

Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte "Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2" und "Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung"

Solga, Heike; Baas, Meike; Kohlrausch, Bettina

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Solga, H., Baas, M., & Kohlrausch, B. (2011). *Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler: Evaluation der Projekte "Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2" und "Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung"*. (IAB Forschungsbericht : Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 6/2011). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327482>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Institut für Arbeitsmarkt-
und Berufsforschung

Die Forschungseinrichtung der
Bundesagentur für Arbeit

IAB

IAB-Forschungsbericht

6/2011

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

Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“

Heike Solga
Meike Baas
Bettina Kohlrausch

Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler

Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufstätigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“

Heike Solga (Wissenschaftszentrum Berlin, WZB)

Meike Baas (Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI)

Bettina Kohlrausch (Soziologisches Forschungsinstitut, SOFI)

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

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

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	5
Abstract.....	5
1 Einleitung.....	7
1.1 Vergleichende Beschreibung der Projekte.....	8
1.2 Leitfragen und Anlage der Evaluation.....	10
1.3 Zentrale Leitfragen und Kriterien der Evaluation.....	11
1.4 Anlage der Evaluation.....	12
2 Profil der Projektteilnehmer/innen, Projektklassen und Standorte.....	17
2.1 Charakteristika der Schüler/innen der Projektklassen (im Vergleich zu normalen Hauptschulklassen).....	17
2.1.1 Schulische Leistungen und soziale Kompetenzen zu Beginn der 8. Klasse (Projektbeginn).....	18
2.1.2 Schullaufbahnen der Projektschüler/innen: Frühe Erfahrungen des Scheiterns.....	25
2.1.3 Soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen.....	27
2.1.4 Fluktuation: Welche Schüler/innen haben die Projekte vorzeitig verlassen (müssen)?.....	30
2.2 Welche Klassen besuchten die Projektschüler/innen?.....	35
2.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld der Projektklassen.....	36
2.2.2 Schulzufriedenheit und Klassenklima.....	39
2.3 Standorte und Implementation der Projekte.....	41
2.3.1 Standorte.....	42
2.3.2 Implementation der Berufsstarter- und Praxisklassen an den verschiedenen Standorten.....	45
2.4 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum.....	53
2.5 Vergleich der Projekte AQB2 und VBOP mit dem Projekt AQB1.....	57
3 Erfolgsanalyse der Projekte AQB2 und VBOP.....	60
3.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs der Projekte AQB2 und VBOP.....	61
3.1.1 Schulabschluss.....	61
3.1.2 Zugang zu einem Ausbildungsplatz.....	66
3.1.3 Verbesserungen der Berufsorientierungen.....	69
3.1.4 Veränderung der schulischen Leistungen.....	73
3.1.5 Veränderungen in den Noten des Arbeits- und Sozialverhaltens, den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation.....	79
3.1.6 Strategien der Schüler/innen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz....	84
3.1.7 Vergleich des Erfolgs der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP.....	89
3.2 Multivariate Analysen zu Erfolgen der Projekte AQB2 und VBOP.....	91
3.2.1 Determinanten des Leistungsniveaus am Ende der 9. Klasse.....	91
3.2.2 Erfolgsfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz.....	115
3.2.3 Vergleich der Erfolgsfaktoren der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP.....	130

4 Zusammenfassung der Befunde und Handlungsempfehlungen.....	136
5 Methodische Ausführungen	153
5.1 Konstruktion der Kontrollgruppe	153
5.2 Hinweise zu den Modellen	154
Literatur	155

Zusammenfassung

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf der Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2“ (AQB2) und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (VBOP). Die Modellprojekte stellen einen Versuch dar, die Übergangschancen benachteiligter Hauptschüler/innen zu verbessern. In so genannten Berufsstarter- und Praxisklassen, in denen die Jugendlichen gesondert unterrichtet wurden, sollten durch Praxistage sowie durch den Einsatz von so genannten Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen ab der 8. Klasse die Praxisbezüge, Berufsorientierung und Lernmotivation erhöht werden. In Bezug auf die beiden Hauptziele der Projekte - das Erreichen des Hauptschulabschlusses und ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung - waren die Projekte grundsätzlich erfolgreich: 90 % bzw. 95 % der Schüler/innen, die am Projekt AQB2 bzw. am Projekt VBOP bis zum Ende teilgenommen haben, haben einen Schulabschluss erworben. Werden nur jene Jugendlichen betrachtet, die nach der 9. Klasse - also nach Ende der Projektlaufzeit - die Schule verlassen haben, so haben 45 % der AQB2-Teilnehmer/innen, 55 % der VBOP-Teilnehmer/innen und 34 % der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen (Parallelklassen ohne Praxistage und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen) eine Ausbildung begonnen. Dies ist ein großer Erfolg. Die berichteten Erfolgszahlen werden allerdings durch die sehr hohe Fluktuation aus den beiden Projekten gemindert. Darüber hinaus waren die beiden Projekte nicht für alle Teilnehmer/innen erfolgreich. Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen des Projekts AQB2 hatten eine geringere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, als vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen.

Abstract

The present research report is based on the evaluation of the projects „Increasing graduation quota - enhancing occupational capacities 2“ (AQB2) and “Improved occupational orientation and practice guidance“ (VBOP). The two projects aimed at increasing the chances of successful school-to-training-transitions of less-educated youth. The projects intended to improve their occupational orientation, learning motivation and the practical relevance of education by establishing so called “Berufsstarterklassen” and “Praxisklassen”, respectively, for low-achieving youth. These are separated classes, in which students attended of practical training in a form twice a week and were supervised by „occupational guidance advisers“.

The two main goals of the projects were: successful graduation after grade 9 with a lower secondary school degree (*Hauptschulabschluss*) and getting a vocational training place. The projects in general had been successful. 90 per cent of the students of AQB2 and 95 per cent of the students of VBOP (who had attended the project until the end) obtained a lower secondary school degree. Moreover, 47 per cent of the AQB2 participants and 55 per cent of the VBOP participants (compared

to 34 per cent of students attending a parallel class without “treatment”), who left school after grade 9, have started with vocational training. However, this projects’ success is reduced by a dropout rate of the two projects. In addition, AQB2 participants with good school grades had a lower chance to get a training place after leaving school than comparable students from the control classes.

1 Einleitung

Der vorliegende Forschungsbericht basiert auf der Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2“ (im Folgenden als „AQB2“ bezeichnet) und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (im Folgenden als „VBOP“ bezeichnet). Er verfolgt zwei Anliegen. Zum einen soll die Wirksamkeit der Projekte analysiert werden. Die (forschungspraktischen) Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Evaluationsvorhabens werden im Methodenteil (am Ende des Berichtes) ausführlich diskutiert.

Zum anderen sehen wir den vorliegenden Bericht als Referenzstudie für weitere Forschungsvorhaben, die ähnliche Ansätze zur Förderung gering qualifizierter Jugendlicher evaluieren. Ziel dieser Maßnahmen, gefördert durch die Länder und/oder die Bundesagentur für Arbeit, ist es, leistungsschwache Förder- und Hauptschüler/innen bereits in der Schulzeit stärker praxis- und berufsorientiert zu unterrichten und ihre Ausbildungsreife zu erhöhen, um dadurch ihre Chancen für den Übergang in eine Ausbildung zu verbessern. Obwohl mangelnde Ausbildungsreife eine häufig bemühte Erklärung für die Probleme von Hauptschüler/innen beim Übergang in berufliche Ausbildung ist, ist der Begriff nicht klar definiert. In der vorliegenden Literatur und den Äußerungen der Wirtschaft gibt es derzeit keine Positiv-Definition. Vielmehr werden drei Defizitdiagnosen immer wieder genannt: eine mangelnde Berufsorientierung, mangelnde kognitive Fähigkeiten und schulische Basiskenntnisse sowie eine fehlende Motivation und Leistungsbereitschaft (Bundesagentur für Arbeit 2009). Empirisch gibt es dazu bisher kaum Untersuchungen. In dem vorliegenden Bericht wird entsprechend der definierten Erfolgskriterien (siehe Punkt 1.2) untersucht, inwieweit das Projekt zu einer Verbesserung der Ausbildungsreife beigetragen hat. Daher ist die vorliegende Evaluation auch ein empirischer Beitrag, um zu untersuchen, inwieweit die unterstellten Defizite bei Hauptschüler/innen tatsächlich vorzufinden sind.

Um den beschriebenen Defiziten von Hauptschüler/innen zu begegnen gibt es in vielen Bundesländern Ansätze, den Unterricht für gering qualifizierte Jugendliche stärker praxisorientiert zu gestalten, zumeist mit ein bis zwei Praxistagen pro Woche oder mehreren Blockpraktika im Betrieb. Dazu werden in Hauptschulen häufig Extraklassen eingerichtet. In Bayern heißen sie z. B. Praxisklassen, in Niedersachsen Berufsstarterklassen, in Hessen Schub-Klassen, in Nordrhein-Westfalen „Betrieb und Schule“ und in Hamburg „PraxisLerntag“. Bisher liegen nur wenige systematische und keine vergleichende Evaluationen dieser Projekte vor. Um die Wirksamkeit dieser oder ähnlicher Projekte allerdings miteinander vergleichen zu können, bedarf es einer sehr ausführlichen Darstellung der Komposition der an den Hauptschulen neu entstandenen Klassen. Nur so kann bei Vergleichen festgestellt werden, inwieweit die Schülerpopulationen der Klassen mit der Population ähnlicher Projekte übereinstimmen. Erst dann kann die Wirksamkeit überhaupt verglichen werden. Um einen Vergleich zu den AQB2- bzw. VBOP-Klassen in Niedersachsen zu ermögli-

chen, wird im Folgenden den Wirkungsanalysen des Projekts ein ausführlicher deskriptiver Teil vorangestellt, der detailliert Auskunft darüber gibt, wie die im vorliegenden Forschungsbericht evaluierten Berufsstarterklassen zusammengesetzt sind.

Grundlage der Analysen ist eine Längsschnittuntersuchung, die im Zeitraum von September 2008 bis Oktober 2010 durch das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) durchgeführt wurde. In dieser Zeit wurden die an den Projekten teilnehmenden Jugendlichen und Jugendliche einer Kontrollgruppe insgesamt 5-mal befragt. Darüber hinaus fand eine schriftliche Befragung der mit der Betreuung der Jugendlichen beauftragten Lehrkräfte (Projektklassen und Kontrollgruppe) und der Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen sowie der Praktikumsbetriebe der Jugendlichen der Projektklassen statt. Ferner wurden teilnehmende Beobachtungen der Auftakt- und Zwischenveranstaltungen mit den Schuldirektoren, Lehrer/innen und Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen der Projektschulen sowie 40 Experteninterviews an verschiedenen Schulstandorten mit dem Lehrpersonal im weiteren Sinne (Lehrkräfte, Berufsstartbegleiter/innen, Schulleitungen), mit Praktikumsbetrieben und Mitarbeiter/innen der regionalen Arbeitsagenturen durchgeführt.

1.1 Vergleichende Beschreibung der Projekte

Die Modellprojekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ (AQB2) und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (VBOP) der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und des Landes Niedersachsen zielten darauf ab, präventiv die Ausbildungschancen besonders benachteiligter Jugendlicher zu erhöhen. Beide Projekte sind Nachfolgeprojekte des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“ (AQB1) (vgl. Solga et al. 2010). Die beiden Projekte sollten an den überwiegend positiven Erfahrungen mit dem Projekt AQB1 anknüpfen und diese für eine größere Zahl von Schulen nutzbar machen. Die Projekte wurden - wie AQB1 - vom Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft BNW (als Projektträger) realisiert. Ziel der Projekte war es, die Chancen von akut schulabschlussgefährdeten Jugendlichen für den Erwerb eines einfachen Hauptschulabschlusses sowie den Zugang zu einer voll qualifizierenden Ausbildung zu verbessern. Gleichzeitig sollte aber auch aus negativen Erfahrungen mit dem Projekt AQB1 gelernt werden. Drei zentrale Probleme des Projekts AQB1 wurden im Rahmen der Evaluation des Projekts AQB1 definiert. Es war ausdrückliches Ziel der Nachfolgeprojekte, diese Negativerfahrungen beim zweiten „Projektdurchlauf“ zu vermeiden.

- Eine hohe Fluktuationsquote von 22,6 %. Fast ein Viertel der Schüler/innen des Projekts AQB1 haben das Projekt vor Ende verlassen. Dies waren vor allem schulmüde und demotivierte Schüler/innen. Eine ähnlich hohe Fluktuationsrate sollte bei den Projekten AQB2 und VBOP verhindert werden, indem bei der Auswahl der Schüler/innen genauer darauf geachtet werden sollte, ob die Schüler/innen für die Projektteilnahme motiviert sind.

- Ca. 9 % der Schüler/innen, die an dem Projekt AQB1 teilgenommen haben, waren leistungsstarke Schüler/innen. Aufgrund von Stigmatisierungseffekten war für sie die Projektteilnahme sogar von Nachteil. Auch diesem Problem sollte durch eine gezieltere Auswahl der Schüler/innen vor Projektbeginn begegnet werden. Es sollte stärker als bei dem Projekt AQB1 darauf geachtet werden, dass die Schüler/innen tatsächlich förderungsbedürftig sind.
- Teilweise war im Projekt AQB1 die Arbeit des BNW und der lokalen Arbeitsagenturen nicht gut verzahnt, worunter die Jugendlichen vor allem in der Phase des Übergangs in eine Ausbildung zu leiden hatten. Daher war es Ziel der Projekte AQB2 und VBOP, die beteiligten Akteure besser zu koordinieren und das Übergangsmanagement zu verbessern.

Die beiden Modellprojekte „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“ (im Folgenden AQB2 und VBOP) haben mit dem ersten Halbjahr der 8. Klasse des Schuljahres 2008/09 (August 2008) begonnen und liefen bis zum Ende der 9. Klasse. An 45 Schulen in Niedersachsen wurden dazu insgesamt 46 Projektklassen (24 Berufsstarterklassen des Projekts AQB2 und 22 Praxisklassen des Projekts VBOP) für den Zeitraum von August 2008 (Beginn der 8. Klasse) bis Juli 2010 (Ende der 9. Klasse) eingerichtet. Am Standort Schortens wurden sowohl eine Berufsstarter- als auch eine Praxisklasse eingerichtet.

Die beiden Projekte AQB2 und VBOP verfolgten leicht unterschiedliche **Ziele**, wengleich die Implementationsanalyse zeigt, dass es keine systematischen Unterschiede in der Umsetzung der Projekte gibt:

- Zielgruppe des Projekts **AQB2** waren akut abschlussgefährdete Schüler/innen, die in der 8. und 9. Hauptschulklasse in **Berufsstarterklassen** zusammengeführt wurden. Mit der Projektteilnahme sollten alle Schüler/innen einen Hauptschulabschluss am Ende der 9. Klasse erreichen und ca. 30 % der Teilnehmer/innen sollten direkt nach Projektende (mit Abschluss der 9. Klasse) in eine Ausbildung wechseln.
- Zielgruppe des Projekts **VBOP** waren lern- und leistungsschwache Schüler/innen aus Haupt- und ggf. Förderschulen (die jedoch nur in geringem Maße tatsächlich teilnahmen), die in der 8. und 9. Klasse in **Praxisklassen** auf einer Hauptschule zusammengeführt wurden. Schwerpunkte dieses Projekts waren die Verbesserung der beruflichen Orientierung sowie die Entwicklung der Ausbildungsreife dieser Jugendlichen, insbesondere durch das Erreichen eines Hauptschulabschlusses nach der 9. Klasse.

In beiden Projekten waren die Jugendlichen vor Projektbeginn in der 7. Klasse. Die neu eingerichteten Berufsstarter- bzw. Praxisklassen setzten sich sowohl aus Schüler/innen der jeweiligen „Standortschule“, an der die Berufsstarter- bzw. Praxisklasse eingerichtet wurde, als auch umliegender Schulen zusammen. Zentrales Auswahlkriterium für die Teilnahme an den Projekten war, dass es sich bei den Projekt-

teilnehmer/innen um akut abschlussgefährdete Schüler/innen handeln sollte. In den Berufsstarter- (AQB2) und Praxisklassen (VBOP) wurden die Jugendlichen gesondert unterrichtet. Wichtigstes Merkmal dieser Klassen war die Einrichtung von wöchentlichen betrieblichen Praxistagen sowie der zusätzliche Einsatz eines/r Berufsstartbegleiters/in (AQB2) bzw. eines/r Praxisbegleiters/in (VBOP) pro Klasse, um im Schulalltag die Praxisbezüge, Berufsorientierung und Lernmotivation zu erhöhen. Wie in Kapitel 2.3.2 ausführlicher dargestellt wird, waren die Aufgaben der Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sehr vielfältig. Ein gemeinsamer Schwerpunkt der Arbeit lag auf dem Aufbau von Kontakten zu den Praktikumsbetrieben.

1.2 Leitfragen und Anlage der Evaluation

Das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) wurde mit der Evaluation dieser Projekte beauftragt. Im Rahmen der Evaluation wurden als Kontrollgruppe jeweils die Schüler/innen aus einer der Parallelklassen der Berufsstarter- bzw. Praxisklassen (an den 45 teilnehmenden Schulstandorten) befragt (siehe Kapitel 1.2).

Entsprechend der o. g. Ziele der Projekte werden folgende **Erfolgskriterien für die Evaluation** definiert.

Schulischer Erfolg und Verbesserung der sozialen Voraussetzungen:

- Erwerb eines Hauptschulabschlusses am Ende der 9. Klasse
- Verbesserung der schulischen Leistungen (Noten)
- Verbesserung der sozialen Kompetenzen
- Wechsel in eine reguläre 10. Klasse nach Projektende (auch wenn dies nicht Ziel und Fokus der Projekte gewesen ist, so trägt es sicherlich auch zur Erhöhung der „Ausbildungsreife“ bei).

Übergang in eine Ausbildung:

- Aufnahme einer voll qualifizierenden Ausbildung (unabhängig von der Finanzierung dieser Ausbildung) oder Vorliegen eines Ausbildungsvertrages im September 2010 (letzter Befragungszeitpunkt).
- Für AQB2 wurde dabei eine Zielmarke mit 30 % der geförderten Schüler/innen definiert.
- Für VBOP wurde keine Zielmarke benannt. Gleichwohl bestand auch hier das Ziel des Projekts darin, dass die Schüler/innen der Praxisklassen bessere Ausbildungschancen haben sollten im Vergleich zu Hauptschüler/innen mit gleichen Merkmalen, die aber nicht die Projektförderung erhalten haben.

Als *nicht erfolgreich* (im Sinne der Zielstellungen der Projekte) sind Übergänge von Jugendlichen in berufsvorbereitende Maßnahmen (wie bspw. in die Berufseinstiegsklassen Niedersachsens oder Ähnliches) zu bewerten. Diese Übergangswege sind für leistungsschwache Jugendliche auch ohne Teilnahme an den Projekten AQB2 und VBOP üblicherweise vorgesehen. Aufgrund des Alters und der allgemeinen 12-

jährigen Schulpflicht in Niedersachsen sind bei den untersuchten Jugendlichen folgende Übergänge nur in Ausnahmefällen möglich: Eintritt in eine Beschäftigung sowie Sonstiges (z. B. Wehrdienst, soziales Jahr und anderes).

Die Erfolgsdimensionen sowie die dazugehörigen Erfolgsindikatoren sind in Tabelle 1 ausgewiesen. Die Erfolgsindikatoren wurden nach wichtigen Ursachenfaktoren gruppiert, durch die leistungsschwache Jugendliche beim Übergang in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt benachteiligt sind (vgl. Solga 2005).

Tabelle 1
Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren für die Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ (AQB2) und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“ (VBOP)

Ursachenfaktoren	Erfolgsdimension	Evaluationsindikatoren
Verdrängung (Wettbewerbsnachteile)	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserung der Schulleistungen - Erreichen eines Schulabschlusses - Verbesserung der sozialen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich der Zeugnisnoten: Beginn – Ende des Projekts - Anteil der Schulabgänger/innen mit einem Schulabschluss - Vergleich der sozialen Kompetenzen: Beginn – Ende des Projekts
Diskreditierung (negative Kompetenzzuschreibungen)	<ul style="list-style-type: none"> - Positive Screening-Prozesse für die Jugendlichen bei den Betriebspraktika (mit sog. „Klebeeffekt“) 	<ul style="list-style-type: none"> - Anteil der Jugendlichen, die in einem Praktikumsbetrieb eine Ausbildungsstelle erhalten haben
Soziale Verarmung (Schlechte Suchressourcen)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhöhte Bewerbungsaktivitäten - Verbesserte Berufsorientierung - Qualitativ bessere Bewerbungsaktivitäten 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualität und Quantität der Bewerbungen - Vergleich der Ausbildungspläne: Beginn – Ende des Projekts - Suchwege für Ausbildungsstellen - Arten der Kontaktaufnahme zu potenziellen Ausbildungsbetrieben
Stigmatisierungsgefahr (Rückzugsprozesse)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhöhung der Lern- und Leistungsmotivation - Stärkung der individuellen Handlungsfähigkeit der Jugendlichen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vergleich des Schulschwänzens: Beginn – Verlauf des Projekts - Vergleich von Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl: Beginn – Ende des Projekts

Quelle: Eigene Darstellung

1.3 Zentrale Leitfragen und Kriterien der Evaluation

Die Zielgruppe der Projekte waren akut abschlussgefährdete bzw. lern- und leistungsschwache Schüler/innen, d. h. Schüler/innen, von denen bereits in der 7. Klasse angenommen wurde, dass sie den Hauptschulabschluss mit hoher Wahrscheinlichkeit *nicht* erreichen würden. In der vorliegenden Evaluation wird geprüft, inwieweit der Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse für die 8. und 9. Klasse bei diesen Jugendlichen dazu beigetragen hat, die o. g. Ziele der beiden Projekte zu erreichen. Dazu werden **drei Leitfragen** in diesem Bericht beantwortet:

1. Waren die teilnehmenden Jugendlichen mit dem Besuch einer Berufsstarter- oder Praxisklasse mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erfolgreich (hinsichtlich Schulabschluss und Übergang in eine Ausbildung), als wenn sie (weiterhin) eine „normale“ Hauptschulklasse besucht hätten?

Um diese Frage beantworten zu können, wurden im Rahmen der Untersuchung nicht nur die Teilnehmer/innen der beiden Projekte, sondern auch Schüler/innen einer Kontrollgruppe befragt. So kann untersucht werden, ob sich Schüler/innen mit ähnlichen Voraussetzungen in einer Projektklasse erfolgreicher entwickelt haben als ohne die Teilnahme an den Projekten.

Sollte diese erste zentrale Leitfrage positiv beantwortet werden können, muss in einem nächsten Schritt untersucht werden, worauf dieser Erfolg im Einzelnen zurückzuführen ist. Die zweite Leitfrage der Evaluation lautet daher:

2. Hatten - neben dem zusätzlichen Personal (Berufsstart-/Praxisbegleiter/innen) - die Implementationsfaktoren des Projekts AQB2 bzw. VBOP einen positiven Effekt auf den Erfolg der teilnehmenden Schüler/innen?

Diese Leitfrage beinhaltet auch die Frage danach, inwieweit Unterschiede in der Implementation der Projekte AQB2 und VBOP Unterschiede bezüglich des Erfolgs beider Projekte erklären können. Ferner sind in der Evaluation die lokalen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für die Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt zu berücksichtigen. Daraus resultiert die dritte Leitfrage:

3. Inwieweit wurde die Ausbildungsplatzsuche durch Standortfaktoren beeinflusst?

1.4 Anlage der Evaluation

Grundlage der Evaluation des Erfolgs der beiden Projekte ist eine Längsschnittuntersuchung, die im Zeitraum von September 2008 bis Oktober 2010 durch das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) durchgeführt wurde. In dieser Zeit wurden die an den beiden Projekten teilnehmenden Jugendlichen sowie Jugendliche einer jeweiligen Kontrollgruppe insgesamt 5-mal befragt.

Ferner stehen für die Berücksichtigung der Projektimplementation bei den Analysen Informationen aus folgenden Erhebungen zur Verfügung:

- a) Über 40 Leitfaden-Interviews an verschiedenen Schulstandorten mit dem Lehrpersonal im weiteren Sinne (Schulleitungen, Lehrkräfte, Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen, Sozialpädagogen/innen) sowie mit Angehörigen von Praktikumsbetrieben und Mitarbeiter/innen der regionalen Arbeitsagenturen.
- b) Gesprächsnotizen zu „Tür-und-Angel“-Gesprächen, die am Rande der Klassenraumbefragungen geführt wurden.
- c) Teilnehmende Beobachtungen und Protokollierung des strukturierten Austausches der Schuldirektoren, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie Klassenleiter/innen der Projektschulen (im Rahmen der Auftakt- und der Zwischenveranstaltung der Projekte).
- d) Quantitative Daten, die im Rahmen von standardisierten Befragungen der Klassenlehrer/innen (Projektklassen und Kontrollklassen), der Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen sowie der Praktikumsbetriebe der Jugendlichen der Projektklassen erhoben wurden.

Konstruktion der Kontrollgruppe

Im Rahmen der Evaluation wurden als jeweilige Kontrollgruppe der beiden Projekte die Schüler/innen aus einer der Parallelklassen der Berufsstarter- bzw. Praxisklassen (an den 45 teilnehmenden Schulstandorten) befragt. Die Entscheidung für dieses Vorgehen bei der Konstruktion der Kontrollgruppe wurde - nach sorgfältiger Abwägung denkbarer Alternativen - auf der Grundlage forschungspraktischer und methodischer Überlegungen getroffen (vgl. Kapitel 5 zur Methodik).

Durchführung der Evaluation

Entsprechend den oben dargestellten Erfolgsdimensionen, Erfolgsindikatoren und zentralen Leitfragen der Evaluation waren mehrere Befragungen der gleichen Jugendlichen (Panel-Erhebung) über den Projektzeitraum notwendig. Zum einen waren eine sog. „Null- bzw. Ausgangsmessung“ zu Beginn und eine „Zielmessung“ am Ende der Projekte sowie eine Verbleibs-/Erfolgsmessung erforderlich. Zum anderen sollte die Befragungszeit der Jugendlichen nicht 45 Minuten pro Interview überschreiten. Angesichts der vielfältigen benötigten Informationen ergab sich daraus die Notwendigkeit von insgesamt vier Befragungen zwischen Beginn und Ende der beiden Projekte sowie einer fünften Befragung ca. drei Monate nach Projekt-/Schulende (September 2010). In Tabelle 2 sind die Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten für die fünf Erhebungswellen ausgewiesen.

Zeitliche Abfolge der Befragungen

Die ersten vier Befragungswellen fanden als *Klassenraum-Befragungen* statt:

- September 2008: Beginn des 1. Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn)
- Februar 2009: Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse
- Februar 2010: Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse
- Juni 2010: Ende der 9. Klasse (Projektende).

Dabei wurden die Schüler/innen im Klassenverband (während oder teilweise auch nach der Unterrichtszeit) durch geschulte Interviewer/innen (teilweise auch die Mitglieder des Evaluationsteams selbst) befragt. Um die Qualität der Daten und Antworten sicherzustellen, wurden die Fragebögen (mit Ausnahme der kognitiven Tests) vorgelesen (da nicht die Lese- und Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen getestet werden sollte, sondern valide Antworten das Ziel waren). Die Interviewer/innen wurden dafür in intensiven Rollenspielen geschult, die Lesegeschwindigkeit für alle Klassen vorgegeben und vorher trainiert. Die Interviewer/innen wurden ferner (mindestens) bei ihrem ersten Einsatz durch ein Mitglied des Evaluationsteams begleitet. Die unterschiedlichen Befragungswellen wurden in der Mehrzahl von den gleichen Interviewer/innen durchgeführt. Mit dieser Methode konnten sehr zuverlässige Daten erhoben sowie eine sehr hohe Ausschöpfungsquote und eine geringe Panelmortalität erreicht werden. Unterstützt wurde dies dadurch, dass die Jugendlichen jeweils ein kleines Präsent erhalten haben (z. B. Kugelschreiber, Schlüsselbänder und ähnliches) sowie für jeden an der Befragungswelle teilnehmenden Jugendlichen 5 Euro in die Klassenkasse gezahlt wurde.

Tabelle 2
Verfügbare Fallzahlen und Ausschöpfungsquoten

	AQB2	VBOP	Kontroll- gruppe AQB2	Kontroll- gruppe VBOP	Realisierte Fallzahl	Fallzahlen des Angebots
Befragte Klassen ¹⁾	24	22	23	22	91	92
1. Welle (09/2008)						
Netto-Stichprobe ²⁾	492	340	418	374	1561	1932
Ausschöpfung ³⁾	88 %	95 %	86 %	90 %	89 %	93 %
Realisierte Fallzahl	376	324	361	336	1397	1795
2. Welle (02/2009)						
Abbrecherquote ⁴⁾	15 %	12 %	5 %	5 %	9 %	
Netto-Stichprobe	408	341	425	411	1585	
Ausschöpfung	83 %	88 %	87 %	87 %	86 %	
Realisierte Fallzahl	337	299	368	357	1361	1720
3. Welle (02/2010)						
Abbrecherquote	24 %	20 %	13 %	17 %	18 %	
Netto-Stichprobe	333	300	433	437	1503	
Ausschöpfung	80 %	84 %	91 %	86 %	86 %	
Realisierte Fallzahl	268	251	394	377	1290	1640
4. Welle (06/2010)						
Abbrecherquote	7 %	10 %	8 %	5 %	9 %	
Netto-Stichprobe	328	296	438	433	1495	
Ausschöpfung	80 %	82 %	85 %	88 %	84 %	
Realisierte Fallzahl	263	242	372	382	1259	1560
5. Welle (09/2010)						
Brutto-Stichprobe	263	242	372	382	1259	
Ohne Kontaktdaten	8	4	15	12	39	
Netto-Stichprobe ⁵⁾	255	238	357	370	1220	
Ausschöpfung	89 %	90 %	95 %	90 %	91 %	80 %
Realisierte Fallzahl	227	215	340	332	1114	1245
Verfügbare Fallzahlen für die Evaluation:						
a) Teilnahme an Welle 2 und 4 ⁶⁾	224	208	278	276	986	
Anteil an Welle 4	85 %	86 %	75 %	72 %	78 %	
b) Davon Teilnahme an Welle 5 ⁷⁾	183	177	240	238	838	
Anteil an (a)	82 %	85 %	86 %	86 %	85 %	
b1) Verbleib in der Schule	17	24	161	184	386	
	9 %	14 %	67 %	77 %	46 %	
b2) Schule verlassen ⁶⁾	166	153	79	54	452	
	91 %	86 %	33 %	23 %	54 %	

¹⁾ In einer Schule gab es eine Berufsstarter- und eine Praxisklasse. Hier wurden zwei Parallel- bzw. Kontrollklasse befragt. An einem Standort von AQB2 stand aufgrund der Einzigigkeit der 9. Klassenstufe hingegen keine Kontrollklasse zur Verfügung.

²⁾ Zur Nettostichprobe gehören jeweils all jene Jugendlichen, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt am Projekt teilgenommen haben bzw. Schüler/innen der Kontrollklassen waren. Hierbei handelt es sich um Jugendliche, die von Anfang an am Projekt teilgenommen haben oder erst später ins Projekt aufgenommen wurden; bei den Kontrollklassen sind es jeweils die Schüler/innen, die diese Klassen zum Befragungszeitpunkt besucht haben.

³⁾ Ausschöpfungsquote = realisierte Fallzahl / Nettostichprobe.

⁴⁾ Die Abbrecherquote ist der Anteil der befragten Jugendlichen, die seit der vorangegangenen Befragungswelle aus den Berufsstarter- bzw. Kontrollklassen ausgeschieden sind. Sie gehören damit nicht mehr zur Netto-Stichprobe.

⁵⁾ Zur Nettostichprobe der 5. Befragungswelle (CATI) gehören all jene, bei denen Kontaktdaten der Jugendlichen vorliegen.

⁶⁾ In die Evaluationsanalysen werden nur diejenigen Schüler/innen mit einbezogen, die mindestens an der 2. (nach der ersten Fluktuationwelle) und 4. Befragungswelle (Ergebnismessung) teilgenommen haben.

⁷⁾ Bei den Analysen hinsichtlich des tatsächlichen Verbleibs nach Projekt-/Schulende werden nur diejenigen berücksichtigt, für die Informationen über ihren Verbleib (5. Befragungswelle) vorliegen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die *fünfte Erhebungswelle* fand im September 2010 (drei Monate nach Projektende) statt. Die Jugendlichen wurden dazu in einem *computerunterstützten Telefoninterview* (sog. CATI-Interview) zu ihrem *tatsächlichem Verbleib* nach Projekt- bzw. Schulende befragt. Die Konzeption und Durchführung der Interviews wurde in Kooperation mit dem Zentrum für empirische Sozialforschung am Institut für Sozialwissenschaft der Humboldt-Universität Berlin realisiert. Jeder Jugendliche, der teilgenommen hat, erhielt anschließend einen Gutschein im Wert von 10 Euro (dies war den Jugendlichen vorher bekannt und erhöhte die Teilnahmebereitschaft).

In beiden Projekten konnte in der 4. Befragungswelle 81 % der Fallzahlen der Netto-Stichprobe der 1. Welle (1259 zu 1561) - wie geplant (1560 zu 1932) - erreicht werden. Zudem konnte in der 5. Befragungswelle (Telefoninterviews) eine Ausschöpfungsquote von 91 % (statt der geplanten 80 %) erreicht werden. Dies war nochmals besser als im Vorgängerprojekt AQB1, wo sie bei „nur“ 87 % lag (vgl. Solga et al. 2010: Tabelle 2).

In die Analysen zu den Veränderungen der Leistungsfähigkeit der Jugendlichen im Projektverlauf können somit 986 der 1397 Jugendlichen, die in der ersten Befragung erreicht wurden, einbezogen werden (71 %).¹ In den Analysen zum Verbleib der Jugendlichen nach der 9. Klasse sind es 838 Jugendliche (60 %). Davon haben 386 Jugendliche anschließend weiterhin die allgemein bildende Schule besucht und 452 Jugendliche haben die Schule verlassen (diese Jugendlichen sind die „*at-risk-Population*“ für die Auswertungen der Ausbildungsplatzsuche und -einmündung).

Befragung der Klassenlehrer/innen, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen

Im dritten Projekthalbjahr (August 2009) wurden im Rahmen der Evaluation schriftliche standardisierte Befragungen (mit teilweise offenen Fragen) der Klassenlehrer/innen, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen (*Lehrkräfte*) an den 45 Schulen über die Implementation des Projekts durchgeführt. Ferner wurden sie gebeten, einen einseitigen Beurteilungsbogen zu jedem/jeder der von ihnen betreuten Jugendlichen auszufüllen. Der einmaligen Befragung im dritten Projekthalbjahr begegneten die Lehrkräfte äußerst skeptisch. Dies äußerte sich unter anderem in einem sich über mehrere Monate hinziehenden Rücklauf der Fragebögen. Nach mehrfachen Erinnerungen, einigen Gesprächen vor Ort sowie Intervention durch das Ministerium konnte schließlich eine Rücklaufquote von 96% (n = 44) bei den Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen erreicht werden; bei den Lehrer/innen der Projektclassen gleichfalls von 96 % (n = 44); bei den Lehrer/innen der Kontrollklassen „nur“ von 87 % (n = 40).

¹ Aufgrund der hohen Fluktuation am Beginn der Projekte (siehe Kapitel 2.1.4) und der Neuaufnahme von Jugendlichen noch im ersten Halbjahr der Projekte werden bei den Analysen zu den Leistungsveränderungen die Daten aller Jugendlichen verwendet, die (mindestens) an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben.

Befragung der Praktikumsbetriebe

Die Praktikumsbetriebe der Schüler/innen der Projektklassen wurden gleichfalls im August 2009 mit einem standardisierten Fragebogen um Informationen zum Betrieb und zur Beurteilung der berufsrelevanten persönlichen Merkmale des/der im Betrieb betreuten Jugendlichen gebeten. Zur Bruttostichprobe gehörten die Praktikumsbetriebe derjenigen Jugendlichen der Projektklassen, die an der 2. Welle teilgenommen haben (n = 636). Die Rücklaufquote der auswertbaren Fragebögen betrug (trotz nach mehrmaligen Nachfassen) 52 % (n = 328 ausgefüllte Fragebögen).

Des Weiteren wurden Einstellungen gegenüber leistungsschwachen Schüler/innen (Diskreditierungsgefahr) in den Experteninterviews mit Schulleitungen, Lehrer/innen, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen, Praktikumsbetrieben sowie Mitarbeiter/innen in den örtlichen Arbeitsagenturen erhoben.

Standortanalysen – Situation des Ausbildungsmarktes

Für die Einbettung der Ausbildungschancen von Jugendlichen in die lokale Gelegenheitsstruktur - und eine daran orientierte Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen der Modellprojekte AQB2 und VBOP - war der Zugang zu regionalisierten Daten der Bundesagentur für Arbeit notwendig. In den Evaluationsanalysen konnten folgende Informationen - auf Ebene des jeweiligen Arbeitsagentur-Bezirks – berücksichtigt werden:

- Arbeitslosenquote von Personen unter 25 Jahren im September 2010 („Jugend-arbeitslosenquote“)²
- Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsstellen (ANR) nach enger (alter) und erweiterter Definition, 2009^{3 4}
- Gemeldete Bewerber/innen für Ausbildungsstellen mit Hauptschulabschluss für die drei häufigsten Berufe („Wunschberufen“) der befragten Jugendlichen an den 45 Standorten - im Berichtsjahr 2009/2010⁵
- Anteil der Neuabschlüsse in diesen Wunschberufen an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Jahr 2009 (Diese Daten liegen nicht differenziert nach Schulabschluss vor.)⁶

² Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Monatsbericht September 2010:

http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Regionen/BA-Gebietsstruktur/Niedersachsen-Bremen-Nav.html?year_month=201011.

³ Tabellen zum Datenreport 2010 im Internet, „Tabelle A1.3-2 Internet“:

http://datenreport.bibb.de/media2010/a12voe_datenreport_bbb_2010_tabellen.pdf.

⁴ Im Vergleich zur engen Definition werden bei der Angebots-Nachfrage-Relation nach erweiterter Definition auch Jugendliche einbezogen, die eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben (z. B. erneuter Schulbesuch, Praktikum, „Jobben“), von dort aus aber weiter nach einer Ausbildung suchen (vgl. BMBF 2010: 10).

⁵ Zulieferung für die Evaluation: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Anfrage an Statistik Service Nordost, Dokument: 96865_Bewerber_Hauptschulabschluss_Berufe_Sep10.

⁶ Daten aus der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum 30. September, Dokument des BiBB „naa309_2009_tab003_2ni“ (<http://www.bibb.de/de/52707.htm>).

– ANR in diesen Wunschberufen, 2009.⁷

Diese statistischen Informationen werden in den Darstellungen der Evaluationsergebnisse durch Informationen aus Expertengesprächen mit Mitarbeiter/innen der Arbeitsagenturen sowie der Praktikumsbetriebe flankiert. Des Weiteren wurde für jeden Schulstandort die Siedlungsstruktur erhoben (siehe Kapitel 2.1.3).

2 Profil der Projektteilnehmer/innen, Projektklassen und Standorte

Im Folgenden wird dargestellt, wie und unter welchen Bedingungen die Projekte AQB2 und VBOP umgesetzt wurden. Hier geht es noch nicht um eine Abschätzung des Erfolgs der beiden Projekte, sondern um einen deskriptiven Überblick über die Struktur der Berufsstarter- bzw. Praxisklassen (Kapitel 2.1 und 2.2), die Implementation der Projekte an den unterschiedlichen Standorten und die regionalen Standortfaktoren (Kapitel 2.3), die Praktikumsanbindung der Schüler/innen der Projektklassen (Kapitel 2.4) sowie einen Vergleich der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP (Kapitel 2.5). Darüber hinaus wird in Kapitel 2.1.4 mit einer Fluktuationsanalyse untersucht (d. h., wer hat das Projekt vorzeitig verlassen?), für welche Jugendlichen die Projekte nicht erfolgreich gewesen sind.

2.1 Charakteristika der Schüler/innen der Projektklassen (im Vergleich zu normalen Hauptschulklassen)⁸

In der Leistungsbeschreibung der Projekte wurden akut abschlussgefährdete bzw. sehr leistungsschwache Hauptschüler/innen als Zielgruppe der Projekte AQB2 und VBOP benannt. In den teilnehmenden Beobachtungen der Auftakt- und Zwischenveranstaltung sowie in Gesprächen mit dem Lehrpersonal am Rande der Klassenbefragungen wurde deutlich, dass in der Wahrnehmung der Klassenlehrer/innen der Projektklassen sowie der Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen neben diesem eher schulleistungsbezogenen Auswahlkriterium auch eine Reihe weiterer Problemlagen bei der Auswahl der Schüler/innen einbezogen wurden. Dazu gehörten vor allem Verhaltensauffälligkeiten, kognitive Einschränkungen und Probleme im sozialen Umfeld der Schüler/innen. Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung wird im Folgenden die Gruppe der Schüler/innen von Berufsstarter- und Praxisklassen in Bezug auf ihre schulischen Leistungen, Sozialkompetenzen, individuellen Handlungsregulationen sowie ihre soziodemografischen und ökonomischen Merkmale beschrieben. Zentrale Fragestellung dieser Darstellungen ist: Welche Schüler/innen besuchten die Berufsstarter- und Praxisklassen - und wie unterschieden sie sich von den Schüler/innen normaler Hauptschulklassen (d. h. den befragten Parallelklassen)? Dabei

⁷ Daten aus der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum 30. September, Dokument des BiBB „naa309_2009_tab003_2ni“ (<http://www.bibb.de/de/52707.htm>).

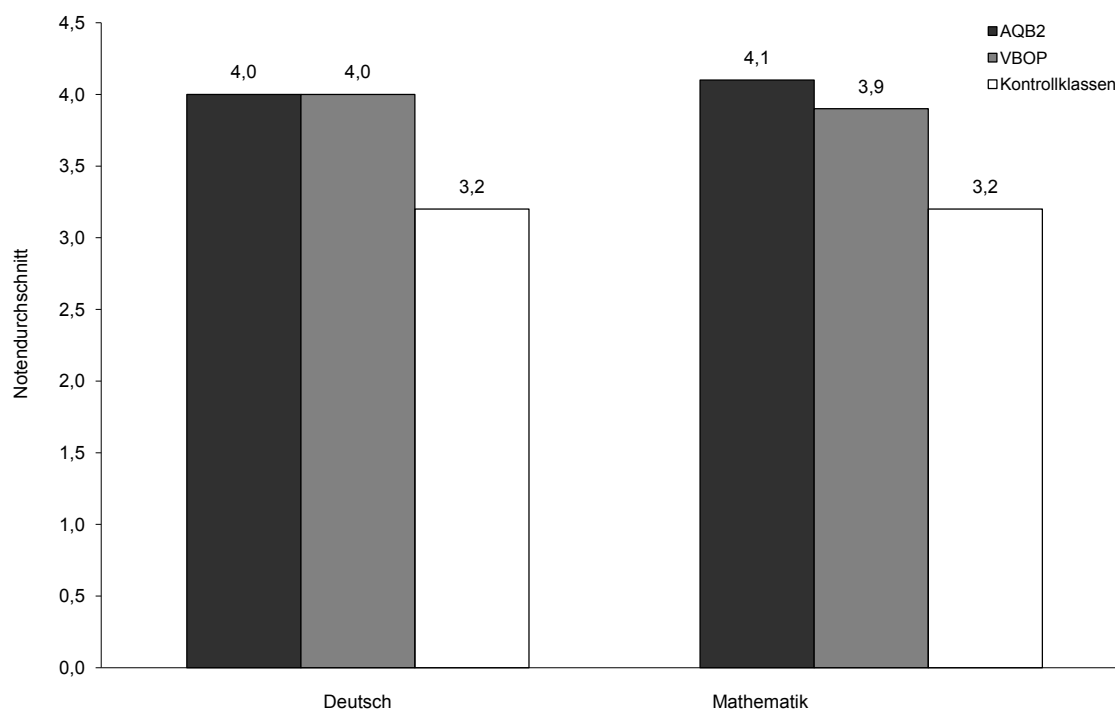
⁸ In den folgenden Auswertungen werden nur jene Jugendlichen berücksichtigt, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben (n = maximal 986).

wird auch untersucht, inwieweit die Einschätzung der Lehrer/innen und Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen zutraf, dass nicht nur leistungsschwache Schüler/innen für die Berufsstarter- und Praxisklassen ausgewählt wurden, sondern häufig auch Schüler/innen, die in normalen Hauptschulklassen zu den „Problemfällen“ gehörten.

2.1.1 Schulische Leistungen und soziale Kompetenzen zu Beginn der 8. Klasse (Projektbeginn)

Hinsichtlich der **schulischen Leistungen** zu Beginn der Projekte AQB2 und VBOP zeigt sich, dass die Schüler/innen der Projektklassen sowohl im Fach Deutsch als auch Mathematik deutlich schlechtere Schulleistungen aufwiesen als die Schüler/innen der Kontrollklassen (siehe Abbildung 1) - ohne wesentliche Unterschiede zwischen den beiden Projekten.

Abbildung 1
Durchschnittliche Zeugnisnoten* auf dem Endjahreszeugnis der 7. Klasse in Deutsch und Mathematik (Projektbeginn)



* Selbstausskunft der Schüler/innen in der 1. Befragung.

Bei Schüler/innen, die in der ersten Welle nicht befragt wurden (oder noch nicht Schüler/innen der befragten Klassen waren), und bei Schüler/innen, die in der ersten Welle keine Angabe gemacht haben, wurden die Daten aus der zweiten Befragung vom Halbjahreszeugnis am Ende des 1. Halbjahres der 8. Klasse verwendet. Um vergleichbare Untersuchungspopulationen zugrunde legen zu können, werden nur die Angaben von denjenigen Schüler/innen verwendet, bei denen zu beiden Noten eine Angabe vorliegt. Insgesamt entfallen damit 17 von 986 Fällen.

n = 215 Schüler/innen aus Berufsstarter-, 205 aus Praxis- und 549 aus Kontrollklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Projektschüler/innen hatten auf dem Endjahreszeugnis der 7. Klasse im Durchschnitt im Fach Deutsch jeweils die Note 4,0 (Kontrollklassen: 3,2). Im Fach Mathematik lag der Durchschnitt bei 4,1 bzw. 3,9 (Kontrollklassen: 3,2). Rund 22 % der

Schüler/innen der beiden Projekte hatten eine 5 oder 6 in Deutsch und ca. 33 % eine 5 oder 6 in Mathematik (AQB2: 40 %; VBOP 26 %; Kontrollklassen Deutsch: 3 %; Mathematik: 8 %). In den Projektklassen gab es nur sehr wenige sehr gute Schüler/innen. 2 % der Schüler/innen hatten in Deutsch die Note 1 oder 2 und 9 % in Mathematik (Kontrollklassen Deutsch: 11 %; Mathematik: 23 %).

Insgesamt ist festzuhalten, dass den Zielgruppendefinitionen der Projekte entsprechend vorwiegend leistungsschwache Schüler/innen für den Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse ausgewählt wurden.

Welche Unterschiede im Lernpotenzial, d. h. in den **kognitiven Grundfähigkeiten**, gab es zwischen den Schüler/innen aus den Projekt- und den Kontrollklassen? Zur Messung wurden zwei Subtests aus dem Intelligenz-Struktur-Test 2000R (I-S-T 2000R) verwendet: Analogien (zur Erfassung verbaler kognitiver Grundfähigkeiten) und Matrizen (zur Erfassung figuraler kognitiver Grundfähigkeiten).⁹ Es handelt sich dabei um Messungen der so genannten fluiden kognitiven Grundfähigkeiten, die deutlich weniger als kristalline kognitive Grundfähigkeiten von den konkreten Lerngelegenheiten abhängig sind (vgl. Cattell 1987; Solga et al. 2005). Die Tests wurden mit den befragten Schüler/innen in der 3. Befragungswelle (im Februar 2010) durchgeführt, d. h. am Beginn des zweiten Schulhalbjahres der 9. Klasse.¹⁰

Der Vergleich der Testergebnisse bestätigt die Annahme der Lehrkräfte, die sie in den Experteninterviews äußerten: Das Niveau der kognitiven Grundfähigkeiten war bei den Schüler/innen der Projektklassen deutlich niedriger als bei den Schüler/innen der normalen Hauptschulklassen (siehe Abbildung 2). Die Mittelwerte in den Projektklassen liegen mit 4,8 (verbal) und 6,4 (figural) deutlich unter dem theoretischen Skalenmittelwert von jeweils 10,5. Gleiches gilt für die normalen Hauptschulklassen (Kontrollklassen) mit 5,6 (verbal) und 7,6 (figural).¹¹ Der maximal erreichte Testwert im verbalen Test lag in den Projektklassen bei 11 und in den Kontrollklassen bei 14 richtigen Antworten sowie im figuralen Test bei 14 (in den Projektklassen) bzw. 17 (in den Kontrollklassen) - bei einer jeweils maximal möglichen Punktzahl von 20. Auffällig ist, dass sowohl die Projekt- als auch die Kontrollklassen im verbalen (sprachgebundenen) Test deutlich schlechter abschnitten als im figuralen Test (der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund war bei den Projekt- und Kontrollschüler/innen gleich, siehe Kapitel 2.1.3).

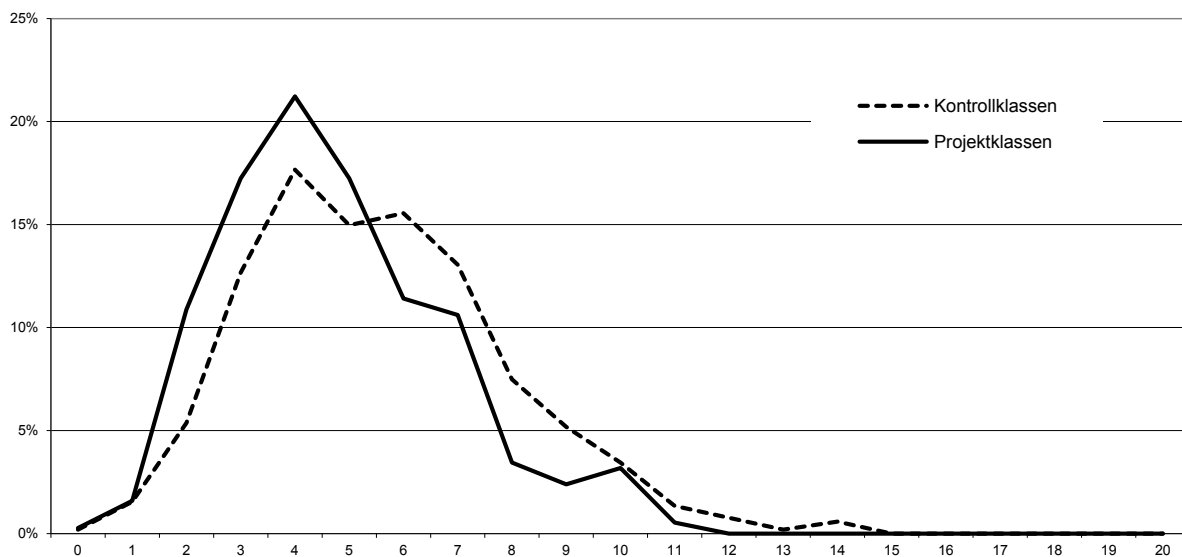
⁹ Dieses Instrument ist für Personen ab 15 Jahren einsetzbar (vgl. Amthauer et al. 2001).

¹⁰ Diese Testergebnisse werden in den Analysen von Kapitel 3 verwendet, um unbeobachtete Heterogenität zwischen den Jugendlichen der Projekt- und der Kontrollgruppe zu kontrollieren.

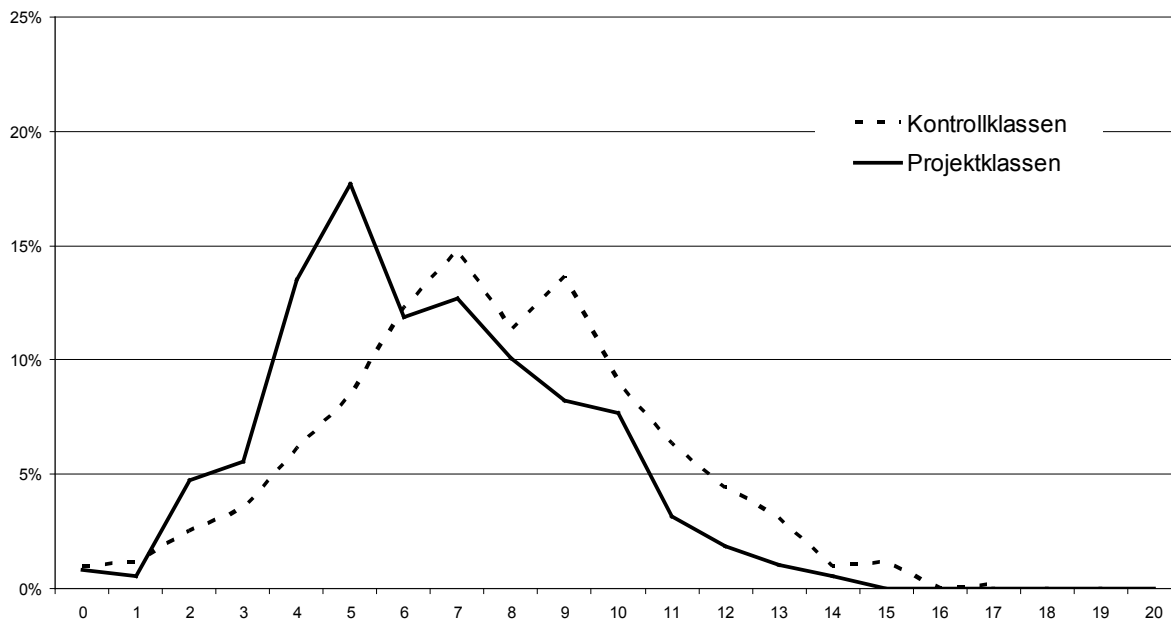
¹¹ Der Unterschied zwischen Berufsstarter- und Praxisklassen ist sehr gering: Mittelwert verbaler Test: Berufsstarterklassen = 4,7, Praxisklassen = 4,8; Mittelwert figuraler Test: Berufsstarterklassen = 6,5, Praxisklassen = 6,2.

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

Verbaler Test



Figuraler Test



Minimaler Skalenwert = 0, maximaler Skalenwert = 20.

n (verbal) = 195 Schüler/innen aus Berufsstarter-, 183 aus Praxis- und 521 aus Kontrollklassen.

n (figural) = 195 Schüler/innen aus Berufsstarter-, 183 aus Praxis- und 520 aus Kontrollklassen.

Abweichungen zur Grundpopulation von 986 ergeben sich daraus, dass 85 dieser Schüler/innen nicht an der 3. Befragungswelle teilgenommen haben, in der die kognitiven Tests erhoben wurden. Darüber hinaus gab es bzw. 3 Schüler/innen, die den Test nicht ausgefüllt (oder abgegeben) haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Über die Kausalität, warum Hauptschüler/innen vergleichsweise geringe Testwerte aufweisen, ist damit Nichts ausgesagt. Sie können das Resultat einer geringeren Konzentrationsfähigkeit, die für das Absolvieren der Tests erforderlich ist, einer gering(er)en Geübtheit im Ablegen von „Tests“ sowie auch zum Teil eines benachteiligenden familialen und/oder schulischen Entwicklungsmilieus sein (Baumert et al. 2006: 162). Für die hier vorgelegte Evaluation ist wichtig hervorzuheben, dass selbst bei diesen „Abstrichen“ am Testen die Projekt- und Kontrollschüler/innen in gleicher Weise von diesen Faktoren betroffen wären und somit das Potenzial dieser Tests für die Kontrolle unbeobachteter Heterogenität dadurch nicht eingeschränkt ist.

Soziale Kompetenzen und **individuelle Handlungsregulationen** von Jugendlichen gelten als wesentliche Faktoren ihrer „Ausbildungsreife“ und „Beschäftigungsfähigkeit“. Eines der Ziele der Projekte AQB2 und VBOP war daher auch, hier zu einer Verbesserung beizutragen. Ob eine solche Verbesserung tatsächlich erreicht wurde, wird in Kapitel 3 untersucht. Im Folgenden wird das Ausgangsniveau (gemessen am Beginn der 8. Klasse) dargestellt. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob Schüler/innen der Projektklassen ein geringeres Niveau dieser nicht-kognitiven Fähigkeiten aufwiesen und diese damit ein (implizites oder explizites) Auswahlkriterium¹² - wie von den Lehrkräften angenommen - waren.

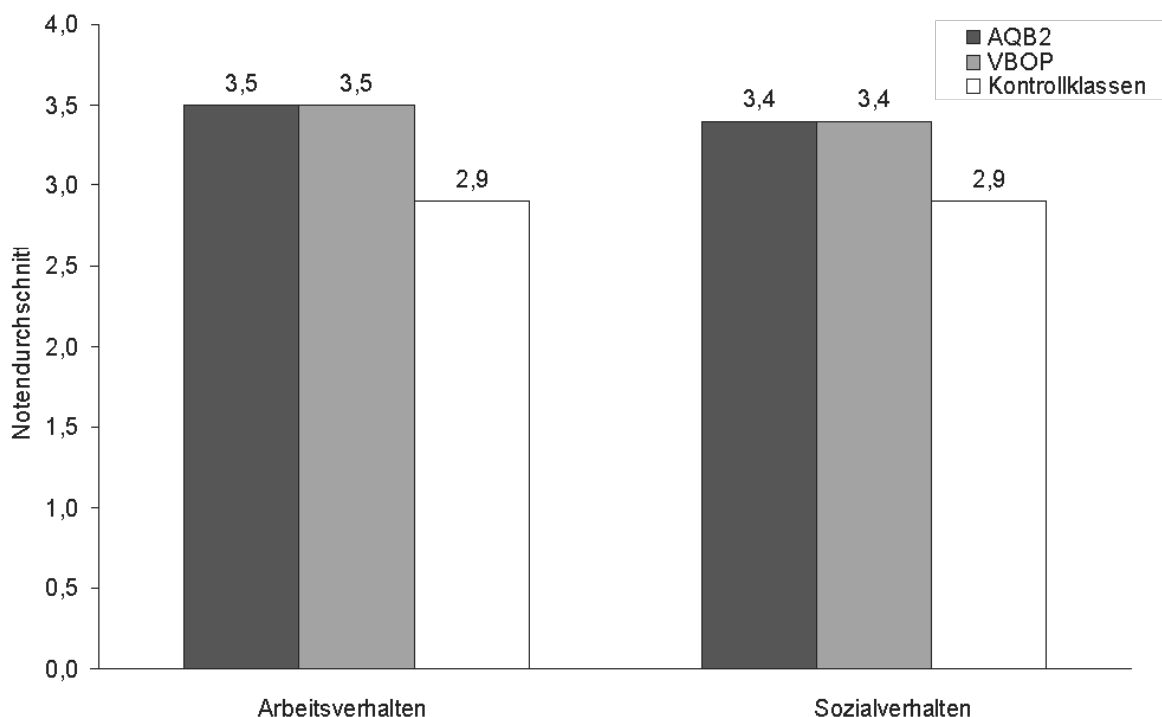
Als erste Indikatoren dienen die Noten des **Arbeits-** und des **Sozialverhaltens**. Es bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Noten der Projekt- und Kontrollklassen, allerdings wiederum keine Unterschiede zwischen den beiden Projekten (siehe Abbildung 3). Während die Schüler/innen der Projektklassen zum Projektbeginn im Arbeitsverhalten durchschnittlich die Note 3,5 und im Sozialverhalten die Note 3,4 hatten (befriedigend bis ausreichend), hatten die Schüler/innen der Kontrollklassen in beiden „Kopfnoten“ durchschnittlich eine 2,9 (befriedigend). Es gab jedoch auch eine relativ große Gruppe an Projektschüler/innen, die in beiden oder einer der beiden Verhaltensnoten gute oder sehr gute Bewertungen erhalten haben. 17 % der Projektschüler/innen hatten im Sozialverhalten die Note 1 oder 2 (AQB: 16 % VBOP: 18 %, Kontrollklassen: 29 %), und 12 % wiesen im Arbeitsverhalten gute oder sehr gute Noten auf (AQB2: 14 %, VBOP: 10 %, Kontrollklassen: 29 %).

Bereits in der ersten Befragungswelle wurden zudem als Indikator für **soziale Kompetenzen im Bereich der Konfliktfähigkeit** Tests für die Subskalen „Einen kooperativen Konfliktstil zeigen“, „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ und „Schwieriges Artikulieren“ des Testinstruments „Fertigkeiten, Konfliktgespräche zu führen“ durchgeführt (aus KOGEF_fs; siehe Keller et al. 2006). Dies ist ein Instrument zur Messung situa-

¹² Da es keine einheitlichen Vorgaben von Seiten des Ministeriums zur Auswahl der Schüler/innen gab, lag das Auswahlverfahren in der Hoheit der einzelnen Schulen. Aus den Experteninterviews mit den Lehrkräften und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen ging hervor, dass das Auswahlverfahren an den Schulen sehr unterschiedlich gehandhabt wurde und es kein standardisiertes Auswahlverfahren gab.

tionsspezifischer Sozialkompetenzen für Jugendliche und junge Erwachsene. Mit diesen Kompetenzen des Umgangs mit Konfliktsituationen werden für den Erwerb eines Hauptschulabschlusses und den Erhalt eines Ausbildungsplatzes wichtige Kompetenzen erfasst - nämlich mit schulischen (und betrieblichen) Anforderungen angemessen und selbstbewusst umgehen zu können.

Abbildung 3
Durchschnittliche Zeugnisnoten* auf dem Endjahreszeugnis der 7. Klasse im Sozial- und Arbeitsverhalten (Projektbeginn)



* Selbstausskunft der Schüler/innen in der 1. Befragung.

Bei Schüler/innen, die in der ersten Welle nicht befragt wurden (oder noch nicht Schüler/innen der befragten Klassen waren), und bei Schüler/innen, die in der ersten Welle keine Angabe gemacht haben, wurden die Daten aus der zweiten Befragung vom Halbjahreszeugnis am Ende des 1. Halbjahres der 8. Klasse verwendet. Um vergleichbare Untersuchungspopulationen zugrunde legen zu können, werden nur die Angaben von denjenigen Schüler/innen verwendet, bei denen zu beiden Noten eine Angabe vorliegt. Insgesamt entfallen damit 65 von 986 Fällen.

n = 192 Schüler/innen aus Berufsstarterklassen, 198 aus Praxisklassen und 531 aus Kontrollklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 3 zeigt, dass in Bezug auf die Kompetenzen im Umgang mit Konfliktsituationen keine Unterschiede zwischen den drei Gruppen bestehen. Berechnet wurden die Mittelwerte.¹³ Für die Interpretation gilt: Hohe Werte weisen geringere soziale Kompetenzen aus. Die Mittelwerte für die Skalen „Einen kooperativen Konfliktstil zeigen“ und „Schwieriges Artikulieren“ liegen bei 2,6 bzw. 2,7 für die Schüler/innen aus den beiden Projekten und den Kontrollklassen; bei der Skala „Mit Lösungslosig-

¹³ Es wurden jeweils Mittelwerte, normiert für die Anzahl der Items, berechnet (statt einfacher Summenwerte). Damit sind die Größen der Werte der einzelnen Subskalen unabhängig von der Anzahl der jeweiligen Items und können miteinander verglichen werden.

keit umgehen“ sind sie jeweils 3,0. Es fällt auf, dass der Mittelwert der Skala jeweils „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ am höchsten ist, das heißt, hier liegen die vergleichsweise geringsten Kompetenzen vor.¹⁴ Dies verdeutlicht, dass die Jugendlichen der Projekt- wie Kontrollklassen auf eine eher (vor)schnelle Lösung von Konflikten drängen und damit teilweise eine reflektierte Konfliktanalyse, das gegenseitige Verstehen der Konfliktparteien sowie eine angemessene Konfliktbewältigung behindert wird.

Die Kontroll-Items sind sehr positiv formulierte Aussagen. Besonders niedrige und voneinander stark abweichende Werte für die beiden Items können als Hinweise dafür gewertet werden, dass die Tests nur oberflächlich ausgefüllt wurden. Die relativ hohen sowie übereinstimmenden Werte der beiden Items sprechen für eine in der Regel gründliche Bearbeitung der Tests.

Tabelle 3
Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit am Beginn des ersten Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn, Mittelwerte und Standardabweichungen der Testwerte)

Teilkomponenten	AQB2			VBOP			Kontrollgruppe		
	MW	Std.- abw.	n	MW	Std.- abw.	n	MW	Std.- abw.	n
(1) Kooperativen Konfliktstil pflegen (7 Items)	2,6	0,67	191	2,7	0,71	183	2,6	0,73	468
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	3,0	0,62	196	3,0	0,65	180	3,0	0,61	474
(3) Schwieriges Artikulieren (8 Items)	2,7	0,55	195	2,7	0,54	182	2,7	0,51	460
(4) Konfliktfähigkeit gesamt (Teilskalen gemeinsam)	2,8	0,42	187	2,8	0,47	176	2,8	0,43	447
Kontroll-Items									
a) „Konflikte lösen fällt mir leicht.“	2,7	1,03	199	2,8	0,95	185	2,8	0,91	479
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme.“	2,9	1,02	199	2,9	1,04	184	2,9	0,99	480

MW = Mittelwert; Std.-abw. = Standardabweichung.

Cronbachs Alpha (1) = 0,762; (2) = 0,538; (3) = 0,611; (4) = 0,730.

Die Reliabilitätskoeffizienten der Skalen reichen von $\alpha = 0,538$ bis $\alpha = 0,762$ und indizieren ein befriedigendes bis hohes Maß an innerer Konsistenz.

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

n = 200 Jugendliche aus Berufsstarter-, 185 Praxis- und 485 Kontrollklassen.

Die Abweichung von den insgesamt 986 Schüler/innen resultiert daraus, dass 116 Schüler/innen nicht an der ersten Welle genommen haben, in denen diese Tests durchgeführt wurden. Der jeweilige Wert für die Teilkomponenten und die Gesamtskala (4) wurde nicht berechnet, wenn einzelne Items nicht beantwortet wurden.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die **subjektive Selbstwirksamkeitserwartung**, also die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wurde mit der Selbstwirksamkeitsskala nach Schwar-

¹⁴ Zu dieser Skala gehört z. B. das Item: „In Konfliktgesprächen ärgere ich mich, wenn die anderen lange über den Konflikt sprechen, aber keine Lösungsideen haben.“

zer und Jerusalem in der ersten Befragungswelle erhoben (vgl. Schwarzer 1993). Selbstwirksamkeit stellt gleichfalls eine wichtige persönliche Ressource im Umgang mit schulischen Anforderungen dar. Die Selbstwirksamkeitserwartungen zu Beginn der beiden Projekte lagen bei allen drei Gruppen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 (siehe Tabelle 4). Damit hatten die Schüler/innen beider Gruppen eine relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Die Streuung der Werte war bei allen Gruppen eher gering. Die Schüler/innen aller drei Gruppen schätzten sich also sehr (vielleicht zu) positiv ein und fühlten sich überwiegend in der Lage, schulische Erfolge durch eigene Leistungen steuern zu können.

Das **Selbstwertgefühl** oder das Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit ist ein entwicklungspsychologisches Konstrukt, das hinsichtlich der individuellen Handlungsregulierung eine wichtige Komponente des individuellen Antriebs darstellt. In der ersten Befragungswelle wurde es mit einer Kurzskala (bestehend aus fünf Items) der - international weit verbreitet angewendeten - Rosenberg-Self-Esteem-Skala (Rosenberg 1965) erhoben (siehe Diewald et al. 1996).¹⁵ Die Mittelwerte des Selbstwertgefühls (am Projektbeginn) waren vergleichsweise hoch und lagen in allen drei Gruppen über dem theoretischen Mittelwert von 3,0 (siehe Tabelle 4). Sie waren allerdings niedriger als die Werte für die Selbstwirksamkeitserwartungen. Es gibt hier keine Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollschüler/innen.

Tabelle 4
Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl am Beginn des ersten Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn, Mittelwerte und Standardabweichungen der Testwerte)

	AQB2		VBOP		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Selbstwirksamkeit (7 Items)	4,0	0,62	4,0	0,57	4,2	0,56
N	194		182		474	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,6	0,76	3,5	0,76	3,7	0,82
N	199		181		475	

Cronbachs Alpha: Selbstwirksamkeit = 0,834; Selbstwertgefühl = 0,744.

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

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

n = 200 Jugendliche aus Berufsstarter-, 185 Praxis- und 485 Kontrollklassen.

Die Abweichung von den insgesamt 986 Schüler/innen resultiert daraus, dass 116 Schüler/innen nicht an der ersten Welle genommen haben, in denen diese Tests durchgeführt wurden. Der jeweilige Wert wurde nicht berechnet, wenn einzelne Items nicht beantwortet wurden.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

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

Zwischenfazit: Die Schüler/innen der beiden Projekte AQB2 und VBOP sowie der Kontrollklassen unterschieden sich vor allem im Hinblick auf die schulischen Leistungen sowie das Arbeits- und Sozialverhalten. Diese waren bei den Schüler/innen, die für die Projektklassen ausgewählt wurden, deutlich schlechter. Somit war es - entsprechend der anvisierten Zielgruppenbeschreibung der beiden Projekte - überwiegend gelungen, Schüler/innen mit geringeren schulischen Leistungen und sozialen Voraussetzungen für die Projektteilnahme auszuwählen. Sowohl die Schüler/innen der beiden Projekte als auch der Kontrollklassen wiesen im Durchschnitt eine relativ geringe Konfliktfähigkeit hinsichtlich des Umgangs mit Lösungslosigkeit auf.

2.1.2 Schullaufbahnen der Projektschüler/innen: Frühe Erfahrungen des Scheiterns

Schüler/innen aus den Projektklassen waren nicht häufiger von verzögerten Einschulungen durch Zurückstellung betroffen als die Schüler/innen der Kontrollklassen. Bei der Einschulung waren sie damit im Durchschnitt genauso alt wie die Kontrollschüler/innen. Der Median¹⁶ des Alters bei der Einschulung lag bei sechs Jahren.

Häufig erleben leistungsschwache Jugendliche allerdings während der Schulzeit Erfahrungen des Scheiterns, die sich im Verlauf ihrer Schullaufbahn kumulieren. Dies finden wir auch häufiger in den Schullaufbahnen der Schüler/innen aus den Projektklassen. Sie haben mit 73 % signifikant häufiger als Schüler/innen der Kontrollklassen (44 %) bis zum Zeitpunkt des Projektbeginns **bereits mindestens einmal eine Klasse wiederholt** – 23 % der Schüler/innen der Projektklassen sogar mehrmals. Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen wiederholten dabei etwas häufiger eine Klasse als Schüler/innen aus den Praxisklassen (siehe Abbildung 4).

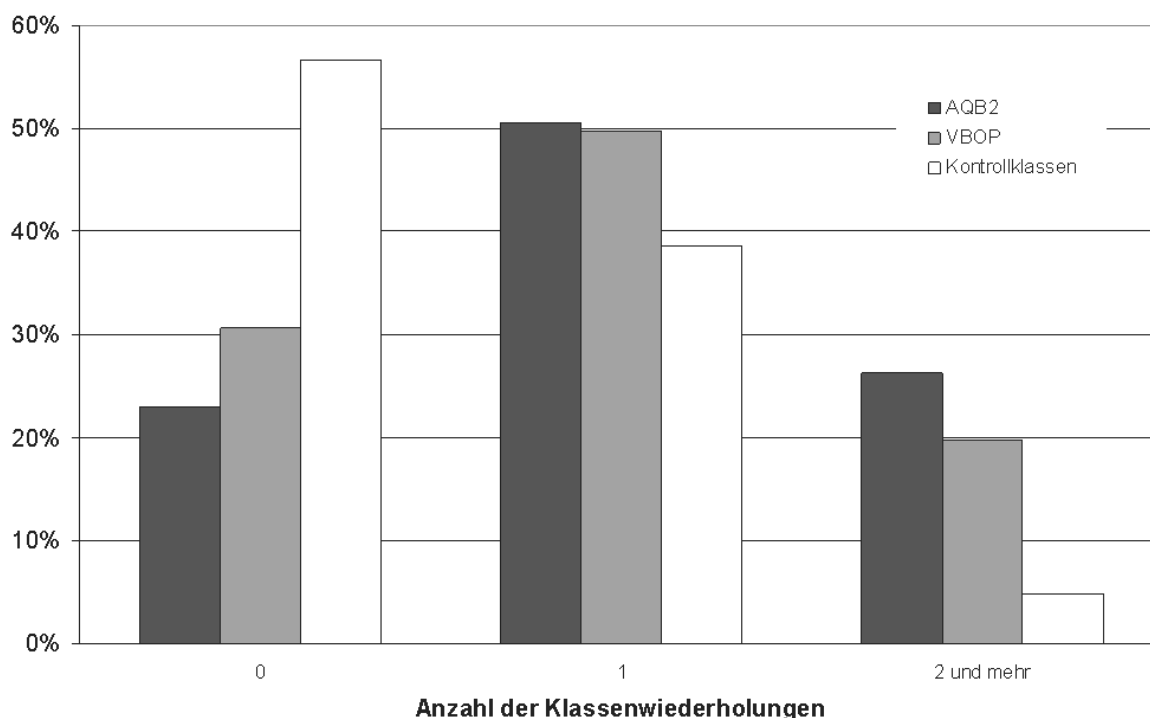
Die Schüler/innen der Berufsstarter- und Praxisklassen hatten im Durchschnitt mehr **Schulwechsel**¹⁷ seit der fünften Klasse als die Schüler/innen der Kontrollklassen (Projektklassen: 1-mal, Kontrollklassen 0,5-mal). Die Projektschüler/innen sind dabei allerdings nicht häufiger von höheren Schultypen zur Hauptschule abgestiegen. Das heißt, sie mussten sich zwar häufiger der Herausforderung stellen, in einer neuen Klasse zurechtzukommen, jedoch waren sie nicht häufiger an der Real- oder Gesamtschule „gescheitert“. Aufgrund ihrer schlechteren Schulleistungen (siehe Kapitel 2.1.1) hatten sie - da zumeist direkt der Wechsel von der Grund- auf die Hauptschule erfolgte - etwas seltener Abstiege von der Real- zur Hauptschule als Kontrollschüler/innen (Berufsstarter-: 19 %, Praxis-: 13 %, Kontrollklassen: 29 %). Acht Schüler/innen der Projektklassen (fünf in AQB2 und drei in VBOP) und sieben

¹⁶ Der Median einer Verteilung gibt den Wert an, bei dem für die erste Hälfte einer Population (50%) das Ereignis – hier die Einschulung – eingetreten ist. Er ist weniger anfällig als einfache Mittelwertberechnungen für „Ausreißer“ nach oben oder unten.

¹⁷ Schulwechsel, die durch die Teilnahme an den Projekten AQB2 und VBOP verursacht wurden, wurden dabei nicht berücksichtigt.

Schüler/innen der Kontrollklassen sind von einer Förderschule auf eine Hauptschule gewechselt.

Abbildung 4
Schüler/innen mit Klassenwiederholungen zwischen der 1. Klasse und dem 2. Halbjahr der 7. Klasse (prozentuale Anteile)



n = 190 Schüler/innen aus Berufsstarter-, 183 aus Praxis- und 518 aus Kontrollklassen.

Die Abweichungen zu 986 Fällen resultieren daraus, dass 95 Schüler/innen zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben (9 Jugendliche) oder an der Befragungswelle, in der die Angaben erhoben wurden, nicht teilgenommen haben (86 Jugendliche).

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Um diese Erfahrungen des Scheiterns (wie der des „Sitzenbleibens“) zu vermeiden, entwickeln benachteiligte Schüler/innen häufig *Coping*-Strategien, sich nicht mehr in jene Situationen zu begeben, in denen sie potenziell „scheitern“ könnten (vgl. Solga 2005). Ein Indikator für eine derartige Vermeidungsstrategie ist das **Schwänzen**, d. h. das Fernbleiben vom Unterricht. In den Berufsstarter- und Praxisklassen haben rund 26 % der Schüler/innen vor Projektbeginn (d. h. bis zur 8. Klasse) sogar mehrmals die Schule geschwänzt (in dem Vorgängerprojekt AQB1 waren es mit 40 % deutlich mehr).¹⁸ In den Kontrollklassen waren es „nur“ 20 % der Schüler/innen. Als häufigster Grund für das Schwänzen wurde in den Berufsstarter- und Praxisklassen wie den Kontrollklassen - wie im Projekt AQB1 - der Aussage zugestimmt: „Ich hatte einfach keine Lust mehr“ (71 % der Jugendlichen, die geschwänzt haben). Als zweithäufigster Grund wurde gleichfalls die Aussage genannt: „Ich kam mit einem oder mit mehreren Lehrern nicht mehr zurecht“ (46 %). Wiederum am seltensten wurden sprachliche oder familiäre Probleme angegeben (2 bzw. 7 %).

¹⁸ Hierbei handelt es sich um eine Selbstausskunft der Schüler/innen.

Für das erste Halbjahr der 9. Klasse wurden die Schüler/innen (im Februar 2010) erneut nach dem Schwänzen befragt. Nun gaben rund 21 % der Schüler/innen aus Projekt- und Kontrollklassen an, die Schule geschwänzt zu haben. Damit war der Anteil der fernbleibenden Schüler/innen im Vergleich zum Zeitpunkt des Projektbeginns bei den Schüler/innen der Kontrollklassen konstant, während er sich bei den Schüler/innen der Projektklassen etwas verringert hat. Gut zwei Drittel (67 %) derjenigen Schüler/innen der Projektklassen, die vor Projektbeginn geschwänzt hatten, gaben nun an, nicht mehr zu schwänzen (Kontrollklassen: 47 %). Die beiden Projekte scheinen daher durchaus erfolgreich gewesen zu sein, diese Schüler/innen wieder für eine Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Gleichwohl gab es auch eine gegenläufige Entwicklung. 16 % der Schüler/innen aus den Projektklassen und 14 % aus den Kontrollklassen, die bis zum ersten Halbjahr der 8. Klasse nicht die Schule geschwänzt hatten, gaben nun an, im ersten Halbjahr der 9. Klasse in der Schule unentschuldigt gefehlt zu haben.

2.1.3 Soziodemographische und -ökonomische Merkmale der Schüler/innen

Signifikante Unterschiede zwischen den Projekt- und Kontrollklassen zeigen sich hinsichtlich des Anteils an Jungen unter den Schüler/innen, des Alters zum Beginn der 8. Klasse (Projektbeginn), der Familienverhältnisse sowie der sozioökonomischen Situation ihrer Eltern.

Mit 66 % in den Berufsstarter- und 75 % in den Praxisklassen waren **Jungen** deutlich in der Mehrzahl der geförderten Schüler/innen (Anteil der Jungen in den Kontrollklassen: 60 %). Dies spiegelt die allgemeine Tendenz wider, dass männliche Jugendliche überdurchschnittlich oft die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen - und somit unter den abschlussgefährdeten Schüler/innen (der Zielgruppe der beiden Projekte) auch stärker vertreten sein sollten.

Die Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen waren mit durchschnittlich 14,6 Jahren zum Beginn der 8. Klasse um mehr als ein halbes Jahr **älter** als die Schüler/innen der Kontrollklassen (13,9 Jahre). Mehr als 50 % der Jungen und 44 % der Mädchen der Projektklassen waren beim Wechsel in die 8. Klasse bereits 15 oder 16 Jahre alt; 83 % der Schüler/innen der Kontrollklassen waren hingegen höchstens 14 Jahre alt. Diese „Überalterung“ der Projektklassen ist vor allem dem höheren Anteil an Schüler/innen mit Klassenwiederholungen geschuldet (siehe Kapitel 2.1.2).

Hinsichtlich des **Migrationshintergrunds** bei den befragten Jugendlichen gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Projekt- und Kontrollklassen. Etwa ein Drittel der Schüler/innen in den Projektklassen (33 %) und den Kontrollklassen (37 %) hatte einen Migrationshintergrund.¹⁹

¹⁹ Definition „Migrationshintergrund“: Jugendliche, die selbst im Ausland geboren wurden oder bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Nur geringe Unterschiede zeigen sich zwischen Projekt- und Kontrollklassen bei den **Familienverhältnissen**. 59 % der Schüler/innen aus den Projektklassen lebten bei ihren leiblichen Eltern (Kontrollklassen: 63 %), 23 % bei einem allein erziehenden Elternteil (Kontrollklassen: 20 %) und 16 % bei einem leiblichen Elternteil und dessen Partner/in (Kontrollklassen: 15 %). Weitere 2 % der Projektschüler/innen wohnten bei Verwandten, Pflegeeltern oder im Heim (Kontrollklassen: 3 %). Der relativ geringe Anteil an Schüler/innen, die mit beiden leiblichen Eltern zusammenlebten, weist darauf hin, dass die befragten Hauptschüler/innen häufig die Trennung der Eltern erfahren haben.

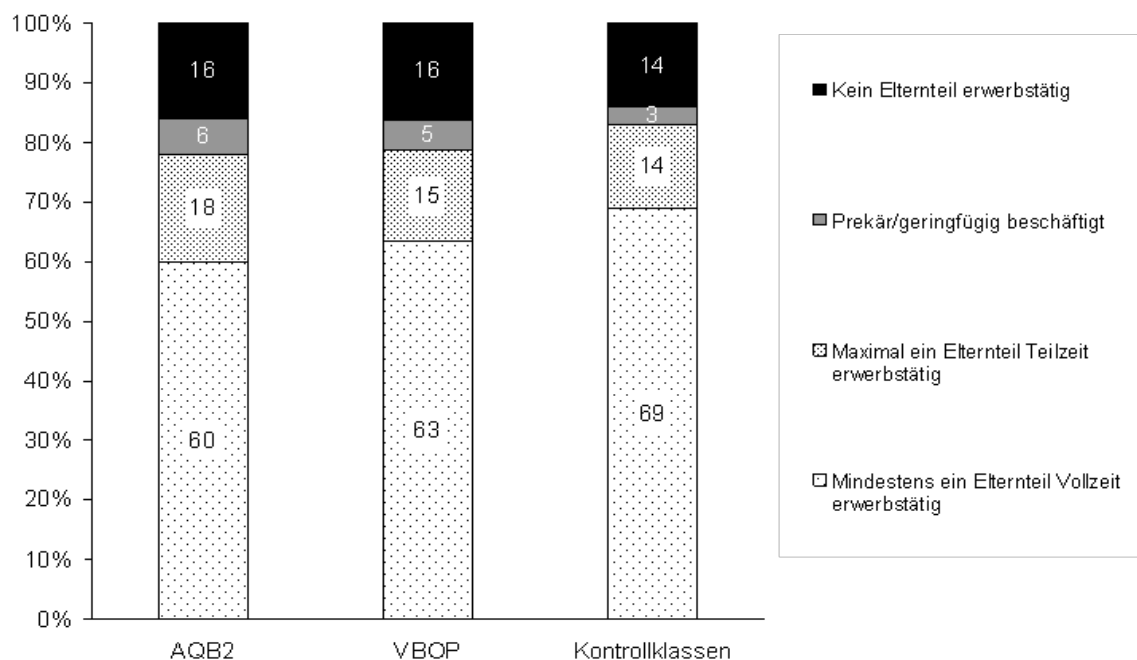
Hinsichtlich der **Haushaltsgröße** und **Geschwisterzahl** gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen, aber zu den Praxisklassen. Fast die Hälfte der befragten Berufsstarter- und Kontrollschüler/innen (48 % bzw. 47 %) lebte in Haushalten mit fünf und mehr Personen. Bei den Praxisklassen waren es hingegen „nur“ 38 % (Dies ist jedoch gleichfalls ein vergleichsweise hoher Anteil an größeren Haushalten). 56 % der Schüler/innen der Projektklassen hatten bis zu zwei Geschwister (Kontrollklassen: 59 %); 37 % hatten sogar drei und mehr Geschwister (Kontrollklassen: 37 %). Nur 7 % der Schüler/innen aus Projektklassen und 4 % aus Kontrollklassen hatten keine Geschwister.

Das **Bildungsniveau der Eltern** der Schüler/innen der Projekt- und Kontrollklassen war etwa gleich. Bei 47 % der Schüler/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen hatte mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung. Im Vergleich zu Schüler/innen anderer Schultypen ist dieser Anteil sehr gering. Darüber hinaus machten 45 % der Schüler/innen der Projekt- und Kontrollklassen zu dieser Frage keine Angabe. Dieser hohe Anteil kann zweierlei bedeuten: Entweder wussten diese Schüler/innen nicht, welche Ausbildung ihre Eltern absolviert haben, oder es war ihnen unangenehm anzugeben, dass ihre Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Beides spricht dafür, dass in den Familien dieser Hauptschüler/innen, Bildung kaum thematisiert wird und eine geringe Rolle spielt. Im Vergleich zum Vorgängerprojekt AQB1 ist die Anzahl derjenigen, die angaben, dass mindestens ein Elternteil eine Ausbildung abgeschlossen hat, um 13 Prozentpunkte gesunken (AQB1: 60 %) und die Anzahl derjenigen, die keine Angabe gemacht haben, um 11 Prozentpunkte gestiegen (AQB1: 34 %). Das kulturelle Kapitel der Schüler/innen von AQB2 und VBOP war damit noch geringer als bei AQB1.

Die Unterschiede zwischen den Schüler/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen im **Erwerbsstatus der Eltern** waren relativ gering (siehe Abbildung 5). Gleichwohl wird deutlich, dass die befragten Hauptschüler/innen - wie Hauptschüler/innen allgemein - über eine vergleichsweise geringe Anbindung an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt über ihre Eltern verfügen (vgl. Solga/Wagner 2008). In nur etwa zwei Dritteln ihrer Familien war mindestens ein Elternteil Vollzeit erwerbstätig. Überdurchschnittlich häufig war in ihren Familien kein Elternteil erwerbstätig oder nur gering-

fällig beschäftigt (Projekt-: 22 %, Kontrollklassen: 17 %). In nur rund 70 % der (erwerbstätigen) Familien übte mindestens ein Elternteil eine qualifizierte Tätigkeit aus.

Abbildung 5
Erwerbsstatus der Eltern (Projektbeginn, in %)



Bei den VBOP-Klassen resultiert die Summe von 99 durch Rundungsabweichungen.

n = 210 Schüler/innen aus Berufsstarter-, 189 aus Praxis- und 537 aus Kontrollklassen.

Die Abweichungen zu 986 Fällen resultieren daraus, dass 50 Schüler/innen zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben oder nicht mit Eltern/Stiefeltern/Pflegeltern zusammenlebten.

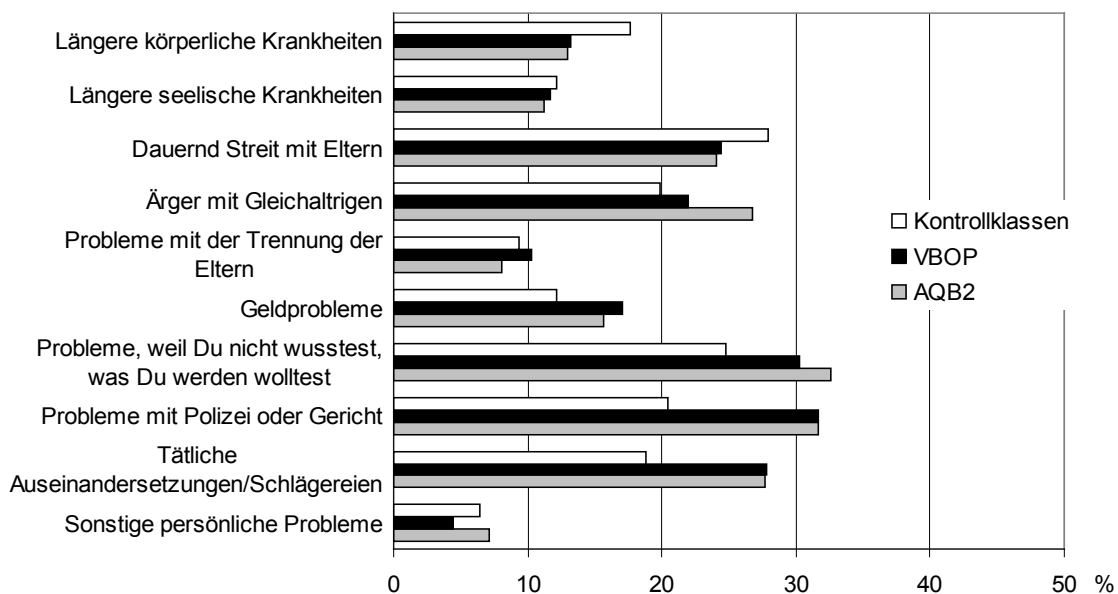
Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der soziodemografischen und -ökonomischen Merkmale festgehalten werden: Gemeinsame Merkmale von Schüler/innen der Projekt- und Kontrollklassen - und somit von Hauptschüler/innen - sind, dass vergleichsweise viele von ihnen einen Migrationshintergrund aufweisen, etwa 45 % von ihnen mit drei und mehr Geschwistern in relativ großen Haushalten aufgewachsen sind, ihre Eltern überproportional oft nicht oder nur geringfügig erwerbstätig waren, und das kulturelle Kapital ihrer Eltern eher gering war. Bei den Schüler/innen der Projektklassen kam hinzu, dass sie eher männlich und etwas älter waren.

Schließlich waren auch **persönliche Probleme** bei Projektschüler/innen zum Teil häufiger als bei den Kontrollschüler/innen. Schüler/innen der Projektklassen gaben um 9 Prozentpunkte häufiger an, tätliche Auseinandersetzungen/Schlägereien sowie Kontakte mit Polizei oder Gericht in den letzten zwei Jahren gehabt zu haben (siehe Abbildung 6). Im Hinblick auf längere Krankheiten, Belastungen durch die Trennung der Eltern oder durch dauernden Streit mit den Eltern unterschieden sich die Projekt- und Kontrollklassen nach Angabe der Schüler/innen hingegen kaum. Von den Lehrer/innen wurden für die Schüler/innen der Berufsstarterklassen (AQB2)

jedoch häufiger dramatische Lebensereignisse als für die Schüler/innen der Praxis- und Kontrollklassen genannt: Während Klassenlehrer/innen bei 18 % der Berufsstarter- und Kontrollklassen angaben, dass der/die Schüler/in dramatische Lebensereignisse erwähnt hatten, gaben Klassenlehrer/innen der Praxis- und Kontrollklassen dies nur für 13 % der Schüler/innen an.

Abbildung 6
Persönliche Probleme in den letzten zwei Jahren
 (Projektende, Selbstauskünfte der Jugendlichen, in %)



Frage: „Viele Jugendliche haben Probleme, die sie belasten. Wie ist das bei Dir: Hattest Du in den letzten zwei Jahren...?“

n = 224 Jugendliche aus Berufsstarter-, 205 aus Praxis- und 549 aus Kontrollklassen.

8 der verfügbaren 986 Fälle konnten nicht berücksichtigt werden, da sie zu keiner dieser Items geantwortet haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

2.1.4 Fluktuation: Welche Schüler/innen haben die Projekte vorzeitig verlassen (müssen)?

Eine relativ große Gruppe von Schüler/innen hat die beiden Projekte bereits im ersten Jahr wieder verlassen. Bei einem Teil dieser Jugendlichen geschah dies bereits vor der 1. Befragung im September 2008 (also in den ersten zwei Monaten der Projektlaufzeit). Laut Auskunft des Projektträgers haben bis zum Projektende (Juni 2010) 33 % bzw. 301 von 918 Schüler/innen, die jemals an den Projekten teilgenommen haben, die Projekte vorzeitig verlassen (AQB2: 35 %, VBOP: 30 %). Zu den Austrittsgründen gehörten auch Wohnortwechsel oder in 5 Fällen der Übergang in eine Ausbildung (siehe Tabelle 5). Etwa ein Viertel aller Projektteilnehmer/innen, die jemals im Projekt waren, hat auf Grund von Fehlzeiten, massivem Fehlverhalten oder auf eigenen Wunsch die Projekte wieder verlassen. **Damit haben die Projekte für ein Viertel der Jugendlichen nicht funktioniert.** Der Anteil der vorzeitigen

Abgänger/innen war dabei höher - nicht, wie beabsichtigt, niedriger - als im Vorgängerprojekt AQB1 (23 %). Die Schüler/innen wurden zum Teil aufgrund von Fehlverhalten aus den Projektklassen wieder ausgeschlossen, zum Teil haben sie auf eigenen Wunsch die Berufsstarter- bzw. Praxisklasse vorzeitig verlassen.

Tabelle 5
Austrittsgründe, gemeldet von Berufsstart- und Praxisbegleiterinnen
 (Anteile an allen Jugendlichen, die jemals teilgenommen haben, in %)

	AQB1		AQB2		VBOP	
	n	%	n	%	n	%
Fehlzeiten, aggressives Verhalten, Haftstrafe, Therapie, etc.	113	22,7	136	27,5	107	25,2
Wohnortwechsel	14	2,8	31	6,3	17	4,0
Ziel 10. Klasse oder Realschulabschluss	5	1,0	4	0,8	1	0,2
Aufnahme einer Ausbildung	0	0,0	2	0,4	3	0,7
Abgänger/innen gesamt	132	26,6	173	34,9	128	30,3
Anzahl der Projektteilnehmer/innen	497	100,0	495	100,0	423	100,0

Berechnet man die Abbrecherquote im Verhältnis des Startbestands der Projekte (AQB1: 472; AQB2: 437; VBOP: 356) trägt man nicht der Tatsache Rechnung, dass es auch Zugänge im Projekt gegeben hat. Die Abbrecherquoten würden deutlich höher ausfallen (AQB1: 23 %, AQB2: 30 %; VBOP: 29 %).

Quelle: Anonymisierte Daten des BNW, eigene Berechnung

Im Rahmen der Befragungen des SOFI wurden 193 der 301 Abgänger/innen befragt (64 %). Das sind ca. 28 % der in der ersten Welle befragten 700 Projektschüler/innen (AQB2: 29 %, VBOP: 23 %). Auf den Informationen aus dieser 1. Befragungswelle basieren die folgenden Auswertungen zur Fluktuation (siehe Tabelle 6).

Es gab keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Abbruchsrisiko (27 % der Mädchen, 28 % der Jungen). Im Rahmen der Zwischenveranstaltungen der Projekte äußerten Lehrer/innen, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen die Vermutung, dass die abgehenden Schulen die Projekte nutzten, um verhaltensauffällige und besonders schwierige Schüler/innen „loszuwerden“. Dabei wurde betont, dass die beiden Projekte nicht dazu geeignet seien, solchen Schüler/innen gerecht zu werden, und dass man sich daher entschieden habe, diese Schüler/innen wieder an die alte Klasse/Schule „zurückzugeben“. Die in Tabelle 6 ausgewiesenen Charakteristika der Schüler/innen, die die Projekte im ersten Jahr verlassen haben, weisen gleichfalls darauf hin, dass eher Verhaltensauffälligkeiten als Leistungsschwächen zum Ausschluss geführt haben.

Hinsichtlich des Schwänzens zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Jugendlichen, die die Projekte verlassen haben, und denjenigen, die in den Projekten verblieben sind. Der Anteil der Jugendlichen, die zu Beginn der Projekte angaben, im Verlauf ihrer bisherigen Schullaufbahn mehrmals geschwänzt zu haben, war bei den Abgänger/innen mit ca. 45 % um rund 22 Prozentpunkte höher als bei den in den Projekten verbliebenen Schüler/innen (23 %).

Tabelle 6

Charakteristika der vorzeitigen Abgänger/innen und der verbliebenen Schüler/innen der Projektklassen - AQB2 und VBOP

AQB2	Abgänger/innen	Verbliebene	n
Schulische Leistungen (Projektbeginn)	Mittelwert (Standardabweichung)		
Deutschnote (Endnote 7. Klasse)	4,0 (0,80)	4,0 (0,72)	364
Mathematiknote (Endnote 7. Klasse)	4,3 (0,86)	4,1 (0,95)	370
Soziales Verhalten (Projektbeginn)			
Arbeitsverhalten (Endnote 7. Klasse)	3,7 (0,87)	3,5 (0,84)	338
Sozialverhalten (Endnote 7. Klasse)	3,6 (0,97)	3,4 (0,87)	341
Sozialkompetenzen: Konfliktfähigkeit			
– Kooperativen Konfliktstil pflegen	2,7 (0,71)	2,6 (0,70)	359
– Mit Lösungslosigkeit umgehen	3,0 (0,62)	3,0 (0,63)	365
– Schwieriges Artikulieren	2,7 (0,56)	2,8 (0,56)	363
– Konfliktfähigkeit gesamt	2,8 (0,42)	2,8 (0,43)	348
Schwänzen bis zum Ende der 7. Klasse	44,6 %	23,9 %	376
Motivation für die Projektteilnahme (in %)			
1) Freude, eine Projektklasse zu besuchen	55,3	61,0	374
2) Subjektive Erwartung, mit dem Besuch einer Projektklasse die Chancen zu verbessern	51,8	51,3	375
3) Wahrnehmung der Wichtigkeit des Besuchs der Projektklasse für die Eltern	58,7	69,4	370
4) Schulumüdigkeit	22,5	20,7	372
VBOP			
Schulische Leistungen (Projektbeginn)	Mittelwert (Standardabweichung)		
Deutschnote (Endnote 7. Klasse)	4,1 (0,77)	4,0 (0,71)	315
Mathematiknote (Endnote 7. Klasse)	4,1 (1,08)	4,0 (0,97)	312
Soziales Verhalten (Projektbeginn)			
Arbeitsverhalten (Endnote 7. Klasse)	3,7 (0,92)	3,5 (0,86)	299
Sozialverhalten (Endnote 7. Klasse)	3,6 (0,92)	3,5 (0,95)	301
Sozialkompetenzen: Konfliktfähigkeit			
– Kooperativen Konfliktstil pflegen	2,8 (0,80)	2,6 (0,72)	320
– Mit Lösungslosigkeit umgehen	3,1 (0,65)	3,1 (0,65)	319
– Schwieriges Artikulieren	2,7 (0,59)	2,8 (0,55)	318
– Konfliktfähigkeit gesamt	2,9 (0,44)	2,8 (0,46)	310
Schwänzen bis zum Ende der 7. Klasse	45,7 %	22,2 %	324
Motivation für die Projektteilnahme (in %)			
1) Freude, eine Projektklasse zu besuchen	51,8	47,3	324
2) Subjektive Erwartung, mit dem Besuch einer Projektklasse die Chancen zu verbessern	46,3	48,2	323
3) Wahrnehmung der Wichtigkeit des Besuchs der Projektklasse für die Eltern	69,6	61,2	321
4) Schulumüdigkeit	32,1	18,3	322

AQB2: n = 376 Schüler/innen mit Teilnahme an der 1. Befragungswelle (112 Abgänger/innen und 264 Verbliebene)

VBOP: n = 324 Schüler/innen mit Teilnahme an der 1. Befragungswelle (81 Abgänger/innen und 243 Verbliebene).

Die zum Teil stark davon abweichenden Fallzahlen sind fehlenden Angaben geschuldet.

- 1) „Freust du dich, dass du eine „Berufsstarter- bzw. Praxisklasse“ besuchst?“ (Anteil der Antwortkategorie 1 = ja sehr)
- 2) „Denkst du, dass sich deine Chancen, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu erhalten, mit dem Besuch der „Berufsstarter- bzw. Praxisklasse“ deutlich verbessern werden?“ (Anteil der Antwortkategorie 1 = ja sehr)
- 3) „Wie finden es deine Eltern, dass du am Modellprojekt teilnimmst?“ (Anteil der Antwortkategorien: Antwortkategorie 1 = sehr wichtig)
- 4) „Wenn du an deine Schulzeit vor deinem Wechsel in die „Berufsstarter- bzw. Praxisklasse“ zurückdenkst, bist du bisher gerne in die Schule gegangen?“ (Anteil der Antwortkategorie 4 = überhaupt nicht gern)

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten am Projektbeginn unterscheiden sich kaum zwischen den Abgänger/innen und den in den Projekten verbliebenen Schüler/innen. Auch hinsichtlich der Mathematik- und Deutschnoten gibt es keine Auffälligkeiten der Schüler/innen, die die Projekte vorzeitig beendet haben, im Vergleich zu den Schüler/innen, die eine Projektklasse (zumindest) bis zum Ende der 8. Klasse besucht haben.

Bei den Sozialkompetenzen (Skalen für Konfliktfähigkeit) zeigen sich ebenfalls keine Unterschiede zwischen beiden Gruppen. In Bezug auf die Motivation für das jeweilige Projekt werden hingegen deutliche Unterschiede sichtbar zwischen den Jugendlichen, die das Projekt verlassen haben, und denen, die im Projekt verblieben. Diese Unterschiede stellen sich in den beiden Projekten etwas anders dar. Die Freude, eine Berufsstarterklasse zu besuchen, und die wahrgenommene Wichtigkeit der Teilnahme für die Eltern waren bei den „abgegangenen“ AQB2-Schüler/innen deutlich geringer als bei den Verbliebenen. Der Anteil schulmüder Jugendlicher unterschied sich hingegen kaum von dem in der Gruppe der Verbliebenen. Die „abgegangenen“ VBOP-Schüler/innen zeigten eine größere Freude über die Teilnahme am Projekt und nahmen die Wichtigkeit, die ihre Eltern der Teilnahme am Projekt beimaßen, als größer war als die verbliebenen Schüler/innen. Trotz dieser hohen Motivation für die Projektteilnahme wiesen die Abgänger/innen aus VBOP allerdings eine deutliche höhere Schulmüdigkeit auf als die verbliebenen Schüler/innen. Im Vergleich mit dem Vorgängerprojekt AQB1 fällt auf, dass die wahrgenommene Wichtigkeit des Besuchs der Projektklasse für die Eltern nun bei den Abgänger/innen aus AQB2 mit 59 % geringer ausfiel als bei den Verbliebenen (69 %), während sie in AQB1 mit 66 % sowohl bei Abgänger/innen als auch bei verbliebenen Gruppen ähnlich war.

Generell ist festzuhalten, dass die Abbruchquote im Projekt AQB2 mit 35 % deutlich höher war als in den Projekten VBOP (30 %) und AQB1 (23 %). Was könnten die Ursachen dafür gewesen sein?

In den Experteninterviews ließen sich verschiedene Ursachenerklärungen ausmachen. Nach Angaben des Projektträgers waren in AQB2 deutlich mehr Jugendliche als in VBOP „im Jugendhilfebezug“, d. h., sie wurden z. B. von Familienhelfer/innen betreut und hatten bereits mehrere Stationen in Jugendhilfeeinrichtungen oder verschiedenen Projekten hinter sich. Denkbar ist, dass bei diesen Jugendlichen die Verweigerungshaltung noch einmal stärker ausgeprägt gewesen ist. Auch in unseren Auswertungen zeigte sich eine relative geringe Motivation für die Projektteilnahme bei den Abgänger/innen aus AQB2, die jedoch in etwa der Motivation der Schüler/innen des Projekts VBOP entsprach (siehe Tabelle 6).

Nachdem die Fluktuation bereits im Projekt AQB1 mit etwa einem Viertel relativ hoch war, gab es Bemühungen von der Projektleitung, das Auswahlverfahren und damit die Auswahl der Schüler/innen zu verbessern. Den Schulen wurden hier durch das Kultusministerium Vorschläge gemacht. Von den Schulen wurden unterschied-

liche Verfahren von kleinen Assessment-Verfahren bis zur eindringlichen Bitte an die abgebenden Schulen, keine verhaltensauffälligen Schüler/innen vorzuschlagen, umgesetzt. Zum Teil ließen sich die anvisierten Auswahlkriterien nicht umsetzen, weil es Schwierigkeiten gab, die gewünschte Anzahl von 20-22 Schüler/innen für die Projektklassen zu finden, und elf Schulen haben erst sehr kurzfristig erfahren, dass das Projekt an ihrer Schule durchgeführt werden kann, so dass sie kein Verfahren mehr einsetzen konnten:

Interviewerin: „Gab es denn ein standardisiertes Auswahlverfahren?“

Befragte/r: „Doch, es gab theoretisch, theoretisch gab es eines. Es war auch vom Kultusministerium vorgegeben. (...) Es sollten also Elterngespräche geführt werden, also mit den Schülern, die sich darum bewerben, so hieß es ja. Und dann eben Verpflichtungen eingegangen werden, dass sie bereit wären usw. Das ist alles graue Theorie. Kurzfristig mussten wir die Schulen informieren, dass wir so was auch machen, und dann wurde natürlich alles geschickt, was Probleme bereitet. Mit dem Auswahlverfahren war da nicht mehr viel, wir haben die Schüler gar nicht gekannt und haben dann also eine Woche, zwei Wochen gesagt, also wir probieren es mal und gucken dann, was Sache ist, und haben uns dann von vielen trennen müssen, weil es einfach nicht möglich war.“ (Berufsstart-/Praxisbegleiter/in)

Zugleich ließ sich allerdings auch beobachten, dass ein gutes Auswahlverfahren nicht automatisch zu weniger Abbrüchen führte, sondern dass auch an den Schulen, die sich ein ausgeklügeltes Verfahren überlegt hatten und die Erfahrungen mit dem ersten Durchgang hatten, beim zweiten Durchgang starke Fluktuationsprobleme auftauchten.

Die Schwierigkeit der Auswahl der Schüler/innen wird auch im folgenden Statement eines/r Praxisbegleiter/in deutlich:

„Da war aber auch vieles, das hätten wir uns vorher denken können. Wir hätten zumindest bei denen, die wir nachgeholt haben, hätten wir auswählen müssen, hätten wir die ablehnen müssen, weil das waren alle welche mit einem besonderen Bedarf. Wo wir dann gesagt haben: Gut, wir sind eben die letzte Institution, danach wäre nicht mehr die Schulpflicht, dann ginge es ins Hartz IV, lasst es uns versuchen. Und das hat eben leider nicht oft genug geklappt. Also wenn ich an X denke oder Y, da muss man ganz klar sagen, da waren wir einfach nicht die richtige Institution.“

Aus der Perspektive des Projektträgers erleichterte es die Doppelzählung, d. h. die Tatsache, dass Lehrerstunden für die Schüler/innen sowohl an der alten Schule erhalten blieben, als auch an der neuen Schule eingerichtet wurden, den Schulen, Schüler/innen wieder an die alten Schulen „zurückzugeben“, weil sie organisatorisch dort noch zugehörig waren.

Die Probleme, die dabei an den Schulen auftraten, waren sehr unterschiedlich. So wurde in den Interviews mit Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen sowohl die Situation geschildert, dass ein Großteil der Klasse solche psychischen Probleme hatte, dass die Klasse eigentlich nicht beschulbar gewesen sei, bis hin zu der häufigen Schilderung, dass Schüler/innen herausgenommen wurden, weil sie die anderen Schüler/innen zu sehr stören würden:

Befragte/r: „Es ist gewachsen, es ist ein Team geworden. Seitdem wir die Unruheherde da raus bekommen haben, sind doch einige so ein bisschen aus sich herausgekommen. Die hatten Angst gehabt vor gewissen Schülern. Und das haben wir auch erkannt, nur wir hatten die zu lange drin gelassen, weil es gab ja auch immer die Vorgabe: Keine zu hohe Fluktuation. Nur es wird immer Fluktuation geben in diesem Projekt. Es ist nicht gerne gesehen, das weiß ich, aber wir müssen es ja hier verantworten, dass wir so viele wie möglich gesund durchkriegen, sage ich mal. Auch mit dem zum Ziel gesetzten Erfolg. Dann ist es letztendlich egal, ob drei oder vier gehen. Das können Sie sich vorstellen, dass die Auftraggeber ‚schlau‘ geguckt haben, als wir hier zum Jahresende fünf nach Hause geschickt haben. Und die wurden von den abgebenden Schulen nicht wieder aufgenommen.“ (Berufsstart-/Praxisbegleiter/in)

Interviewerin: „Ach so?“

Befragte/r: „Ja! Und die haben alle möglichen Wege gesucht, um die dann woanders rein zu parken, weil sie ja wussten, was sie wiederkriegen. (...) Jetzt können Sie sich auch vorstellen, was wir hier mit denen für Debatten geführt haben. Ihr müsst die ja wieder nehmen, organisatorisch gehören die ja noch zu euch - aber da wurden Himmel und Hölle in Bewegung gesetzt, dass die die umgehen. Mit Erfolg.“

Interviewerin: „Und wo sind die jetzt?“

Befragte/r: „Einige bei der BBS, wo sie völlig untergehen aus meiner Sicht. In so einem großen Haufen, wo nicht dieser persönliche Bezug da ist. Andere sind auf eine andere Hauptschule, da gehen sie aber auch unter, weil sie jetzt wieder fünf Tage Schule haben: ‚Äh wieder Schule? Und jetzt fünf Tage am Stück? Und ich habe nicht mehr diese Kombination mit Schule und Praxis?‘“

Des Weiteren ist auffällig, dass sehr viele der Projektklassen - unabhängig von der Klassengröße am Projektbeginn - am Projektende bei einer Klassenstärke mit deutlich unter 20 Schüler/innen angekommen sind (vgl. Kapitel 2.2.1).

Insgesamt ist festzuhalten: Für Schüler/innen, die die Projekte vorzeitig beendet haben, ist insbesondere ein deutlich häufigeres Schwänzen vor Projektbeginn zu beobachten. In AQB2 waren es zudem eher Schüler/innen, die weniger Motivation für das Projekt mitbrachten, während aus dem Projekt VBOP häufiger „schulmüde“ Jugendliche abgingen. Somit waren die beiden Projekte überproportional häufig gerade für jene Schüler/innen nicht erfolgreich, bei denen es sehr wichtig gewesen wäre, ihnen durch die Projekte neue Perspektiven aufzuzeigen - denn die Wahrscheinlichkeit, dass dies nun mit Maßnahmen nach dem Verlassen der Schule gelingt, dürfte noch deutlich geringer sein.

2.2 Welche Klassen besuchten die Projektschüler/innen?²⁰

Schulklassen stellen differenzielle Lernumwelten und -milieus dar, die den Bildungserfolg und Kompetenzerwerb der Schüler/innen stark beeinflussen (vgl. Baumert et al. 2006). Von daher soll im Folgenden untersucht werden, was für Klassen - sprich

²⁰ In den folgenden Auswertungen werden wiederum jene Jugendlichen berücksichtigt, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben (n = maximal 986).

Lernumwelten - durch die Projektklassen innerhalb der Hauptschulen entstanden sind. Der Vergleich zu den Kontrollklassen - als Abbild für *normale* Hauptschulklassen - zeigt dabei, inwiefern es sich um schlechtere/ärmere Lernmilieus handelt.

2.2.1 Leistungsniveau und soziales Lernumfeld der Projektklassen

Wie bereits in Abbildung 1 (siehe Kapitel 2.1.1) ausgewiesen, war sowohl das Leistungsniveau in Deutsch als auch in Mathematik in den Projektklassen deutlich niedriger als in den Kontrollklassen. Im Durchschnitt wurden die Projektklassen von Jugendlichen mit „ausreichenden“ Leistungen (Note 4) besucht; die Kontrollklassen mit Schüler/innen mit durchschnittlich „befriedigenden“ Leistungen (Note 3). Das ist nicht überraschend, denn es entspricht der Zielstellung der beiden Projekte AQB2 und VBOP, dass gerade leistungsschwache Schüler/innen durch die Teilnahme am Projekt einen Hauptschulabschluss erlangen sollen.

Gleichwohl zeigen sich deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Projekt- als auch zwischen den Kontrollklassen. Bei den *Projektklassen* variierte die **durchschnittliche Deutschnote** (zu Projektbeginn) von Klassen mit einem „befriedigenden“ Leistungsdurchschnitt von 3,3 bis zu einem gerade noch „ausreichenden“ Leistungsdurchschnitt von 4,6. Noch größer waren die Unterschiede zwischen den Projektklassen im Leistungsniveau in Bezug auf die **durchschnittliche Mathematiknote**. Hier gab es Projektklassen mit einem befriedigenden Leistungsdurchschnitt von 3,0 bis zu einem sehr schlechten Durchschnitt von 4,8. In den *Kontrollklassen* war die Spannweite in den durchschnittlichen Leistungsniveaus der Klassen vergleichbar, gleichwohl bei deutlich besseren Klassendurchschnitten. Die durchschnittliche Deutschnote reichte von Klassen mit einem guten Durchschnitt von 2,4 bis zu einem ausreichenden Durchschnitt von 4,1 und bei der durchschnittlichen Mathematiknote von 2,6 bis 4,0. Im Unterschied zu den Projektklassen wurde in keiner der Kontrollklassen ein Leistungsniveau von *unter* 4,1 bzw. 4,0 erreicht; bei den Projektklassen war es hingegen die Hälfte der Klassen (24 der 46 bzw. 52 %).

Auch in Bezug auf die Noten im **Arbeits- und Sozialverhalten** (zu Projektbeginn) zeigen sich deutliche Unterschiede: In den Projektklassen variierte die durchschnittliche Note im Arbeitsverhalten auf Klassenebene zwischen 2,2 und 4,2 und im Sozialverhalten zwischen 1,8 und 4,1. (Dabei darf nicht vergessen werden, dass die vorzeitigen Abgänger/innen in den Berechnungen nicht enthalten sind.) In den Kontrollklassen lag die Spannbreite der Durchschnittsnote im Arbeitsverhalten zwischen 2,3 und 3,6 und im Sozialverhalten zwischen 2,0 und 3,5. In 22 Projektklassen lag die Durchschnittsnote im Arbeitsverhalten unter 3,6 und/oder im Sozialverhalten unter 3,5, dem jeweils schlechtesten Klassendurchschnitt der Kontrollklassen. Dies verdeutlicht, dass sich in fast der Hälfte (48 %) der Projektklassen Schüler/innen mit einem sehr schlechten Arbeits- und/oder Sozialverhalten häuften. In welchem Ausmaß durch diese Kumulation von Schüler/innen mit schlechten Arbeits- und Sozialverhalten das Lernklima und somit auch der Lernfortschritt der Schüler/innen negativ beeinflusst wurden, wird Gegenstand der multivariaten Analysen zum Projekter-

folg sein (siehe Kapitel 3). Im Vergleich zu den Kontrollklassen wird allerdings deutlich, dass die Auswahl von abschlussgefährdeten und leistungsschwachen Schüler/innen für die Projektklassen das Risiko eines negativen Einflusses durch eine anregungsärmere und schlecht(er) beschulbare Lernumwelt erhöht hat.

Dies wird auch in der Varianz der durchschnittlichen **kognitiven Grundfähigkeiten** der Projektklassen deutlich (auch im Vergleich zu den Kontrollklassen). *Alle* Praxis- und Berufsstarterklassen lagen bei den *verbalen* Grundfähigkeiten deutlich im unteren Drittel der möglichen Skalenwerte von 0 bis 20. Es gab Klassen, in denen im Durchschnitt nur 3,2 richtige Antworten erreicht wurden, bis zu Projektklassen mit durchschnittlich (auch nur) 7 richtigen Antworten. Für die *figuralen* Grundfähigkeiten war die Streuung der erreichten Punktzahl noch größer. Hier reichte die Spanne von Projektklassen mit durchschnittlich 1,7 bis zu durchschnittlich 9,3 richtigen Antworten. Gleichwohl befanden sich auch hier *alle* Berufsstarter- und Praxisklassen unterhalb des Skalendurchschnitts (von 10,5). Etwas besser waren die durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten in einigen *Kontrollklassen*. Allerdings blieben auch sie unterhalb des Skalendurchschnitts. Hier variierte das durchschnittliche Klassen-niveau in den verbalen Grundfähigkeiten von durchschnittlich 3,8 bis zu 7,2 richtigen Antworten; bei den figuralen Grundfähigkeiten von durchschnittlich 5,3 bis zu 9,4 richtigen Antworten.

Auch hinsichtlich der **Sozialkompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen, des Selbstwertgefühls** und **Schwänzens** gab es (zum Teil große) Unterschiede. Auffällig ist dabei, dass die Spannweite zwischen den Projektklassen (Intra-Gruppenvarianz) größer gewesen ist als die Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen (Inter-Gruppenvarianz). In den Projektklassen betrug die Spannweite der Klassenmittelwerte für die Konfliktfähigkeit zwischen 2,4 und 3,2, in den Kontrollklassen zwischen 2,3 und 3,1. Da hier hohe Werte für eine geringe Konfliktfähigkeit stehen (mit einem theoretischen Mittelwert von 3), ist in beiden Gruppen der Mittelwert der Konfliktfähigkeit als durchschnittlich zu bewerten.

Die Werte für die Selbstwirksamkeit variierten in den Projektklassen zwischen 3,3 und 4,5 und den Kontrollklassen zwischen 3,7 und 4,6. Da hier hohe Werte für eine hohe Selbstwirksamkeit stehen (theoretischer Mittelwert = 3,5), ist der Klassenmittelwert für Selbstwirksamkeit in allen Klassen recht hoch. Die Klassenmittelwerte des Selbstwertgefühls schwankten in den Projektklassen zwischen 2,9 und 4,2 und den Kontrollklassen zwischen 2,3 und 4,3. Auch hier stehen hohe Werte für ein hohes Selbstwertgefühl (mit einem theoretischen Mittelwert = 3,0).

Große Unterschiede gab es zwischen beiden Projekt- und Kontrollklassen beim Schwänzens. Der Anteil von Schüler/innen, die im Verlauf ihrer Schullaufbahn schon mehrmals geschwänzt hatten, lag bei den Kontrollklassen zwischen 0 und 58 %, bei den Projektklassen hingegen zwischen 0 und 75 %. Für beide Gruppen ist dabei bemerkenswert, wie groß die Schwankungen zwischen den Klassen sind. Es

scheint also Projekt- wie Kontrollklassen gegeben zu haben, in denen Schwänzen üblich war, und solche, in denen es gar nicht vorkam.²¹

Hinsichtlich der **Klassengrößen** waren die Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen am Projektbeginn gering.²² In den Projektklassen wurden zu Projektbeginn im Durchschnitt 18 Schüler/innen unterrichtet (Minimum: 7, Maximum: 25 Schüler/innen). Gleiches gilt für die Kontrollklassen (bei einer etwas anderen Spannweite: Minimum: 12, Maximum: 28). Angesichts der doch oft schwierigen Schülerschaft der Projektklassen - „abschlussgefährdete Schüler/innen“ -, scheint diese Klassengröße in vielen Projektklassen doch recht hoch gewesen zu sein (auch wenn viele der Projektklassen unterhalb der Klassengröße von 20 bis 22 Schüler/innen, wie von der Regionaldirektion Niedersachsen-Bremen der Bundesagentur für Arbeit und dem Land Niedersachsen vorgesehen war, geblieben sind). So wurde auch von Lehrkräften und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen betont, dass es zur optimalen Betreuung dieser Jugendlichen kleinerer Lerngruppen bedarf. Am Ende der 9. Klasse war die Klassengröße (durch die Fluktuation, siehe Kapitel 2.1.4) deutlich geringer als am Projektbeginn sowie auch im Vergleich zu den Kontrollklassen. In den Projektklassen wurden nun im Durchschnitt nur noch 13 Schüler/innen unterrichtet (Minimum 7, Maximum 19), in den Kontrollklassen hingegen 19 Schüler/innen (Minimum: 13, Maximum 27).

Zur Lernumwelt gehört auch eine gewisse Stabilität von sozialen Beziehungen und Bezugsgruppen. Die **Fluktuationsrate von Klassen** gibt Auskunft darüber, wie stabil Klassenkollektive sind. Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass für den Besuch einer Projektklasse 44 % der geförderten Jugendlichen auch die Schule wechseln mussten. Die Unterschiede zwischen den Schulstandorten waren hierbei sehr hoch: Es gab Projektklassen, in denen keiner die Schule gewechselt hat, bis hin zu Klassen, in denen 93 % der Schüler/innen zuvor eine andere Schule besucht haben. Wie bereits erwähnt, verließen bereits im ersten Jahr 28 % der zu Projektbeginn befragten Schüler/innen der Projektklassen das jeweilige Projekt (AQB2: 29 %; VBOP: 23 %). Die Fluktuationsrate reichte hier von Projektklassen mit einem Anteil von 61 % der Schüler/innen, die die Klasse bis zum Ende der 8. Klasse verlassen haben, bis zu Klassen, in denen kein/e Schüler/in die Klasse verlassen hat.

Als Zwischenfazit ist festzustellen, dass die Lernumwelt in den Projektklassen sowohl in Bezug auf das Arbeits- und Sozialverhalten als auch die schulischen Leistungen schwieriger bzw. schlechter gewesen ist als in den Kontrollklassen. Einerseits ist dies in den Vorgaben für die Auswahl der Schüler/innen für Projektklassen

²¹ Auch wenn hier eine Über- oder Unterschätzung des tatsächlichen Schwänzens – aufgrund der Selbstauskunft - vorliegen mag, so signalisieren diese Unterschiede jedoch eine unterschiedliche normative Bewertung des Schwänzens in den Klassen.

²² Diese Angaben beziehen sich auf die Klassengröße zum Befragungszeitpunkt. Es ist die Summe aus der Anzahl der Schüler/innen, die an den Befragungen teilgenommen haben, und jenen, die nach Auskunft der Schulen an den Befragungstagen gefehlt haben.

so angelegt und somit ein weiterer Hinweis darauf, dass zum Großteil die „richtigen“ Schüler/innen für die beiden Projekte ausgewählt wurden. Andererseits kann diese Verarmung der Lernumwelt der Schüler/innen auch zu Nachteilen hinsichtlich der Leistungs- und Sozialkompetenzentwicklung führen. Ob dem so ist, wird in Kapitel 3 untersucht.

2.2.2 Schulfriedenheit und Klassenklima

Lernumwelten werden darüber hinaus durch die Schulfriedenheit und die subjektive Bewertung des Klassenklimas geprägt. Zu Projektbeginn hatten Schüler/innen der Projektklassen im Durchschnitt eine gleiche **Schulfriedenheit** wie die Schüler/innen der Kontrollklassen (siehe Tabelle 6). Dabei gibt es sowohl bei den Projekt- als auch den Kontrollklassen deutliche Unterschiede zwischen den Klassen (siehe Maximum - Minimum, Tabelle 7).

Auch beim **Klassenklima** zeigen sich keine Unterschiede (siehe Tabelle 7). Im Durchschnitt schätzten sowohl die Schüler/innen der Projektklassen als auch der Kontrollklassen das Klima in ihrer Klasse positiv ein. Nur jede/r zwanzigste Schüler/innen der Projektklassen schätzte das Klassenklima durchweg negativ ein (5 % von ihnen gaben ausschließlich negative Einschätzungen zu den vier Aussagen an; bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es 7 %). Der Anteil jener, die das Klassenklima durchweg positiv einschätzten (d. h. eine Zustimmung zu allen vier Aussagen gaben) war allerdings bei den Schüler/innen der Projektklassen mit 36,3 % deutlich niedriger als bei den Kontrollklassen (44,6 %).

Tabelle 7
Durchschnittliche Klassenwerte für Schulfriedenheit und Klassenklima in den Projekt- und Kontrollklassen

	AQB2		VBOP		Kontrollklassen		N
	Mittelwert (Std.-abw.)	Minimum - Maximum	Mittelwert (Std.-abw.)	Minimum - Maximum	Mittelwert (Std.-abw.)	Minimum - Maximum	
Schulfriedenheit ¹⁾	2,0 (0,2)	1,6 – 2,4	2,1 (0,3)	1,8 – 2,9	2,0 (0,2)	1,6 – 2,6	964
Klassenklima ²⁾	2,1 (0,2)	1,8 – 2,6	2,3 (0,3)	1,8 – 2,9	2,2 (0,2)	1,7 – 2,9	964

Std.-abw. = Standardabweichung.

Cronbachs Alpha - Schulfriedenheit: 0,723; Klassenklima: 0,723.

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

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

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

Niedrige Werte weisen eine hohe Schulfriedenheit bzw. ein gutes Klassenklima aus (theoretische Mittelwert = 2,5).

Befragungszeitpunkt: Beginn des 2. Halbjahres der 8. Klasse (2. Befragungswelle, Februar 2009).

Für 22 Schüler/innen liegen keine Antworten vor.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Bezogen auf die einzelnen Komponenten des Klassenklimas gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Projekt- und Kontrollklassen sowie innerhalb beider Klassentypen. Die positivste Zustimmung²³ erhielten in beiden Klassentypen die Aussagen „Ich arbeite gerne in meiner Klasse“ (Projektklassen: 82 % der Schüler/innen, Kontrollklassen: 80 %) und „In der Klasse fühle ich mich wohl“ (78 % bzw. 75 %). Eine deutlich geringere positive Einschätzung erhielt die Aussage „Wir unterstützen uns gegenseitig“ (56 % bzw. 60 %). Ein signifikanter Unterschied bestand jedoch zwischen Projekt- und Kontrollklassen bei der Aussage „Wir erarbeiten gemeinsame Lösungen“. Hier gab es zwar prinzipiell eine relativ hohe Zustimmung in beiden Klassentypen, allerdings traf dies für die Schüler/innen der Projektklassen (mit 66 %) deutlich seltener zu als für die Schüler/innen der Kontrollklassen (mit 73%). Trotz der überwiegend positiven subjektiven Einschätzung des Klassenklimas gab es somit innerhalb der Projektklassen eine größere Streuung in der Einschätzung.

Zudem gab es einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Klassenmittelwert der individuellen Einschätzung des Klassenklimas und der Fluktuationsrate (Korrelation $r = -0,43$, signifikant). Das heißt, in Klassen mit einem guten Klassenklima war die Fluktuation geringer – oder umgekehrt: Klassen mit einem höheren Anteil an Schüler/innen, die das Klassenklima negativ einschätzten, scheinen weniger integrativ gewesen zu sein; hier war die Fluktuation höher.

Wirkten sich diese Einschätzungen zum Klassenklima und zur Schulzufriedenheit auch darauf aus, ob die Schüler/innen der Projektklassen gerne am jeweiligen Projekt teilnahmen? Zu Beginn des jeweiligen Projekts und ein halbes Jahr später wurden die Schüler/innen der Projektklassen gefragt, ob sie sich freuen, eine Berufstarter- bzw. Praxisklasse zu besuchen. Bei denjenigen Schüler/innen, die im September 2008 nicht gern eine Projektklasse besuchten oder eine ambivalente Bewertung dazu abgegeben haben, gab es ein halbes Jahr später einen signifikant höheren Anteil mit einer nun positiven Einschätzung (siehe Tabelle 8): 56 % freuten sich nun sehr oder ein bisschen, eine Projektklasse zu besuchen. Bei den Schüler/innen, die im September 2008 angegeben haben, sie sich „sehr“ oder „ein bisschen“ zu freuen, zeigte sich ein halbes Jahr später eine leichte Abschwächung der zunächst positiven Einschätzung. Insgesamt resultierte daraus eine etwas bessere Einschätzung im Jahr 2009 (90 %) als zu Beginn der Projekte (82 %).

²³ Antwortkategorien: trifft völlig zu / trifft zu.

Tabelle 8**Motivation für die Projektteilnahme: „Freust du dich, dass du eine Berufsstarter- bzw. Praxisklasse besuchst?“ (in Zeilenprozenten)**

September 2008	Februar 2010			n
	Ja, sehr	Ja, ein bisschen	Es ist mir egal / Nein, überhaupt nicht	
Ja, sehr	70	24	6	197
Ja, ein bisschen	26	45	29	136
Es ist mir egal / nein, überhaupt nicht	20	36	44	36
n	180	123	66	

Die Abweichung von n = 369 zu 432 Jugendlichen ist der Tatsache geschuldet, dass 63 Schüler/innen (mit Teilnahme an der 2. und 4. Befragungswelle) nicht an der 1. Befragungswelle teilgenommen haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Dabei zeigt sich, dass die subjektive Bewertung des Klassenklimas sich positiv auf die Motivation für die Projektteilnahme auswirkte. Je positiver Schüler/innen aus den Projektklassen das Klassenklima eingeschätzt haben, desto höher war ihre Motivation für die Projektteilnahme auch ein halbes Jahr nach Projektbeginn (Korrelation $r = 0,28$, signifikant). Gleiches gilt für den Klassenmittelwert: Je positiver das Klassenklima im Durchschnitt in einer Projektklasse eingeschätzt wurde, desto höher war die individuelle Motivation der Schüler/innen für die Projektteilnahme (Korrelation $r = 0,20$, signifikant).

Als Zwischenfazit kann daher betont werden, dass **die Zustimmung der (in den Projekten verbliebenen) Schüler/innen zu den Projekten über die Projektlaufzeit sehr hoch war**. Die Mehrheit der Projektschüler/innen freute sich sehr oder ein bisschen, eine Berufsstarter- bzw. Praxisklasse zu besuchen. Im Verlauf der Projekte gab es hier nur eine leichte Abnahme.²⁴ Ferner ist hervorzuheben, dass das Klassenklima die Motivation für die Projektteilnahme beeinflusst hat.

2.3 Standorte und Implementation der Projekte

In den Kapiteln 2.1 und 2.2 wurde gezeigt, dass Schüler/innen der Berufsstarter- und Praxisklassen in Bezug auf soziodemografische und ökonomische Merkmale sowie auch hinsichtlich der von ihnen besuchten Klassen sehr heterogen waren. Ein weiterer Aspekt, der den Erfolg der Projekte beeinflussen kann, sind unterschiedliche Rahmenbedingungen vor Ort. Dies betrifft zum einen die lokalen Gelegenheitsstrukturen des jeweiligen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (Kapitel 2.3.1) und zum anderen die spezifische Umsetzung der Projekte AQB2 und VBOP an der jeweiligen Schule (Kapitel 2.3.2).

²⁴ Diese Abnahme wäre höher gewesen, wenn die Schüler/innen, die vorzeitig die Berufsstarterklasse (siehe Kapitel 2.1.4) wieder verlassen haben, in den Klassen geblieben wären.

2.3.1 Standorte

Es ist nur sehr begrenzt möglich, sehr kleinräumig die regionale Gelegenheitsstruktur der einzelnen Schulen zu beschreiben. Der überwiegende Teil der Informationen zur Abschätzung der Chancen von Hauptschulabgänger/innen auf dem lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verbleibt auf der Ebene des Arbeitsagenturbezirks.

Als Klassifikation von regionalen Gelegenheitsstrukturen gibt Tabelle 9 einen Überblick über die Verteilung der Projektstandorte auf die unterschiedlichen Arbeitsagenturbezirke und die IAB-Cluster-Typen.²⁵ Der Blick auf die Verteilung der Schulen auf die IAB-Cluster-Typen sowie die Jugendarbeitslosigkeitsquote und Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsstellen (ANR) im jeweiligen Arbeitsagenturbezirk zeigt, dass der **überwiegende Teil der Schulen in Regionen mit einer ungünstigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation** lokalisiert ist. An 23 Standorten gab es eine hohe (9,1 % und höher) oder eine relativ hohe (7,1 bis 9 %) Jugendarbeitslosigkeit und an 22 Standorten eine geringe oder sehr geringe Jugendarbeitslosigkeit.²⁶

Bei nur einem Standort war die ANR²⁷ im Jahr 2009 relativ ausgeglichen; an allen anderen Standorten war sie ungünstig (82,1–90 Ausbildungsplätze auf 100 Suchende) oder sehr ungünstig (82 und weniger). In Tabelle 9 wird darüber hinaus deutlich, dass sich die generelle Situation auf dem Arbeitsmarkt (angezeigt über die IAB-Cluster) von der Situation für jüngere Arbeits- und Ausbildungssuchende unterschieden hat. Von den 45 Standorten lagen nach den IAB-Clustertypen sechs Schulen in Arbeitsagenturbezirken mit günstiger Arbeitsmarktlage (Typ IVa und IVb) und 21 in Bezirken mit nur leicht erhöhter Arbeitslosigkeit (Typ IIa und IIIa).

²⁵ Die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) entwickelten Clustertypen bilden Disparitäten der regionalen Arbeitsmärkte ab. Dazu wurden Agenturbezirke in Gruppen mit jeweils ähnlichen Arbeitsmarktbedingungen eingeteilt (vgl. Dauth et al. 2008).

²⁶ Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Arbeitsmarkt in Zahlen, Arbeitsmarktreport, Nürnberg, September 2010.

²⁷ Verwendet wurde die Angebots-Nachfrage-Relation nach erweiterter Definition, d. h. auch Jugendliche, die eine Alternative zu einer Ausbildung begonnen haben und von dort aus aber weiter nach einer Ausbildung suchen, werden einbezogen. Nach der klassischen, nicht erweiterten Definition unterschieden sich die Standorte kaum, fast alle hatten eine ausgeglichene Angebots-Nachfrage-Relation.

Tabelle 9
Gelegenheitsstrukturen der Projektschulen

Arbeitsagentur- bezirk	Anzahl der Schulen	Jugendarbeits- losigkeit (Sept. 2010)	ANR Ausbildungsstellen, erweiterte Definition (2009)	IAB-Cluster	
				-	+
Braunschweig	AQB2: 1 Schule VBOP: 2 Schulen	Gering	Ungünstig		IIIa
Celle	AQB2: 2 Schulen	Relativ hoch	Sehr ungünstig		IIIa
Emden	AQB2: 1 Schule VBOP: 2 Schulen	Gering	Ungünstig	Va	
Goslar	AQB2: 1 Schule VBOP: 1 Schule	Relativ hoch	Sehr ungünstig	IIIb	
Göttingen	AQB2: 2 Schulen VBOP: 1 Schule	Relativ hoch	Ungünstig	IIIb	
Hameln	AQB2: 1 Schule VBOP: 1 Schule	Relativ hoch	Sehr ungünstig	IIIb	
Hannover	AQB2: 2 Schulen	Hoch	Ungünstig		IIa
Helmstedt	AQB2: 1 Schule VBOP: 2 Schulen	Relativ hoch	Sehr ungünstig		IIb
Hildesheim	AQB2: 2 Schulen VBOP: 1 Schule	Relativ hoch	Sehr ungünstig		IIIa
Leer	VBOP: 1 Schule	Gering	Sehr ungünstig	Va	
Lüneburg	AQB2: 2 Schulen	Gering	Sehr ungünstig		IIIa
Nienburg	AQB2: 1 Schule	Gering	Sehr ungünstig		IIIa
Nordhorn	AQB2: 1 Schule VBOP: 1 Schule	Sehr gering	Ungünstig		IVa
Oldenburg	AQB2: 1 Schule VBOP: 4 Schulen	Relativ hoch	Sehr ungünstig	IIIb	
Osnabrück	AQB2: 2 Schulen VBOP: 1 Schule	Sehr gering	Ungünstig		IIIa
Stade	AQB2: 2 Schulen VBOP: 1 Schule	Gering	Ungünstig		IIIa
Uelzen	VBOP: 1 Schule	Relativ hoch	Sehr ungünstig	IIIb	
Vechta	AQB2: 1 Schule	Sehr gering	Relativ ausgeglichen		IVb
Verden	VBOP: 2 Schulen	Sehr gering	Ungünstig		IIIa
Wilhelmshaven	AQB2: 1 Schule & VBOP	Gering	Sehr ungünstig	IIIb	

IAB-Cluster der Standorte:

Ib: Städtisch geprägte Bezirke mit industrieller Orientierung und günstiger Arbeitsmarktlage

IIa: Großstädtische Bezirke mit leicht erhöhter Arbeitslosigkeit

IIIa: Gering bis mittel verdichtete Bezirke mit leicht erhöhter Arbeitslosigkeit

IIIb: Gering verdichtete Bezirke mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit

IVa: Gering verdichtete Bezirke mit günstiger Arbeitsmarktlage

IVb: Ländliche Bezirke mit niedriger Arbeitslosigkeit und hoher saisonaler Dynamik

Va: Gering verdichtete Bezirke mit hoher Arbeitslosigkeit und saisonalen Einflüssen

Jugendarbeitslosigkeit: hoch > 9 %, relativ hoch 7,1–9 %, gering < 7,1 %.

Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsstellen (ANR): sehr ungünstig = weniger als 82 Plätze pro 100 Suchender, ungünstig 82,1–90, relativ ausgeglichen > 90.

Quelle: Siehe Seite 16

Zusammenfassend lassen sich drei Typen von lokalen Gelegenheitsstrukturen für die Schüler/innen der 45 Schulen identifizieren:

- Günstige Gelegenheitsstruktur: Eine Schule liegt in einer Region, in der eine relativ ausgeglichene Ausbildungsplatzsituation mit einer sehr geringen Jugendarbeitslosigkeit zusammenfiel.

- Ungünstige Gelegenheitsstruktur: 23 Schulen befinden sich in Arbeitsagenturbezirken, in denen eine relativ/hohe Jugendarbeitslosigkeit mit einer sehr/ungünstigen Ausbildungsplatzsituation einherging.
- Gemischte Gelegenheitsstruktur: 21 Schulen bzw. 22 Klassen liegen in Regionen, in denen eine sehr/geringe Jugendarbeitslosigkeit gleichwohl mit einer sehr/ungünstigen ANR einherging.

Die Jugendarbeitslosigkeitsquote und die ANR nach enger Definition hatten sich im Jahr 2010 gegenüber 2008, in dem ein Großteil der AQB1-Teilnehmerinnen die Schule verließ, etwas verbessert.

In Tabelle 10 sind Informationen zum Berufswahlverhalten von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss für die drei Typen von Gelegenheitsstrukturen dargestellt. Die Standorte der Schulen in städtischen und kleinstädtischen Gebieten verteilen sich dabei gleichmäßig über ungünstige und gemischte Gelegenheitsstrukturen. Die ländlichen Standorte lagen mit neun von 15 Standorten überwiegend in ungünstigen Gelegenheitsstrukturen.

Tabelle 10
Berufswünsche und Gelegenheitsstrukturen der Schulstandorte
(n = Anzahl der jeweiligen Klassen)

	Ungünstig		Günstig		Gemischt	
	n	ANR	n	ANR	n	ANR
Siedlungsstruktur	4 Städtisch 10 Kleinstädtisch 9 Ländlich		1 Kleinstädtisch		3 Städtisch 13 Kleinstädtisch 6 Ländlich	
1. Platz des Berufswunsches	12 Verkäufer/in 11 Kauffrau/-mann im Einzelhandel	82,4 72,0	1 Verkäufer/in	85,3	17 Verkäufer/in 5 Kauffrau/-mann im Einzelhandel	87,4 81,8
2. Platz des Berufswunsches	11 Verkäufer/in 9 Kauffrau/-mann im Einzelhandel 2 Koch/Köchin 1 Metallbauer/in	82,1 72,0 89,6 57,4	1 Metallbauer/in	97,5	13 Kauffrau/-mann im Einzelhandel 5 Verkäufer/in 2 Metallbauer/in	81,8 87,4 93,0
3. Platz des Berufswunsches	9 Friseur/in 6 Koch/Köchin 3 Maler/in und Lackierer/in 3 Fachlagerist/in 2 Kauffrau/-mann im Einzelhandel	81,3 89,6 79,5 85,4 72,0	1 Friseur/in	83,3	12 Friseur/in 8 KfZ-Mechatroniker/in 2 Maler/in und Lackierer/in	80,9 78,0 88,5

n = Anzahl der Klassen (46 Klassen an 45 Schulstandorten).

ANR = Durchschnitt der Angebots-Nachfrage-Relation (nach erweiterter Definition) des jeweiligen Berufes innerhalb eines Gelegenheitsstrukturtyps.

Quellen: http://datenreport.bibb.de/media2010/a12voe_datenreport_bbb_2010_tabellen.pdf, Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Gemeldete Bewerber für Berufsausbildungsstellen mit Hauptschulabschluss nach Berufen, Hannover, Oktober 2010, eigene Berechnungen.

Die Darstellung der am häufigsten genannten Berufswünsche in Tabelle 10 zeigt, dass insgesamt nur acht Berufe an den 45 Schulstandorten der beiden Projekte AQB2 und VBOP genannt wurden - die Berufsorientierung von Hauptschüler/innen

konzentriert sich somit auf ein relativ kleines Spektrum an Berufen. Besonders die Konzentration des ersten genannten Wunschberufes auf lediglich zwei Berufe verdeutlicht diese Tendenz. Der durchschnittliche Anteil der Neuabschlüsse an Ausbildungsplätzen in diesen Berufen betrug für die Kauffrau bzw. den Kaufmann im Einzelhandel 6,6 % und für den/die Verkäufer/in 5 %. Diese Anteile variierten kaum zwischen Standorten mit unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen. Die erweiterte ANR dieser Berufe unterschied sich etwas je nach Gelegenheitsstruktur: Für die Ausbildung als Verkäufer/in kamen bei ungünstiger Gelegenheitsstruktur 100 Interessenten auf 82 Ausbildungsstellen, in günstiger und gemischter Gelegenheitsstruktur waren es 100 auf 85 bzw. 87 Stellen. Für den Beruf der/des Kauffrau/-manns im Einzelhandel waren es bei ungünstiger Gelegenheitsstruktur 100 Interessenten auf 72 Ausbildungsstellen und bei gemischter Gelegenheitsstruktur 100 auf 82 Plätze.

Tabelle 10 zeigt, dass die Berufswünsche relativ gut den Chancen der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss entsprachen - auch wenn das Gesamtangebot des jeweiligen Ausbildungsmarktes deutlich hinter der Nachfrage zurückblieb. Letzteres signalisiert darüber hinaus, wie gering letztlich die Chancen für Hauptschüler/innen sind (zumal sich diese Anteile nicht nur auf Hauptschulabsolvent/innen beziehen, sondern auf alle Neuanfänger/innen), einen Ausbildungsplatz in ihrem genannten Wunschberuf zu erhalten. Dies gilt für alle Standorte, auch wenn es sich an Standorten mit ungünstiger Gelegenheitsstruktur noch etwas schwieriger darstellte als in den Arbeitsagenturbezirken mit günstiger oder gemischter Situation.

2.3.2 Implementation der Berufsstarter- und Praxisklassen an den verschiedenen Standorten

Die Rahmenvorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums ließen den Schulen große Freiräume für die Umsetzung der Projekte AQB2 und VBOP bzw. die Implementation von Berufsstarter- und Praxisklassen. Gleichzeitig konnten rund die Hälfte Schulen bereits auf Erfahrungen aus dem ersten „Projektdurchlauf“ (AQB1) zurückgreifen. Da unter den Schulen über die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen ein organisierter Austausch stattfand, konnten auch die Schulen, die diesen Ansatz zum ersten Mal umsetzten, von den bereits gewonnenen Erfahrungen profitieren. Gleichwohl kam es zu unterschiedlichen Ausgestaltungen von Berufsstarter- und Praxisklassen an den Schulen. Diese Variationen in der Implementation zeigen sich insbesondere hinsichtlich der folgenden Aspekte: (a) Motivation der beteiligten Akteure, (b) Umsetzung und Einführung der betrieblichen Praxistage, (c) Neugestaltung des Unterrichts und (d) Zielkonflikte und Einschätzung der Realisierbarkeit der Ziele.

(a) Aufgaben und Motivation der beteiligten Akteure

In den Experteninterviews zeigten die befragten Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie Klassenlehrer/innen ganz überwiegend eine hohe Motivation für und Identifikation mit ihrer Tätigkeit in den Berufsstarter- bzw. Praxisklassen. Gleichwohl

haben nur 19 der 44 Klassenlehrer/innen²⁸ in der standardisierten Befragung angegeben, dass sie sich von sich aus um diese Aufgabe bemüht haben. Inwiefern diese Diskrepanz daran liegt, dass in der (Vor-)Phase des Projektstarts - die in den Experteninterview als oftmals sehr hektisch und chaotisch beschrieben wurde - den Lehrer/innen gar keine Zeit für eine eigene „Entscheidung“ bzw. Eigeninitiative blieb, oder ob sich Motivation und Identifikation erst im Nachhinein eingestellt haben, kann nicht entschieden werden.

Um systematisch abbilden zu können, was als Aufgabenstrukturen von Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen definiert wurde und ob hier unterschiedliche Sichtweisen im Vergleich zu den Klassenlehrer/innen existierten, wurden sowohl die Lehrer/innen als auch die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen in der standardisierten Befragung gebeten, die verschiedenen Aufgabenbereiche der Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen.

Abbildung 7 zeigt, dass beide Gruppen weitgehend darin übereinstimmten, dass ein Schwerpunkt der Arbeit der Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen auf berufs- und ausbildungsorientierenden Tätigkeiten lag bzw. liegen sollte. Große Bedeutung wurde von den befragten Lehrer/innen sowie Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen der Kontaktpflege zu den Betrieben, der Berufsorientierung (d. h. der Schaffung berufsorientierender Angebote, die sich auf die Zeit nach dem Verlassen der Schule beziehen, z. B. Bewerbertraining oder Berufsberatung), der Praktikumsbetreuung sowie der Elternarbeit beigemessen.

In den Experteninterviews mit Lehrer/innen, Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie Schulleiter/innen wurde häufig problematisiert, dass die Berufsstarter- und Praxisklassen aufgrund der Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen einer besonders intensiven Betreuung bedürften, die von *einer* Lehrkraft bei einer Klassengröße von durchschnittlich 18 „Problem“-Schüler/innen nicht geleistet werden könne. In fast allen Experteninterviews mit Lehrer/innen sowie Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen wurde in diesem Zusammenhang bedauert, dass - anders als im Projekt AQB1²⁹ - die zusätzliche Unterstützung durch Sozialpädagoge/innen nicht mehr gewährleistet wurde. Dieser Wunsch nach zusätzlicher Unterstützung wurde auch in der standardisierten Befragung der Klassenlehrer/innen sowie Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen deutlich: 73 % der Klassenlehrer/innen und 71 % der Berufsstarter- bzw. Praxisbegleiter/innen wünschten sich Unterstützung durch zusätzliche Akteure. Am häufigsten wurde der Wunsch geäußert, zusätzlich Psycholog/innen und/oder Sozialpädagoge/innen einzustellen. Gelegentlich wurde in den Experteninterviews auch deutlich, dass die Schulen eine für sie handhabbare Klassengröße „herstellten“, indem sie zu einem relativ frühen Zeit-

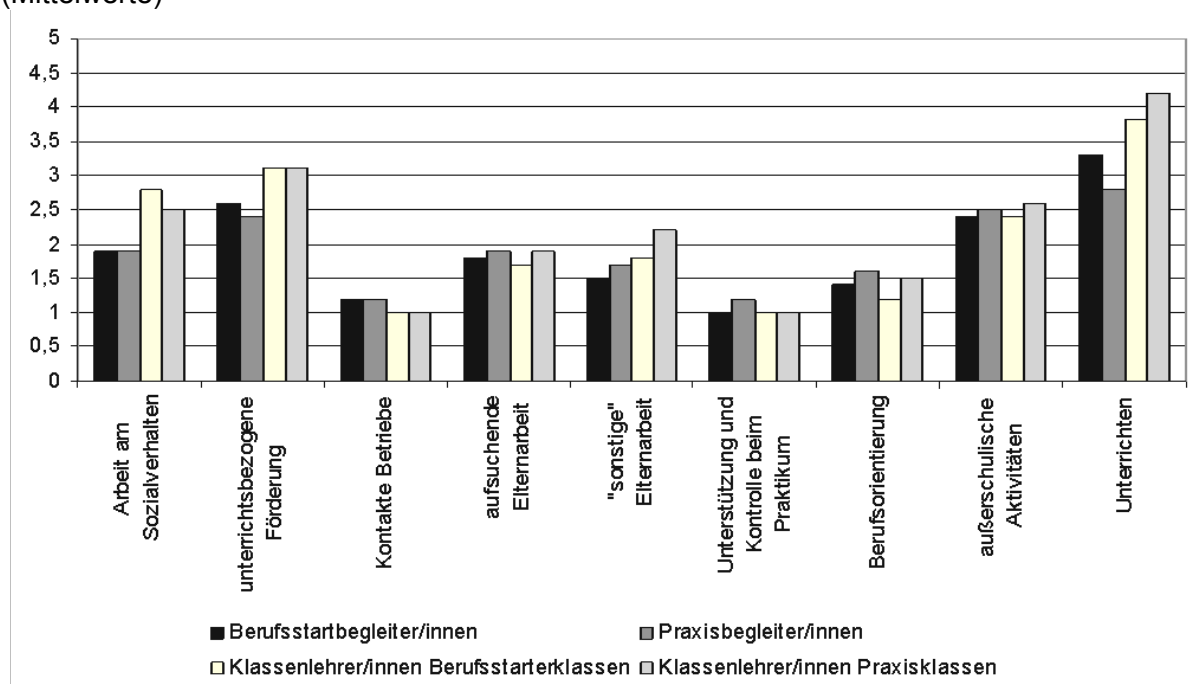
²⁸ Zwei Klassenlehrer/innen haben zu dieser Frage keine Angabe gemacht.

²⁹ Jeder Schule wurden im Projekt AQB1 im Durchschnitt 6,5 Stunden pro Woche von einem Sozialpädagogen oder einer Sozialpädagogin zusätzlich zur Verfügung gestellt.

punkt besonders schwierige Schüler/innen aus den Projektklassen „entließen“ (vgl. Kapitel 2.1.4). Acht Berufsstarterklassen (33 %) und zwei Praxisklassen (9 %) haben die betrieblichen Praxistage genutzt, um die Klassen aufzuteilen und auf diese Weise die Zahl der jeweils zu unterrichtenden Schüler/innen zu reduzieren.

Abbildung 7

Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Aufgabenfelder von Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen durch diese selbst und die jeweiligen Klassenlehrer/innen (Mittelwerte)



Geringe Mittelwerte = größere Wichtigkeit.

Frage: „Wir haben beobachtet, dass die Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen teilweise sehr unterschiedliche Aufgaben an den Schulen übernehmen. Was sind Ihrer Meinung nach die Hauptaufgaben des/der Berufsstartbegleiters/in/ Praxisbegleiter/in?“ (Antwortskala 1–5)

n = 24 Berufsstart- und 20 Praxisbegleiter/innen, 23 Klassenlehrer/innen der Berufsstarter- und 21 der Praxisklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Insgesamt konnte sowohl bei den Lehrer/innen als auch den Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen eine hohe Motivation für die Arbeit in dem Projekt festgestellt werden. In den meisten Schulen waren die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen in erster Linie für die Berufsvorbereitung, die Betreuung und Kontrolle der Praktikums- teilnahme sowie für sozialpädagogische Aufgaben, Elternarbeit oder außerschulische Aktivitäten zuständig.

(b) Implementation der Praxistage

Ein zentrales Ergebnis des Projekts AQB1 war, dass die Einrichtung von Praxistagen bzw. die langfristige Bindung von Jugendlichen an Betriebe über kontinuierliche Praktika einen wichtigen Faktor für den Erfolg des Projekts - insbesondere bei den Übergangsraten in die Ausbildung - darstellte. Im Folgenden wird daher detailliert berichtet, wie die Praxistage im Rahmen der Projekte AQB2 und VBOP realisiert wurden.

Um zu erfahren, ob Eltern, Schüler/innen, Betriebe und das Lehrerkollegium die Einrichtung der Praxistage unterstützten, wurden die Klassenlehrer/innen sowie Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen gefragt, wie hoch sie die Motivation der genannten Akteure einschätzen, zu einer erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen. Der Vergleich der Einschätzungen in Tabelle 11 zeigt zunächst, dass die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie die Klassenlehrer/innen die höchste Motivation bei den Betrieben und dem Kollegium verorteten. Gleichwohl schätzten die Berufsstartbegleiter/innen - etwas anders als die Praxisbegleiter/innen - die Schüler/innen als ebenso motiviert ein wie das Kollegium.

Tabelle 11
Motivation, zur erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen

Akteure	Lehrer/innen Berufsstarter- klassen		Lehrer/innen Praxisklassen		Berufsstart- begleiter/innen		Praxis- begleiter/innen	
	Mittel- wert	Std.- abw.	Mittel- wert	Std.- abw.	Mittel- wert	Std.- abw.	Mittel- wert	Std.- abw.
Betriebe	2,2	0,60	2,4	0,68	2,1	0,76	2,3	0,57
Schüler/innen	2,6	0,66	2,4	0,74	2,3	0,55	2,6	0,94
Eltern	2,6	0,94	2,6	0,68	2,7	1,00	3,0	0,69
Kollegium	2,1	0,64	2,1	0,77	2,3	0,75	2,2	0,76

Std.-abw. = Standardabweichung.

Frage: „Wie schätzen Sie die Motivation folgender Akteure ein, zu einer erfolgreichen Umsetzung der Praxistage beizutragen?“ (Antwortskala: 1 = überwiegend sehr hoch - 5 = überwiegend niedrig)

n = 24 Berufsstart- und 20 Praxisbegleiter/innen, 23 Klassenlehrer/innen der Berufsstarter- und 20 der Praxisklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Bei der Einführung und Implementation der Praxistage gab es in allen Schulen während des größten Teils der Projektlaufzeit **zwei betriebliche Praxistage**. An einer Schule gingen zwei Schüler sogar drei Tage die Woche ins Praktikum und an vier Schulen gab es zusätzlich zu den wöchentlichen Praxistagen noch Blockpraktika, die in der Regel eine Woche dauerten. Darüber hinaus gab es bei der Umsetzung der Praktika folgende gemeinsame Tendenzen:

- Acht der befragten Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen gaben an, dass die Schüler/innen während der zweijährigen Projektlaufzeit durchgängig in einem Praktikumsbetrieb verblieben. Die Mehrheit der Schüler/innen wechselte jedoch mehrmals den Praktikumsbetrieb (siehe Kapitel 2.4). Als Gründe für den Wechsel gaben nur 14 % der Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen Schwierigkeiten im Praktikumsbetrieb an. Mehrheitlich wurden die Wechsel damit begründet, dass die Schüler/innen mehrere Berufsfelder kennen lernen sollten (dies kann jedoch die Möglichkeit von sog. Klebeeffekten oder dem Abbau von Diskreditierungsprozessen abträglich gewesen sein - dies in Kapitel 3 mit Blick auf die Ausbildungschancen untersucht).
- 10 % der befragten Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen gaben an, dass die Schüler/innen überwiegend den Betrieben zugewiesen worden sind. In 90 % der Schulen konnten sich der überwiegende Teil der Schüler/innen den Praktikumsbetrieb selbst auswählen.

- Bei rund zwei Dritteln aller Schulen haben die Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen die Kontakte zu den Betrieben hergestellt; bei rund einem Drittel haben die Schüler/innen überwiegend selbst den Kontakt zu den Betrieben gesucht.
- Die überwiegende Mehrheit der Standorte hat darauf geachtet, dass die Praktikumsbetriebe auch ausbilden, um so die Chancen für einen möglichen „Klebeffekt“ für die Ausbildungsplatzsuche zu erhöhen.
- In vielen Fällen wurden die betrieblichen Praxistage durch besondere Maßnahmen eingeführt: In 33 der 46 Projektklassen wurden sie durch besondere Unterrichtseinheiten, wie z. B. mit einem Sozialtraining, eingeführt.

Nicht allen Schulen ist es gelungen, für alle Jugendlichen einen Praktikumsplatz zu finden. Die Frage „Hat bei Ihnen jeder Jugendliche im vergangenen Schuljahr im Betrieb regelmäßig seine Praktikumsstage absolviert?“ wurde von sechs Berufsstart- und acht Praxisbegleiter/innen verneint (Befragungszeitpunkt Herbst 2009, 1. Halbjahr der 9. Klasse). Ganz überwiegend wurde dies mit einem Fehlverhalten der Jugendlichen begründet. Entweder wurde angegeben, dass diese noch nicht „praktikumsreif“ seien und deshalb keinen Praktikumsplatz hatten oder dass sie sich im Praktikumsbetrieb so schlecht verhalten hatten (z. B. regelmäßig schwänzten), dass das Praktikum abgebrochen werden musste.

15 bzw. 13 der 44 befragten Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen haben auf die Frage, ob es schwierig gewesen sei, Praktikumsplätze zu beschaffen, geantwortet, dass es einfach gewesen sei. Für acht Berufsstart- und sieben Praxisbegleiter/innen war die Suche nach Praktikumsbetrieben „schwierig“, und nur in einer Berufsstarterklasse wurde die Beschaffung von Praktikumsplätzen als „sehr schwierig“ bezeichnet. Somit gab es keinen nennenswerten Unterschied zwischen den Projekten hinsichtlich der Beschaffung von Praktikumsplätzen. Allerdings scheint sich insgesamt die Suche nach Praktikumsbetrieben etwas schwieriger gestaltet zu haben als im Projekt AQB1. Das kann daran liegen, dass die Projekte AQB2 und VBOP großflächiger angelegt waren als das Projekt AQB1. Ziel der Projekte war es, in jedem Kreis und in jeder kreisfreien Stadt einen Projektstandort zu installieren. Zudem mussten nun für insgesamt 46 Projektklassen statt 23 Klassen Praktikumsplätze gefunden werden. Die größeren Schwierigkeiten bei der Praktikumsuche können eine Hinweis darauf sein, dass die zentrale Projektidee der regelmäßigen betrieblichen Praxistage für Hauptschüler/innen an betriebliche Kapazitätsgrenzen gestoßen ist.

In den Experteninterviews berichteten fast alle Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen, dass die Kontaktpflege zu den Betrieben einen wichtigen Teil ihrer Arbeit ausmache. Viele betrachteten sich als eine Art Schnittstelle zwischen Betrieben (teilweise auch Kammern) und der Schule. Insofern scheint sich dieser zusätzliche Personaleinsatz dahingehend ausgezahlt zu haben, dass es trotz der größeren Schwierigkeiten gelungen ist, für fast alle Schüler/innen einen Praktikumsbetrieb zu finden - selbst bei einem oder mehreren Wechseln.

Der Schwierigkeitsgrad der Praktikumssuche war von der Siedlungsstruktur der Schulstandorte abhängig. So gaben 11 der 15 (73 %) ländlich geprägten Standorte und 15 von 23 (65 %) kleinstädtisch geprägten Standorten an, dass es „einfach“ gewesen sei, einen Praktikumsplatz für alle Jugendlichen bekommen konnten, während dies an städtisch geprägten Standorten nur für zwei von sechs (33 %) berichtet wurde. Damit ist bei den Projekten AQB2 und VBOP eine andere Tendenz zu verzeichnen als im Projekt AQB1, in dem sich die Suche nach Praktikumsbetrieben in städtischen Standorten am einfachsten gestaltet hatte.

(c) Neugestaltung des Unterrichts

In den Projektklassen mussten lernschwache und abschlussgefährdete Schüler/innen an nunmehr nur noch drei verbleibenden schulischen Unterrichtstagen (neben den Praxistagen) so gefördert werden, dass sie die für den Hauptschulabschluss notwendigen Lernziele dennoch erreichen (konnten). 13 Schulen gaben im Rahmen der standardisierten Befragung an, dass sie eine Reduktion der Unterrichtszeit vorgenommen haben bzw. angesichts der Praxistage vornehmen mussten. Die Anzahl der Unterrichtsstunden, die durchschnittlich wöchentlich unterrichtet wurden, variierte dabei sehr stark zwischen den Projektklassen. In zwei Projektklassen gab es weniger als 18 Stunden Unterricht in der Woche; 21 Klassen unterrichteten 18 bis 20 Stunden, 16 Klassen 20 bis 22 Stunden, und in nur einer Praxisklasse wurden durchschnittlich mehr als 22 Stunden pro Woche unterrichtet (von fünf Klassenlehrer/innen liegen zu dieser Frage keine Angaben vor).

In der Mehrheit der Projektklassen wurden dafür Fächer aus dem Curriculum gestrichen (in 36 Klassen). Dies war häufiger in Berufsstarterklassen der Fall (in 21 Klassen im Vergleich zu „nur“ 15 Praxisklassen). Zu diesen Fächern gehörten am häufigsten Musik (33), Kunst (33) und Technik (8) sowie Biologie (6). Bei der Wahl der gestrichenen Fächer lassen sich keine systematischen Unterschiede zwischen den beiden Projekten erkennen. Die Wahl der gestrichenen Fächer wurde in der Regel damit begründet, dass die Schüler/innen praktische und handwerkliche Tätigkeiten im Rahmen ihrer betrieblichen Praxistage erlernten und diese deshalb nicht mehr notwendigerweise auch Teil der schulischen Lerninhalte seien müssten. Häufig wurde in den Experteninterviews mit den Lehrer/innen berichtet, dass neben den Streichungen auch im natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich die Stundenzahl - häufig im Rahmen fächerübergreifenden Unterrichts - reduziert wurde.

Es gab aber nicht nur Veränderungen im Curriculum, sondern auch pädagogische Veränderungen und die Einführung neuer pädagogischer Konzepte. Dazu gehörten das Training von Schlüsselqualifikationen in der Mehrheit der Klassen (in 37 Klassen)³⁰, die Entwicklung individueller Förderpläne (30), die Integration von Praktikumsinhalten in den Unterricht (29), die „aufsuchende“ Elternarbeit (25), erlebnispä-

³⁰ Jeweils ein/e Klassenlehrer/in aus der Berufsstarter- und Praxisklasse haben zu dieser Frage keine Angabe gemacht.

dagogische Maßnahmen (22), das projektbezogene Lernen (21), das interdisziplinäre Unterrichten (15), der Ganztagsbetrieb (11) sowie der gemeinsame Mittagstisch (7). Die Schwerpunktsetzungen variierten etwas zwischen den beiden Projekten. Vor allem die Entwicklung individueller Förderpläne wurde in den Berufsstarterklassen (20 von 23) deutlich häufiger angewendet als in den Praxisklassen (10 von 21) (bei zwei Projektklassen fehlen Angaben dazu). Etwas häufiger als in den Praxisklassen wurde in den Berufsstarterklassen auch über die Anwendung neuer pädagogischer Konzepte berichtet. So gaben alle 23 befragten Lehrer/innen der Berufsstarterklassen und 19 der Praxisklassen an, im Rahmen des Projekts auch neue pädagogische Konzepte eingeführt zu haben. Durchschnittlich haben die Klassenlehrer/innen der Berufsstarterklassen sechs und die der Praxisklassen fünf pädagogische Neuerungen eingeführt.

(d) Zielkonflikte und Einschätzung der Realisierbarkeit der Projektziele

Die Projekte AQB2 und VBOP verfolgten zwei zentrale Ziele: Erstens sollten möglichst viele Schüler/innen einen Hauptschulabschluss erlangen und zweitens nach Beendigung der 9. Klasse direkt eine Ausbildung beginnen. Die Evaluation des Projekts AQB1 zeigte, dass beide Ziele sowie insbesondere deren Vereinbarkeit die Projektschulen vor große Herausforderungen stellten (Solga et al. 2010).

Aus der Kürzung der Unterrichtszeit ergaben sich hierfür vor allem zwei Probleme: Zunächst problematisierten einige Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie Klassenlehrer/innen, dass die Schüler/innen, selbst wenn sie einen Ausbildungsplatz bekommen würden, wohl nur unzureichend in der Lage seien würden, den Anforderungen der Berufsschule gerecht zu werden.

Ein weiteres Problem hinsichtlich der Vereinbarkeit der beiden Projektziele ergab sich daraus, dass ein Teil der Schüler/innen (zwischenzeitlich) den Wunsch äußerte, nach Beendigung des Projekts keine Ausbildung beginnen zu wollen, sondern die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen. Die (im Projekt subjektiv wahrgenommenen oder realen) Leistungssteigerungen sowie die Erfahrungen in den Betrieben führten dazu, dass für einige Schüler/innen (und auch Eltern) das Ziel, die Schule nach der 9. Klasse mit einem Abschluss zu verlassen und eine Ausbildung zu beginnen, an Bedeutung verloren hat. Lehrkräfte sowie die Mitglieder der Projektleitung äußerten in den Experteninterviews diesbezüglich ganz überwiegend die Einschätzung, dass die Schüler/innen ihre eigenen Fähigkeiten überschätzten und dass sie - auch aufgrund des verringerten Unterrichtsstoffes - gar nicht in der Lage seien, den Anforderungen der 10. Klasse zu entsprechen. Der Bericht dieser Berufsstartbegleiterin ist typisch für die Auseinandersetzungen, die es an einigen Schulen zu diesem Thema gegeben hat:

„Ne also das mit der 10. Klasse, das ist so ein Ding, das haben wir eben letzten Durchgang gehabt, da hatten wir drei Schüler dabei, die mussten - oder vier Schüler dabei, die wir beraten haben und da haben wir gesagt, 10. Klasse ist nur dann lohnend, wenn am Ende auch ein Realschulabschluss steht und nicht 10. Klasse und Hauptschulabschluss, den sie ja nach der 9. Klasse auch

schon haben. Wir hatten die entsprechend beraten und sie haben trotzdem die 10. Klasse gemacht und von denen ist nur einer soweit gekommen, dass er den Realschulabschluss bekommt. Das müsste sich jetzt schon stark ändern.“ (Berufsstartbegleiter/in)

Insgesamt ergaben sich aus dem Wunsch einiger Schüler/innen, die 10. Klasse zu besuchen, allerdings weniger Konflikte als im Projekt AQB1. 31 Projektschüler/innen (9 %) wechselten diesmal in die 10. Klasse (siehe Kapitel 3.1); 13 Schüler/innen gaben bei der telefonischen Befragung im September 2010 an, sogar eine Realschule zu besuchen.

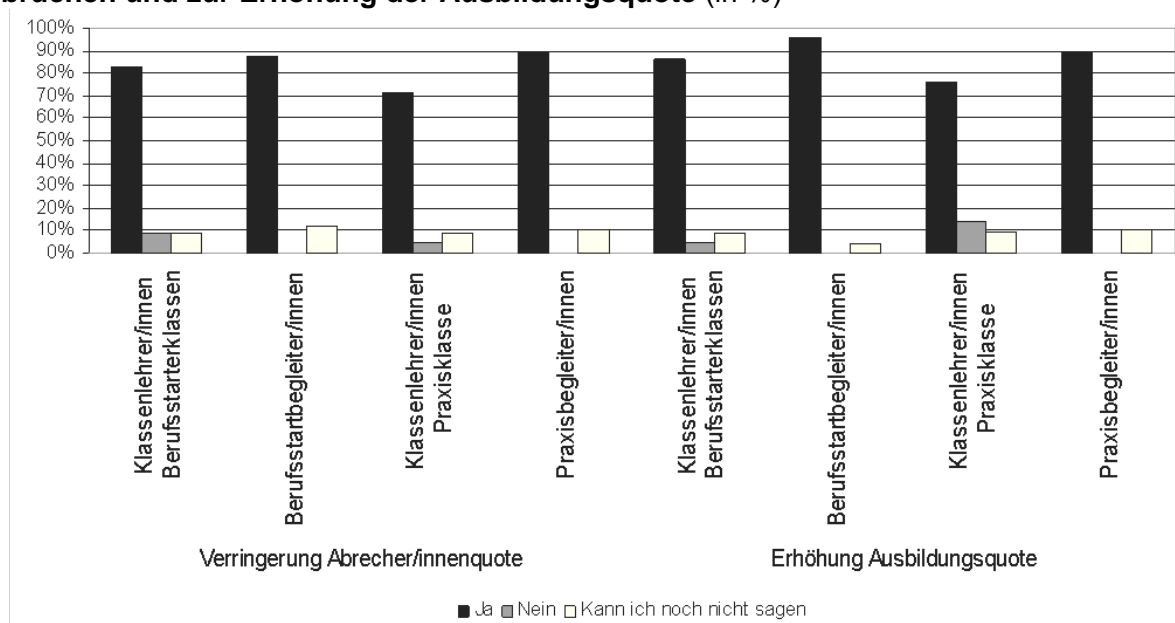
Vor dem Hintergrund der nicht immer konfliktfreien Vereinbarung beider Projektziele wurden Lehrer/innen und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen gefragt, welche Wichtigkeit sie den beiden Projektzielen beimessen. Hier zeigt sich zunächst, dass die Mehrheit der Klassenlehrer/innen (32) sowie der Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen (31) beide Ziele für gleich wichtig hielten. Gleichwohl gab es aber auch deutliche Unterschiede zwischen den beiden Projekten. Fünf Berufsstartbegleiter/innen und vier Klassenlehrer/innen einer Berufsstarterklasse, jedoch keine der Praxisbegleiter/innen und nur zwei Klassenlehrer/innen der Praxisklassen waren der Ansicht, dass der Hauptschulabschluss das wichtigere Projektziel sei. Hingegen betrachteten fünf Berufsstartbegleiter/innen, aber nur ein/e Klassenlehrer/in einer Berufsstarterklasse, den Ausbildungsabschluss als das wichtigere Ziel. Bei den Praxisklassen taten dies zwei der Praxisbegleiter/innen und vier der Klassenlehrer/innen.

Ferner wurden Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen sowie die Klassenlehrer/innen der Projektklassen gefragt, inwieweit ihrer Meinung die Projekte dazu beitragen können, die beiden Projektziele zu erreichen: (a) den Anteil der Schulabbrecher/innen zu verringern und (b) den Anteil an Schulentlassenen mit einer erfolgreichen Ausbildungsplatzsuche zu erhöhen. In Abbildung 8 wird deutlich, dass die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen hinsichtlich des Erreichens beider Projektziele optimistischer waren als die Klassenlehrer/innen.

Zusammenfassend kann als Erfolg der Implementierung der Projekte AQB2 und VBOP verbucht werden, dass die Einrichtung der Praxistage - als Kernelement der beiden Projekte - in allen Schulen gelang, wenngleich auch nicht in allen Klassen alle Schüler/innen regelmäßig ein Praktikum besucht haben. Die Einrichtung der wöchentlichen betrieblichen Praxistage führte in fast allen Schulen zur Streichung von Fächern aus dem Curriculum sowie häufig zu Stundenreduzierungen bei unterrichteten Fächern und damit auch zu Zielkonflikten. Einige der Pädagog/innen befürchteten daher, dass die Schüler/innen nicht optimal auf die Berufsschule vorbereitet seien. Ein weiterer Zielkonflikt bestand darin, dass einige Schüler/innen den Wunsch äußerten, nach Beendigung des Projekts keine Ausbildung beginnen zu wollen, sondern die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen. Letztlich gab es keinen systematischen Unterschied in der Implementierung von Berufsstarter- und Praxisklassen.

Abbildung 8

Einschätzung der Wirksamkeit der beiden Projekte zur Verringerung von Schulabbrüchen und zur Erhöhung der Ausbildungsquote (in %)



- a) „Vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen im Projekt: Denken Sie, dass die Berufsstarter- bzw. Praxisklasse ein gelungener Versuch ist, die Anzahl der Schulabbrecher/innen zu verringern?“
 b) „Vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrungen im Projekt: Denken Sie, dass die Berufsstarter- bzw. Praxisklasse ein gelungener Versuch ist, mehr Schüler/innen einen Ausbildungsplatz zu vermitteln?“

Antwortkategorien: Ja, Nein, Kann ich (noch) nicht sagen.

n = 24 Berufsstarter- und 20 Praxisbegleiter/innen, 23 Klassenlehrer/innen der Berufsstarter- und 21 der Praxisklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

2.4 Erfahrungen der Schüler/innen im Praktikum³¹

Zum Zeitpunkt der 3. Befragung (Februar 2010 bzw. Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse) hatten 90 % der Projektschüler/innen einen Praktikumsplatz (AQB2 93 %; VBOP 87 %); 10 % hatten allerdings zu diesem – für die beginnende Lehrstellensuche wichtigen – Zeitpunkt keinen Praktikumsplatz (AQB2: 7 %; VBOP: 13 %).

54 % der Praktikumsbetriebe waren in den Branchen Handel, Instandhaltung, Reparatur, Baugewerbe sowie Nahrungs- und Genussmittel, 12 % im Gesundheits-, Veterinär- sowie Sozialwesen. Es handelte sich dabei fast ausschließlich um kleinere und mittlere Betriebe (50 % mit bis zu neun Beschäftigten und 35 % mit 10 bis 49 Beschäftigten). Dies entspricht auch der Struktur der Ausbildungsbetriebe, in denen Hauptschüler/innen – wenn überhaupt – einen Ausbildungsplatz finden. In den Berufsstarterklassen war der Anteil der kleinen Betriebe (bis zu neun Beschäftigte) mit 54 % etwas größer als in den Praxisklassen mit 46 %. Der Anteil der betrieblichen

³¹ Die folgenden Auswertungen basieren auf den Informationen der 379 Schüler/innen von Projektklassen, die an der 2. und 4. Befragungswelle sowie an der 3. Befragungswelle im Februar 2010 (in der Angaben über die Praktikumserfahrungen erfragt wurden) teilgenommen haben.

Praxistage in kleinen Betrieben ist damit gegenüber dem Vorgängerprojekt AQB1 (41 % der Praxistage in kleinen Betrieben) deutlich gestiegen.

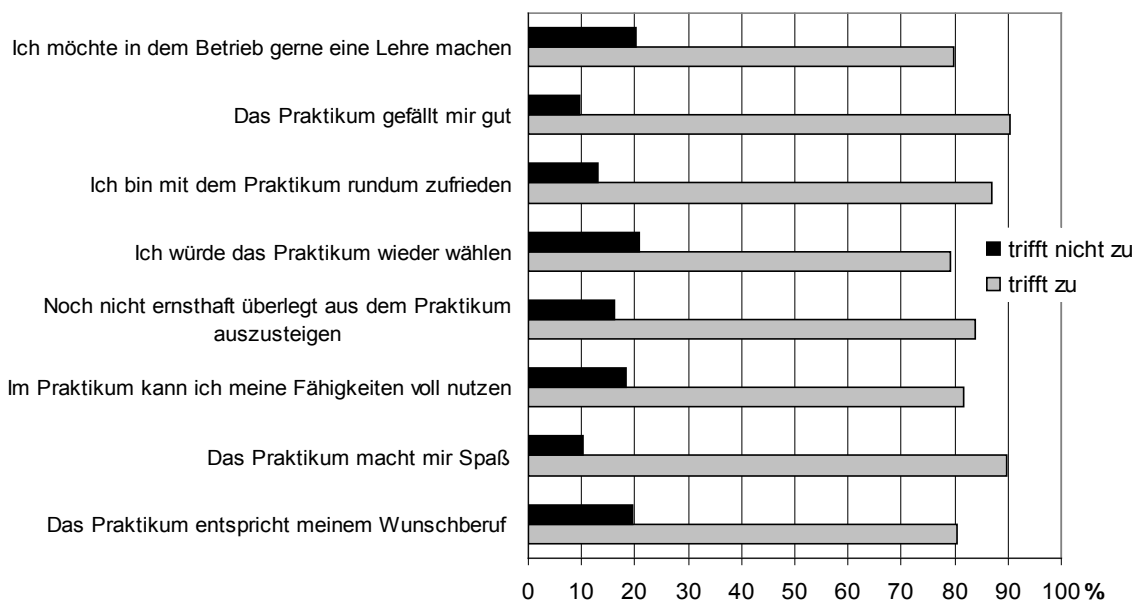
Die Erfahrungen der Schüler/innen mit dem Praktikum waren gemischt, jedoch überwiegend positiv. 75 % der Jugendlichen gaben an, im Praktikum qualifizierte, d. h. berufsbezogene Aufgaben zu verrichten. 25 % übten nach eigener Beschreibung eher Hilfstätigkeiten aus. Das Niveau der Tätigkeiten, die den Jugendlichen übertragen wurden, war dabei unabhängig von der Betriebsgröße.

Im Durchschnitt hatten die Schüler/innen innerhalb der ersten anderthalb Jahre des Besuchs der Projektklasse rund vier Praktikumsbetriebe. Nur 9 % absolvierten ihr Praktikum seit Projektbeginn im selben Betrieb; 25 % der Schüler/innen hatten in diesem Zeitraum fünf bis neun Mal den Betrieb gewechselt. Häufige Wechsel können positive oder negative Auswirkungen für das Finden eines Ausbildungsplatzes haben: positiv im Sinne, sich verschiedene Berufsoptionen eröffnet zu haben oder den Berufswunsch zu schärfen; negativ im Sinne der geringeren Integration in die Netzwerke des Betriebes und damit eines geringeren „Klebeeffekts“. Wie die Analysen in Kapitel 3.2 zeigen, gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Erhalt eines Ausbildungsplatzes und der Anzahl der Praktikumsplätze - und zwar in Richtung der zweiten Interpretation: Weniger Wechsel erhöhten die Chance für den Übergang in eine Ausbildung und verbesserten damit den Match zwischen Jugendlichen und Betrieben (d. h. den sog. „Klebeeffekt“).

Die Schüler/innen der Projektklassen bewerteten ihre Praxistage (zum Befragungszeitpunkt oder ggf. das letzte Praktikum) durchgängig sehr positiv (siehe Abbildung 9). Von insgesamt acht vorgegebenen Aussagen wurden die Einschätzungen „Das Praktikum macht mir Spaß“ und „Das Praktikum gefällt mir gut“ mit jeweils 93% am häufigsten positiv bewertet. Die geringste Zustimmung mit (immerhin auch) 81% erhielt die Aussage „Ich würde das Praktikum wieder wählen“. Aufsummiert zu einer Gesamtpraktikumseinschätzung (mit der geringsten Zustimmung gleich null und der höchsten positiven Zustimmung gleich acht), zeigt sich, dass die Schüler/innen der Projektklassen durchschnittlich 6,8 positive Antworten gegeben haben. Auf Klassenebene reichte die Varianz von durchschnittlich nur 4,5 bis zur Höchstzahl von 8 positiven Bewertungen. Zwischen der Anzahl der positiven Bewertungen und der Anzahl der Wechsel des Praktikumsbetriebs zeigt sich dabei ein signifikant negativer Zusammenhang (Korrelation $r = -0,21$). Dies bedeutet, dass ein häufigerer Wechsel des Praktikumsbetriebs mit einer geringeren Zufriedenheit mit dem Praktikum einherging oder häufigere Wechsel durch eine geringere Zufriedenheit verursacht waren.

Wie sah die **Einschätzung der Jugendlichen durch die Betriebe** aus? Mit 78 % gab die Mehrheit der befragten Praktikumsbetriebe an, einen überwiegend sehr guten bzw. guten Zugang zu den Jugendlichen der Berufsstarterklassen im Praktikum gefunden zu haben (AQB2: 82 %, VBOP: 74 %). Nur 5 % bewerteten den Zugang in beiden Projekten überwiegend nicht so gut bzw. schlecht.

Abbildung 9
Bewertung des Praktikums durch die Schüler/innen von Projektklassen (in %)



Befragungszeitpunkt: 3. Welle, Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse (Februar 2010).

n = Die Fallzahlen variieren bei den einzelnen Aspekten aufgrund von fehlenden oder nicht lesbaren Angaben von 373 bis 376 Schüler/innen von insgesamt 379 Schüler/innen, die an der 2., 3. und 4. Welle teilgenommen haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Bei der Einschätzung, ob die Praktikumsbetriebe die Jugendlichen für geeignet hielten, eine Berufsausbildung zu absolvieren, zeigten sich deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 10). Die Eignung der Schüler/innen hinsichtlich der Anforderungen der Berufsschule wurde von den Betrieben sehr skeptisch beurteilt: Lediglich 42 % der Betriebe hielten die Schüler/innen der Projektklassen für „geeignet“³² und 16 % der Betriebe schätzten die Jugendlichen gar als „ungeeignet“ ein. Hinsichtlich der betrieblichen Anforderungen wurden die Schüler/innen deutlich positiver von den Betrieben eingeschätzt – 58 % der Betriebe hielten die Schüler/innen hier für „geeignet“, allerdings 15 % der Betriebe auch als „ungeeignet“. Ähnliches zeigt sich in Bezug auf den Gesamteindruck (56 % der Betriebe bewerteten die Schüler/innen für „geeignet“ und 14 % für „ungeeignet“).

Die Einschätzungen der Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen waren in der Tendenz relativ ähnlich. Im Vergleich zu dem Vorgängerprojekt AQB1 bewerteten die Betriebe die Jugendlichen der Projekte AQB2 und VBOP positiver, die Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen hingegen die Jugendlichen schwächer ein - sodass im Unterschied zum Projekt AQB1 nun nur noch geringe Unterschiede zwischen der Einschätzung der Betriebe und der Projektbegleiterinnen auftraten. Gleichwohl formulierten einige Betriebe in den Experteninterviews, dass sie eigentlich einen Real-

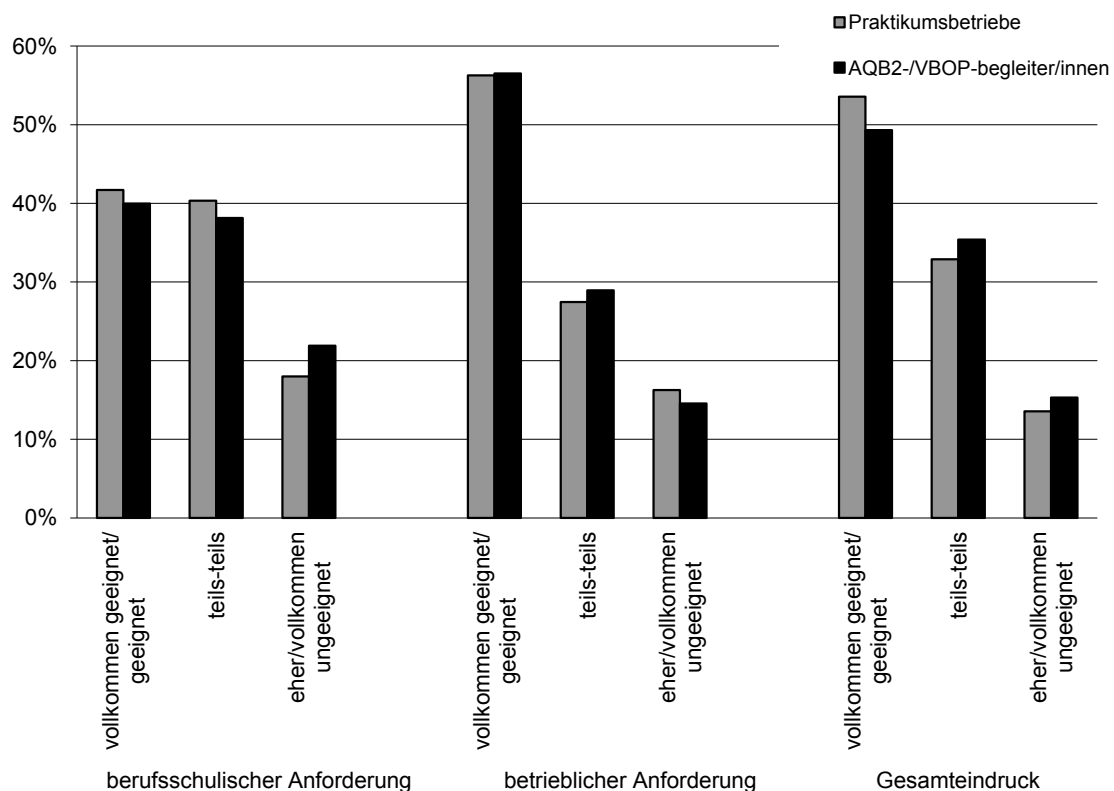
³² Die Antwortmöglichkeit „vollkommen geeignet“ wurde hier überhaupt nicht gewählt.

schulabschluss als Voraussetzung für die Vergabe eines Ausbildungsplatzes erwarten und dass es deshalb schwierig sein könnte, den Schüler/innen einen Ausbildungsplatz anzubieten:

„Also die Anforderungen selber sind bei uns schon Realschulabschluss. Das ist an sich das, was wir halt schon fordern.“ (Praktikumsbetrieb)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die überwiegende Zahl der Schüler/innen die Erfahrungen im Betrieb und Praktikum positiv bewerteten. Rückblickend gefragt, was ihnen am Projekt AQB2 bzw. VBOP am besten gefallen hat, gaben allerdings nur 26 % die betrieblichen Praxistage an erster Stelle an (das sind jedoch 10 % mehr als in AQB1). Darüber hinaus wurden außerschulische Aktivitäten oder auch die Unterstützung durch Lehrer/innen und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen genannt. Die Einschätzung der „Ausbildungsreife“ der Jugendlichen durch die Praktikumsbetriebe war relativ positiv - auch positiver als im Projekt AQB1.

Abbildung 10
Einschätzung der Praktikumsbetriebe und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen hinsichtlich der Eignung der Schüler/innen für eine Ausbildung (in %)



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

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

n = Angaben zu 295 Jugendlichen durch die Praktikumsbetriebe sowie 653 Schüler/innen durch die Berufsstart-/Praxisbegleiter/innen. Die Angaben wurden nur verwendet, wenn Antworten zu allen drei Aspekten vorlagen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

2.5 Vergleich der Projekte AQB2 und VBOP mit dem Projekt AQB1

In Kapitel 3 werden die Projekte AQB1, AQB2 und VBOP in Bezug auf die unterschiedlichen Erfolgsdimensionen - das Erlangen des Hauptschulabschlusses und das Einmünden in eine voll qualifizierende Ausbildung - miteinander verglichen. Denkbar wäre jedoch, dass ggf. vorhandene Unterschiede hinsichtlich beider Erfolgsdimensionen auf Unterschiede in der Struktur der Projektteilnehmer/innen und/oder der Implementation der Projekte zurückzuführen sind. Daher wird im Folgenden ein Vergleich der Charakteristika der Projektteilnehmer/innen von AQB1, AQB2 und VBOP sowie der Implementation der drei Projekte vorgenommen.

Wie Tabelle 12 ausweist, gab es keine relevanten Unterschiede in der Struktur der Teilnehmer/innen an den Projekten AQB1, AQB2 und VBOP bezüglich ihrer schulischen Leistungen, kognitiven Fähigkeiten und sozialen Kompetenzen. Dies bezieht sich sowohl auf die teilnehmenden Schüler/innen als auch den jeweiligen „Abstand“ zur Kontrollgruppe. Offensichtlich wurden - auch ohne ein standardisiertes Auswahlverfahren - Schüler/innen mit sehr ähnlichen Problemlagen für die drei Projekte ausgewählt. Diese Aussage bezieht sich allerdings lediglich auf die Aggregatebene. In allen drei Projekten sowie in den Kontrollklassen gab es allerdings eine erhebliche Varianz zwischen den Klassen bezüglich der schulischen Leistungen, sozialen Kompetenzen und kognitiven Fähigkeiten (siehe Kapitel 2.2.1). Dennoch lässt sich zunächst festhalten, dass im Durchschnitt vergleichbare Defizite kompensiert werden mussten.

Auch scheinen die beiden Projekte VBOP und AQB2 ähnlich gut wie das Projekt AQB1 von den Projektschüler/innen angenommen worden zu sein. So finden sich auch im Klassenklima und in der Schulzufriedenheit keine nennenswerten Unterschiede zwischen den drei Projekten. Die Freude, eine Projektklasse zu besuchen, war in den Projekten VBOP und AQB2 sogar noch größer als im Projekt AQB1. Hier scheinen die beiden Nachfolgeprojekte von den Erfolgen des Projekts AQB1 profitiert zu haben. Auffällig ist allerdings, dass der Anteil der Schüler/innen, die angaben, sich sehr oder ein bisschen über den Besuch einer Projektklasse zu freuen, bei den Teilnehmer/innen des Projekts VBOP noch sieben Prozentpunkte höher lag als bei den Schüler/innen des Projekts AQB2.

Deutliche Unterschiede gab es hingegen bezüglich der Schullaufbahn der Schüler/innen vor Projektbeginn. Der Anteil der Schüler/innen, die vor Projektbeginn mehrfach die Schule geschwänzt haben, war in den Projekten VBOP und AQB2 mit jeweils 26 % deutlich geringer als im Projekt AQB1 (40%). Da der Anteil der Schüler/innen, die geschwänzt haben, in den Kontrollklassen in etwa gleich geblieben ist, stellt der Rückgang keinen generellen Trend dar (etwa weil Schwänzen in den Schulen konsequenter sanktioniert wurde). Der Rückgang verweist eher darauf, dass bei der Auswahl der Schüler/innen für die Projekte AQB2 und VBOP systematischer darauf geachtet wurde, keine Schulverweigerer in die Projekte aufzunehmen bzw. diese, wenn das Schwänzen nicht aufhörte, aus den Projekten wieder zu „ent-

lassen“ (siehe Kapitel 2.14.). Die Anzahl der Schüler/innen, die zum Zeitpunkt des Projektbeginns bereits eine Klasse wiederholt hatten, lag im Projekt AQB2 mit 77 % um fünf Prozentpunkte über und im Projekt VBOP (70 %) um zwei Prozentpunkte unter dem Anteil im Projekt AQB1.

Tabelle 12
Merkmale der Schüler/innen und Klassen der Projekten AQB1, AQB2 und VBOP sowie der jeweiligen Kontrollgruppen

	AQB1	Kontroll- gruppe	VBOP	AQB2	Kontroll- gruppe
Schulische Leistungen und kognitive Grundfähigkeiten zu Projektbeginn (Mittelwerte)					
Deutschnote	4,0	3,9	4,0	4,0	3,2
Mathematiknote	3,2	3,9	4,1	3,9	3,2
Verbale Grundfähigkeiten	4,9	6,9	4,8	4,7	5,6
Figurale Grundfähigkeiten	5,4	7,8	6,2	6,5	7,6
Soziale Kompetenzen					
Note im Sozialverhalten	<i>-nicht erhoben-</i>		3,4	3,4	2,9
Note im Arbeitsverhalten	<i>-nicht erhoben-</i>		3,5	3,5	2,9
Konfliktfähigkeit	2,8	2,7	2,8	2,8	2,8
Selbstwertgefühl	3,5	3,6	3,5	3,6	3,7
Selbstwirksamkeit	4,1	4,1	4,0	4,0	4,2
Schullaufbahn und Schulzufriedenheit					
Schwänzen vor Projektbeginn (Anteil in %)	40	19	26	26	20
Mindestens eine Klassenwiederholung vor Projektbeginn (Anteil in %)	72	43	77	70	44
Klassenklima (Mittelwert)	2,3	2,1	2,3	2,1	2,2
Schulzufriedenheit (Mittelwert)	2,1	2,0	2,0	2,1	2,0
Durchschnittliche Klassengröße zu Beginn des Projekts	16-17	19	18	18	18
Freude, eine Berufsstarter bzw. Praxisklasse zu besuchen (Anteil der Schüler/innen, die angaben, sich „sehr“ oder „ein bisschen“ über den Besuch zu freuen, in %)	84		86	94	
Soziodemographische Merkmale					
Anteil der Jungen (%)	71	52	66	75	60
Schüler/innen mit Migrationshintergrund (Anteile in %)	38	37	35	34	38
Schüler/innen mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossener Berufsausbildung (Anteile in %)	60	58	46	48	48
Schüler/innen, deren beide Elternteile nicht erwerbstätig oder in einer prekären bzw. geringfügigen Beschäftigung waren (Anteile in %)	19	16	21	21	17
Klassenebene - Spannbreite des Klassendurchschnitts					
Mathematik	2,7 – 4,6	2,6 – 3,7	3,0 – 4,7	3,4 – 4,8	2,6 – 4,0
Deutsch	3,3 – 4,4	2,5 – 3,6	3,2 – 4,4	3,3 – 4,6	2,4 – 4,1
Selbstwirksamkeit	3,8 – 4,3	3,6 – 4,7	3,7 – 4,5	3,3 – 4,5	3,7 – 4,6
Selbstwertgefühl	2,9 – 3,8	3,3 – 4,0	2,9 – 3,9	3,0 – 4,2	2,3 – 4,3
Konfliktfähigkeit	2,2 – 3,1	2,3 – 3,0	2,4 – 3,2	2,4 – 3,1	2,3 – 3,1
Fluktuationsrate	23%		30%	35%	

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 1“, 2008-2009; Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Auch hinsichtlich des soziodemographischen Hintergrunds der Schüler/innen gab es Unterschiede. Zunächst ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in

den Projekten VBOP (35%) und AQB2 (34%) etwas geringer als im Projekt AQB1 (38 %). In den Kontrollklassen ist der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund konstant geblieben (ca. 38 %). Diese Entwicklung ist insofern kritisch einzuschätzen, da laut Ausschreibung die Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein Schwerpunkt der Projekte AQB2 und VBOP sein sollte.

Ferner scheinen die Teilnehmer/innen der Projekte VBOP und AQB2 über noch weniger arbeits- und ausbildungsmarktrelevante Netzwerkressourcen zu verfügen als die Schüler/innen des Projekts AQB1: Der Anteil der Schüler/innen, deren beide Elternteile nicht erwerbstätig waren oder einer prekären bzw. geringfügigen Beschäftigung nachgingen, war in den Projekten AQB2 und VBOP (21 %) jeweils zwei Prozentpunkte höher als im Projekt AQB1 (19 %). Dies scheint eher einen generellen Trend zu reflektieren, da auch in den Kontrollklassen der Anteil dieser Schüler/innen von 16 % auf 17 % leicht gestiegen ist. Auffällig ist vor allem, dass der Anteil von Schüler/innen mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossener Berufsausbildung sowohl in den Projektklassen als auch den Kontrollklassen im Vergleich zum Projekt AQB1 deutlich gesunken ist: Während im Projekt AQB1 immerhin noch 60 % der Schüler/innen in Familien aufwuchsen, in denen mindestens ein Elternteil über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügte, waren es im Projekt AQB2 und VBOP weniger als die Hälfte (48 % bzw. 46 %). Auch in den Kontrollklassen war der Anteil dieser Schüler/innen um zehn Prozentpunkte geringer als im Projekt AQB1 (58 % vs. 48 %).

Die Projekte AQB1, AQB2 und VBOP unterschieden sich auch - wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.14) - hinsichtlich ihrer Fluktuationsrate. Obwohl diese im Projekt AQB1 mit 23 % im Rahmen der Evaluation als zu hoch bewertet wurde, stieg sie im Projekt AQB2 nochmals um 12 Prozentpunkte auf 35 %. Auch im Projekt VBOP liegt sie mit 30 % über der des Projekt AQB1

Darüber hinaus gab es Unterschiede in der Umsetzung des Praktikums bzw. der wöchentlichen betrieblichen Praxistage, wobei die Motivation der beteiligten Akteure und die pädagogischen Umsetzungen im Unterricht in den drei Projekten sehr ähnlich gewesen sind. Vor allem die Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen hat sich im zweiten „Projektdurchlauf“ deutlich schwieriger gestaltet als im Projekt AQB1. In den Projekten AQB2 und VBOP ist es in 14 Schulen nicht gelungen, dass alle Schüler/innen zum Halbjahr der 9. Klasse einen betrieblichen Praktikumsplatz hatten, während dies im Projekt AQB1 in allen Schulen gelungen war. Auch wenn diese Schwierigkeiten von den Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen meist mit der mangelnden „Praktikumsreife“ der Schüler/innen begründet wurde, stellt sich doch die Frage, ob dieser Förderansatz der „Dualisierung des Schulalltags“ durch die Erweiterung auf 45 Schulen bzw. 46 Klassen nicht auch an gewisse Kapazitätsgrenzen gestoßen ist, da es wohl nur eine begrenzte Anzahl von Betrieben gibt, die bereit sind, lernschwachen Schüler/innen einen (wöchentlichen) Praktikumsplatz zu geben.

Weiterhin scheinen sowohl die Klassenlehrer/innen des Projekts AQB2 als auch die Berufsstartbegleiter/innen bei der Gewichtung der Projektziele (Hauptschulabschluss und Einmündung in eine berufliche Ausbildung) einen größeren Schwerpunkt auf das Erreichen des Hauptschulabschlusses gelegt zu haben als die Klassenlehrer/innen und Praxisbegleiter/innen des Projekts VBOP. Hier zeigt sich eine Kontinuität an den Schulen der Projekte AQB1 und AQB2. Auch im Projekt AQB1 legten die Berufsstartbegleiter/innen und Klassenlehrer/innen mehrheitlich eine stärkere Gewichtung auf das Erlangen des Hauptschulabschlusses.

3 Erfolgsanalyse der Projekte AQB2 und VBOP³³

Die Evaluation der Projekte AQB2 und VBOP beruht auf klaren Erfolgskriterien. Die beiden wichtigsten Kriterien des Projekterfolgs sind das Erlangen des Hauptschulabschlusses mit Ende der 9. Klasse und das Einmünden in eine berufliche Ausbildung (für AQB2 wurde hier eine Zielquote von 30 % vorgegeben).

Die Ursachen der Übergangsprobleme leistungsschwacher Schulabgänger/innen nach der Schule sind allerdings sehr vielschichtig. Insofern ist es nicht ausreichend, den Erfolg der beiden Projekte nur an dem Anteil der teilnehmenden Jugendlichen zu messen, die direkt im Anschluss an die Schule in eine duale Ausbildung einmünden. Vielmehr kommt es unter diesen schwierigen Bedingungen auch darauf an, mögliche Ursachenfaktoren zu kennen und zu verändern, um langfristig zu einer Erhöhung der Ausbildungschancen beizutragen. Daher werden im Folgenden auch weitere, eher „weiche“ Dimensionen des Projekterfolgs, wie die Verbesserung schulischer Leistungen oder die Verbesserung der Sozialkompetenzen berücksichtigt. Diese könnten wichtige persönliche Ressourcen in der späteren Erwerbs- und Ausbildungsbiographie darstellen.

Im Folgenden wird zunächst deskriptiv (weitgehend bivariat) der Erfolg der Projekte AQB2 und VBOP für die unterschiedlichen Dimensionen beschrieben (Kapitel 3.1). Für die beiden harten Kriterien – Schulabschluss und Ausbildungsplatz – werden in Kapitel 3.2 zudem mit Hilfe von multivariaten Analysen die Mechanismen bzw. Ursachen des (Miss-)Erfolgs der Projekte untersucht und die drei Leitfragen der Evaluation systematisch beantwortet.

³³ Die folgenden Analysen basieren auf den Angaben der Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben (224 Schüler/innen der Berufsstarter-, 208 der Praxis- und 554 der Kontrollklassen). Diese Fallzahlen verringern, wenn die Noten in den Analysen berücksichtigt werden. Für nur 214 Schüler/innen der Berufsstarter-, 205 der Praxis- und 521 der Kontrollklassen liegen Angaben zu Abschlussnoten und zum Schulabschluss – von den Schulen gemeldet – vor. Davon haben 183 Schüler/innen der Berufsstarter-, 177 der Praxis- und 478 der Kontrollklassen auch an der fünften Befragungswelle (CATI) teilgenommen.

3.1 Deskriptive Analysen des Erfolgs der Projekte AQB2 und VBOP

Tabelle 13 gibt einen ersten Überblick über den Verbleib der Schüler/innen nach dem Ende der Projektlaufzeit. Hervorzuheben ist bereits an dieser Stelle, dass die Mehrheit der Teilnehmer/innen der Projekte AQB2 und VBOP die Schule - wie vorgesehen - nach der 9. Klasse verlassen hat. Nur 9% haben die Schule weiter besucht (AQB2 6%, VBOP 11%). 44% der Projektteilnehmer/innen haben drei Monate nach dem Verlassen der Schule eine berufliche Ausbildung begonnen. In den Praxisklassen war der Anteil derjenigen, die eine Ausbildung begonnen haben, mit 47% etwas höher als in den Berufsstarterklassen mit 41%. Bei den Kontrollklassen sieht das Bild deutlich anders aus. Hier haben nur 29% der Schüler/innen die Schule nach der 9. Klasse verlassen.

Tabelle 13
Verbleib der Schüler/innen nach der 9. Klasse (in %)

	Berufsstarterklassen			Praxisklassen			Kontrollklassen		
	GV ¹⁾	GV ²⁾	TV ²⁾	GV ¹⁾	GV ²⁾	TV ²⁾	GV ¹⁾	GV ²⁾	TV ²⁾
- 10. Klasse besuchen	4	4	6	8	8	11	64	65	68
- Ausbildung (betrieblich/schulisch)	41	46	41	43	41	48	7	6	9
- 9. Klasse wiederholen	0	1	3	1	1	2	3	3	4
- Berufsvorbereitende Maßnahmen (einschließlich BEK, einjährige BFS)	23	22	48	28	28	36	11	10	18
- Sonstiges ³⁾	23	20	2	16	17	3	13	13	1
- Weiß noch nicht bzw. bin unentschlossen	9	7		4	5		2	3	
N	224	183	183	208	177	177	554	478	478

GV = geplanter Verbleib, TV = tatsächlicher Verbleib; BEK = Berufseinstiegsklassen; BFS = Berufsfachschule
Selbstauskünfte der Jugendlichen.

¹⁾ Schüler/innen, die an der 2. und 4. Befragung teilgenommen haben.

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

³⁾ Jobben, Praktikum, Sonstiges, keine Angabe.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

3.1.1 Schulabschluss

Wie Tabelle 14 ausweist, unterscheiden sich die Anteile der Hauptschüler/innen, die einen Schulabschluss gemacht haben, kaum zwischen den Projekt- und Kontrollklassen - in allen drei Gruppen ist er sehr hoch. Angesichts der Zielgruppe der Projekte AQB2 und VBOP ist eine Abschlussquote von 90% bzw. 95% sicherlich als ein Erfolg zu werten.

Es ist jedoch fraglich, inwiefern ein Hauptschulabschluss tatsächlich noch die erforderliche Basisqualifikation darstellt, um sich auf dem Ausbildungsmarkt behaupten und Verdrängungsprozesse verringern zu können. So betonten die Interviewpartner/innen aus den Arbeitsagenturen in den Experteninterviews häufig, dass es nicht nur um das Erlangen eines Hauptschulabschlusses ginge, sondern dass es - wenn

schon nicht ein Realschulabschluss - dann zumindest ein „guter Hauptschulabschluss“ sein müsse:

„Also wir - bei unseren Kollegen da von dem Arbeitgeberservice-Team, die sammeln fleißig Ausbildungsstellen, nur sind da auch Arbeitgeber, die sagen: ‚Also wir hätten gerne handverlesen.‘ Ne, die müssen ganz besonders sein und die sollen dann auch, was weiß ich, Bürokaufmann Deutsch Mathe Englisch zwei (...). Und die meist geschriebene Note in einem Zeugnis leider Gottes die Vier und das ist das Problem, mit dem wir so rumkämpfen.“ (Mitarbeiter/in einer Arbeitsagentur)

Tabelle 14
Hauptschulabschluss (Ja/Nein) und Leistungsniveau

	Berufsstarterklassen		Praxisklassen		Kontrollklassen	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
Insgesamt ^{1) 2)} (jeweils Zeilenprozente)	90	8	95	4	94	6
Niveau der Schulleistungen (Spaltenprozente)						
(1) Abschlussnote in Deutsch und Mathematik 3 oder besser (<i>Guter Schulabschluss</i>)	22	[0]	25	[1]	41	[5]
(2) Abschlussnote in nur einem Fach 3 oder besser (<i>gemischter Schulabschluss</i>)	47	[0]	38	[0]	35	[5]
(3) Abschlussnote in Deutsch und Mathematik 4 oder schlechter (<i>schlechter Schulabschluss</i>)	31	[19]	37	[7]	23	[22]
(4) Abschlussnote in Deutsch und/oder Mathematik nicht bekannt (<i>keine Angabe</i>)	0	[0]	0	[0]	1	[0]
N	202	19	198	8	519	32
	MW	(Std-abw.)	MW	(Std-abw.)	MW	(Std-abw.)
Durchschnittliche Abschlussnote für Sozial- und Arbeitsverhalten ³⁾	3,2	0,70	3,1	0,58	3,0	0,59
N	213		206		544	

MW = Mittelwert, Std-abw. = Standardabweichung.

In eckigen Klammern sind die absoluten Zahlen ausgewiesen, da die Fallzahl für Prozentberechnung zu gering ist. n = Schüler/innen, die an der 2. und 4. Befragung teilgenommen haben.

¹⁾ n = 986 davon 954 Angaben durch die Lehrer/innen oder Berufsstartbegleiter/innen; bei 24 Schüler/innen mit fehlenden Lehrerangaben wurden die Selbstauskünfte der Schüler/innen verwendet. Bei acht Jugendlichen fehlt auch die Selbstauskunft, da sie nicht an der 5. Befragungswelle (CATI) teilgenommen haben.

²⁾ Die Differenz zu 100 % bei Berufsstarter- und Praxisklassen sind die 8 Schüler/innen, für die keine Angabe zum Schulabschluss vorlag.

³⁾ n = 963 von 986; in 52 Fällen lagen keine Angaben zu Arbeitsverhalten von den Lehrer/innen oder Berufsstartbegleiter/innen vor. 32 konnten durch Selbstauskünfte in der Telefonbefragung ersetzt werden, sodass hier 20 Angaben fehlen. In 53 Fällen fehlen Angaben zum Sozialverhalten, 30 konnten durch Angaben in der Telefonbefragung ersetzt werden, sodass hier 23 Angaben fehlen. Zu beiden Noten gleichzeitig liegen 963 Angaben vor und in 23 Fällen fehlt die Angabe zu mindestens einer Note.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Daher scheint vor allem auch das Erlangen eines guten Hauptschulabschlusses für den weiteren Erfolg auf dem Ausbildungsmarkt von Bedeutung zu sein. Im Niveau des erreichten Schulabschlusses gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Projekt- und Kontrollklassen (Tabelle 14). In den Projektklassen haben ca. ein Fünftel der Schüler/innen einen guten Abschluss der 9. Klasse erreicht, d. h., sie hatten in

den beiden Hauptfächern Mathematik und Deutsch mindestens eine drei, während es in den Kontrollklassen doppelt so viele waren. Rund ein Drittel der Schüler/innen aus den Projektklassen hat nur einen „schlechten Hauptschulabschluss“ gemacht, d. h., sie hatten entweder in beiden Hauptfächern eine vier oder eine vier und eine fünf als Abschlussnote. In den Kontrollklassen waren dies „nur“ 23 % der Schüler/innen. Einen „gemischten“ Schulabschluss erreichten 47 % der Schüler/innen aus den Berufsstarter-, 38 % aus den Praxis- und 35 % aus den Kontrollklassen.

Die durchschnittlichen Abschlussnoten für das Sozial- und das Arbeitsverhalten unterschieden sich hingegen nicht zwischen den drei Gruppen - allerdings die Spannweiten: Bei Schüler/innen der Berufsstarterklassen gab es eine etwas höhere Streuung (ausgewiesen durch die Standardabweichungen) und damit auch eine höhere Heterogenität der Schüler/innen als bei den Praxis- und Kontrollklassenschüler/innen.

Wer hat keinen Schulabschluss geschafft?

Von den 427 Schüler/innen der Projektklassen (die an den Wellen 2 und 4 teilgenommen haben und zu denen Angaben vorlagen) haben 27 Jugendliche keinen Hauptschulabschluss erreicht bzw. die 9. Klasse nicht erfolgreich beendet (6 %); in den Kontrollklassen waren es 32 von 551 Schüler/innen und damit gleichfalls 6 %.³⁴ Von diesen Schüler/innen hatten im Schulfach Deutsch 26 Projektklassenschüler/innen nur die Note 4 oder schlechter erreicht und eine die Note 2, während acht Schüler/innen der Kontrollklassen auch die Note 3 erreicht hatten; im Fach Mathematik hatten immerhin acht Schüler/innen (sieben aus den Kontroll- und eine aus einer Praxisklasse) gute Noten (d. h. Note 3 oder besser) erreicht.

Hinsichtlich der Notenentwicklung in Deutsch und Mathematik zeigt sich über die Projektlaufzeit ein relativ klares Bild. So konnte nur eine Projektschüler/in die Note in Deutsch und/oder Mathematik (und vier Schüler/innen aus den Kontrollklassen in Deutsch und sechs in Mathematik) verbessern. Bei 42 % dieser Projektschüler/innen verschlechterte sich die Deutschnote, bei 48 % die Mathematiknote (dies traf auf 68 % der Kontrollschüler/innen in Deutsch und 53 % in Mathematik zu). Dabei fällt auf, dass die durchschnittliche Leistung der Projektschüler/innen ohne Hauptschulabschluss geringer gewesen ist als die der Kontrollschüler/innen, gleichwohl der durchschnittliche „Leistungsabstand“ zwischen den Schüler/innen mit und ohne Hauptschulabschluss in den Projektklassen größer gewesen ist als in den Kontrollklassen – d. h. in einigen Projektklassen wurden zum Teil höhere Mindestnoten verlangt als in den Kontrollklassen (in denen die Mehrzahl dieser Schüler/innen in die Klasse 10 wechselte und auf der Schule verblieb).

³⁴ Bei fünf Schüler/innen aus den Projekt- und vier Schüler/innen aus den Kontrollklassen gibt es weder von Lehrer/innen oder Projektbegleiter/innen noch in der Telefonbefragung eine Angabe zum Schulabschluss.

Die 27 Schüler/innen aus den Projektklassen verteilen sich auf 17 Klassen, die 32 Schüler/innen aus den Kontrollklassen auf 15 Klassen. In beiden Gruppen haben maximal vier Schüler/innen pro Klasse die 9. Klasse nicht geschafft. An den Standorten, an denen Schüler/innen den Hauptschulabschluss nicht erreicht haben, gibt es bezüglich der durchschnittlichen Abschlussnoten keine Unterschiede zu denen, in denen alle Schüler/innen das Ziel des Hauptschulabschlusses erreicht haben. Die Ursachen für das Nicht-Erreichen des Hauptschulabschlusses scheinen somit weniger an den Standort gebunden, sondern eher individueller Natur zu sein.

Dafür spricht auch die Tatsache, dass die Schüler/innen ohne Hauptschulabschluss im Durchschnitt ein schlechteres Sozial- und Arbeitsverhalten aufwiesen: Diese Schüler/innen hatten in den Projektklassen im Sozialverhalten durchschnittlich eine 3,5 (AQB2: 3,7, VBOP 3,1) in den Kontrollklassen eine 3,4. Im Unterschied dazu erreichten Schüler/innen mit Hauptschulabschluss durchschnittlich eine 3,0 (AQB2: 3,1, VBOP 3,0, Kontrollklassen: 2,9). Ähnlich verhält es sich bei den Durchschnittsnoten für das Arbeitsverhalten: Schüler/innen der Projektklassen ohne Hauptschulabschluss erreichten durchschnittlich die Note 3,9 (AQB2: 4,0, VBOP: 3,6, Kontrollklassen: 3,6), Schüler/innen mit Hauptschulabschluss die Note 3,2 (AQB2: 3,1, VBOP: 3,2, Kontrollklassen: 3,0). Dies spiegelt sich auch im Ausmaß eines unregelmäßigen Schulbesuchs (bzw. im Schwänzen) wider: 36 % der schulabschlusslosen Schüler/innen aus den Projektklassen gaben im Februar 2010 an (d. h. im letzten Halbjahr der 9. Klasse, noch während der Projektlaufzeit), die Schule im letzten Halbjahr mehrmals geschwänzt zu haben (Kontrollklassen: 43 %).³⁵ Diese Jugendlichen scheinen sich bereits im Projektverlauf von dem Ziel des Hauptschulabschlusses „verabschiedet“ zu haben. Das heißt aber auch: Sie konnten durch das Projekt nicht „re-motiviert“ werden.

Jungen waren mit 67 % unter den Schüler/innen ohne Abschluss in den Projektklassen (sowie auch in den Kontrollklassen) nicht überrepräsentiert. Gleiches traf für das Alter der Schüler/innen zu. Sie waren im Durchschnitt genauso alt wie die jeweilige Gesamtpopulation. Anders der Befund zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Sie waren unter den Schulabschlusslosen deutlich überrepräsentiert – dies gilt besonders für die Projektklassen, aber auch für Kontrollklassen (72 % der Schüler/innen ohne Abschluss in den Berufsstarter-, 62 % in den Praxis- und 45 % in den Kontrollklassen).³⁶

Besuch der 10. Klasse

Obleich die Anlage der Projekte AQB2 und VBOP darauf abzielte, dass die Schüler/innen der Projektklassen nach der 9. Klasse die Schule verlassen, haben insge-

³⁵ Von den Schüler/innen mit einem Hauptschulabschluss waren es „nur“ 20 % in den Projekt- und Kontrollklassen.

³⁶ Im Durchschnitt hatten 33 % der Schüler/innen in den Projekt- und 37 % in den Kontrollklassen einen Migrationshintergrund (siehe Kapitel 2).

samt 31 Projektteilnehmer/innen (9 %) die 10. Klasse in ihrer Herkunftsschule oder an einer anderen Schule besucht.³⁷ Wer sind diese Schüler/innen?

Tabelle 15 weist aus, dass die Schüler/innen der Projektklassen, die die 10. Klasse besuchen, im Vergleich zu jenen Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, bessere Noten in Deutsch, Mathematik, Sozial- und Arbeitsverhalten hatten. Darüber hinaus zeichneten sie sich in den Berufsstarterklassen durch etwas höhere Werte des Selbstwertgefühls und niedrigere Werte auf der Konfliktfähigkeitsskala aus und in den Praxisklassen durch etwas höhere Werte der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls.

Tabelle 15
Merkmale der Schüler/innen, die die 10. Klasse besuchten

	Besuch der 10. Klasse		Abgang nach der 9. Klasse		n
	<i>Mittelwert</i>	<i>Std-abw.</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Std-abw.</i>	
Berufsstarterklassen					
Selbstwirksamkeit	3,9	0,63	3,9	0,79	175
Selbstwertgefühl	3,9	0,65	3,7	0,86	173
Konfliktfähigkeit	2,6	0,37	2,8	0,40	145
Abschlussnote in					
– Mathematik	3,1	0,70	3,6	1,00	177
– Deutsch	3,2	0,87	3,7	0,72	177
– Arbeitsverhalten	2,9	0,70	3,2	0,82	170
– Sozialverhalten	2,7	0,79	3,1	0,70	168
Praxisklassen					
Selbstwirksamkeit	4,2	0,57	3,9	0,69	168
Selbstwertgefühl	4,1	0,66	3,7	0,75	162
Konfliktfähigkeit	2,8	0,53	2,8	0,44	151
Abschlussnote in					
– Mathematik	3,4	0,88	3,6	0,84	173
– Deutsch	3,2	0,75	3,6	0,70	173
– Arbeitsverhalten	3,1	0,60	3,2	0,70	173
– Sozialverhalten	2,8	0,77	3,0	0,62	173
Kontrollklassen					
Selbstwirksamkeit	4,1	0,64	3,8	0,68	448
Selbstwertgefühl	3,9	0,79	3,8	0,84	444
Konfliktfähigkeit	2,6	0,38	2,8	0,36	380
Abschlussnote in					
– Mathematik	3,3	0,73	3,7	0,83	460
– Deutsch	3,1	0,66	3,5	0,68	460
– Arbeitsverhalten	2,9	0,61	3,1	0,68	456
– Sozialverhalten	2,9	0,58	3,0	0,61	455

Std-abw. = Standardabweichung.

Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl: hohe Werte = positiv.

Konfliktfähigkeit sowie bei den Noten: hohe Werte = negativ.

Abweichungen zu den verfügbaren Fallzahlen n = 177 Berufsstarter-, 173 Praxis- und 460 Kontrollklassenschüler/innen sind fehlenden Angaben geschuldet. Da die Schüler/innen, die die 9. Klasse wiederholen, hier nicht einbezogen wurden, reduziert sich die Anzahl der Schüler/innen im Vergleich zu denen, bei denen Verbleibsangaben vorliegen, von 838 um 28 auf 810.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

³⁷ Erfragt im September/Oktober 2010 (5. Befragungswelle).

Im Vergleich zu den Schüler/innen aus den Kontrollklassen, die die 10. Klasse besucht haben, unterschieden sich die Projektschüler/innen nicht systematisch. Im Unterschied zu den Schüler/innen, die an AQB1 teilnahmen, mussten Schüler/innen der Projekte AQB2 und VBOP somit im Durchschnitt nicht bessere Leistungen als normale Hauptschüler/innen (Kontrollklassen) erbringen, um die 10. Klasse besuchen zu dürfen (vgl. Solga et al. 2010).

3.1.2 Zugang zu einem Ausbildungsplatz

Neben dem Erlangen des Hauptschulabschlusses ist das zweite „harte“ Erfolgskriterium der Evaluation die Einmündung in eine berufliche Ausbildung. Die deskriptive Darstellung dieser Erfolgsvariablen umfasst dabei auch die Darstellung des Verbleibs derjenigen Jugendlichen, die die Schule zwar nach der 9. Klasse verlassen haben, jedoch nicht in eine berufliche Ausbildung eingemündet sind bzw. einmünden konnten.

Tabelle 13 (Abschnitt 3.1 oben) zeigte nicht nur den Verbleib der Schüler/innen nach der 9. Klasse, sondern gab auch einen Eindruck über die *Planbarkeit* des Übergangs von der Schule in die Ausbildung. In der 4. Befragungswelle (im Juni 2010) wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie bereits wissen, was sie nach dem Verlassen der 9. Klasse machen werden (*geplanter Verbleib*). Ihr *tatsächlicher* Verbleib wurde in der 5. Befragungswelle (im September 2010) erhoben. Auf der Aggregatebene scheint hier zunächst sowohl für die Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen als auch aus den Kontrollklassen eine relativ hohe Übereinstimmung vorzuliegen. Auf der Individualebene hingegen gibt es für die Berufsstarterklassen nur eine Übereinstimmung von 55 % und für die Praxisklassen von 58 % - im Unterschied zu 77 % bei den Kontrollklassen.³⁸ Die geringere Übereinstimmung des geplanten und tatsächlichen Verbleibs für die Projektklassen lässt sich sicherlich durch den höheren Anteil an Jugendlichen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, und die damit einhergehende höhere Unsicherheit, wie der Übergang gelingt, erklären. Nur 74 % der Schüler/innen, die planten, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, haben dies auch tatsächlich realisieren können. Hier war der Anteil bei den Schulabgänger/innen aus den Projektklassen (68 % aus den Berufsstarter- und 78 % aus den Praxisklassen) geringer als bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen (81 %). Damit schienen die (abgehenden) Schüler/innen der Kontrollklassen - anders als noch im Projekt AQB1 - eine höhere Planungssicherheit zu haben als die Projektschüler/innen.

Insbesondere bei den Berufsstarterklassen scheint es besondere Unsicherheiten beim Übergang in eine Ausbildung gegeben zu haben. Ein nicht unbeachtlicher Teil derer, die noch im Juni planten, eine Ausbildung zu beginnen, mündeten letztlich in eine berufsvorbereitende Maßnahme ein (48 % derer aus den Berufsstarter-, 36 %

³⁸ Für den Vergleich wurden die Schüler/innen, die in der 4. Welle angaben, noch nicht zu wissen, was sie nach der 9. Klasse machen werden, unter „Sonstiges“ gezählt.

aus den Praxis- und „nur“ 18 % aus den Kontrollklassen). Umgekehrt haben auch etwa genauso viele Schüler/innen eine Berufsausbildung begonnen, obgleich sie dies im Juni 2010 noch nicht geplant hatten (d. h. „Sonstiges“ oder „Maßnahme“ im Juni angegeben hatten).

Tabelle 13 (Abschnitt 3.1 oben) wies außerdem aus, dass 41 % der Schüler/innen aus den Berufsstarter-, 48 % aus den Praxis- und 9 % aus den Kontrollklassen eine voll qualifizierende (betriebliche, schulische oder außerbetriebliche) Ausbildung begonnen haben. Diese Anteile sind allerdings schlecht vergleichbar, da hier auch jene Schüler/innen in die Berechnung mit einbezogen sind, die noch zur Schule gehen und sich insofern gar nicht aktiv um einen Ausbildungsplatz bemüht haben (oder bemühen mussten). Die folgenden Analysen der Einmündung in eine berufliche Ausbildung beziehen sich daher nur auf die **„at-risk-Population“**, d. h. auf **all jene Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben**. Nur bei diesen Schüler/innen kann davon ausgegangen werden, dass sie aktiv eine berufliche Ausbildung für die Zeit nach der 9. Klasse gesucht haben. Dies sind insgesamt 452 Schüler/innen (133 aus den Kontroll-, 166 aus den Berufsstarter- und 153 aus den Praxisklassen).

Die Grundgesamtheit sind nun all jene Jugendliche aus den Projekt- und Kontrollklassen, die die Schule verlassen haben. Bei den Schüler/innen aus den Kontrollklassen handelt es sich dabei um eine relativ kleine Gruppe, da die Mehrheit der Kontrollschüler/innen weiter die Schule besuchte und in die 10. Klasse gewechselt ist. Gleichwohl ist dieser Vergleich insofern sinnvoll, da die Kontrollschüler/innen, die bereits nach der 9. Klasse von der Schule abgegangen sind, sehr viel stärker der Zielgruppe der Projekte AQB2 und VBOP entsprechen (siehe Tabelle 16) und damit gefragt werden kann: *Wie erfolgreich ist der Übergang in eine Ausbildung für jene Schüler/innen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, in Abhängigkeit davon, ob sie eines der hier evaluierten Projekte besucht haben oder nicht?*

Wie Tabelle 17 ausweist, hatten knapp die Hälfte (45 %) der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und sogar über die Hälfte der Schüler/innen aus den Praxisklassen (55 %) bereits im September/Oktober 2010 eine Ausbildung begonnen – in den Kontrollklassen waren es nur 34 %. Dabei handelt es sich beim überwiegenden Teil der Jugendlichen aus Projekt- wie Kontrollklassen um betriebliche Ausbildungen (77 % der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter-, 73 % aus den Praxis- und 60 % aus den Kontrollklassen). Von den Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen mündeten 52 % in eine Maßnahme des Übergangssystems, bei den Schüler/innen der Praxisklassen waren es nur 42 %; bei Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen waren es hingegen über die Hälfte (64 %).

Tabelle 16**Abschlussniveau und Sozialverhaltensnoten der Schüler/innen, die die Schule nach Klasse 9 verlassen haben (in Spaltenprozenten)**

	Berufsstarter- klassen	Praxis- klassen	Kontroll- klassen
Abschlussniveau			
Guter Schulabschluss (Deutsch- und Mathematiknote: 3 oder besser)	18	22	26
Gemischter Schulabschluss (Deutsch- oder Mathematiknote: 3 oder besser, die andere Note: 4 oder schlechter)	45	35	36
Schlechter Schulabschluss (Deutsch- und Mathematiknote: 4 oder schlechter)	37	43	39
Noten für Arbeitsverhalten am Ende der 9. Klasse			
1–2	17	14	16
3	50	52	56
4–5	29	33	27
Keine Angabe	4	0	2

n = 166 Schüler/innen aus den Berufsstarter-, 153 aus den Praxis- und 133 aus den Kontrollklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 17**Schulabgänger/innen nach Klasse 9, die im September 2010 (drei Monate nach Verlassen der Schule) eine Ausbildung oder Maßnahme im Übergangssystem begonnen haben (absolute Zahlen, in Klammern %)**

	Ausbildung begonnen	Maßnahme im Übergangssystem begonnen	Gesamtpopulation
Berufsstarterklassen	75 (45%)	87 (52%)	166
Praxisklassen	84 (55%)	64 (42%)	153
Kontrollklassen	45 (34%)	85 (64%)	133
Insgesamt	204 (45%)	200 (52%)	452

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die höheren Anteile des Übergangs in eine Ausbildung und die geringeren Anteile des Übergangs in eine berufsvorbereitende Maßnahme bei den Projektschüler/innen im Vergleich zu den Abgänger/innen aus den Kontrollklassen sprechen zunächst für den Erfolg der beiden Projekte. Andererseits ist der Anteil an berufsvorbereitenden Maßnahmen bei den Projektschüler/innen - angesichts der wenig aussichtsreichen Perspektiven, die diese Maßnahmen für diese Hauptschulabgänger/innen eröffnen³⁹ - aus Sicht der Jugendlichen sicherlich noch zu hoch. Damit liegt

³⁹ Entsprechend dem zweiten Nationalen Bildungsbericht waren 55 % derjenigen, die nach dem Verlassen der Schule ins Übergangssystem einmündeten, auch noch 18 Monate danach in berufsvorbereitenden Maßnahmen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 164).

nur der Anteil bei den Praxisklassen unter dem allgemeinen Anteil an Neuzugängen ins Übergangssystem in Niedersachsen (43 % im Jahr 2008).⁴⁰

3.1.3 Verbesserungen der Berufsorientierungen⁴¹

Ein wichtiges Ziel der Projekte AQB2 und VBOP war die Verbesserung der Berufsorientierung der Schüler/innen. Mangelnde Berufsorientierung ist dabei häufig auch Resultat mangelnder Erfahrungskontexte im sozialen Netzwerk und somit ein Indikator für soziale Verarmung (siehe Kapitel 1). Um zu eruieren, ob sich die Berufsorientierung durch die Interventionsmaßnahmen der Projekte AQB2 und VBOP in diesem Bereich verbessert hat, wird für die *Schulabgänger/innen* aus den Projekt- und Kontrollklassen untersucht, inwieweit sie am Beginn des 1. Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) und am Ende des 2. Halbjahres der 9. Klasse (Projektende) einen konkreten Berufswunsch nennen konnten. Zum ersten Befragungszeitpunkt konnten dies bereits 81% der Schulabgänger/innen aus den Projektklassen und 75 % aus den Kontrollklassen. Im Projektverlauf hat sich dieser Anteil in beiden Gruppen nochmals deutlich erhöht. Zum zweiten Zeitpunkt hatten 90 % der Schulabgänger/innen aus den Projektklassen (AQB2: 93 %, VBOP: 86 %) und 84 % aus den Kontrollklassen einen konkreten Berufswunsch.⁴² In den Projektklassen wurden zu beiden Befragungszeitpunkten am häufigsten handwerkliche und industrielle Metallberufe (29 % bei der ersten und 22 % bei der zweiten Befragung), Berufe im Verkauf und in der Beratung (10 % bzw. 15 %) sowie Baufachberufe (16 % bzw. 12 %) genannt. In den Kontrollklassen waren die Präferenzen sehr ähnlich (handwerkliche und industrielle Metallberufe 22 % bzw. 18 %, Baufachberufe 10 % bzw. 13 % und Berufe im Verkauf und in der Beratung 9 % bzw. 13 %). Auffällig ist jedoch, dass bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen die Nennung von Berufswünschen eine größere Streuung aufwies.

Die Berufswünsche der Schulabgänger/innen aus den Projektklassen unterschieden sich damit etwas von den durchschnittlichen Berufswünschen der Hauptschüler/innen des jeweiligen Arbeitsagenturbezirks (siehe Kapitel 2.3.1). Die Projektschüler/innen orientierten sich vergleichsweise stärker auf handwerkliche Berufe und in geringerem Maße auf Berufe in Verkauf und Beratung. Ihre Berufswünsche konzentrieren sich zudem - durchaus realistisch am Möglichen orientiert – eher auf das untere Arbeitsmarkt- und Ausbildungsmarktsegment.

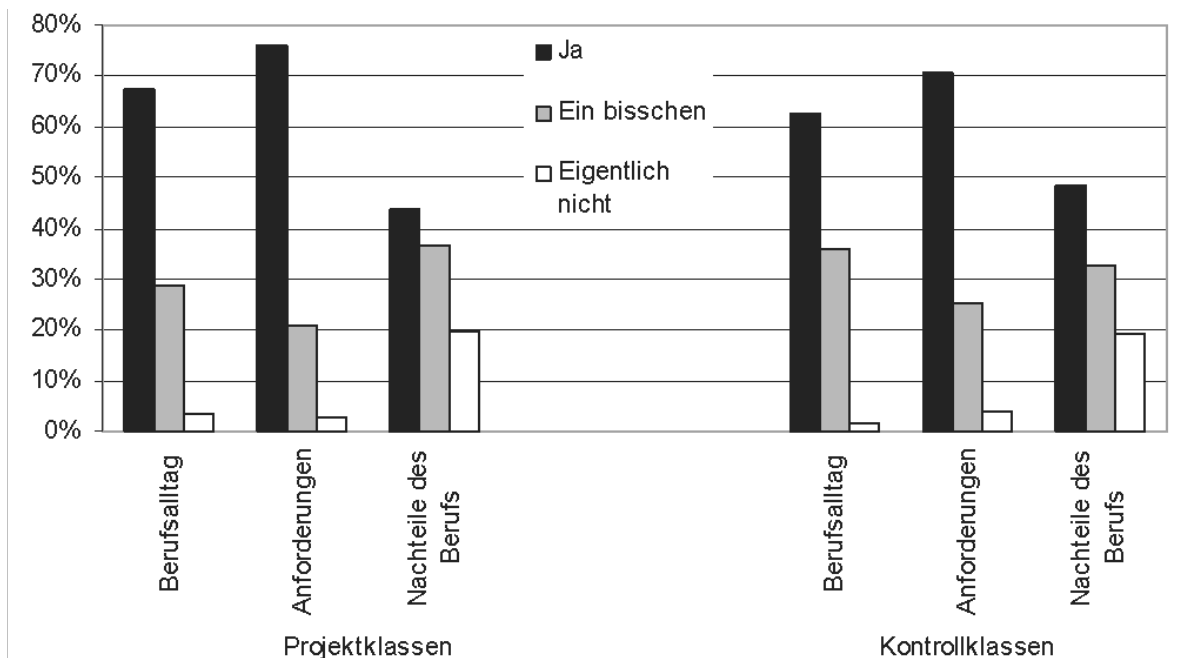
⁴⁰ Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 271, Abb. E6-A. Für das Jahr 2010 liegen keine Zahlenangaben vor.

⁴¹ Die folgenden Analysen beziehen sich auf die Schulabgänger/innen, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben.

⁴² Berücksichtigt man alle befragten Schüler/innen, unabhängig davon, ob sie nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, zeigt sich ein ähnliches Bild: Bereits beim ersten Befragungszeitpunkt (Projektbeginn) konnten mehr Projekt- (81 %) als Kontrollschülerinnen (69 %) einen Berufswunsch nennen. Dieser Anteil stieg bis zum Ende der 9. Klasse in den Projektklassen auf 88 % und in den Kontrollklassen auf 79 % an.

Auffällig ist, dass bei der Berufswahl der Jugendlichen sowohl die Frage der sozialen Sicherheit als auch der individuellen Freude bei der Arbeit eine große Rolle spielte. Danach befragt, was ihnen bei ihrem zukünftigen Beruf wichtig ist, erhielten die Aussagen „nicht so einfach entlassen werden zu können“ und „dass ich Spaß bei der Arbeit habe“ die höchste Zustimmung. Diesbezüglich gab es weder im Projektverlauf (gemessen am Anfang des 1. Halbjahres der 8. Klasse und am Ende der 9. Klasse) noch zwischen den Schulabgänger/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen Unterschiede. Um zu erfahren, wie konkret und „fundiert“ ihre Berufswünsche am Ende der 9. Klasse wirklich waren, wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie schon genaue Vorstellungen von ihrem Wunschberuf haben. Abbildung 11 verdeutlicht, dass es auch hier keinen Unterschied zwischen Schulabgänger/innen aus den Projekt- und den Kontrollklassen gab.

Abbildung 11
Vorstellungen zum Berufswunsch am Ende der 9. Klasse
 (Anteil der Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen in %)



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

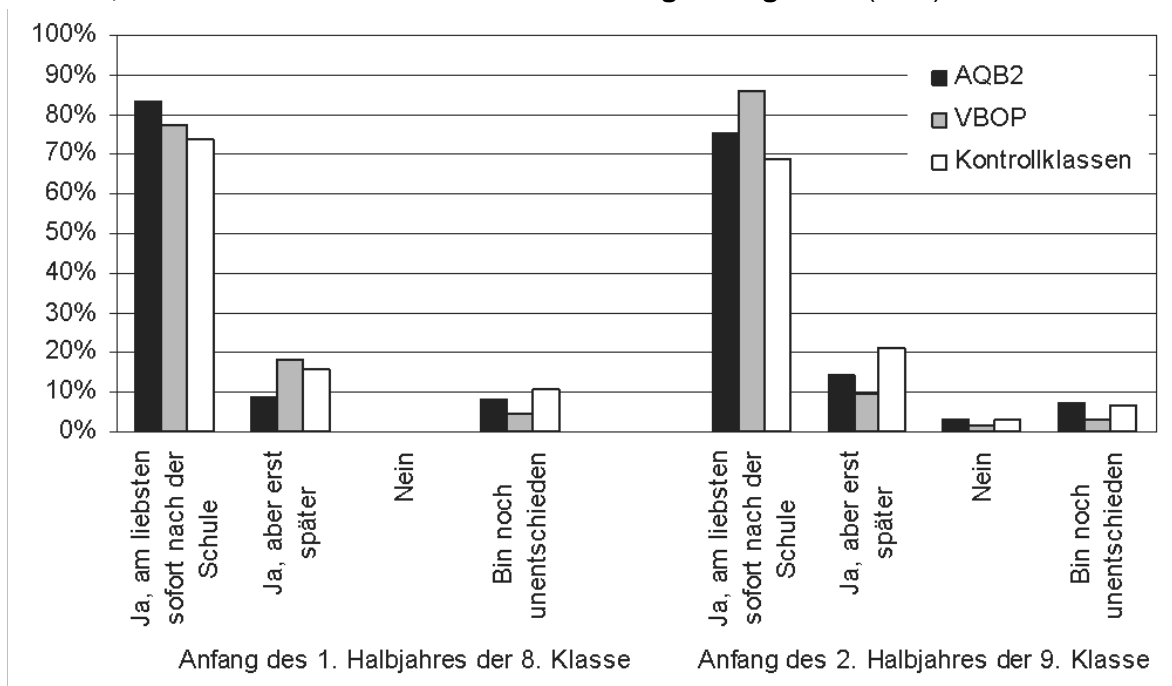
n = 431 von 452 Jugendlichen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben und zu mindestens einem der drei Aspekte eine Angabe gemacht haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Weiterhin wurden die Schüler/innen der Projekt- und Kontrollklassen zu Beginn des Projekts und zu Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse (d. h. zum Zeitpunkt, an dem Bewerbungs- und Suchaktivitäten im Falle eines Abgangs nach der 9. Klasse beginnen sollten) gefragt, ob sie nach der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen (siehe Abbildung 12). Von den Schulabgänger/innen aus den Projektklassen antworteten zum ersten Befragungszeitpunkt 80 %, dass sie am liebsten sofort nach

der Schule eine Berufsausbildung beginnen wollen (Kontrollklassen: 74 %). Ein Jahr später waren es in den Projektklassen 81 % und in den Kontrollklassen 69 %. Bei Letzteren erhöhte sich die „Schulorientierung“; mehr Jugendliche wollten nun erst später eine Berufsausbildung machen (d. h. nach dem Besuch einer Berufsfachschule oder ähnlichem). Das hohe Niveau der Berufsorientierung ist in den Berufsstarterklassen im Projektverlauf leicht gesunken, in den Praxisklassen hingegen leicht gestiegen. Es lag in beiden Fällen jedoch über dem Niveau der Kontrollklassen. Dies ist sicherlich auch ein Resultat der Auswahl der Projektteilnehmer/innen, bei der auch der beruflichen Motivation der Jugendlichen Aufmerksamkeit geschenkt wurde.⁴³

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



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

n = 356 von 452 Schulabgänger/innen, die an den Befragungen 2 und 4 teilgenommen haben und die Schule nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben und eine Angabe zu mindestens einem der beiden Befragungszeitpunkte gemacht haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Dieses hohe Niveau der Berufsorientierung wurde auch durch das Praktikum unterstützt. So gab es einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Praktikum und der Berufsorientierung (Korrelation $r = 0,27$): Je höher die Zufriedenheit mit dem Praktikum gewesen ist, desto höher war auch der Wunsch, sofort nach der Schule eine Berufsausbildung zu beginnen. Dieser Zusammenhang war in Berufsstarterklassen deutlicher ausgeprägt als in Praxisklassen (AQB2:

⁴³ Zu beachten ist zudem, dass die häufig weniger motivierten Schüler/innen, die das Projekt vorzeitig verlassen haben (siehe Kapitel 2.1.4), in diesen Berechnungen nicht enthalten sind.

$r = 0,34$, signifikant, VBOP $r = 0,19$, signifikant). Das heißt, dass die Berufsorientierung der Praxisklassenschüler/innen weniger stark von der Zufriedenheit mit dem Praktikum abhing. Oder anders formuliert: Eine hohe Zufriedenheit mit dem Praktikum ist hilfreich, aber weder hinreichend noch notwendig für die Berufsorientierung gewesen.

Zudem ist der Erhalt dieser hohen Berufsorientierung angesichts der relativ geringen Erwartungen der Jugendlichen, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht gering einzuschätzen. Zu Projektbeginn schätzten die Schulabgänger/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen ihre Aussichten auf eine Lehrstelle eher schlecht ein, wenn auch in unterschiedlich starkem Ausmaß: Nur 47 % der Schulabgänger/innen aus den Kontroll- und 45 % aus den Projektklassen glaubten, dass sie (sehr) gute Chancen haben werden, nach der Schule eine Lehrstelle zu bekommen. Ein Jahr später schätzten 42 % der Schulabgänger/innen aus den Kontroll- und 51 % aus den Projektklassen ihre Lehrstellenaussichten positiv ein. Diese Einschätzungen waren unabhängig von der lokalen Gelegenheitsstruktur. In erster Linie sahen die Schüler/innen die Möglichkeiten der Verbesserung ihrer Lehrstellenaussichten bei sich selbst. Auf die offene Frage: „Wovon wird es deiner Meinung nach abhängen, ob du einen Ausbildungsplatz bekommst?“ gaben 54 % der Schulabgänger/innen aus den Projekt- und 82 % aus den Kontrollklassen an, dass ihre Lehrstellenaussichten von ihren Noten oder dem Erreichen des Hauptschulabschlusses abhängig seien. Nur 7 % der Schulabgänger/innen aus den Projektklassen nannten das Praktikum als wichtigsten Faktor. Dies ist einerseits erstaunlich, da doch gerade die wöchentlichen betrieblichen Praxistage einen großen Raum in den Projekten AQB2 und VBOP eingenommen haben. Andererseits spiegelt es wohl die Erfahrung in den Praktikumsbetrieben wider, in denen ihnen eine große Bedeutung guter Leistungen vermittelt wurde (obgleich sie letztlich nicht entscheidend waren, sondern das Arbeits- und Sozialverhalten - wie die Analysen in Kapitel 3.2.2 später zeigen werden).

Dennoch kamen die Schüler/innen der beiden Projekte AQB2 und VBOP ganz überwiegend zu der Einschätzung, dass sich die Projektteilnahme positiv auf ihre Lehrstellenaussichten auswirken wird: Zu Projektbeginn gaben 98 % der Schüler/innen an, dass sie glauben, dass sich ihre Chancen auf eine Lehrstelle durch den Besuch dieser Klasse teilweise oder sehr erhöht würden. Am Projektende bewerteten dies immer noch 86 % der Schüler/innen so. Dabei spielte die positive Bewertung des Praktikums eine gewisse Rolle: Je positiver diese ausfiel, desto positiver war auch die Einschätzung der Projekte (Korrelation $r = 0,29$, signifikant). In der Berufstarterklasse hing die positive Einschätzung des Projekts erneut etwas stärker von Bewertung des Praktikums ab (Korrelation $r = 0,35$, signifikant) als in den Praxisklassen ($r = 0,21$, signifikant). Die Häufigkeit der Wechsel des Praktikumsbetriebs hatte ebenfalls einen Einfluss auf die Bewertung der Projekte: Je mehr Praktikumsbetriebe ein/e Schulabgänger/in besucht hat, desto negativer fiel die Einschätzung des jeweiligen Projekts aus (Korrelation $r = -0,27$, signifikant).

Die Einschätzungen der Projekte AQB2 und VBOP sind - im Unterschied zur Einschätzung des Projekts AQB1 - nicht standortabhängig. Es zeigen sich hier keine signifikanten Zusammenhänge. Etwa 85 % aller Projektschüler/innen schätzten ein, dass sich ihre Ausbildungschancen durch die Projektteilnahme verbessern würden - und zwar unabhängig von der Angebots-Nachfrage-Relation an Ausbildungsstellen sowie unabhängig davon, ob sie in ländlichen, kleinstädtischen oder städtisch strukturierten Gebieten wohnten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Schulabgänger/innen aus den Projektklassen hatten – gemessen an dem Wunsch der Aufnahme einer Berufsausbildung nach Beendigung der Schulzeit – eine höhere Berufsorientierung als Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen. Dafür haben die wöchentlichen betrieblichen Praxistage eine positive Rolle gespielt. In den Experteninterviews mit Berufsberater/innen der Arbeitsagenturen wurde auch von diesen immer wieder betont, wie wichtig das Praktikum für eine hohe Berufsorientierung, das Kennenlernen von Anforderungen im Arbeitsalltag sowie für konkrete Vorstellungen von beruflichen Abläufen und die Konkretisierung einer (realistischen) Berufswahl gewesen ist:

Interviewer: „Und haben sie das Gefühl dass die Praxiserfahrung, die diese Jugendlichen gemacht haben, die Chancen auf den Ausbildungsplatz erhöhen?“

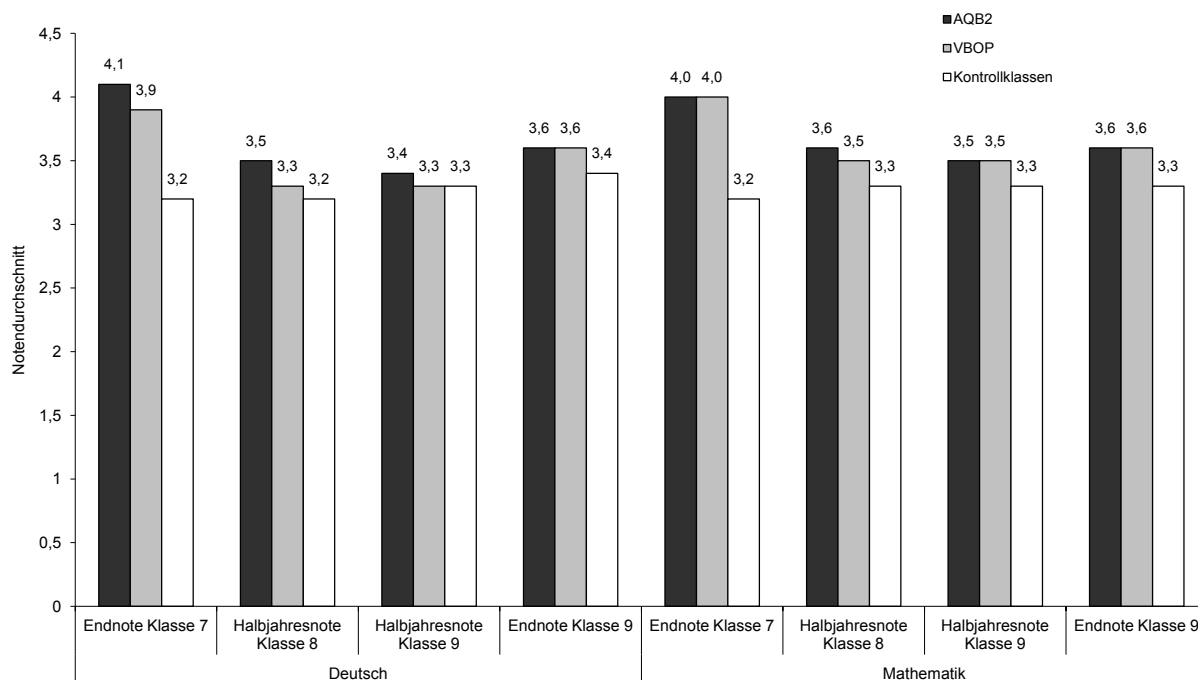
Berufsberater/in: „Immer, immer je mehr ich probiere, je mehr ich austeste als Jugendlicher, desto sicherer werde ich mir in der Entscheidung, und sie sind noch überwiegend in der Orientierungs- und Suchphase, wenn ich sie das erste Mal treffe. (...) sie bekommen Beurteilungen, sie bekommen Einschätzungen [von den Betrieben], sie sprechen mit anderen Auszubildenden unter Umständen oder anderen Praktikanten in den Betrieben und das hilft natürlich, es sind ja nicht nur Erwachsene, die da 'ne Rolle spielen.“

3.1.4 Veränderung der schulischen Leistungen⁴⁴

Die Veränderung der schulischen Leistungen ist ein weiteres („weiches“) Erfolgskriterium der Evaluation. Hier sind Leistungssteigerungen bedeutsam, da – wie Abbildung 13 ausweist – sich viele Schüler/innen zu Projektbeginn auf einem sehr niedrigen Leistungsniveau befanden und somit ohne Notenverbesserungen oder gar durch weitere Verschlechterungen das Ziel, den Hauptschulabschluss zu erreichen, gefährdet gewesen wäre. Da zudem viele Schüler/innen in ihrer Schullaufbahn bereits einige Erfahrungen des Scheiterns zu verarbeiten hatten (siehe Kapitel 2.1.1), könnte eine positive Entwicklung der schulischen Leistungen diesen negativen Erlebnissen positive Erfahrungen entgegengesetzt und motivationssteigernd gewirkt haben.

⁴⁴ Grundlage der Berechnungen sind alle Schüler/innen, die an der 2. und 4. Welle teilgenommen haben (n = 986).

Abbildung 13
Zeugnisnoten in Mathematik und Deutsch (Mittelwerte)



n = 986 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben. Bei fehlenden Angaben in der ersten Welle wurden die Noten der zweiten Welle herangezogen. Bei fehlenden Lehrerangaben in der letzten Welle wurde die Selbstauskunft aus der 5. Befragungswelle (CATI) herangezogen. Die Fallzahlen variieren etwas zwischen den Erhebungszeitpunkten.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Abbildung 13 zeigt die Notenentwicklung der Schüler/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen. Die Noten des Endjahreszeugnis der 7. Klasse und der Halbjahreszeugnisse der 8. und 9. Klasse sind Selbstauskünfte der Schüler/innen, die Endnoten von Klasse 9 sind weitgehend Auskünfte der Lehrkräfte (dort wo diese nicht vorliegen, wurde auch hier aus Selbstauskünfte der Schüler/innen zurückgegriffen). Im Durchschnitt verbesserten sich die Schulnoten der Projektklassen⁴⁵ im Projektverlauf, während sich die durchschnittlichen Schulnoten der Kontrollklassen leicht verschlechterten. **Am Ende hatten Projekt- und Kontrollklassen nahezu gleiche Notendurchschnitte in Deutsch und Mathematik.** Auch die Varianz zwischen den Projektklassen in den Durchschnittsnoten des Endjahreszeugnis von Klasse 9 war der Varianz zwischen den Kontrollklassen relativ ähnlich (siehe Tabelle 18). In den Experteninterviews wurde des Weiteren deutlich, dass diese Leistungssteigerungen bei vielen der Projektschüler/innen auch auf die betriebliche Komponente der beiden Projekte zurückzuführen sind:

„Ich denke schon, dass die meisten gegenüber den Zeugnissen - die habe ich mir aus den abgebenden Schulen ja geben lassen - sind schon besser gewor-

⁴⁵ Hier ist zu beachten, dass es sich nur um jene Schüler/innen handelt, die bis zum Ende an den Projekten AQB2 und VBOP teilgenommen haben. Wie die Notenentwicklung unter Einbezug der Schüler/innen aussehen würde, die die Projekte vorzeitig verlassen haben, ist unbekannt.

den, die schulischen Leistungen. Auch die Fehltage. Insgesamt haben wir eine sehr gute Quote hinbekommen, natürlich bedingt durch die Motivation, die sie aus den Betrieben mitbringen. Ist ja klar, die haben sie ja vorher nicht gehabt. (...) Aber die Leistungen sind besser geworden. Und Motivation natürlich durch die Kombination. Aber es heißt ja auch bei den Kids nicht umsonst: ‚Oh, endlich mal wieder in den Betrieb‘.“ (Praxisbegleiter/in)

Tabelle 18
Spannbreite der durchschnittlichen Endnoten der 9. Klasse in Deutsch und Mathematik (Mittelwerte)

	Berufsstarterklassen		Projektklassen		Kontrollklassen	
	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum	Minimum	Maximum
Deutschnote	3,0	4,0	2,9	4,3	2,8	4,3
Mathematiknote	2,9	4,3	3,0	4,3	2,9	4,1

n = 976 von 986 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Befragung teilgenommen haben und zu denen Notenangaben vorlagen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

In den Tabellen 19 und 20 sind die individuellen Notenentwicklungen der Schüler/innen dargestellt, die den aggregierten Notentrends (siehe Abbildung 13) zugrunde liegen. Auch auf **Individualebene zeigt sich, dass die Schüler/innen der Projektklassen in höherem Umfang Notenverbesserungen erzielen konnten** – und zwar auch bei Schüler/innen mit einer schwierigen (bisherigen) Schullaufbahn oder Schüler/innen mit Migrationshintergrund. **In den Projektklassen konnten 41 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, in den Kontrollklassen hingegen nur 19 % positive Notenzuwächse in der Deutschnote verzeichnen.** Gleichwohl zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund (oder andere benachteiligte Gruppen ausgewiesen in den Tabellen 19 und 20) weder in Mathematik noch Deutsch in deutlich höherem Maße eine Noten-/Leistungsverbesserung realisieren konnten, als weniger benachteiligte Projektschüler/innen.⁴⁶

⁴⁶ Mädchen erzielen zwar häufiger als Jungen eine Verbesserung der Deutschnote, gelten aber im Hinblick auf die Deutschnote nicht als benachteiligte Gruppe.

Tabelle 19**Veränderungen in der Mathematiknote zwischen dem Endjahreszeugnis der 7. und der 9. Klasse (in gerundeten %)**

	Negativ			Gleichbleibend			Positiv		
	BK	PK	KK	BK	PK	KK	BK	PK	KK
<i>Migrationshintergrund</i>									
Nein	14	17	38	33	42	42	52	41	20
Ja	16	15	39	38	48	41	46	37	20
<i>Geschlecht</i>									
Jungen	17	17	42	31	43	40	52	40	18
Mädchen	12	16	33	45	44	43	43	40	24
<i>Alter zu Beginn des ersten Halbjahres 8. Klasse</i>									
13	11	11	43	42	41	35	47	49	22
14	18	19	35	25	56	45	58	25	20
15	10	20	47	40	34	38	50	46	15
16	14	20	*	43	40	*	43	40	*
<i>Klassenwiederholung bis zum 1. Halbjahr der 8. Klasse</i>									
Nein	14	13	35	36	40	46	50	47	19
Ja	15	19	40	35	43	37	50	38	23

BK = Berufsstarterklassen, PK = Praxisklassen, KK = Kontrollklassen.

* Insgesamt gab es hier nur sechs Fälle von 16-Jährigen Kontrollschüler/innen.

n = 965 von 986 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Welle teilgenommen haben. Zu den fehlenden 21 Schüler/innen lag keine Mathematiknote entweder für die 7. oder die 9. Klasse vor.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 20**Veränderungen in der Deutschnote zwischen der Endjahresnote der 7. und der 9. Klasse (in gerundeten %)**

	Negativ			Gleichbleibend			Positiv		
	BK	PK	KK	BK	PK	KK	BK	PK	KK
<i>Migrationshintergrund</i>									
Nein	19	14	29	39	42	47	42	44	24
Ja	13	17	30	46	42	51	41	41	19
<i>Geschlecht</i>									
Jungen	15	16	28	42	45	51	43	39	21
Mädchen	20	14	29	41	36	48	39	50	23
<i>Alter zu Beginn des ersten Halbjahres 8. Klasse</i>									
13	8	8	31	37	46	50	55	46	19
14	12	13	32	46	50	47	42	37	21
15	16	17	33	43	38	39	41	45	28
16	29	20	*	38	47	*	33	33	*
<i>Klassenwiederholung bis zum 1. Halbjahr der 8. Klasse</i>									
Nein	26	14	26	38	35	54	36	51	20
Ja	13	13	29	43	46	44	44	41	26

BK = Berufsstarterklassen, PK = Praxisklassen, KK = Kontrollklassen.

* Insgesamt gab es hier nur 6 Fälle von 16-Jährigen Kontrollschüler/innen.

n = 966 von 986 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Welle teilgenommen haben. Zu den fehlenden 20 Schüler/innen lag keine Deutschnote entweder für die 7. oder die 9. Klasse vor.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die im Vergleich mit den Kontrollklassen sehr häufigen Notenverbesserungen der Schüler/innen aus den Projektklassen könnten zum Teil durch sog. „**Ceiling-Effekte**“ verursacht sein. Das heißt, der Anteil von (sehr) guten Schüler/innen, die sich naturgemäß im Untersuchungszeitraum nicht mehr oder nur kaum verbessern konnten, war mit 23 % in Mathematik und 11 % in Deutsch bei den Schüler/innen der Kontrollklassen mehr als doppelt so hoch wie bei den Schüler/innen der Projektklassen (Mathematik: AQB2 7 %, VBOP 11 %; Deutsch: beide Projekte 2 %). Betrachtet man daher nur jene, die zu Beginn des Projekts bzw. auf dem Endjahreszeugnis von Klasse 7 in Deutsch bzw. Mathematik die Note 3 oder schlechter hatten, so zeigt sich immer noch die **häufigere Verbesserung der Projektschüler/innen: 41 % der Schüler/innen aus den Projekt-, aber nur 23 % aus den Kontrollklassen haben sich in Deutsch bis zum Ende der 9. Klasse verbessert; in Mathematik waren es 48 % aus den Projekt- und 26 % aus den Kontrollklassen**. Somit ist auch unabhängig von Decklungseffekten der Anteil der Schüler/innen mit einer positiven Notenentwicklung in den Projektklassen deutlich höher. In den Berufsstarterklassen konnte dabei ein höherer Anteil der Schüler/innen die Mathematiknote verbessern als in den Praxisklassen (AQB: 52 %, VBOP: 44 %).

Gleichzeitig erklärten viele Lehrkräfte in den Experteninterviews, dass die Verbesserung der Noten nicht unbedingt die objektiven Leistungssteigerungen widerspiegeln, da sich die Notengebung auch an der Durchschnittsleistung der Klasse orientiere (**lerngruppenbezogene Benotung**) - und diese in Berufsstarter- und Projektklassen häufig niedriger sei als in anderen Hauptschulklassen (siehe Kapitel 2.1.1). Noten sind über Klassen hinweg damit nicht ohne Weiteres vergleichbar, hängen vom jeweiligen Leistungsniveau der Klasse ab. In der Tat gibt es dementsprechend einen signifikanten (wenn auch eher schwachen) Zusammenhang⁴⁷ zwischen der Leistungsverbesserung und dem Leistungsniveau der Klasse (am Ende der 9. Klasse): Je höher der Leistungsdurchschnitt der besuchten Klasse gewesen ist, desto geringer war die Wahrscheinlichkeit einer individuellen Leistungsverbesserung der Schüler/innen. Für die Notenverbesserungen in Mathematik lag die Korrelation für die Projektklassen bei -0,21 (signifikant), für die Kontrollklassen allerdings nur bei -0,03 (nicht signifikant). Für das Fach Deutsch war sie in den Praxisklassen stärker ($r = -0,26$, signifikant) als in den Kontrollklassen ($r = -0,14$, signifikant), in den Berufsstarterklassen hingegen war sie niedriger und nicht signifikant ($r = -0,08$). Dass diese Zusammenhänge geringer als bei reiner lerngruppenbezogenen Benotung erwartet ausfallen, kann dadurch verursacht sein, dass den Abschlussnoten am Ende der 9. Klasse in Niedersachsen auch relativ standardisierte Abschlussarbeiten in Deutsch und Mathematik zugrunde liegen, die zu etwa einem Drittel in die Note des Endjahreszeugnis der 9. Klasse eingehen.

⁴⁷ Berechnet wurden Partialkorrelationskoeffizienten unter Kontrolle der figuralen (bei Mathematik) und verbalen (bei Deutsch) kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen.

In Kapitel 2.2.1 wurde bereits thematisiert, dass die Auswahl „akut abschlussgefährdeter“ Schüler/innen für die Projekte AQB2 und VBOP zum Teil zu einer (weiteren) Verarmung des Lernumfeldes geführt hat, in dem sich Schüler/innen weniger gut entwickeln können. Im Folgenden wird der Einfluss verschiedener Faktoren des Lernumfeldes und der Implementation der Projekte AQB2 und VBOP auf die Möglichkeit der Leistungsverbesserungen untersucht.⁴⁸ Unterschiede in der Umsetzung der Projekte hinsichtlich der Anzahl der Unterrichtsstunden hatten keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Notenverbesserung der Schüler/innen aus Projektklassen. Gleiches gilt – hinsichtlich des Lernumfeldes – für die durchschnittlichen Sozialkompetenzen (Konfliktfähigkeit) der jeweils besuchten Projekt- oder Kontrollklasse sowie das durchschnittliche Arbeits- bzw. Sozialverhalten.⁴⁹

Für die Projektevaluation interessant ist auch die Frage, ob die vorhandenen Lernpotenziale der Schüler/innen (gemessen über die vorhandenen kognitiven verbalen und figuralen Grundfähigkeiten) in den Projektklassen in höherem Maße für Leistungssteigerungen genutzt wurden als in den Kontrollklassen. Als Ausgangspunkt sei daran erinnert, dass die Unterschiede in den kognitiven Grundfähigkeiten zwischen Schüler/innen von Projekt- und Kontrollklassen relativ gering waren (siehe Kapitel 2.1.1). Am Ende des zweiten Halbjahres der 7. Klasse (Projektbeginn) gab es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den *verbalen* kognitiven Grundfähigkeiten und der Deutschnote in den Berufsstarter- und Kontrollklassen; nur in den Praxisklassen war ein schwacher, signifikanter Zusammenhang vorhanden ($r = 0,15$). Für das Ende der 9. Klasse zeigt sich nun ein signifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang in der erwarteten Richtung für die Kontrollklassen ($r = -0,19$), aber kein Zusammenhang in den Projektklassen (Berufsstarter-: $r = -0,10$ und Praxisklassen $r = -0,13$, beide nicht signifikant). In den Kontrollklassen galt also eher: Je höher die verbalen Grundfähigkeiten waren, desto besser war die Deutschnote.

Der Zusammenhang von *figuralen* kognitiven Grundfähigkeiten und der Mathematiknote zu Projektbeginn war in den Berufsstarter- und Kontrollklassen signifikant, aber schwach ($r = -0,21$ bzw. $-0,22$), in den Praxisklassen hingegen nicht vorhanden ($r = 0,11$, nicht signifikant). Am Ende der 9. Klasse war dieser Zusammenhang in den auch in den Praxisklassen signifikant und in den Berufsstarter- wie Kontrollklassen deutlich ausgeprägter (Berufsstarter- $r = -0,38$, Praxis- $r = -0,25$, Kontrollklassen $r = -0,26$, alle signifikant). Diese nicht eindeutigen Befunde für die Projektklassen weisen darauf hin, dass das vorhandene Lernpotenzial der Schüler/innen während der 9. Klasse in den Projekt- wie Kontrollklassen für die Verbesserung der Mathe-

⁴⁸ Verwendet werden hier Partialkorrelationskoeffizienten unter Kontrolle der figuralen (bei Deutsch) verbalen (bei Mathematik) kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen.

⁴⁹ Hier gab es nur für die Praxisklassen einen signifikanten Zusammenhang zwischen der individuellen Leistungssteigerung in Deutsch und dem durchschnittlichen Arbeitsverhalten der Klasse: Je schlechter das Arbeitsverhalten in der Klasse gewesen ist, desto seltener gab es Leistungssteigerungen ($r = -0,25$).

matiknoten und z. T. auch der Deutschnoten mobilisiert werden konnte - die Teilnahme an den beiden Projekten dafür aber nicht von besonderer Bedeutung gewesen ist.

Unter welchen Bedingungen gelang es in den Projekten AQB2 und VBOP, das Lernpotenzial der Schüler/innen für die schulischen Leistungen zu mobilisieren? Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten erzielten vor allem Schüler/innen aus Berufsstarterklassen bessere Abschlussnoten in Mathematik, wenn sie in Klassen mit einem besseren Notendurchschnitt unterrichtet wurden (Mathematik: Berufsstarterklassen $r = 0,39$, Praxisklassen $r = 0,33$, Kontrollklassen $r = 0,33$, jeweils signifikant); in Deutsch zeigt sich dieser Zusammenhang für die Praxisklassen stärker (Deutsch: Berufsstarter- $r = 0,25$, Praxis- $r = 0,42$, Kontrollklassen $r = 0,33$, jeweils signifikant). Das heißt: Je besser das Lernumfeld der Klasse gewesen ist, desto eher konnte das individuellen Lernpotenzial für bessere Schulnoten mobilisiert werden. Da dieses Lernumfeld in Bezug auf die durchschnittlichen Leistungen der Klasse für die Projektklassen zumeist leistungsmäßig ärmer ausfiel (siehe Kapitel 2.2.1), ist es durchaus möglich, dass Schüler/innen aus Projektklassen bei gleicher pädagogischer Unterstützung in einem „reicheren“ Lernumfeld größere Leistungssteigerungen hätten erreichen können.

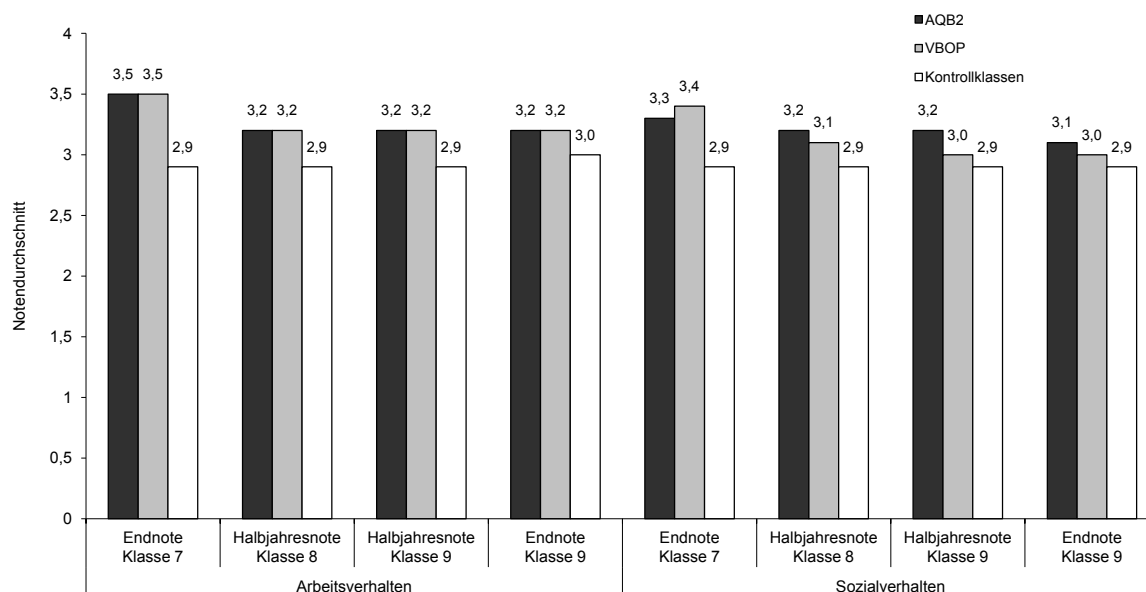
3.1.5 Veränderungen in den Noten des Arbeits- und Sozialverhaltens, den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulation

Zu den „weichen“ Erfolgskriterien zählen auch Zuwächse in den Sozialkompetenzen, der individuellen Handlungsregulation sowie Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten. Dies sind Ressourcen, auf die die Schüler/innen nach Beendigung des Projekts zurückgreifen können – auch wenn es ihnen nicht gelingt, unmittelbar nach Verlassen des Projekts eine berufliche Ausbildung zu beginnen. Für eine derartige Veränderung standen zwei Jahre Projektlaufzeit zur Verfügung.

Das Arbeits- und Sozialverhalten ist einerseits eine wichtige individuelle Ressource bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz und der Bewältigung der Anforderungen der Berufsschule; andererseits hat es beim Übergang in eine berufliche Ausbildung eine sehr wichtige Signalwirkung für die Ausbildungsbetriebe (siehe Kapitel 3.2.2).

Abbildung 14 zeigt auf der Aggregatebene, dass die Mittelwerte der Noten im Sozial- und im Arbeitsverhalten bei den Projektschüler/innen zu jedem Befragungszeitpunkt schlechter waren als bei den Kontrollschüler/innen. Im Projektverlauf sind bei den Projektschüler/innen jedoch deutliche Verbesserungen zu verzeichnen. Im Arbeitsverhalten haben sich die Noten der Schüler/innen der Projekte AQB2 und VBOP durchschnittlich um 0,3 Notenpunkte verbessert. Bei den Schüler/innen der Kontrollklassen blieben sie weitgehend konstant (-0,1 Notenpunkte). Im Sozialverhalten lagen die Verbesserungen der Schüler/innen der Berufsstarterklassen bei 0,2 Notenpunkten und der der Praxisklassen bei 0,4 Punkten.

Abbildung 14
Schulnoten im Arbeits- und Sozialverhalten (Mittelwerte)



n = 986 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben. Bei fehlenden Angaben in der ersten Welle wurden die Noten der zweiten Welle herangezogen. Bei fehlenden Lehrerangaben in der letzten Welle wurde, die Selbstausskunft aus der 5. Befragungswelle (CATI) herangezogen. Die Fallzahlen variieren etwas zwischen den Erhebungszeitpunkten.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Diese positiven Befunde für die Projektklassen spiegeln sich auch auf der Individualebene wider (siehe Tabelle 21). Der Anteil von Schüler/innen der Projektklassen, die ihr Arbeitsverhalten verbessern konnten, war mit 39 % fast doppelt so groß wie der in den Kontrollklassen (19%). Ähnlich waren die Abstände zwischen Projekt- und Kontrollschüler/innen beim Sozialverhalten (Berufsstarter- 31 %, Praxis- 47 %, Kontrollklassen 20 %). Werden Ceiling- oder Decklungseffekte in Rechnung gestellt (d. h. werden jene Schüler/innen in der Analyse nicht berücksichtigt, die vor Projektbeginn im Arbeits- und /oder Sozialverhalten die Note eins oder zwei hatten), dann waren die Verbesserungen der Projektschüler/innen immer deutlich häufiger als die der Kontrollschüler/innen. Im Arbeitsverhalten haben sich 48 % der Schüler/innen aus den Berufsstarter- und 41 % aus den Praxisklassen verbessert; bei den Schüler/innen aus den Kontrollklassen waren es nur 26 %. Ähnlich sah es bei den Verbesserungen im Sozialverhalten - unter Kontrolle der Ceiling-Effekte - aus: 40 % der Schüler/innen aus den Berufsstarter- und 57 % aus den Praxisklassen haben sich verbessern können, jedoch nur 28 % der Schüler/innen aus Kontrollklassen. Angesichts der großen Bedeutung des Arbeits- und Sozialverhaltens im Übergang in eine berufliche Ausbildung (siehe Kapitel 3.2.2) ist **der hohe Anteil von Schüler/innen mit einer Verbesserung im Arbeits- und/oder Sozialverhalten als wichtiger Erfolg zu werten.**

Tabelle 21
Verbesserungen im Arbeits- und Sozialverhalten
 (Anteil der Projekt- und Kontrollschüler/innen in %)

	Negativ			Gleichbleibend			Positiv		
	BK	PK	KK	BK	PK	KK	BK	PK	KK
Arbeitsverhalten	24	22	29	35	41	52	41	37	19
Sozialverhalten	21	18	26	46	35	54	33	47	20

BK= Berufsstarterklassen, PK = Praxisklassen, KK = Kontrollklassen.

n (Arbeitsverhalten) = 910 von 986 Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben und für die Angaben der Endnoten für Klasse 7 (bzw. Halbjahr Klasse 8) und 9 vorliegen.

n (Sozialverhalten) = 911 von 986 Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben und für Angaben der Endnoten für Klasse 7 (bzw. Halbjahr Klasse 8) und 9 vorliegen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Werte in Tabellen 22 und 23 signalisieren, dass sich - auf Aggregatebene - weder die Mittelwerte noch die Zuwächse der Sozialkompetenzen sowie der Selbstwirksamkeitserwartungen und dem Selbstwertgefühl (als Indikatoren der individuellen Handlungsregulation) in bedeutender Weise zwischen den Schüler/innen aus den Projekt- und den Kontrollklassen unterscheiden. Insgesamt sind im Durchschnitt nur minimale Zuwächse und Rückgänge zu konstatieren. Diese Stabilität auf der Aggregatebene verdeckt jedoch positive (und negative) Entwicklungen auf der Individualebene. **Hier gab es deutliche Zuwächse bei den Projektschüler/innen.** In den Projektklassen hatten 58 % der Schüler/innen eine positive Entwicklung ihres Selbstwertgefühls (Kontrollklassen: 55 %) und 44 % ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen (Kontrollklassen: 38 %). Eine Verbesserung der Konfliktfähigkeit gab es bei 50 % der Schüler/innen aus den Projektklassen (Berufsstarter- 55 %, Praxisklassen 50 %) und 57 % aus den Kontrollklassen.

Tabelle 22
Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl der Schüler/innen am Ende der 9. Klasse
sowie Veränderungen seit Beginn der 8. Klasse (Projektbeginn)
 (Mittelwerte und Veränderungen der Mittelwerte)

	Berufsstarterklassen		Praxisklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Veränderung	Mittelwert	Veränderung	Mittelwert	Veränderung
Selbstwirksamkeit (7 Items)	3,9	-0,05	4,0	-0,01	4,0	-0,18
n	192		178		462	
Selbstwertgefühl (5 Items)	3,8	0,17	3,8	0,34	3,9	0,24
n	194		170		453	

Für Klasse 9: Cronbach-Alpha (Selbstwirksamkeit): 0,887, (Selbstwertgefühl): 0,788.

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

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

Grundlage: Jugendliche, die an den Befragungswellen 2 und 4 sowie 1 (1. Messzeitpunkt) teilgenommen haben und die entsprechenden Fragen beantwortet haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 23**Durchschnittliche Sozialkompetenzen im Bereich Konfliktfähigkeit der Schüler/innen am Ende der 9. Klasse sowie Veränderungen seit Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse (Projektbeginn) (Mittelwerte und Veränderungen der Mittelwerte)**

Teilkomponenten	Berufsstarter-klassen		Praxisklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Veränderung	Mittelwert	Veränderung	Mittelwert	Veränderung
(1) Kooperativer Konfliktstil pflegen (7 Items)	2,6	0,06	2,7	0,13	2,6	0,01
(2) Mit Lösungslosigkeit umgehen (5 Items)	3,1	0,07	3,1	0,04	3,0	-0,04
(3) Schwieriges Artikulieren (8 Items)	2,6	-0,14	2,7	-0,04	2,6	-0,15
(4) Konfliktfähigkeit gesamt (Teilskalen gemeinsam, 20 Items)	2,8	0,00	2,8	0,05	2,7	0,07
Kontroll-Items						
a) „Konflikte lösen fällt mir leicht,“	2,7	-0,11	2,8	0,00	2,7	-0,17
b) „Ich führe Konfliktgespräche ohne jegliche Probleme“	3,0	0,09	3,2	0,23	2,9	-0,07
n	174		168		430	

Antwortskalen 1 bis 5.

Für Klasse 9: Cronbach-Alpha (1): 0,816, (2): 0,562, (3): 0,643, (5): 0,737.

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

Anmerkung: Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Damit weisen höhere Werte eine geringere Konfliktfähigkeit aus.

Grundlage: Jugendliche, die an den Befragungswellen 2 und 4 sowie 1 (1. Messzeitpunkt) teilgenommen haben und die entsprechenden Fragen beantwortet haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Hinsichtlich der individuellen Handlungsregulation können Informationen zu zentralen Persönlichkeitseigenschaften - Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit - ergänzt werden. Diese wurden am Ende der 9. Klasse gemessen. Diese beiden Eigenschaften wurden mit Teilskalen des so genannten Big-Five-Ansatzes, einem psychologischen Konzept zur Erfassung der Persönlichkeit, erhoben.⁵⁰ In Tabelle 24 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Schüler/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen ausgewiesen. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich nicht stark voneinander. Insgesamt liegen alle drei Gruppen von Hauptschüler/innen im Mittelwert deutlich unter dem theoretischen Mittelwert von 4. Das heißt, sie wiesen eher positive Werte von Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit auf.

⁵⁰ Zum Erhebungsinstrument siehe Gerlitz/Schupp (2005).

Tabelle 24**Durchschnittliche Werte für die Persönlichkeitseigenschaften *Gewissenhaftigkeit* und *Verträglichkeit* der Schüler/innen am Ende von 9. Klasse**

(Mittelwert und Standardabweichung)

	Berufsstarterklassen		Praxisklassen		Kontrollklassen	
	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung	Mittelwert	Standardabweichung
Gewissenhaftigkeit	2,93	1,16	3,05	1,02	3,01	1,06
n		220		204		539
Verträglichkeit	2,93	1,13	2,93	1,12	2,87	1,05
n		215		205		541

Cronbach-Alpha: Gewissenhaftigkeit: 0,543, Verträglichkeit: 0,533 (jeweils 3 Items).

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

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

Grundlage: Jugendliche, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben und die entsprechenden Fragen beantwortet haben.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Schüler/innen aus den Projektklassen hatten auch am Projektende im Durchschnitt keine geringeren sozialen Kompetenzen und keine geringere individuelle Handlungsregulierung auf als Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Dieser Befund widerspricht den Einschätzungen der Lehrkräfte dieser Klassen. In den Experteninterviews wurde immer wieder von Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen betont, dass Schüler/innen der Projektklassen eine besonders „verhaltensauffällige Klientel“ seien. Dieser Widerspruch wird durch den Befund verstärkt, dass es messbare, wenn auch relativ schwache Zusammenhänge zwischen den gemessenen sozialen Kompetenzen und den Noten des Arbeits- bzw. des Sozialverhaltens (d. h. den Bewertungen der Lehrer/innen) gab (unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten):

- Zusammenhang von Konfliktfähigkeit und Note für das Sozialverhalten (jeweils am Ende der 9. Klasse): Projektklassen $r = 0,09$ (nicht signifikant), Kontrollklassen $r = 0,19$ (signifikant).
- Zusammenhang von Konfliktfähigkeit und Note für das Arbeitsverhalten (jeweils am Ende der 9. Klasse): Projektklassen $r = 0,15$ (signifikant), Kontrollklassen $r = 0,23$ (signifikant).

Es kann hier nicht entschieden werden, ob „soziale Potenziale“ der Schüler/innen zum Teil unbemerkt blieben oder andere als diese sozialen Kompetenzen bei der Bewertung von Sozial- und Arbeitsverhalten goutiert wurden. Gleichwohl sollte eventuell über eine verbesserte Diagnostik in diesem Bereich als Benotungsgrundlage nachgedacht werden, um hier diese Potenziale der Jugendlichen zu entdecken und zu fördern. Angesichts der zentralen Bedeutung dieser beiden Noten für die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt (siehe 3.2.2) sollte bei diesen Noten mit größter Sensibilität vorgegangen werden.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Art der Umsetzung der Projekte AQB2 und VBOP keinen Einfluss auf die Zuwächse in den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulierung hatte. Für die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Klassengröße (im späteren Projektverlauf) waren keine signifikanten Zusammenhänge zu finden.

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

Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung ergeben sich bei Hauptschüler/innen aus vielfältigen Gründen - unter anderem aufgrund ihrer tendenziell geringeren arbeitsmarktrelevanten Netzwerkressourcen. Um zu erfahren, ob die befragten Jugendlichen Personen hatten, an denen sie sich orientieren konnten, wurden sie gefragt, ob sie ein Vorbild haben. Diese Frage wurde von 60 % der Schüler/innen aus den Projekt- und 61 % aus den Kontrollklassen bejaht. Fast alle Nennungen von Vorbildern bezogen sich dabei auf Personen aus dem näheren sozialen Umfeld der Schüler/innen. Der ganz überwiegend genannte Grund für die Nennung der jeweiligen Person war, dass diese im Leben schon etwas erreicht hatte.

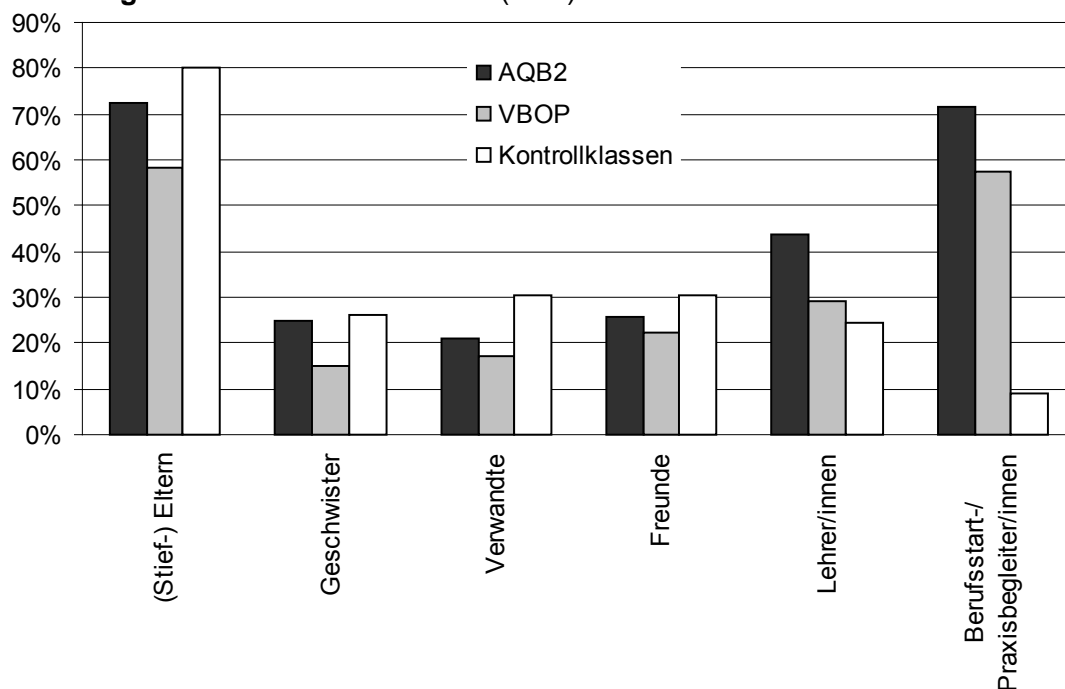
Die Analyse der Suchstrategien⁵¹ der befragten Jugendlichen zeigt allerdings, dass damit nicht immer arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen verbunden waren. Unterstützungen aus dem familialen Umfeld waren bei den Schüler/innen aus den Projektklassen deutlich seltener als bei jenen aus den Kontrollklassen (siehe Abbildung 15). Die Antworten auf die Frage „Wer unterstützt dich bei der Lehrstellensuche?“ zeigen hier deutliche Unterschiede. Während Jugendliche aus den Kontrollklassen neben den Eltern deutlich häufiger auch andere Verwandte genannt haben, sahen sich Ausbildungssuchende aus den Projektklassen seltener durch ihre Eltern und Verwandten, dafür aber häufiger von ihren Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen und Lehrer/innen unterstützt. Dies spricht für die Projekte AQB2 und VBOP, signalisiert es doch, dass die Projektteilnehmer/innen ihre Lehrkräfte - insbesondere ihre Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen - durchaus als „Unterstützer/in“ und Ressource begriffen haben.

Weiterhin ist auffällig, dass mit 44 % fast doppelt so viele Jugendliche aus den Berufsstarterklassen (im Vergleich zu den Kontrollklassen) angaben, dass sie von ihren Lehrer/innen Hilfe bei der Lehrstellensuche bekommen haben. Dies mag ein Hinweis dafür sein, dass sich die Lehrer/innen im Rahmen von Projekten wie AQB2 oder VBOP in diesem Bereich stärker engagiert haben. Es scheint im Rahmen der Projekte AQB2 und VBOP somit - zumindest teilweise - gelungen zu sein, Defizite

⁵¹ Grundgesamtheit der Analysen der Suchstrategien sind Jugendliche, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben und daher aktiv nach einer Lehrstelle suchen sollten (und an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben; at-risk-Population, n = 452).

im Elternhaus durch die engere pädagogische Unterstützung zu verringern. Dabei erhielten Schüler/innen in Berufsstarterklassen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben, etwas häufiger Unterstützung durch die Lehrer/innen (AQB2: 44 %, VBOP: 29 %) und durch die Projektbegleiter/innen (AQB2: 72 %, VBOP: 57 %) als jene Schüler/innen der Praxisklassen.

Abbildung 15
Unterstützung bei der Lehrstellensuche (in %)



Befragungszeitpunkt: 4. Welle (Juni 2010).

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

n (at-risk-Population) = 393 von 452 Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben; 44 Jugendliche gaben an, dass sie das ganz alleine machen, und zu 15 Jugendlichen liegen keine Angaben vor.

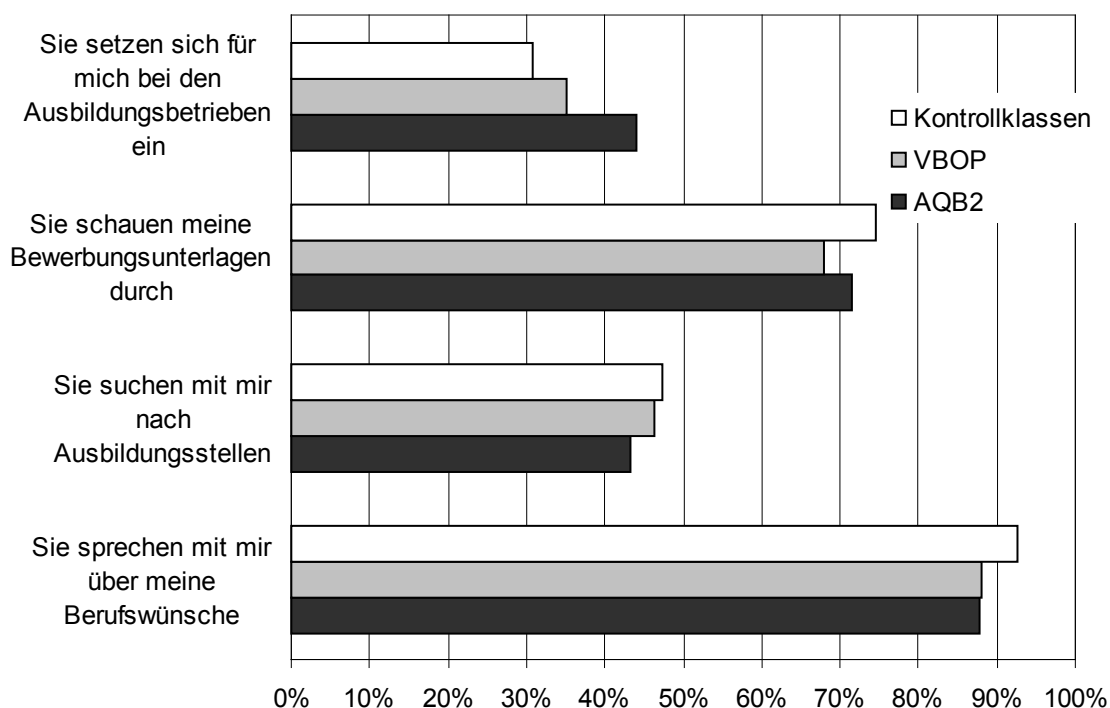
Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Art der Unterstützung durch die Eltern scheint der Lehrstellensuche durchaus angemessen gewesen zu sein (siehe Abbildung 16). Ca. 87 % der Schüler/innen, die von ihren Eltern bei der Lehrstellensuche unterstützt wurden, gaben an, dass ihre Eltern mit ihnen über ihre Berufswünsche gesprochen haben. Bei rund 68 % der Schüler/innen schauten die Eltern ihre Bewerbungsunterlagen durch. Bei fast zwei Fünftel der Schüler/innen aus den Projektklassen setzten sich Eltern bei den Ausbildungsbetrieben für sie ein.

Gleichwohl hatten Schüler/innen, die bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützt wurden, nicht häufiger einen Ausbildungsplatz im September 2010 als Schüler/innen, die angaben, keine Unterstützung erhalten zu haben. Schüler/innen, deren Eltern die Bewerbungsunterlagen durchgesehen haben, hatten eine höhere Chance. Sie konnten häufiger eine berufliche Ausbildung beginnen. Das Gleiche gilt für Schüler/innen aus den Projektklassen, deren Eltern sich für sie bei einem Ausbildungsbe-

trieb einsetzen. Dies bestätigt Informationen aus den Experteninterviews mit Vertretern der Praktikumsbetriebe, in denen immer wieder betont wurde, dass die Unterstützung der Eltern ein wichtiges Einstellungskriterium seitens der Betriebe sei. Bei Schüler/innen aus den Kontrollklassen verbesserten sich die Ausbildungschancen auch dann, wenn die Eltern bei der Suche von Ausbildungsstellen in Zeitungen halfen.

Abbildung 16
Art der Unterstützung bei der Lehrstellensuche durch die Eltern (in %)



Befragungszeitpunkt: 4. Welle (Juni 2010).

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

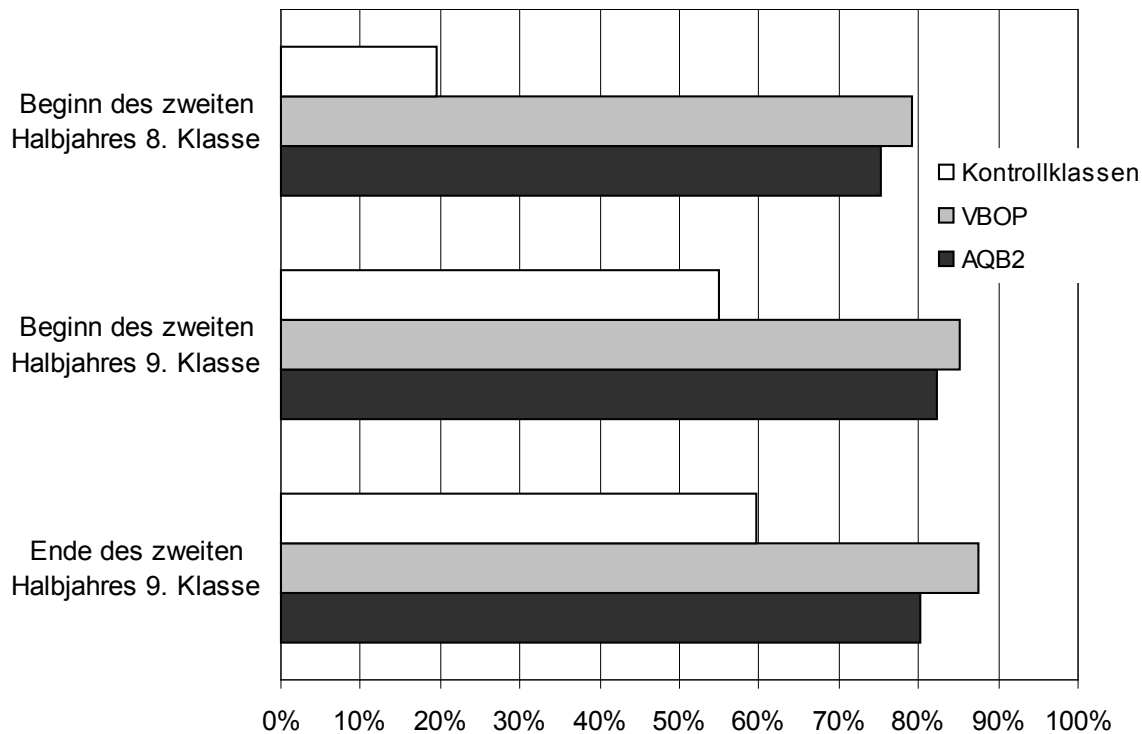
n = 392 von 452 Schüler/innen, die an der 2. und 4. Welle teilgenommen und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben; die anderen Jugendlichen haben diese Frage nicht beantwortet.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Deutliche Unterschiede zwischen den *Schulabgänger/innen* aus den Projekt- und Kontrollklassen gab es hinsichtlich des Schreibens von Bewerbungen sowie des Absolvierens eines Vorstellungsgesprächs. Während bereits 73 % der Jugendlichen aus den Projektklassen im Juni 2010 (d. h. zum Ende der 9. Klasse) mindestens eine Bewerbung abgeschickt hatten, waren es bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen lediglich 45 %. Bezüglich der Anzahl an abgeschickten Bewerbungen gab es allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den bei den Gruppen. Die überwiegende Mehrheit der Schulabgänger/innen aus den Projekt- wie den Kontrollklassen hatte am Ende der 9. Klasse eine bis fünf Bewerbungen abgeschickt (78 % aus den Berufsstarter-, 68 % aus den Praxis- und 64 % aus den Kontrollklassen). Hinsichtlich des Absolvierens eines Vorstellungsgesprächs waren die Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen ebenfalls sehr groß. So hatten

50 % der Abgänger/innen von Projektklassen, aber nur 32 % aus den Kontrollklassen bis zum Juni 2010 bereits (mindestens) ein Vorstellungsgespräch. Auch bezüglich der Häufigkeit von Vorstellungsgesprächen gab es auffällige Unterschiede. Während die Mehrheit der Jugendlichen aus den Kontrollklassen lediglich ein Vorstellungsgespräch hatte (76 %), gaben zwei Fünftel der Jugendlichen aus den Projektklassen an (39 %), bereits bei zwei bis fünf Vorstellungsgesprächen gewesen sind.

Abbildung 17
Wurde ein Praktikum im Wunschberuf* absolviert? (in %)



Bezugspunkt ist jeweils der in der voran liegenden Befragungswelle genannte Wunschberuf.

Zugrunde gelegte Stichprobe n = 986 Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben.

n (Beginn des zweiten Halbjahres der 8. Klasse) = 707 Schüler/innen.

n (Beginn des zweiten Halbjahres der 9. Klasse) = 862 Schüler/innen.

n (Ende der 9. Klasse) = 894 Schüler/innen.

Abweichungen für die einzelnen Jahre ergeben sich durch die Notwendigkeit der Teilnahme an der 3. Befragungswelle (Praktikum) und an der 1. Befragungswelle (der Nennung des 1. Berufswunschs).

Anmerkung: Die Anzahl der Jugendlichen, die einen konkreten Wunschberuf nennen konnten, ist im Projektverlauf gestiegen (vgl. Kapitel 3.1.3).

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Welche Rolle spielten die Praktikumserfahrungen für die Berufsorientierung und Ausbildungsplatzsuche der Jugendlichen?⁵² Hier gab es signifikante Unterschiede zwischen den Schüler/innen aus den Projekt- und Kontrollklassen (siehe Abbildung 17). Im Februar 2009 (Ende des ersten Halbjahres der 8. Klasse) hatten nur 20 %

⁵² Diese Analysen beziehen sich auf alle Jugendlichen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben (n = 986).

der Schüler/innen aus den Kontrollklassen ein Praktikum in ihrem Wunschberuf absolviert, bei den Schüler/innen aus den Projektklassen waren es hingegen bereits 77 %. Im Verlauf der folgenden anderthalb Jahre wurde diese Differenz etwas geringer (blieb jedoch immer noch signifikant): Zum Ende der 9. Klasse stieg der Anteil in den Projektklassen auf 84 % an, bei den Schüler/innen aus den Kontrollklassen auf nun 60 %.

Welche Bedeutung hatte die Berufsberatung der Agentur für Arbeit bei der Ausbildungsplatzsuche und welche Erfahrungen haben die Jugendlichen dort gemacht? 28 % der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 aus den Projekt- und Kontrollklassen hatten bis zum Juni 2010 Kontakt zu Berater/innen der Arbeitsagentur. Dieser Kontakt verlief jedoch nicht immer motivierend, sondern hat teilweise die Arbeit in den beiden Projekt konterkariert. In den Experteninterviews mit den Berufsstartbegleiter/innen und Lehrer/innen wurde an einigen Schulen problematisiert, dass die Rückmeldung der Berufsberatung auf die Jugendlichen häufig demotivierend wirkte, weil ihnen eine „mangelnde Ausbildungsreife“ attestiert wurde. In AQB2 kommentiert ein Berufsstartbegleiter die Feststellung der Ausbildungsreife folgendermaßen:

Befragter: „Da kann ich wohl technisch irgendwas abchecken, irgendwas abfragen, kannst du das vielleicht oder bist du in der Lage, so was umzusetzen: Hast du bestimmte Vorteile, verstehst du es räumlich zu sehen oder zu denken? Das kann ich abchecken, aber das gibt kaum Aussagen über die Qualität später als Mitarbeiter in einem Betrieb. Wir haben diese Erfahrung gemacht und wir können uns nicht darauf stützen. Wir sind enttäuscht über die Arbeit mit der Arbeitsverwaltung, enttäuscht darüber, dass eigentlich schon von vornherein uns klargemacht worden ist: Was wollt ihr da eigentlich machen, wozu wollt ihr das machen, weil die kriegen sowieso keine Lehrstelle (...).“

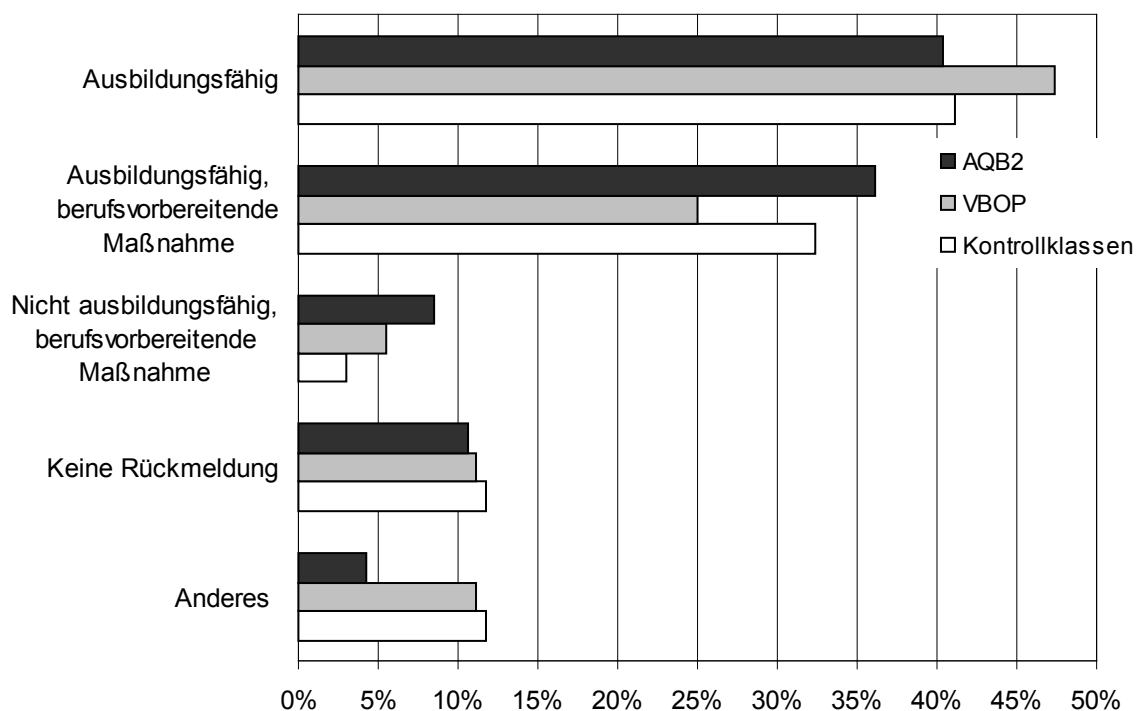
Interviewerin: „Das wurde so gesagt?“

Befragter: „Das wurde so geäußert, ja. Die kriegen sowieso keine Lehrstelle, auch wenn sie glauben, dass sie eine Lehrstelle bekommen, das war beim ersten Mal [AQB1]. Beim zweiten Mal [AQB2] war das schon ein bisschen anders. Da haben sie dann gemerkt, dass 50% der Schüler, die hier durchgegangen sind, eine Lehrstelle bekommen haben, da war die Aussage schon ein bisschen anders. Aber da hieß es dann: ‚Wollen wir doch mal abwarten, ob das so hält. Ob sie die Lehre auch zu Ende machen. Da hab ich große Zweifel, das wird wohl nicht so funktionieren.‘ Und jetzt ist das wieder so.“

Um zu eruieren, welche Rückmeldung seitens der Arbeitsagenturen an die Jugendlichen gegeben wurde, wurden sie am Ende der 9. Klasse danach gefragt. Abbildung 18 zeigt, dass 11 bis 12 % aller Jugendlichen angaben, keine Rückmeldung hinsichtlich ihrer „Ausbildungsreife“ erhalten zu haben. Die Schüler/innen aus den Projektklassen wurden dabei kaum seltener als „ausbildungsfähig“ eingestuft als die Schüler/innen aus den Kontrollklassen; Schüler/innen aus den Praxisklassen wurden sogar häufiger als „ausbildungsfähig“ eingestuft und erhielten die Empfehlung, sich direkt zu bewerben. Schüler/innen der Berufsstarterklassen wurden häufiger als Schüler/innen der Praxis- und Kontrollklassen zwar als „ausbildungsfähig“ eingestuft, allerdings dennoch verbunden mit dem Rat, zunächst eine berufsvorbereitende Maßnahme zu absolvieren. Schüler/innen der Berufsstarterklassen wurden zudem am

häufigsten als „nicht ausbildungsreif“ eingestuft. Diese Auskünfte sind konträr zur Zielstellung der Projekte AQB2 und VBOP, wurde den Jugendlichen doch zwei Jahre lang vermittelt, dass sie sich bereits in einer (vorgezogenen) Berufsvorbereitung befinden würden und daher anschließend „ausbildungsfähig/-reif“ seien.

Abbildung 18
Rückmeldung der Berufsberater/innen der Agentur für Arbeit an die Jugendlichen (in %)



Auf die Frage „Hattest du in den letzten Wochen, in denen du dich intensiv um eine Lehrstelle gekümmert hast, Kontakt mit den Beratern der Arbeitsagentur?“ wurde bei Bejahung die Anschlussfrage gestellt: „Wenn ja, was war die Rückmeldung in diesem Gespräch?“ – mit den Antwortkategorien (nur Einfachnennung möglich):

- (1) Ich sei ausbildungsfähig/ausbildungsreif und solle mich um einen Ausbildungsplatz bemühen.
- (2) Ich sei ausbildungsfähig/ausbildungsreif, sollte aber trotzdem erst mal an einer berufsvorbereitenden Maßnahmen oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen.
- (3) Ich sei noch nicht ausbildungsreif und sollte erst mal an einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder am Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder ähnlichem teilnehmen.
- (4) Es gab keine Rückmeldung.
- (5) Anderes – bitte nennen.

n (at-risk-Population) = 117 von 452 Jugendlichen, die an der 2. und 4. Welle teilgenommen und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben. Die anderen Jugendlichen gaben an, die Berufsberatung der Agentur für Arbeit nicht aufgesucht zu haben oder machten keine Angabe zur Rückmeldung.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

3.1.7 Vergleich des Erfolgs der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP

Der Vergleich der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP hinsichtlich der beiden „harten“ Erfolgsindikatoren - dem Erlangen des Hauptschulabschlusses und der Einmündung in eine berufliche Ausbildung - zeigt zunächst, dass das Projekt VBOP deutlich erfolgreicher war, als das Projekt AQB2 (siehe Tabelle 25). Am auffälligsten ist der Unterschied zwischen den Projekten VBOP und AQB2 im Bezug auf die Einmündung in eine berufliche Ausbildung. Von den Schüler/innen, die die Schule nach der

9. Klasse verlassen haben, mündeten 55 % der ehemaligen Schüler/innen des Projekts VBOP, aber nur 45 % der ehemaligen Schüler/innen des Projekts AQB2 in eine berufliche Ausbildung ein. Damit liegen die Übergangsraten des Projekts AQB2 zwei Prozentpunkte unter und die des Projekts VBOP acht Prozentpunkte über den Übergangsraten des Projekts AQB1 (47 %).

Zudem haben im Projekt VBOP mehr Schüler/innen einen Hauptschulabschluss erreicht (95 %) als im Projekt AQB2 (90 %). Damit liegt der Anteil der Schüler/innen mit Hauptschulabschluss im Projekt AQB2 leicht unter (2 Prozentpunkte) und im Projekt VBOP leicht über (3 Prozentpunkte) dem Anteil von Schüler/innen mit Hauptschulabschluss im Projekt AQB1. Auffällig ist zudem, dass der Anteil der Schüler/innen mit einem guten Hauptschulabschluss sowohl im Projekt VBOP als auch im Projekt AQB2 unter dem des Projekts AQB1 liegt. Entsprechend ist der „Abstand“ zur Kontrollgruppe in den Projekten VBOP und AQB2 auch größer als im Projekt AQB1. Während im Projekt AQB1 der Anteil von Projekt- und Kontrollschüler/innen mit einem guten Hauptschulabschluss beinahe gleich groß gewesen ist (34 bzw. 35 %), liegt dieser Anteil mit 22 % im Projekt VBOP und 25 % im Projekt AQB2 deutlich unter dem Anteil in den Kontrollklassen (41 %) sowie im Projekt AQB1.

Tabelle 25
Vergleich der Erfolgsindikatoren der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP

Erfolgsindikatoren	AQB1	Kontrollgruppe	AQB2	VBOP	Kontrollgruppe
Schulabschluss (in %)					
Hauptschulabschlusses	92	96	90	95	94
Guter Schulabschluss	34	35	22	25	41
Gemischter Schulabschluss	39	37	47	38	35
Schlechter Schulabschluss	24	20	31	37	23
Schüler/innen, die die 10. Klasse besuchten (in %)	14	70	6	11	68
Beginn einer Ausbildung (in %)	47	34	45	55	34
Verbesserung der Berufsorientierung (in %)					
Schüler/innen mit dem Wunsch nach dem Verlassen der Schule eine Ausbildung zu beginnen (gemessen am Beginn des 2. Halbjahres der 9. Klasse)	80	64	75	86	69
Veränderungen der schulischen Leistungen im Projektverlauf (Mittelwerte)					
Mathematiknote	0,5	-0,3	0,4	0,4	-0,1
Deutschnote	0,5	-0,1	0,5	0,3	-0,2
Veränderungen der Sozialkompetenzen (Mittelwerte)					
Konfliktfähigkeit	0,00	0,01	0,00	0,05	0,07
Selbstwirksamkeit	0,08	0,11	-0,05	-0,01	-0,18
Selbstwertgefühl	0,08	0,11	0,17	0,34	0,24

Quellen: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 1“, 2008-2009 (vgl. Solga et al. 2010); Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Unterschiede zwischen den Projekten VBOP und AQB2 hinsichtlich der Übergangsquoten in eine berufliche Ausbildung spiegeln sich auch in Unterschieden der Berufsorientierung zwischen beiden Projekten: Während im Projekt AQB2 nur 75 % der Projektteilnehmer/innen unmittelbar nach der Schule eine Ausbildung beginnen wollten, waren es im Projekt VBOP 86 % (im Vergleich zu 80 % im Projekt AQB1).

Dies könnte eine Erklärung für die schlechteren Übergangsraten in eine berufliche Ausbildung im Projekt AQB2 sein (in den multivariaten Analysen in Kapitel 3.2 wird genauer untersucht, inwiefern auch Kompositionsunterschiede eine Rolle gespielt haben).

Hinsichtlich der Veränderungen der Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie der Werte der Sozial- und Handlungskompetenzen finden sich hingegen keine nennenswerten Unterschiede. Einzige Ausnahme stellen die Veränderungen der Werte des Selbstwertgefühls dar, das im Projekt VBOP mit 0,34 Punkten einen deutlich höheren Zuwachs zu verzeichnen hatte als in den Projekten AQB2 (0,17) und AQB1 (0,08).

Zusammenfassend ist daher zu konstatieren, dass hinsichtlich der schulischen Erfolgsindikatoren die Unterschiede zwischen dem Projekt AQB1 und den beiden neuen Projekten AQB2 und VPOB deutlich größer gewesen sind als zwischen den beiden Kontrollgruppen; hinsichtlich des Erfolgsindikators Ausbildungsübergang gab es keinen Unterschied zwischen den Kontrollgruppen sowie eine deutlich bessere (VBOP) und eine ähnliche (AQB2) Performanz der beiden neuen Projekte gegenüber AQB1. Wodurch diese Unterschiede zu erklären sind, ist unter anderem Gegenstand der folgenden multivariaten Analysen. **Als erstes Zwischenfazit kann jedoch festgehalten werden, dass das Projekt VBOP die 30 %-Marke für den Übergang in eine Ausbildung noch deutlicher als das Projekt AQB2 erfüllt hat.** Welche Rolle dafür Kompositionsunterschiede in den Schülerpopulationen gespielt haben (für die die Projekte nicht verantwortlich waren, sondern die auf die Auswahl der Teilnehmer/innen zurückgehen), werden die folgenden Analysen zeigen.

3.2 Multivariate Analysen zu Erfolgen der Projekte AQB2 und VBOP

In Kapitel 3.1 wurden bereits zahlreiche Befunde zur Evaluation des Erfolgs sowie auch teilweise der Probleme der Projekte AQB2 und VBOP vorgestellt. Im Folgenden sollen auf Basis von multivariaten Analysen die Effekte des Besuchs einer Projektklasse auf das erreichte Leistungsniveau am Ende der 9. Klasse (Kapitel 3.2.1) sowie den Zugang zu Ausbildungsplätzen (Kapitel 3.2.2) und die zugrunde liegenden Ursachen untersucht werden. Inwiefern sind Kompositionseffekte (d. h. eine unterschiedliche Zusammensetzung der drei Schülerpopulationen AQB2, VBOP, Kontrollklassen) oder tatsächlich Effekte im „Treatment“ für Unterschiede im Schul- und Ausbildungserfolg verantwortlich?

3.2.1 Determinanten des Leistungsniveaus am Ende der 9. Klasse

Zunächst wird dem Einfluss des Besuchs einer Berufsstarterklasse bzw. einer Praxisklasse auf die Mathematik- und die Deutschnote am Ende der 9. Klasse nachgegangen. Anschließend wird untersucht, ob sich der Einfluss der Teilnahme an AQB2 von der Teilnahme an VBOP unterscheidet.

Effekte des Besuchs einer Projektklasse für die Endnoten in Deutsch und Mathematik am Ende der 9. Klasse

Wie in Kapitel 3.1.4 ausgewiesen, waren die Notendurchschnitte von Projekt- und Kontrollklassen am Ende der 9. Klasse nahezu gleich. Eine wesentliche Ursache dafür war, dass sich die Schüler/innen der Berufsstarter- und Praxisklassen zwischen dem zweiten Halbjahr der 7. Klasse und dem Ende der 9. Klasse (d. h. in der Projektlaufzeit) deutlich häufiger verbessert haben als die Schüler/innen der Kontrollklassen; bei Letzteren haben sich die Noten hingegen häufiger verschlechtert.⁵³

Unklar ist aber, inwieweit diese Angleichungen aus *unterschiedlichen Notenbewertungsmaßstäben* resultierte oder ob sie tatsächlich mit Leistungssteigerungen verbunden waren. Dafür ist es notwendig, für die kognitiven Grundfähigkeiten sowie - aufgrund der Möglichkeit einer lerngruppenbezogenen Benotung - für Notenentwicklungen oder den Klassendurchschnitt der Mathematik- bzw. Deutschleistungen zu kontrollieren. Ferner soll mit multivariaten Modellen überprüft werden, ob die zum Teil spezifischen Klassenkontexte, die durch die Etablierung von Projektklassen entstanden sind (siehe Kapitel 2.2.1 und 2.2.2), sowie Unterschiede in der Projektimplementation für das Leistungsniveau der Schüler/innen am Ende der 9. Klasse eine Rolle spielten.

Dazu wurden Mehrebenenmodelle (mit den beiden Ebenen: Individual- und Klassenebene) geschätzt. Da es sich bei den Deutsch- und Mathematiknoten um (näherungsweise) metrische abhängige Variablen (von 1 = sehr gut bis 6 = schlecht) handelt, wurden lineare Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtmixed*) berechnet. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 26 und 27 präsentiert. Angesichts der Richtung der Notenskala weisen Werte größer als Null bei den unabhängigen Variablen (Einflussfaktoren) einen negativen Einfluss bzw. eine Verschlechterung der Deutsch- bzw. Mathematiknote (um den angegebenen Wert auf) aus, Werte kleiner als Null hingegen einen positiven Einfluss bzw. eine Verbesserung. Die Grundgesamtheit für die Berechnungen sind all jene Schüler/innen, die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben, d. h. für die Projektklassen alle Schüler/innen, die seit dem zweiten Projekthalbjahr an dem gesamten Projekt teilgenommen haben. Die Modelle wurden für die Projekte AQB2 (Tabelle 26) und VBOP (Tabelle 27) berechnet, um die jeweiligen Kontrollgruppen (Schulstandorte) in Rechnung stellen zu können. Bei gepoolten Modellen - d. h. gemeinsamen Schätzungen von AQB2 und VBOP - würden die Kontrollschüler/innen aller Schulstandorte als Referenz dienen. Das ist nicht sinnvoll, da durch die Verwendung von „Parallelklassen“ an den gleichen Schulen auch jeweils für nicht be-

⁵³ Es werden keine multivariaten Analysen zur Veränderung der Mathematik- und Deutschnoten durchgeführt, da es bei Schüler/innen, die in der 7. Klasse sehr gute Noten hatten, einen Decklungseffekt nach oben und damit eine dadurch bedingte geringere Wahrscheinlichkeit für eine Notenverbesserung gibt, und umgekehrt bei den Schüler/innen, die in der 7. Klasse schlechte Noten hatten, ein Decklungseffekt nach unten besteht und damit eine geringere Wahrscheinlichkeit für Verschlechterungen.

obachtete Schulfaktoren, die die Schulleistung oder Benotung beeinflussen können, kontrolliert werden soll. Im Folgenden wird daher immer zuerst das Modell für AQB2 vorgestellt, dann die Unterschiede für das Projekt VBOP berichtet.

Erreichte Mathematiknote am Ende der 9. Klasse AQB2

Wie die Varianzanteile im so genannten Nullmodell M0 in Tabelle 26 zeigen, wird ca. ein Zehntel (8 %) der erklärbaren Varianz im Lernerfolg in Mathematik in den AQB2-Projekt- und Kontrollklassen nicht durch Unterschiede zwischen Schüler/innen, sondern durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt. Dies ist ein Hinweis dafür, dass der Klassenkontext eine Bedeutung hat. Bei alleiniger Berücksichtigung des Besuchs einer Berufsstarterklasse vs. einer „normalen“ Hauptschulklasse (Kontrollklasse) - d. h. ohne Kontrolle weiterer Faktoren – scheinen Berufsstarterklassen einen geringen negativen Einfluss auf die Mathematiknote am Ende der 9. Klasse gehabt zu haben (Modell M1: 0,12, nicht signifikant⁵⁴). Dies entspricht den Befunden aus Kapitel 3.1.4 (etwas schlechtere Mittelwerte). Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslage in den Leistungsniveaus kann aus diesem Befund jedoch noch nicht abgeleitet werden, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse nachteilig gewesen ist. In Modell M2 wurde daher für den Leistungsdurchschnitt (aus Deutsch und Mathematik) am Ende des zweiten Halbjahres der 7. Klasse (Projektbeginn⁵⁵) sowie für die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen kontrolliert. Es zeigt sich, dass bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten Schüler/innen der Berufsstarterklassen nun eine geringere Wahrscheinlichkeit hatten, eine schlechte Mathematiknote am Ende der 9. Klasse zu bekommen, als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen - oder umgekehrt: Schüler/innen der Berufsstarterklassen haben eine um 0,18 Notenpunkte bessere Note erreicht (-0,18). Dieser vorteilhafte Effekt von Berufsstarterklassen kann nicht allein durch unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe begründet werden, da in Modell M2 mit den kognitiven Grundfähigkeiten zumindest teilweise für kognitive Unterschiede kontrolliert wurde.

⁵⁴ Da es sich bei den Schüler/innen aus Berufsstarterklassen quasi um eine Vollerhebung handelt, weist der Wert gleichwohl das Geschehen in den vorhandenen Berufsstarterklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen aus.

⁵⁵ Für Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle nicht teilgenommen haben, da sie erst im Verlauf des ersten Halbjahres der 8. Klasse in die Projektklassen gewechselt sind, wurde jeweils die Note des ersten Halbjahres der 8. Klasse verwendet.

Tabelle 26

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse (AQB2)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Individualebene (Projektbeginn)												
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut			-0,38***	-0,70***	-0,75***	-0,75***	-0,71***	-0,74***	-0,74***	-0,75***	-0,73***
	Schlecht			0,24*	0,65***	0,60***	0,60***	0,58***	0,62***	0,63***	0,61***	0,57***
Verbesserung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert				0,69***	0,69***	0,69***	0,68***	0,72***	0,72***	0,69***	0,72***
	Verbessert				-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,81***	-0,82***	-0,81***	-0,80***
Sozialverhalten (1-5)	(1-5)								-0,02			
Arbeitsverhalten (1-5)	(1-5)									0,01		
Klassenebene												
Besuch einer Berufsstarterklasse (BK)	(0 = Kontrollklassen, 1=BK)		0,12	-0,18	-0,07	-0,16	-0,16	-0,35*	-0,34**	-0,35**	-0,12	-0,17
<i>Lernumwelt (Messung am Projektbeginn)</i>												
Klassengröße	(höhere Werte = größer)						-0,01					
Leistungsdurchschnitt	(höhere Werte = negativer)							0,27*				
Sozialverhalten	(höhere Werte = negativer)								0,07			
Arbeitsverhalten	(höhere Werte = negativer)									0,02		
<i>Projektimplementation</i>												
Fluktuationsrate	(höhere Werte = höhere F.)										0,00	
Cross-Level Interaktion												
(Schüler mit gemischtem L. in BK = Ref.)	Gute Schüler in BK					0,18	0,18	0,20	0,36*	0,36*	0,18	0,24
	Schlechte Schüler in BK					0,11	0,11	0,13	0,29	0,30	0,11	0,17
Kontrollvariablen (Individualebene)												
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,04**	-0,03*	-0,03*	-0,03*	-0,03*	-0,02	-0,02	-0,03*	-0,03
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,07***	-0,05***	-0,05***	-0,05***	-0,05***	-0,05***	-0,05***	-0,05***	-0,06***
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)											-0,29***
Goodness of fit (Wald CHI2)			1,22	101,96	451,81	451,63	449,93	463,12	471,92	469,11	453,79	499,75
Df		0	1	6	8	11	12	12	13	13	12	12
Maddala-R ²			0,00	0,20	0,63	0,63	0,63	0,64	0,68	0,67	0,63	0,67
Fallzahl		495	495	455	455	455	455	455	419	418	455	455
Varianzanteil Klassenebene (in %)			8									
Varianzanteil Individualebene			92									

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt am Projektbeginn.

n = 495 von 502 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 24 Berufsstarterklassen und 23 Kontrollklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor. Für eine Kontrollklasse liegen keine „Kopfnote“ von (da verbale Berichtszeugnisse erstellt wurden). Diese Klasse kann in den Modellen M7 und M8 in den Analysen nicht berücksichtigt werden.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 27

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse (VBOP)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Individualebene (Projektbeginn)												
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut Schlecht			-0,12 0,34***	-0,49*** 0,66***	-0,49*** 0,39**	-0,49*** 0,39**	-0,48*** 0,39**	-0,45*** 0,33	-0,46*** 0,34	-0,49*** 0,39**	-0,50*** 0,40**
Verbesserung der Mathematiknote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert Verbessert				0,70 -0,72***	0,69*** -0,71***	0,69*** -0,71***	0,69*** -0,71***	0,66*** -0,68***	0,65*** -0,68***	0,68*** -0,72***	0,70*** -0,71***
Sozialverhalten Arbeitsverhalten	(1-5) (1-5)								0,02		0,00	
Klassenebene												
Besuch einer Praxisklasse (PK)	(0 = Kontrollklassen, 1 = PK)		0,16	-0,18	-0,10	-0,18	-0,19	-0,28	-0,28*	-0,26	-0,12	-0,13
<i>Lernumwelt (Messung am Projektbeginn)</i>												
Klassengröße	(höhere Werte = größer)						-0,01					
Leistungsdurchschnitt	(höhere Werte = negativer)							0,13				
Sozialverhalten	(höhere Werte = negativer)								0,17			
Arbeitsverhalten	(höhere Werte = negativer)									0,14		
<i>Projektimplementation</i>												
Fluktuationsrate	(höhere Werte = höhere F.)										0,00	
Cross-Level Interaktion												
(Schüler mit gemischtem L. in PK = Ref.)	Gute Schüler in PK Schlechte Schüler in PK					-0,25 0,38*	-0,26 0,38*	-0,22 0,38*	-0,24 0,44**	-0,24 0,43*	-0,24 0,37*	-0,26 0,35*
Kontrollvariablen (Individualebene)												
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,08***	-0,05***	-0,06***	-0,06***	-0,06***	-0,06***	-0,05***	-0,06***	-0,04**
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,05***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***	-0,04***
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)											-0,25***
Goodness of fit (Wald CHI2)			2,53	77,07	361,69	380,43	382,00	380,61	345,03	338,91	382,86	411,07
Df		0	1	6	8	11	12	12	12	12	12	12
Maddala-R ²			0,01	0,16	0,57	0,58	0,59	0,58	0,56	0,56	0,59	0,61
Fallzahlen		481	481	434	434	434	434	434	415	415	434	434
Varianzanteil Klassenebene (in %)			8									
Varianzanteil Individualebene (n %)			92									

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt am Projektbeginn.

n = 481 von 484 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 22 Praxisklassen und 22 Kontrollklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Noten-angaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

In Modell M3 wurden zusätzlich (für die Kontrolle von Benotungsunterschieden) die Veränderungen in der Mathematiknote für die Projektlaufzeit berücksichtigt.⁵⁶ Hier zeigt sich, dass dieser Vorteil des Besuchs einer Berufsstarterklasse vor allem durch Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen hinsichtlich der Verbesserungen und Verschlechterungen zu erklären ist. Der Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse verringert sich nun deutlich auf -0,07. Schüler/innen, die sich zwischen dem Ende des 2. Halbjahres der 7. Klasse und dem Ende der 9. Klasse verbessern konnten, hatten - bei sonst gleichen Merkmalen - eine deutlich bessere Mathematiknote am Ende der 9. Klasse (um -0,81 Notenpunkte) und Schüler/innen, die sich verschlechterten, hatten deutlich schlechtere Mathematiknote (um 0,69). Dieser starke Effekt führt dazu, dass der vorteilhafte Effekt für die Berufsstarterklasse aus Modell M2 in Modell M3 deutlich absinkt. Dies bestätigt die bivariaten Befunde aus Kapitel 3.1.4, da sich hier zeigte, dass sich Schüler/innen in Berufsstarterklassen häufiger verbessert haben als Schüler/innen in Kontrollklassen, während sich Schüler/innen in den Kontrollklassen vergleichsweise häufiger verschlechtert haben. Angesichts der schlechteren Ausgangsnote der Berufsstarterklassenschüler/innen (siehe Kapitel 2.1.1) ist dies sicherlich nicht unerwartet, da sie eine höhere Wahrscheinlichkeit hatten, sich zu verbessern (Decklungseffekt nach oben), und eine geringere, sich zu verschlechtern (Decklungseffekt nach unten). Gleichwohl ist es aber nicht selbstverständlich und schon gar nicht automatisch, dass ein höherer Anteil an Berufsstarterschüler/innen tatsächlich auch Verbesserungen realisieren konnte. Um hierbei potenzielle Unterschiede in der Benotung auszuschließen - wie sie von den Lehrkräften immer wieder benannt wurden (siehe Kapitel 3.1.4) -, wird diese Variable in den weiteren Modellen kontrolliert. Dies stellt sicherlich eine sehr harte Kontrolle dar, da hier auch reale Leistungsveränderungen nivelliert werden.

Mit Modell M4 (Tabelle 26) kann nun mit Blick auf die Mathematikleistungen der **1. Leitfrage** nachgegangen werden: **Haben Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen am Ende des 2. Halbjahres der 7. Klasse (vor Projektbeginn) vom Besuch einer Berufsstarterklasse profitiert oder nicht?** Dazu wurde ein Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Projekts und dem Besuch einer Berufsstarterklasse (AQB2) in das Modell aufgenommen. Die Antwort ist für die einzelnen Schülergruppen unterschiedlich:

= Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatten durch den Besuch einer Berufsstarterklasse keine Vorteile, aber auch keine Nachteile. Der Interaktionseffekt

⁵⁶ Die Veränderung in der Mathematiknote über die zwei Jahre hat nicht unerwartet einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Mathematik. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (in Modell M3) steigt das Maddala R2 – als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz – von 0,20 auf 0,63 (bzw. von 20 % auf 63 %) an. (Da die gleichen Fälle für die Berechnung des Maddala R2 verwendet werden, kann ein Vergleich über die Modelle hinweg erfolgen.)

von „Gute Schüler/innen in Berufsstarterklassen“ ist nicht signifikant und liegt bei 0,18. Damit ist die Mathematikendnote bei diesen Berufsstarterschüler/innen etwa gleich wie bei Schüler/innen aus den Kontrollklassen mit guten Ausgangsleistungen ($0,02 = -0,16 + 0,18$).

- + Für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen war der Besuch einer Berufsstarterklasse hingegen vorteilhaft. Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie als Referenzgruppe fungieren, waren ihre Mathematiknoten um -0,16 Notenpunkte besser als bei vergleichbaren Schüler/innen in den Kontrollklassen. Der Effekt ist nicht signifikant, gilt aber für die untersuchte Population.
- = Für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen - der primären Zielgruppe des Projekts AQB2 – war der Besuch einer Berufsstarterklasse weder vorteilhaft noch nachteilig ($-0,05 = -0,16 + 0,11$). Vergleichbare Schüler/innen der Berufsstarter- und Kontrollklassen haben am Ende der 9. Klasse eine ähnliche Mathematiknote erreicht.

Wird das Sozial- bzw. das Arbeitsverhalten in der Klasse berücksichtigt (Modell M7 bzw. M8) und damit die Möglichkeit eines konzentrierten und ruhigen Arbeitens im Unterricht, dann verändern sich die Effekte für Schüler/innen mit unterschiedlichen Ausgangsleistungen nicht.⁵⁷ In Modell M7 (und sehr ähnlich in M8) werden die Befunde zum Interaktionseffekt zwischen dem Leistungsdurchschnitt zu Beginn des Projekts und dem Besuch einer Berufsstarterklasse aus Modell M4 bestätigt. (Hier kann kein Vergleich zum Projekt AQB1 vorgenommen werden, da für dieses Projekt nur die Endnoten des Sozial- bzw. des Arbeitsverhaltens von Klasse 9 vorliegen; für das Projekt AQB2 wurden auch die Anfangsnoten miterhoben und diese werden in den Berechnungen sinnvoller Weise verwendet.)

Bezüglich der bisherigen Befunde ist für das Projekt **AQB2** hinsichtlich der **1. Leitfrage** für zusammenfassend hervorzuheben: Schüler/innen aus Berufsstarterklassen konnten im Projekt zwar häufiger Notenverbesserungen erreichen als die Schüler/innen der Kontrollklassen (bei gleichem Notenausgangsniveau und kognitiven Grundfähigkeiten). Allerdings haben nicht alle Leistungsgruppen davon profitiert: Schüler/innen, die zu Projektbeginn gemischte Leistungen in Mathematik und Deutsch (in einer Note 3 und besser, in einer Note 4 und schlechter) hatten, haben am Ende der 9. Klasse eine bessere Mathematiknote erhalten als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Anders sieht das Bild für die eigentliche Zielgruppe des Projekts AQB2 aus: Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen hatten am Ende des Projekts ein genau so hohes Risiko, eine schlechte Mathematiknote zu erhalten, wie vergleichbare Schüler/innen, die in dieser Zeit weiterhin ihre „normale“ Hauptschulklasse besucht haben. Im Vergleich zu AQB1 ist dies allerdings eine positive Entwicklung: Bei Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleis-

⁵⁷ Berechnet mit den gleichen Fallzahlen (wie M4) zeigen sich die gleichen Ergebnisse für die Modelle M7 und M8: Keine Veränderung gegenüber M4.

tungen hatte sich mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse (in AQB1) die Mathematiknote gegenüber vergleichbaren Kontrollschüler/innen verschlechtert.

VBOP

Der Einfluss der Projektteilnahme für Jugendliche mit unterschiedlichem Ausgangsniveau unterscheidet sich im Projekt VBOP deutlich von dem des Projekts AQB2 (Tabelle 27). So weist Modell M4 nun Folgendes aus:

- + Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatten durch den Besuch einer Praxisklasse Vorteile. Der Interaktionseffekt von „Gute Schüler/innen in Berufsstarterklassen“ liegt bei $-0,25$ (nicht signifikant, aber für die Untersuchungspopulation relevant). Damit war die Mathematikendnote bei diesen Praxisklassenschüler/innen um fast eine halbe Note ($-0,43 = -0,18 - 0,25$) besser als bei vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen.
- + Für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen war der Besuch einer Praxisklasse ebenfalls vorteilhaft. Ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Praxisklassen, da sie als Referenzgruppe fungieren, waren ihre Mathematiknoten um eine Fünftelnote ($-0,18$) besser als bei vergleichbaren Schüler/innen in den Kontrollklassen.
- Für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen - der primären Zielgruppe des Projekts VBOP – war der Besuch einer Praxisklasse hingegen nachteilig. Die Mathematikendnote von Praxisklassenschüler/innen war um eine Fünftelnote ($0,20 = -0,18 + 0,38$) schlechter als bei vergleichbaren Kontrollschüler/innen. Das heißt, vergleichbare Schüler/innen haben in den Kontrollklassen am Ende der 9. Klasse eine bessere Mathematiknote erreicht.

Auch unter Berücksichtigung des Sozial- bzw. des Arbeitsverhaltens (M7 bzw. M8) verändern sich diese Effekte nicht nennenswert (gut: $-0,52$; gemischt: $-0,28$; schlecht: $0,16$). Die positiven Effekte bei Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen werden also nicht durch Kompositionseffekte wie in AQB1 erzeugt, d. h. dadurch, dass gute Schüler/innen häufiger Klassen mit gutem Sozial- und/oder Arbeitsverhalten besucht haben.

Für das Projekt **VBOP** ist - ähnlich wie für AQB2 - hinsichtlich der **1. Leitfrage** zusammenfassend kritisch hervorzuheben: Schüler/innen aus Praxisklassen konnten zwar häufiger eine bessere Mathematiknote als vergleichbare Schüler/innen der Kontrollklassen (bei gleichem Notenausgangsniveau und kognitiven Grundfähigkeiten) erreichen. Gleichwohl betraf dies nicht alle Leistungsgruppen: Schüler/innen mit einem guten Leistungsniveau zum Projektbeginn hatten am Ende der 9. Klasse eine bessere Mathematiknote als vergleichbare Schüler/innen, die eine der Kontrollklassen besucht haben. Für sie - die zumindest notenmäßig *nicht* zur Zielgruppe des Projekts VBOP gehörten – hat der Besuch einer Praxisklasse hinsichtlich der Mathematikleistungen einen positiven Effekt gehabt (wie bei AQB1). Ganz anders sieht allerdings das Bild für die eigentliche Zielgruppe des Projekts VBOP aus: Schüler/innen mit schlechten Leistungen zum Projektbeginn hatten am Ende des Projekts

eher eine schlechtere Mathematiknote als vergleichbare Schüler/innen, die in dieser Zeit weiterhin ihre „normale“ Hauptschulklasse besucht haben.

Damit kommen wir für die Mathematikleistungen zur **2. Leitfrage: Hatten - neben dem zusätzlichen Personal (Berufsstart-/Praxisbegleiter/innen) - die Implementationsfaktoren des Projekts AQB2 bzw. VBOP einen positiven Effekt auf den Erfolg der teilnehmenden Schüler/innen?** Dazu wurde in den folgenden Modellen zunächst eine Reihe von potenziellen Einflussfaktoren in Bezug auf die *Lernumwelten* (indirekter Interventionseinfluss) geprüft. Sollten sie für die Unterschiede in der erreichten Mathematiknote zwischen vergleichbaren Schüler/innen hinsichtlich des Ausgangsleistungsniveaus aus Projekt- und Kontrollklassen verantwortlich sein, dann müssten sich der Haupteffekt für den Besuch einer Projektklasse und/oder der Interaktionseffekt verändern. Da dies nicht der Fall ist, haben die folgenden Kontextfaktoren zwar teilweise einen Einfluss auf den individuellen Leistungserwerb, jedoch nicht in der Art und Weise, dass sie dadurch Unterschiede zwischen Projekt- und Kontrollklassen erklären.

Für **AQB2** zeigen sich die folgenden Ergebnisse (Tabelle 26):

- M5: Die Klassengröße (zu Projektbeginn) hatte keinen Einfluss auf die Mathematiknote (-0,01).
- M6: Das Leistungsniveau der Klasse (am Projektbeginn) hatte einen negativen Effekt für die Untersuchungspopulation: Je geringer es gewesen ist, desto schlechter war die individuelle Mathematiknote der Schüler/innen (0,27).
- M7: Das durchschnittliche Sozialverhalten der Klasse (am Projektbeginn) hatte keinen nennenswerten Einfluss auf die Mathematiknote (0,07). Gleiches gilt für das individuelle Sozialverhalten der Schüler/innen (0,02)
- M8: Gleiches finden wir auch für das Arbeitsverhalten auf Klassen- und Individual-ebene (am Projektbeginn) (0,02 bzw. 0,01).
- M10: Ferner zeigt Modell M10, dass Jungen - bei sonst gleichen Merkmalen - bessere Mathematiknoten (-0,29) erreicht haben als Mädchen.

Tendenziell wirkten Unterschiede in den Lernumwelten in den Praxis- und ihren Kontrollklassen (**VBOP**) ähnlich (Tabelle 27) - mit Ausnahme des folgenden Unterschieds:

- M6: Das Leistungsniveau der Klasse (am Projektbeginn) hatte deutlich einen geringeren negativen Effekt für die Untersuchungspopulation als im Projekt AQB2 (0,13).
- M7: Das durchschnittliche Sozialverhalten der Klasse hatte einen negativen Effekt: Je schlechter es gewesen ist, desto schlechter war bei sonst vergleichbaren Schüler/innen die Mathematiknote (0,17).
- M8: Das durchschnittliche Arbeitsverhalten der Klasse hatte ebenfalls einen stärkeren negativen Effekt als im Projekt AQB2: Je schlechter es gewesen ist, desto schlechter waren bei sonst vergleichbaren Schüler/innen die Mathematiknote (0,14).

Damit kommen wir zu den *direkten* Interventionsmaßnahmen der Projekte AQB2 und VBOP und deren Einfluss auf die Mathematiknoten von Berufsstarter- und Praktiklassenschüler/innen. Dafür lassen sich nur sehr begrenzt Hinweise finden. In Modell M9 in den Tabellen 26 und 27 wurde dafür zunächst die Fluktuation in den Klassen untersucht. Wie in Kapitel 2.1.4 ausgewiesen, hat ca. ein Drittel der Teilnehmer/innen an den Projekten AQB2 und VBOP vor Projektende die Projektklasse wieder verlassen. Der Effekt in Modell M9 für die Fluktuations- bzw. Abgangsrate zeigt, dass sie den Leistungserwerb in Mathematik in beiden Projekten nicht beeinflusst hat (AQB2: 0,00, VBOP: 0,00).

Effekte der Projekte AQB2 und VBOP auf die Mathematikleistungen können im Weiteren nur indirekt untersucht werden. Da die Interventionsmaßnahmen nur in den Projektklassen durchgeführt wurden, können ihre Einflüsse nicht im direkten Vergleich von Projekt- und Kontrollklassen gezeigt werden. In den folgenden Modellen - präsentiert in den Tabellen 28 und 29 - wurden daher **nur die Schüler/innen der Projektklassen** (die an den Befragungswellen 2 und 4 teilgenommen haben) betrachtet. Um zur Erklärung der in den Tabellen 26 und 27 ausgewiesenen unterschiedlichen Effekte des Besuchs einer Projektklasse für Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen beizutragen, müssten sie in den Modellen in Tabelle 28 bzw. 29 einen Effekt haben – und zwar in der Art und Weise, dass sich die Effekte für die Schülergruppen unterschiedlich verändern. Es wurden wiederum das Ausgangsniveau sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert und lineare Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur xtmixed) berechnet.⁵⁸ Das Nullmodell M0 zeigt, dass ein gewisser Teil an Leistungsunterschieden durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt werden kann (AQB2: 9 %, VBOP: 7 %).

Tabelle 28 weist für das Projekt **AQB2** folgende Ergebnisse aus:

- M1: Es gab keinen nennenswerten Einfluss der Motivation für das Projekt (gemessen über die „Freude an der Teilnahme“ in der 1. Befragung) auf die Mathematiknote (-0,09).
- M2: Gleiches gilt für die Schulzufriedenheit (-0,05).
- M3: Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler/innen am Projektbeginn hatten einen deutlichen Einfluss auf die Mathematiknote: Je höher sie gewesen sind, desto besser war die Endnote in Mathematik (-0,31, signifikant). Dies führte jedoch nicht zu einer Veränderung in den Effekten bei den Schülergruppen.

⁵⁸ Für lerngruppenbezogene Benotungsunterschiede wird in diesen Modellen (Tabellen 28 und 29) für den Leistungsdurchschnitt der Klasse in Mathematik bzw. Deutsch am Projektbeginn kontrolliert. Angesichts der kleineren Fallzahlen und der größeren Ähnlichkeit der Lerngruppen sowie Verbesserungen/Verschlechterungen im Projektverlauf ermöglicht dies eine sparsamere Kontrolle als die Aufnahme der Variable „Verbesserung/Keine Veränderung/Verschlechterung“ im Vergleich zu den Modellen in Tabellen 26 und 27.

- M4: Die Selbstwirksamkeitserwartungen am Projektende haben ebenfalls die Mathematiknote beeinflusst - jedoch in deutlich geringerem Maße (-0,14, nicht signifikant).
- M5: Die Anzahl der Unterrichtsstunden hatten keinen nennenswerten Einfluss (Referenz: 20–22 Stunden, weniger als 18 Stunden: -0,08 und 18–20 Stunden: -0,02). Dies verweist darauf, dass es keine einfache Kausalität zwischen Anzahl der Unterrichtsstunden (und damit potenziell verfügbarer „time on task“) und Schulleistungen gibt.
- M6: Aus den Experteninterviews wissen wir, dass die wöchentlichen betrieblichen Praxistage zum Teil sehr bewusst dazu genutzt wurden, die Berufsstarterklasse beim Unterricht zu „teilen“ (indem nicht alle Schüler/innen am gleichen Tag im Praktikumsbetrieb waren) und dadurch kleinere Lerngruppen zu haben. Dies scheint einen leicht negativen Effekt für die Mathematiknote gehabt zu haben (0,13). Unklar ist dabei natürlich, ob diese Berufsstarterklassen „getrennt werden mussten“, um überhaupt unterrichtbar zu sein.

In den Praxisklassen (**VBOP**) spielen einzelne Faktoren eine andere Rolle als in den Berufsstarterklassen. Tabelle 29 weist hierzu folgende Ergebnisse aus:

- M2: Hier gibt es einen starken und signifikanten Effekt der Schulzufriedenheit. Bei geringer Schulzufriedenheit war die Mathematikendnote um ca. eine Drittelnote schlechter (-0,34).
- M4: Einen starken und signifikanten Effekt zeigt sich nun für der Selbstwirksamkeit am Projektende (statt am Projektbeginn, AQB2): Geringere Selbstwirksamkeitserwartungen verschlechterten die Mathematiknote um ca. eine Drittelnote (-0,35). Der Effekt für die Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen verringert sich dadurch etwas; d. h. ein Teil des Vorteils dieser Schülergruppe ist durch höhere Selbstwirksamkeitserwartungen zu erklären (da dies die Erwartungen am Projektende und nicht am Projektbeginn betrifft, kann dies durchaus als Verdienst der Teilnahme an VBOP gewertet werden).⁵⁹
- M5: Für die Praxisklassen finden wir zudem einen nicht linearen, relativ starken (wenn auch nicht signifikanten) Einfluss der Anzahl der Unterrichtsstunden: In den dreizehn Klassen, in der 18–20 Wochenstunden unterrichtet wurde, hatten die Schüler/innen eine um eine mehr als Drittelnote schlechtere Mathematiknote (0,38) als Schüler/innen in den sechs Klassen mit 20–22 Unterrichtsstunden. Aber auch Schüler/innen in der einen Klasse mit mehr als 22 Unterrichtsstunden pro Woche hatten eine schlechtere Mathematiknote als die Schüler/innen mit 20–22 Unterrichtsstunden (0,35).

⁵⁹ Bei Verwendung der gleichen (aber geringeren) Fallzahlen bleibt der signifikante Effekt bestehen (-0,30). Die Verringerung des Effekts für Abgänger/innen mit schlechten Ausgangsleistungen geht etwas zurück (von 0,54 auf 0,49).

Tabelle 28

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse (AQB2)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) – Nur Berufsstarterklassen

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Individualebene (Projektbeginn)									
Leistungsdurchschnitt	Sehr gut		-0,40	-0,29	-0,33	-0,19	-0,25	-0,25	-0,10
(Gemischt = Ref.)	Schlecht		0,23	0,22	0,18	0,27	0,24	0,24	0,30*
Freude an Teilnahme	(1 = pos. bis 4 = neg.)		-0,09						
Schulzufriedenheit	(1 = pos. bis 4 = neg.)			-0,05					
Projekteffekte									
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn	(höhere Werte = positiver)				-0,31**				
Selbstwirksamkeit am Projektende	(höhere Werte = positiver)					-0,14			
Klassenebene (Projektimplementation)									
Durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (Projektbeginn)	(höhere Werte = negativer)		0,28	0,35	0,45*	0,34	0,35	0,32	0,38
Unterrichtsstunden	Weniger als 18 Std.						0,08		
(Ref. = 20 bis 22 Stunden)	18-20 Stunden						0,02		
	Mehr als 22 Stunden						--		
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)							0,13	
Kontrollvariablen (Individualebene)									
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,05	-0,06	-0,06	-0,07*	-0,06*	-0,06*	-0,05
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,10***	-0,11***	-0,11***	-0,11***	-0,11***	-0,11***	-0,11***
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)								-0,51***
Goodness of fit (Wald CHI2)			46,75	50,43	52,48	60,74	50,98	51,99	72,12
Df		0	0	7	7	7	7	9	8
Maddala-R ²			0,24	0,23	0,27	0,27	0,23	0,24	0,31
Fallzahl		222	173	190	169	191	193	193	193
Varianzanteil Klassenebene (in %)		9							
Varianzanteil Individualebene (in %)		91							

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt am Projektbeginn, Anzahl der Unterrichtsstunden, Klassenteilung an Praxistagen.

n = 222 von 224 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 24 Berufsstarterklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 29

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse (VBOP)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) – Nur Praxisklassen

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Individualebene (Projektbeginn)									
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut		-0,41	-0,67**	-0,43	-0,40	-0,60*	-0,59*	-0,61*
	Schlecht		0,52***	0,42**	0,53***	0,39**	0,43***	0,43***	0,42***
Freude an Teilnahme	(1 = pos. bis 4 = neg.)		0,09						
Schulzufriedenheit	(1 = pos. bis 4 = neg.)			-0,34**					
Projekteffekte									
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn	(höhere Werte = positiver)				0,12				
Selbstwirksamkeit am Projektende	(höhere Werte = positiver)					-0,35***			
Klassenebene									
Durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (Projektbeginn)	(höhere Werte = negativer)		0,00	-0,03	-0,05	0,14	0,11	0,10	0,05
Projektimplementation									
Unterrichtsstunden (Ref. = 20–22 Stunden)	Weniger als 18 Stunden						--		
	18–20 Stunden						0,38*		
	Mehr als 22 Stunden						0,35		
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)							0,10	
Kontrollvariablen (Individualebene)									
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,07*	-0,06*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,06**	-0,08**	-0,06**	-0,08***	-0,07**	-0,07**	-0,07**
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)								-0,20
Goodness of fit (Wald CHI2)									
Df		0	44,01	51,92	43,73	66,38	51,75	47,08	49,61
Maddala-R ²			0,24	0,26	0,24	0,31	0,25	0,23	0,24
Fallzahl		206	163	170	161	178	182	182	182
Varianzanteil Klassenebene (in %)		7							
Varianzanteil Individualebene (in %)		93							

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Unterrichtsstunden, Klassenteilung an Praxistagen.

n = 206 von 208 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 22 Praxisklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Die Interventionsmaßnahmen zur *Erhöhung* der Schulzufriedenheit und Selbstwirksamkeit sowie die Gestaltungen der Anzahl der Unterrichtsstunden - verbunden mit individuellen Lehrplänen - hatten nur in den Praxisklassen (VBOP) positive Effekte für den Lernerfolg der Schüler/innen im Fach Mathematik. In den Berufsstarterklassen (AQB2) finden wir keine nennenswerten Effekte diesbezüglich.

Abschließend soll noch kurz untersucht werden, inwieweit es signifikante Unterschiede im Miss-/Erfolg hinsichtlich der Mathematiknote am Ende der 9. Klasse zwischen den beiden Projekten gibt. Dazu wurden wiederum lineare Mehrebenenmodelle berechnet, in denen nun allerdings **nur die Projektschüler/innen (gemeinsam)** einbezogen wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 30 ausgewiesen.

Tabelle 30
Unterschiede zwischen den beiden Projekten hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Mathematik am Ende der 9. Klasse - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) - Nur Berufsstarter- und Praxisklassen

		M0	M1	M2	M3
Individualebene (Projektbeginn)					
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut		-0,32	-0,35*	-0,36*
	Schlecht		0,26	0,33***	0,33**
Klassenebene					
Besuch einer Praxisklasse (PK)	(0=Berufsstarterklassen, 1=PK)		-0,12	0,00	0,05
Durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (Projektbeginn)	(höhere Werte = negativer)			0,27	0,26
Unterrichtsstunden (Ref. = 20–22 Stunden)	Weniger als 18 Stunden			0,17	
	18–20 Stunden			0,15	
	Mehr als 22 Stunden			0,12	
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)				0,14
Cross-Level Interaktion					
(Schüler mit gemischtem L. in BK = Ref.)	Gute Schüler in PK		-0,29		
	Schlechte Schüler in PK		0,16		
Kontrollvariablen (Individualebene)					
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,07**	-0,06**	-0,06**
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,09***	-0,09***	-0,09***
Goodness of fit (Wald CHI2)		0	94,24	93,29	93,06
Df		0	9	11	9
Maddala-R ²			0,22	0,22	0,26
Fallzahl		428	375	375	375
Varianzanteil Klassenebene (in %)		8			
Varianzanteil Individualebene (in %)		92			

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt am Projektbeginn, Unterrichtsstunden, Klassenteilung.

n = 428 von 432 Schüler/innen der Projektklassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 46 Projektklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

In Modell M1 zeigen sich markante Unterschiede zwischen den beiden Projekten für Schüler/innen mit gemischten sowie mit guten Ausgangsleistungen. Erstere hatten in den Praxisklassen (VBOP) eine um 0,12 (-0,12) und Letztere sogar eine -0,41 (= -0,12-0,29) bessere Mathematiknote am Ende der 9. Klasse als vergleichbare Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen. Bei den Schüler/innen mit schlechten

Ausgangsleistungen gibt es hingegen keinen nennenswerten Unterschied ($0,04 = -0,12 + 0,16$). Im Hinblick auf die oben berichteten Effekte im Vergleich zu den Kontrollklassen heißt dies, dass die besseren Mathematiknoten der VBOP-Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen auch dem Vergleich zu den AQB2-Schüler/innen standhalten. **Bei den Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen sind die unterschiedlichen Befunde für die beiden Projekte (gleiche Noten bei AQB2 und bessere Leistungen in VBOP) hingegen allein dem unterschiedlichen Leistungsniveau der jeweiligen Kontrollklassen geschuldet.**

Mit Blick auf den Implementationsfaktor „Reduzierung der Unterrichtsstunden“ (Modell M2) bestätigt sich der Befund aus den getrennten Projektberechnungen: Es gibt keinen linearen Zusammenhang zwischen Anzahl der Stunden und der erreichten Mathematiknote. Ferner wird der Befund aus den getrennten Berechnungen bekräftigt, dass die Klassenteilung (in 8 Berufsstarter- und 2 Praxisklassen) einen negativen Einfluss auf die Mathematiknote hatte ($0,14$), d. h. eher eine notwendige Maßnahme für die „Unterrichtbarkeit“ der Klasse war, als eine rein fördernde Maßnahme in auch sonst „unterrichtbaren“ Klassen.

Erreichte Deutschnote am Ende der 9. Klasse

Die Ergebnisse zur Deutschnote sind zum Teil ähnlich wie für die Mathematiknote, zum Teil weichen sie jedoch auch ab. Gravierend ist erstens, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse für Schüler/innen mit gemischten und schlechten Ausgangsleistungen nun zu einer Verschlechterung der Deutschnote geführt hat. Zweitens zeigen sich nun auch für den Besuch einer Praxisklasse (VBOP) negative Effekte für alle drei Leistungsgruppen.

In Tabelle 31 sind die Ergebnisse für die Deutschnote für die Schulabgänger/innen der **AQB2-Schulen** ausgewiesen. Die Varianzanteile im sog. Nullmodell M0 zeigen, dass ca. ein Siebtel (14 %) der erklärbaren Varianz im Lernerfolg in Deutsch durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt werden kann. Auch für die Deutschnote hat der Klassenkontext damit eine gewisse Bedeutung. Ohne Kontrolle weiterer Faktoren zeigt sich ein signifikanter Effekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (Modell M1): Der Besuch verschlechtert die Deutschnote am Ende der 9. Klasse um fast eine Drittelnote ($0,29$). Dies entspricht den Befunden aus Kapitel 3.1.4 (eine etwas schlechtere Durchschnittsnote in der Deutschnote bei den Schüler/innen der Berufsstarterklassen). Ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen anfänglichen Leistungsniveaus von Berufsstarter- und Kontrollklassen heißt das aber noch nicht, dass der Besuch einer Berufsstarterklasse einen negativen Einfluss gehabt hat. Mit Kontrolle des Leistungsdurchschnitts (aus Deutsch und Mathematik) am Ende des zweiten Halbjahres der 7. Klasse (Projektbeginn) sowie der kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler/innen (Modell M2) zeigt sich: Bei gleichem Ausgangsniveau und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse keinen signifikanten, aber immer noch nachteiligen Effekt für die Deutschnote am Ende der 9. Klasse ($0,14$).

Tabelle 31
Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse (AQB2)
 - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Individualebene (Projektbeginn)												
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut			-0,35***	-0,51***	-0,45***	-0,45***	-0,43***	-0,42***	-0,39***	-0,45***	-0,47***
	Schlecht			0,00	0,46***	0,49***	0,49***	0,48***	0,50***	0,50***	0,49***	0,52***
Verbesserung der Deutschnote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert				0,79***	0,79***	0,79***	0,79***	0,75***	0,76***	0,79***	0,78***
	Verbessert				-0,80***	-0,79***	-0,79***	-0,80***	-0,82***	-0,82***	-0,79***	-0,78***
Sozialverhalten (1-5)									0,06 [†]			
Arbeitsverhalten (1-5)										0,10**		
Klassenebene												
Besuch einer Berufsstarterklasse (BK)	(0=Kontrollklassen, 1=BK)		0,29**	0,14	0,16**	0,26**	0,26**	0,09	0,32**	0,28**	0,27**	0,26**
<i>Lernumwelt (Messung am Projektbeginn)</i>												
Klassengröße	(höhere Werte = größer)						0,00					
Leistungsdurchschnitt	(höhere Werte = negativer)							0,24 [†]				
Sozialverhalten	(höhere Werte = negativer)								0,11			
Arbeitsverhalten	(höhere Werte = negativer)									0,16 [†]		
<i>Projektimplementation</i>												
Fluktuationsrate	(höhere Werte = höhere F.)										-0,00	
Cross-Level Interaktion												
(Schüler mit gemischtem L. in BK = Ref.)	Gute Schüler in BK					-0,21	-0,21	-0,19	-0,32 [†]	-0,34 [†]	-0,21	-0,28 [†]
	Schlechte Schüler in BK					-0,09	-0,09	-0,08	-0,22	-0,24 [†]	-0,09	-0,15
Kontrollvariablen (Individualebene)												
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,04**	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,02	-0,02	-0,01	-0,02
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,01
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)											0,29***
Goodness of fit (Wald CHI2)			9,82	52,37	634,83	642,3	639,54	666,52	659,37	714,66	639,55	736,05
Df		0	1	6	8	11	12	12	13	13	12	12
Maddala-R ²			0,02	0,11	0,75	0,75	0,75	0,77	0,79	0,82	0,75	0,80
Fallzahl		498	498	458	458	458	458	458	422	421	458	458
Varianzanteil Klassenebene (in %)			14									
Varianzanteil Individualebene (in %)			86									

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn.

n = 498 von 502 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 24 Berufsstarterklassen und 23 Kontrollklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ausgangsniveau vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Wie Modell M3 zeigt, in dem die Veränderungen in der Deutschnote für die Projektlaufzeit berücksichtigt wurden⁶⁰, ist dieser Effekt nicht durch Unterschiede zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen hinsichtlich der Verbesserungen und Verschlechterungen zu erklären - er bleibt relativ stabil (0,16, signifikant). Das heißt, trotz eines höheren Anteils an Verbesserungen in den Berufsstarterklassen in den Deutschleistungen hatten Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen im Schnitt eine schlechtere Deutschnote am Ende der 9. Klasse als Schüler/innen mit gleichen Ausgangsleistungen und gleichen kognitiven Grundfähigkeiten, die in ihrer „normalen“ Hauptschulklasse verblieben sind.

In Modell M4 wird dies nun mit einem Interaktionseffekt für die unterschiedlichen Leistungsgruppen untersucht. Es zeigt sich:

- = Der Besuch einer Berufsstarterklasse hatte für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen keinen Einfluss auf die Deutschendnote (0,05 = 0,26-0,21).
- Für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen war der Besuch einer Berufsstarterklasse nachteilig. Die Deutschnote fiel um eine Viertelnote (0,26) schlechter aus als bei vergleichbaren Schüler/innen in den Kontrollklassen (ausgewiesen durch den Haupteffekt für die Berufsstarterklasse, da sie als Referenzgruppe fungiert).
- Für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsbedingungen - der primären Zielgruppe des Projekts AQB2 – war der Besuch einer Berufsstarterklasse gleichfalls nachteilig. Die Deutschendnote von Berufsstarterschüler/innen fiel um 0,15 Notenpunkte (= 0,26-0,09) schlechter aus als bei vergleichbaren Kontrollschüler/innen.

Wird das Sozial- bzw. das Arbeitsverhalten in der Klasse berücksichtigt (Modell M7 bzw. M8), kommt es zu keinen nennenswerten Veränderungen in den Effekten bzw. diesen Unterschieden.

Für Schüler/innen der Praxisklassen (**VBOP-Schulen**) mit gemischten und schlechten Ausgangsleistungen hatte der Besuch einer Projektklasse den gleichen Einfluss wie bei den Berufsstarterklassen (Tabelle 32, Modell M4: 0,23 bzw. 0,11 = 0,23-0,12). Ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Projekten ist allerdings für Jugendliche mit guten Ausgangsleistungen festzustellen:

- Der Besuch einer Praxisklasse hatte für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen einen leicht negativen Einfluss auf die Deutschendnote. Sie hatten im Schnitt eine um 0,12 Notenpunkte (= 0,23-0,11) schlechtere Deutschnote am Ende der 9. Klasse als Kontrollschüler/innen mit gleichen Ausgangsleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten.

⁶⁰ Die Veränderung in der Deutschnote über die zwei Jahre hat – wie auch bereits für die Mathematiknote festgestellt – einen entscheidenden Einfluss auf die Endnote in Deutsch. Mit ihrer zusätzlichen Berücksichtigung (in Modell M3) steigt das Maddala R² – als Indikator für den Anteil der erklärten Varianz - von 0,11 auf 0,75 (bzw. von 11 % auf 75 %) an.

Tabelle 32

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse (VBOP)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
Individualebene (Projektbeginn)												
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut			-0,25**	-0,51***	-0,48***	-0,48***	-0,47***	-0,49***	-0,49***	-0,48***	-0,47***
	Schlecht			0,18	0,42***	0,49***	0,49***	0,48***	0,39***	0,39***	0,49***	0,48***
Verbesserung der Deutschnote (Gleich geblieben = Ref.)	Verschlechtert				0,72***	0,72***	0,71***	0,72***	0,72***	0,72***	0,72***	0,75***
	Verbessert				-0,67***	-0,67***	-0,67***	-0,67***	-0,65***	-0,65***	-0,67***	-0,64***
Sozialverhalten (1-5)	(1-5)								0,04			
Arbeitsverhalten (1-5)	(1-5)									0,04		
Klassenebene												
Besuch einer Praxisklasse (PK)	(0=Konrollklassen, 1=PK)		0,29**	0,08	0,18*	0,23**	0,24**	0,10	0,14	0,11	0,21*	0,16
<i>Lernumwelt (Messung am Projektbeginn)</i>												
Klassengröße	(höhere Werte = größer)						0,01					
Leistungsdurchschnitt	(höhere Werte = negativer)							0,18				
Sozialverhalten	(höhere Werte = negativer)								0,08			
Arbeitsverhalten	(höhere Werte = negativer)									0,11		
<i>Projektimplementation</i>												
Fluktuationsrate	(höhere Werte = höhere F.)										0,00	
Cross-Level Interaktion												
(Schüler mit gemischtem L. in PK = Ref.)	Gute Schüler in PK					-0,11	-0,10	-0,07	-0,03	-0,03	-0,11	-0,09
	Schlechte Schüler in PK					-0,12	-0,12	-0,12	0,00	-0,01	-0,11	-0,07
Kontrollvariablen (Individualebene)												
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			-0,06***	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,03*
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)			0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01***
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)											0,35***
Goodness of fit (Wald CHI2)			10,62	48,91	457,68	456,54	456,28	459,29	415,46	414,28	455,92	563,18
Df		0	1	6	9	12	13	13	13	13	13	13
Maddala-R ²			0,02	0,11	0,65	0,65	0,65	0,65	0,63	0,63	0,65	0,73
Fallzahl		481	481	434	434	434	434	434	415	415	434	434
Varianzanteil Klassenebene (in %)			12									
Varianzanteil Individualebene (in %)			88									

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn.

n = 481 von 484 Schüler/innen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 22 Praxisklassen und 22 Kontrollklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ausgangsniveau vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Hinsichtlich der Deutschleistungen ist die Antwort auf die **1. Leitfrage** daher – anders als bei der Mathematiknote - eher generell negativ zu beantworten: Schüler/innen mit gemischten und schlechten Ausgangsleistungen waren in Bezug auf das Erreichen einer guten Deutschnote am Ende der 9. Klasse durch den Besuch einer Berufsstarter- oder Praxisklasse benachteiligt. Für Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hatte die Teilnahme am Projekt AQB2 keinen Einfluss auf die Deutschnote, die Teilnahme am Projekt VBOP hingegen einen negativen Einfluss.

Lassen sich diese Nachteile durch die **Lernumwelt** erklären (**2. Leitfrage**)? Um für die Nachteile in der erreichten Deutschnote zwischen vergleichbaren Schüler/innen aus Berufsstarter- bzw. Praxis- und Kontrollklassen verantwortlich zu sein, müssten sich bei Kontrolle der Lernumwelt der Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse und/oder der (Cross-level-)Interaktionseffekt verändern. Dies ist - wie bei den Mathematiknoten – jedoch nicht der Fall. Weiter unten wird daher die Implementation der Projekte näher analysiert.

Doch zunächst, welchen Einfluss hatte die Lernumwelt für Projekt- und Kontrollschüler/innen der **AQB2-Schulen** - ungeachtet der Tatsache, dass sie die Nachteile der Projektteilnahme für die Deutschnote nicht erklären können (Tabelle 31)?

M5: Die Klassengröße hatte keinen Einfluss auf die Deutschnote (0,00).

M6: Das durchschnittliche Leistungsniveau in Deutsch der Klasse (zu Projektbeginn) erwies sich als einflussreich (0,24, signifikant). Mit Verringerung des Leistungsniveaus der Klasse um eine Note verschlechterte sich die Deutschnote der Schüler/innen um eine Viertelnote.

M7: Das Sozialverhalten auf Klassenebene hatte einen geringen negativen Einfluss auf die Deutschnote (0,11). Das individuelle Sozialverhalten der Schüler/innen hatte einen deutlich geringeren Einfluss (0,06, signifikant).

M8: Die durchschnittliche Klassennote im Arbeitsverhalten sowie das individuelle Arbeitsverhalten hatten ebenfalls einen negativen Einfluss auf die Deutschnote (0,16, signifikant bzw. 0,10).

M10: Jungen hatten - im Unterschied zur Mathematiknote – eine deutlich schlechtere Deutschnote als Mädchen mit vergleichbaren Ausgangsleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten (0,29).

Für die Schüler/innen an den VBOP-Schulen gilt das Gleiche - mit einem Unterschied:

M8: Das Arbeitsverhalten hatte nur auf der Klassenebene (0,11), nicht jedoch auf Individualebene (0,04) einen nennenswerten Effekt.

Haben nun Interventionsmaßnahmen der Projekte AQB2 und VBOP die erreichte Deutschnote von Projektschüler/innen beeinflusst?

Die *Fluktuationsrate der Klasse* hatte keinen Einfluss (siehe Modell M9 in den Tabellen 31 und 32. Effekte der Projekte AQB2 und VBOP auf die Deutschleistungen können im Weiteren auch nur indirekt untersucht werden (siehe Begründung dafür

bei der Mathematiknote). In den folgenden Modellen, in denen der **Einfluss der Interventionsmaßnahmen der Projekte AQB2 und VBOP** untersucht wird, wurden **nur die Schüler/innen der Berufsstarter- und Praxisklassen** (die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben) betrachtet (siehe Tabellen 33 und 34). Zugleich wird danach gefragt, ob sie einen unterschiedlichen Einfluss für Schüler/innen mit guten, gemischten und schlechten Ausgangsleistungen hatten. Es wurde wiederum für das durchschnittliche Leistungsniveau der Klasse in Deutsch (am Projektbeginn) als Indikator für lerngruppenbezogene Benotungsmaßstäbe sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert. Für die Berufsstarterklassen konnten keine linearen Mehrebenenmodelle berechnet werden. Der Anteil der Varianz, der auf Klassenebene erklärt werden kann, ist mit 3 % sehr klein und unter Einbeziehung von Variablen konvergieren nicht alle Modelle. Deshalb wurden lineare Regressionen mit robusten Standardfehlern geschätzt. Anders als in den Berufsstarterklassen ist in den Praxisklassen der Anteil der Varianz in der Deutschnote, der auf Klassenebene erklärbar ist, mit 16 % hoch (siehe das Nullmodell M0 in Tabelle 31). Für die Praxisklassen wurden deshalb lineare Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtmixed*) berechnet.

Die Befunde in den Tabellen 33 und 34 zeigen, dass Implementationsunterschiede nicht für die schlechteren Deutschnoten am Ende der 9. Klasse in den Berufsstarter- und Praxisklassen verantwortlich sind; die Effekte für die drei Leistungsgruppen sind für AQB2 und VBOP relativ konstant - unabhängig von den eingeführten Indikatoren der Implementation. Gleichwohl zeigen sich erneut deutliche Unterschiede zwischen den beiden Projekten hinsichtlich dieser Indikatoren: In VBOP haben einige die Deutschnote der Schüler/innen beeinflusst, in AQB2 hingegen nicht. Im Einzelnen zeigt sich für **AQB2** (Tabelle 33):

- M1: Die Motivation für das Projekt hat die Deutschnote am Ende der 9. Klasse nicht beeinflusst (-0,04).
- M2: Anders ist es bei der Schulzufriedenheit. Sie hatte einen starken Effekt auf Deutschnote: Je niedriger sie gewesen ist, desto schlechtere Deutschnoten hatten die Schüler/innen (0,27, signifikant).
- M3: Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler/innen am Projektbeginn hatten einen schwachen Einfluss: Je höher sie waren, desto besser war die Deutschnote (-0,13).
- M4: Die Selbstwirksamkeitserwartungen am Projektende hatten einen noch deutlicheren Einfluss: Berufsstarterschüler/innen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen hatten eine bessere Endnote in Deutsch (-0,25, signifikant) als jene mit niedrigen Erwartungen.
- M5: Die Anzahl der Unterrichtsstunden hatte keinen Einfluss (-0,05 bzw. -0,03).
- M6: Gleiches gilt für die Teilung der Klasse an den Praktikumstagen (-0,07).

Tabelle 33

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse (AQB2)

- Lineare OLS Regression (robuste Standardfehler, Regressionskoeffizienten) – Nur Berufsstarterklassen

		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Individualebene (Projektbeginn)								
Leistungsdurchschnitt	Sehr gut	-0,72**	-0,64***	-0,73**	-0,65***	-0,71***	-0,69***	-0,79***
(Gemischt = Ref.)	Schlecht	-0,05	-0,04	-0,08	-0,08	-0,08	-0,08	-0,10
Freude an Teilnahme	(1 = pos. bis 4 = neg.)	-0,04						
Schulzufriedenheit	(1 = pos. bis 4 = neg.)		0,27**					
Projekteffekte								
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn	(höhere Werte = positiver)			-0,13				
Selbstwirksamkeit am Projektende	(höhere Werte = positiver)				-0,25***			
Klassenebene (Projektimplementation)								
Durchschnittliche Deutschnote der Klasse	(höhere Werte = negativer)							
(Projektbeginn)		-0,15	-0,14	-0,16	-0,15	-0,10	-0,10	-0,13
Unterrichtsstunden	Weniger als 18 Std.					-0,05		
(Ref. = 20 bis 22 Stunden)	18-20 Stunden					-0,03		
	Mehr als 22 Stunden					--		
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)						0,07	
Kontrollvariablen (Individualebene)								
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)	-0,04	-0,02	-0,04	-0,03	-0,03	-0,03	-0,03
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	-0,02	-0,02	-0,02
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)							0,24*
F		2,65	3,87	2,86	5,53	2,20	2,48	3,98
Df		7	7	7	7	9	8	7
Adjusted R ²		0,07	0,11	0,08	0,14	0,06	0,07	0,10
Fallzahl		173	190	169	191	193	193	193

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Teilung der Klasse an Praxistagen.

n = 222 von 224 Schüler/innen der Berufsstarterklassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 24 Berufsstarterklassen. Bei fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ausgangsniveau vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * = p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Tabelle 34

Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse (VBOP)

- Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) – Nur Praxisklassen

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7
Individualebene (Projektbeginn)									
Leistungsdurchschnitt	Sehr gut		-0,39	-0,53*	-0,40	-0,37	-0,54*	-0,48*	-0,44*
(Gemischt = Ref.)	Schlecht		0,09	0,04	0,07	0,04	0,08	0,08	0,10
Freude an Teilnahme	(1 = pos. bis 4 = neg.)		-0,05						
Schulzufriedenheit	(1 = pos. bis 4 = neg.)			-0,03					
Projekteffekte									
Selbstwirksamkeit vor Projektbeginn	(höhere Werte = positiver)				0,03				
Selbstwirksamkeit am Projektende	(höhere Werte = positiver)					-0,20**			
Klassenebene									
Durchschnittliche Deutschnote der Klasse	(höhere Werte = negativer)		-0,10	-0,09	-0,10	-0,01	0,04	0,07	0,14
(Projektbeginn)									
Projektimplementation									
Unterrichtsstunden	Weniger als 18 Stunden						--		
(Ref. = 20–22 Stunden)	18–20 Stunden						0,47**		
	Mehr als 22 Stunden						0,24		
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)							-0,14	
Kontrollvariablen (Individualebene)									
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,05	-0,05	-0,04	-0,06*	-0,07*	-0,06*	-0,08**
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		0,01	0,00	0,01	0,00	0,01	0,01	0,01
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)								0,42***
Goodness of fit (Wald CHI2)									
Df		0	8,20	10,05	6,55	17,46	22,72	14,02	27,44
Maddala-R ²			7	7	7	7	9	8	7
Fallzahl		206	163	170	161	178	182	182	182
Varianzanteil Klassenebene (in %)		16							
Varianzanteil Individualebene (in %)		84							

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt vor Projektbeginn, Unterrichtsstunden, Teilung der Klasse an Praxistagen.

n = 206 von 208 Schüler/innen der Praxisklassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 22 Praxisklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ausgangsniveau vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

In den Praxisklassen (**VBOP**) sieht dies zum Teil deutlich anders aus (Tabelle 34):

- M2: Hier hatte die Schulzufriedenheit keinen Einfluss auf die Deutschnote (0,03).
- M3: Ebenso zeigte sich für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler/innen am Projektbeginn kein Einfluss (-0,03).
- M5: Die Anzahl der Unterrichtsstunden hatte jedoch einen nennenswerten Einfluss für die Deutschnote am Ende der 9. Klasse für die Praxisschüler/innen: Eine höhere Stundenanzahl pro Woche (mehr als 22 Stunden in 6 Klassen) sowie eine geringe Stundenzahl (18 bis 20 Stunden in 13 Klassen) verschlechterte die Deutschnote (0,24 bzw. 0,47, signifikant) im Vergleich zu Schüler/innen mit einer mittleren Stundenzahl von 20 bis 22 Unterrichtsstunden pro Woche.
- M6: Die Teilung der Klasse an den Praktikumstagen hat die Deutschnote hingegen etwas verbessert (-0,14).

Die Interventionsmaßnahmen zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartungen auf Individualebene hatten durchaus positive Effekte auf den Lernerfolg der Schüler/innen der beiden Projekte (siehe Kapitel 3.1.5). Die Unterrichtsreduktion (unter anderem aufgrund der Einführung von Praxistagen) hatte keine eindeutigen negativen oder positiven Effekte für den Lernerfolg der Schüler/innen der Projektklassen. In keinem dieser Modelle für AQB2 gab es jedoch nennenswerte Veränderungen in den Effekten für Schüler/innen mit guten und schlechten im Vergleich zu Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen. Das heißt, die untersuchten Interventionsmaßnahmen und anderen Projektfaktoren können die oben - für das Projekt AQB2 - ausgewiesenen Unterschiede zwischen den Schülergruppen in Berufsstarter- und Kontrollklassen nicht erklären.

Abschließend soll auch hier kurz untersucht werden, inwieweit es signifikante Unterschiede im Miss-/Erfolg hinsichtlich der Deutschnote am Ende der 9. Klasse zwischen den beiden Projekten gibt. Dazu wurden wiederum lineare Mehrebenenmodelle berechnet, in denen nun allerdings **nur die Projektschüler/innen (gemeinsam)** einbezogen wurden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 35 ausgewiesen.

Im Unterschied zur Mathematiknote zeigt sich für die Deutschnote in Modell M1 nur ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Projekten für Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen (nicht jedoch mit guten Leistungen). Sie hatten in den Praxisklassen (VBOP) eine Sechstelnote (-0,15) bessere Deutschnote am Ende der 9. Klasse als vergleichbare Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen. Bei den Schüler/innen mit guten und schlechten Ausgangsleistungen gibt es hingegen keinen nennenswerten Unterschied ($-0,03 = -0,15 + 0,12$ bzw. $-0,04 = -0,15 + 0,11$). Im Hinblick auf die oben berichteten Effekte im Vergleich zu den Kontrollklassen heißt dies, dass die **schlechteren Deutschnoten der VBOP-Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen hingegen allein dem unterschiedlichen Leistungsniveau der jeweiligen Kontrollklassen geschuldet sind.**

Tabelle 35

Unterschiede zwischen den beiden Projekten hinsichtlich der Einflussfaktoren auf die Zeugnisnote in Deutsch am Ende der 9. Klasse - Lineares Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Regressionskoeffizienten) - Nur Berufsstarter- und Praxisklassen

		M0	M1	M2	M3
Individualebene (Projektbeginn)					
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut Schlecht		-0,65** 0,06	-0,59*** 0,00	-0,59** 0,00
Klassenebene					
Besuch einer Praxisklasse (PK)	(Ref. = Berufsstarterklasse/BK)		-0,15	-0,11	-0,06
Cross-Level Interaktion					
(Schüler mit gemischtem L. in BK = Ref.)	Gute Schüler in PK Schlechte Schüler in PK (höhere Werte = negativer)		0,12 0,11		
Durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (Projektbeginn)				-0,06	0,01
Projektimplementation					
Unterrichtsstunden (Ref. = 20 bis 22 Stunden)	Weniger als 18 Stunden 18 - 20 Stunden Mehr als 22 Stunden			0,02 -0,09 0,00	
Klassenteilung an Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)				0,02
Kontrollvariablen (Individualebene)					
Verbale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,04*	-0,04*	-0,04**
Figurale kognitive Grundfähigkeiten	(höhere Werte = positiver)		-0,01	-0,01	-0,01
Goodness of fit (Wald CHI2)					
Df		0	9	11	9
Maddala-R ²			0,08	0,09	0,08
Fallzahl		428	375	375	375
Varianzanteil Klassenebene (in %)		8			
Varianzanteil Individualebene (in %)		92			

Kontrolle der Missings: Leistungsdurchschnitt am Projektbeginn, Unterrichtsstunden, Klassenteilung.

n = 428 von 432 Schüler/innen der Projektklassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2 und 4) in 46 Projektklassen. Bei den fehlenden Jugendlichen liegen keine Notenangaben (weder Lehrer/innen noch Selbstauskunft) für das Ende der 9. Klasse vor.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Mit Blick auf den Implementationsfaktor „Reduzierung der Unterrichtsstunden“ (Modell M2) bestätigt sich der Befund aus den getrennten Projektberechnungen: Es gibt keinen linearen Zusammenhang zwischen Anzahl der Stunden und der erreichten Deutschnote. Ferner zeigt sich im Unterschied zur Mathematiknote, dass die Klassenteilung (in 8 Berufsstarter- und 2 Praxisklassen) keinen Einfluss auf die Deutschnote hatte (0,02).

Zusammenfassend ist daher ein positives und ein negatives Resultat der beiden Projekte hinsichtlich der Schulleistungen festzuhalten: (a) Schüler/innen der beiden Projekte haben sich zwischen der 7. und 9. Klasse zwar häufiger in Deutsch und Mathematik verbessert als die Kontrollschüler/innen (siehe Kapitel 3.1.4) - unklar ist jedoch, ob dies nicht auch unterschiedlichen Benotungsmaßstäben in den Projektklassen geschuldet ist (angesichts einer lerngruppenbezogenen Benotungspraxis und den zumeist geringeren Ausgangsleistungen der Projektklassen, siehe Kapitel 2.1.1). Wenn man diese Bewertungsunterschiede durch die Kontrolle der kognitiven

Grundfähigkeiten, dem Leistungsdurchschnitt der Klasse und/oder von Verbesserung/Verschlechterung in der Mathematik- bzw. Deutschnote in den multivariaten Modellen in Rechnung stellt, dann haben **Projektschüler/innen schlechtere Deutschnoten erzielen können als die Kontrollschüler/innen**. Gleichwohl ist dabei auch zu betonen, dass die Erhöhung der Selbstwirksamkeit und teilweise auch der Schulzufriedenheit einen positiven Einfluss auf die Deutschleistungen am Ende der 9. Klasse der Projektschüler/innen hatten - und dies nur in geringerem Maße ohne die Projekte möglich gewesen wäre (siehe Kapitel 3.1.4).

Die Mathematikleistungen scheinen zudem sensibler oder stärker auf die leistungsmäßig häufiger verarmte Lernumwelt der Projektschüler/innen (siehe Kapitel 2.1.1) zu reagieren als die Deutschleistungen. Für die Deutschnote gab es keine Unterschiede, **für Mathematik zeigte sich jedoch eine Zweiteilung**: Schüler/innen mit guten und gemischten Ausgangsleistungen haben von den Praxisklassen (VBOP) profitiert und bessere Leistungen als vergleichbare Kontrollschüler/innen erzielt; für Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen waren sie jedoch nachteilig. Bei den Berufsstarterklassen (AQB2) gab es in Mathematik nur einen positiven Einfluss für die Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen; keinen Einfluss hingegen bei den guten und schlechten Schüler/innen. **Diese Unterschiede zwischen den Projekten sind bei Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen durch ein unterschiedliches Leistungsniveau der Kontrollklassen - die als Vergleichsgruppe fungieren - zu erklären** (siehe Tabelle 30). Vergleicht man nur die Schüler/innen der Projektklassen, dann zeigt sich kein Unterschied mehr in der erreichten Mathematiknote am Ende der 9. Klasse. Der Unterschied hinsichtlich der besseren Mathematiknote bei Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen zwischen den VBOP- und AQB2-Klassen blieb jedoch bestehen. Eine Erklärung dafür konnte nicht gefunden werden.

3.2.2 Erfolgsfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz⁶¹

Im Folgenden wird untersucht, inwiefern der Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse vorteilhaft für den Übergang in eine Ausbildung nach dem Verlassen der Schule gewesen ist, und welche Rolle dabei der Schulabschluss sowie Interventionsmaßnahmen im Rahmen der Projekte AQB2 und VBOP gespielt haben.

Wie in Kapitel 3.1.2 bereits dargestellt wurde, hatten Schulabgänger/innen, die eine Berufsstarter- bzw. Praxisklasse besucht haben, nach der 9. Klasse häufiger bereits im September einen Ausbildungsplatz als Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen (Berufsstarter- 45 %, Praxis- 55 % und Kontrollklassen 34 %). Wie Tabelle 16 (in Kapitel 3.1.2) auswies, kann dieser höhere Erfolg *nicht* mit besseren Abschlussleistungen der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen er-

⁶¹ Die nachfolgenden Auswertungen beziehen sich auf alle befragten Jugendlichen, die an der 2. und 4. Befragungswelle teilgenommen haben und nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben (at-risk-Population, n = 452).

klärt werden, da die Verteilungen hinsichtlich des Niveaus des Schulabschlusses sowie der Noten für das Sozialverhalten von Schulabgänger/innen aus Projekt- und Kontrollklassen relativ gleich gewesen sind. Der unterschiedliche Erfolg könnte nun der Tatsache geschuldet sein, dass Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und Praxisklassen bei gleichem Abschlussniveau eine höhere Chance hatten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Tabelle 36 zeigt, dass dies für Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- und Praxisklassen mit gemischten und schlechten Abschlussnoten in Deutsch und Mathematik (Leistungsniveau des Schulabschlusses) tatsächlich der Fall gewesen ist. Für Schulabgänger/innen mit gutem Schulabschluss zeigt sich ein zweigeteiltes Bild: Jene aus den Berufsstarterklassen (AQB2) hatten - wie auch schon Projekt AQB1 - die gleiche Chance wie jene aus den Kontrollklassen. Schulabgänger/innen mit gutem Schulabschluss aus den Praxisklassen (VBOP) hatten hingegen eine deutlich höhere Chance als vergleichbare Abgänger/innen aus den Kontrollklassen.

Tabelle 36
Abschlussniveau und Zugang zu einem Ausbildungsplatz der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 (in Zeilenprozenten)

	Ausbildungsplatz	
	Ja	Nein
Berufsstarterklassen		
Guter Schulabschluss	53	47
Gemischter Schulabschluss	53	47
Schlechter Schulabschluss	35	65
Praxisklassen		
Guter Schulabschluss	62	38
Gemischter Schulabschluss	57	43
Schlechter Schulabschluss	49	51
Kontrollklassen		
Guter Schulabschluss	50	50
Gemischter Schulabschluss	33	67
Schlechter Schulabschluss	24	76

n (at-risk-Population) = 166 Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter-, 153 aus den Praxis- und 133 aus den Kontrollklassen.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Woraus resultiert der Vorteil für Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen? Dazu wurden Mehrebenenmodelle (mit den beiden Ebenen: Individual- und Klassenebene) geschätzt, um der geclusterten Struktur der Daten (d. h. Schüler/innen in Klassen) statistisch Rechnung zu tragen. Da es sich bei der abhängigen Variable um eine dichotome Variable handelt (Ausbildungsplatz vorhanden: ja/nein), wurden bivariate logistische Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtnlogit*) berechnet. Im Unterschied zu den multivariaten Analysen der Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik am Ende der 9. Klasse können hier keine getrennten Modelle für die beiden Projekte berechnet werden. Die Fallzahl der Schulabgänger/innen pro Projekt ist dafür zu gering. Dies ist allerdings

nicht problematisch, da im Unterschied zu den Noten nicht Schul-, sondern - wenn überhaupt - Standorteffekte die Ausbildungschancen beeinflussen sollten. Ob dies der Fall gewesen ist, wird in den Analysen geprüft.

Die Ergebnisse der multivariaten Analysen zu den Ausbildungschancen sind in den Tabellen 37 und 39 pr äsentiert. Ausgewiesen sind die Odds Ratios. Werte größer als Eins bei den unabhängigen Variablen (Einflussfaktoren) signalisieren eine höhere Chance, in Ausbildung zu sein, im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie; Werte kleiner als Eins hingegen eine geringere Chance. Grundgesamtheit sind alle befragten Jugendlichen, die an den Befragungswellen 2, 4 und 5 (zum tatsächlichen Verbleib) teilgenommen und die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben. Da die Fallzahlen relative klein sind (insbesondere für die Kontrollgruppe), werden die Koeffizienten in der Regel nicht signifikant. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der Projektevaluation daher nur für die untersuchte Population (wobei es sich bei den Berufsstarter- und Praxisklassen nicht um eine Stichprobe, sondern Vollerhebung handelt) interpretiert.

Wie die Varianzanteile im so genannten Nullmodell M0 in Tabelle 37 zeigen, werden 12 % der erkläraren Varianz im Ausbildungserfolg in den Projekt- und Kontrollklassen nicht nur durch Unterschiede zwischen Schüler/innen, sondern auch durch Unterschiede zwischen Klassen erklärt. Ein wesentlicher Faktor ist dabei der Besuch einer Projektklasse. Mit Einführung dieses Indikators in Modell M1 in Tabelle 37 sinkt der dieser Anteil auf 8 % (in den weiteren Modellen bleibt der Anteil an erklärbarer Varianz auf der Klassenebene weitgehend stabil auf diesem Niveau).

In Tabelle 37 sind die Ergebnisse einer ersten Schätzreihe dargestellt, mit deren Hilfe vor allem der *Einfluss der Schulleistungen und Sozialkompetenzen* untersucht wird. Die Modelle M1 und M2 bestätigen die Befunde aus Tabelle 16 (in Kapitel 3.1.2): Berufsstarter- und Praxisklassenschüler/innen hatten – selbst bei Kontrolle der ungleichen Geschlechterverteilung in Projekt- und Kontrollklassen – eine höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Ferner wird deutlich, dass Jungen eine etwas höhere Chance hatten als Mädchen (nicht signifikant). Auffällig ist, dass nicht nur die Schulabgänger/innen aus den Projektklassen eine höhere Chance als jene aus den Kontrollklassen hatten, sondern dass sich hier auch zeigt, dass die Schulabgänger/innen aus den Praxisklassen deutlich erfolgreicher waren als jene aus den Berufsstarterklassen. Sie hatten im Vergleich zu den Abgänger/innen aus den Kontrollklassen eine 2,3-mal so hohe Chance, die Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen hingegen „nur“ eine 1,6-mal so hohe (Modell M2). Inwiefern dieser Unterschied zwischen den beiden Projekten durch Unterschiede in den Schulleistungen, sozialen Verhaltensmerkmalen oder in der Projektimplementation erklärt werden kann, wird - neben dem Vergleich zu den Kontrollgruppen - auch Gegenstand der weiteren Betrachtungen sein.

Tabelle 37

Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – Schwerpunkt: Schulleistungen und Sozialkompetenzen

- Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		M0	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13
Individualebene (Projektende, Ende Klasse 9)															
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)	Sehr gut Schlecht				1,29 0,56**									1,84 0,74	
Deutschnote	(1-6)					0,75+	0,77	0,77	0,81	0,80	0,83	0,85	0,83		1,00
Mathematiknote	(1-6)					0,76*	0,84	0,84	0,85	0,87	0,86	0,84	0,90		0,93
Schwänzen in der 9. Klasse	(0 = Nein, 1 = Ja)									0,68				0,61+	
Konfliktfähigkeit	(Höhere Werte = Geringe K.)										0,69				
Selbstwirksamkeit	(Höhere Werte = Positiv)											1,22			
Selbstwertgefühl	(Höhere Werte = Positiv)												1,06		
Arbeitsverhalten	(1-5)														0,47**
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Ohne Ausbildung)	Mind. ein Elternteil mit abgeschlossener Ausbildung								1,72*	1,72*	1,71*	1,85**	1,67*	1,82**	1,86**
Klassenebene															
Berufsstarterklasse (BK)	(0=Kontrollklasse, 1=ja)		1,65+	1,62+	1,69+	1,70+	1,83+	1,83+	1,76+	1,74+	1,47	1,71	1,89+	2,72*	1,81+
Praxisklasse (PK)	(0=Kontrollklasse, 1=ja)		2,41**	2,32**	2,52**	2,50**	2,47**	2,47**	2,54**	2,47**	2,12*	2,66**	2,74**	2,91*	2,69**
Cross-Level Interaktion (Schüler mit gemischtem L. in Kontrollklassen = Ref.)															
	Gute Schüler in BK														0,21*
	Schlechte Schüler in BK														0,71
	Gute Schüler in PK														0,76
	Schlechte Schüler in PK														0,80
Kontrollvariablen (Individualebene)															
Figurale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)						1,05	1,05	1,07	1,08	1,11	1,08	1,08	1,08	1,08
Verbale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)						1,04	1,04	1,03	1,03	1,02	1,03	1,03	1,04	1,02
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)			1,22				1,12	1,09	1,09	1,02	1,03	1,03	1,10	1,25
Goodness of fit (Wald CHI2)			8,71	9,55	17,69	18,87	16,28	16,57	22,24	24,07	17,41	24,96	21,29	27,59	33,30
Df		0	2	3	4	4	6	7	8	10	9	9	9	14	9
Maddala-R ²		0	0,02	0,02	0,04	0,04	0,04	0,04	0,06	0,06	0,05	0,07	0,06	0,07	0,09
Fallzahl		452	452	451	452	452	402	402	380	380	315	371	362	380	374
Varianzanteil Klassenebene (in %)			12												
Varianzanteil Individualebene (in %)			88												

n (at-risk-Population) = 452 Schulabgänger/innen aus 84 Klassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5).

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: + = p < 0,1, * = p < 0,05, ** p < 0,01.

Fortsetzung von Tabelle 37 nächste Seite

Fortsetzung

Tabelle 37

Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz

- Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		M14	M15	M16	M17	M18
Individualebene (<i>Projektende, Ende Klasse 9</i>)						
Deutschnote	(1-6)	0,94	1,08	1,06	1,07	1,22
Mathematiknote	(1-6)	0,87	0,99	1,02	0,98	0,92
Selbstwirksamkeit	(Höhere Werte = Positiv)		1,02	1,02	1,00	0,87
Arbeitsverhalten	(1-5)		0,51**	0,51**	0,50**	0,39**
Sozialverhalten	(1-5)	0,58**	0,81	0,80	0,82	0,81
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Ohne Ausbildung)	Mind. ein Elternteil mit abgeschlossener Ausbildung	1,92**	1,86*	1,86*	1,93**	
Klassenebene						
Berufsstarterklasse (BK)	(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)	1,84+	1,94+	1,27	1,95+	1,92
Praxisklasse (PK)	(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)	2,32*	2,77**	2,38+	2,91**	5,80**
Cross-Level Interaktion						
(Jungen in Kontrollklassen = Ref.)	Jungen in BK			2,09		
	Jungen in PK			1,34		
(Migrationshintergrund in Kontrollklassen = Ref.)	Migrationshintergrund in BK					1,14
	Migrationshintergrund in PK					0,18*
Kontrollvariablen (<i>Individualebene</i>)						
Figurale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)	1,06	1,08	1,09	1,08	1,10
Verbale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)	1,03	1,03	1,03	1,03	1,06
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)	1,20	1,24	0,87	1,25	1,29
Migrationshintergrund	(0 = Nein, 1 = Ja)				1,33	2,43
Goodness of fit (Wald CHI2)		28,01	32,37	33,50	33,06	37,66
Df		9	11	13	13	14
Maddala-R ²		0,07	0,09	0,09	0,09	0,10
Fallzahl		371	353	353	353	353

n (at-risk-Population) = 452 Schulabgänger/innen aus 84 Klassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5).

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: + = $p < 0,1$, * = $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Modell M3 repliziert die Befunde aus Tabelle 36, dass Schulabgänger/innen mit einem guten Schulabschluss die höchste und Schulabgänger/innen mit einem schlechteren Schulabschluss die geringste Chance für den Ausbildungszugang hatten. Modell M4 bekräftigt dies: Sowohl die Deutsch- als auch die Mathematiknote hatten einen Einfluss auf die Ausbildungschance. Mit Kontrolle dieser Faktoren ändert sich an dem Odds Ratio für den Besuch einer Berufsstarter- und Praxisklasse wenig. Das heißt, die unterschiedlichen Erfolgsquoten werden, wie bereits oben erwähnt, nicht durch Verteilungsunterschiede in den Abschlussleistungen verursacht.

Selbst bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten in Modell M5 blieb der Vorteil für den Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse unverändert bestehen. Das heißt, bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Abschlussleistungen in Deutsch und Mathematik hatten Schulabgänger/innen aus Berufsstarter- bzw. Praxisklassen immer noch deutlich höhere Ausbildungschancen als Abgänger/innen aus normaler Hauptschulklassen (Kontrollklassen). Dieser Befund bleibt auch erhalten, wenn für Unterschiede in der Geschlechterverteilung (Modell M6) kontrolliert wird.

Modell M7 untersucht den *Einfluss der Eltern bei der Lehrstellensuche*. Hier zeigt sich (auch unverändert in den nachfolgenden Modellen), dass eine abgeschlossene Ausbildung im Elternhaus - neben den eigenen Schulleistungen der Schüler/innen – den Zugang zu einer Ausbildung positiv beeinflusst. Dabei dürfte die Ausbildung der Eltern nicht nur einen direkten Effekt haben (durch Bemühungen im Ausbildungsbetrieb⁶², siehe Kapitel 3.1.6), sondern auch indirekt über höhere Ausbildungsaspirationen, eine gute Berufsorientierung in der Familie und die Befähigung zur selbständigen Suche wirken. Erneut blieb der positive Effekt des Besuchs einer Projektklasse davon unberührt

Modell M8 unterstützt den Erfolg in einer der Zieldimensionen der Projekte AQB2 und VBOP - nämlich durch Interventionsmaßnahmen vor allem der Schulmüdigkeit und dem Fernbleiben von der Schule (Schwänzen) von Jugendlichen an Hauptschulen begegnen zu wollen. Schulabgänger/innen, die in der 9. Klasse die Schule geschwänzt haben⁶³, hatten – bei gleichen Leistungen – eine deutlich geringere Erfolgschance. Da der Anteil der Jugendlichen, die dem Unterricht auch während des Projekts ferngeblieben sind, in den Projektklassen – trotz Reduzierung – immer noch recht hoch gewesen ist, sollten hier zukünftig verstärkt Maßnahmen zur weiteren Senkung des Anteils implementiert werden.

In den Modellen M9 bis M11 sowie M13 und M15 wird der Einfluss der *Sozialkompetenzen und individuellen Handlungsregulierung* der Schulabgänger/innen für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz untersucht. Modell M9 signalisiert, dass Sozialkompetenzen – einer der Schwerpunkte der Projekte AQB2 und VBOP – einen Einfluss auf die Erfolgschance der befragten Jugendlichen hatten. Bei gleichen Leistungen, kognitiven Grundfähigkeiten, gleicher sozialer Herkunft sowie Geschlechterzugehörigkeit hatten Schulabgänger/innen mit geringeren Kompetenzen hinsichtlich ihrer Konfliktfähigkeit eine deutlich geringere Erfolgschance als Schulabgänger/innen mit höheren Kompetenzen in der Austragung von Konflikten. Gleiches zeigt sich für Bereich der individuellen Handlungsregulierung: Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung - kaum jedoch ein höheres Selbstwirksamkeitsgefühl - beeinflusste die Ausbildungsplatzsuche positiv. In diesen beiden sozialen Merkmalen konnten Teilnehmer/innen an den Projekten AQB2 und VBOP deutlich häufiger als die Kontrollschüler/innen positive Zuwächse verzeichnen (wenn auch angesichts der Stabilität dieser Merkmale und der Projektdauer von „nur“ 2 Jahren teilweise nur geringe Zuwächse; siehe Kapitel 3.1.5).

⁶² Diese Variable konnte in den Modellen durch einen relativ hohen Anteil an fehlenden Angaben - bei ohnehin schon kleiner Fallzahl - in den Modellen nicht berücksichtigt werden.

⁶³ Zur Erinnerung: Im ersten Halbjahr der 9. Klasse gaben rund 21% der Schüler/innen aus den Projekt- und den Kontrollklassen an, mehrmals in der Schule unentschuldigt gefehlt zu haben (siehe Kapitel 2.1.2).

In den Modellen M13 bis M15 wurde die Bewertung des Sozial- bzw. des Arbeitsverhaltens der Schulabgänger/innen am Ende der 9. Klasse durch ihre Lehrer/innen als ein beobachtbares „Signal“ der Sozialkompetenzen für Personalverantwortliche im Rekrutierungsprozess sowie als Indikator individuell verfügbarer Handlungsressourcen für den Suchprozess berücksichtigt. Beide hatten einen signifikanten Einfluss für den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche – selbst bei Kontrolle der fachlichen Schulleistungen und der kognitiven Grundfähigkeiten der Schulabgänger/innen. Zudem ist auffällig, dass mit der Einführung des Arbeits- bzw. des Sozialverhaltens die Effekte für die Deutsch- und Mathematiknote deutlich verringern und einen Wert von 1,08 bzw. 0,99 (in M15) erreichen - und damit keinen Einfluss mehr auf die Ausbildungschancen haben. Dies signalisiert, dass das soziale Verhalten für den Zugang zu Ausbildungen bei Hauptschüler/innen wichtiger ist als die Fachnoten. Dies unterstützt die Stoßrichtung der Projekte AQB2 und VBOP, neben den fachlichen Leistungen vor allem das soziale Verhalten der Jugendlichen zu verbessern.

Bleibt in Bezug auf die 1. Leitfrage zu untersuchen, ob Schulabgänger/innen mit guten, gemischten und schlechten Abgangsleistungen vom Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse beim Übergang in eine Ausbildung gleichermaßen profitiert haben oder nicht, wenn Verteilungsunterschiede in den Leistungen, kognitiven Grundfähigkeiten und sozialen Herkunftsressourcen in Rechnung gestellt werden. In Modell M12 ist dementsprechend ein Interaktionseffekt von Abschlussniveau und Besuch einer Projektklasse - bei Kontrolle dieser Variablen - aufgenommen worden. Die Befunde für die Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen (**AQB2**) sind gemischter Natur:

- Für Schulabgänger/innen mit guten Abgangsleistungen hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse einen negativen Einfluss. Die Chance für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz war bei ihnen um etwa 40 % geringer ($0,57 = 2,72 \cdot 0,21$) als bei vergleichbaren Abgänger/innen aus den Kontrollklassen.
- + Für Schulabgänger/innen mit gemischten Abgangsleistungen hatte der Besuch hingegen einen positiven Effekt. Ihre Erfolgchance war 2,7-mal so hoch oder um 170 % höher als bei vergleichbaren Abgänger/innen aus den Kontrollklassen.⁶⁴
- + Gleiches gilt für Schulabgänger/innen mit schlechten Abgangsleistungen: Sie hatten eine 1,93-mal so hohe Erfolgchance ($1,93 = 2,72 \cdot 0,71$) wie vergleichbare Abgänger/innen aus den Kontrollklassen.

Die Befunde für die Abgänger/innen aus den Praxisklassen (**VBOP**) sehen hier etwas aus:

- + Schulabgänger/innen mit guten Abgangsleistungen aus den Praxisklassen hatten eine etwa doppelt so hohe Chance wie vergleichbare Abgänger/innen aus den Kontrollklassen ($2,21 = 2,91 \cdot 0,76$).

⁶⁴ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (= Referenzgruppe).

- + Gleiches gilt für Schulabgänger/innen mit gemischten Abgangsleistungen. Sie hatten eine fast 3-mal so hohe Chance wie vergleichbare Abgänger/innen aus den Kontrollklassen (2,91).⁶⁵
- + Und auch Schulabgänger/innen mit schlechten Abgangsleistungen hatten eine deutliche höhere Erfolgschance ($2,33 = 2,91 \cdot 0,80$) als vergleichbare Abgänger/innen aus den Kontrollklassen.

Im Ergebnis heißt dies, dass vom Projekt VBOP alle Schülergruppen profitiert haben, vom Projekt AQB2 hingegen nur Schulabgänger/innen mit gemischten und schlechten Leistungen. Ferner zeigt sich, dass die Ausbildungschancen für Abgänger/innen mit gemischten und schlechten Leistungen in den beiden Projekten nahezu gleich gewesen sind⁶⁶, während sich die Ausbildungschancen der guten Schulabgänger/innen deutlich unterschieden haben. In AQB2 lagen sie bei 1,05 ($= 1,84 \cdot 2,72 \cdot 0,21$) und in VBOP bei 4,07 ($= 1,84 \cdot 2,91 \cdot 0,76$).

Die Ergebnisse für AQB2 entsprechen einerseits den Befunden aus Tabelle 36 - Abgänger/innen mit gutem Schulabschluss hatten eine 50-50-Chance des Übergangs in eine Ausbildung (53 % mit vs. 47 % ohne Ausbildungsplatz). Andererseits zeigten sich in Tabelle 36 keine so starken Unterschiede zu Abgänger/innen mit gutem Schulabschluss aus den Praxis- oder Kontrollklassen (62 % bzw. 50 % mit Ausbildungsplatz). Wie sind nun diese starken Unterschiede bzw. diese deutlich geringeren Chancen guter Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen, wie sie Modell M12 ausweist, zu erklären? Verantwortlich dafür sind vor allem Verteilungsunterschiede - wie Tabelle 38 verdeutlicht. Die Schulabgänger/innen mit gutem Schulabschluss aus den Berufsstarterklassen kamen einerseits deutlich häufiger als Abgänger/innen aus den Praxis- und Kontrollklassen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hatte. Da das kulturelle Kapitel der Eltern generell einen relativ starken und konstant positiven Einfluss auf die Ausbildungschancen hat (siehe Modell M7 und folgende), wird damit ein Teil der höheren Ausbildungschancen guter Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen durch den Vorteil erklärt, dass sie weit häufiger als alle anderen Gruppen mindestens ein Elternteil mit abgeschlossener Berufsausbildung hatten. Wird nun für Verteilungsunterschiede in dieser Hinsicht - wie in Modell M12 - kontrolliert, erhöht sich der Vorteil der Schulabgänger/innen aus den Praxisklassen (VBOP) gegenüber den Abgänger/innen aus den Berufsstarter- und Kontrollklassen, da Erstere am seltensten aus solchen Familien kamen.

⁶⁵ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Praxisklasse (= Referenzgruppe).

⁶⁶ Die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu haben, war bei Abgänger/innen mit gemischten Leistungen in AQB2 = 2,72 und in VBOP = 2,91; bei Abgänger/innen mit schlechten Leistungen in AQB2 = 1,43 ($= 0,74 \cdot 2,72 \cdot 0,71$) und in VBOP = 1,72 ($= 0,74 \cdot 2,91 \cdot 0,80$).

Tabelle 38**Leistungsniveau der Schulabgänger/innen und Bildungsabschluss der Eltern, „Schwänzen“ in der 9. Klasse sowie Gelegenheitsstruktur (in %)**

	Guter Schulabschluss	Gemischter Schulabschluss	Schlechter Schulabschluss
Anteil der Eltern mit abgeschlossener Berufsausbildung			
Berufsstarterklassen (AQB2)	61	43	38
Praxisklassen (VBOP)	41	56	50
Kontrollklassen	54	57	41
Anteil der Jugendlichen <u>ohne</u> unentschuldigtes Fernbleiben („Schwänzen“) im 1. Halbjahr der 9. Klasse			
Berufsstarterklassen (AQB2)	87	61	66
Praxisklassen (VBOP)	62	79	75
Kontrollklassen	76	62	61
Ungünstige Gelegenheitsstruktur			
Berufsstarterklassen (AQB2)	40	41	52
Praxisklassen (VBOP)	59	48	31
Kontrollklassen	53	44	41

n (at-risk-Population) = 452 Schulabgänger/innen aus 84 Klassen (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5).

Ungünstige Gelegenheitsstruktur = Arbeitsagenturbezirken, in denen eine relativ/hohe Jugendarbeitslosigkeit mit einer sehr/ungünstigen Ausbildungsplatzsituation einherging (siehe Kapitel 2.3.1).

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Andererseits zeigt Tabelle 38, dass die Schulabgänger/innen mit gutem Schulabschluss aus den Berufsstarterklassen am seltensten - durchaus positiv zu werten - geschwänzt haben. Das Schwänzen hat nun, wie erwartet und in Modell M8 sichtbar, einen negativen Einfluss auf die Ausbildungschancen. Wenn nun, wie in Modell M12 geschehen, für das Schwänzen kontrolliert wird, dann schwindet der „Vorteil“ der guten Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen, den sie hinsichtlich der Ausbildungschancen dadurch hatten, dass sie weniger geschwänzt haben als alle anderen Gruppen. Mehr noch, Schulabgänger/innen mit gutem Schulabschluss aus den Praxisklassen haben im Unterschied dazu einen der niedrigsten Anteil ohne Schwänzen (oder umgekehrt, haben relativ häufig im Vergleich zu den anderen Gruppen geschwänzt). Wird nun beides in Rechnung gestellt, d. h. für Verteilungsunterschiede im Bildungsabschluss der Eltern sowie dem Schwänzen kontrolliert, dann erhöht sich der Nettoeffekt des guten Abschlusses bei den Abgänger/innen aus den Praxisklassen und verringert sich der Nettoeffekt des guten Abschlusses bei jenen aus den Berufsstarterklassen, sodass die Differenz zwischen beiden Gruppen deutlich größer wird als in den unkontrollierten bivariaten Auswertungen in Tabelle 36.

Ferner ist zu erwähnen, dass die guten Schulabgänger/innen aus den Berufsstarterklassen am seltensten und jene aus den Praxisklassen am häufigsten aus ungünstigen Arbeitsagenturbezirken (mit einer relativ/hohen Jugendarbeitslosigkeit und einer sehr/ungünstigen Ausbildungsplatzsituation) kamen.

Zusammenfassend heißt dies: Hauptschüler/innen mit gemischten und schlechten Abschlussleistungen konnten eindeutig von der Teilnahme an den Projekten AQB2 und VBOP profitieren. Bei Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen ist dies nicht eindeutig: In VBOP haben sie vom Projekt profitiert, in AQB2 hingegen (wie bereits auch in AQB1) nicht. Woran dies liegt, kann nicht geklärt werden, denn dieser Befund bleibt auch bestehen, wenn Standortfaktoren und Implementationsmerkmale berücksichtigt werden (siehe unten bei Ausführungen zu Tabelle 39). Möglicherweise werden gute Schüler/innen durch das Label eine „Interventionsmaßnahme für akut abschlussgefährdete Jugendliche besucht zu haben (haben zu müssen)“ auf dem Ausbildungsmarkt zum Teil auch benachteiligt im Vergleich zu Schüler/innen aus normalen Hauptschulklassen mit gleichen Leistungen.

Tabelle 39
Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – Schwerpunkt: Standortfaktoren und Projektimplementations
 - Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		M0	M1	M2	M3	M4
Individualebene (<i>Projektende, Ende Klasse 9</i>)						
Deutschnote	(1-6)		0,94	0,94	0,93	0,90
Mathematiknote	(1-6)		0,91	0,90	0,91	0,94
Arbeitsverhalten	(1-5)		0,47**	0,47**	0,47**	0,47**
Klassenebene						
Berufsstarterklasse (BK)	(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)		1,77	1,79+	1,70	1,75
Praxisklasse (PK)	(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)		2,58**	2,59**	2,58**	2,57**
Standortfaktoren						
Siedlungsstruktur	Großstädtisch		1,08			
(Ref. = Kleinstädtisch)	Ländlich		1,03			
Gelegenheitsstruktur	Günstig			1,60		
(Ref. = Ungünstig)	Gemischt			1,41		
Jugendarbeitslosigkeit	Sehr gering				2,64	
(Ref. = gering)	Relativ hoch				1,02	
	Hoch				0,94	
ANR (Ref. = Ungünstig)	Relativ ausgeglichen					1,24
	Sehr ungünstig					0,87
Kontrollvariablen (<i>Individualebene</i>)						
Figurale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)		1,06	1,06	1,05	1,06
Verbale Grundfähigkeiten	(Höhere Werte = Positiver)		1,02	1,02	1,02	1,02
Geschlecht	(0 = Weiblich, 1 = Männlich)		1,37	1,38	1,36	1,37
Goodness of fit (Wald CHI2)			27,81	28,94	32,37	28,03
Df		0	10	10	11	10
Maddala-R ²		0	0,07	0,07	0,08	0,07
Fallzahl		452	394	394	394	394
Varianzanteil Klassenebene / Individualebene (in %)		12 / 88				

M1 bis M4: n (at-risk-Population) = 452 Schulabgänger/innen aus 84 *Projekt- und Kontrollklassen* (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5);

bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: + = $p < 0,1$, * = $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Fortsetzung von Tabelle 39 nächste Seite

Fortsetzung

Tabelle 39

Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – Schwerpunkt: Standortfaktoren und Projektimplementation

- Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

		Nur Schulabgänger/innen aus Projektklassen										
		M0	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
Individualebene (Projektende, Ende Klasse 9)												
Leistungsdurchschnitt	Sehr gut		1,05	0,80	0,75	0,71	0,75	0,75	0,75	0,79	0,74	0,74
(Gemischt = Ref.)	Schlecht		0,55*	0,60+	0,61+	0,60+	0,61+	0,61+	0,60+	0,64	0,60+	0,62+
Arbeitsverhalten	(1-5)			0,54**	0,52**	0,49**	0,52**	0,51**	0,49**	0,55**	0,53**	0,52**
Bildungsabschluss der Eltern	Mind. ein Elternteil mit abgeschlossener Ausbildung					1,84*						
(Ref. = Ohne Ausbildung)												
Klassenebene												
Praxisklasse (PK)	(0 = BK, 1 = Ja)		1,51	1,59	1,55	1,60	1,53	1,58	1,74	1,50	1,53	1,53
Standortfaktoren												
Siedlungsstruktur	Großstädtisch						0,94					
(Ref. = Kleinstädtisch)	Ländlich						1,00					
Gelegenheitsstruktur	Günstig							1,55				
(Ref. = Ungünstig)	Gemischt							0,99				
Projektimplementation												
Teilung der Klasse an den Praxistagen	(0 = Nein, 1 = Ja)								1,01			
Wechsel des Praktikumsbetriebs	3- bis 4-mal									0,61		
(Ref. = 0 bis 2-mal)	5-mal und mehr									0,44+		
Größe des (letzten) Praktikumsbetriebs (Ref. = unter 10 Mitarbeiter)	10 und mehr Mitarbeiter										1,34	
Niveau der Praktikumsbetriebs (Ref. = unter 10 Mitarbeiter)												1,34
Niveau der Praktikumsbetriebs (Ref. = Hilfstätigkeiten)	Berufsbezogene Tätigkeit											
(Ref. = Hilfstätigkeiten)												
Kontrollvariablen (Individualebene)												
Geschlecht	(0= Weiblich, 1 = Männlich)				1,50	1,48	1,50	1,50	1,41	1,41	1,47	1,49
Goodness of fit (Wald CHI2)			7,23	16,17	17,68	22,58	17,70	17,82	18,81	22,61	20,60	19,00
Df		0	3	4	5	5	7	7	6	8	7	7
Maddala-R ²		0	0,02	0,05	0,06	0,07	0,06	0,06	0,06	0,07	0,06	0,06
Fallzahl		319	319	312	311	292	311	311	298	311	309	311
Varianzanteil Klassenebene	(in %)	11										
Varianzanteil Individualebene	(in %)	89										

M5 bis M14: n (at-risk-Population) = 319 Schulabgänger/innen aus 46 *Projektklassen* (mit Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5);

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegen zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Leistungsniveau „Gemischt“: Eine der beiden Noten (Deutsch, Mathematik) ist 3 und besser, die andere ist 4 und schlechter.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: + = p < 0,1, * = p < 0,05, ** p < 0,01.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Wie sah es nun mit den Ausbildungschancen von jungen Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus? Sind die beiden Projekte AQB2 und VBOP hier ihrem Anspruch der Verbesserung gerecht geworden? Wir konnten für beide Gruppen keine besonderen Maßnahmen in den Projekten AQB2 und VBOP beobachten. Zudem waren Jugendliche mit Migrationshintergrund sogar etwas seltener in den Projekt- als den Kontrollklassen vertreten (siehe Kapitel 2.1.3). Bleibt dennoch die Frage, ob die Interventionsmaßnahmen im Projekt für Mädchen und Jungen sowie Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in gleicher oder ungleicher Weise gewirkt haben.

Hinsichtlich der Ausbildungschancen von jungen Frauen zeigt sich in Modell M6, dass männliche Schulabgänger bei gleichen Leistungen nur wenig höhere Chance hatten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als weibliche Schulabgänger (Odds ratio = 1,12). Differenziert nach der Teilnahme an den Projekten AQB2 und VBOP, ergibt sich folgendes Bild (siehe Modell M16):

AQB2

- + Für weibliche Jugendliche hatte der Besuch einer Berufsstarterklasse einen positiven Einfluss. Die Chance für den erfolgreichen Zugang zu einem Ausbildungsplatz war bei ihnen um 27 % höher (= 1,27) als bei vergleichbaren Schülerinnen aus den Kontrollklassen.⁶⁷
- + Für Jungen hatte der Besuch gleichfalls einen positiven Effekt - und dies sogar in noch stärkerem Maße als bei den Mädchen. Ihre Erfolgchance war 2,65-mal (= 1,27*2,09) so hoch wie die vergleichbarer Abgänger aus den Kontrollklassen.

VBOP

- + Im Projekt VBOP war der Vorteil der Mädchen, die eine Praxisklasse besucht haben, gegenüber den Abgängerinnen aus den Kontrollklassen noch ausgeprägter als im Projekt AQB2. Ihre Ausbildungschance war 2,38-mal so hoch wie die vergleichbarer Mädchen aus den Kontrollklassen.⁶⁸
- + Auch Jungen haben von Besuch einer Praxisklasse profitiert - und wiederum stärker als Mädchen. Ihre Erfolgchance war 3,24-mal (= 2,38*1,36) so hoch wie die vergleichbarer Jungen aus den Kontrollklassen.

Im Unterschied zum Projekt AQB1 ist es somit den beiden Nachfolgeprojekten besser gelungen, dass (trotz der betrieblichen Ausrichtung der Projekte) auch Mädchen mit der Projektteilnahme beim Übergang in eine Ausbildung profitieren konnten, wenn auch immer noch in geringerem Maße als Jungen.

Mit Blick auf die Benachteiligung von *Jugendlichen mit Migrationshintergrund* sieht der Befund gemischt aus: Hier hatte der Besuch einer Projektklassen einen unter-

⁶⁷ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (= Referenzgruppe).

⁶⁸ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Praxisklasse (= Referenzgruppe).

schiedlichen Einfluss auf die Ausbildungschancen in den beiden Projekten. Wie Modell M17 zunächst ausweist, hatten die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine höhere Erfolgchance auf dem Ausbildungsmarkt als die befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (1,33). Differenziert nach den beiden Projekten wird deutlich, dass dies nur für das Projekt AQB2, nicht jedoch für das Projekt VBOP zutrifft.

- + Im Projekt AQB2 hatten Jugendliche ohne Migrationshintergrund aus den Berufsstarterklassen ein fast doppelt so hohe Ausbildungschance (1,91⁶⁹) wie vergleichbare Jugendliche aus den Kontrollklassen. Bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund war der Vorteil, der mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse verbunden gewesen ist, noch etwas größer, nämlich eine 2,18-mal so hohe Chance (= $1,91 \cdot 1,14$).
- = Das sieht in VBOP deutlich anders aus. Hier haben vor allem Jugendliche ohne Migrationshintergrund vom Projekt profitieren können; ihre Ausbildungschance war 5,8-mal⁷⁰ so hoch im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aus den Kontrollklassen. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund gab es jedoch keinen Vorteil; sie hatten die gleiche Chance ($1,04 = 5,8 \cdot 0,18$) wie Jugendliche mit Migrationshintergrund aus den Kontrollklassen.

Wie lauten nun die Antworten auf die **2. und 3. Leitfrage: Welchen Einfluss hatten Implementationsfaktoren der Projekte AQB2 und VBOP sowie die Standortfaktoren für den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche?** Dazu wurden weitere Mehrebenenmodelle geschätzt. Die Ergebnisse sind in Tabelle 39 ausgewiesen. Zunächst zur Frage, ob sich durch die Berücksichtigung von Standortfaktoren der oben berichteten Befund verändert, dass bei Kontrolle des Leistungsniveaus und der kognitiven Grundfähigkeiten der Schulabgänger/innen sowie der Geschlechterverteilung, der positive Einfluss des Besuchs einer Projektklasse auf die Erfolgchancen bei der Ausbildungsplatzsuche verschwindet - also Verteilungsunterschieden geschuldet ist. Die Antwort ist Nein. In den Modellen M1 bis M4 in Tabelle 39 zeigt sich: Die Effekte für den Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse sind unverändert und bleiben positiv.

Hinsichtlich der Standortfaktoren ist festzustellen: Ob die befragten Jugendliche in Großstädten, kleinstädtischen Regionen oder auf dem Lande nach einem Ausbildungsplatz suchten, hatte keinen Einfluss auf ihre Ausbildungschancen (M1). Hinsichtlich der *Gelegenheitsstrukturen* (M2) zeigt sich, dass Jugendliche in Regionen mit günstiger (ein Standort) oder gemischter Gelegenheitsstruktur (21 Standorte) eine höhere Erfolgchance hatten als Jugendliche an ungünstigen Standorten (= Referenzkategorie, 23 Standorte). Hinsichtlich des Einflusses der Jugendarbeitslosigkeit (M3) wird deutlich, dass die Chancen nur an Standorten mit sehr geringer

⁶⁹ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (= Referenzgruppe).

⁷⁰ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Praxisklasse (= Referenzgruppe).

Jugendarbeitslosigkeit besser waren (2,60); sich bei einer Jugendarbeitslosigkeit ab 5 % die Ausbildungschancen der Schulabgänger/innen hingegen nicht unterschieden haben. Da diese sehr geringe Quote nur acht der 45 Schulen betraf (siehe Kapitel 2.3.1), sollte dieser Befund nicht interpretiert werden. Die (*erweiterte*) *AngebotsNachfrage-Relation* (ANR) auf dem Ausbildungsmarkt (M4) zeigt gleichfalls der erwartete Einfluss. Für die Schulabgänger/innen der einen Schule (Vechta) in einer Region mit relativen ausgeglichener ANR (ein Standort) war die Erfolgchance etwas höher als für jene Schulabgänger/innen aus Regionen mit ungünstiger ANR (Referenzkategorie, 21 Standorte), und am schlechtesten waren sie für jene aus Regionen mit sehr ungünstiger ANR (23 Standorte).

Die Modelle M9 und M10, in denen nur die *Abgänger/innen aus den Projektklassen* berücksichtigt wurden, zeigen gleichfalls kein Einfluss der Siedlungsstruktur (M9) und ein leichter Vorteil der Ausbildungsplatzsuche in einer günstigen Gelegenheitsstruktur (M10, Achtung: nur ein Standort). Dies signalisiert, dass die Ausbildungschancen von Hauptschulabgänger/innen eher unabhängig von der Situation auf dem Ausbildungsmarkt sind, sondern stärker durch andere Faktoren (z. B. durch Diskreditierungs-, Stigmatisierungs- und soziale Verarmungsprozesse) bestimmt sind (vgl. Solga 2005; siehe Kapitel 2.3.1).

Mit dem Modellen M5 bis M7 wird nun genauer untersucht, inwieweit innerhalb der Gruppe der Schulabgänger/innen aus den Projektklassen Unterschiede beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz existieren. Modell M5 zeigt zunächst, dass auch bei Kontrolle der Schulleistungen Abgänger/innen aus den Praxisklassen (VBOP) eine höhere Ausbildungschance hatten als Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen (1,51-mal so hoch bzw. um 51 % höher). Ferner hatten Projektschüler/innen mit guten und gemischten Abgangsnoten eine höhere Ausbildungschance als jene mit schlechten Abgangsnoten (0,55). In Modell M6 wird jedoch deutlich, dass die höheren Ausbildungschancen der guten Schüler/innen im Vergleich zu den schlechten Schüler/innen weniger durch ihre guten Mathematik- und Deutschnoten, sondern vor allen durch ihr besseres Arbeitsverhalten verursacht wurde (mit Kontrolle des Arbeitsverhaltens haben sie nahezu die gleichen Chancen wie schlechte Schüler/innen). Zum anderen zeigt sich, dass gute und schlechte Schulabgänger/innen aus den Projektklassen bei gleichem Arbeitsverhalten schlechtere Chancen hatten als die Abgänger/innen mit gemischten Abgangsleistungen. Dieser Befund bleibt auch bei Kontrolle des Geschlechts (M7) sowie in allen weiteren Modellen konstant erhalten und ist damit nicht Verteilungsunterschieden auf unterschiedliche Standorte geschuldet. Verursacht wird dieses schlechte Abschneiden der guten Schüler/innen vor allem durch jene aus den Berufsstarterklassen (AQB2) - wie bereits oben ausgewiesen und erklärt.

Ferner ist ab Modell M6 (Tabelle 39) - basierend auf den Projektschüler/innen - zu beobachten, dass das Arbeitsverhalten in allen Modellen am stärksten die Ausbildungschancen der Jugendlichen beeinflusst hat. Das bestätigt den oben erwähnten Befund: Gerade bei Hauptschüler/innen - also bei eher als leistungsschwach gel-

tenden Schüler/innen auf dem Ausbildungsmarkt – ist eine gute Note im Sozial- und Arbeitsverhalten (als positives „Signal“ auf dem Ausbildungsmarkt) von entscheidender Bedeutung.⁷¹

Mit dem Modell M8 wird untersucht, ob soziale Verarmungsprozesse hinsichtlich der beruflichen Erfahrungskontexte sowie Ausbildungs- und Arbeitsmarktanbindungen der Jugendlichen durch die Projekte AQB2 und VBOP kompensiert werden konnten. Spielte die soziale Herkunft trotz der Intervention durch AQB2 und VBOP für den Ausbildungszugang eine Rolle? Die Antwort ist Ja. Projektschüler/innen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil eine abgeschlossene Berufsausbildung hatte, hatten eine höhere Erfolgchance (1,84).

Mit Hilfe der Modelle M11 bis M14 werden nun die **Effekte der Interventionsmaßnahmen** im Rahmen der Projekte AQB2 und VBOP untersucht. Die Teilung der Klasse zeigt keinen Einfluss (M11) (ein direkter Effekt ist auch nicht anzunehmen, da dies wohl über eine Verbesserung der Noten geschehen sollte). Anders sieht es hingegen bei der Verbleibsdauer im Praktikumsbetrieb aus. Schüler/innen aus den Projektklassen mit einer festeren Bindung an den Praktikumsbetrieb (am Ende des ersten Halbjahrs der 9. Klasse) (M12) hatten eine deutlich höhere Ausbildungschance. Je häufiger die Jugendlichen ihren Praktikumsbetrieb gewechselt haben, desto geringer waren ihre Ausbildungschancen. Jugendliche mit maximal zwei Wechseln hatten eine ca. doppelt so hohe Chance wie Jugendliche mit häufigeren Wechseln. Maßgeblich dafür ist wohl, dass so der sog. „**Klebeeffekt**“ - oder ein gutes Matching zwischen Jugendlichen, die „ihre“ Betriebe gefunden haben, und Betriebe, die diesen Jugendlichen eine Chance geben wollen - hergestellt werden konnte. So zeigt sich, dass von den 58 Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen (AQB2) mit einer betrieblichen Ausbildung (von den insgesamt 75 mit Ausbildung) 50 Jugendliche ihren Ausbildungsplatz im Praktikumsbetrieb (86 %) erhalten haben. Bei den 61 Jugendlichen der Praxisklassen mit betrieblicher Ausbildung (von insgesamt 84 mit Ausbildung) war es ebenfalls die große Mehrheit, nämlich 45 Jugendliche (74 %). Dies ist deutlich höher als bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen, die keine wöchentlichen Praxistage in Betrieben, sondern nur „normale“ Blockpraktika im Rahmen des Lehrplans der Hauptschulen hatten. Hier fanden von den 27 Jugendlichen mit betrieblicher Ausbildung (von den insgesamt 45 Jugendlichen mit Ausbildung) nur 16 Jugendliche ihre Ausbildung im Praktikumsbetrieb (59 %).

Modell M13 zeigt zudem, dass diese Klebeeffekte wohl besser in Betrieben mit 10 und mehr Mitarbeiter/innen geklappt haben als in den kleinen Betrieben, in denen allerdings etwa die Hälfte der Projektjugendlichen ihre Praxistage absolviert haben (siehe Kapitel 2.4.) Gleiches gilt für das Niveau der Tätigkeit im Praktikum (Modell

⁷¹ Dies muss gleichwohl nicht unbedingt für den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung - insbesondere der berufsschulischen Teile – gelten.

M14). Jugendliche, die eine eher berufsbezogene, qualifizierte Tätigkeit ausübten, hatten eine um 34 % höhere Erfolgchance als Projektteilnehmer/innen, die eher Hilfstätigkeiten während des Praktikums ausübten (1,34).

All dies spricht für sog. „Klebeeffekte“. Dass sich der Effekt für das Arbeitsverhalten jedoch nicht ändert, signalisiert zugleich: **Dieser Klebeeffekt funktionierte nur dann, wenn die Jugendlichen auch ein gutes (Sozial- und) Arbeitsverhalten zeigten.**

Resümierend ist für die Ausbildungschancen festzuhalten: Die schulischen Fachleistungen (untersucht für Deutsch und Mathematik) scheinen für Hauptschulabgänger/innen für den Übergang in eine Ausbildung eine deutlich geringere Rolle zu spielen als ihr (auf dem Zeugnis ausgewiesenes) Sozial- und Arbeitsverhalten, die verfügbaren Bildungs- und beruflichen Ressourcen ihrer Familien sowie eine frühzeitige, längerfristige und damit zumeist auch qualifizierte Bindung an Betriebe. Diese Betriebsanbindung macht eindeutig den Vorteil von Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen gegenüber vergleichbaren Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen aus und führt für sie zu höheren Übergangschancen.

Für die 18 % der Schulabgänger/innen mit guten Schulleistungen aus den Berufsstarterklassen (AQB2) gibt es jedoch - bei Kontrolle ihrer sozialen Herkunft und dem Schwänzen - einen Nachteil zu verzeichnen. Sie hätten bei gleichen Leistungen ohne den Besuch einer Berufsstarterklasse bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt gehabt. Dies trifft allerdings nicht für Abgänger/innen aus den Praxisklassen (VBOP) zu. Von daher ist für gute Schüler/innen letztlich nicht eindeutig - im Unterschied zu Abgänger/innen mit gemischten oder schlechten Schulleistungen - ein positiver Effekt auszumachen. Vielmehr kann sich bei ihnen die Projektteilnahme sowohl positiv als auch negativ auswirken. Darauf kommen wir in Kapitel 3.2.3 gleich noch einmal zurück, wenn wir die Basis der Abgänger/innen durch die Hinzunahme der Jugendlichen, die im Rahmen der Evaluation des Projekts AQB1 befragt wurden, vergrößern.

Die Standortfaktoren zeigten keinen oder nur einen geringen Einfluss - insbesondere im Vergleich zum sozialen Verhalten der Jugendlichen - auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen aus Hauptschulen. Ihre Ausbildungschancen scheinen generell gering zu sein, werden sie doch häufig als (noch) „nicht ausbildungsfähig“ angesehen. Von daher sind eher Maßnahmen erforderlich, die es Betrieben ermöglichen, diese Jugendlichen persönlich kennenzulernen und mit ihnen zu arbeiten, um ihnen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze eine Chance zu geben (siehe die Ausführungen zum „Klebeeffekt“).

3.2.3 Vergleich der Erfolgsfaktoren der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP

Im Folgenden werden die Ausbildungserfolge der beiden Projekte AQB2 und VBOP denen des Vorgängerprojekts AQB1 gegenübergestellt (vgl. Solga et al. 2010). An-

liegen dieser Analysen ist die Beantwortung folgender Fragen: (a) Wie schneiden die beiden Projekte im Vergleich zu AQB1 ab, wenn Verteilungsunterschiede in Rechnung gestellt werden? (b) Was lernen wir aus dem Vergleich für die Ausbreitung bzw. Verallgemeinerung des Projektansatzes auf andere Standorte im Vergleich zu AQB1? (c) Was lernen wir in Bezug auf die Projektphilosophie bzw. -implementation? (d) Wie robust sind die Ergebnisse aus den Analysen in Kapitel 3.2.2, wenn eine größere Datenbasis zugrunde gelegt wird?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde ein gemeinsamer Datensatz der Schulabgänger/innen nach Klasse 9 („at-risk-Population“) aus den Befragungen der beiden Projekte AQB2 und VBOP sowie des Projekts AQB1 erstellt. Damit stehen Informationen zu insgesamt 733 befragten Jugendlichen aus 132 Klassen zur Verfügung. Davon besuchten 510 Jugendliche eine der 69 Projektklassen und 223 Jugendliche kamen aus einer der 63 Kontrollklassen. Zur Beantwortung der o. g. Fragen wurden erneut bivariate logistische Mehrebenenmodelle (Random-intercept-Modelle mit der STATA-Prozedur *xtnlogit*) geschätzt, um der geclusterten Struktur der Daten (d. h. Schüler/innen in Klassen) statistisch Rechnung zu tragen.⁷² Die abhängige Variable ist wiederum die dichotome Variable, ob ein Übergang in eine Ausbildung innerhalb von drei Monaten nach dem Verlassen der Schule (nach der 9. Klasse) erfolgte (1 = ja; 0 = nein). Ausgewiesen sind die Odds Ratios (Werte größer als Eins signalisieren eine höhere Chance, in Ausbildung zu sein, im Vergleich zur jeweiligen Referenzkategorie; Werte kleiner als Eins hingegen eine geringere Chance). Um die unbeobachtete Heterogenität zwischen den Projektschüler/innen sowie zwischen Projekt- und Kontrollschüler/innen zu kontrollieren, wurden wiederum die Testwerte der kognitiven Grundfähigkeiten sowie die Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund in den Modellen berücksichtigt.

Zunächst wird in Tabelle 40 ein markanter Unterschied zwischen dem Projekt AQB1 und den beiden Nachfolgeprojekten AQB2 und VBOP in einem wichtigen Merkmal der Schulabgänger/innen sichtbar: Die Schulabgänger/innen aus AQB1 haben zum einen deutlich häufiger einen guten Schulabschluss im Vergleich zu jenen aus AQB2 und VBOP erreicht, und zum anderen deutlich seltener als jene aus VBOP die Schule nur mit einem schlechten Schulabschluss verlassen.

⁷² Wie die Nullmodelle M_0 für die beiden Untersuchungspopulationen (mit und ohne Kontrollschüler/innen) zeigen, werden nur 4 % bzw. 3 % der erklärbaren Unterschiede auf der Klassenebene erklärt. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die durchschnittliche Anzahl der Abgänger/innen aus den Klassen sehr gering ist (bei fünf bzw. sieben Befragten liegt) und zu einem signifikanten Teil sogar nur ein oder Abgänger/innen pro Klasse (insbesondere aus den Kontrollklassen) existierten. Damit sind sich Klassen- und Individualebene „sehr ähnlich“ oder, anders formuliert, die Varianz auf der Klassenebene durch unterschiedliche Schüler/innen sehr gering. Gleichwohl werden Mehrebenenmodelle geschätzt, um der Schätzung korrekter Standardfehler angesichts der z. T. geclusterten Daten gerecht zu werden.

Tabelle 40**Schulabschlussniveau der Schulabgänger/innen aus den Projekten AQB1, AQB2 und VBOP - im Vergleich zu den Kontrollklassen (in %)**

	AQB1	AQB2	VBOP	Kontrollklassen
Guter Schulabschluss	26	18	22	23
Gemischter Schulabschluss	36	45	35	35
Schlechter Schulabschluss	35	37	43	39
Keine Angabe	3	--	--	3
n	191	166	153	223

n (at-risk-Population): AQB2/VBOP = Teilnahme an den Befragungswellen 2, 4 und 5 und Abgang aus der Schule nach der 9. Klasse; AQB1 = Teilnahme an den Befragungswellen 1, 3 und 4 (von 4 Befragungen) und Abgang aus der Schule nach Klasse 9.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 1“, 2007-2009; Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Modell M1 Tabelle 41 bestätigt zunächst den Befund: Alle drei Projekte waren erfolgreich. Sie erreichten höhere Quoten des direkten Übergangs in eine Ausbildung im Vergleich zu den Kontrollklassen. An diesem Befund ändert sich auch nichts, wenn für das Niveau des Schulabschlusses (und damit für die Verteilungsunterschiede in Tabelle 40) sowie die Kontrollvariablen der unbeobachteten Heterogenität kontrolliert wird (Modell M2).

Mit Modell M4 kann schließlich die Robustheit der Befunde geprüft werden. Es zeigt sich Folgendes:

- + **Abgänger/innen mit gemischten Abgangsschulleistungen** haben in allen drei Projekten gegenüber vergleichbaren Abgänger/innen aus den Kontrollklassen vom Besuch einer Projektklasse profitieren können. Ihre Ausbildungschance war 1,3-mal, 1,96-mal bzw. 2,48-mal so hoch wie die der Kontrollschüler/innen.⁷³
- + Gleiches gilt für **Abgänger/innen mit schlechten Schulleistungen** aus den Projektklassen. Sie hatten in allen drei Projekten eine deutlich höhere Ausbildungschance als vergleichbare Kontrollschüler/innen (AQB1: $2,31 = 1,30 \cdot 1,78$; AQB2: $1,63 = 1,96 \cdot 0,83$; VBOP: $2,38 = 2,48 \cdot 0,96$).
- /= Ganz anders sieht es jedoch für **Abgänger/innen mit guten Schulleistungen** aus den Projektklassen aus. Für die Projekte AQB1 und AQB2 bestätigen sich die Befunden der Einzelanalysen auch mit der größeren Datenbasis: In diesen beiden Projekten hatten Abgänger/innen mit guten Leistungen eine geringere Ausbildungschance als vergleichbare Kontrollschüler/innen (AQB1: $0,72 = 1,3 \cdot 0,55$; AQB2: $0,63 = 1,96 \cdot 0,32$). Für das Projekt VBOP ergibt sich eine Änderung des Befunds. Hier hatten die guten Schulabgänger/innen aus den Praxisklassen nun keinen Vorteil mehr; vielmehr hatten sie die gleichen Chancen wie Abgänger/innen nach Klasse 9 aus „normalen“ Hauptschulklassen ($1,04 = 2,48 \cdot 0,42$). Gleichwohl hatten sie immer noch eine höhere Chance als gute Schulabgänger/innen aus den Projektklassen von AQB1 und AQB2 (siehe Modell M8 unten).

⁷³ Ausgewiesen durch den Haupteffekt für den Besuch einer Berufsstarterklasse (AQB1 bzw. AQB2) oder Praxisklasse (VBOP) (=Referenzgruppe).

Tabelle 41

Einflussfaktoren für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz – Vergleich des Erfolgs von AQB1, AQB2 und VBOP

- Bivariates logistisches Mehrebenenmodell (Random-Intercept-Modell, Odds Ratios)

	M0 ¹⁾	M1	M2	M3	M4	M5	Nur Abgänger/innen aus den Projektklassen							
							M0 ²⁾	M6	M7	M8	M9	M10		
Individualebene (Projektende, Ende Klasse 9)														
Leistungsdurchschnitt (Gemischt = Ref.)		Sehr gut Schlecht		1,14 0,67*	0,90 0,79	1,59 0,74	0,82 0,81		0,66 0,85	0,83 1,32	0,60 0,86	0,58 0,87		
Arbeitsverhalten (1-5)				0,54**	0,52**	0,53**		0,56**	0,55**	0,54**	0,55**	0,55**		
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Ohne Ausbildung)		Mind. ein Elternteil mit abgeschlossener Ausbildung				1,81**				2,00**	1,99**			
Klassenebene														
Berufsstarterklasse (AQB1)		(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)		1,63*	1,47+	1,36	1,30							
Berufsstarterklasse (AQB2)		(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)		1,51+	1,49+	1,42	1,96+							
Praxisklasse (PK)		(0 = Kontrollklasse, 1 = Ja)		2,22**	1,97**	1,96**	2,48*							
Berufsstarterklasse (AQB2)		(0 = AQB1, 1 = Ja)						0,92	1,03	1,49	1,12	1,38		
Praxisklasse (PK)		(0 = AQB1, 1 = Ja)						1,36	1,43	1,86	1,63	1,99*		
Cross-level Interaktion														
Schüler mit gemischtem L. Ref. in M5: in Kontrollklassen Ref. in M10: in AQB1		Gute Schüler in AQB1 Schlechte Schüler in AQB1 Gute Schüler in AQB2 Schlechte Schüler in AQB2 Gute Schüler in PK Schlechte Schüler in PK				0,55 1,78 0,32 0,83 0,42 0,96				0,59 0,48 0,85 0,56				
Projektklassenebene														
Wechsel des Praktikums- betriebs (Ref. = 0 bis 2-mal)		3- bis 4-mal 5-mal und mehr										0,57* 0,29**		
Kontrollvariablen (Individualebene)														
Figurale Grundfähigkeiten		(Höhere Werte = Positiver)		0,99	0,98	0,98	0,98	1,03	1,03	1,04	1,05			
Verbale Grundfähigkeiten		(Höhere Werte = Positiver)		0,99	1,00	0,99	1,00	0,97	0,98	0,98	0,98			
Migrationshintergrund		(0 = Nein, 1 = Ja)		0,80	0,87	0,87	1,05	0,79	0,80	0,97	0,97			
Geschlecht		(0 = Weiblich, 1 = Männlich)		1,28	1,56*	1,62*	1,50*	1,76*	1,78*	1,69*	1,71*			
Goodness of fit (Wald CHI2)				13,53	21,83	36,24	41,38	44,36	2,84	23,48	24,82	30,60	42,33	
Df				0	3	11	11	12	0	2	10	14	14	
Maddala-R ²				0	0,02	0,03	0,06	0,07	0	0,01	0,05	0,06	0,10	
Fallzahl				733	733	660	621	601	510	510	428	428	412	411
Varianzanteil Klassenebene / Individualebene (in %)				4 / 96			3 / 97							

M0¹⁾ und M1 bis M5: n (at-risk-Population) = 733 Schulabgängerinnen aus 132 *Projekt- und Kontrollklassen*.

M0²⁾ und M6 bis M10: n (at-risk-Population) = 510 Schulabgängerinnen aus 69 *Projektklassen*.

Bei abweichenden Fallzahlen für die einzelnen Modelle liegt zu den jeweiligen Variablen von einer Teilmenge der Jugendliche keine Angaben vor.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: + = p < 0,1, * = p < 0,05, ** p < 0,01.

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 1“, 2007-2009; Datensatz „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern 2 und Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung an Hauptschulen“, 2008-2010, SOFI.

Hinsichtlich der oben formulierten Fragen kann folgendes Zwischenresümee festgehalten werden:

Zu Frage a: Im Vergleich zu den Kontrollschüler/innen schnitten die VBOP-Schüler/innen - auch unter Kontrolle von Verteilungsunterschieden - in allen drei Bildungsgruppen am besten ab. Es lässt sich dafür keine einfache Erklärung finden, denn für Verteilungsunterschiede in den Leistungen und kognitiven Grundfähigkeiten, im Arbeitsverhalten sowie im Anteil der Jungen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde in den Modellen kontrolliert - sie können als nicht für das bessere Abschneiden von VBOP gegenüber den bei den AQB-Projekten verantwortlich sein. Bleibt daher nur noch die Möglichkeit der Erklärung durch Standortunterschiede oder Unterschiede in der Projektimplementation. Hinsichtlich Letzterem (Implementation) sind keine Unterschiede bekannt oder auffällig. Im Gegensatz dazu gibt es einen interessanten Unterschied der zwischen beiden Projekttypen in der Standortverteilung: Während die Schulen der AQB-Projekte eher in (groß-)städtischen und mittel verdichteten Arbeitsagenturbezirken angesiedelt waren (62 % der 24 Schulen), befanden sich die VBOP-Schulen eher in ländlichen und gering verdichteten Arbeitsagenturbezirken (59 % der 22 Schulen). Auch wenn die Standortfaktoren in den multivariaten Analysen (siehe Tabelle 39 oben) keinen Einfluss zeigten, so können sich mit diesen Standortverteilungen dennoch Vor- bzw. Nachteile hinsichtlich des Übergangs in eine Ausbildung von Hauptschüler/innen verbinden, die mit dem groben Strukturindikator selbst nicht angemessen abgebildet werden können (z. B. ein unterschiedliches betriebliches *Commitment* gegenüber den Jugendlichen seitens der Betriebe in ländlichen Gebiete).

Zu Frage d: Für Abgänger/innen mit schlechten und gemischten Leistungen sind die gezeigten Vorteile der Projektteilnahme über alle drei Projekte hinweg robust. Für Abgänger/innen mit guten Leistungen zeigte sich ein Nachteil oder zumindest kein Vorteil. Hierfür können entweder negative *Labeling*-Effekte („akut abschlussgefährdete Jugendliche“ - gewesen - zu sein“) die Ursache sein oder erhöhte Bildungsaspirationen, die zu häufigeren Übergängen in „Übergangsmaßnahmen“ mit der Möglichkeit führten, einen höheren Schulabschluss zu erwerben. Gleichwohl ist festzuhalten, wenn Letzteres der Fall ist, dann wären diese Jugendlichen besser in den „normalen“ Hauptschulklassen aufgehoben, wo sie regulär ihren Abschluss der 10. Klasse machen können.

Zu Frage b: Hinsichtlich der Ausbreitung bzw. Verallgemeinerung des Projektansatzes (Projektklassen mit wöchentlichen betrieblichen Praxistagen) lernen wir, dass der Erfolg des Projekts AQB1 keine „Eintagsfliege“ gewesen ist, sondern sich verstetigen und auch an den neuen Standorten (der VBOP-Schulen) sehr gut umgesetzt werden konnte.

Damit kommen wir zum Vergleich des Erfolgs der Projekte untereinander und damit zu den Fragen nach der Projektphilosophie bzw. -implementation (c) sowie der Verstetigung an den AQB-Standorten (b). Dazu dienen die Berechnungen, die sich nur

auf die Schulabgänger/innen aus den Projektklassen in Tabelle 41 beziehen (Modelle M6 bis M10).

Zunächst erhärtet sich der Befund, dass die Abgänger/innen aus den VBOP-Klassen nicht nur bessere Chancen als die Abgänger/innen aus den Kontrollklassen hatten, sondern auch als die Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen der Projekte AQB1 und AQB2. In allen Modellen von M6 bis M10 ist der Effekt des Besuchs einer Praxisklasse positiv (im Vergleich zu AQB1) und deutlich höher als für AQB2. Dies trifft - wie Modell M8 ausweist - für alle Schülergruppen zu: VBOP-Abgänger/innen mit gemischten Leistungen hatten eine 1,86-mal so hohe Chance wie vergleichbare AQB1-Abgänger/innen, mit guten Leistungen eine 1,58-mal so hohe ($= 1,86 \cdot 0,85$) und mit schlechten Leistungen eine 1,37-mal so hohe ($= 1,86 \cdot 0,56$).

Ferner zeigt Modell M8, dass das Projekt AQB2 nicht ganz an den Erfolg des Projekts AQB1 anschließen konnte. Nur AQB2-Abgänger/innen mit gemischten Leistungen hatten eine höhere Ausbildungschance (1,49) als vergleichbare AQB1-Abgänger/innen. AQB1-Abgänger/innen mit schlechten sowie mit guten Leistungen hatten hingegen geringere Chancen als vergleichbare AQB1-Abgänger/innen ($0,72 = 1,49 \cdot 0,48$ bzw. $0,88 = 1,49 \cdot 0,59$). Eine Ursache dafür ist, dass das kulturelle Kapital der Eltern in AQB2 (sowie auch VBOP) deutlich geringer gewesen ist als in AQB1 - und somit auf diese Ressource beim Übergang in eine Ausbildung in AQB2 deutlich seltener zurückgegriffen werden konnte (siehe Kapitel 2.1.3). Wird dieser Nachteil von AQB2 in Modell M9 berücksichtigt, dann erhöht sich entsprechend etwas der Effekt von AQB2 - sowie auch von VBOP - im Vergleich zu Modell M7.

Besonders interessant ist das letzte geschätzte Modell M10 in Tabelle 41. Es berücksichtigt die Projektphilosophie hinsichtlich der betrieblichen Praxistage. Zunächst bestätigt sich der Befund, dass Abgänger/innen, die langfristig an ihren Praktikumsbetrieb gebunden waren (bzw. wenige Wechsel des Praktikumsbetriebes hatten), häufiger vom „Klebeffekt“ oder einem guten *Matching* zwischen Jugendlichen und Betrieb profitieren konnten als Jugendliche, die zwei- und mehrmals ihren Praktikumsbetrieb gewechselt haben. Ferner zeigt sich, dass sich die Effekte für die Teilnahme an AQB2 und VBOP mit Hinzunahme der Variable „Wechsel des Praktikumsbetriebs“ im Vergleich zu Modell M9 erhöhen: für AQB2 von 1,12 auf 1,38 und für VBOP von 1,63 auf 1,99 (um 23 % bzw. 22 %). Diese Veränderung der Effektstärke zeigt zweierlei an. Erstens verweist dies darauf, dass im Projekt AQB1 die Teilnehmer/innen deutlich seltener ihren Praktikumsbetrieb gewechselt haben. Im Projekt AQB1 haben 32 % der Abgänger/innen maximal 2-mal ihren Praktikumsbetrieb gewechselt, in AQB2 waren es 19 % und in VBOP 22 %. Im Gegensatz dazu haben in AQB2 und VBOP 20 % bzw. 22 % der Jugendlichen mindestens 5-mal den Praktikumsbetrieb gewechselt, in AQB1 hingegen nur 8 %. In den Projekten AQB2 und VBOP war es zudem in 14 der 46 Projektklassen nicht gelungen, dass alle Schüler/innen zum Halbjahr der 9. Klasse einen betrieblichen Praktikumsplatz hatten, während dies im Projekt AQB1 in allen Schulen gelungen war.

Wird dieser (Verteilungs-)Unterschied in der Bindung zu einem Praktikumsbetrieb im Modell M10 in Rechnung gestellt, dann erhöht sich die Erfolgsquote der beiden Nachfolgeprojekte gegenüber AQB1. Zweitens - und dies ist von besonderem Interesse - wird damit aber auch sichtbar, dass es dem Projekt AQB1 häufiger gelang, die teilnehmenden Jugendlichen in den Praktikumsbetrieben zu verfestigen (d. h., sie wechselten seltener die Praktikumsbetriebe) und damit die Häufigkeit des Eintretens eines „Klebeffekts“ zu erhöhen. Während im Projekt AQB1 94 % der Projektjugendlichen mit einer betrieblichen Ausbildung sozusagen „in ihrem Praktikumsbetrieb verblieben sind“, waren es im Projekt AQB2 „nur“ 86 % und im Projekt VBOP „nur“ 74 %. Inwieweit sich hier Unterschiede in der Projektphilosophie derart zeigen, dass die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen von AQB2 und VBOP mehrheitlich der Ansicht waren, dass die Schüler/innen mehrere Berufsfelder kennen lernen sollten (siehe Kapitel 2.3.2), oder ob in den Nachfolgeprojekten seltener ein langfristiges *Commitment* der Betriebe im Projekt gelang, kann an dieser Stelle nicht entschieden werden.

Resümierend für die beiden noch offenen Fragen zur Projektphilosophie (d) sowie zur Verfestigung an den AQB-Standorten (b) kann jedoch Folgendes konstatiert werden. **Der Erfolg des Projektansatzes der wöchentlichen betrieblichen Praxistage lebt primär davon, dass die Jugendlichen eine langfristige Bindung zu einem Betrieb herstellen, dadurch Diskreditierungsprozesse abbauen und ihnen dort eine Ausbildungschance - trotz des Verlassens der Schule nach der 9. Klasse - gegeben wird.** Zentrale Voraussetzung dafür ist ein gutes Arbeits- und Sozialverhalten der Jugendlichen. Der Projektansatz lebt damit nicht davon, dass er durch häufige Wechsel des Praktikumsbetriebes die Berufsorientierung der Jugendlichen verbessert; diese ist in der Regel bei den Jugendlichen vorhanden (siehe Kapitel 2.3.1 und 3.1.3). Zum anderen hatte das Projekt AQB2 etwas schlechtere Bedingungen der Umsetzung als das Projekt AQB1, da einerseits das (hilfreiche) kulturelle Kapital der Eltern geringer gewesen ist und andererseits zugleich die zusätzlichen Stunden eines Sozialpädagogen/einer Sozialpädagogin entfallen sind. Letzteres kann mit dafür verantwortlich sein, dass insbesondere schlechte Schüler/innen geringere Chancen in AQB2 im Vergleich zu AQB1 hatten.

4 Zusammenfassung der Befunde und Handlungsempfehlungen

Abschließend soll eine zusammenfassende Bewertung der Projekte AQB2 und VBOP entsprechend der im Angebot formulierten Erfolgsdimensionen und Evaluationsindikatoren (siehe Kapitel 1, Tabelle 1) vorgenommen werden. Dies sowie die Befunde, dargestellt in Kapitel 2 und 3 des vorliegenden Berichts, sind auch die Grundlage für die Abschätzung der Übertragbarkeit beider Projekte. Sie beinhalten drei Aspekte: (a) Gibt es Hinweise dafür, dass die Rahmenbedingungen der Projekte AQB2 und VBOP verallgemeinerbar sind, sodass davon ausgegangen werden kann, dass es in anderen Kontexten mit ähnlichen Ergebnissen durchgeführt werden

kann? Und (b) welche Probleme oder Anregungen werden bei der Durchführung der Projekte AQB2 und VBOP gesehen und was kann daraus für die Verbesserung bzw. Veränderung des Projektansatzes gelernt werden? Schließlich stellt sich (c) die Frage, inwieweit die Umsetzung der Projekte AQB2 und VBOP von den Erfahrungen des Projekts AQB1 profitiert hat.

Zusammenfassende Bewertung der Projekte AQB2 und VBOP

Inwiefern haben die Projekte AQB2 und VBOP ihre Zieldimensionen erfüllt? Wie erfolgreich waren sie dabei, den vier Hauptursachen - Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung – für die benachteiligte Position von leistungsschwachen Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt zu begegnen? Welche Probleme zeigen sich hinsichtlich der Erfolgskriterien bei der Umsetzung und den Auswirkungen der Projekte?

In Bezug auf die beiden Hauptziele der Projekte AQB2 und VBOP - das Erreichen des Hauptschulabschlusses und ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung – waren beide Projekte grundsätzlich erfolgreich:

- + **90 % der Schüler/innen die am Projekt AQB2 und 95 % der Schüler/innen, die am Projekt VBOP bis zum Ende teilgenommen haben, haben einen Schulabschluss erworben.** Die Abschlussquote der Kontrollgruppe war – trotz besserer Ausgangsleistungen – vergleichbar (94 %). Zudem kann festgehalten werden, dass ein Fünftel der Projektteilnehmer/innen des Projekts AQB2 und ein Viertel des Projekts VBOP einen (sehr) guten Schulabschluss erreichen konnten. Das heißt, in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik haben sie die Note 3 und besser erreicht. In den Kontrollklassen beendeten 41 % der Schüler/innen die 9. Klasse mit einem guten Schulabschluss. Mehr als ein Drittel (40 %) der Projektteilnehmer/innen hat die Schule nur mit einem schlechten Abschluss⁷⁴ oder vereinzelt sogar ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. In den Kontrollklassen betraf dies nur ein Viertel der Schüler/innen (23 %, einschließlich der Schüler/innen, die nicht in Klasse 10 versetzt wurden).
- +/- **Betrachtet man nur die Jugendlichen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben** (das ist die Mehrheit der Teilnehmer/innen am Projekt AQB2 und VBOP, jedoch nur ein knappes Drittel in der Kontrollgruppe), **dann haben 45 % der AQB2-Teilnehmer/innen, 55 % der VBOP-Teilnehmer/innen und 34 % der Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen eine Ausbildung begonnen.** Dies ist ein beachtliches Ergebnis angesichts der Tatsache, dass nur einer der 45 Projektstandorte in einem Arbeitsagenturbezirk mit niedriger Arbeitslosigkeit und relativ ausgeglichener Ausbildungsplatzsituation (nach erweiterter Definition) lag. **Bezogen auf alle Projektteilnehmer/innen** (die bis zum Ende an dem Projekt teilgenommen haben) **hatten 41 % der Teilnehmer/innen des Projekts AQB2 und 48 % des Projekts VBOP bereits drei Monate nach dem Verlassen der Schule eine berufliche Ausbildung begonnen.**

⁷⁴ Das heißt, in Deutsch und Mathematik hatten sie eine vier oder schlechter.

Dies sind vergleichbare Quoten zum Projekt AQB1, bei dem 40 % aller Projektteilnehmer/innen bzw. 47 % der Abgänger/innen nach der 9. Klasse innerhalb von drei Monaten in eine Ausbildung einmünden konnten.

Zwei Fünftel der Projektteilnehmer/innen von AQB2 und VBOP ist der Übergang in eine Ausbildung gelungen. **Damit konnte die für das Projekt AQB2 festgelegte Zielmarke von 30 % der geförderten Schüler/innen, denen der Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingen sollte, deutlich übertroffen werden.** Zudem haben 11 % der ehemaligen Schüler/innen aus den Praxisklassen und 6 % der ehemaligen Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen ihre Schulzeit in der 10. Klasse fortgesetzt.

Von den Schulabgänger/innen aus Berufsstarterklassen mündeten 52 % und von den ehemaligen Schüler/innen aus Praxisklassen 42 % in eine Maßnahme des Übergangssystems. Von den Schulabgänger/innen aus Kontrollklassen mündete fast zwei Drittel (64 %) ins Übergangssystem. Die geringeren Anteile gegenüber den Abgänger/innen aus den Kontrollklassen sprechen zunächst für den Erfolg der beiden Projekte. Damit liegen nur die Übergänge aus den Praxisklassen geringfügig unter dem allgemeinen Anteil an Neuzugängen ins Übergangssystem in Niedersachsen (43 % im Jahr 2008). Dies ist aus Sicht der betroffenen Hälfte der Jugendlichen - angesichts der wenig aussichtsreichen Perspektiven, die diese Maßnahmen für diese Hauptschulabgänger/innen eröffnen (siehe Kapitel 3.1.2) – sicherlich ein hoher Anteil an Misserfolg.

- + Der Vergleich der Projekte AQB2 und VBOP mit dem Vorgängerprojekt AQB1 zeigt, dass der Erfolg des Projekts AQB1 keine „Eintagsfliege“ gewesen ist, sondern sich verstetigen konnte. Es konnte auch an den neuen Standorten der VBOP-Schulen sehr gut umgesetzt werden. Eine Ursache hierfür ist sicherlich auch, dass durch den Projektträger sichergestellt wurde, dass die positiven Erfahrungen aus dem Projekt AQB1 auch für die neuen Projekte nutzbar gemacht werden konnten.

Einschränkend für diese Erfolgsbewertung ist allerdings hervorzuheben:

- Die berichteten Erfolgszahlen werden durch die **sehr hohe Fluktuation** aus beiden Projekten gemindert. Laut Projektträger (Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft BNW) haben von den 918 Schüler/innen, die in die Projekte aufgenommen wurden, 301 Schüler/innen die Projekte vorzeitig wieder verlassen (AQB2: 35 %, VBOP: 30 %). Lässt man Austritte wegen Wohnortwechsels oder Aufnahme einer Ausbildung unberücksichtigt, haben die Projekte für ein Viertel der teilnehmenden Schüler/innen nicht funktioniert. Dies ist in zweifacher Hinsicht als problematisch zu bewerten: Zum einen konnten die Zielgrößen der Projekte, d. h. die Förderung von 20 bis 22 Schüler/innen in 46 Projektklassen (zwischen 920 und 1.012 Schüler/innen), nicht erreicht werden. Zum anderen waren die Projekte gerade für jene Schüler/innen nicht erfolgreich, bei denen es sehr wichtig gewesen wäre, ihnen durch den Besuch der Projekte AQB2 und VBOP neue Perspektiven aufzuzeigen. Viele dieser „Abbrecher/innen“ zeichneten sich durch eine geringere Motivation für die Teilnahme an dem Projekt und durch häufigeres Schwänzen vor Projektbeginn - also eine größere Schulmüdigkeit aus (siehe Ka-

pitel 2.1.4). Die Wahrscheinlichkeit, dass gerade diese Schüler/innen nun in „normalen Hauptschulklassen“ oder in Maßnahmen nach der Schule zur Verbesserung ihrer schulischen Leistungen bzw. der Aufnahme einer Ausbildung motiviert werden können, dürfte noch deutlich geringer sein als in den Projekten.

- Nur 57 % der Teilnehmer/innen beider Projekte gehörte zur Zielgruppe „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“ im engeren Sinne. Sie hatten unmittelbar vor Projektbeginn (am Ende des zweiten Halbjahres der 8. Klasse) sehr schlechte schulische Ausgangsleistungen (d. h. in Mathematik und Deutsch die Note 4 und schlechter). Ein Drittel der Teilnehmer/innen hatten in einem der beiden Fächer eine gute und in dem anderen eine schlechte Note. Sie können als Zielgruppe im weiteren Sinne zählen, da ihre schlechte Note in einem der beiden Hauptfächer den erfolgreichen Abschluss tendenziell gefährdet hat. **Jede/r zehnte Projektteilnehmer/in hatte jedoch zum Zeitpunkt des Projektbeginns in Deutsch und Mathematik die Note 3 und besser. Insofern ist zu fragen, ob es sich hier wirklich um „akut abschlussgefährdete Schüler/innen“ gehandelt hat.**

Die wichtigste Einschränkung ist jedoch, dass die Projekte AQB2 und VBOP für einige Schülergruppen – unterschiedlich nach Zielkriterium – nicht erfolgreich gewesen sind. Dies betrifft die **1. Leitfrage der Evaluation: Waren vergleichbare Schüler/innen mit dem Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse mit einer höheren Wahrscheinlichkeit erfolgreich, als wenn sie (weiterhin) eine „normale“ Hauptschulklasse besucht hätten?** Diese Frage lässt sich mit der oben angeführten Erfolgsbilanz nicht beantworten, da diese auf Aggregatzahlen beruht. Hier wurde nicht berücksichtigt, dass sich die Schüler/innen von Projekt- und Kontrollklassen teilweise hinsichtlich ihres Leistungsniveaus und Verhaltens unterscheiden haben. Dies ist vor allem dadurch zu erklären, dass für die Projektteilnahme eine gezielte Auswahl, nämlich „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“, vorgenommen wurde. Die Projektteilnahme basierte also nicht auf einem „Experiment“ oder einer Zufallsauswahl. Von daher sind Unterschiede in den Leistungsausgangsniveaus der Jugendlichen bei der Evaluation zu kontrollieren. Zum anderen kann auf Grundlage dieser Aggregatdaten keine Aussage darüber getroffen werden, inwieweit es entsprechend der Zielvorgaben der Projekte gelungen ist, leistungsschwache Schüler/innen, Mädchen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in eine Ausbildung *besonders* zu fördern. Es wurde daher differenziert analysiert, ob und in welchem Ausmaß diese spezifischen Zielgruppen von den Projekten profitiert haben, das heißt, ob ihre Ausbildungschancen in den Berufsstarter- und Praxisklassen größer gewesen sind als die vergleichbarer Schüler/innen in den Kontrollklassen. Und schließlich ist auch für die Evaluation der Projekte zentral, ob jene Jugendlichen mit (sehr) guten Noten bei Projektbeginn, die eigentlich nicht zur Zielgruppe gehörten, aber dennoch an den Projekten teilgenommen haben, überhaupt von dem Projekten profitiert haben (Frage der Effektivität des Ressourceneinsatzes) oder ob sie gar im Vergleich zu vergleichbaren Nichtteilnehmer/innen Nachteile durch die Teilnahme am Projekt hatten.

Vor dem Hintergrund dieser Fragen ergeben die Befunde aus den multivariaten Analysen in den Kapitel 3.2.2 und 3.2.3 das in Tabelle 44 dargestellte differenzierte Bild:

Tabelle 44
Zusammenfassung der Befunde für die beiden Zieldimensionen

Schülergruppen	Mathematik- endnote ¹⁾		Deutsch- endnote ¹⁾		Ausbildungs- platz im 09/2010 ²⁾	
	AQB2	VBOP	AQB2	VBOP	AQB2	VBOP
Leistungsniveau bei ...	Projektbeginn		Projektende			
- Schüler/innen mit guten Leistungen	=	+	=	-	-	=
- Schüler/innen mit gemischten Leistungen	+	+	-	-	+	+
- Schüler/innen mit schlechten Leistungen	=	-	-	-	+	+
Geschlecht						
- Jungen					+	+
- Mädchen					+	+
Migrationshintergrund						
- Mit					+	=
- Ohne					+	+

Legende:

+ Höhere Chance für Schüler/innen aus Berufsstarter- und Praxisklassen als für vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen.

- Geringere Chance.

= Gleiche Chance.

¹⁾ Basierend auf den Analysen aus Kapitel 3.2.1; n = Jugendlichen, die seit dem zweiten Projekthalbjahr bis zum Projektende teilgenommen haben - bei gleichem durchschnittlichem Sozialverhalten der besuchten Klasse (Indikator für Lernkontext), gleichen verbalen und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten sowie bei Kontrolle für Benotungsunterschiede.

²⁾ Basierend auf den Ergebnissen aus Tabelle 41 aus Kapitel 3.2.3 sowie bei Geschlecht und Migrationshintergrund aus Tabelle 37 in Kapitel 3.2.2; n = Jugendliche, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben - bei gleichem Niveau des Schulabschlusses, gleichem Bildungsabschluss der Eltern, gleichen verbalen und figuralen kognitiven Grundfähigkeiten sowie kontrolliert für Schwänzen in der 9. Klasse.

Quelle: Eigene Darstellung

- Die Zielgruppe im engeren Sinne - **Schüler/innen mit schlechten Ausgangsleistungen** – konnte bezüglich der **Verbesserung der schulischen Leistungen** in den Fächern Deutsch und Mathematik *nicht* von dem Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse profitieren. Hinsichtlich der Verbesserung der Deutschnote hatten die Teilnehmer/innen beider Projekte geringere Chancen als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Die Chancen einer Verbesserung der Mathematiknote waren für die Teilnehmer/innen des Projekts VBOP geringer, für die Teilnehmer/innen des Projekts AQB2 genauso groß wie die vergleichbarer Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Dieser Unterschied zwischen den beiden Projekten ist durch ein unterschiedliches Leistungsniveau der Kontrollklassen - die als Vergleichsgruppe fungieren - zu erklären.
- + Andererseits hatten **Schulabgänger/innen mit schlechten Abschlussleistungen** eine höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Die Bilanz für diese Leistungsgruppe (und die beiden Projekte) ist daher sowohl negativ als auch positiv. Zusammengedacht ergibt sich aus diesem entgegengesetztem Bild jedoch ein Problem für die Zukunft. Zwar haben sie eine höhere

- Chance für den Zugang zu einer Ausbildung, doch ob sie angesichts ihrer schlechten Schulleistungen diese Ausbildung bestehen werden – insbesondere die theoretischen Bestandteile an der Berufsschule und die Prüfungen –, ist ungewiss.
- +/- Für die Zielgruppe im weiteren Sinne - **Schüler/innen mit gemischten Ausgangsleistungen** - hatte der Besuch einer Berufsstarter- bzw. Praxisklasse einen positiven Effekt auf die Endnote in Mathematik in der 9. Klasse. In beiden Projekten hatten jedoch die Projektteilnehmer/innen ein höheres Risiko als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen, eine schlechte Deutschendnote zu erhalten.
 - + **Abgänger/innen mit gemischten Abschlussleistungen** hatten in beiden Projekten bessere Ausbildungschancen als vergleichbare Schüler/innen aus den Kontrollklassen.
 - =/+ Für Jugendliche, die eigentlich nicht zur eigentlichen Zielgruppe gehörten - nämlich **Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen** – hatte die Teilnahme an beiden Projekten keinen Effekt hinsichtlich der Verbesserung der Leistungen in Deutsch. Gleiches gilt für die Berufsstarterklassen (AQB2) auch für das Fach Mathematik. Einzige Ausnahme sind Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen, die eine Praxisklasse (VBOP) besuchten. Sie konnten hinsichtlich der Verbesserung ihrer Mathematiknote von der Projektteilnahme profitieren.
 - /= **Abgänger/innen aus den Berufsstarterklassen (AQB2) mit guten Abschlussleistungen** (zu denen großteils auch die Schüler/innen mit guten Ausgangsleistungen gehörten) hatten hinsichtlich des Zugangs zu einem Ausbildungsplatz durch die Projektteilnahme schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Für Abgänger/innen mit guten Leistungen aus den **Praxisklassen** (VBOP) hatte die Projektteilnahme keinen Effekt auf die Ausbildungschancen (weder positiv noch negativ).
 - + Hinsichtlich der Förderung von **Mädchen** ist der Projekterfolg positiv einzuschätzen. Zentrales Ergebnis ist, dass Mädchen beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz in beiden Projekten erfolgreicher waren als vergleichbare Mädchen aus den Kontrollklassen. Schulabgängerinnen aus den Projektklassen (AQB2 wie VBOP) hatten höhere Ausbildungschancen. Im Vergleich zu den männlichen Projektteilnehmern waren ihre Chancen hingegen deutlich geringer (siehe Tabelle 39, Modelle M7 und folgende).
 - +/- **Jugendliche mit Migrationshintergrund** haben vom Besuch einer **Berufsstarterklasse** (AQB2) in Bezug auf den Ausbildungsplatzzugang profitiert. Ihr Vorteil war durch den Besuch einer Berufsstarterklasse sogar größer als der von Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Praxisklassen (VBOP) gilt dies jedoch nicht: Ihre Ausbildungschancen waren nur genauso groß wie für Jugendliche mit Migrationshintergrund aus den Kontrollklassen und deutlich geringer als die der Projektteilnehmer/innen ohne Migrationshintergrund.

Gab es nun Anzeichen dafür, dass diese Erfolge tatsächlich durch die Teilnahme an den Projekten AQB2 und VBOP verursacht wurden, d. h. kam es im Projektverlauf bzw. durch die Projekte zu einer Reduzierung von Prozessen der Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung (siehe Kapitel 1, Tabelle 1)?

Verdrängungsprozesse resultieren aus dem Marktwettbewerb um die knappen Ausbildungsplätze. Für diesen Wettbewerb sind die Hauptschulabgänger/innen aufgrund ihrer formalen Qualifikationen und ihrer geringeren sozialen Kompetenzen sehr schlecht ausgestattet. Dass 90 % der Teilnehmer/innen des Projekts AQB2 und 95 % der Teilnehmer/innen des Projekts VBOP einen Schulabschluss erreicht haben, ist hier sicherlich als Erfolg zu werten. Gleichzeitig stellt der Erwerb eines Hauptschulabschlusses allein noch keine günstige(re) Marktposition auf dem Ausbildungsmarkt dar. Von daher muss dieser Hauptschulabschluss zumindest mit guten Leistungen, einem guten Sozial- und Arbeitsverhalten sowie sozialen Kompetenzen flankiert sein. Bezüglich der Leistungsverbesserungen in den beiden Hauptfächern Deutsch und Mathematik sowie der Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens konnte die Wettbewerbssituation der Projektteilnehmer/innen sicherlich verbessert werden – mit teilweisen Einschränkungen für bestimmte Schülergruppen (siehe oben). Besondere Bedeutung kommt hier der Verbesserung des Arbeits- und Sozialverhaltens zu. **Für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz ist das soziale Verhalten bei Hauptschüler/innen sogar noch wichtiger als die Fachnoten** (wie die Analysen gezeigt habe, siehe Kapitel 3.2.2). Dies unterstützt die Stoßrichtung der Projekte AQB2 und VBOP, neben den fachlichen Leistungen vor allem das soziale Verhalten der Jugendlichen verbessern zu wollen. In den Sozialkompetenzen und der individuellen Handlungsregulierung (gemessen über Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwertgefühl) gab es im Durchschnitt weder bei den Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen noch aus den Kontrollklassen signifikante Verbesserungen oder Verschlechterungen (was angesichts einer zweijährigen Projektlaufzeit bei gleichzeitig relativ stabilen Merkmalen auch nicht überbewertet werden darf).⁷⁵ Auffällig ist hier, dass die Konfliktfähigkeit der Jugendlichen nur in einem sehr schwachen Zusammenhang mit den Noten für das Sozial- und Arbeitsverhalten steht (siehe Kapitel 3.1.5). Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass soziale Potenziale der Jugendlichen noch zu wenig entdeckt und gefördert wurden. Dies ist als problematisch zu bewerten, da die vorliegenden Analysen gezeigt haben, dass die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten eine wichtige - wenn nicht gar die wichtigste – Signalwirkung auf dem Ausbildungsmarkt für Hauptschüler/innen ausüben.

Diskreditierungsprozesse resultieren aus den gering(er)en Erwartungen der Betriebe und Personalverantwortlichen an die Leistungsfähigkeit von Hauptschulabgän-

⁷⁵ Einzige Ausnahme bildet hier der vergleichsweise starke Zuwachs des Selbstwertgefühls bei den Praxisschüler/innen. Allerdings spielen Werte im Selbstwertgefühl im Übergang in eine berufliche Ausbildung eine geringe Bedeutung.

ger/innen. **86 % der Schüler/innen aus den Berufsstarterklassen und 74 % aus den Praxisklassen, die eine betriebliche Ausbildung begonnen haben, haben einen Ausbildungsplatz in ihrem Praktikumsbetrieb erhalten.** Bei den Schüler/innen der Kontrollklassen waren es 59 %. Dies und weitere Ergebnisse der Analysen aus Kapitel 3.2.2 und 3.2.3 sprechen dafür, dass durch die Projekte so genannte „Klebeeffekte“ entstanden sind. Die Praxistage dienten den Betrieben dabei nicht nur als *Screening*-Instrument, sondern gaben den Jugendlichen auch die Möglichkeit zu zeigen, dass sie „ausbildungsfähig“ bzw. den Anforderungen einer betrieblichen Ausbildung gewachsen sind. Die Tatsache, dass die Betriebe die Jugendlichen hinsichtlich ihrer generellen Eignung für eine Ausbildung im Durchschnitt sogar noch positiver einschätzten als die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen, zeigt, dass dies in vielen Fällen gelungen ist. Es gelang vor allem dann, wenn die Schüler/innen ihre Praxistage über eine längere Zeit im gleichen Praktikumsbetrieb absolvierten (also hier wenig/er Wechsel hatten) und bereits eine qualifizierte Tätigkeit im Praktikum ausüben konnten. Diese Befunde bestätigen, dass **das Instrument der Praxistage Diskreditierungsprozessen vor allem dann erfolgreich entgegenwirken kann, wenn die Jugendlichen möglichst lange in demselben Betrieb bleiben.** Insofern ist es als besonders problematisch zu bewerten, dass in den Projekten AQB2 und VBOP (im Vergleich zum Projekt AQB1) eine Verschiebung der Projektphilosophie bezüglich der Organisation der Praktika stattgefunden hat (siehe Ausführungen zur Bedeutung der Umsetzungsfaktoren weiter unten).

Die Tatsache, dass gute Schüler/innen, wenn sie nicht im Praktikumsbetrieb verblieben sind (oder verbleiben konnten), im Vergleich zu Schulabgänger/innen aus normalen Hauptschulklassen (mit gleichen Leistungen) geringeren Chancen hatten, eine berufliche Ausbildung zu beginnen, verweist möglicherweise zudem auf neue Diskreditierungsprozesse: Bei diesen Schüler/innen könnte das Label „Teilnehmer/in an einer Interventionsmaßnahme für akut abschlussgefährdete Jugendliche zu sein“ eventuell zu neuen Formen der Diskreditierung führen.

Soziale Verarmung in Bezug auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen resultiert aus der überdurchschnittlich häufigen sozialen Herkunft aus sozial schwachen Familien. Diese haben häufig geringere Bildungsaspirationen, geringeres kulturelles Kapital sowie geringere arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen. Die Schüler/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen verfügten über weniger arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen als die Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Zudem verfügten ihre Eltern über geringeres kulturelles Kapital (gemessen an dem Bildungsabschluss der Eltern). Dabei ist anzumerken, dass sich diese Situation sowohl in den Projekt- als auch in den Kontrollklassen gegenüber dem Projekt AQB1 noch mal verschlechtert hat. Hier scheint sich ein genereller Trend der sozialen Verarmung an Hauptschulen in Niedersachsen abzuzeichnen, von dem die Projektschüler/innen noch einmal in besonderer Weise betroffen sind. Dies ist besonders problematisch, weil die multivariaten Analysen in Kapitel 3.2.2 den relativ starken und konstant positiven Einfluss eines Ausbildungsabschlusses bei den Eltern (d. h. ein höheres kul-

turelles Kapital des Elternhauses) auf die Ausbildungschancen belegen. Es scheint aber in den Projekten gelungen zu sein, diese fehlenden Netzwerkressourcen zumindest teilweise zu kompensieren. Während Jugendliche aus den Kontrollklassen neben den Eltern deutlich häufiger auch andere Verwandte als Unterstützungspersonen bei der Ausbildungssuche genannt haben, sahen sich Ausbildungssuchende aus den Projektklassen seltener durch ihre Eltern und Verwandten, dafür aber häufiger von ihren Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen und Lehrer/innen unterstützt. Dies spricht für die Projekte AQB2 und VBOP, signalisiert es doch, dass die Projektteilnehmer/innen ihre Lehrkräfte - insbesondere ihre Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen – durchaus als „Unterstützer/in“ und Ressource begriffen haben. Zudem zeigten die Teilnehmer/innen an den Projekten AQB2 und VBOP höhere Bewerbungsaktivitäten sowie eine hohe Berufsorientierung (z. B. hatten bis zum Projektende 80 % der Schüler/innen aus Berufsstarter- bzw. Praxisklassen ein Praktikum in ihrem Wunschberuf absolviert). Gleichwohl blieb der Einfluss der kulturellen Ressourcen der Eltern für die Ausbildungschancen bestehen.

Soziale Verarmungsprozesse hinsichtlich des Lernumfeldes konnten durch die Projekte hingegen nicht beseitigt werden, sondern wurden teilweise verstärkt. So wurde beispielsweise im Unterschied zu den Projektklassen in keiner der Kontrollklassen ein durchschnittliches Leistungsniveau der Deutschnote von schlechter als 4,1 und bei der Mathematiknote von schlechter als 4,0 erreicht. In den Projekten VBOP und AQB2 war dies hingegen bei der Hälfte der Klassen (24 der 46 bzw. 52 %) der Fall. In 22 Projektklassen (48 %) lag die Durchschnittsnote im Arbeitsverhalten und/oder im Sozialverhalten unter dem jeweils schlechtesten Klassendurchschnitt der Kontrollklassen. Dies verdeutlicht, dass sich in etwa der Hälfte der Projektklassen Schüler/innen mit einem sehr schlechten Arbeits- und/oder Sozialverhalten häuften. Angesichts des belegten Einflusses der Leistungen in den Hauptfächern sowie im Arbeits- und Sozialverhalten auf Klassenebene auf die individuellen Leistungsverbesserungen ist diese Verarmung des Lernumfeldes von Projektschüler/innen als problematisch zu bewerten.

Die *Stigmatisierungsprozesse* leistungsschwacher Jugendlicher resultieren aus Schulbiografien, die durch vielfältige Erfahrungen des „Scheiterns“ gekennzeichnet sind (siehe Kapitel 2.1.2). Mögliche *Coping*-Strategien sind der Rückzug aus Situationen, in denen man potenziell „scheitern“ könnte, sowie eine Externalisierung von Ursachen bzw. umgekehrt geringere Selbstwirksamkeitserwartungen. Ein Indikator für Ersteres ist das Schwänzen bzw. das unentschuldigste Fernbleiben vom Unterricht. In den Berufsstarter- und Praxisklassen ist es gelungen, den Anteil der schwänzenden Schüler/innen deutlich zu reduzieren. Gut zwei Drittel (67 %) derjenigen Schüler/innen der Projektklassen, die vor Projektbeginn mehrfach die Schule geschwänzt hatten, gaben nun an, nicht mehr zu schwänzen (Kontrollklassen: 47 %). Die beiden Projekte scheinen daher durchaus erfolgreich gewesen zu sein, diese Schüler/innen wieder für eine Teilnahme am Unterricht zu motivieren. Gleichwohl gab es auch eine gegenläufige Entwicklung. 16 % der Schüler/innen aus den

Projektklassen und 14 % aus den Kontrollklassen, die bis zum ersten Halbjahr der 8. Klasse nicht die Schule geschwänzt hatten, gaben nun an, im ersten Halbjahr der 9. Klasse in der Schule unentschuldig gefehlt zu haben. Bezüglich des Abbaus von Selbststigmatisierungen ist auch hervorzuheben, dass es in den Berufsstarterklassen deutlich häufiger Notenverbesserungen (und damit positiven Erfahrungen) und seltener Notenverschlechterungen in Mathematik und Deutsch gegeben hat als in den Kontrollklassen. Die damit einhergehende Motivationssteigerung wurde jedoch zum Teil durch Erfahrungen in der Berufsberatung der Arbeitsagentur konterkariert (siehe Kapitel 3.1.6). Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Selbstwertgefühl der Jugendlichen haben sich im Projektverlauf nicht erhöht, befanden sich allerdings bereits auf hohem und mit den Kontrollklassen vergleichbarem Niveau am Projektbeginn.

Welche Rolle spielten nun Umsetzungsfaktoren (Leitfrage 2) und Standortbedingungen (Leitfrage 3) für die Resultate der Projekte AQB2 und VBOP und inwiefern gibt es Lerneffekte aus dem Projekt AQB1?

Als Antwort auf die **3. Leitfrage der Evaluation** ist zu konstatieren: Standortbedingungen - wie die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt, Jugendarbeitslosigkeit oder die unterschiedlichen Typen regionaler Gelegenheitsstrukturen - spielten für die Erklärung von Unterschieden in den Ausbildungschancen der Schulabgänger/innen aus den Berufsstarter- und Praxisklassen eine eher untergeordnete Rolle. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass die Ausbildungschancen von Hauptschüler/innen selbst bei relativ guter Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation eher gering sind. Zum anderen war die Varianz der Standortfaktoren vergleichsweise gering, denn der überwiegende Teil der Schulen befindet sich in Regionen mit einer ungünstigen Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzsituation. An nur einem der 45 Standorte war die Angebots-Nachfrage-Relation der Ausbildungsstellen ausgeglichen. An allen anderen Standorten war sie ungünstig oder sehr ungünstig.

Hinsichtlich der Umsetzung der Projekte (**2. Leitfrage**) hat es sowohl im Vergleich der Projekte AQB2 und VBOP als auch im Vergleich dieser Projekte mit dem Vorgängerprojekt AQB1 sehr viele Gemeinsamkeiten gegeben. Der große Anteil an Übereinstimmung bei der Projektimplementation zeigt, dass es Lerneffekte gegeben hat, da rund die Hälfte Schulen bereits auf Erfahrungen aus dem ersten „Projektdurchlauf“ (AQB1) zurückgreifen konnte. Da zwischen den Schulen über die Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen ein organisierter Austausch stattfand, konnten auch die Schulen, die diesen Ansatz zum ersten Mal umsetzten (VBOP), von den bereits gewonnenen Erfahrungen profitieren. 13 Schulen gaben im Rahmen der standardisierten Befragung an, dass sie angesichts der Praxistage eine Reduktion der Unterrichtszeit vornehmen mussten. Damit verbunden wurden, wie bereits im Projekt AQB1, in fast allen Projektklassen Fächer aus dem Curriculum gestrichen (am häufigsten Musik, Kunst und Technik). Allerdings wurden im Rahmen des Projekts auch fast überall neue pädagogische Konzepte eingeführt (am häufigsten individuelle

Förderpläne, die Integration von Praktikumsinhalten in den Unterricht sowie die „aufsuchende“ Elternarbeit).

Allerdings gab es auch deutliche Unterschiede in Bezug auf die Organisation der wöchentlichen betrieblichen Praxistage. Bei der Einführung und Implementation der Praxistage gab es in allen Schulen der Projekte AQB2 und VBOP während des größten Teils der Projektlaufzeit zwei betriebliche Praxistage. An einer Schule gingen zwei Schüler sogar drei Tage die Woche ins Praktikum und an vier Schulen gab es zusätzlich zu den wöchentlichen Praxistagen noch Blockpraktika, die in der Regel eine Woche dauerten. Bei den Praktikumsbetrieben handelte es sich – wie auch schon im Projekt AQB1 – fast ausschließlich um kleinere und mittlere Betriebe, die vorwiegend den Branchen Handel, Instandhaltung, Reparatur, Baugewerbe, Nahrungs- und Genussmittel sowie Gesundheits- und Sozialwesen angehörten. Dies entspricht auch der Struktur der Ausbildungsbetriebe, in denen Hauptschüler/innen einen Ausbildungsplatz finden können. Allerdings hat es in den Projekten AQB2 und VBOP (im Vergleich zum Projekt AQB1) eine **Verschiebung der Projektphilosophie bezüglich der Organisation der Praktika** stattgefunden: In den Projekten AQB2 und VBOP fanden deutlich mehr Praktikumswechsel statt als im Projekt AQB1, vermutlich um den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, möglichst viele Berufsfelder kennenzulernen und so ihre Berufsorientierung zu erhöhen (siehe Kapitel 2.4). In den Projekten AQB2 und VBOP gelang es zudem nicht in allen Klassen, allen Schüler/innen zum Halbjahr der 9. Klasse einen betrieblichen Praktikumsplatz zu vermitteln, während dies im Projekt AQB1 in allen Schulen gelungen war. Die Frage „Hat bei Ihnen jeder Jugendliche im vergangenen Schuljahr im Betrieb regelmäßig seine Praktikumsstage absolviert?“ wurde im Herbst 2009 von sechs Berufsstart- und acht Praxisbegleiter/innen verneint. Die Praxistage wurden zudem häufiger als im Projekt AQB1 für die Teilung der Klasse genutzt, um auf diese Weise die Zahl der jeweils zu unterrichtenden Schüler/innen zu reduzieren. Dies geschah in acht Berufsstarterklassen (AQB2: 33 %), aber nur zwei Praxisklassen (VBOP: 9 %) haben die betrieblichen Praxistage genutzt. Wie die Analysen zu den Endnoten gezeigt haben, erfolgte die Klassenteilung allerdings vor allem, um diese Klassen „unterrichtbar“ zu machen (siehe Kapitel 3.2.1).

Welche Rolle spielen nun diese Implementationsfaktoren hinsichtlich der ersten Zieldimension - dem Erreichen eines (guten) Schulabschlusses? Hier zeigt sich, dass die Zahl der Unterrichtsstunden einen relativ starken, aber nicht linearen Einfluss auf die Leistungsverbesserungen der Schüler/innen der Praxisklassen hat: Eine „mittlere“ Zahl von 20 bis 22 Unterrichtsstunden pro Woche erhöhte die Chancen dieser Schüler/innen sowohl auf eine bessere Deutsch- als auch Mathematiknote. Offensichtlich scheint es hier wichtig zu sein, eine geeignete Balance zwischen einer angemessenen Entlastung der Schüler/innen und einer nicht zu starken Reduktion des Unterrichts zu finden, um die Schüler/innen weder zu überfordern noch ihnen notwendigen Unterrichtsstoff „vorzuenthalten“.

Für die zweite Zieldimension - Übergang in eine voll qualifizierende Ausbildung – haben die regelmäßigen Praxistage in den Betrieben wohl die wichtigste Rolle gespielt. Dies wird unter anderem daran deutlich, dass der Anteil der Jugendlichen mit Aufnahme einer *betrieblichen* Ausbildung nach der 9. Klasse unter den Projektteilnehmer/innen deutlich höher war als bei den Schulabgänger/innen aus den Kontrollklassen und dies einen wesentlichen Faktor für deren höhere Übergangsrate in eine Ausbildung darstellte. Hier hat es allerdings eine Verschlechterung der Situation im Vergleich zum Projekt AQB1 gegeben. Im Projekt AQB1 gelang es häufiger, die teilnehmenden Jugendlichen in den Praktikumsbetrieben zu verstetigen (d. h., sie wechselten seltener die Praktikumsbetriebe) und damit die Häufigkeit des Eintretens eines „Klebeeffekts“ zu erhöhen. Während im Projekt AQB1 94 % der Projektjugendlichen mit einer betrieblichen Ausbildung sozusagen „in ihrem Praktikumsbetrieb verblieben sind“, waren es im Projekt AQB2 „nur“ 86 % und im Projekt VBOP „nur“ 74 %. Weiterhin fanden im Projekt AQB1, wie erwähnt, weniger Praktikumswechsel statt. Der direkte Vergleich der Projekte AQB1, AQB2 und VBOP hinsichtlich des Übergangs in eine berufliche Ausbildung macht deutlich, dass dieser Unterschied ein wesentlicher Grund für den größeren Erfolg des Projekts AQB1 ist. **Der Erfolg des Projektansatzes der wöchentlichen betrieblichen Praxistage lebt also primär davon, dass die Jugendlichen eine langfristige Bindung zu einem Betrieb herstellen, dadurch Diskreditierungsprozesse abbauen und ihnen dort eine Ausbildungschance - trotz des Verlassens der Schule nach der 9. Klasse - gegeben wird.** Zentrale Voraussetzung dafür ist ein gutes Arbeits- und Sozialverhalten der Jugendlichen. Der Projektansatz lebt damit nicht davon, dass er durch häufige Wechsel des Praktikumsbetriebes die Berufsorientierung der Jugendlichen verbessert; diese ist in der Regel bei den Jugendlichen vorhanden (siehe Kapitel 2.3.1 und 3.1.3).

Abschließend ist noch hinsichtlich des Ziels der Verbesserung der sozialen Kompetenzen hervorzuheben, dass Konfliktfähigkeit, Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl die Ausbildungschance der Jugendlichen aus den Berufsstarter- wie auch Kontrollklassen positiv beeinflusst haben. Die Interventionsmaßnahmen zur *Erhöhung* der Schulzufriedenheit und Selbstwirksamkeit hatten allerdings nur in den Praxisklassen (VBOP) positive Effekte für den Lernerfolg der Schüler/innen im Fach Mathematik. In den Berufsstarterklassen (AQB2) finden wir diesbezüglich keine nennenswerten Effekte. Dennoch war diese Zielstellung der Projekte insbesondere für die Verbesserung der langfristigen Ausbildungschancen wichtig.

Obwohl deutlich wurde, dass teilweise von den Erfahrungen aus dem Projekt AQB1 profitiert wurde, lassen sich im Vergleich der Projekte AQB1 und AQB2 keine unmittelbaren Lerneffekte feststellen, die zu einer Verbesserung der Performanz des Projekts AQB2 oder zur Verstetigung der Erfolge des Projekts AQB1 auf gleichem Niveau geführt hätten. Hinsichtlich der Erlangung des Hauptschulabschlusses, der Verbesserung der schulischen Leistungen und des Übergangs in eine berufliche Ausbildung fällt das Projekt AQB2 hinter das Projekt AQB1 zurück. Gleiches gilt für

den Vergleich zum Projekt VBOP; auch hier schnitt das Projekt AQB2 schlechter ab. Die schlechtere Performanz des Projekts AQB2 im Vergleich zu den Projekten AQB1 und VBOP hinsichtlich des Übergangs in eine berufliche Ausbildung wird auch in den multivariaten Analysen bestätigt und kann daher nicht mit Kompositionsunterschieden in der Schüler/innenschaft erklärt werden. Sie ist im Bereich der Schulleistungen teilweise auf Unterschiede im Leistungsniveau der jeweiligen Kontrollklassen zurückzuführen (siehe Kapitel 3.2.1). Ferner ist es nicht gelungen (wie im Zuge der Projektevaluation des Projekts AQB1 empfohlen), die Fluktuationsrate zu senken. Diese ist im Gegenteil im Projekt AQB2 erneut um sechs Prozentpunkte gestiegen und im Projekt VBOP lediglich auf dem gleichen Niveau wie im Projekt AQB1 geblieben.

Anregungen für die Übertragung und Ausweitung des Projektansatzes von AQB2 und VBOP

Dazu zunächst eine wichtige Vorbemerkung: Aus der Zeitdimension der Evaluation - mit ihrer letzten Befragung der Jugendlichen drei Monate nach Beendigung der 9. Klasse – ergeben sich drei Einschränkungen:

- Angesichts des kurzen Zeitraums zwischen der letzten Befragung der Jugendlichen (September/Oktober 2010) und der Abgabe des Berichts (Januar 2010) konnten nach Vorliegen der statistischen Auswertung der Längsschnittdaten und Experteninterviews keine weiteren Experteninterviews in den Schulen und Betrieben durchgeführt werden. Diese wären sehr sinnvoll gewesen, um die Befunde und mögliche Erklärungen mit Hilfe der beteiligten Akteure weiter unterfüttern zu können.
- *Ferner kann der längerfristige Verbleib der Jugendlichen nicht beobachtet werden.* Dies ist problematisch, da so nicht abgeschätzt werden kann, inwiefern die Projekte nicht nur erfolgreich für den Übergang, sondern auch für das erfolgreiche Absolvieren einer Ausbildung sind. Ausbildungsabbrüche sind für Hauptschüler/innen nicht unwahrscheinlich. Aufgrund der Reduzierung des Unterrichts auf das Kerncurriculum in den Berufsstarterklassen ist beispielsweise nicht auszuschließen, dass ein Teil der Jugendlichen aus den Projekten AQB2 und VBOP den berufsschulischen Anforderungen der Ausbildung nicht gewachsen ist und die Ausbildung wieder abbricht. In diesen Fällen wäre der „Übergang ins Übergangssystem“ nur um ein Jahr nach hinten verschoben. Ebenso ist offen, inwiefern die Motivationssteigerungen der Schüler/innen während des Projekts sich zu einer längerfristig verfügbaren Ressource entwickeln hat, die über die gesamte Berufsausbildung trägt bzw. hilft, in der Phase der Lehrstellensuche nicht in alte Vermeidungsstrategien des „Rückzugs“ zurückzufallen. Insofern kann über die Nachhaltigkeit des Erfolgs beider Projekte auf Grundlage der vorliegenden Evaluation keine Aussage getroffen werden.
- Schließlich konnten in der vorliegenden Evaluation die Teilnehmer/innen der Projekte AQB2 und VBOP hinsichtlich der Ausbildungschancen nur mit jenen Schüler/innen aus den Kontrollklassen verglichen werden, die gleichfalls nach der 9. Klasse die Schule verlassen haben. Dieser Vergleich ist sinnvoll, da sie der

Zielgruppe beider Projekte sehr ähnlich sind. (Kapitel 3.1.2, Tabelle 17). Gleichwohl ist damit in der vorliegenden Evaluation „nur“ die Frage beantwortet: Wie erfolgreich ist der Übergang in eine Ausbildung für jene Schüler/innen, die nach der 9. Klasse die Schule verlassen, in Abhängigkeit davon, ob sie eine Projektklasse besucht haben oder nicht? *Die Frage „Welche Ausbildungschancen haben Schüler/innen mit vergleichbarem Leistungsniveau in Abhängigkeit davon, ob sie eine Projektklasse besucht haben und bereits nach der 9. Klasse abgegangen sind oder eine normale Hauptschulklasse (Kontrollklasse) erst nach Klasse 10 verlassen haben?“* kann aufgrund der Laufzeit des Evaluationsprojekts nicht beantwortet werden. Diese Frage ist gleichfalls wichtig – insbesondere da auch Schüler/innen mit guten (und gemischten) Noten in der 7. Klasse eine Berufsstarter- bzw. Praxisklasse besucht haben und sich hier die Frage stellt, ob für solche Schüler/innen nicht eventuell „vorzeitig“ der Schulbesuch aufgrund der Projektteilnahme beendet wurde und mit welchen Folgen?

Für die Evaluation des Projekte AQB2 und VBOP wird daher empfohlen, ein Panel mit weiteren Messzeitpunkten einzurichten. Dies ermöglicht eine Analyse der Nachhaltigkeit der Interventionsmaßnahme. Für das Projekt AQB1 hat es eine erneute Befragung 15 Monate nach Projektende gegeben - mit sehr interessanten Befunden (siehe Solga/Kretschmann 2010). Mit einer weiteren Befragungswelle nach 15 Monate nach Projektende von AQB2 und VBOP (im September 2011) sowie einer weiteren Befragungswelle für AQB1 (mit dann 27 Monate nach Projektende) könnte der langfristige Erfolg sowohl in Bezug auf den Vergleich zu Abgänger/innen aus den 10. Klasse als auch des Verbleibs in einer Ausbildung. Ferner sollten nun Experteninterviews über den vorliegenden Projektbericht durchgeführt und ausgewertet werden, um Aufschlüsse über Implementations- und Umsetzungserfahrungen vor dem Hintergrund der erreichten Ergebnisse in den beiden Projekten zu erhalten.

Die Frage der Übertragbarkeit der Projekte AQB2 und VBOP auf andere Standorte kann – trotz dieser Einschränkungen – mit Ja beantwortet werden. Da fast alle Projektstandorte in Regionen mit einer (sehr) ungünstigen Ausbildungsmarktsituation angesiedelt waren und sie gleichwohl die (wöchentlichen) Praxistage - als Kernstück des Projektansatzes – für fast alle Schüler/innen realisieren konnten, sollte dies in *anderen* Regionen ebenfalls möglich sein (zumal dann, wenn sie eine günstigere Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt haben sollten). In Bezug auf die Ausweitung der Projekte in den *gleichen* Regionen fällt die Antwort nicht so eindeutig aus. Hier könnte es bei noch weiterer Erhöhung der Projektklassen leicht zu einer Überforderung der Betriebe hinsichtlich der zusätzlichen Bereitstellung von Praktikumsplätzen kommen und damit die Durchführung der Projekte gefährden. Dieses zeichnet sich bei den Projekten AQB2 und VBOP bereits ab. Auch wenn diese Schwierigkeiten von den Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen bei der Beschaffung von Praktikumsplätzen meist mit der mangelnden „Praktikumsreife“ der Schüler/innen begründet wurde, stellt sich doch die Frage, ob dieser Förderansatz der „Dualisierung des Schulalltags“ durch die Erweiterung auf 45 Schulen bzw. 46

Klassen nicht auch an gewisse Kapazitätsgrenzen gestoßen ist, da es wohl nur eine begrenzte Anzahl von Betrieben gibt, die bereit sind, lernschwachen Schüler/innen einen (wöchentlichen) Praktikumsplatz zu geben.

Auch wenn die Projekte AQB2 und VBOP in dieser Weise nicht fortgeführt werden können, so lassen sich doch in Bezug auf den zentralen Projektansatz – eine stark praxisorientierte Gestaltung des Schulalltages von leistungsschwachen Schüler/innen – folgende Handlungsempfehlungen festhalten.

- Zielkonflikte verringern

Auch wenn sich die überwiegende Zahl der Lehrer/innen sowie Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen einig waren, dass beide Projektziele gleich wichtig seien, so ergeben sich aus der Organisation eines dualisierten Schulalltages doch immer zumindest latente Konflikte bei der Vereinbarkeit von Unterricht und Praxis. Immer wieder wurde in den Experteninterviews problematisiert, dass durch die mit den Praxistagen verbundene Unterrichtsreduktion frühzeitig Weichen hinsichtlich des Verlassens der Schule nach der 9. Klasse gestellt wurden. Damit wird den Schüler/innen durch die Projektteilnahme die Möglichkeit genommen, die 10. Klasse der Hauptschule zu besuchen und einen Realschulabschluss zu machen. Ein derartiges Vorgehen konterkariert das Anliegen des Projekts, Motivation zu erhöhen und Schulmüdigkeit abzubauen. Von daher sollte der Übergang in die 10. Klasse als gleichwertige Alternative zum Übergang in eine Ausbildung als Erfolgskriterium aufgenommen werden. Dies ist bei den Projekten AQB2 und VBOP formal bereits geschehen, konnte aber im Projektalltag nicht entsprechend realisiert werden. Längerfristig könnte sich der Verbleib auf der Schule mit einem erfolgreichen (und guten) Abschluss der 10. Klasse - allerdings wohl nur bei Beibehaltung der Praxistage - gegenüber einem ggf. kurzfristig realisierten Übergang in eine Ausbildung nach der 9. Klasse im Sinne des weiteren Kompetenzerwerbs, der Erweiterung der Ausbildungsoptionen (durch verbesserte Marktchancen), einer verbesserten Grundlage für das erfolgreiche Bestehen einer Ausbildung und der längerfristigen Bildungsbiografie auszahlen.

Bei einer systematischen Aufnahme dieses Erfolgskriteriums sollten auch die mit der Einrichtung der Praxistage in fast allen Schulen begründete Reduzierung von Unterrichtsstunden und Streichung von Fächern aus dem Curriculum überdacht werden. Damit wird – da bestimmte Fächer nicht unterrichtet werden – die Versetzung in die 10. Klasse zum Teil gefährdet. Um eine Unterrichtsreduktion zu vermeiden, wäre möglicherweise darüber nachzudenken, ob die Praxikumstage durch eine Verlängerung der Schulzeit der Berufsstarterschüler/innen um ein Jahr ausgeglichen werden könnten/sollten (d. h. die 8. und 9. Klasse nicht in zwei Jahren – wie in den Projekten AQB2 und VBOP –, sondern in drei Jahren absolviert werden).

- Auswahl der Teilnehmer/innen verbessern

Ein wichtiges Ergebnis der Evaluation der Projekte AQB2 und VBOP war, dass zum Teil auch Jugendliche mit (sehr) guten Schulleistungen vor Projektbeginn für die Berufsstarter- und Praxisklassen ausgewählt wurden. Dies wäre an sich nicht problematisch, da sie das Leistungsniveau der Projektklassen erhöhen und damit auch - wie die Analysen gezeigt haben – zu besseren Leistungen ihrer Mitschüler/innen beitragen. Problematisch ist es allerdings in Bezug auf ihre Ausbildungschancen: Hier sind Schüler/innen mit guten Abschlussleistungen (zu denen zumeist auch die Schüler/innen mit guten Ausgangsniveau gehören) mit dem Besuch einer Berufsstarterklasse im Nachteil gegenüber vergleichbaren Schüler/innen aus den Kontrollklassen. Von daher sollte bei der Auswahl der Projektteilnehmer/innen sehr genau darauf geachtet und definiert werden, wer zur Zielgruppe gehört (um solche negativen Effekte zu vermeiden).

- Individuelle Unterstützung und Förderung verstärken

Diese Forderung nach einer gezielten Auswahl von „akut abschlussgefährdeten Jugendlichen“ für die Projektteilnahme ist nun gleichfalls nicht unproblematisch, da es zu einer weiteren Absenkung des Leistungsmilieus der Projektklassen und daraus resultierend einer Verschlechterung der Lernbedingungen sowie der Chancen für die Projektteilnehmer/innen mit schlechten schulischen Ausgangsleistungen beiträgt. Die ohnehin schon vorhandene Verarmung von Lernumwelten an Hauptschulen trifft die Teilnehmer/innen der Projekte somit noch einmal in besonderem Maße.

Daraus ergeben sich unterschiedliche Überlegungen. Zum einen könnte versucht werden, dass an den Standorten, wo es räumlich möglich ist, die Projektteilnehmer/innen in ihren alten „normalen“ Hauptschulklassen verbleiben und nur für eher individualisierte Unterrichtseinheiten (ähnlich wie bei den „Lesepaten“ in Grundschulen) und den Praxisteil über Projekte wie AQB1, AQB2 oder VBOP gefördert werden. Eine der Schulen des Projekts AQB1, die Rosa-Parks-Schule aus Hannover, hatte ein ähnliches Modell der Verbindung von alter Klasse und Berufsstarterklasse versucht und ist vorzeitig aus dem Projekt ausgeschieden. In AQB2 und VBOP gab es keine Klasse bzw. Schule, die diesen Ansatz versucht hat. Es wäre jedoch voreilig, daraus nun die Schlussfolgerung zu ziehen, dass ein solches Modell generell nicht möglich ist. Da es nur eine Schule dieses Implementationstyps gegeben hat, kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch (singuläre) standortspezifische Ursachen dafür verantwortlich waren.

Zum anderen könnte eine Verringerung der Klassengröße sinnvoll sein, um eine individuellere Unterstützung gewährleisten zu können. Dies sollte allerdings nicht - wie in den Projekten AQB2 und VBOP geschehen - über eine hohe Fluktuation und vorzeitige Rücküberweisung von Schüler/innen an ihre alten Klassen erfolgen. Dies hat sowohl für diese Schüler/innen wohl eher negative Effekte und führt auch zu Unruhe und nachteiligen Effekten der Teambildung in den neuen Projektklassen. Dringend

erforderlich scheint die zusätzliche sozialpädagogische Betreuung für solche Projekte zu sein (wie sie es in AQB1 gegeben hat, in den Projekten AQB2 und VBOP hingegen nicht). Die Projektschüler/innen hatten deutlich häufiger schwierige Familienverhältnisse und persönliche Probleme zu bewältigen. Insofern ist auch die Zielgruppendefinition „leistungsschwach, aber nicht verhaltensauffällig“ zu überdenken. Beide Problemlagen treten fast immer gemeinsam auf und müssen auch gemeinsam bearbeitet werden.

- Diagnosefähigkeit bezüglich der Sozialkompetenzen stärken

Für einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung spielten die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten eine wichtigere Rolle als die Fachnoten. Gleichzeitig korrelierten die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten nur schwach mit den erhobenen Werten der Sozialkompetenzen. Es erscheint somit einerseits ein richtiger Weg zu sein, gerade bei gering qualifizierten Jugendlichen auch auf die Entwicklung nicht fachlicher Kompetenzen zu achten. Es empfiehlt sich allerdings andererseits über eine bessere Diagnostik in diesem Bereich nachzudenken, um keine zusätzlichen Risiken im Übergang in eine berufliche Ausbildung zu schaffen.

- Gestaltung und Anforderungen an die Praktika/Praxistage

Die Praxistage sind eines der wichtigen Kernstücke des Projektansatzes und haben ohne Zweifel bedeutend zum Erfolg der beiden Projekte AQB2 und VBOP (sowie auch schon des Projekts AQB1) beigetragen. Als besonders förderlich erwiesen sich folgende Faktoren für die Verbesserung der Ausbildungschancen in der vorliegenden Evaluation: Praxistage in Ausbildungsbetrieben und eine längerfristige Betriebsbindung, um die Wirksamkeit von sog. Klebeeffekten, die Zufriedenheit mit dem Praktikum sowie die Gewährleistung einer möglichst qualifizierten Tätigkeit im Praktikum zu erhöhen. Häufige Praktikumswechsel verringern die Chancen des Übergangs in eine Ausbildung. Die Leistung der Projekte besteht vor allem darin, *Matching*-Prozesse zwischen Betrieb und Jugendlichen zu organisieren. Die Auswahl der Praktikumsbetriebe sollte also mit Bedacht geschehen, um häufige Praktikumswechsel zu vermeiden. Ferner empfiehlt sich – wie in vielen Projektschulen auch geschehen – vor dem Beginn des Praktikums eine intensivere Phase der Berufsorientierung zu organisieren, damit die Jugendlichen frühzeitig herausfinden können, welche Berufsfelder sie interessieren. Diese Entscheidungsprozesse sollten möglichst nicht erst im Rahmen der Praktika, sondern bereits vorher stattfinden.

- Verbesserung des Übergangsmangements und der Nachhaltigkeit der Maßnahme

Berufsstart- und Praxisbegleiter/innen stellen – wie die Evaluation gezeigt hat – neben den Eltern eine wichtige Bezugsperson und Ressource der geförderten Jugendlichen für die Lehrstellensuche dar. Mit dem Ende des Projekts und zugleich dem Verlassen der Schule hört für sie diese engmaschige Betreuung und Kontrolle ihrer Ausbildungsplatzsuche sowie ihres Schulbesuchs auf. Dies erhöht das Risiko, dass

Erfolge der beiden Projekte nicht verstetigt werden. Von daher sollten Formen der besseren Verzahnung der Arbeit der Schulen und Arbeitsagenturen gesucht werden, durch die beispielsweise bereits vor Ende des Projekts geklärt wird, welche Schüler/innen ausbildungsbegleitende Hilfen brauchen, um die in der Berufsschule geforderten Leistungen erbringen zu können, oder wie ggf. eine individuelle Unterstützung seitens der Berufsstart- bzw. Praxisbegleiter/innen oder der Berufsberater/innen – als „Coaches“ – oder anderer Personen fortgeführt werden kann. Dies ist im Rahmen der Projekte VBOP und AQB2 teilweise geschehen.

5 Methodische Ausführungen

5.1 Konstruktion der Kontrollgruppe

Im Rahmen der Evaluation wurden als jeweilige Kontrollgruppe der beiden Projekte die Schüler/innen aus einer der Parallelklassen der Berufsstarter- bzw. Praxisklassen (an den 45 teilnehmenden Schulstandorten) befragt. Die Entscheidung für dieses Vorgehen bei der Konstruktion der Kontrollgruppe wurde - nach sorgfältiger Abwägung denkbarer Alternativen - auf der Grundlage forschungspraktischer und methodischer Überlegungen getroffen. Ein Feldexperiment konnte nicht durchgeführt werden, da die Schüler/innen für die Projektklassen bereits bei Auftragserteilung für die Evaluation ausgewählt waren. Bei anderen alternativen Methoden der Konstruktion der Kontrollgruppen, wie z. B. dem statistischen Matching (der Suche „statistischer Zwillinge“), wäre es notwendig gewesen, auch Schüler/innen aus den Standortschulen sowie auch aus Schulen, die nicht am Projekt AQB2 oder VBOP teilgenommen haben, zufällig auszuwählen. Geht man davon aus, dass pro Klasse ca. vier Schüler/innen der Projektpopulation „akut abschlussgefährdete Schüler/innen“ angehören, wären für eine Kontrollgruppe von 500 Jugendlichen neben den 45 Standortschulen ca. 80 Schulen zusätzlich zu kontaktieren und dort gleichfalls 5-mal Interviews zu erheben gewesen (zu kostenträchtig).

Zudem ist zu erwähnen, dass es kaum „unbeeinflusste“ Hauptschüler/innen als potenzielle „*Non-Treatment*“-Gruppe gibt, weil heutzutage an nahezu allen Hauptschulen Projekte und Maßnahmen zur Berufsorientierung stattfinden. Bei einem Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Jugendlichen aus anderen Schulen, wie es bei einem Feldexperiment oder statistischem *Matching* und mit dem Ausschließen von potenziellen *Spillover*-Effekten notwendig gewesen wäre, hätten diese Maßnahmen der Schulen dezidiert miterhoben und in Rechnung gestellt werden müssen. Mit dem gewählten Vorgehen der Befragung von Parallelklassen können hingegen unbeobachtete Einflüsse des Schulkontextes, dem beide Klassen (die jeweilige Projekt- und Kontrollklasse) angehörten, kontrolliert werden.

Ein weiterer Vorteil des gewählten Vorgehens ist, dass die Befragung ganzer Klassen statt einzelner Schüler/innen aus unterschiedlichen Klassen erlaubt, den Lernkontext in Form von Klasseneffekten (d. h. die jeweilige Klassenkomposition) in den Analysen zu berücksichtigen. Damit kann die für die Projekte wesentliche Frage

beantwortet werden, ob Jugendliche in den Berufsstarter- und Praxisklassen (die in ihrer Gesamtheit von leistungsschwachen Schüler/innen besucht werden) in der 8. und 9. Klasse mehr gelernt haben als leistungsschwache Jugendliche in „normalen“ Hauptschulklassen.

Vorteilhaft war schließlich, dass das Interesse an der Evaluation der Projekte sehr groß gewesen ist, da die Kontrollklassen auch den Projektschulen angehörten. Dies schlägt sich in einer hohen Teilnahmebereitschaft sowie in relativ hohen Ausschöpfungsquoten - auch für die Kontrollklassen - von ca. 85 % nieder (siehe Tabelle 2).

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

5.2 Hinweise zu den Modellen

Ziel der Modellschätzungen in Kapitel 3.2 ist es, den Erfolg des Projekts zu evaluieren. Das heißt es geht um die Frage, inwiefern Erfolge hinsichtlich des Erreichens der beiden harten Erfolgskriterien Leistungsverbesserung/Erreichen eines guten Schulabschlusses und Zugang zu einem Ausbildungsplatz auf den Besuch der Berufsstarter- bzw. Praxisklassen zurückzuführen sind. Um diese Frage beantworten zu können, wurden, wie bereits diskutiert, nicht nur Schüler/innen der Projektklassen sondern auch Schüler/innen der Kontrollklassen in die Analysen einbezogen. Eine Wirkungsanalyse im strengsten Sinne findet hierbei sicherlich in der Unterschiedlichkeit der beiden Gruppen ihre Grenzen. Gleichwohl wird in allen Modellen für fluide Intelligenz und Schulleistungen kontrolliert und in nahezu allen Modellen für Geschlecht. In den Modellen zum Erreichen einer guten Deutsch- und Mathematiknote (Tabellen 28,29, 31 und 32) wird zudem für Faktoren, die die Lernumwelt definieren und dem Arbeits- und Sozialverhalten kontrolliert. In den Modellen zum Erlangen eines Ausbildungsplatzes (Tabelle 37) wird zusätzlich zur fluiden Intelligenz, dem Geschlecht und den Schulleistungen für Migrationshintergrund, Schulleistungen, Schwänzverhalten, Konfliktfähigkeit, Sozial- und Arbeitsverhalten, soziale Herkunft, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit kontrolliert.

Damit findet eine sehr umfangreiche Kontrolle von Selektionseffekten statt, sodass die Modelle als eine solide Grundlage für die Evaluation des Projekterfolges betrachtet werden können. Zu beachten ist außerdem, dass in den Modellen zum Erlangen eines Ausbildungsabschlusses nur die at-risk-population, das heißt jene Schüler/innen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben, in die Analysen einbezogen wurde. Da niedersächsische Hauptschüler/innen in der Regel die 10. Klasse besuchen (so auch der überwiegende Teil der Kontrollschüler/innen in der erhobenen Population), handelt es sich bei den 133 Kontrollschüler/innen, die die Hauptschule bereits nach der 9. Klasse verlassen haben, quasi um eine „natürliche“

Vergleichsgruppe „akut abschlussgefährdeter Jugendlicher“, die nicht an den Projekten teilgenommen haben. Aufgrund der geringen Fallzahl ist es nicht möglich, in jedem Modell für alle Variablen zu kontrollieren. Da es sich aber um eine Vollerhebung handelt, kann eine Stichprobenvergrößerung nicht vorgenommen werden. Die geringe Fallzahl führt auch dazu, dass die Koeffizienten in der Regel nicht signifikant werden. Die Befunde werden vor dem Hintergrund der Projektevaluation daher nur für die untersuchte Population (wobei es sich bei den Projektklassen nicht um eine Stichprobe, sondern Vollerhebung handelt) interpretiert. Hinsichtlich der Verallgemeinerung bestehen damit Einschränkungen.

Literatur

- Amthauer, R.; Brocke, B.; Liepmann, D.; Beauducel, A. (2001): I-S-T 2000R. Intelligenz-Struktur-Test 2000R. Göttingen: Hogrefe.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag, S. 95–188.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Investitionsgut Bildung. Workshop „Investition in Humankapital“. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Cattell, R.B. (1987): Intelligence: Its structure, growth, and action. New York: Elsevier.
- Dauth, W.; Hirschenauer, F.; Rüb, F. (2008): Neue Typisierung regionaler Arbeitsmärkte: Damit Äpfel nicht mit Birnen verglichen werden. IAB-Kurzbericht 15/2008.
- Diewald, M.; Huinink, J.; Heckhausen, J. (1996): Lebensverläufe und Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Umbruch: Kohortenschicksale und Kontrollverhalten in Ostdeutschland nach der Wende. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48 (2): 219–248.
- Gaupp, N.; Lex, T.; Reißig, B. (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (3): 388-405.
- Gerlitz, J.-Y.; Schupp, J. (2005): Zur Erhebung der Big-Five-basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. DIW Research Notes 2005-4. Berlin: DIW Berlin.
- Keller, M.; Gomez, J.; Bauer-Klebl, A.; Euler, D.; Walzik, S. (2006): Testmanual KOGEF_fs. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.

Kohlrausch, B. (2010): Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. In: Krekel, E.; Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend - neue Ausbildung. Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung, Gütersloh: Bertelsmann, S. 131–143.

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

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

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

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

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

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

Solga, H.; Kretschmann, C. (2010): Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen - Berufsfähigkeit steigern“. WZB Discussion Paper. Berlin: WZB.
(www.wzb.eu/bal/aam/pdf/2010-503_solga-kretschmann.pdf)

In dieser Reihe sind zuletzt erschienen

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

Stand: 14.09.2011

Eine vollständige Liste aller erschienenen IAB-Forschungsberichte finden Sie unter <http://www.iab.de/de/publikationen/forschungsbericht.aspx>

Impressum

IAB-Forschungsbericht 6/2011

Herausgeber

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

Redaktion

Regina Stoll, Jutta Palm-Nowak

Technische Herstellung

Jutta Sebald

Rechte

Nachdruck - auch auszugsweise -
nur mit Genehmigung des IAB gestattet

Website

<http://www.iab.de>

Bezugsmöglichkeit

<http://doku.iab.de/forschungsbericht/2011/fb0611.pdf>

Rückfragen zum Inhalt an:

Bettina Kohlrausch
Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI)
Telefon 0551.5220 549
E-Mail bettina.kohlrausch@sofi.uni-goettingen.de