorstellungsgespräche geübt wurden. Die Angaben wären dann weniger von den Erinnerungen an den Projektbeginn bestimmt, als vielmehr von den aktuellen Erfahrungen.

Die Nennungen zum Bewerbungsverfahren lassen sich grob in zwei Bereiche untergliedern: Zum einem geht es um die Bewerbungsunterlagen und zum anderen um die konkreten Vorstellungsgespräche.

Ausgangspunkt für die Präsentation der Berufsmöglichkeiten ist die Stärken-Schwächenanalyse. In individuellen Beratungen werden die Personen an ihre Möglichkeiten herangeführt. Sie werden kaum mit der ganzen Palette an Berufsmöglichkeiten konfrontiert. Vielleicht erklärt dies, warum nur vier Nennungen zum Kennenlernen von Berufen gemacht werden. Die Nennungen bei den Modulen (s.u.) ergänzen diesen Aspekt der Berufsorientierung.

- Berufsinformation
- über Berufe geredet (2)
- Berufsinteressentest
- Bewerbungen überprüfen
- Lebenslauf
- Bewerbungen
- Besprechungen von den "Bewerbungen"
- Besprechungen von Bewerbungen. Was ist wichtig in einer Bewerbung
- Bewerbungen auswerten
- Bewerbungstraining (2)
- Vorstellungsgespräch (4)
- Vorstellung (3)
- Hilfen bei Vorstellungsgesprächen
- Vorstellungsgespräch üben (3)
- Übungen für das Bewertungsgespräch
- Bewerbungsgespräch (5)
- Bewerbungsgespräch üben
- Probe eines Bewerbungsgesprächs
- Ausbildung überprüfen
- AB Berufsvorbereitung
- Betriebsbesichtigung in Göttingen
- Praktikumsvorbereitung

Module (19)

Außerdem werden die Praxismodule erinnert. Es gibt einige unspezifische Aussagen dazu, aber auch Nennungen von konkreten Modulen.

- Modul KFZ Mechaniker
- Carnux Kurs
- Motor Kurs
- Praxismodul

- Modul (3)
- Modul „Kochen“
- Modul „Backen“
- Das komische Modul
- Modul => Kosmetik
- Modul => Kaufmännische Berufe
- die Module
- Das Modul „Gartenbau“
- Module von PC und Gartenbau
- Ich war bei zwei modulen dabei
- Modul Verbrennungsmotor
- Autos
- Computermodul

Nicht zugeordnet (9)

Einige Angaben konnten nicht zugeordnet werden

- Schauspieler oder so
- Kindergarten ?
- Vieto
- für uns
- Rennen lernen spielen mit begriffen.
- Die ForumsTest
- Botrat
- Orientierungsaufgabe
- Farben verstehen

Darüber hinaus waren 21 Angaben sehr unspezifisch (z.B. "IFAS überhaupt" oder "Spiele") bis negierend (z.B. "nichts").

Die Jugendlichen erinnern sich an ein breites Spektrum von Maßnahmen. Wie erwartet werden v.a. die Übungen benannt, die Erlebnischarakter haben und möglichst klar definiert sind. Dies gilt z.B. für die Übung des Vorstellungsgesprächs und des so genannten „Eiertests“.

Projektpräsenz

Neben den Maßnahmen wurde aber auch die Präsenz des gesamten Projektes anhand dreier Items abgefragt:

Item 10. Ich kann mich noch gut an die Anfangszeit des Projektes erinnern.
Item 11. Ich habe mich häufig mit Freunden oder den Eltern über das Projekt unterhalten.
Item 12. Hier fließen die nicht standardisierten Angaben zu den erinnerten Maßnahmen in transformierter Form ein (Erfassung der Anzahl der Nennungen).

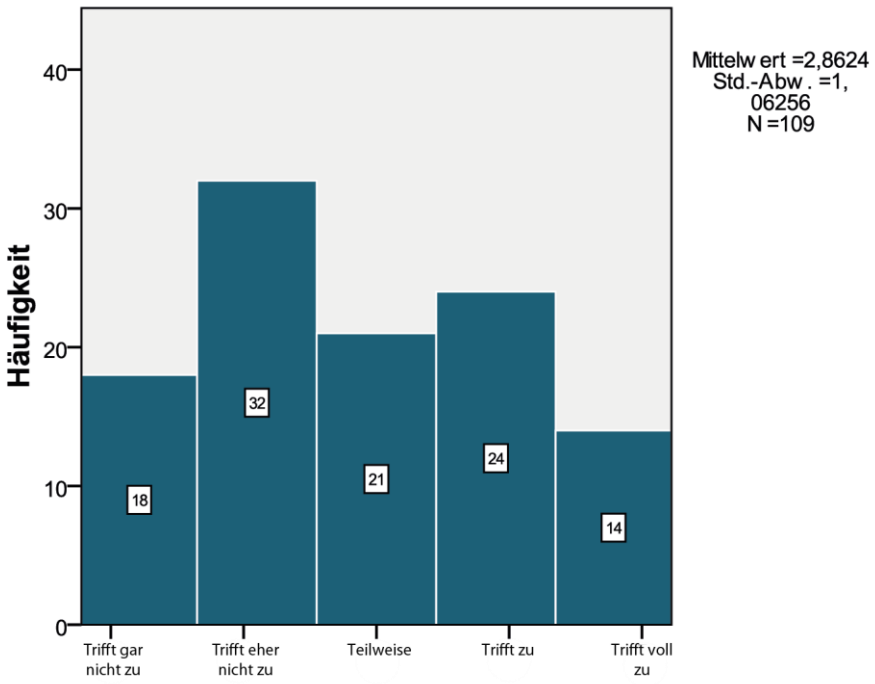


Abb. 4.7: Präsenz des Projektes

Die gesamte Skalabreite ist abgedeckt, der Mittelwert liegt bei 2,9 und die Streuung ist hoch. Es gibt keine eindeutige Tendenz. Vielmehr gibt es neben den Jugendlichen, denen das Projekt kaum präsent scheint, fast ebenso viele, die ihm eine große Bedeutung einräumen. Bei dem Ergebnis ist allerdings zu beachten, dass bei zwei Items zuspitzende Adverbien wie "gut" erinnern und "häufig" unterhalten benutzt wurden.

Projektbeurteilung

Neben der eher indirekten Operationalisierung der Bedeutung des Projektes wurden die SchülerInnen aber auch direkt zu einer Beurteilung aufgefordert. In zwei sehr offen gehaltenen Aussagen sollten sie die Stärken und Schwächen aus ihrer Perspektive benennen:

> *Item 15.Nenne bitte zwei Punkte, die dir im Projekt wichtig waren.*
> *Item 16.Nenne bitte zwei Punkte, die dich am Projekt gestört haben.*

Zu der ersten Frage wurden von den 109 Personen 150 Punkte genannt. 25 Jugendliche machten keine Angaben oder schrieben z.B. "keine Ahnung". Die Nennungen beziehen sich zum Teil auf sehr konkrete Aspekte oder verweisen auf allgemeine Gesichtspunkte wie "dass ich was gelernt habe". Alle Nennungen wurden wieder gruppiert und bei Mehrfachnennungen mit einer entsprechenden Zahl gekennzeichnet.

Input (102)

Die meisten Punkte beziehen sich auf die Maßnahmen bzw. den Input durch das IFAS Team.

Auch hier werden wieder die Arbeit an der eigenen Bewerbung bzw. Vorstellung und die Teamarbeit hervorgehoben. Die Praxismodule werden allgemein, aber auch konkret positiv benannt.

Mit "Spiele" und "Versuche" werden auch Strukturelemente der Maßnahmen positiv bewertet. Allerdings werden eben die "Spiele" von anderen SchülerInnen auch negativ bewertet.

Die meisten Angaben beziehen sich explizit auf das Berufsleben. Der Nutzen und somit auch positive Bezug für das Projekt ist offensichtlich. Etwas erstaunlicher ist dies bei der Teamarbeit, die als relativ abstrakte Forderung der Berufswelt im Raum steht. Die Übungen liegen zeitlich schon weit zurück und trotzdem werden sie häufig genannt.

In den Interviews haben einige Jugendliche das veränderte Klima untereinander angesprochen. Auch Personen, die dem Projekt eher distanziert gegenüber standen, haben Veränderungen der Klassenstimmung erlebt und mit der Teamarbeit in Verbindung gebracht. Das heißt, die Teamkompetenz ist nicht nur eine Forderung der Berufswelt, sondern wird auch aktuell im Alltag positiv erlebt. Ein Umstand, der für die Entwicklung dieser Kompetenz sicher sehr hilfreich ist.

Ähnlich den erinnerten Maßnahmen wird auch hier ein Schwerpunkt auf die Übungen zur Bewerbung bzw. Vorstellung und der Teamarbeit gelegt. Der Bereich der Berufsorientierung tritt hier allerdings stärker hervor.

- Auskunft über Berufe in welche Vertriebsrichtung
- Berufe kennenlernen, darüber sprechen
- das wir viel über das Berufsleben erfahren haben
- Berufsfindungshilfe
- aufs Berufsleben schauen
- über Berufe zu reden
- etwas zu erfahren über meinen Berufswunsch
- Bewerbungen
- Bewerbungstraining (6)
- wie eine Bewerbungsmappe geht
- Bewerbungsschreiben (6)
- Bewerbungen angeschaut
- Bewerbungsgespräche (4)
- wie man sich verhält in den Bewerbungsgesprächen
- das wir auf Bewerbungsgespräche vorbereitet wurden
- Vorstellungsgespräch (11)
- Telefongespräch
- Teamarbeit (15)
- Teamfähigkeit mit dem Baustein
- Eierfall
- Power auf Tower (2)
- Gruppenarbeit (2)
- Bedeutung der Körpersprache
- Orientierungsaufgabe
- Vietio
- Präsentation
- Plakat über uns
- Vorbereitung aufs spätere Schulleben
- Praxismodule (13)
- das erste Modul
- Das 2. Modul
- Modul, AB
- Praxistage (4)
- der Verbrennungsmotor
- Die Module vom Gartenbau
- ins Arbeitsleben reinschnuppern
- üben wie ein Vorstellungsgespräch läuft
- der Berufsvorbereitungstest
- die Spiele
- Gemeinsame Spiele

- Versuche (4)
- Hilfe beim Erfahrungsgespräch
- Madute
- Vorbereitung auf die Arbeit
- Praktikumme
- Das mir alles erklärt wurde von Herr Karl und von Frau Köster
- wissen wie es weitergehen könnte
- Vorbereitung aufs Berufsleben
- Hilfe bekommen
- Fragen klären
- Unklare Fragen besprechen
- das man Hilfe bekommen hat
- Unterstützung
- gute Betreuung (2)

Eigene Kompetenzen (24)

Die Jugendlichen beziehen sich aber nicht nur auf den Input durch das IFAS Team, sondern auch auf das, was sie aus dem Projekt mitnehmen. Dies sind zum einen allgemeine Aussagen, etwas gelernt zu haben oder Erfahrungen gesammelt zu haben. Zum anderen gibt es auch konkrete persönlichkeitsbezogene Aspekte wie z.B. nicht mehr nervös zu sein.

- das ich was gelernt habe (2)
- das ich vieles gelernt habe
- Selbstbewusster werden
- das ich lerne meine Nerven zu behalten und ich nicht mehr nervös bin
- Sicherheit beim Vorstellungsgespräch
- Sich vorstellen
- Das persönliche Vorstellen vor der Klasse und den Lehrern
- das man Vertrauen hatte
- mehr Erfahrung/Vorkenntnisse fürs Berufsleben
- Zusammenarbeit (4)
- Stärkung der Teamarbeit
- Fähigkeiten verstärkt z.B. Teamfähigkeit
- Weiterbringen im Beruf (bessere Vorstellung)
- Weiterbringen im späteren Leben
- Festigung bei einem Beruf
- Viel aufnehmen und umsetzen
- Mehr Erfahrungen gesammelt
- Erfahrungen/ Kenntnisse über mein Verhalten, die ich mitnehme
- Die Module, die mir viele Erkenntnisse gegeben haben
- dass ich in den Modulen Erfahrungen gemacht habe

Teamer (6)

Auch die Teamer werden auf der positiven Seite benannt. In den Interviews erscheint dieser Aspekt noch viel stärker. Selbst dem Projekt kritisch gegenüberstehende Personen betonen dort deren positive Eigenschaften.

- Das wir B. nicht immer hatten
- Herr C. (3)
- Herr C., sonst gar nix
- Herr C. und Frau K.

Atmosphäre (8)

Zu nennen sind auch auch noch allgemeine Aussagen zur Atmosphäre.

- gute und nette Atmosphäre
- einen guten Eindruck machen
- das die Lehrer bei sind
- die Gruppe ist zu groß
- dass es nicht langweilig wurde
- es hat alles Spaß gemacht
- Zusammenhalt
- Disziplin

Die SchülerInnen sollten auch jeweils zwei Punkte nennen, die sie „gestört haben“. Dies scheint ihnen etwas schwerer gefallen zu sein. Hier haben sie nur 94 Punkte genannt. Diese werden wieder gruppiert und kommentiert.

Gruppendynamik (16)

Während auf der positiven Seite z.B. der „Zusammenhalt“ angesprochen wurde, stehen hier die Störungen durch die MitschülerInnen im Vordergrund. Sie werden als Hinderung einer guten Durchführung des Projekts empfunden. Die Unruhe und Störungen werden nicht den Teamern als Leitungsschwäche zugeschrieben, sondern den Jugendlichen. Auch in den Interviews wurde darauf hingewiesen, dass einige MitschülerInnen noch nicht die Reife hätten, an so einem Projekt konstruktiv teilzunehmen.

- Leute genervt
- Unruhe
- laute Störungen der Mitschüler
- die Privatgespräche
- Unruhe manchmal
- das manchmal auch Ärger gab
- das die meisten immer gestört haben
- Misverständnisse
- Teamer
- Vereinzelt gab es auch Kritik an den Teamern.
- die unfreundlichen Teamer
- Frau K. (2)
- es muss mal die Person wechseln
- Frau K. und Herr C. waren cool
- (Unter-) Forderungen

(Unter-) Forderungen (11)

Auffällig ist, dass abgesehen von einer Person niemand zu hohe Anforderungen beklagt. Stattdessen werden Langeweile und Wiederholungen mehrfach genannt. Dies deutet darauf hin, dass die Angebote als eher niederschwellig empfunden wurden. Bei den Stärken gibt es mit Aussagen wie z.B. „dass mir alles erklärt wurde“ Hinweise darauf, dass diese Strategie durchaus positiv wahrgenommen wird. Hier erscheint sie demgegenüber als Unterforderung.

- viel Druck
- es war teil zwar langweilig
- langeleile
- was öfters mal LW
- gewisse Leute fanden es langweilig
- viele Wiederholungen (4)
- Teamarbeit zu leichte Aufgaben
- War es das man schon kennt

Maßnahmen (18)

Während bei den positiven Bemerkungen bestimmte Maßnahmen hervorgehoben werden, gibt es hier nur sehr wenige Nennungen.

- Brücken bauen aus Papier
- Das wir die Vecher gemalt haben
- die Module
- Das die Module nichts wirklich brachten
- Filme von Selbstwerbung nicht gesehen
- und die scheiß Kamera

Die vorhandene Kritik an den Maßnahmen richtet sich weniger an konkrete Inhalte, als an die formale bzw. didaktische Umsetzung derselben. Es gibt einige, denen zu viel geredet und geschrieben wurde. Die aktionsorientierten Maßnahmen scheinen weniger kritikwürdig. Allerdings gibt es auch die Hinweise auf die „dummen Spiele“.

- so viel schreiben
- das viele schreiben
- kaum was besprochen
- Das lange Reden
- das ganze gelaber
- zu viel gelabert
- das immer so viel geredet wurde
- Das man zu viel gelabert hat
- das so viel diskutiert wurde
- dumme spiele
- manche Spiele
- Rätsel zu lösen

Struktur

Am häufigsten wurden Strukturmerkmale des Projektes insgesamt bzw. in der konkreten Ausformung vor Ort kritisiert.

Zu wenig Zeit (8)

Es gibt Kritik an der Dauer des Projektes bzw. an den einzelnen Maßnahmen. Für einige Jugendliche gab es nicht genug Zeit. Sie kritisieren allgemein die geringe Zeit für das Projekt, dass „angefangene Sachen“ nicht zu Ende gebracht wurden, aber auch dass „zu oft“ Stunden ausgefallen seien.

- zu oft ausgefallen
- das wichtige Stunden weggefallen sind
- das es ab und zu ausgefallen ist
- zu wenig Stunden
- das es nicht so oft war
- Sachen nicht zuende gemacht (2)
- angefangene Sachen, die wir nicht beendet haben

Zu viel Zeit (8)

Andere Jugendliche beklagen demgegenüber, dass sie zu viel Zeit mit dem Projekt verbringen. Insbesondere wird die zusätzliche Anwesenheit in der Schule hervorgehoben.

- jede 2. Woche eine Std. mehr (2)
- jede 2. Woche eine Schulstunde mehr
- das wir alle 14 Tage nach der 5. Stunde aushatten
- das wir keine 5. Std. haben
- manchmal zu lange gebraucht
- Das es immer alle 2 Wochen …. ist
- 2 Std in der Woche 2x im Monat doofe Aufgaben

Zu spät (7)

Eine andere Kritik bezieht sich auf den falschen Zeitpunkt für einige Maßnahmen. Auch eine Schülerin hat im Interview darauf hingewiesen, dass die Übungen zum Vorstellungsgespräch zu spät gewesen seien. Sie hätte sie gut für ihre Praktikumstelle gebrauchen können. Diese Kritik bezieht sich ausschließlich auf die berufsbezogenen Maßnahmen wie das Bewerbungstraining und das Vorstellungsgespräch. Es gab aber wohl auch Überschneidungen zwischen Modul- und Prüfungsterminen, die als ungünstig empfunden wurden. Eine Person wies im Interview darauf hin, dass sie sich auf das Modul gefreut habe, aber dass sie sich dann ärgerte, weil ihr Zeit für die Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen verloren ging.

- Die Vorbereitung für das Vorstellungsgespräch kam ein wenig spät
- Bewerbungen und Gespräche üben waren zu spät
- es war viel zu spät. Unsere Bewerbungen + Gespräche waren schon durch
- viele Sachen zu spät gemacht
- da wir später angefangen haben war es zu spät wir sind jetzt ende 10.Klasse es ist zu spät
- Das die Module von der "Zeit" her in die Forbereitungen für Prüfungen lagen
- Das die Module manchmal mitten in die Vorbereitung der Prüfungen reinfielen

Zeitpunkt (8)

Ärger hat anscheinend auch der Termin des Projektes hervorgerufen. Die folgenden neun Nennungen stammen alle aus einer Klasse.

- die Zeiten
- das es auch nachmittags war
- das es Nachmittags stattfindet (6)

Resümee (8)

Einige Jugendliche ziehen aber auch ein umfassendes negatives Resümee. Sie zweifeln vor allem den Nutzen an und scheinen enttäuscht zu sein. Bei den meisten bleibt unklar,

welche Erwartungen sich hinter den Enttäuschungen verbergen. Es kann angenommen werden, dass es Jugendliche sind, die nach wie vor Schwierigkeiten haben, ihren Weg in die Berufswelt zu sehen.

- Alles, es hat mir garnichts gebracht
- kein großer nutzen
- hat nichts gebracht
- hat nicht viel genützt
- es hat mir nicht weiter geholfen bei meiner Entscheidung
- hat eigentlich nichts gebracht
- das meiste ist unnötig
- das vieles sinnlos war und nicht zum Thema Beruf gehört hat

Sonstiges (9)

- das alles etwas durcheinander war
- das die Gruppe zu groß ist
- Geld war nicht pünktlich da
- das das Geld nie da war
- falsche Projekte
- … sitzen
- nicht essen (2)
- manches weiß jetzt nicht was

Keine Kritik (5)

Einige Personen wollten ihre positive Einstellung zum Projekt auch in dem Kritikbereich deutlich machen.

- Mich hat nichts an diesem Projekt gestört
- habe keine
- alles gut
- nichts hat mich gestört
- war alles OK

Wichtigkeit für den Berufsweg

Am Schluss des Fragebogens wurden die Jugendlichen direkt nach dem Zusammenhang zwischen dem Projekt und ihren Berufsweg befragt. Wieder konnten sie auf einer fünfwertigen Skala Stellung nehmen:

Item 17.Das Projekt ist für meinen Weg in die Berufswelt wichtig.

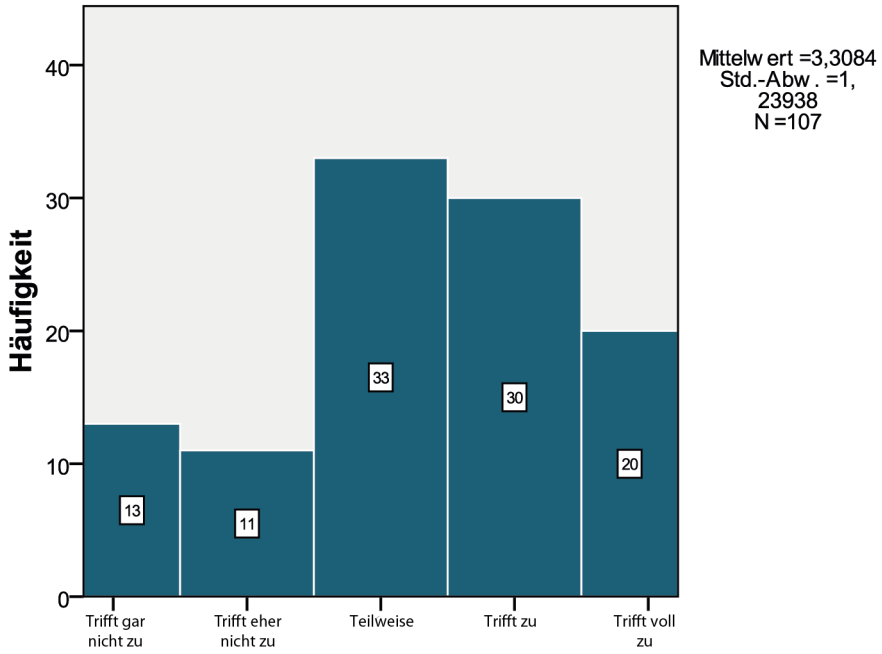


Abb. 4.8: Das Projekt ist für meinen Weg in die Berufswelt wichtig

Von den Probanden gaben 22% an, dass diese Aussage "eher nicht" oder "gar nicht" zutreffe (Abb. 4.8). Dies kann als eine Zurückweisung einer positiven Wirkung des Projektes für ihre Übergangsgestaltung interpretiert werden. Dies ist unabhängig davon, ob sie einen Weg sehen oder nicht. 31% der Jugendlichen gehen davon aus, dass das Projekt zumindest "teilweise" wichtig sei. Sie sprechen dem Projekt nicht die Wichtigkeit ab, stimmen ihr aber auch nicht voll zu.

Aus den Interviews wird deutlich, dass für einige Jugendliche durchaus eine Konkurrenz besteht zwischen der Unterstützung durch das Projekt und dem Selbstkonzept als ich-starke Person. Eine hohe Zustimmung für die Wichtigkeit des Projektes wäre in diesem Sinne eine Abwertung der eigenen Wichtigkeit.

Fast die Hälfte (47%) der Jugendlichen stimmt der Wichtigkeit des Projektes demgegenüber zu bzw. voll zu.

Die bisherige deskriptive Auswertung bringt grob zusammengefasst folgendes Bild zum Ausdruck: Die Jugendlichen haben innerhalb der Projektzeit viel Sicherheit in Bezug auf ihre Berufsziel entwickelt. Sie fühlen sich im Umgang mit der Berufsorientierung kompetent und freuen sich auf die Berufswelt. Die SchülerInnen der Haupt- und Förderschulen bekunden am Ende des Projektes eine überdurchschnittliche Ich-Stärke und sehen sich in einem Veränderungsprozess.

Das Konzept des Projektes scheint aufgegangen zu sein. Dies gilt insbesondere wenn man mit einbezieht, dass die Kritik eher gemäßigt ist und ca. die Hälfte der Personen dem Projekt eine Wichtigkeit für ihren Weg ins Berufsleben zuschreibt.

4.1.2. ANALYTISCHE AUSWERTUNG

In diesem Abschnitt werden zur weiteren Klärung statistische Zusammenhänge[4] zwischen einzelnen Variablen beschrieben. Es muss aber noch einmal betont werden, dass es sich bei den Ergebnissen um Werte zu den Einschätzungen der Jugendlichen handelt. Die realen Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen wurden nicht erfasst.

4.1.2.1. Selbstkonzept

Ein zentrales Ziel des Projektes liegt darin, die Jugendlichen besser in die Berufswelt zu integrieren. Es wird davon ausgegangen, dass die Ich- Stärke der Personen dafür wichtig ist. Mehrere Methoden zielen auf die Förderung dieses Persönlichkeitsmerkmals ab.

Anhand des Fragebogens konnte ein überdurchschnittlicher Wert für Ich-Stärke bei Förder- und HauptschülerInnen festgestellt werden. Es kann von einer Wirksamkeit des Projektes in diesem Punkt ausgegangen werden.[5] Allerdings kann auf der Basis der Daten kein Wirkmechanismus z.B. im Sinne einer Kausalität beschrieben werden.

Im Fragebogen wurden die "Präsenz des Projekts" und die "Wichtigkeit des Projekts" erfasst. Es gibt aber keine signifikanten Zusammenhänge zwischen diesen Variablen und der Ich-Stärke. Offensichtlich sind nicht erhobene Faktoren für die Wirksamkeit wichtiger als diese Variablen.

Wie schon erwähnt brachten einige Personen eine hohe Ich-Stärke dadurch zum Ausdruck, dass sie eine eher instrumentelle Beziehung zum Projekt betonten. Sie legten Wert darauf, selbst den eigenen Weg zu gestalten und die Arbeit im Projekt erschien eher als Anregung oder als Informationsquelle denn als gemeinsamer Prozess.

---

[4] Es werden Korrelationenberechnungen mit einem Signifikanzniveau von 0,05 bzw. 0,01 verwendet.

[5] "Die Wirksamkeit einer Interventionsmaßnahme gilt als empirisch gesichert, wenn die Effekte, die mit der Maßnahme intendiert waren, auch wirklich erreicht worden sind. Die Wirkung einer Interventionsmaßnahme bezieht sich auf den spezifischen Wirkmechanismen, die zu den beobachtbaren Effekten geführt haben." Gollwitzer, Jäger 2009, S. 80

4.1.2.2. Berufsbezug

Erfreulich ist die sehr hohe Zustimmung zu der Aussage "Ich freue mich auf das Berufsleben". 87% stimmen dem "zu" bzw. "voll zu". Dies entspricht einem Mittelwert von 4,3. In diesen Klassen der Förder- und Hauptschulen herrscht ein Optimismus bezüglich des Berufslebens.

Dieser Optimismus gilt unabhängig von der Schulform. Es besteht aber ein Zusammenhang zwischen der festgestellten Ich-Stärke und dem Optimismus. Noch deutlicher ist die Abhängigkeit des Optimismus von der Selbsteinschätzung im Berufsweg „Ungewissheiten managen“ zu können. Ebenfalls zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zu der Frage, inwieweit schon zu Beginn des Projektes ein Berufsziel vor lag.

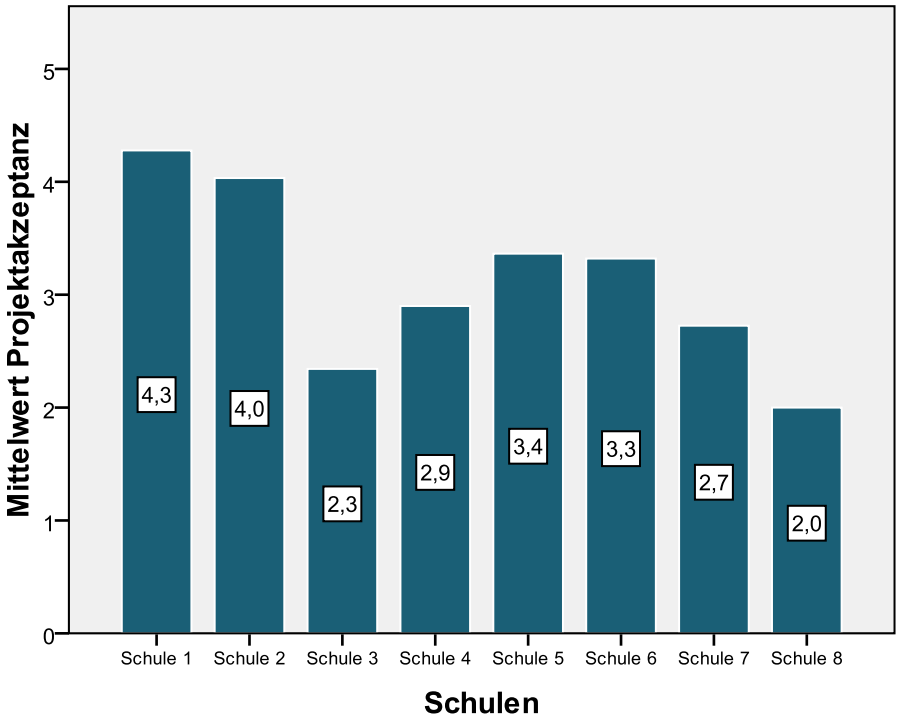
Anders ausgedrückt: Bei den Probanden, die sich schon länger mit ihrem Berufswunsch auseinandersetzen und die davon ausgehen, den Berufsweg auch in den Unwägbarkeiten managen zu können, ist die Wahrscheinlichkeit groß, auch freudig auf die eigene Berufswelt zu schauen. Das ist ein naheliegendes Ergebnis. Jugendliche mit einem hohen Reflexionsgrad und einer empfundenen Kompetenz der Gestaltung blicken optimistisch in die Zukunft.

4.1.2.3. Projektakzeptanz

Die Bedeutung des Projekts für die Jugendlichen wurde im Fragebogen primär über die Präsenz des Projekts und die Wichtigkeit für den Berufsweg operationalisiert. Beide Variablen werden nun zur Projektakzeptanz zusammengefasst.

Es zeigt sich, dass die Projektakzeptanz in einem Zusammenhang mit der Fähigkeit die Ungewissheiten des Berufsweges zu managen steht. Die Jugendlichen, die dem Projekt eine hohe Wichtigkeit zuschreiben, gehen davon aus, hier in der Kompetenz zur Gestaltung des Berufsweges gefördert zu sein.

Erstaunlich ist, dass die Projektakzeptanz in einem noch stärkeren Maß von der Variable „Schule“ abhängt. Die Schule, an der die Fragebogen ausgefüllt wurden, entscheidet überproportional darüber, inwieweit das Projekt von den SchülerInnen akzeptiert wird bzw. nicht. Auch wenn man Projektpräsenz und Wichtigkeit getrennt betrachtet, ergeben sich ähnliche Werte. Grafisch kann der Zusammenhang folgendermaßen verdeutlicht werden:



Insgesamt kann durchaus von einer hohen Akzeptanz des Projektes ausgegangen werden. Aber es gibt zwischen den Schulen deutliche Unterschiede.

Ein T-Test zeigte einen signifikanten Mittelwertsunterschied (m1 = 3,6; m2 = 2,5; Sign. Niv.= 0,01) zwischen den vier Schulen mit den höchsten und den vier Schulen mit den niedrigsten Ausprägungen bei der Projektakzeptanz. Dies lässt darauf schließen, dass die Schule unabhängig von den Schülern ein entscheidender Faktor für die Projektakzeptanz ist.

Wenn man die zwei Schulen mit der höchsten Bewertung neben die zwei Schulen mit der niedrigsten Bewertung stellt, so ergibt sich sogar jeweils eine Differenz von zwei Punkten auf der fünfwertigen Skala.

Um die Hintergründe zu dieser Differenz besser zu verstehen, werden die positiven Aussagen und die Kritikpunkte dieser Schulen zum Projekt genauer angesehen.

An Schule 1 handelt es sich um eine kleine Förderschulklasse. Bei den positiven Punkten gibt es keine besonderen Schwerpunkte. Sowohl das Persönlichkeitstraining, als auch das Bewerbungstraining und die Module werden genannt. Kritisiert wird sehr wenig. Von den fünf Punkten bemängeln zwei die Ausfallquote des Projekts.

Schule 2 ist, wie Schule 3 und 8, eine Hauptschulklasse. Es handelt sich also nicht um einen schulformtypischen Unterschied. Hier werden viele positive Punkte genannt. Insbesondere die Teamarbeit und das Bewerbungstraining finden Erwähnung. Die Praxismodule werden demgegenüber nicht genannt. In dieser Klasse gibt es nur drei Kritikpunkte.

In Schule 3 (HS) zeigt sich in gewisser Weise das Spiegelbild. Es gibt viel weniger positive Punkte als Kritikpunkte. Bei den positiven Punkten fallen v.a. die Praxismodule auf. Die zahlreichen Kritikpunkte beziehen sich ausschließlich auf die periodischen Veranstaltungen. Hier wird kritisiert, dass einiges nicht zu Ende gebracht wurde. Noch deutlicher wird darauf hingewiesen, dass die Maßnahmen für sie zu spät gekommen seien. Am häufigsten wird aber kritisiert, dass sie durch das Projekt jede zweite Woche eine Stunde länger an der Schule sein mussten.

Bei Schule 8 (HS) wird der Unterschied zu Schule 1 (FS) und 2 (HS) noch deutlicher. Von den positiven Punkten beziehen sich fast die Hälfte auf die Praxismodule. Das Bewerbungstraining findet demgegenüber keine Erwähnung. Von den vierzehn Kritikpunkten beziehen sich sieben Punkte auf dasselbe Thema: Aufgrund des Projektes müssen sie nachmittags zur Schule.

Die dem Projekt positiv gesonnenen Klassen verweisen auf ein breites Spektrum von Punkten in den periodischen Veranstaltungen, die ihnen gefallen haben. Die Module sind demgegenüber unterrepräsentiert. Bei der Kritik scheint es ihnen schwer zu fallen relevante Aspekte zu nennen.

Bei den eher kritischen Klassen haben die Praxismodule einen positiven Eindruck hinterlassen. Die periodischen Veranstaltungen erscheinen demgegenüber als überflüssig und lästig. Besonders auffällig ist die Kritik an den äußeren Strukturmerkmalen des Projekts. Die Projektzeiten liegen am Rand der Schulzeit bzw. am Nachmittag. Diese schlechte Integration des Projektes ist insbesondere in Schule 8 das beherrschende Thema. Die Inhalte rücken in den Hintergrund. Dadurch fällt aber auch das Projekt in der Wahrnehmung auseinander: auf der einen Seite die Abwertung der periodischen Stunden und auf der anderen Seite die außer der Reihe stattfindenden Praxiszeiten.

Die Auswertung des Fragebogens hat eine Fülle von Informationen hervorgebracht. Der Querschnitt durch alle Klassen zeigt z.B. erfreulich hohe Werte im Bereich der Ich-Stärke und vor allem in der Freude auf die Berufswelt. Darüber hinaus konnte in strukturierter Form ein Überblick über die angestrebten Berufe und die von den Teilnehmenden gesehenen Stärken und Schwächen des Projektes herausgearbeitet werden. Bei den Zusammenhängen überraschte v.a. die große Bedeutung der formalen Integration an den Schulen für die Akzeptanz des Projektes.

4.2. QUALITATIVE INTERVIEWS

Was bei diesen standardisierten Daten zu kurz kommt, ist der Blick aufs Detail und auf den Prozess. Aus diesem Grund wurden 20 qualitative Interviews mit den SchülerInnen durchgeführt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet das Spektrum der Jugendlichen möglichst breit abzudecken. Dies gilt für das Geschlecht, der Beziehung zur Berufswelt und dem Projekt, aber auch für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Zurückhaltung bzw. starke Präsenz.

Die Interviews wurden weitgehend offen geführt. Den Jugendlichen wurde sehr viel Raum gegeben, ihre eigene Struktur zu entwickeln. Am Ende des Narrativen Interviews wurde noch ein Leitfaden insbesondere zur Ich-Stärke eingesetzt.

Die Interviews wurden zu zwei Zeitpunkten an sieben Schulen durchgeführt. Die erste Phase war im Frühjahr 2009 und die zweite Phase ungefähr ein Jahr später. Mit fünf Personen konnten an beiden Terminen ein Interview durchgeführt werden. Hier wird die evtl. Entwicklung besonders deutlich. Aber auch bei den anderen stand der Prozess im Zentrum des Interviews.

In den jeweils ca. 40 minütigen Interviews werden sehr viele Informationen generiert. Diese Ergebnispräsentation stellt vier Kurzbiographien als Fallanalysen an den Anfang. Hier steht der Bezug zur individuellen Biographie im Vordergrund. Es wird deutlich, wie z.B. die Arbeitswelt entsprechend der jeweiligen individuellen Sinnwelt interpretiert wird. Die Biographien wurden so ausgewählt und dargestellt, dass sie auch überindividuelle Aussagen ermöglichen.

Nach den Kurzbiographien werden einzelne wichtige Kategorien auf der Basis aller Interviews interpretiert.

4.2.1. FALLANALYSE

4.2.1.1. Claudia - Integration durch Talent

Gleich zu Beginn des Interviews kommt Claudia auf ein zentrales Thema zu sprechen. Sie berichtet von einer Faschingsveranstaltung, auf der sie gefilmt wurde. Sie erzählt allerdings weniger von sich, als vielmehr von ihrem Vater, der auf der Veranstaltung mehrere Kameras gleichzeitig bedient hat. Sie kommt regelrecht ins Schwärmen über seine Fähigkeit, dieses technische Problem durch eine eigene Regelung zu lösen. Seine Fähigkeiten hängen für sie eng mit seiner beruflichen Tätigkeit zusammen. Auch hier leistet er mit Kameras Außergewöhnliches („er ist der einzige, der…“). Seine Tätigkeiten in der Freizeit und im Beruf hängen thematisch eng zusammen und sind von seinem außergewöhnlichen Talent geprägt, technische Probleme im filmerischen Bereich zu lösen. Der Beruf ist nicht abgesondert, sondern ein über das Talent integrierter Bereich. Diese Verwirklichung des Talents im Hobby und in der Berufswelt ist leitend für Claudias Verständnis. Der Vater dient hier eindeutig als Modell.

Ausgangspunkt bei ihr ist demzufolge ihr Talent, malen und zeichnen zu können. Selbstbewusst beschreibt sie ihre Beschäftigung mit Grafiken, Mangas und Portraits. Sie sieht sich auf dem Weg der ständigen Weiterentwicklung dieses Talents. Dies ist von zentraler Bedeutung für den angestrebten Beruf. Andere Aspekte, wie z.B. das Geldverdienen, werden dem untergeordnet.

Für die Frage, welcher Beruf dies leisten kann, ist wiederum die Familie sehr wichtig. Sie hat zwei mehrere Jahre ältere Brüder. Sie programmieren beide am Computer und zumindest ein Bruder hat „den großen Traum", ein eigenes Spiel zu schreiben. Ein Bruder arbeitet im Verkauf technischer Geräte und der andere studiert im Bereich Physik. In ihren Augen setzen sie beide ihr Können am Computer beruflich um. Die männliche Seite der Familie ist kreativ und stark technikorientiert.

Auf der anderen Seite steht die Mutter etwas im Hintergrund. Auch sie ist kreativ und interessiert an „Kunst und Basteln". Aber sie hat weder einen Zugang zum Computer, noch arbeitet sie in einem Beruf. Claudia sieht sich von der Mutter in ihren eher häuslichen kreativen Bereich „reingezogen". Sie habe ihr vorgeschlagen, ihr Talent doch als Porzellanmalerin umzusetzen.

Auf der anderen Seite sieht sie sich von dem Vater und den Brüdern „angesteckt" durch die Arbeit am Computer.

Die Berufsorientierung von Claudia ist stark durch das Modell des Vaters bestimmt: Verwirklichung des Talents im Berufsleben. In diesem Punkt scheint sich die Familie einig. Aufgrund der unterschiedlichen Position zur Technik kommt es aber zu zwei Entwürfen.

Zur Zeit des ersten Interviews ist der Einfluss beider Seiten noch in etwa gleichstark: sie möchte folgerichtig später als Grafikdesignerin *oder* als Porzellanmalerin arbeiten.

Es gibt aber auch noch eine relevante Dynamik in der Familie. Sie sieht bei den älteren Brüdern, dass die berufliche Orientierung mit einer Ablösung von der Familie einhergehen kann. Dem scheint sie entgegenwirken zu wollen. So überlegt sie sich, dass sie ja mit ihren Brüdern zusammenarbeiten könne. Sie könnten gemeinsam den „großen Traum" vom eigenen Computerspiel verwirklichen. Dies spricht für sie dafür, Grafikdesignerin zu werden. Diese Wahl würde sie in die männliche Seite der Familie stärker integrieren und das Auseinanderfallen der Familie stoppen. Mit dieser Berufswahl könnten die kindlichen Koordinaten in die Erwachsenenwelt übertragen werden. Dies ginge allerdings nur mit einer Brüskierung der Mutter.

Claudia beginnt das „Projekt Zukunft" als eine derjenigen, die sagen kann, was sie will. Sie muss nicht erst Berufe kennenlernen und eigene Stärken dazu in Beziehung setzen. Sie muss sich vielmehr entscheiden zwischen ihren vorhandenen Entwürfen. Sie erscheint als eine eigenständige Person, die ihre Stärken und Schwächen abwägt und ihren individuellen Weg geht. Vom Projekt erwartet sie sich insbesondere Informationen

über den angestrebten Beruf. Sie genießt die regelmäßigen Termine, macht die Übungen gern mit und freut sich auf die Teamer.

Auch zum zweiten Interviewtermin erscheint sie mit dieser optimistischen Ausstrahlung. Sie bilanziert das Projekt durchweg positiv. Die Vorbereitungen auf die Bewerbung und das Vorstellungsgespräch haben sie noch „selbstbewusster“ gemacht. Sie weiß jetzt, „wie man sich besser verhalten“ und „auf die Arbeitgeber reagieren kann“. Die Praxismodule waren in ihren Augen nicht ganz so effektiv. So fiel ein Termin in die Prüfungszeit und auch inhaltlich habe sie nicht viel Neues gelernt.

Auch bei der Entscheidung zwischen den Entwürfen ist sie weitergekommen. Sie hat sich die Porzellanmalerei „aus dem Kopf geschlagen“ und strebt jetzt klar das Grafikdesign an. Für die nächsten Schritte habe sie auch schon eine Schule und einen Betrieb. Dafür sei die Arbeit am Vorstellungsgespräch wichtig gewesen. Wenn das alles nicht klappt, würde sie doch wieder in den Porzellanbereich gehen.

Claudia erscheint als eine demonstrativ selbstbewusste Jugendliche, die ihren Weg in die Berufswelt geht und dafür die Unterstützung des Projekts nutzt. Durch dieses Auftreten markiert sie aber auch nicht verhandelbare Aspekte, die in der Familiendynamik begründet sind. Auf meine Frage nach möglichen Alternativen zum kreativen Bereich nennt sie kurz die Arbeit mit Tieren und im Garten und schiebt dies gleich wieder an die Seite. Auch wenn sie diese Tätigkeiten mag, so können sie doch nicht die Integration leisten wie die kreative Arbeit am Computer.

4.2.1.2. Mehmet - geschoben und gezogen

Mehmet beginnt das Interview mit einem Lob auf das IFAS Team und das Projekt: sie würden sich im Projekt „gut verstehen“, die Teamer „haben uns schon viel geholfen“ und sind „nett“. Auch im weiteren Verlauf ist Mehmet ein sehr freundlicher Gesprächspartner, dem es wichtig ist, angemessen auf meine Erwartungen einzugehen. Er selbst sieht sich als einen emotionalen Menschen, der mit anderen mitleidet. Er ist Streitschlichter und wird von SchülerInnen in Konflikten gefragt.

Diese Emotionalität scheint in Beziehung zur Mutter zu stehen, sie "lässt nicht ganz los bei mir“. Der Vater ist demgegenüber „schon lockerer Typ“, allerdings auch ein Perfektionist, der „einen geordneten Tagesablauf“ will. Hierin sieht er Parallelen zur eigenen Person: auch er möchte einen „geregelten Tagesablauf“ und „alles perfekt haben“. Diesen Anspruch kann er aber in seiner Selbsteinschätzung nicht erreichen. Relativierend fügt er aber hinzu, dass er „sehr selbstkritisch“ sei und sich immer „schlechte Noten“ geben würde, „obwohl es eigentlich ganz OK“ war.

Die Eltern bereiten für mehrere Imbissläden die Lebensmittel vor. Sein kleiner Bruder ist in der ersten Klasse und seine Schwester will Friseurin werden.

Mehmet geht gern zur Schule, hier hat er sich eingerichtet. Die veränderte Situation nach der 10. Klasse erlebt er als äußere Rahmenbedingung, die ihm weitgehend

unbekannt ist, auf die er sich aber einstellen muss. Es ist nicht der Bereich der Selbstverwirklichung eigener Interessen, sondern eine Notwendigkeit mit großen Hürden. Wiederholt spricht er die mahnenden Worte, dass es „keine Selbstverständlichkeit“ sei, eine Ausbildung zu bekommen. Er wäre „glücklich, wenn ich überhaupt was davon kriegen würde.“

Für diese Situation sieht er für sich eine umfassende Unterstützung durch seinen Vater, Freunde, die Schule und vor allem durch das Projekt. Es ist für ihn „Vorbereitung auf das nach der 10. Klasse, was da alles so passiert“. Und auch hier wiederholt er mehrfach: „Ist ja keine Selbstverständlichkeit, dass uns so geholfen wird.“ „Die kümmern sich gut um uns.“

Das von außen an ihn herangetragene Berufsthema findet ebenfalls durch äußere Institutionen die Unterstützung, die er braucht und für die er dankbar ist. Er selbst nimmt als gestaltende Person nur eine marginale Rolle ein.

Sein erster Kontakt mit der Berufswelt ist ein Praktikum in einem Supermarkt. Er muss v.a. die Regale mit Waren auffüllen. In diesem Praktikum hat er „gelernt, wie hart das Berufsleben ist“ und, dass er nach eigener Einschätzung nicht zum Einzelhandelskaufmann geeignet ist.

Ein Freund rät ihm daraufhin, er solle wie er Handyverkäufer werden. Nach einem beratenden Gespräch im Projekt, stimmt er dem zu „weil ich gern mit Leuten rede und gut auf die eingehen kann“.

Ein anderer Freund arbeitet bei den Stadtwerken in einem „tollen Team“ als Elektriker und sieht hier Möglichkeiten für Mehmet. Dem stimmt er aufgrund seiner „teamfähigkeit“ zu.

Sein Vater würde ihn gern im KFZ-Bereich arbeiten sehen. Dagegen spricht für ihn, dass er nicht „autobegeistert“ sei.

Vorschlägen aufgrund seiner Helferqualitäten in der Altenpflege zu arbeiten, widerspricht er. Falls etwas passieren würde befürchtet er, dafür zur Verantwortung herangezogen zu werden. Er sei aber nicht „selbstbewusst“ genug, das auszuhalten.

Im Projekt wird ihm nahegelegt, doch das Praxismodul „Koch“ zu machen. Es sei gut auch mal was Anderes zu machen („Abwechslung und so“). Obwohl er kein Schweinefleisch abschmecken darf, stimmt er dem zu.

Ohne jemanden in dem Beruf zu kennen, würde er keine Schritte in die Richtung tun. Dazu sei er viel zu schüchtern. Dies erklärt die Präferenzen bei den Berufen, in denen er Freunde kennt.

Sein Modus der Berufsorientierung sieht in etwa folgendermaßen aus: Mehmet zieht es nicht in die Berufswelt, aber ihm wird die Notwendigkeit nahegebracht. Er zeigt sich als

kommunikativ und gleichzeitig als schüchtern und wartet auf Impulse von außen. Der Abgleich mit dem Selbstbild und der Kontakt zu den Impulsgebern führt zur Entscheidung.

Im Projekt interessiert ihn die Arbeit am Selbstbild. Hier lernt er Aspekte kennen, die er mit den Impulsen von außen abgleichen kann. Aufgrund des Projekts weiß er aber auch, „was nach der 10.Klasse da alles so passiert“ und welche Erwartungen es hier gibt: „Dass man einen guten Eindruck machen muss“ und „nicht ständig Widerworte geben“ sollte. Er bekommt im Bewerbungstraining sogar die Möglichkeit, die neuen Verhaltensregeln zu erproben. Entsprechend gut vorbereitet empfindet er sich und ist dem Projekt dankbar.

Mehmet machte einen geradezu überangepassten Eindruck, der nur wenig eine eigenständige Identität zum Ausdruck bringt, sich sehr an der Außenwelt orientiert, aber sie auch für seine Interessen einbinden kann.

Der zweite Interviewtermin konnte nicht stattfinden, weil Mehmet als einer der ersten schon in einer Ausbildung war. Sein Orientierungsmodus scheint sehr effektiv für ihn gewesen zu sein. Allerdings macht er die Ausbildung in dem Beruf, den er auf keinen Fall ergreifen wollte: Einzelhandelskaufmann.

4.2.1.3. Denise - realitätstüchtig

Denise kann schon mit sechs Jahren sagen, was sie mal werden wird: Tierpflegerin. Sie lebt damals in ihrer Herkunftsfamilie mit „vielen Tieren“ zusammen. Später kommt sie in eine Pflegefamilie, behält aber ihren Traumberuf und auch jetzt als Jugendliche gibt es keine schönere Arbeit für sie, als die mit den Tieren. Diese Vorstellung ist als Konstante ihres Lebens „schon ganz, ganz lange in mir drin.“

Sie geht sehr gern in die Schule und freut sich immer, „wenn das IFAS Institut kommt.“ Als Erstes erzählt sie über einen im Projekt gerade gesehenen Film: ein Mädchen möchte unbedingt auf einem Reiterhof arbeiten, der Vater sieht sie dagegen in seiner Zahnarztpraxis. Gegen seinen Widerstand macht sie ein Praktikum bei den Pferden und stellt fest, dass der vom Vater vorgeschlagene Weg doch besser ist.

Auch Denise will als nächsten Schritt ein Praktikum im Tierpark machen. Nach der Schule soll dann eine dreijährige Ausbildung folgen. Einwänden von Außen entgegnet sie, dass sie ihren Weg „ausprobieren“ will. Im IFAS Team sieht sie die zentralen Experten für ihre Realitätsprüfung des Traumes. Sie stehen den Jugendlichen als Kenner der Berufswelt beratend zur Verfügung.

Im zweiten Interview, ein Jahr später, tritt das Team als Vermittler zwischen Traum und Realität auf. Sie wollen „mir das nicht vermiesen“, aber sie machen ihr deutlich, dass sie nur „eine unter 500“ sei und dass man da viel Mathe brauche. Diese Einschätzung wird von den Eltern und der Berufsberatung bestärkt und führt zur Umorientierung:

„Ich hatte immer ein Ziel gehabt, was ich immer werden wollte. Aber das ist jetzt auch wieder weg.“

Es sei „schade“, aber sie habe sich „damit abgefunden“. Die Außenperspektive übernehmend betont sie jetzt, dass man nicht alles bekommt, was man sich wünscht, dass man aus den Noten und dem Abschluss „das Beste draus machen“ muss.

Wichtiger als die Verwirklichung des Traumes ist ihr die Integration in die Berufswelt geworden. „Ich muss immer geradeaus gucken und weiterlaufen bis ich einen vernünftigen Job gefunden habe.“

Aufgrund guter Kontakte der Mutter, kann sie ein Praktikum in der Altenpflege machen. Die Arbeit an dieser Institution gefällt ihr sehr und sie kann hier auch eine Ausbildung beginnen. Außerdem wird ihr der Realschulabschluss in Aussicht gestellt und darauf hingewiesen, dass Altenpflegerinnen sehr gesucht seien: „Besser kanns gar nicht laufen“

Ganz ähnlich wie im Film, gibt sie ihren Traumberuf auf und geht in den Bereich eines Elternteils.

Das Projekt nimmt in diesem Wandlungsprozess eine zentrale Rolle ein. Hier sieht sie sich beraten, begleitet und vor allem „Mut gemacht“: „Die wollen uns einfach nur helfen, dass wir nach oben schauen und nicht nach unten und uns in den Ecken verkriechen.“

Diese Begleitung wird ergänzt durch Aussagen der Eltern, Lehrkräfte und der Berufsberatung. Berufsorientierung ist häufig auch ein zu bearbeitender Ablösungsprozess von dem was Denise einen „Kinderwunsch“ nennt. Gelingen kann dies auch, wenn für den Wunsch ein Platz gefunden werden kann. So verweist Denise darauf, dass sie ihr „Pflegepferd“ in ihrer Freizeit weiter pflegen könne.

4.2.1.4. Markus – unnormal angepasst

Markus war in mehrfacher Hinsicht ein interessanter Interviewpartner. Er macht zu Beginn gleich deutlich, dass er in keinem Beruf arbeiten wolle und dass er dem Projekt sehr distanziert gegenüberstehe. Er war aber auch eine der Personen, die innerhalb des Projektzeitraumes eine große Wandlung durchliefen.

Markus ist Punk und genießt es, seine Umwelt zu provozieren. Dies gelingt ihm durch sein Aussehen, aber auch durch seine Äußerungen und seine Lebenseinstellung. Er will auf keinen Fall „normal“ werden. Das Berufsleben ist für ihn der Inbegriff eines normalen Lebens und das Projekt der explizite Versuch, ihn dort hin zu bringen.

Konsequenterweise „sitzt er die Zeit im Projekt ab“ und engagiert sich allenfalls als kritischer Beobachter. Er hätte lieber Unterricht und beklagt, dass „man informiert wird, ob man will oder nicht“. Das Thema Beruf stößt ihn ab und er sieht sich fortlaufend

dadurch belästigt. In seinem Lebensentwurf würde er lieber „mit Kumpels durch die Gegend – das wär toll“.

Auch wenn er sich im Projekt nicht aktiv einbringt, so scheint er sich mit den Inhalten auseinanderzusetzen. Er präsentiert unaufgefordert eine Stärken-Schwächenanalyse seiner Person: er malt gern, hat eine ruhige Hand, ist kreativ und kann „locker“ mit Menschen umgehen. Arbeit im Büro, aber auch „anstrengende“ handwerkliche Tätigkeit „ist nicht mein Ding“.

Markus befindet sich in einem schwer zu lösenden Widerspruch: Er sieht sich als einen außergewöhnlichen Jugendlichen, der seine Kompetenzen durchaus zum Geldverdienen einsetzen möchte, aber nicht ins gewöhnliche Berufsleben einsteigen will.

Für ihn liegt die Lösung in der Arbeit als Tätowierer. Dies ist eine Tätigkeit ohne Berufsausbildung in einem Milieu, das er noch nicht zum Mainstream zählt. Hier kann er seine Fähigkeiten einsetzen und Geld verdienen, ohne sich sehr ändern zu müssen.

Unklar ist, wie eine entsprechende Ausbildung aussieht, wo er eine machen könnte und ob er bei der Konkurrenz überhaupt eine Chance hat. Fragen, die er im Projekt nicht stellt und deshalb keine Antworten bekommt. Es sei auf den „Durchschnittsmenschen abgestimmt“ und ginge auf „unnormale Sachen“ nicht ein. Die Übungen zum Vorstellungsgespräch z.B. würden ihm bei diesen Fragen nichts nutzen.

Trotz dieser Kritik am Projekt, entschuldigt er mehrfach die Teamer. Man könne das Thema vielleicht nicht besser umsetzen, aber er gehöre zur falschen Zielgruppe und passe nicht in dies Projekt.

Ein Jahr später sitzt mir im zweiten Interview ein äußerlich sehr veränderter Markus gegenüber: keine schwarze Jacke, keine Ketten und kein bunter Irokesenschnitt. Stattdessen hat er ein rotes T-Shirt an, das seine aufgemalten Tattoos und seine muskulösen Oberarme gut zur Geltung bringt. Für ihn ist dies eine Veränderung „von der Muschi zum Kerl“.

Damals habe er sich hinter dem „Klischee Punk“ versteckt. Er will nach wie vor provozieren, sich aber nicht mehr „zum Clown“ machen. Als Skin wurde er nach seiner Punkphase nicht mehr ausgelacht, sondern ihm wurde mit „Angst und Respekt“ begegnet, was zur Stärkung seines Selbstbewusstseins geführt habe. In dieser „männlichen Subkultur“ wird er mit einem Arbeitsmythos konfrontiert, der ihn zumindest ans „Arbeiten denken“ lässt. Auf die Dauer stört es ihn aber, als Nazi angesehen zu werde und er versucht einen eigenen Stil zu kreieren. Wichtig ist ihm nun, für seine „Individualität bewundert“ zu werden.

Er ist jetzt nicht mehr der „ruhige Arbeitsscheue“, sondern der Individualist, der für seinen Stil Geld und einen Beruf benötigt.

Das Projekt erfährt auch eine Umwertung. Nach wie vor kann er mit den „Spielereien“ nichts anfangen und möchte sich nicht wie die anderen „zum Affen“ machen. Weiterhin stört ihn, dass eben nicht auf „spezielle Berufe“ eingegangen werde. Dafür müsse man für jeden einen Coach haben. Aber das Praxismodul Maler „find ich super“. Nach der Hinwendung zum Arbeitsgedanken macht er hier seine erste positive Erfahrung mit dem Arbeiten. Was er da gelernt habe, könne er im Alltag anwenden und vor allem hebt er hervor, den Tag über etwas Sinnvolles getan zu haben. Er kann sich nun vorstellen, seine Kompetenzen als Maler umzusetzen.

Nach Gesprächen mit Lehrkräften und der „Jobvermittlerin“ wird ihm aber klar, dass dieser Beruf eine „Verschwendung“ seiner Talente wäre. Auf deren Anraten hin, will er nun Mediengestalter werden.

Sein grundsätzlicher Widerspruch zu arbeiten, aber nicht normal zu werden, kann so natürlich nicht gelöst werden. So betont er am Ende des Interviews, dass er den Beruf des Mediengestalters nutzen will, um sich eine Ausbildung zum Tätowierer leisten zu können. Anschließend würde er ein eigenes Studio eröffnen.

Markus zeigt wie viel die Berufswahl mit einer sozialen Verortung zu tun haben kann. Für ihn steht nicht der Verdienst und auch nicht die Verwirklichung eigener Interessen im Vordergrund, sondern die angemessene soziale Verortung. Seine Ablehnung des Mainstreams führt zu einer ausgeprägten Betonung der Individualität. Er will weder in der Gesellschaft, noch in irgendeiner Szene wie z. B. den Punks zum Mainstream gehören. Mit dem Satz „Man müsste selber etwas erfinden“ folgt er der Maxime der Individualisierung, muss aber gleich feststellen, dass das „zu hohe Ansprüche“ seien.

Er geht diese schwere Aufgabe an, indem er das eine tut und das andere nicht lässt. Entgegen seiner Ablehnung der Normalität ergreift er einen normalen Beruf, nutzt ihn aber, um seine „unnormalen Sachen“ später machen zu können.

4.2.2. KATEGORIEN AUF DER BASIS DER 20 INTERVIEWS

4.2.2.1. Integration des „Projekts Zukunft“

Das Projekt wird von den Jugendlichen als etwas Besonderes im Schulalltag wahrgenommen. Dies wird unter verschiedenen Perspektiven beschrieben und auch bewertet. Die zwei Stunden alle zwei Wochen erscheinen einigen als gute Abwechslung zum Schulalltag. Hier geht es nicht um ein benotetes Lernziel, sondern um sie als Personen. Entsprechend diesem Perspektivwechsel werden die IFAS-Teamer häufig in ihrer unterstützenden und fördernden Herangehensweise hervorgehoben. Sie sind „immer für mich da“, man kann sie immer kontakten, sie beschäftigen sich mit den Fragen der SchülerInnen und bringen Infos mit, gehen auf ihre Bedürfnisse ein, sind es aber auch, die sie „in den Arsch treten“. Die Lehrkräfte erscheinen demgegenüber eher sach- und inhaltsorientiert.

Die periodischen Projektzeiten werden von anderen nicht als wertvolle Unterbrechung thematisiert, sondern auch als lästige Zusatzbelastung, die an den Schulalltag angehängt ist. Die sozialpädagogische Herangehensweise wird hier eher als überflüssig abgelehnt.

Es wird in den Interviews deutlich, dass die Jugendlichen das Thema Berufsorientierung nicht nur im IFAS-Projekt bearbeiten. Sie machen darüber hinaus ihre Schulpraktika, den Girlsday und beraten sich auch mit anderen Personen: den Eltern, den Geschwistern, der FreundIn, der „Jobvermittlung“, der Schulpsychologin, der Schulsozialarbeiterin und den Lehrkräften. Dies variiert stark und wird unterschiedlich integriert. So kann die Arbeit im Projekt auf Erfahrungen in den Praktika aufbauen und die Jugendlichen können die Übungen zum Vorstellungsgespräch für die Praktika nutzen. Es gab aber auch die Aussage, dass einiges nicht gut koordiniert sei. So hätten die Übungen zum Vorstellungsgespräch erst nach den Praktika stattgefunden. Die beratenden Personen werden auch in Beziehung gesetzt und die Eltern erscheinen z.B. als stützende Personen der Projektarbeit: „Meine Eltern haben auch gesagt, …“.

Die Teamer werden eindeutig und unhinterfragt als Experten der Berufsintegration wahrgenommen. Selbst da, wo der Sinn der Maßnahmen hinterfragt wird, wird ihnen meist hohe Kompetenz zugeschrieben. Dies kann durchaus auch zu Loyalitätsproblemen führen. Markus z.B. hat eine gute Beziehung zu einigen Lehrkräften und betont, dass auch diese gute Tipps geben würden – „die machen doch auch ihre Fortbildungen“. Aufgrund des Praxismoduls wollte er Maler werden, aber nach Gesprächen mit Lehrkräften, die seine Noten kannten, will er nun Mediengestalter werden.

4.2.2.2. Übergang – eine biographische Aufgabe

Jugend ist eine Phase zahlreicher biographischer Übergänge. Der Einstieg in die Berufswelt wird häufig als eine zentrale Markierung dieser Übergänge empfunden. Der Beruf ist für die Jugendlichen etwas Neues: die neue Umgebung, das regelmäßige Einkommen, die neuen sozialen Strukturen, der soziale Status usw. Der Übergang ist dadurch geprägt, dass dieses Neue in eine bestehende Identität integriert werden muss. Im Gegensatz zu den Gymnasiasten müssen Haupt- und FörderschülerInnen diesen Übergang früh und unter erschwerten Bedingungen bewältigen.

Das Neue muss in Beziehung zum Bestehenden gesetzt werden und die Koordinaten des Bestehenden müssen nachjustiert werden. Dass diese Aufgabe sehr unterschiedlich bearbeitet wird, haben die vier Kurzbiographien gezeigt.

So knüpft Claudia an die bestehende Familiendynamik an. Für sie erscheint ihr Eintritt ins Berufsleben als Integrationsmöglichkeit der Familie. Sie löst sich so nicht aus ihr heraus, sondern kann evtl. sogar den Austritt der Brüder wieder rückgängig machen. Sie integriert ihren Schritt in die Berufswelt als Stabilisierung der Familie.

Ganz anders sieht dies bei Markus aus. Das Bestehende ist geprägt durch sein Leben in seiner Peergroup. Sie nimmt einen zentralen Stellenwert ein. Dieses Leben funktioniert aber nur so lange wie er zur Schule geht und von den Eltern versorgt wird. Der Eintritt in

die Berufswelt erscheint ihm lange Zeit als katastrophale Wende in seinem Leben. Das Bestehende wird sich auflösen und eine positive neue Orientierung ist nicht in Sicht. Er möchte die Schulzeit möglichst weit ausdehnen und ist vom Projekt „genervt“, weil es ihn immer wieder auf die Notwendigkeit des Übergangs hinweist. Erst als sich die Peers und mit ihnen sein Selbstbild ändert, gibt es Anknüpfungspunkte zur Berufswelt.

Mehmet ist noch stark durch seine Anbindung an die Eltern geprägt. Er ist das angepasste Kind, das nichts falsch machen will und keine selbstständigen Schritte vollzieht. An diesen bestehenden Status knüpft er an und sucht Menschen, die sich auch in dieser Frage um ihn kümmern. In diesem Sinne genießt er das Projekt. Ebenso wichtig sind aber Personen, die ihm einen Schutzraum geben und in den Beruf vermitteln. So kann er auch den Schritt in den Beruf als Kind gestalten.

Denise verknüpft ihren Weg in den Beruf mit ihrem Traum, mit Tieren zu arbeiten. Im Projekt und im Gespräch mit ihren Eltern verabschiedet sie sich langsam von dieser bestehenden Konstante und identifiziert sie als „Kinderwunsch“. An ihre Stelle tritt die Orientierung an der Welt der Mutter. In der Institution, wo auch die Mutter angestellt ist, wird sie wie diese einen sozialen Beruf erlernen. Dies ist kein Traumberuf für sie, sondern ein realitätsgeprüfter sinnvoller Schritt.

Wie Markus gibt sie ihren Traum, die Arbeit mit Tieren, nicht ganz auf. Sie verlegt ihn in die Freizeit, während Markus ihn auf die Zeit nach der Ausbildung verortet. Beiden ist es so möglich, trotz starker emotionaler Bindung an ihren Wunsch, sich umzuorientieren.

4.2.2.3. Projektstruktur

Das „Projekt Zukunft“ folgt zur Unterstützung dieses Weges einem gut durchdachten Konzept. Aber wie wird es von den TeilnehmerInnen wahrgenommen? Aus der Perspektive der SchülerInnen können drei Projektbereiche unterschieden werden.

Persönlichkeits- und Teamentwicklung

Die Erfahrungen in diesem Bereich fallen am deutlichsten aus dem heraus, was sie in der Schule gewohnt sind. Sie sind häufig emotional berührt und wollen wertend Position beziehen.

Der Bereich kann noch einmal gut untergliedert werden: Zum einen sprechen sie allgemein über die Übungen zur Persönlichkeits- und Teamentwicklung. Sie erzählen von der Arbeit mit ihren Visionen, den Plakaten, dem gemeinsamen „Eiertest“ und dem Sitzen in einem Boot. Diese Übungen scheinen bei einigen großen Eindruck hinterlassen zu haben, ohne dass sie immer sagen können, welche Bedeutung sie haben sollte bzw. für sie hat. Es ist eher ein unspezifisches Gefühl, dass die Übungen wichtig waren und sie weitergebracht haben. Manche weisen aber auch explizit darauf hin, dass sie und ihre Klasse „reifer“ geworden seien und sich das Klassenklima dadurch sehr verändert habe. In diesem Sinne wird ein konkreter und aktueller Nutzen wahrgenommen, der nicht erst in der Berufswelt ersichtlich wird.

Von anderen TeilnehmerInnen werden aber gerade diese Übungen als „Spielereien“ abgewertet. Sie erscheinen als überflüssig und nicht zielgerichtet. Praxis und Faktenwissen werden ihnen positiv gegenübergestellt. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen des Fragebogens.

Daneben werden aber auch immer wieder die eher berufsorientierten Übungen angeführt. Insbesondere das konkrete Durchspielen von Vorstellungsgesprächen ist von großer Bedeutung. Ähnlich wie in den Praxismodulen können sie in einem geschützten Rahmen, eine ihnen fremde Situation üben. Sie wird vertrauter und einige Personen fühlen sich aufgrund dieser Übung sicherer und selbstbewusster. Sie lernen sich kennen und sehen Strategien, dieses Zusammentreffen bestehen zu können. Aber auch hier gibt es kritische Stimmen von Jugendlichen, die die Übung für unrealistisch halten, sich durch die Kamera belästigt sehen und sich vor dem „Publikum“ nicht lächerlich machen wollen.

Informationen

Im zweiten Bereich geht es um das konkrete Expertenwissen der Teamer. Dies erstreckt sich auf mehrere Ebenen. In den Augen der Jugendlichen kennen sie sehr viele Berufe und die Arbeitswelt. Sie wissen, welche Kompetenzen und Möglichkeiten in den jeweiligen Berufen vorherrschen und auch welches Verhalten in der Arbeitswelt sinnvoll ist.

Auch die verschiedenen Wege in die Berufswelt sind ihnen bekannt. Sie wissen, ob es sinnvoll ist, zuerst weiter zur Schule zu gehen oder gleich eine Ausbildung anzufangen.

Spannend ist für die SchülerInnen aber auch, dass die Teamer offensichtlich die Perspektive der Arbeitgeber kennen. Sie wissen, warum sie was im Vorstellungsgespräch gefragt werden. Und sie können sogar sagen, wie man unangenehme Antworten umgehen kann. Die Teamer erscheinen mit einem großen Wissenspool ausgestattet, den die SchülerInnen sich zu Nutze machen können. Dieses Wissen wird ihnen in den Informationsveranstaltungen, aber auch in Einzelgesprächen weitergegeben.

Auf dieser Ebene wird das Projekt oft im gleichen Zusammenhang wie Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit oder auch durch die Lehrkräfte genannt. Auch ihnen wird großes Wissen unterstellt, wobei die Teamer von IFAS den eigentlichen Expertenstatus einnehmen.

Praxis

Häufig wird das Projekt mit den regelmäßig stattfindenden Terminen in der Schule identifiziert. Dann werden die zwei bis drei Praxismodule im Zusammenhang mit den Schulpraktika erwähnt. Sie erscheinen dadurch als eine Art Minipraktikum.

Es gibt aber auch einige Jugendliche, denen die Praxismodule bei IFAS sehr wichtig sind. Dies gilt z.B. für Personen, die noch kein Praktikum gemacht bzw. Angst davor haben. Für sie ist es eine vorsichtige Heranführung an diesen Bereich. Ein Mädchen schilderte

z.B. ausführlich wie spannend und schön es war, mit dem Zug nach Göttingen zu fahren, dort abgeholt zu werden und zwei Tage in der Stadt zu sein, zu arbeiten und wieder zurückzufahren. Eine andere Schülerin berichtet davon mit dem Modul an „die eigenen Grenzen“ zu gehen, den eigenen Horizont zu erweitern. Für diese Personen ist das Praxismodul eine Möglichkeit, die nächste Hürde vor der konkreten Arbeitswelt noch etwas tiefer zu legen.

Einige Jugendliche genießen es aber auch, mit den bekannten Personen zusammen, einen kurzen Abstecher in die Arbeitswelt zu machen. Auch Markus macht hier die Erfahrung, dass handwerkliche Tätigkeit auch etwas Lustvolles sein kann.

Die Praxismodule geben auch die Möglichkeit, inhaltlich gewählte Schwerpunkte kurz auszuprobieren. Die Jugendlichen können konkret erfahren, wie z.B. die Arbeit einer Kosmetikerin aussieht. Im Gegensatz zu einem Praktikum haben sie bei IFAS auch die Möglichkeit z.B. tatsächlich einen KFZ-Motor komplett auseinander- und wieder zusammen zu bauen. Einige Jugendliche hat dies sehr beeindruckt. Es gab auf dieser Ebene aber auch mehrfach Kritik. So sei die Auswahl an Modulen (es gibt 13 Module) zu klein. Auch seien sie nicht in das Modul gekommen, wo sie eigentlich rein wollten. Einige bemängelten auch, nichts dazu gelernt zu haben. So scheinen für Jugendliche mit guten Computerkenntnissen die Übungen in dem entsprechenden Modul zu einfach.

Nutzung

Das Projekt wird an den verschiedenen Schulen nach einem Konzept durchgeführt. Trotz schulspezifischer Differenzierung gibt es einige Hinweise darauf, dass sich Personen an einigen Stellen überfordert gefühlt haben. So klagen sie über das viele Schreiben, aber vor allem wenn sie sich z.B. nicht trauen, sich im Vorstellungsgespräch zu exponieren. SchülerInnen, die z.B. über zu viele Wiederholungen klagen, machen demgegenüber ihre Unterforderung deutlich.

Dies verweist auf unterschiedliche u.a. intellektuelle Fähigkeiten innerhalb einer Gruppe das Angebot zu verarbeiten. Orientiert sich das Projekt eher an den schwächeren bzw. langsameren SchülerInnen durch ein niederschwelliges Angebot führt dies zu Unterforderungen bei anderen.

Mir scheint aber eine andere Differenzierung mindestens genau so wichtig. Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass die SchülerInnen das Angebot sehr unterschiedlich nutzen. Während die einen sich vorsichtig mit einer neuen Welt vertraut machen, suchen andere allenfalls Tipps für ihren Weg.

Markus will nicht nur anders sein, sondern legt auch Wert darauf über „sich selbst“ zu „bestimmen“ und würde nie im Projekt um Hilfe bitten. Stattdessen beobachtet er, nimmt auf, bleibt aber auf Distanz und verarbeitet für sich die Eindrücke. Er gelangt im Projekt an „Tipps“ und Anregungen für die eigene Verarbeitung. Er benötigt eine Umgebung, in der er Eindrücke sammeln und seine Individualität in der Distanz erleben kann.

Mehmet konstruiert demgegenüber mit den Teamern zusammen einen Schutzraum für sich. Hier kann er sich, aber auch die an ihn gestellten Erwartungen in der Arbeitswelt kennenlernen. Gemessen an dieser Referenz identifiziert er seine „Schwächen“ und sucht Wege damit umzugehen. Mehmet benötigt eine vertrauensstiftende Sicherheit, einfühlsame Teamer und eine behutsame Einführung in die fremde Welt. Er kann sich so positionieren, ohne aktive Schritte machen zu müssen.

Denise nutzt das Projekt, um ihren Orientierungswandel vom kindlichen Traum zur erwachsenen Realität zu bearbeiten. Sie reibt sich an den äußeren Notwendigkeiten und greift neue Orientierungsmöglichkeiten auf. Wie Mehmet benötigt sie einen Schutzraum, aber gleichzeitig sucht sie Anregungen, die sie hier herausführen.

Claudia weiß was sie will und sucht Informationen und Tipps dies umzusetzen. Sie will die vorhandene Orientierung, ihren Spagat zwischen Individualisierung und Stabilisierung der Familie, fundieren und effektiv umsetzen. Dazu benötigt sie zielgerichtete Informationen, aber auch eine konkrete Förderung ihrer Fähigkeiten z.B. im Vorstellungsgespräch.

Diese kurzen Hinweise zeigen, dass die Gestaltung des Übergangs in die Arbeitswelt viel mehr ist, als eine Abwägung der Stärken- und Schwächenanalyse mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Auch wird deutlich, dass die Bedeutung des Projekts für die Jugendlichen sehr unterschiedlich sein kann.

Das Projekt muss sich nicht nur auf die unterschiedlichen Stärken und Schwächen der SchülerInnen einstellen, sondern eben auch auf die unterschiedlichen Themen und Herangehensweisen, die unter dem Titel Berufsorientierung subsumiert werden. Die Jugendlichen konstruieren aktiv mit den Teamern zusammen ihr eigenes Projekt. Eine wesentliche Herausforderung des Teams besteht somit darin, trotz identischer Rahmenbedingungen, den Jugendlichen einen individuellen Raum zur eigenen Gestaltung anzubieten.

5. ERGEBNISSE

„Jugendliche mit besonderem Förderbedarf […] gibt es schon seit vielen Jahren. [...] Diese Heranwachsenden werden oft selber mit ihren individuellen Problemen nicht fertig, vor allem aber: sie haben am Arbeitsmarkt geringe (oder gar keine) Chancen mehr. Empirische Untersuchungen können vielfach zeigen, dass die Übergänge dieser Heranwachsenden in die berufliche Schule, in die Berufsausbildung oder gar in Erwerbsarbeit extrem prekär verlaufen.“[6]

In dem Modellprojekt „Zukunfts- und Berufsplanung für benachteiligte Jugendliche in Südniedersachsen“ werden Haupt- und LernhilfeschülerInnen zu dieser Gruppe dazugezählt. Wie in dem Einleitungstext zum Buch „Diesseits vom Abseits“ wird auch im Konzept von IFAS eine bedrückende Situation für diese Gruppe skizziert. Sie weisen vor allem auf die „hohen Abbruchzahlen während der Ausbildung“ und der Schule, auf Leistungsverweigerung und „Null-Bock-Haltung“ hin. Häufig würden sie in Maßnahmen „ohne eigene berufliche Perspektive“[7] landen.

Um an diesem Missstand etwas zu ändern, setzt das Projekt am „Mangel an Eigenverantwortung gerade im Hinblick auf den beruflichen Lebensweg“ an. Hier sollen die benachteiligten Jugendlichen „Unterstützung“ bei der „Vorbereitung auf den Übergang in die Berufswelt“ erhalten.

Auf die Jugendlichen bezogen wird daraus ein übergeordnetes Ziel abgeleitet: „Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration von Schüler/innen – Prävention von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, Ausbildungsabbrüchen, Sozialhilfe- oder Maßnahmekarrieren, Gewalttätigkeit.“

Dies soll durch eine Kombination von „Projekteinheiten zu den Themen Ich-Stärkung und Förderung von Ausbildungsreife“, den Praxismodulen und prozessbegleitendem Coaching erreicht werden. Als „Feinziele“ wird auf eine Erhöhung von Eigenverantwortung, Ausbildungsreife und Ich-Stärke, eine Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse, Eigen- und Fremdwahrnehmung hingearbeitet. Darüber hinaus geht es um eine „Unterstützung beim Übergang in passgenaue Ausbildungsverhältnisse bzw. andere Lern- und Arbeitsorte.“

Die wissenschaftliche Begleitung sollte auf der Basis quantitativer und qualitativer Methoden die „Auswertung und Weiterentwicklung“ des Projektes unterstützen. Da ein sehr großer Schwerpunkt im Projekt auf der Persönlichkeitsentwicklung liegt, wird auch die Perspektive der Jugendlichen ins Zentrum der Evaluation gestellt.

Die Jugendlichen bekamen vor allem in den ausführlichen narrativen Interviews viel Raum ihre Sicht darzustellen. Fast jede siebte Person wurde interviewt. Dies ist eine sehr

[6] Bojanowski 2005, S. 5

[7] Dieses und die folgenden Zitate stammen aus dem Konzept von IFAS zum Modellprojekt „Zukunfts- und Berufsplanung für benachteiligte Jugendliche in Südniedersachsen“

große Stichprobe für eine qualitative Erhebung und hat der Evaluation einen tiefen Einblick ermöglicht. Im Kapitel 4.2 zu den qualitativen empirischen Befunden wird ein Ausschnitt präsentiert. Die Fragebogen sind kurz gehalten und einige Fragestellungen wurden nur mit wenigen Items abgefragt. Aber der sehr hohe Rücklauf von 77% erlaubt eine Verallgemeinerung der Ergebnisse auf das ganze Projekt.

Allgemein kann gesagt werden, dass die meisten Jugendlichen das zweijährige Projekt zur eigenen Weiterentwicklung sowohl der Persönlichkeit als auch in Bezug auf die Berufswelt genutzt haben.

Sie haben sich in ihren Stärken und Schwächen reflektiert, sich und andere in Teamübungen erlebt und immer wieder ihren Bezug zur Berufswelt thematisiert. Vor allem in den Interviews zeigt sich eine hohe Sensibilisierung in diesen Bereichen. Wie selbstverständlich fließen immer wieder Bezüge auf die eigene Struktur und Ressourcen ein und der eigene Lebensweg wird aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Sie wissen, dass in naher Zukunft ein wichtiger Schritt in ihrem Leben ansteht, den sie meistern müssen. Auch wenn sich einige davon überfordert zeigen, offensichtlich Schwierigkeiten haben, selbstbewusst den nächsten Schritt zu gehen, so drücken die meisten eine große Zuversicht aus. Sie sehen ihre Gestaltungsmöglichkeiten und haben ein hohes Selbstwirksamkeitsgefühl. Viele strahlen ein Selbstbewusstsein und eine Ich-Stärke aus, die so gar nicht zum Klischee eines Haupt- und Förderschülers passt. Es gibt aber auch einige SchülerInnen, die noch stark kindlichen Orientierungsmustern verhaftet sind und sich schwer tun, die gelernten Veränderungsschritte tatsächlich in ihren Lebensweg zu integrieren. Wiederum andere demonstrieren offen ihre Distanz und machen deutlich, wie überflüssig sie die Maßnahmen für ihr Leben finden. Auffällig ist aber, wie wichtig die meisten das Thema Beruf nehmen und mit welchem Ernst sie sich einbringen.

Einige Personen scheinen nicht eine passgenaue Berufswahl im Projekt vorgenommen zu haben. Markus ist dafür ein extremes aber auch gutes Beispiel. Zu Beginn will er auf keinen Fall einen Beruf wählen und beschwert sich darüber, dass das Projekt für seinen Weg neben der Normalität keine relevanten Informationen und Übungen parat hält. Seine erste gute Arbeitserfahrung macht er im Praxismodul Maler und wird im Projekt auch in diese Richtung beraten. Im späteren Beratungsgespräch mit Lehrkräften führen diese seine guten Noten an und beraten ihn in Richtung Mediengestaltung. Hier zeigt sich, wie wichtig es ist, vorhandenes Spezialwissen durch Kooperation zu integrieren.

Die meisten Jugendlichen sehen sich aber sehr gut über die Berufswelt und die möglichen Berufe beraten. Dies führt dazu, dass 84% der SchülerInnen ein konkretes Berufsziel nennen können. Sie sind nicht nur für die Berufswelt sensibilisiert, sondern können sich in ihr verorten. Sie haben sich einen Zugang zu dieser früher fremden Welt erarbeitet. Dies gepaart mit der sehr verbreiteten „Freude“ auf die Berufswelt, sind die hoffnungsvollsten Parameter.

Die Auswahl der Berufsziele zeigt, dass eine ausgiebige Realitätsprüfung stattgefunden hat. Zumindest in diesen Nennungen haben sie ihre schwärmerischen kindlichen Vorstellungen zugunsten weitgehend konventioneller Berufe abgelegt. Sie haben Wege aus resignierten Haltungen und Größenphantasien gefunden und machen deutlich, dass sie auch mit Unwägbarkeiten umgehen können. Manchmal präsentieren sie sich in diesem Punkt geradezu als MusterschülerIn.

Das Projekt erscheint meist als eine gern gesehene Abwechslung im Schulalltag. Hier geht es nicht um ihre Leistung, sondern um eine Dienstleistung an ihrer Person. Das bestimmt das Vertrauensverhältnis zu den Teamern: Sie sind für sie da.

Bei den Maßnahmen werden besonders die aktionsorientierten Elemente, wie die „Spiele“ zur Teamarbeit und das Vorstellungsgespräch positiv hervorgehoben - aber auch kritisiert. Es gibt Schwerpunkte bei den Jugendlichen: manche betonen die Persönlichkeitsentwicklung und andere hätten gern mehr Praxis. Dem Projekt wird je nach eigener Nutzung eine unterschiedliche Bedeutung gegeben. Einigen Jugendlichen bleibt das Thema Beruf, aber auch die Arbeit im Projekt bis zum Schluss unangenehm. Sie distanzieren sich durch Störungen, betonen aber auch, dass das Projekt „nichts bringt“. Andere nutzen die Informationen, um ihren Weg zu planen und wieder andere lernen sich und die Berufswelt intensiv in einem Schutzraum kennen.

Auch die Beurteilung des Projektes fällt unterschiedlich aus. Es gibt ausgesprochene Fans, aber auch einige, die es v.a. als zusätzliche Belastung kritisieren.

Das Projekt versteht sich als Integrations- und Präventionsprojekt: „Verbesserung der sozialen und beruflichen Integration von Schüler/innen – Prävention von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit, Ausbildungsabbrüchen, Sozialhilfe- oder Maßnahmekarrieren, Gewalttätigkeit.“

Es zielt auf einen Zeitraum jenseits der Projektgrenze und somit außerhalb des Evaluationsbereichs. Inwieweit diese Ziele tatsächlich erreicht werden, kann hier nicht beurteilt werden.

Gleichzeitig mit dem Projekt endet für die meisten Jugendlichen auch die Schule und die Phase beginnt, auf die sie vorbereitet wurden. Die Vorbereitung nimmt im Projekt einen breiten Raum ein. Sie bekommen nicht nur eine Fülle von Informationen über die Berufswelt, sondern lernen z.B. auch Vorstellungsgespräche und Arbeitssituationen kennen. Die Jugendlichen sehen sich gut vorbereitet und wollen mit Zuversicht den nächsten Schritt wagen.

Es ist der Schritt von der Generalprobe im geschützten Raum hin zur tatsächlichen Aufführung. Erst im Anschluss an das Projekt wird sich zeigen, wie stark das Lampenfieber ist, ob der Optimismus einem projektspezifischen Hochgefühl oder einer verstetigten Veränderung geschuldet ist.

Hier wird der Nachteil schulischer Projekte deutlich: wenn es drauf ankommt, werden die Jugendlichen nicht mehr durch die Projektstrukturen gestützt.

Neben diesen Vorbereitungen gab es verstetigende Übungen und die Arbeit an persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Hier sind vor allem die Maßnahmen zur Selbstwahrnehmung und –reflektion zu nennen. Das Besondere ist, dass diese Kompetenzen nicht nur auf zukünftige Situationen ausgerichtet sind, sondern konkret und aktuell zum Ausdruck kommen. In den Erzählungen über ihr Auftreten im Klassenverband werden sie empirisch feststellbar. Ähnliches gilt auch für die Maßnahmen zur Teamarbeit. In den Interviews werden mehrfach konkrete Veränderungen in der Gruppendynamik beschrieben.

Es kann davon ausgegangen werden, dass viele Jugendliche nicht nur die Methoden zur Persönlichkeitsentwicklung kennengelernt, sondern auch auf sich wirken lassen haben. Sie haben sich verändert und können dies auch reflektieren. Dies betrifft die persönlichkeitsbezogenen „Feinziele“ des Konzeptes: Sensibilisierung für Kommunikationsprozesse, Eigenverantwortung, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Ich-Stärke usw.

Folgt man der Projektlogik, dass die Stärkung der Eigenverantwortung und Ich-Stärke präventiv wirkt, so lässt dies Rückschlüsse auf das eigentliche integrations- und präventivorientierte Ziel zu.

Für die meisten Jugendlichen war das Projekt ein Gewinn. Sie haben sich von Methoden der Persönlichkeitsentwicklung beeindrucken lassen und sich auf ihre Weise auf die Berufswelt vorbereitet.

5.1. GELINGENSBEDINGUNGEN

Die genannten Erfolge hängen von vielen Faktoren ab. In diesem Abschnitt werden einige aufgezählt, die deutlich aus der Empirie ersichtlich werden.

5.1.1. INTEGRATION IN DIE SCHULE

Die Daten der schriftlichen Befragung machten deutlich, dass die Einlassung der Jugendlichen auf das Projekt auch davon abhängt, inwieweit sich die Schule auf das Projekt einlässt. Ist es als eine sinnvolle Ergänzung integriert oder wird es als Notwendigkeit geduldet?

Für die Jugendlichen gibt es mehrere Indikatoren für eine schlechte Integration. Am häufigsten wird der Termin der Projektzeiten genannt. An den Rand der Schulzeit gedrückt, wird er für die SchülerInnen zur zusätzlichen Belastung. Aber auch das Verhalten der Lehrkräfte während und nach den Projektterminen kann ihnen zeigen, wie diese zum Projekt stehen: signalisieren sie z.B. durch Korrektur von Arbeiten während des Projekts Desinteresse am Projekt, aber auch an den Entwicklungen der SchülerInnen

oder stützen sie die Arbeit von IFAS; relativieren sie später die Aussagen der Teamer oder nutzen sie sie für den eigenen Unterricht usw.

Aber auch ein besonderer Aspekt von Integration scheint von großer Bedeutung. Das IFAS Projekt wird immer wieder als von außen kommend thematisiert. Es nimmt bis zum Schluss im Schulalltag einen Sonderstatus ein. Deutlich wird dies in den Beschreibungen eines Perspektivwechsels: Die Jugendlichen stehen als Personen im Zentrum. Es geht demzufolge nicht um Noten und Leistung, sondern eher um eine Dienstleistung für sie. Dort wo sie sich mit dem Projektziel einer gelungenen Berufsintegration identifizieren, wird das Projekt als Unterstützung angenommen. Die Teamer beraten und begleiten sie ressourcenorientiert in ihren Themen. Die Beziehungsebene steht viel stärker im Vordergrund als im inhaltsorientierten Unterricht. Dies scheint auch andere Persönlichkeitsanteile als im Unterricht anzusprechen und neue Veränderungspotentiale zu aktivieren.

Auf einer weiteren Ebene wird das Außergewöhnliche thematisiert. Für viele Jugendliche kommt das Projekt nicht nur von außen in die Schule, sondern gerade aus der Berufswelt, in die sie hineinwollen. Während die Lehrkräfte eindeutig mit der Schule identifiziert werden, wird durch das Projekt eine Tür zur Berufswelt geöffnet. Das Besondere daran ist, dass nicht sie mühsame Schritte z.B. in Form von Praktika machen müssen, sondern dass die Berufswelt zu ihnen in ihre gewohnte Welt kommt und sie auch wieder verlässt. Dieser außergewöhnliche Raum mit klaren Begrenzungen ermöglicht es ihnen, sich im besonderen Maße auf diese fremde Welt einzulassen. Sie verliert den Schrecken des Unbekannten, ohne dass sie sich tatsächlich aus den bekannten Zusammenhängen herauslösen mussten. Ein zentrales Thema des Projekts ist die Gestaltung einer Grenzüberschreitung. Dieses Thema wird durch die Struktur des Projektes bzw. der Integration in den Schulalltag aufgegriffen.

Dies verweist aber auch auf eine besondere Rolle der Teamer: Sie fungieren als MittlerInnen zwischen zwei Sozialen Welten. In dem Maße, wie es ihnen gelingt, als Insider der Berufswelt zur Welt der Jugendlichen Kontakt aufzunehmen, kann diesen ein eigener Zugang zur Berufswelt ermöglicht werden. Es geht weniger darum Informationen zu vermitteln, als vielmehr darum, als Repräsentanten der Berufswelt die Welt der Jugendlichen kennenzulernen. Indem die Teamer in Kontakt treten mit der Welt der Jugendlichen entsteht ein Raum, in dem diese in Kontakt mit der Berufswelt treten können. Diese Form der Begleitung unterscheidet sich eklatant vom Frontalunterricht und wird von den Jugendlichen als wertschätzend und aufbauend wahrgenommen. Das Projekt ist in diesem Sinne ein gegenseitiges Entdecken der Sozialen Welten. Wo dies gelingt, entwickeln die Jugendlichen eine Orientierung in der bis dahin fremden Welt.

Lehrkräfte haben eine eigene Beziehung zu den SchülerInnen und können sehr wohl beraten und informieren, aber es wird ihnen schwerfallen, diese Mittlerposition einzunehmen.

5.1.2. METHODE

Die Zeit als Strukturmerkmal des Projektes wurde von den Jugendlichen häufig thematisiert. Ein bisher noch nicht genannter Aspekt scheint für das Gelingen sehr wichtig: die Dauer des Projektes. Vertrauen bilden, sich kennenlernen und sich auf die neuen Umgangsformen einlassen, benötigt eine gewisse Zeitspanne, Kontinuität und Verlässlichkeit. Wer sich verändern will bzw. soll benötigt Sicherheit.

Die Jugendlichen wissen, dass es zwei Jahre lang alle zwei Wochen eine Unterbrechung des Alltags gibt, in der sie für zwei Stunden in eine etwas andere Welt eintreten. Da wo diese Gewissheit nicht gegeben ist, wo die Termine mehrfach verlegt werden oder ausfallen, wird dies beklagt. Der Rhythmus ist somit wichtig.

Wichtig ist aber auch, den Spannungsbogen zwei Jahre aufrechtzuerhalten. Während bei dem Rhythmus durchaus eine gewisse Starre sinnvoll ist, spielt bei dem Spannungsbogen Flexibilität und Differenzierung eine Rolle. Jeder Jugendliche nutzt in einer spezifischen Weise die Möglichkeiten des Projektes und hat somit ein eigenes Maß für die verschiedenen Projektschwerpunkte.

Der Widerspruch zwischen gemeinsamen Projektaufbau und Heterogenität kann z.B. durch das begleitende Coaching aufgefangen werden. Ansonsten führt die Maxime, dass jeder Jugendliche die Zeit, die er benötigt, bekommen soll, zu einer Orientierung an den Personen, die jeweils die meiste Zeit beanspruchen. Dies führt zum Abfallen des Spannungsbogens und somit zu Langeweile bei anderen Jugendlichen.

IFAS kann bei der Umsetzung des Konzeptes auf einen breiten Pool von Methoden zurückgreifen. Diese sind nicht neu, sondern wie z.B. der „Eiertest“ als Teamübung sehr häufig erprobt. Interessanter ist die Verknüpfung zwischen persönlichkeitsorientierten Methoden und dem inhaltlichen Bezug zur Berufswelt. Die Entwicklung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Selbstreflexion und Teamfähigkeit wird von vielen Jugendlichen in diesem Zusammenhang für sinnvoll erachtet. Aber auch der Beruf als ein wichtiger Aspekt der eigenen Biographie ist so überzeugend.

In der Beziehung dieser beiden Bereiche, umgesetzt durch trainierende, beratende und reflektierende Maßnahmen liegt ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg des Projekts.

5.2. EMPFEHLUNGEN

5.2.1. PROJEKTPERSPEKTIVE

Ausgangspunkt des Projektes ist ein festgestelltes gesellschaftliches Problem: Es gibt hohe Zahlen des Schul- und Ausbildungsabbruchs, der Leistungsverweigerung und von „Null-Bock-Haltung“. Darüber hinaus durchlaufen viele Jugendliche berufsbezogene

Bildungsmaßnahmen, ohne eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Zu diesen so genannten benachteiligten Jugendlichen werden hier auch die Haupt- und FörderschülerInnen gezählt.

Dem Projektkonzept zufolge korrespondiert mit diesem Problem „der Mangel an Eigenverantwortung“ bei den Jugendlichen. Dies ist der Ansatzpunkt des Projektes zur Veränderung der beschriebenen Situation. Insbesondere durch Förderung der Eigenverantwortung und der „Ich-Stärke“ wird präventiv den Abbrüchen, aber auch der Gewalttätigkeit begegnet.

Das Projekt kann somit in der Nähe aktueller Jugendforscher wie Klaus Hurrelmann und Wilhelm Heitmeyer verortet werden. So wird im Desintegrationsansatz[8] davon ausgegangen, dass Jugendliche, die nicht in einem angemessenen Maße eine eigenständige Identität entwickelt haben, auf abweichende Mittel zurückgreifen und schwer zu integrieren sind. Wie die so genannte Ich-Stärke, so zeichnet sich auch die eigenständige Identität dadurch aus, dass widersprüchliche innere und äußere Ansprüche reguliert werden können. Wo Jugendliche dazu nicht in der Lage sind, steigen sie aus oder greifen auf die Gewalt zurück. Entsprechend dieser Perspektive, werden Probleme auf eine schwache regulierende psychologische Instanz zurückgeführt, die folglich gestärkt werden muss.

Präventive Arbeit richtet sich demzufolge immer an Personen, bei denen Persönlichkeitsdefizite als zumindest wahrscheinlich angenommen werden. Diese Defizite werden u.a. mit Mitteln der Sozialpädagogik bearbeitet. Diese Perspektive kann wie in diesem Projekt zu Maßnahmen führen, die neben dem inhaltlichen Thema vor allem die Individuen in das Zentrum stellen. Es wird versucht den Jugendlichen gerecht zu werden, sie mit angemessenen Mitteln da abzuholen, wo sie stehen.

Neben diesen großen Vorteilen, sollen aber auch drei Nachteile genannt werden:

- Eine Grundannahme im Projekt lautet: Gelungene Prävention führt zur besseren Integration. Die Prävention richtet sich aber fast ausschließlich auf Abbruchszenarien. Indirekt kommt somit ein Integrationsmaßstab zum Tragen, der sich an Kontinuität orientiert. Natürlich ist es sehr sinnvoll, die Schule bzw. die Ausbildung nicht abzubrechen. Aber gleichzeitig wäre es ein großer Fehler, die Jugendlichen zu stark an den Idealen der Normalarbeitsbiographie der 50er und 60er Jahre heranzuführen.
- Unsere stark individualisierte Gesellschaft stellt sehr hohe Anforderungen an das Subjekt. Insbesondere werden gesellschaftliche Widersprüche als individuell zu managende Aufgaben erlebt. Ambivalenz- und Ambiguitätstoleranz, Ich-Stärke und die Fähigkeit sich gestaltend auf die Umwelt zu beziehen, können der eigenen Entwicklung sehr förderlich sein. Aber eine einseitige Orientierung an

[8] Vgl. Ingo Diedrich 2003, S. 183–201

diesen Fähigkeiten bzw. das Ideal einer ichstarken Person, führt nicht zur Integration, sondern zu neuen Ausgrenzungsfronten.
Mehmet ist dafür ein gutes Beispiel. Er tritt nur selten als aktiv gestaltende Person auf. Seine Fähigkeit liegt eher darin, Beziehungen aufzubauen und sich über Personen zu orientieren, die ihm nahestehen. So gelangt er sehr früh an eine Ausbildung und es ist sehr wahrscheinlich, dass er diese nicht abbrechen wird. Hohe Eigenverantwortung und Ich-Stärke als eindeutigen Maßstab lassen Mehmet als defizitär erscheinen und grenzen ihn aus.

- Ziel ist die Integration, aber durch die Perspektive der Prävention werden die Jugendlichen erst einmal als defizitär und potentiell problematisch stigmatisiert. Allein weil sie Haupt- bzw. FörderschülerInnen sind, wird von der Wahrscheinlichkeit bestimmter Persönlichkeitsdefizite ausgegangen.

5.2.2. MODIFIZIERTE PERSPEKTIVE

Der Vorschlag einer etwas verschobenen konzeptuellen Perspektive greift das auf, was im Projekt empirisch festgestellt werden kann. Wie schon beschrieben, haben die SchülerInnen das Projekt genutzt, sich das Thema Beruf anzueignen. In der inhaltlichen und personenbezogenen Auseinandersetzung konnten viele Jugendliche eine Brücke zwischen ihrer Person und der Berufswelt schlagen. Sie haben gelernt u.a. durch Information und Selbstreflexion mit einer fremden Welt in Kontakt zu treten, sie sich anzueignen. Sie können ihre Angst vor dieser Welt in Beziehung setzen zu den eigenen Schwächen und Stärken und sie haben Erfahrungen mit Schritten aus ihrer Resignation. Sie nehmen sich und die anstehenden Lebensthemen wichtig und haben gelernt Unterstützung und Beratung zu nutzen.

Dies sind wesentliche Kompetenzen, bevorstehende Einschnitte im Lebensweg bearbeiten zu können. Der Wechsel von der Schulwelt in die Berufswelt ist da nur einer unter vielen.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir sinnvoll den konzeptuellen Ausgangspunkt etwas zu verschieben und somit zu einer leicht modifizierten Perspektive zu kommen, die die feststellbaren Stärken des Projektes mehr in den Vordergrund stellt.

Ausgangspunkt ist demzufolge nicht mehr die Feststellung der problematischen Abbruchsituation insbesondere bei benachteiligten Jugendlichen, sondern die gesellschaftlichen Veränderungen, die seit über 20 Jahren intensiv diskutiert werden.

Zum einen hat sich die Erwerbslandschaft stark gewandelt: Befristete Arbeitsverhältnisse, Teilzeitvereinbarungen und Werkverträge sind normal geworden. Außerdem werden geringfügig Beschäftigte und Leiharbeiter stärker in Unternehmensabläufe eingebunden. Neben den noch vorhandenen dauerhaften Beschäftigungen sind Diskontinuitäten, Mehrfachbeschäftigungen, Brüche in der Erwerbstätigkeit und Umorientierungen zu einer Selbstverständlichkeit geworden.

Dies fällt mit Entwicklungen zusammen, die unter dem Begriff Individualisierung subsummiert werden. Die gesellschaftliche Differenzierung ist so weit fortgeschritten, dass stabile Orientierungen durch umfassende Leitbilder und Organisationen kaum möglich sind. Dem Individuum kommt im hohen Maße die Aufgabe zu, die Möglichkeiten, Risiken und Ungewissheiten immer wieder neu zu verarbeiten. Begriffe wie „Bastelbiographie“ machen deutlich, wie brüchig diese Lebensweise sein kann.

Diese gesellschaftlichen Veränderungen führen zu neuen Anforderungen an die Individuen. Das Individuum wird häufig auf sich selbst zurückgeworfen und Selbstverständlichkeiten in der Orientierung sind kaum noch zu finden. Der Umgang mit Diskontinuitäten ist eine zentrale Anforderung geworden.

Die zurückgehende Orientierung an äußere Strukturvorgaben führt zu einem veränderten Integrationsmodus: Die Jugendlichen müssen nicht nur einen Platz in der Berufswelt finden, sondern sie müssen sich diese Berufswelt aneignen.

Sie integrieren sich in die Berufswelt, indem sie diese in ihre Biographie integrieren.

Wie schwer dieser Prozess sein kann, hat Markus gezeigt. In seiner Sinnstruktur war lange Zeit kein Platz für einen Beruf und auch jetzt kann er ihn nur als Übergang zu einer anderen Form der Erwerbstätigkeit als sinnvoll erleben. Aber auch die anderen SchülerInnen bearbeiten intensiv den Eintritt in diese neue Welt als ein Thema ihrer Biographie. Meist steht die Bedeutung dieses Schrittes in Zusammenhang mit Ablösungsprozessen und Vorstellungen vom Erwachsenwerden.

Wenn Jugendliche Veränderungen als einen Bruch konstruieren, sich plötzlich zurückziehen und aussteigen, so ist das meist ein Hinweis darauf, dass die neue Welt eben noch nicht integriert ist, sondern auf dem Hintergrund der eigenen Biographie als fremd erscheint.

Ob die Jugendlichen bei der biographischen Integration der Berufswelt sich als ich-stark erweisen oder eher auf ihre Anpassungsfähigkeit bauen, ist zweitrangig. Wichtig ist, ob die Berufswelt einen Platz in der Biographie findet.

Abbrüche treten nicht auf, wenn die Jugendlichen kompetent sind, Diskontinuitäten als krisenhafte Übergänge zu bearbeiten.

Diese Fähigkeit, Diskontinuitäten biographisch zu integrieren, ist eine zentrale Anforderung an das individualisierte Subjekt unserer Gesellschaft. Dies gilt nicht nur für den Schritt in die Berufswelt, aber auch da.

5.2.3. BIOGRAPHIE ORIENTIERTE ÜBERGANGSBEGLEITUNG

Die Schule hat auch die Aufgabe, auf das Berufsleben vorzubereiten. Sie ist aber nach wie vor nur selten der Ort, an dem die beschriebene Kompetenz zur Übergangsbearbeitung entwickelt wird. Es fehlt an angemessenen Strukturen und an

entsprechenden Kompetenzen bei den Lehrkräften. Sie können durchaus inhaltlich arbeiten, wurden aber nicht für eine entsprechende Beziehungsarbeit ausgebildet. Außerdem fehlen häufig Fortbildungsmaßnahmen, die dieses Manko ändern könnten.[9]

In dieser notwendigen Beziehungsarbeit zeigt sich die besondere Stärke der sozialpädagogisch geprägten Arbeit im Projekt. Ohne dass es so genannt wird, findet hier die *biographieorientierte Übergangsbegleitung* statt. Hier bekommen die Jugendlichen den Raum, sich die Berufswelt in der ihnen eigenen Weise anzueignen.

Es geht also nicht darum, grundsätzlich neue Methoden und Herangehensweisen ins Projekt zu implementieren. Vielmehr sollte die Kompetenzentwicklung als Ziel konzeptuell stärker zum Ausdruck kommen.

Der Schwerpunkt sollte verlagert werden von der Verhinderung von Brüchen hin zur Kompetenz, diese sinnvoll bearbeiten zu können.

Das Selbstverständnis würde sich in Richtung einer *biographieorientierten Übergangsbegleitung* verlagern.

Das veränderte Profil hat mehrere Vorteile:

- Die teilnehmenden SchülerInnen müssen nicht mehr prinzipiell als potentielle Abbrecher betrachtet werden. Sie verlieren dieses Stigma. Die Entwicklung übergangsorientierter Kompetenzen ist keine spezifische Aufgabe für defizitäre Personen, sondern für jede Person. Auch Gymnasiasten stehen vor dieser Aufgabe. Aufgrund des verkürzten Moratoriums diesen gegenüber, ist es trotzdem sinnvoll, Haupt- und FörderschülerInnen ins Zentrum zu stellen. Sie haben weniger Zeit diese Kompetenzen zu entwickeln und sind in einer biographischen Phase, die noch stark von den Umbrüchen der Jugend geprägt ist.
- Die Arbeit im Projekt verliert den Charakter von Interventionsarbeit. Sie ist nicht darauf angewiesen hohe Abbruchzahlen und schlechte Ausbildungsmöglichkeiten vorzuweisen. Unabhängig von aktuellen Problemsituationen ist die Entwicklung der Kompetenzen erforderlich.
- Die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen werden stärker aufgegriffen. Die Diskontinuität, die Individualisierung und das Verschwinden des ‚Berufs für das Leben' werden offensiv ins Zentrum gestellt.
- Forschungen und Forderungen auf der Bundesebene werden so konstruktiv aufgegriffen: So ist der „Berufseinstiegsbegleiter" ein Versuch der Lebensweg bzw. –welt orientierten Berufsbegleitung Rechnung zu tragen.
  Das Bundesinstitut für berufliche Bildung hat eine Expertise herausgegeben, die Berufsorientierung als „Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung" thematisiert.[10]
  Aber auch das BMBF fördert Projekte, in denen die Entwicklung der Kompetenz

[9] Vgl. Ingo Diedrich 2009b
[10] Vgl. Deeken, Butz 22.04.2010

„berufsbiografischer Gestaltungsfähigkeit“ im Zentrum steht.[11]
IFAS kann mit diesem Projekt eine durchdachte Methodenkombination und Herangehensweise vorweisen und somit aktiv in die Weiterentwicklung dieser subjekt- und biographieorientierten Perspektive eingreifen.

5.2.4. AUSBLICK

In dem „Projekt Zukunft“ wurden vor allem zwei Aspekte erreicht:

- Förderung der Berufsintegration bzw. biographische Aneignung der Berufswelt und
- Kompetenzentwicklung im Umgang mit Diskontinuitäten.

Getragen wurde diese gemeinsame Arbeit durch das Expertenwissen und die Methodenkompetenz von IFAS, dem sich Einbringen der SchülerInnen und der besonderen Beziehung zwischen den Teamern und den SchülerInnen innerhalb der Struktur der Schule. Durch die Jugendlichen wird diese Begleitung mit den Worten „die sind für uns da“ charakterisiert.

Wie schon beschrieben, sind für beide Ziele die Strukturmerkmale des Andersseins wichtig: der Rhythmus, die Position von IFAS als Mittler zwischen den Welten, die erkennbar anderen Regeln usw. Die Implementierung dieser Begleitung darf den Status des Außergewöhnlichen nicht komplett auflösen.

Dies wäre durch eine Institutionalisierung als externe Maßnahme innerhalb der Schule möglich. Um die Arbeitsweise und Beziehungsform in die Breite zu tragen, genügt dies aber nicht. Es gelingt nur, wenn sich beide Perspektiven stärker aufeinander einlassen und gleichzeitig das eigene Profil bewahren. Die Gestaltung dieses Spannungsfeldes kann sehr unterschiedlich aussehen.[12] Im Anschluss an das IFAS Projekt stellt sich die Frage, wie die erfolgsführende sozialpädagogische Perspektive an der Schule nachhaltig gestärkt werden kann?

Ein erster wichtiger Schritt könnte die engere Kooperation zwischen den Teamern und den Lehrkräften sein.

Bisher nehmen die Lehrkräfte primär als Beobachter teil und können mit den IFAS Teamern die Eindrücke reflektieren. In einer kooperierenden Maßnahme würden sie aktiv mit den SchülerInnen arbeiten. Sie könnten ihr Spezialwissen einbringen, müssten sich aber an der Beziehungsarbeit der IFAS Teamer orientieren. Das benannte

---

[11] Vgl. Munz, Claudia; Marlies Rainer u.a. 2005

[12] In dem Projekt „MUS-E Modellschule“ z.B. standen die Akteure vor einem ähnlichen Problem. Es hatte sich gezeigt, dass den Kindern die Zusammenarbeit mit KünstlerInnen gut tut. Folglich sollten die LehrerInnen auch eine „künstlerische Haltung“ annehmen und gleichzeitig Lehrkräfte bleiben. Verschiedene Modelle des Umgangs mit dieser Anforderung wurden erprobt. So versuchten Lehrkräfte einen künstlerisch geprägten Unterricht zu machen oder es wurden periodische Zeiten festgelegt, die für diese Perspektive reserviert waren. Vgl. Ingo Diedrich 2009a

Spannungsfeld zwischen schulfremden Elementen und Schulnormalität würde so nicht aufgehoben, sondern würde fortlaufend aufgegriffen und bearbeitet.

Diese Kooperation würde die Arbeit der Externen erschweren. Bisher hatten sie eine Nische in der Schule, in der sie nach ihren Regeln arbeiten konnten. In der kooperierenden Arbeit müssten sie nicht nur die Beziehung mit den SchülerInnen, sondern eben auch mit den Lehrkräften pflegen. Sie müssten ihre Perspektive ständig in Beziehung zur Perspektive der Lehrkräfte setzen. Dies verkompliziert die Arbeit immens.

Demgegenüber stehen einige Vorteile:

So wird für die SchülerInnen deutlich erkennbar, dass die Schule das Projekt nicht relativiert, sondern mitträgt. Es käme nicht zu Loyalitätskonflikten und auch die Beziehungen der SchülerInnen zu den Lehrkräften könnten sich intensivieren.

Das Projekt würde um das Wissen und die Kompetenzen der Lehrkräfte angereichert. Lehrkräfte haben ein Wissen um die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen und oft auch der familiären Hintergründe. Dieses Wissen, aber auch die langjährige Lehrer-Schüler Beziehung kann im Sinne des Projektes gewinnbringend einfließen. Erst das Zusammenspiel zwischen Projektarbeit, Erfahrungen in der Peergroup und eben der Beratung durch Lehrkräfte führte bei Markus weg von der Null-Bock-Haltung hin zum Berufsziel Mediengestalter.

In der Zusammenarbeit beider Professionen liegt ein kreatives Potential, was zu Synergien führen kann, die auf der Basis einer Profession nicht erreicht werden können. Die Spannung zwischen der externen und internen Perspektive würde der Weiterentwicklung des Projektes zugute kommen.

Außerdem wäre eine enge Kooperation gleichzeitig eine sehr gute Fortbildung für die Lehrkräfte für die Arbeit im Bereich des Übergangsmanagements. Es wäre eine Variation der Tandemfortbildungen[13] von Sozialarbeit und Lehramt, in der sich die Professionen auf Augenhöhe mit unterschiedlichen Rollen begegnen würden. Da die Fortbildung für die Lehrkräfte direkt vor Ort und im gewohnten Umfeld stattfindet, fällt die übliche Transferleistung von der Fortbildung in den Alltag weg. Die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte würde im realen Tun zusammen mit dem IFAS Team voranschreiten.

Nicht nur die Jugendlichen würden an sich arbeiten, sondern alle Beteiligten wären in einem intensiven Lernprozess eingebunden.

[13] Vgl. Kohlmeyer, Klaus

6. LITERATUR

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 135–157.

Bojanowski, Arnulf (Hg.) (2005): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann.

Munz, Claudia; Marlies Rainer u.a. (2005): Entwicklung und Erprobung eines biografischen Ansatzes für die berufliche Bildung. Konzepte und Erfahrungen der wissenschaftlichen Begleitung. In: Holz, Heinz; Schemme, Dorothea (Hg.): Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern. Bielefeld: Bertelsmann .

Deeken, Sven; Butz, Bert (22.4.2010): Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Herausgegeben von Bonn Bundesinstitut für Berufsbildung. (http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf)

Gollwitzer, Mario; Jäger, Reinhold S. (2009): Evaluation kompakt. 1. Aufl. Weinheim: Beltz PVU.

Diedrich, Ingo (2003): Aus-einander-setzung mit Gewalt. Bremen. (http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss975_diedrich_i.pdf)

Diedrich, Ingo (2009a): Evaluation der Erprobungsphase des Projektes „MUS-E Modellschule“. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung. Göttingen. (http://ibbw.de/Dokumente/PDF/MUSE/MUS-E_Bericht.pdf)

Diedrich, Ingo; Tilman Zschiesche (2009b): Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a31_bestandsaufnahme-ibbw_p30567.pdf)

Kohlmeyer, Klaus; Regine Mauruszat: Kooperation von Schule und Jugendhilfe. „Was gibt’s denn da zu lernen?“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt "Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit". (http://forum-schulsozialarbeit.de/info_wiss-begleitung-Dateien/BAS_Abschlussbericht_2006.pdf)

Kultusministerkonferenz (04.08.2004): Erlass "Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen". RdErl. d. MK vom 04.08.2004 – 32 – 81431. (http://www.schure.de/22410/32,81431.htm)