

David Holleschovsky, Susan Hosseini, Astrid Jähne, Isabella Jureczko,
Jens Müller, Annika Riechers

Vorstellung der Akteure in der integrierten Produktionsstätte über Benachteiligung

Abstract

Diese wissenschaftliche Arbeit befasst sich mit der Fragestellung: „Welchen Begriff von Benachteiligung haben die Akteure in der integrierten Produktionsstätte und wie wirken sich diese auf die berufliche Förderung aus?“ Dabei wird zunächst der Benachteiligtenbegriff erörtert und in den Kontext zur weiteren Forschungsarbeit gesetzt. Anschließend erfolgt ein Vergleich zwischen den Produktionsschulkonzepten aus Dänemark, Deutschland und der integrierten Produktionsschule (iPS) in Wilhelmshaven, wobei der Fokus auf der iPS in Wilhelmshaven liegt. Der praktische Teil besteht aus einer qualitativen Forschung. Es werden mit fünf Akteuren, die auf verschiedenen institutionellen Ebenen innerhalb der Berufsschule in Wilhelmshaven agieren, Experteninterviews durchgeführt. Diese Wahl wird anhand eines Samplingverfahrens ausführlich erläutert. Bei den Forschungsmethoden handelt es sich um eine Triangulation, eine Kombination von Experteninterviews und einer Dokumentenanalyse. So ist es möglich, den Forschungsgegenstand, hier die Förderung der benachteiligten Jugendlichen, von zwei Punkten aus zu untersuchen. Damit wurde das Ziel verfolgt, die Ergebnisse der Erhebung wechselseitig zu ergänzen und so zu einem umfassenderem Ergebnis zu kommen. Aus den daraus resultierenden Erkenntnissen wurden Forderungen für die weitere Zusammenarbeit der Schule entwickelt.

Inhalt

1. Einleitung
2. Der Benachteiligtenbegriff
3. Produktionsschulen
 - 3.1 Produktionsschulen in Dänemark
 - 3.1.1 Entwicklung des Produktionsschulgedanken in Dänemark
 - 3.1.2 Das pädagogische Konzept von Produktionsschulen
 - 3.1.3 Zielgruppe
 - 3.1.4 Personal
 - 3.1.5 Finanzierung
 - 3.1.6 Die Produktionsschulen im dänischen Bildungssystem
 - 3.2 Produktionsschulen in Deutschland
 - 3.2.1 Entwicklung des Produktionsschulgedankens in Deutschland
 - 3.2.2 Die Produktionsschulen im deutschen Bildungssystem
 - 3.2.3 Finanzierung
 - 3.2.4 Das pädagogische Konzept von Produktionsschulen
 - 3.2.5 Zielgruppe
 - 3.2.6 Personal
4. Begründung des Forschungsprozesses
 - 4.1. Sampling
 - 4.2 Das Forschungsdesign
 - 4.3 Die Methodenauswahl
5. Dokumentenanalyse
 - 5.1 Auswahl von Dokumenten
 - 5.2 Fragen bei der Verwendung von Dokumenten
 - 5.3 Die Dokumentenanalyse anhand der Vorhabensbeschreibung für die integrierte Produktionsschule in Wilhelmshaven
 - 5.3.1 Konzept der schulinternen Produktionsschule
 - 5.3.2 Zielgruppe
 - 5.3.3 Personal
 - 5.3.4 Vergleich zwischen der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven mit dem dänische Produktionsschulkonzept
 - 5.4 Die Methodenkritik
6. Das Expertinnen- und Experteninterview
 - 6.1 Die Erhebung
 - 6.2 Auswertung
 - 6.2.1 Transkription
 - 6.2.2 Paraphrasierung
 - 6.2.3 Kodierung
 - 6.2.4 Thematischer Vergleich
 - 6.2.5 Soziologische Konzeptionalisierung
 - 6.2.6 Theoretische Generalisierung
 - 6.3 Die Theoretische Generalisierung anhand der Experteninterviews
 - 6.4 Methodenkritik des Experteninterviews
7. Forderungen abgeleitet aus der theoretischen Generalisierung
8. Weitere Ergebnisse der qualitativen Forschung an der iPS
9. Fazit
10. Literatur

Keywords

Benachteiligtenförderung, Produktionsschule, nachhaltige Berufsbildung, qualitative Forschung

1 Einleitung

Die heutige Gesellschaft ist durch den demographischen Wandel geprägt. Dies hat sich negativ auf den Umfang des Erwerbspersonals ausgewirkt. Vor allem haben es Jugendliche ohne ausreichende Qualifikationen schwer, in die Gesellschaft integriert zu werden. Dies führt zu weitreichenden Konsequenzen.

„Auf der anderen Seite fehlt es bei vielen Jugendlichen zunehmend an Qualifikationen und Eignung für eine Vielzahl der modernen Berufe. Die Folge sind wachsende Jugendarbeitslosigkeit, steigende Jugendkriminalität, Suchtprobleme und zunehmende Tendenzen der sozialen Verwahrlosung“ (Schöne 2004, 14).

Hierbei ist besonders bedenklich, dass immer mehr Schüler ohne Abschluss die allgemeinbildenden Schulen verlassen, wie vor allem die PISA-Studien I und II verdeutlichen. Vor allem benachteiligte Jugendliche haben es schwer, einen Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz zu finden, da die Anforderungen für einen Beruf immer höher werden. Sie bleiben oftmals ohne eine berufliche Perspektive, da sie keine Aufnahme im dualen System der Berufsausbildung finden. Somit steigt die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen.

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, entstand vor 25 Jahren die Benachteiligtenförderung, welche verschiedene Qualifizierungskonzepte zu diesem Schwerpunkt entwickelte. Dazu zählt auch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierte Konzept Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf, dessen Ziel die Präventionsarbeit und die Förderung der Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufswelt ist. Auch die integrierte Produktionsschule (iPS) in Wilhelmshaven greift dieses Vorhaben auf und will dieser Problematik nachhaltig entgegenwirken:

„Das Projekt greift diese Herausforderungen auf und widmet sich mit der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen einer Zielgruppe, die sowohl in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion als auch in der Diskussion um Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung bislang weitgehend zu kurz kommt“ (Steenblock 2008, 3).

In der integrierten Produktionsschule (iPS) lernen junge Heranwachsende, unter betriebsförmigen Bedingungen, Waren zu produzieren sowie Dienstleistungen zu erbringen, die in der freien Wirtschaft Abnehmer finden. Ziel dieses berufspädagogischen Konzeptes ist es, eine Berufsbildung zur Nachhaltigkeit zu entwickeln und zu erproben, welche sich auf benachteiligte Jugendliche und deren Einstieg ins Berufsleben bezieht. Dieses Konzept kann durch seinen hohen Ernstcharakter und den produktionsorientierten Lernstrategien, eine Chance für Jugendliche auf dem Weg von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit darstellen.

Das Konzept der iPS Wilhelmshaven wird im Folgenden, unter dem Aspekt der Benachteiligtenförderung, mit dem dänischen Produktionsschulkonzept und deutschen Produktionsschulen verglichen. Im qualitativen Forschungsteil wird der Frage nachgegangen, welchen Begriff von Benachteiligung die relevanten Akteure in der Berufsschule in Wilhelmshaven haben. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden im letzten Teil Perspektiven für die Förderung von Benachteiligten an der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven formuliert.

2 Der Benachteiligtenbegriff

Im Folgenden wird der Begriff Benachteiligung eingegrenzt und anhand diverser Literatur, primär Berufs- und Wirtschaftsliteratur, differenziert.

Der Begriff der Benachteiligung existiert in berufspädagogischen Fachkreisen seit den 1980er Jahren und hat die zuvor angewandten Synonyme wie Ungelernte, Jungarbeiter oder Randgruppen weitgehend abgelöst. Seitdem wird der Begriff Benachteiligung im KJHG, also dem SGB VIII sowie im SGB III, offiziell verwendet (vgl. Bojanowski / Eckhard / Ratschinski 2005, 11). Problematisch ist allerdings, dass dieser Begriff nicht eindeutig definiert ist und verschiedene Interpretationsräume zulässt. Dies verdeutlicht auch das folgende Zitat: „Obwohl der Begriff der ‚Benachteiligung‘ häufig benutzt wird, um pädagogisch ausgerichtete Handlungsansätze und sozialpolitische Rahmenrichtlinien zu bestimmen, ist seine Verwendungsweise sehr heterogen, er dient gewissermaßen der Allegorie für verschiedene Formen der Benachteiligung, die von relativer Benachteiligung bis hin zu tatsächlichem Ausschluss reichen“ (Bohlinger 2004, 231).

Bojanowski spitzt dieses noch zu und äußert sich zum Benachteiligtenbegriff folgendermaßen: „[...] weil kaum etwas in diesem Feld unschärfer zu sein scheint als der Benachteiligtenbegriff selber“ (Bojanowski 2005, 343).

Es wird formuliert, dass die Problematik, eine geeignete Definition zum Benachteiligtenbegriff zu finden, darin begründet liegt, dass die Mannigfaltigkeit der Jugendlichen, mit ihren unterschiedlichen Lebenslagen, Lebenssituationen und Lebensbedingungen nur schwer in einem Wort zusammengefasst werden können. Bojanowski formuliert dies folgendermaßen: „Die Probleme aller Versuche, eine wie geartete Definition zu finden, liegen darin, dass bisher kein entdiskriminierender oder entstigmatisierender Begriff gefunden werden konnte, was angesichts der extrem heterogenen Gruppen kein Wunder ist (Rützel 1995). Die begrifflichen Erscheinungsformen bleiben diffus und werden dem, was Benachteiligung meinen könnte, nicht gerecht“ (Bojanowski 2005, 343).

Trotz alledem gibt es einige Autoren, die sich dieser Thematik gewidmet haben und Definitionseingrenzungen liefern, wie zum Beispiel Bohlinger (2004), die den Begriff Benachteiligung in drei Bereiche klassifiziert, wobei sie betont, dass es sich dabei um keine statische Einteilung handelt, wie das folgende Zitat belegt: „Bei dieser Kategorisierung handelt es sich keineswegs um eine statische und uneingeschränkt gültige Einteilung von benachteiligend wirkenden Faktoren, sondern vielmehr können diese Merkmale je nach individuellem Fall zu Benachteiligung führen, wobei die Faktoren kumulieren oder sogar additiv wirken [...]“ (Bohlinger 2004, 232).

Daraus resultierend kann formuliert werden, dass es sich bei dieser Klassifikation lediglich um einen Orientierungsrahmen handelt. Die drei Faktoren, die zur Benachteiligung führen können, sind soziale und individuelle Faktoren sowie Marktbenachteiligungen, welche im Folgenden näher beschrieben werden.

- *Soziale Faktoren:* Die soziale Benachteiligung kann sich auf Jugendliche beziehen, die im Bereich Familie, Schule, Ausbildung, und dem umgebendem Umfeld defizitär, im Vergleich zu privilegierteren Familien, sozialisiert werden. Hierbei ist vor allem die soziale Schicht von Bedeutung, aber auch die Nationalität, die regionale Herkunft, die Religionszugehörigkeit sowie das Geschlecht können sich benachteiligend auswirken.
- *Individuelle Faktoren:* Individuelle Benachteiligungen sind zum Beispiel auf psychische oder physische Beeinträchtigungen zurückzuführen. Dazu zählen zum Beispiel Lernschwierigkeiten sowie -schwächen, aber auch Lern- und Leistungsbeeinträchtigungen sind hier einzuordnen, ebenso wie Verhaltensauffälligkeiten oder allgemeine Entwicklungsstörungen.

- **Marktbenachteiligung:** Zur Marktbenachteiligung zählen Faktoren wie zum Beispiel regionale Inhomogenitäten des Bildungssystems. Hier sind Jugendliche und junge Erwachsene zu nennen, die aufgrund der strukturellen Lage keinen Ausbildungsplatz bzw. eine Arbeitsstelle finden (Bohlinger 2004, 232).

Bojanowski et al. geben einen weiteren Strukturierungsrahmen für den Begriff der Benachteiligung. Als Erstes beschreiben sie, dass es sich dabei um Jugendliche handelt, die keine anerkannte Berufsausbildung haben (vgl. Bojanowski / Eckhard / Ratschinski 2005, 11). Demnach ist Benachteiligtenförderung als ein Sammelbegriff zu verstehen, welcher schulische, betriebliche, und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen umfasst, die von diversen Institutionen, Trägern und Akteurinnen und Akteuren initiiert und ausgestaltet werden (vgl. Bojanowski / Eckhard / Ratschinski 2005, 11).

Resümierend halten Bojanowski / Eckhard / Ratschinski (2005) fest, dass sich der Begriff Benachteiligung auf Jugendliche und junge Erwachsene mit individuellen Problemen bezieht, wie beispielsweise Verhaltensauffälligkeiten, Lernprobleme oder ungünstige soziale Lebensverhältnisse.

Bojanowski (2005) beschreibt, dass sich die verschiedenen Disziplinen Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Berufspädagogik und Schulpädagogik mit der Benachteiligtenförderung sowie der Benachteiligtenforschung auseinandersetzen. Die vier Disziplinen werden im Folgenden dargestellt, um die jeweiligen Schwerpunkte zu verdeutlichen.

- 1. Sozialpädagogik: Sie thematisiert die Benachteiligung vorrangig im Feld der „Jugendsozialarbeit“ und ist somit als ein wichtiges Bezugsfeld zu nennen. Sie beschäftigt sich unter anderem mit der individuellen Beratung und Betreuung von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, zudem stehen Themen wie Konfliktlösungen und Elternarbeit im Vordergrund der Arbeit. Kontakte zur Berufsschule werden ebenfalls angestrebt, um dort situationsangemessen handeln zu können.
- 2. Sonderpädagogik: Sie beschäftigt sich primär mit den Herkünften und dem Alltag der Jugendlichen und verfolgen ihre Lebensbegleitung. Diese Hilfen sind meist an die Sekundarstufe I gerichtet und sollen zum Beispiel den psychisch sowie physisch beeinträchtigten Personen den Übergang ins Erwerbsleben erleichtern.
- 3. Berufspädagogik: Sie hatte ihre Schwerpunkte in der „Jugendarbeitslosigkeit“. Bojanowski / Eckhard / Ratschinski (2005) betonen jedoch, dass es einen erheblichen berufspädagogischen Forschungsbedarf gibt, da die Berufspädagogik diverse Schwerpunktprogramme aufweist, ohne dezidiert auf die Benachteiligtenförderung einzugehen.
- 4. Schulpädagogik: Auch die Schulpädagogik beschäftigt sich nur marginal mit der Benachteiligtenförderung, wobei nach Erkenntnissen von Bojanowski / Eckhard / Ratschinski (2005) keine eigenen Forschungsansätze zur Schulpädagogik existieren (vgl. Bojanowski / Eckhard / Ratschinski 2005, 14 f.).

Diese Auflistung der vier Disziplinen verdeutlicht, dass Handlungsbedarf in der Benachteiligtenforschung existiert. Es muss das Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass alle Disziplinen zusammenarbeiten und sich nicht als Konkurrenten

verstehen. Dabei sollen praktizierte und positiv bewertete Ansätze beibehalten und auf ihre Vernetzbarkeit hin überprüft werden.

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit dem Benachteiligtenbegriff erhebliche Definitionsprobleme einhergehen. Trotz dieser Schwierigkeiten einen geeigneten Begriff zu finden, darf nicht, so betont Bojanowski, vom realen Förderbedarf dieser Jugendlichen abgelenkt werden, denn: „So strittig und uneinheitlich der Begriff der Benachteiligung insgesamt auch sein mag - unstrittig ist der zugrunde liegende Sachverhalt: Benachteiligtenförderung befasst sich mit Angeboten und Maßnahmen der beruflichen und sozialen Eingliederung Jugendlicher und junger Erwachsener, in schwierigen Lebenslagen' (Mollenhauser / Uhlendorf 1992)“ (Bojanowski / Eckhard / Ratschinski 2005, 12).

Das bedeutet, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die sich in „schwierigen Lebenslagen“ (Mollenhauser / Uhlendorf 1992) befinden, in diesem Kontext als Benachteiligte betitelt werden, die Unterstützung benötigen. Dies ist, als gesamtgesellschaftlich dringend notwendig anzusehen. Die Disziplinen, die sich mit der Benachteiligtenförderung bzw. Benachteiligtenforschung beschäftigen, wurden angesprochen, wobei noch Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung und Zusammenarbeit besteht.

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, ist es nur schwer möglich einen Benachteiligtenbegriff konstatieren, der benachteiligte Jugendliche sowie benachteiligte Erwachsene in ihren komplexen Situationen ebenso wie die unterschiedlichsten Wirkungsgefüge, die für Benachteiligungen ursächlich sein können, berücksichtigt. Die zugrunde liegenden Faktoren können dabei auch kumulieren. Folgendes Fazit bringt diese Problematik prägnant auf den Punkt: „Als Fazit lässt sich aus den gegebenen Definitionen keine kontext- und intensionsunabhängige Begriffsbestimmung für Benachteiligung ableiten, sondern lediglich eine Interdependenzthese von Benachteiligung und Umfeld, deren Ausprägungsgrad mehr oder minder stark von der Perspektive des Betrachters, von zeitlich und kontextuell gebundenen sozialen und politischen Rahmenbedingungen und damit verbundenen Machtgefüge einer Gruppe abhängt“ (Bohlinger 2004, 2003).

3 Produktionsschulen

Nachdem die Diskussion um die möglichen Definitionen und Faktoren von Benachteiligung dargestellt wurden, wird nun das Konzept der Produktionsschulen vorgestellt. Mit diesem, so wurde schon in der Vergangenheit argumentiert, könnten junge Menschen in den Arbeitsmarkt gebracht werden und, dies ist hervorzuheben, Tugenden und Kompetenzen erlernen, die ihre Persönlichkeit festigen und ihnen im Beruf hilfreich sein.

Das im Folgenden vorgestellte Konzept dänischer Produktionsschulen wird seit fast 30 Jahren erfolgreich praktiziert und hat dadurch Vorbildcharakter für viele andere Länder, u. a. auch in Deutschland. Im Anschluss daran wird die Realisierung des Konzeptes in Deutschland beschrieben.

3.1 Produktionsschulen in Dänemark

Seit den ersten Gründungen von Produktionsschulen Ende der 1970er Jahre, verfügt Dänemark derzeit über ca. 100 Produktionsschulen. Das Konzept trägt, durch die für den realen Markt produzierten Produkte und Dienstleistungen, zur Entwicklung sozialer, fachlicher und personaler Kompetenzen von benachteiligten Jugendlichen bei und verbessert gleichzeitig die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Die Etablierung der Produktionsschulen in Dänemark erfolgte gegen Ende der 70er Jahre vor dem Hintergrund der zunehmenden Jugendarbeitslosigkeit. Nach dem Vorbild einiger dänischer Einrichtungen, die nach dem Prinzip der Verbindung von Unterricht und Arbeit arbeiten, wurde 1978 vom dänischen Unterrichtsministerium die landesweite Gründung von Produktionsschulen initiiert (Rapp 2004, 112). Die Idee des produktionsorientierten Lernens wird auf den dänischen Dichter und Theologen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig sowie den russischen Pädagogen Makarenko zurückgeführt.

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) führte als Gegner der Buchschule die Volkshochschule als *Schule des Lebens*, die für alle Menschen zugänglich sein und das *Lernen für das Leben* ermöglichen sollte, ein. Grundtvig gilt daher auch als Begründer des lebenslangen Lernens. Ein konkretes produktionsorientiertes Konzept hat er in seiner Schule jedoch nicht verwirklicht. Trotzdem wird er oft als zentrale Person für die Entwicklung des Produktionsschulansatzes genannt (vgl. Meshoul 2008, 94).

Demgegenüber soll Meshoul (2008) zu Folge Anton Semjonowitsch Makarenko (1880-1939) einen stärkeren Einfluss auf die Entwicklung der Produktionsschulidee gehabt haben. Sein Konzept der Sozialerziehung, welches er auf der Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen begründete, diente auch schon als Grundlage für die Sonder- und Schulpädagogik, insbesondere in der Sowjetunion und in den skandinavischen Ländern (vgl. Meshoul 2008, 91).

Als die Sowjetunion nach der Revolution und den Bürgerkriegen in den 1920er Jahren mit erhöhter Verwahrlosung und steigender Kriminalität von Jugendlichen zu kämpfen hatte, wurde der zuvor als Lehrer für Eisenbahnerkinder tätige Makarenko mit der Rehabilitation der Heranwachsenden beauftragt. Dazu gründete er eine *Kolonie für minderjährige Rechtsverletzer*, die später als Gorki-Kolonie bekannt wurde (vgl. Meshoul 2008, 91).

Ausgangspunkt für Makarenkos pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen war die Gemeinschaft. Neben der Beeinflussung der Heranwachsenden durch erwachsene Erzieher wurde das Verhalten der Einzelnen in der Gemeinschaft durch das demokratische Aushandeln, die Identifizierung und Einhaltung von Normen und Regeln beeinflusst (vgl. Meshoul 2008, 94).

Der zentrale Kern Makarenkos Pädagogik war allerdings die gemeinschaftliche Arbeit. Erzieher und Heranwachsende waren gleichermaßen für die Organisation und Durchführung der Arbeit verantwortlich, die zur wirtschaftlichen Sicherung der Gemeinschaft führen sollte. Die Partizipation aller Beteiligten an Planungs- und Entscheidungsprozessen, die Identifikation mit gemeinsamen Zielen und die von den Heranwachsenden als sinnvoll verstandene Arbeit, sollten zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Einzelnen und zur Realisierung der Ziele der Gemeinschaft beitragen (vgl. Meshoul 2008, 95). Ein wichtiges Prinzip der Arbeit stellte zudem die Arbeitsteiligkeit dar, denn sie erforderte eine hohe Kooperationsfähigkeit zwischen den Beteiligten, in dessen Rahmen soziales Verhalten erlernt und praktiziert werden konnte.

Die pädagogische Funktion der produktiven Arbeit in Makarenkos Konzept wird von Meshoul (2008) „[...] als Sinn- und Perspektiventwicklung sowie die Entwicklung beruflicher, sozialer und personaler Kompetenzen im Prozess des gemeinschaftlichen Tätigseins“ zusammengefasst (Meshoul 2008, 97).

Auch wenn bei Makarenko die produktive Arbeit im Zentrum seines Erziehungsprozesses steht, betont er die Bedeutung der theoretischen Bildung: „Auf

jeden Fall hat die Arbeit ohne gleichzeitige (theoretische) Bildung, ohne gleichzeitige politische und gesellschaftliche Erziehung keinen erzieherischen Nutzen und erweist sich als neutraler Prozess. [...] Die Arbeit als Erziehungsmittel ist nur als Teil eines Gesamtsystems denkbar“ (Makarenko1978: 120, zit. n. Meshoul 2008, 95).

Diese Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Arbeit sowie die Bedeutung der Arbeit für die Entwicklung der Jugendlichen weisen Parallelen zum heutigen dänischen Produktionsschulkonzept auf, die wie folgt dargestellt werden.

3.1.1 Das pädagogische Konzept von Produktionsschulen

Den Schwerpunkt des Produktionsschulkonzeptes bildet die Produktion bzw. die Dienstleistung für den realen Markt. Durch die Produktionsarbeit werden fachliche soziale und personale Kompetenzen ausgebildet, wobei den Letzteren die bedeutendere Rolle zukommt.

Gerade für die zuvor im Schulsystem oder am Arbeitsmarkt gescheiterten Jugendlichen ist die Wertschätzung ihrer Arbeit, die durch die Bezahlung ihrer Tätigkeit an der Produktionsschule und den Verkauf ihrer Produkte an reale Kunden honoriert wird, von enormer Bedeutung. Die Erfahrung, dass ihre Arbeit sinnvoll ist, anerkannt und finanziell vergütet wird, steigert die Motivation und das Selbstbewusstsein und trägt zur Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen bei.

Gleichzeitig bietet die Arbeit auch die Möglichkeit, der beruflichen Interessenentwicklung und Orientierung und kann dadurch Zukunftsperspektiven eröffnen. Darüber hinaus können die fachlichen Kompetenzen, die durch die Arbeit erworben wurden, eine gute Grundlage für zukünftige berufliche Tätigkeiten darstellen, denn Ziel der Produktionsschule ist die Chancenverbesserung der Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.

Parallel zu der praktischen Arbeit bieten die Schulen theoretischen Unterricht an. Für jeden Schüler wird ein individueller Lehrplan entwickelt, wobei der Erwerb des Schulabschlusses nicht verpflichtend ist. Denn wichtiger als ein Abschluss ist in diesem Konzept die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung einer beruflichen Zukunftsperspektive für die einzelnen Schülerinnen und Schüler (vgl. Schöne 2004, 36). In diesem Zusammenhang spielen die Werkstattpädagogen eine bedeutende Rolle. Sie unterstützen die Jugendlichen in der Werkstattarbeit, sind ihre Ansprechpartner bei persönlichen Problemen und beraten sie hinsichtlich ihrer weiteren beruflichen Zukunft.

3.1.2 Zielgruppe

Prinzipiell richten sich Produktionsschulen, nach dem dänischen Modell, an Jugendliche unter 25 Jahren, die weder eine berufliche Ausbildung noch ein Abitur vorweisen können. Wirsich (1992) weist jedoch daraufhin, dass dies vor 1996 noch anders war, als *Arbeitslosigkeit* das Kriterium war, um zugangsberechtigt zu sein.

Ob heute einem Jugendlichen eine Zugangsberechtigung für eine Produktionsschule gestattet wird, prüfen kommunale Beratungszentren. Fällt ein Beratungsgespräch positiv aus, kann der Jugendliche in einer Produktionsschule aufgenommen werden. An einer Produktionsschule, nach dänischem Modell, begegnet man Jugendlichen, die unter anderem die Volksschule abgebrochen haben, über geringes Selbstvertrauen verfügen, Konflikte mit dem Gesetz hatten, unpünktlich erscheinen und keiner Arbeitsbeschäftigung nachgehen.

Damit die Pädagogen auf die Bedürfnisse der einzelnen Jugendlichen optimal eingehen können, bestehen die Arbeitsgruppen nur aus sieben bis zehn Schülerinnen und Schülern (vgl. Schöne 2004, 45).

Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler dänischer Produktionsschulen lag 2004 bei 18,6 Jahren, wobei etwas mehr als 50 Prozent männliche Schüler diese Einrichtungen besuchen.

3.1.3 Personal

Zum Personal von Produktionsschulen zählen der Produktionsschulleiter, Lehrkräfte mit entsprechenden Studienabschlüssen und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit beruflichen Ausbildungsabschlüssen, die meistens aus dem Handwerk oder der Industrie kommen. In der Regel verfügen diese Mitarbeiter über eine pädagogische Zusatzausbildung, um zur Persönlichkeitsentwicklung der benachteiligten Jugendlichen durch individuelle Bildungs- und Tätigkeitskonzepte beizutragen. Unabhängig von ihrem Bildungshintergrund erhält das Personal die gleiche Arbeitsvergütung.

Eine besondere Verantwortung trägt der Leiter der Produktionsschule, da zu seinen Aufgaben neben der pädagogischen und administrativen Arbeit auch die wirtschaftlichen Belange der Schule zählen (vgl. Rapp 2004, 113 f.).

3.1.4 Finanzierung

Produktionsschulen in Dänemark bekommen staatliche Zuschüsse, die jährlich im Finanzhaushalt festgelegt werden. Die Heimatgemeinde (Stadt) zahlt pro Jahr einen Betrag, der durch Zuschüsse vom Staat für die Anzahl der Schüler sowie für erfolgreiche Übergänge in die Ausbildung oder Berufstätigkeit ergänzt wird (vgl. Schöne 2004, 52). Darüber hinaus trägt die Schule über den Verkauf der produzierten Waren zur Finanzierung bei.

3.1.5 Die Produktionsschulen im dänischen Bildungssystem

In Dänemark besuchen alle Kinder bis zur neunten Klasse die Volksschule. Im Anschluss daran können sie zwischen dem Volksschulabschluss nach der zehnten Klasse oder einen von drei Gymnasialzweigen wählen:

- das allgemeine Gymnasium, das den Erwerb der Hochschulreife ermöglicht,
- das technische Gymnasium, an dem das Fachabitur oder der Fachbrief erworben werden kann oder
- dem Handelsgymnasium, welches mit dem Fachabitur abschließt

(vgl. Schöne 2004, 41). Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ihre Schul- bzw. Berufsausbildung aus verschiedensten Gründen, wie z. B. der falschen Wahl der Schulform, Schulmüdigkeit oder Motivationslosigkeit, abgebrochen oder nicht erfolgreich beenden haben, gibt es die Möglichkeit eine Produktionsschule zu besuchen (vgl. Schöne 2004, 42).

In Dänemark sind die Produktionsschulen seit 1996 eine eigenständige Schulform des staatlichen Schulwesens, deren Grundlage das Produktionsschulgesetz ist. Das Gesetz enthält Rahmenbestimmungen zum Betrieb von Produktionsschulen. So werden in dem Gesetz beispielsweise Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit, wie die Zielgruppe, der Zweck der Schule und die Aufenthaltsdauer festgelegt. Darüber hinaus regelt es finanzielle und ordnungsrechtliche Aspekte der Schule, wie Zuschüsse, Löhne, kommunale Beträge, die Verwendung der

erwirtschafteten Mittel und Genehmigungen. Das Gesetz ist seit 1985 für alle Produktionsschulen des Landes verbindlich. Da jedoch lediglich Rahmenbestimmungen festgelegt sind, kann jede Schule individuell ausgestaltet werden (vgl. Schöne 2004, 43).

3.2 Deutsche Produktionsschulen

Die Gründung der vermutlich ältesten Produktionsschule Deutschlands in Neumühle (Hessen) liegt rund 17 Jahre zurück (vgl. Schöne 2004, 33). Seitdem ist die Zahl der Produktionsschulen erheblich gestiegen. Derzeit soll es in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 30 und 40 Produktionsschulen geben (Bundesverband der Produktionsschulen). Diese Zahl bezieht sich jedoch nicht nur auf Produktionsschulen, die sich auch explizit als solche bezeichnen, wie z. B. die Produktionsschule Hamburg-Altona oder BuntStift in Kassel, sondern kann auch Schulen bzw. berufsvorbereitende Maßnahmen und Projekte einschließen, die nach einem produktionsorientierten Ansatz arbeiten (vgl. Stomporowski / Kipp 2003, 4).

Gegenwärtig orientieren sich die deutschen Produktionsschulen am dänischen Konzept. Jedoch existierte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts in Deutschland eine eigene pädagogische Produktionsschulbewegung, die nachfolgend dargestellt wird.

3.2.1 Entwicklung des Produktionsschulgedankens in Deutschland

Der Ursprung des Produktionsschulgedankens in Deutschland kann nicht eindeutig festgelegt werden, da die Idee der Verbindung von Arbeit und Lernen sowohl unterschiedlichen Personen als auch Epochen zugeordnet werden kann. Jedoch können mit Kerschensteiner als Begründer der Arbeitsschule und der Produktionsschule Oesterreichs wesentliche produktionsorientierte Ansätze in der reformpädagogischen Bewegung Deutschlands verortet werden.

Paul Oestreich als Vertreter des Bundes für Entschiedene Schulreformer führte das Konzept der *Produktionsschule* für ein neues Schulkonzept ein. Damit sollte das Ziel des Bundes, die Reformierung der Gesellschaft, realisiert werden. Im Mittelpunkt des Ansatzes stand die Erziehung zur Mündigkeit und der Entwicklung der Persönlichkeit. Der Produktionsschulansatz wurde durch kleine kostendeckende Betriebe, die von den Schülern gewählt wurden, realisiert. Oestreich sah die Produktion als bedeutend an, da die Heranwachsenden nur durch sie in die Gesellschaft integriert werden können (vgl. Meshoul 2008, 88).

Im Gegensatz zu heutigen Konzepten sah Oestreichs Produktionsschulansatz keine Berufsorientierung vor. Die Entscheidung für einen Beruf sollte erst nach der zehnten Klasse erfolgen, da sich dann Interessen und Begabungen entwickelt haben (vgl. Meshoul 2008, 88).

Jedoch setzten sich die Berufspädagoginnen Olga Essig und Anna Siemsen, die ebenfalls Mitglieder des Bundes Entschiedener Schulreformer waren, für die Integration der Berufsbildung in das allgemeinbildende Schulwesen ein und erreichten eine Etablierung der *Berufsschule als Glied der Produktionsschule* (vgl. Kipp 2008, 176). Im März 1933 endete mit der Verhaftung Paul Oestreichs und des Verbots des Bundes Entschiedener Schulreformer dieser Teil der deutschen Produktionsschulgeschichte (vgl. Kipp 2008, 176).

Ein weiterer Ansatz, in dem Schule mit Werkstattarbeit verbunden wird und damit Parallelen zum Produktionsschulgedanken aufweisen, ist die von Kerschensteiner im Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert gegründete Arbeitsschule. Sie galt als Gegenentwurf Kerschensteiners zur traditionellen Buchschule. Dieser hielt die

Buchschule, bedingt durch den hohen Anteil an theoretischem Unterricht, für die kindliche Entwicklung als nicht angemessen.

Ziel seiner Arbeitsschule war eine Erziehung der Kinder zu „hingebungsvoll[en] dienende[n], sittliche[n] Staatsbürger[n]“ (Meshoul 2008, 87), welche sich den gesellschaftlichen Zielen und Idealen anpassen sollten.

Dieses Erziehungsideal sollte durch manuelle Arbeit in Holz- und Metallwerkstätten, in Schulgärten und -küchen, die den theoretischen Unterricht der Buchschule ergänzten, erreicht werden. Einen wechselseitigen Bezug der Inhalte des theoretischen Unterrichts und der praktischen Arbeit sah Kerschensteiner in seinem Arbeitsschulkonzept nicht vor. Denn er verfolgte mit seiner Idee der staatsbürgerlichen Erziehung die Vorbereitung auf künftige, zumeist handwerkliche Berufe, für die er auch nur das Mindestmaß an allgemeiner Bildung vorsah, welches für das Erlernen und Ausführen von Handwerks- und Hauswirtschaftsberufe notwendig war (Meshoul 2008, 87).

Neben diesen zwei exemplarisch dargestellten Konzepten, die sich in den Zielen von den heutigen Produktionsschulen unterscheiden, gibt es noch weitere Konzepte in der deutschen Geschichte, die die Arbeitstätigkeit im Rahmen von Schule bzw. die Verbindung von Arbeit und Lernen betonen. Bojanowski (1996) fasst diese unterschiedlichen produktionsschulorientierten Einflüsse zusammen, in dem er wie folgt resümiert: „Angesichts der Vielzahl und Verschiedenartigkeit der Vordenker und Protagonisten und ihrer pädagogischen Programme lässt sich folgern: ‚In kaum einem pädagogischen Konzept sind so viele verschiedene Einflüsse nachweisbar wie in den Gedanken und den Realisierungsansätzen der Produktionsschule‘“ (Bojanowski 1996, 484).

Aus keiner dieser verschiedenen Ideen hat sich jedoch ein eigenständiges deutsches Produktionsschulkonzept entwickelt. Die Produktionsschulen in Deutschland orientieren sich nicht an den Konzepten der Vergangenheit, sondern haben sich das dänische Produktionsschulkonzept zum Vorbild genommen.

3.2.2 Die Produktionsschulen im deutschen Bildungssystem

Im Gegensatz zu Dänemark ist die Produktionsschule in Deutschland nicht im Schul- oder Berufsbildungssystem integriert und verfügt über keine schulgesetzliche Verankerung, die Rahmenbedingungen der Produktionsschulen festlegen.

Diese Tatsache führt dazu, dass es hinsichtlich des Begriffes, des Konzeptes, der Organisationsform und der Finanzierung innerhalb der deutschen Produktionsschulen Unterschiede gibt.

In Deutschland gibt es viele Schulen, die nach dem dänischen Produktionsschulkonzept arbeiten bzw. sich an dem Konzept orientieren, dabei bezeichnen sich aber nicht alle explizit als Produktionsschule. Darüber hinaus weisen die einzelnen Schulen häufig Unterschiede in der Realisierung des pädagogischen Konzeptes auf, wie unter Punkt 3.2.3 deutlich wird.

Zudem agieren die einzelnen Schulen bzw. Einrichtungen mit produktionsorientiertem Ansatz unter verschiedenen Trägerschaften und Organisationsformen, so sind beispielsweise Vereine, Stiftungen, Träger der freien Jugendhilfe, Kommunen und Landkreise Betreiber von Produktionsschulen (vgl. Schöne 2005, 66).

Als ein Grund für die vielfältigen Organisationsformen wird in der *‚Vergleichenden Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark,*

Deutschland und Österreich die Förderalismusstruktur der Länder genannt. Gleichzeitig ist die Zugehörigkeit der Bildung für Benachteiligte in vielen Bundesländern nicht eindeutig geregelt, da für diesen Bereich häufig unterschiedliche Ministerien, meistens die Kultus- und Sozialministerien, zuständig sind (vgl. Schöne 2004, 65).

3.2.3 Finanzierung

Die fehlende rechtliche Verankerung und die daraus resultierenden unterschiedlichen Trägerschaften führen damit auch zu unterschiedlichen Finanzierungen und Zuschüssen für die Produktionsschulen. Von den Einkünften aus dem Verkauf der produzierten Waren können sich die Schulen in der Regel nicht selbst finanzieren und sind somit auf weitere Gelder angewiesen. Wie heterogen die Finanzierungsformen und -strategien von Produktionsschulen sind, zeigen die folgenden Ausführungen am Beispiel der Produktionsschulen in Hamburg Altona und Kassel.

Die Produktionsschule Altona wird beispielsweise von der Stadt Hamburg und der Behörde für Bildung und Sport finanziert. Hinzu kommt die Förderung durch die ZEIT Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius (vgl. Schöne 2004, 78).

Die *Kasseler Produktionsschule BuntStift* wird durch:

- kommunale Mittel der Erziehungshilfe SGB VIII,
- die Berufsvorbereitung und andere Leistungen des SGB III,
- weitere Leistungen nach §16 Abs. 2 SGB II,
- den Europäischen Sozialfonds,
- EU-Mittel (URBAN II, EUROFORM, Jugend für Europa),
- Mittel des Landes Hessen (Sozial-, Wirtschafts- und Kultusministerium),
- Modellmittel des Bundes (Bildungs- und Jugendministerium),
- Mittel des Schwerbehindertengesetzes,
- das Jugendamt der Stadt Kassel und
- weitere Stiftungen, Spenden und Bußgelder finanziert (vgl. Genter / Mertens 2006, 208; Schöne 2004, 79).

3.2.4 Das pädagogische Konzept von Produktionsschulen

Trotz der unterschiedlichen Realisierungen des Produktionskonzeptes in den verschiedenen Produktionsschulen Deutschlands orientieren sie sich an den pädagogischen Zielen des dänischen Konzeptes. Ein Unterschied liegt jedoch in der Bedeutung des theoretischen Unterrichts und einem Bildungsabschluss. Während in Dänemark ein Schulabschluss eine Option darstellt, wird in vielen Produktionsschulen Deutschlands das Nachholen eines Schulabschlusses als Bedingung für den weiteren Erfolg am Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt gesehen. Darüber hinaus existiert in Deutschland die Schulpflicht, die durch den theoretischen Unterricht an den Produktionsschulen erfüllt werden kann (vgl. Schöne 2004, 68).

Des Weiteren gibt es in deutschen Produktionsschulen, je nach Realisierung des Konzeptes, auch unterschiedliche Zielgruppen, die mit dem Angebot gefördert werden sollen.

3.2.5 Zielgruppe

Bei der überwiegenden Zahl der Produktionsschulen in Deutschland richtet sich das Angebot an eine heterogene Gruppe von Jugendlichen: An Förder- oder Hauptschüler vereinzelt an Realschüler oder Abiturienten, an junge Menschen, die keinen Ausbildungsplatz oder ihre Ausbildung nicht beendet haben sowie an arbeitslose junge Frauen und Männer (vgl. Genter 2008, 28). Die genauen Bedingungen, wie z. B. die Altersspanne legen die einzelnen Schulen individuell fest. Einige Produktionsschulen haben sich auch auf bestimmte Personengruppen spezialisiert, wie beispielsweise auf Schulabbrecher oder Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. An solchen Produktionsschulen ist es möglich, eine Ausbildung zu absolvieren (vgl. Schöne 2004, 67).

3.2.6 Personal

An deutschen Produktionsschulen gibt es eine Vielzahl tätiger Personengruppen mit unterschiedlichen Ausbildungen und Berufsbiografie. Dazu zählen die Berufsschullehrer, Fachpraxislehrer, Lehrer für allgemeinbildende Schulen, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, betriebliche bzw. praktische Ausbilder und Praxisanleiter bzw. Werkstattanleiter (vgl. Mutschall 2008, 135).

Dabei spielen insbesondere die Werkstattanleiter eine entscheidende Rolle. Sie übernehmen neben der fachlichen Anleitung und der Werkstattarbeit wichtige pädagogische Aufgaben. Für die zumeist von Schule und Lehrern negativ geprägten Jugendlichen haben die fachlich kompetenten Werkstattleiter Vorbildcharakter. Im Prozess der gemeinsamen Arbeit soll der Beziehungsaufbau zwischen Jugendlichen und Anleiter gelingen. Ausgehend von einer positiven Beziehung sollen die Werkstattleiter die Schüler auch im sozialpädagogischen Aufgabenfeld unterstützen. Damit gehören z. B. auch die Lebensberatung oder die individuelle Entwicklungsplanung zu deren Aufgaben. Um den Produktionsschülern diese Förderung und Unterstützung bieten zu können, sollten insbesondere die Werkstattanleiter über eine sozialpädagogische Zusatzausbildung verfügen (vgl. Mutschall 2008, 134).

Nachdem das Produktionsschulkonzept Dänemarks und die Umsetzung des Konzeptes für die Benachteiligtenförderung in Deutschland erläutert wurden, wird im Folgenden die qualitative Forschung zum Benachteiligtenbegriff an der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven vorgestellt.

4 Begründung des Forschungsprozesses

Im Folgenden werden methodische Überlegungen für eine empirische Untersuchung zur Benachteiligtenförderung in der integrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven vorgestellt. Im Mittelpunkt des Forschungsdesigns steht die Fragestellung: „Welchen Begriff von Benachteiligung haben die Akteure in der integrierten Produktionsstätte und wie wirken sich diese auf die berufliche Förderung aus?“

Im folgenden Kapitel wird erst das Sampling für die Forschung in der integrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven dargestellt, darüber hinaus erfolgt eine Beschreibung und Begründung der verwendeten Methoden im Sinne einer Triangulation sowie eine Erläuterung der Fragestellungen an die jeweiligen Experten.

4.1 Sampling

Das Sampling eines Forschungsvorhabens hat die Funktion einen Zugang zum Feld zu konstruieren, der jedoch neben der öffnenden auch eine kanalisierende Funktion

aufweist, da durch das Sampling die Zugänge festgelegt werden, wie Flick (2007a) beschreibt: „Durch die in Sampling-Entscheidungen getroffene Auswahl wird jeweils ein spezifischer Zugang zum Verstehen des Feldes und der ausgewählten Fälle realisiert. [...] in Auswahlentscheidungen wird die untersuchte Wirklichkeit auf spezifische Weise konstruiert- bestimmte Ausschnitte und Aspekte werden hervorgehoben, andere werden ausgeblendet“ (Flick 2007a, 170).

Da Ort, Zeit und Schule, an der das Forschungsprojekt durchgeführt wird, vorgegeben sind, wurde sich mit Dr. Mertineit darüber verständigt, dass es sich um eine Auftragsforschung, bzw. eine Einzelfallstudie¹ handelt.

Dadurch entfällt die Erläuterung, inwiefern der zu untersuchende Fall *auffällt*, wie Fatke (1997) es nennt. Dabei zielt er auf die sonst gängige Argumentation ab, dass der Fall sich vom Gewöhnlichen abhebt. „Das Alltägliche, Selbstverständliche, Wiederkehrende, immer schon Vorhandene und Bewältigte wird selten als Fall vorgestellt, sondern das, was sich als Konflikt, als besonderes Ereignis, als Denkwürdiges und Merkwürdiges, als Unerwartetes und Unvorhergesehenes aus dem Geschehensablauf heraushebt“ (Günther 1978: 167, zit. n. Fatke 1997, 61).

Jedoch können Einzelfallstudien auch zur *exemplarischen Illustration* beitragen und so das Normale durch eine detaillierte Betrachtung darstellen. „Wenn strukturelle Elemente eines Falls herausgearbeitet werden, kann das Besondere, „als eine prinzipielle Möglichkeit des Allgemeinen“ erscheinen „und umgekehrt“, das Allgemeine als eine spezifische individuelle Variante“ (Aufenanger 1986: 236, zit. n. Fatke 1997, 63).

Nach der Erhebung durch Experteninterviews wird das generierte Expertenwissen untereinander und auch mit der aktuellen, wissenschaftlichen Literatur generalisiert (siehe Punkt 7.3) um, wie Herrmann (1991) beschreibt, „[...] zur Gewinnung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und letztlich zur Theoriebildung bei[zu]tragen“ (Herrmann 1991: 23, zit. n. Fatke 1997, 64).

Um das Spektrum aufzuzeigen, was einen Fall ausmacht, werden fünf Ebenen nach Flick (2007) vorgestellt. Dabei ist der Fall (gedacht als die zu erforschenden Personen)

1. „Repräsentant seiner selbst“, der durch seine Biografie und Sozialisation geprägt ist
2. sowie ein Repräsentant in einem „institutionellen Kontext“, in dem er selber handelt und sein Handeln vor anderen „repräsentieren muss“,
3. ein „Repräsentant einer spezifischen Professionalisierung“, die ihn geprägt hat und auf deren Denkmuster und Wissen er zurückgreift,
4. ein „Repräsentant ausgebildeter Subjektivität“, die er aufgrund von Wissen und Erfahrungen gebildet hat sowie
5. ein „Repräsentant eines interaktiv hergestellten und herstellbaren Handlungsraumes“ (vgl. Flick, 2007a, 168 f.).

Anhand dieser Darstellung werden die Ergebnisse der Experteninterviews, die das definierte Expertenwissen beinhalten bewertet.

¹ Zur Geschichte von Fallstudien siehe: Fatke, Reinhard: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. IN: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München S.56-61

4.2 Das Forschungsdesign

Um der Forschungsfrage nachzukommen, welchen Begriff von Benachteiligung die relevanten Akteure in der Berufsschule in Wilhelmshaven haben, wird eine Einzelfallstudie realisiert (siehe oben). Das Forschungsdesign, das nach Flick die „Planung der Untersuchung“ darstellt, damit die „Fragestellung der Untersuchung“ beantwortet werden kann (vgl. Flick 2007a, 172 f.), umfasst neben einer vor den Interviews durchgeführten Dokumentenanalyse (siehe Punkt 5), Experteninterviews mit fünf Akteuren, die auf verschiedenen institutionellen Ebenen innerhalb der Berufsschule in Wilhelmshaven agieren.

Qualitative Forschung ist durch einen sehr offenen Zugang gekennzeichnet und hat das Ziel neues Wissen zu entdecken und zu begründen, was anhand des folgenden Zitates deutlich wird: „Qualitative Sozialforschung versteht sich demnach nicht als hypothesenprüfendes, sondern als hypothesengenerierendes Verfahren“ (Lamnek 1988, 23).

Aufgrund dieser Charakteristika wurde von der Arbeitsgruppe ein qualitativer Zugang gewählt, um das Wissen der Experten zu erforschen, die mit den Jugendlichen der integrierten Produktionsstätte arbeiten.

Als zu befragende Experten werden der Schulleiter, der Leiter der integrierten Produktionsschule, ein Ausbilder der Produktionsschule sowie ein Fachpraxislehrer der Berufsschule definiert. Die Personenauswahl wird wie folgt begründet:

Der Schulleiter der Berufsschule hat als Antragsteller und Initiator der Idee der integrierten Produktionsschule bestimmte Intentionen an das Projekt und bestimmte Annahmen, warum den benachteiligten Jugendlichen gerade eine Produktionsschule weiterhelfen soll.

- Der Leiter der integrierten Produktionsschule hat durch seine administrative Arbeit der Leitung, sowie durch seine *Lobby-Arbeit* für die integrierte Produktionsschule Wissen über die Entwicklung der Produktionsschule, aber auch der Schüler die in ihr arbeiten.
- Die Ausbilder haben durch ihre Arbeit mit den Jugendlichen direkte Kontakte zu den Jugendlichen und ihren Potenzialen und so ein Begriff von Benachteiligung. Der Fachpraxislehrer kennt die Schüler der iPS durch den Fachpraxisunterricht, der von der Berufsschule realisiert wird, und hat so Kontakt zu den Schülern außerhalb der iPS und kann durch diese teilweise dezentrale Stellung eine andere, evtl. distanziertere Einschätzung über die Benachteiligung der Jugendlichen geben. Durch diese Auswahl wird von einem breiten Antwortspektrum ausgegangen, dass die Situation der Schüler der Produktionsschule und ihre Benachteiligungen darstellt.

Eine weitere Begründung für einen qualitativen Forschungszugang liegt in den Postulaten qualitativen Denkens, die Mayring (2002, 20 ff.) wie folgt beschreibt und die sich konkret auf die Forschung der Arbeitsgruppe beziehen:

- „Postulat 1: Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein.“
- Postulat 2: Am Anfang jeder Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.
- Postulat 3: Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.

- Postulat 4: Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.
- Postulat 5: Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002, 20 ff.).

Das erste Postulat verdeutlicht, dass Menschen im Vordergrund qualitativer Untersuchungen stehen. Auch bei dem durchgeführten Forschungsvorhaben der Projektgruppe stehen Personen im Mittelpunkt, die im Schulalltag täglich mit den Jugendlichen der integrierten Produktionsschule arbeiten.

Das zweite Postulat, welches besagt, dass eine umfassende Deskription des Gegenstandsbereiches erfolgen muss, wird in diesem Forschungsprozess eingelöst.

Als zentrales Thema wurde zunächst der Benachteiligtenbegriff beschrieben und das Produktionsschulkonzept in seiner Entwicklung und Bedeutung dargestellt. Wie Mayring (2002, 22) beschreibt, liegen Untersuchungsgegenstände in der Regel nicht offen, sondern müssen von den Forscherinnen und Forschern erschlossen werden. Besonders zentral ist dies in Bereichen, in denen verbales oder schriftliches Datenmaterial analysiert und interpretiert wird, denn:

„Dieselbe - »objektiv« beobachtbare - Handlung kann sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere Bedeutung haben“ (Mayring 2002, 22). Dies ist besonders für die Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews relevant. Die Antworten, die von den interviewten Personen gegeben wurden, sind immer mit bestimmten subjektiven Intentionen verbunden, die abhängig von Person und Wissenskontext interpretiert werden. Daher wird für die Auswertung der Experteninterviews in der Regel ein Auswertungsverfahren angewendet, das mehrere komplexe Schritte umfasst, die unter Punkt 7.2 genauer dargestellt werden. So wird eine umfassende Analyse der Interviewaussagen ermöglicht. Auf die beschriebenen Auswertungsschritte wurde nach Rücksprache mit Dr. Mertineit verzichtet, da es in Anbetracht des Umfangs dieser Arbeit als nicht notwendig erachtet wurde.

Auch das vierte Postulat, welches fordert, dass qualitative Forschung möglichst im natürlichen, alltäglichen Umfeld erfolgen soll, wurde berücksichtigt. Die Interviews wurden in den Räumen und Werkstätten der Berufsbildenden Schule Friedensstraße in Wilhelmshaven durchgeführt. Auf diese Weise konnte eine künstliche, starre Forschungssituation vermieden und an eine natürliche, alltägliche Situation angeknüpft werden.

Im fünften Postulat beschreibt Mayring (2002, 23) die Verallgemeinerbarkeit der Aussagen, die im Auswertungsprozess angestrebt werden soll. Darüber hinaus wurde in den Interviews versucht, eine gewisse Repräsentativität durch die vielfältige Auswahl der Experten zu erzielen, die verschiedene bildungsbiografische Hintergründe aufweisen und innerhalb der Schule verschiedene Funktionen einnehmen.

4.3 Die Methodenauswahl

Die Auswahl der Forschungsmethoden erfolgt im Sinne einer Triangulation, als Kombination von Experteninterviews und einer Dokumentenanalyse. Wie Flick (2007b) beschreibt, wird ein Forschungsgegenstand, hier die Förderung der benachteiligten Jugendlichen, von mindestens zwei Punkten aus untersucht. Damit wird das Ziel verfolgt, die Ergebnisse der Erhebung wechselseitig zu ergänzen und

so zu einem umfassenderen Ergebnis zu kommen (vgl. Flick 2007b, 309). Vorteile in der dialogischen Arbeitsweise bestehen u. a. darin, dass bei deutlich divergierenden Forschungsergebnissen eine Reflexion und ggf. eine Überarbeitung des Forschungsdesigns bzw. der Erklärungsmodelle erfolgen.

Im Folgenden werden das Expertinneninterview und die Dokumentenanalyse dargestellt und in ihrer Bedeutsamkeit für die Forschung reflektiert.²

5 Dokumentenanalyse

Um Forschung strukturiert und detailliert durchführen zu können, hilft bei der Bearbeitung eine intensive Dokumentenanalyse. Sie umfasst wesentliche Hintergrund- und Rahmendaten des zu erforschenden Feldes bzw. Gegenstandsbereiches. Dazu lassen sich verschiedene Quellen nutzen, wie beispielsweise Gesetzestexte, Fachliteratur, Fachpresse, interne und offizielle Veröffentlichungen sowie Ratgeber (vgl. Friebertshäuser 1997, 517). Darüber hinaus muss deutlich werden, was allgemein unter Dokumenten verstanden wird:

„Dokumente sind standardisierte Artefakte, insoweit sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten: als Aktennotiz, Fallbericht, Verträge, Entwürfe, Totenscheine, Vermerke, Tagebücher, Statistiken, Jahresberichte, Zeugnisse, Urteile, Briefe oder Gutachten“ (Wolff 2000: 509, zit. n. Flick 2007b, 322).

Auch wenn es sich um eine Bestandaufnahme der derzeitigen Situation handelt, müssen besonders Veröffentlichungen vor und während der Forschung beobachtet und analysiert werden.

Bei der Dokumentenanalyse sind zwei Arten von Dokumenten zu unterscheiden. Es können extra erstellte Dokumente verwendet werden, wie z. B. Tagebücher, die für die Forschung von einer Person geführt werden sollten. Daneben können bereits existierende Dokumente herangezogen werden, die beispielsweise unabhängig von der Forschung im Alltag erstellt worden sind (vgl. Flick 2007a, 323).

In diesem Forschungsvorhaben werden die Vorhabensbeschreibung der iPS (vgl. Steenblock, 2008) sowie Literatur zur Benachteiligtenförderung und zu Produktionsschulkonzepten analysiert.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Dokumente keine einfache Abbildungen von Fakten darstellen oder der Realität entsprechen, sondern sie subjektiv geprägt sein können, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Vielmehr wurden sie immer von jemandem (oder einer Institution) für einen bestimmten (praktischen) Zweck und für eine bestimmte Art des Gebrauchs (was auch beinhaltet, wer zu ihnen Zugang hat) erstellt.“ (Flick 2007a, 324).

Weiterhin ist bei der Verwendung von Dokumenten darauf zu achten, dass diese als ein Mittel der Kommunikation gesehen werden. Jede Leserin bzw. jeder Leser muss die Frage danach stellen, für welche Zielgruppe und Zweck das Dokument erstellt wurde (vgl. Flick 2007a, 324). Zudem ist danach zu fragen, was die institutionellen oder persönlichen Absichten bei der Erstellung, Aufbewahrung bzw. Speicherung eines Dokumentes waren, da Dokumente nur dann für Forschungszwecke genutzt werden dürfen, wenn diese auch zum Thema der Forschung erstellt wurden. Informationen und Daten aus Dokumenten dürfen daraufhin nicht ohne Weiteres

² Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

übernommen, sondern müssen nach dem eben genannten Aspekt berücksichtigt werden (Flick 2007a, 324).³

5.1 Auswahl von Dokumenten

Ob Dokumente für Forschungsprojekte verwendet werden können, lässt sich an den folgenden vier Kriterien prüfen:

- *„Authentizität*. Sind die Inhalte unverfälscht und unzweifelhaften Ursprungs?
- *Glaubwürdigkeit*. Sind die Inhalte frei von Fehlern und Verzerrungen?
- *Repräsentativität*. Sind die Inhalte typisch für das, wofür sie stehen und wenn nicht, ist das Ausmaß bekannt, in dem sie untypisch sind?
- *Bedeutung*. Sind die Inhalte klar und verständlich?“ (Flick 2007a, 325)

Beim ersten Kriterium, der Authentizität, ist darauf zu achten, ob es sich um ein Primär- oder Sekundärdokument handelt. Um Fehler zu vermeiden, kann die Authentizität im Dokument auf interne Inkonsistenzen untersucht werden. Auch die Überprüfung anhand anderer Quellen kann Fehler ausschließen.

Die Glaubwürdigkeit bezieht sich auf die Genauigkeit der Dokumentation, dabei ist die Verlässlichkeit der Verfasserin bzw. des Verfassers zu prüfen.

Das dritte Kriterium, die Repräsentativität bezieht sich darauf, dass der Informationsgehalt von Dokumenten und den enthaltenen Informationen überprüft werden muss.

Bei der Bedeutung eines Dokumentes kann nach Flick (vgl. 2007a, 325 f.) in dreifacher Hinsicht unterschieden werden. Zunächst geht es um die (intendierte) Bedeutung für die Autorin oder den Autor, anschließend für die Leserin oder den Leser und um die soziale Bedeutung für die Personen, auf die sich das Dokument bezieht.

Für Forscherinnen und Forscher stellen diese vier Kriterien eine Orientierungshilfe dar, um Dokumente einschätzen und nach ihrer Qualität beurteilen zu können. Die eben dargestellten Kriterien wurden für die Auswahl der Dokumente, wie Texte zum Benachteiligtenbegriff und zu Produktionsschulkonzepten, zugrunde gelegt.⁴

5.2 Fragen bei der Verwendung von Dokumenten

Da Dokumente für einen bestimmten Zweck erstellt werden und damit eine bestimmte Version von Realität widerspiegeln, sind die Dokumentenauswahl und –verwendung sowie ihre Entstehungs- und Verwendungskontexte durch den Forschenden zur Validierung von Interviewaussagen zu reflektieren (vgl. Flick 2007a, 327). Folgende Kontextbedingungen von Dokumenten sind dabei zu berücksichtigen:

- Stehen im Forschungsprozess ausreichend Ressourcen zur Verfügung um alle wichtigen Dokumente des Feldes zu bearbeiten?
- Sind alle Dokumente verfügbar oder gibt es Dokumente, die nicht oder nur schwer zugänglich sind?

³Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

⁴Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

- Weiterhin muss bei einer Analyse von Dokumenten berücksichtigt werden, was bei der Erstellung eines Dokumentes weggelassen wurde, von wem oder auch warum. Ein weiteres Indiz sind die sozialen Bedingungen, in denen ein Dokument erstellt wurde, denn Zeitdruck kann beispielsweise bei der Erstellung eines Dokumentes Fehler und Unachtsamkeit hervorrufen (vgl. Flick 2007a, 327 f.).⁵

5.3 Die Dokumentenanalyse anhand der Beschreibung des Vorhabens für die integrierte Produktionsschule in Wilhelmshaven

Nach der folgenden Analyse der Beschreibung des Vorhabens für die iPS, wird die Realisierung der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven mit dem dänischen Produktionsschulkonzept verglichen.

Die schulintegrierte Produktionsschule in Wilhelmshaven orientiert sich, wie viele andere deutsche Produktionsschulen, am dänischen Produktionsschulkonzept.

Die Integration der Produktionsschule in die berufsbildende Schule stellt eine Besonderheit bei der Realisierung des Konzeptes in Wilhelmshaven dar. Weiterhin ist an der iPS besonders, dass es sich um ein nachhaltiges Konzept handelt (Steenblock 2008, 20).

Da, die für die Produktionsschule vorgesehene Produktionshalle noch nicht fertiggestellt ist, arbeiten zum gegenwärtigen Zeitpunkt sechs Schüler der iPS in den Räumen der Berufsschule, um den Betrieb aufzunehmen zu können. Die Projektdauer ist zunächst auf 36 Monate angelegt und ist auf Fördergelder der Region und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt angewiesen (vgl. Steenblock 2008, 1).

5.3.1 Konzept der schulintegrierten Produktionsschule

Die iPS Wilhelmshaven stellt ein Zusatzangebot zu dem normalen Schulangebot für ca. 45 Schülerinnen und Schüler aus dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) zur Verfügung, indem sie ein ständiges Praktikum an der Produktionsschule absolvieren. Die Bewerbung für einen Praktikumsplatz in der Produktionsschule erfolgt durch ein Assessment.

Die Produktionsschule trägt den Namen *JADE*. Jade steht für **Jugend, Arbeit, Durchblick und Erfolg**. Wie beim dänischen Konzept werden Waren und Dienstleistungen für einen realen Markt produziert. Wirtschaftsunternehmen in der Region dürfen durch das Angebot der Produktionsschule jedoch nicht geschädigt werden, indem die Schule mit ihrer Produktion ein Konkurrenzunternehmen darstellt (vgl. Steenblock 2008, 13 f.).

⁵Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

Visualisiert wird das Konzept Berufsschule und Produktionsschule an folgender Grafik:

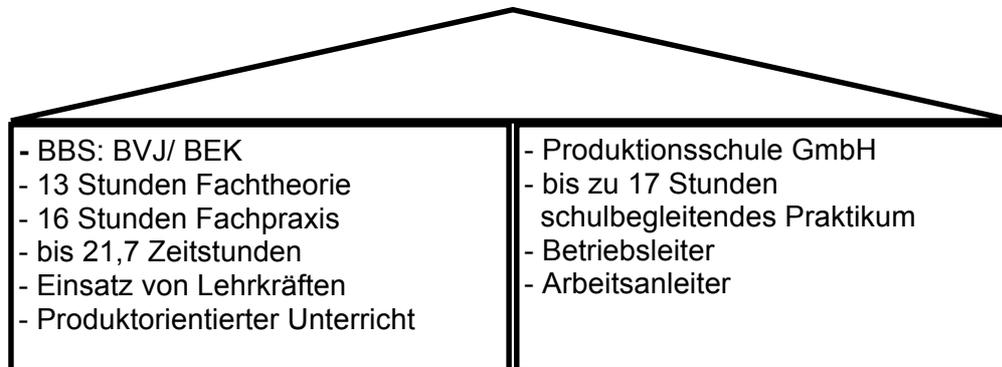


Abbildung 1: Quelle: Steenblock 2008, 14

Im Gegensatz zu anderen Produktionsschulen kann die Teilnahme an der JADE-Arbeit nur in Kombination mit dem normalen Berufsschulunterricht erfolgen. Im Theorieunterricht sollen grundsätzlich Bildungsbereitschaft und Bildungsfähigkeit weiter vertieft werden, wobei reale Praxiserfahrungen in der Produktionsschule die Verknüpfung von Theorie und Praxis darstellen. Damit Jugendliche an verschiedenen Arbeitsplätzen einsetzbar sind, sollen sie die gesamte Produktion mit all ihren Facetten kennen- und verstehen lernen (vgl. Steenblock 2008, 14).

Jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer soll der Unterschied zwischen schulischem Lernen und betrieblichem Arbeiten deutlich werden, indem beide Bereiche räumlich und inhaltlich voneinander getrennt sind. Die schulische Seite wird von Lehrkräften unterrichtet und die Produktionsschulseite von Mitarbeitern aus dem gewerblichen Bereich. Darüber hinaus sind die Lehrkräfte für die Erziehungsprozesse und die Mitarbeiter der Produktionsschule für den Betriebsablauf und die Produkte verantwortlich (vgl. Steenblock 2008, 14).

5.3.2 Zielgruppe

Im Schuljahr 2007/08 befanden sich 84 Schülerinnen und Schüler⁶ im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Hinzu kommen weitere 222 Schüler, die sich im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und in der Berufsfachschule (BFS) ohne Eingangsvoraussetzung befanden. Laut der Vorhabensbeschreibung der BBS Friedenstraße haben diese Schüler „Defizite in der beruflichen Orientierung und zeigen ausgesprochen starke Schwächen im Bereich kognitiver Lernprozesse“ (Steenblock 2008, 18).

Häufig durchlaufen diese Jugendlichen eine Reihe sogenannter Maßnahmenkarrieren, ohne den Erfolg einer dauerhaften Beschäftigung. Aus diesem Grund soll das Modell der schulintegrierten Produktionsschule diese Problematik durchbrechen und neue Perspektiven für benachteiligte Jugendliche eröffnen.

⁶ Zur besseren Lesbarkeit wird darauf verzichtet die Personalbegriffe in männlicher und weiblicher Form auszuschreiben. Künftig wird nur die männliche Form verwendet, die weibliche wird stets mitgedacht.

5.3.3 Personal

An der Berufsschule arbeiten qualifizierte Lehrkräfte mit entsprechenden Ausbildungen. Im Betrieb setzt sich das Personal, nach dänischem Vorbild, aus Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen aus dem gewerblichen Bereich zusammen.

Qualifiziert werden die Anleiter der Produktionsschule sowie die Lehrkräfte der BBS Friedenstraße durch begleitende Coachings. Damit dies effizient geschehen kann, werden Lehrkräfte zu Multiplikatoren ausgebildet, die ihr Wissen an das Kollegium weitergeben können (vgl. Steenblock 2008, 16).

5.3.4 Vergleich zwischen der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven mit dem dänischen Produktionsschulkonzept

Die iPS Wilhelmshaven unterscheidet sich aufgrund ihrer Integration in die berufsbildende Schule erheblich von anderen Produktionsschulen Deutschlands und vom dänischen Produktionsschulkonzept.

Durch die Verbindung mit der Berufsbildenden Schule Friedenstraße ist die Produktionsschule nicht als eigenständige Schulform organisiert, sondern stellt ein ergänzendes Angebot dar, welches sich auch nur an die Schüler dieser Schule und insbesondere an die des BGJs bzw. BVJs richtet. Ziel der iPS ist die Produktionsarbeit. Durch die Einbindung der Berufsschule und den Praktikumscharakter des Angebotes wird dieses Ziel erreicht. Eine Verbindung zwischen dem Berufsschulunterricht und der Produktionsschule erfolgt nur bedingt.

Mit diesen Punkten sind wesentliche Unterschiede zum dänischen Produktionsschulkonzept angesprochen. Denn dort richtet sich die Produktionsschule an Schulabbrecher und -verweigerer und stellt zudem eine eigenständige Schulform dar. Darüber hinaus hat die Allgemeinbildung im dänischen Produktionsschulkonzept eine hohe Relevanz. Da die Schülerinnen und Schüler in diesem Konzept sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Ziele haben, werden individuelle Lehrpläne erstellt. Diese dienen neben dem Erreichen eines Schulabschlusses auch der Realisierung von Teilzielen, was eine motivierende Wirkung hat und zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen beiträgt.

Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass den Jugendlichen durch die produktionsorientierte Arbeit die Möglichkeit gegeben wird, ihre Interessen und Begabungen zu erkennen, eine Berufsperspektive zu entwickeln und durch die Arbeitserfahrungen verbesserten Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben.

Gleichzeitig erfahren die Jugendlichen durch den Verkauf der Waren die Wertschätzung ihrer Arbeit, was sich förderlich auf die Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und ihrer Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann.

Das Personal hat in der Produktionsschule große Bedeutung. Sie sollen die benachteiligten Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowohl im theoretischen Unterricht als auch in der praktischen Arbeit unterstützen. In den dänischen Produktionsschulen unterstützen insbesondere die Werkstattmitarbeiter die Jugendlichen in ihrer Entwicklung, da sie während der Arbeit viel Zeit mit ihnen verbringen. Sie handeln mit ihnen Regeln aus, die sie im Arbeitsprozess, aber auch bei persönlichen Problemen unterstützen. Daher verfügt das dänische Werkstattpersonal über pädagogische Zusatzausbildungen.

In der Vorhabensbeschreibung der iPS wird die Persönlichkeitsentwicklung weniger betont. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass die pädagogische Ausbildung der Mitarbeiter an der iPS in der Beschreibung des Vorhabens nicht konkret thematisiert

wird. Zur Ausbildung der Werkstattmitarbeiter wird lediglich formuliert, dass sie aus dem gewerblichen Bereich kommen und dass sie Coachings für die Tätigkeit an der Produktionsschule erhalten. Was diese Coachings jedoch enthalten, wird nicht deutlich.

Dieser Vergleich verdeutlicht, dass sich die iPS, trotz der in der Vorhabensbeschreibung formulierten Orientierung am Konzept dänischer Produktionsschulen, erheblich unterscheidet. Die individuelle Förderung der benachteiligten Jugendlichen und die damit einhergehende pädagogische Ausbildung der Mitarbeiter wird in der Vorhabensbeschreibung nicht thematisiert. Aus diesem Grund wird in den Experteninterviews der Frage nachgegangen, welchen Begriff von Benachteiligung die relevanten Akteure in der Berufsschule in Wilhelmshaven haben.

5.4 Die Methodenkritik

Die Methode der Dokumentenanalyse bringt bestimmte Optionen mit sich, die folgend reflektiert werden.

Dokumente sind keine einfachen Abbildungen von Fakten oder der Realität, sondern vielmehr handelt es sich um Texte, die mit einer bestimmten Intention, für einen spezifischen Gebrauch entwickelt wurden. Damit geht vielfach einher, dass sie nur in bestimmten Kontexten Gültigkeit haben.

In diesem Sinn muss reflektiert werden, dass die Vorhabensbeschreibung der iPS von einer Person, nämlich dem Schulleiter der berufsbildenden Schule Friedenstraße verfasst wurde und bei der Erstellung dieses Dokuments lediglich seine eigenen Vorstellungen und Konstrukte eingearbeitet wurden. Ähnlich, wie es auch Flick (2007a, 324) beschreibt, ist das Dokument in diesem Zusammenhang immer auch als ein Kommunikationsmittel anzusehen. Somit lag die spezifische Funktion dieses Dokumentes darin, Fördermittel bei der deutschen Bundesstiftung Umwelt zu beantragen. Das dargestellte Wissen, beispielsweise bezogen auf Förderkonzepte für benachteiligte Jugendliche bzw. die Nachhaltigkeitsdiskussion, basiert in diesem Kontext auf den (Alltags-)Theorien des Autors und sind soziale Konstruktionen.

Das im Forschungsprozess konstruierte Wissen der Arbeitsgruppe ist demnach eine weitere Konstruktion, was das folgende Zitat verdeutlicht: „Daher sind Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld“ (Schütz 1971: 68, zit. n. Flick 2007b, 156).

Das bedeutet, dass Forscher, die die Welt oder etwas darin untersuchen, sie ebenfalls mitbestimmen und mitkonstruieren. Darüber hinaus ist zu reflektieren, dass es sich bei der Vorhabensbeschreibung um das Wissen einer einzelnen Person handelt.

Für die Forschergruppe bedeutet dies, dass die Vorhabensbeschreibung die geplante Realisierung der integrierten Produktionsschule in Wilhelmshaven beschreibt, wohingegen sich die Experteninterviews mit den zentralen Akteuren der iPS auf die konkret durchgeführte Arbeit beziehen: „Dokumente sind Mittel zur Konstruktion einer spezifischen Version von Ereignissen oder Prozessen, allgemeiner betrachtet: um aus einer Lebensgeschichte oder einem Prozess einen Fall zu machen-mit dem sich etwa ein Beratungsbedarf begründen lässt“ (Flick 2007a, 330). Dies verdeutlicht, dass die beiden Methoden sich mit ihren spezifischen Ergebnissen ergänzen, aber nicht auf gleicher Ebene miteinander diskutiert werden können (vgl. Wolff 2007, 511).

Jeder Forschungsprozess produziert neues Wissen, das bedeutet, dass die Forschergruppe eine neue Sicht auf die rezipierten Dokumente bekommt. Die Wissensbestände der Experten stellen eigene Konstrukte dar, die von den Forscherinnen und Forschern wiederum individuell neu konstruiert werden.

Folgend wird die Methode des Experteninterviews beschrieben, mit dem die Dokumentenanalyse kombiniert wurde.

6 Das Experteninterview

Das Experteninterview als Methode der empirischen Sozialforschung dient dazu, komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren. Das Erkenntnisinteresse liegt dabei vielfach auf alltäglichen Handlungsroutinen, individuellem Erfahrungswissen, besonders derjenigen, die Innovationen konzipiert und realisiert haben, wie in diesem Fall der beteiligten Akteure, die in der iPS bereits mit den ersten Jugendlichen arbeiten.

Wie auch in diesem Forschungsprozess wird die Methode häufig in der Bildungs- und Evaluationsforschung eingesetzt und im Rahmen einer Methodentriangulation verwendet (vgl. Meuser / Nagel 1997, 481).

Es ist das Ziel das besondere Wissen der in die Situationen involvierten Experten zugänglich und transparent zu machen (vgl. Gläser / Laudel 2006, 11). Da die Forscher den für sie interessanten Kontexten in der Regel nicht angehören, können sie nur versuchen, das Wissen der involvierten Menschen über Interviews zu rekonstruieren: „Die Experteninterviews haben in diesen Untersuchungen die Aufgabe, dem Forscher das besondere Wissen der in die Situationen und Prozesse involvierten Menschen zugänglich zu machen“ (Gläser / Laudel 2006, 11).

Durch die geringe Strukturierung bietet das Experteninterview die Möglichkeit für ein explorierendes Vorgehen und damit die Chance neue Erkenntnisse zu generieren (vgl. Meuser / Nagel 1997, 482). Die Grundlage bildet ein vorstrukturierter Interviewleitfaden, dessen Einsatz jedoch flexibel handhabbar ist.⁷

6.1 Die Erhebung

Um in der integrierten Produktionsschule Wilhelmshaven die Fragestellung „Welchen Begriff von Benachteiligung haben die Akteure in der integrierten Produktionsstätte und wie wirken sich diese auf die berufliche Förderung aus?“ zu erforschen, wurden von der Arbeitsgruppe folgende Fragen bzw. Impulse entwickelt, die den Experten in Einzelgesprächen gestellt wurden:

- Bitte beschreiben Sie ihren beruflichen Werdegang!
- Haben Sie eigene Interessen oder Schwerpunkte, zu denen Sie sich fortgebildet haben?
- Bitte beschreiben Sie, wie Sie sich auf die Arbeit mit den Schülern vorbereitet haben!
- Bitte skizzieren Sie den Förderbedarf, den die Schüler aus Ihrer Sicht haben!
- Bitte skizzieren Sie die Potenziale, die die Schüler aus Ihrer Sicht haben!
- Bitte beschreiben Sie, nach welchen Kriterien Sie die Jugendlichen auswählen, die an der Produktionsschule teilnehmen!

⁷Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

- Bitte beschreiben Sie, wo Sie den Entwicklungsbedarf der Schüler sehen!
- Bitte erläutern Sie den Schwerpunkt Ihrer (pädagogischen) Arbeit!
- Bitte beschreiben Sie, wie Sie auf Probleme der Jugendlichen eingehen!
- Können Sie das Problemfeld der Jugendlichen abdecken?
- Wenn Sie sich etwas für die Arbeit wünschen könnten, was wäre das?
- Würden Sie sich eine sozialpädagogische Fachkraft an der Schule befürworten?

Im Sinne eines flexiblen Themenkomplexes wurden die formulierten Leitfragen im Interview flexibel gehandhabt, um den Schwerpunkten und Dimensionierungen der Experten folgen zu können. Folgendes Zitat belegt diese Notwendigkeit: „Umso wichtiger ist eine Durchführung der Interviews, die unerwartete Themendimensionierungen der Experten nicht verhindert, sondern diese gegebenenfalls [...] aktiviert. Nur so kann sichergestellt werden, daß Wissen und Erfahrungen der ExpertInnen möglichst umfassend in das Interview einfließen.“ (Meuser / Nagel 1997, 486)

6.2 Auswertung

Die Experteninterviews wurden nach Meuser und Nagel (1997) ausgewertet. Mit Dr. Mertineit wurde vereinbart, nicht jeden einzelnen Auswertungsschritt detailliert durchzuführen, sondern den Fokus auf die theoretische Generalisierung zu legen. Trotz dieser Tatsache werden im Folgenden die sechs Auswertungsschritte kurz und prägnant dargestellt, um den eigentlichen theoretischen Hintergrund der Auswertung nachvollziehen zu können.

6.2.1 Transkription

Bei der Transkription werden alle Experteninterviews, unter besonderer Berücksichtigung der Anonymisierung, transkribiert, wobei ein medialer Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit stattfindet. Für eine ausführliche interpretative Auswertung, also der theoretischen Generalisierung, wurde darauf geachtet, dass vor jeder neuen angefangenen Zeile der Transkripte eine Ziffer folgt, um somit im Nachhinein relevante Daten genau lokalisieren zu können.

6.2.2 Paraphrasierung

Bei der Paraphrasierung werden Gesprächspassagen inhaltlich auf das Wesentliche expliziert, ohne dabei die Gesamtheit der Äußerungen zu vernachlässigen: „Um eine Verengung des thematischen Vergleichs zwischen den Interviews auszuschließen, ein „Verschenken“ von Wirklichkeit zu vermeiden, muß die Paraphrase dem Gesprächsverlauf folgen und wiedergeben, was die ExpertInnen insgesamt äußern“ (Meuser / Nagel 1997, 488).

Das Geäußerte wird dabei inhaltlich chronologisch und textbezogen mit eigenen Worten zusammengefasst, ohne wichtige Details zu vernachlässigen.

6.2.3 Kodierung

Ziel des Kodierens ist eine inhaltlich passende Überschrift bzw. einen Kode zum Interviewmaterial zu bilden. Wie viele Kodes dabei innerhalb einer Textsequenz gebildet werden, hängt von der Anzahl der angesprochenen Themen ab, wobei sich die Kodebildung nach der Terminologie und den Äußerungen der Experten richtet. Im

günstigsten Fall können Begriffe oder Redewendungen direkt als Kode verwendet werden (vgl. Meuser / Nagel 1997, 488).

6.2.4 Thematischer Vergleich

Beim thematischen Vergleich werden gleiche oder ähnliche Themen aus den Interviews gebündelt, wobei Überschriften durch die Bildung textnaher Kategorien vereinheitlicht werden. Durch dieses Vorgehen findet eine Verdichtung des Materials statt, wobei der Fokus auf die relevanten Aussagen gerichtet ist.

6.2.5 Soziologische Konzeptualisierung

Bei der soziologischen Konzeptualisierung, auch als Kategorisierung bekannt, findet eine Ablösung von den vorliegenden Interviews statt, inklusive der Terminologie von den Experten, wobei Sinneszusammenhänge gebildet werden. In diesem Schritt können schon Aussagen über die Strukturen der Inhalte von den Expertinnen- und Experteninterviews getroffen werden, wobei eine Verallgemeinerung auf das vorliegende empirische Material begrenzt ist, auch wenn die Begrifflichkeiten nicht mehr identisch mit denen aus den Expertinnen- und Experteninterviews sind (Meuser / Nagel 1997, 489).

6.2.6 Theoretische Generalisierung

Die theoretische Generalisierung bildet den letzten Auswertungsschritt der Experteninterviews. Hier erfolgt eine Ablösung vom vorhandenen Interviewmaterial, was konkret bedeutet, dass sich von der Ebene der Addition und das pragmatische Nebeneinander gelöst wird und Interpretationen generalisierter Tatbestände formuliert werden können.

Nachdem die Methode des Experteninterviews und dessen Auswertung beschrieben wurden, folgt nun die Auswertung der theoretischen Generalisierung.

6.3 Die Theoretische Generalisierung anhand der Experteninterviews

Die Benachteiligtenförderung in der Berufsbildung ist durch eine Vielzahl von Maßnahmen und Angeboten gekennzeichnet, was das folgende Zitat verdeutlicht: „Zur Vereinfachung sprechen wir von Benachteiligtenförderung als ein Sammelbegriff, der schulische, betriebliche und außerschulische berufsbezogene Fördermaßnahmen der verschiedenen Träger, Akteure und Institutionen umfasst“ (Bojanowski / Eckardt / Ratschinski 2005, 11).

Weitgehender Konsens besteht darüber, dass die Ziele der Benachteiligtenförderung die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe und folglich die Anerkennung der Jugendlichen sein müssen. Wohingegen immer noch Uneinigkeit darüber besteht, welche Problemzugangsweise und daraus abgeleitet, welche Förderstrategien zum Einsatz kommen sollen (vgl. Bohlinger 2004, 230). Die Fülle der unterschiedlichen Analyse- und Handlungsansätze lässt sich damit begründen, dass die beteiligten Personen, die in beruflichen Kontexten mit sogenannten Benachteiligten arbeiten, unterschiedliche Aus-, Fort- und Weiterbildungen aufweisen, was das folgende Zitat noch einmal verdeutlicht: „[...] [dass] die berufliche Bildung Benachteiligter als ‚Spezialdisziplin nicht nur ein Teilgebiet der Berufspädagogik, sondern auch der Sozial- und Sonderpädagogik und der Erwachsenenbildung‘ [...]“ ist (Biermann / Rützel 1999: 12, zit. n. Bohlinger 2004, 233).

Durch die Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass die Mitarbeiter der integrierten Produktionsschule sowie die Theorie- und Praxislehrkräfte unterschiedliche Bildungs- und Berufsbiografien aufweisen.

Der Interviewpartner I4 hat seinen beruflichen Schwerpunkt im technischen Bereich und beschreibt seinen beruflichen Werdegang wie folgt:

„Aber ganz grob normal Schule, Berufsausbildung, Gesellenbrief, paar Jahre in dem Beruf gearbeitet, weitergebildet über Vollzeitschule Meisterausbildung die Erste gemacht, dann wieder sozusagen wieder gearbeitet im Beruf, dann den zweiten Meister gemacht, teilweise dann auch als Meister gearbeitet, selbstständig gewesen“ (I4, Z. 27-31).

Interviewpartner I3 (Z. 6-11) beschreibt, dass er ebenfalls mehrere Ausbildungen im technischen Bereich absolviert hat, z. B. als Werkzeugmacher, Universalfräser und Schweißer. Nach dem erfolgreichen Abschluss des Industriemeisters hat sich diese Person (III, Z. 22-29) an der Schule beworben und arbeitet seitdem dort.

Die folgenden Personen verfügen, in Abgrenzung zu den eben dargestellten, über pädagogische Anteile in ihrer Bildungsbiografie.

Der Interviewpartner I1 hat seinen Schwerpunkt ebenfalls im technischen Bereich. Nach dem Realschulabschluss hat er eine Lehre als Elektroinstallateur absolviert. Er konkretisiert im Interview aber, dass er während der praktischen Ausbildung wieder Interesse an der Schule bekommen habe und daher Elektroingenieur wurde und in der Industrie gearbeitet hat. Später studierte er Lehramt an berufsbildenden Schulen (I1, Z. 15-23). Inwiefern sich dieses Studium mit der Benachteiligtenförderung auseinandersetze, kann nicht nachvollzogen werden, da eine Rekonstruktion der studierten Inhalte nicht möglich ist.

Person I5 hat, wie I1, Berufsschullehramt studiert, allerdings in der Fachrichtung Maschinenbau. In welchen Jahren das Studium absolviert wurde, ist dem Interviewmaterial leider nicht zu entnehmen. Daher kann auch hier die Frage, inwieweit die Benachteiligtenproblematik thematisiert wurde, nicht beantwortet werden. Es wird jedoch vermutet, dass diese Inhalte nicht relevant waren.

Interviewpartner I2 (Z.11-25) beschreibt, bezogen auf seine Bildungsbiografie, dass er nach seiner allgemeinen Hochschulreife Architektur studiert habe und jahrelang in diesem Bereich tätig war. Aufgrund der Baukrise habe er dann ein zweites Studium in der Fachrichtung Erwachsenenbildung begonnen und sei anschließend durch Zufall auf ein Projekt namens UBH (unterrichtsbegleitende Hilfen) aufmerksam geworden. Dieses Projekt richtete sich an Berufsschüler, die mindestens eine fünf auf dem Zeugnis aufwiesen. Diese Schüler habe er in ihrem beruflichen Werdegang unterstützt, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Die hab ich in den Abendstunden alle, das sind Auszubildende, die mindestens eine Fünf auf dem Zeugnis haben, die werden von Äh von der Arbeitsagentur früher Arbeitsamt äh da sind Gelder für freigestellt worden und die bekamen Stützunterricht äh, ja im Prinzip, äh Prüfungsvorbereitung, also alles was man so an... was sie an Hilfen kriegen konnten“ (I2, Z. 20-25).

Nach weiteren diversen Tätigkeiten hat er sich auf eine Stellenanzeige in der integrierten Produktionsschule beworben und wurde dort angenommen (I2, Z. 32-40). Als Ergebnis ist festzuhalten, dass diese Person ein pädagogisches Studium absolviert hat (Erwachsenenbildung) und sich darüber hinaus für die berufliche Tätigkeit in der Institution Schule weiter fortgebildet hat.

„Ich hab Fortbildungen noch gemacht innerhalb ner Didaktik, Didaktik bisschen nebenbei gemacht“ (I2, Z. 50-51).

Demnach können Impulse für die Benachteiligtenförderung auch aus dem Zuständigkeitsbereich der Schulpädagogik kommen. Bojanowski et al. (2005, 15) beschreiben, dass neuere schulischpädagogische Konzepte, die beispielsweise auf Konstruktivismus oder Handlungsorientierung beruhen, in die Benachteiligtenförderung übertragen und dort rezipiert werden.

Neben der eigentlichen beruflichen Qualifizierung stellen auch die Fort- und Weiterbildungen des Ausbildungspersonals eine zentrale Anforderung dar (Bohlinger 2004, 236).

Anhand des Datenmaterials lässt sich herausarbeiten, dass bei den meisten der interviewten Personen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ein präsent Thema sind. Bei genauer Analyse der Interviews zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede in den Schwerpunkten, zu denen Fortbildungen besucht werden.

Ein zentraler Schwerpunkt wird von den Mitarbeitern auf fachlicher Ebene, in diesem Fall der Nachhaltigkeitsdebatte gesehen. In diesem Themenbereich ist Interviewpartner I1 stark engagiert und bildet sich schwerpunktmäßig dazu fort (I1, Z.31-45). Zudem ist auffällig, dass er die Nachhaltigkeit in Bezug zur beruflichen Bildung setzt, also wie Jugendliche in der integrierten Produktionsschule in die Nachhaltigkeitsdebatte miteinbezogen werden können. Dies belegt das folgende Zitat:

„Und jetzt sind wir dabei Nachhaltigkeit zu lernen und dadurch erfahren wir jetzt, dass neben der ökonomischen und ökologischen Dimension eben die soziale Dimension dazu kommt. Da sind wir beim Thema Bildung, berufliche Bildung. Wenn wir unsere Gesellschaft nachhaltig gestalten wollen, das heißt, wenn wir heute nicht auf Kosten von morgen leben wollen. Müssen wir unsere Schüler dahingehend mit Kompetenzen ausstatten, solche Gesellschaften auch zu gestalten, verantwortlich zu gestalten. Und da ist die Produktionsschule aus meiner Sicht ein ganz wichtiges Vehikel. Weil man in der Produktionsschule den Produktionsprozess erleben kann, nicht nur beobachten, erleben kann, aber man auch noch quasi in einem pädagogischen Schonraum sich aufhält und das ist ein wichtiges Instrumentarium“ (I1, Z. 43-53).

An diesem Zitat ist auffällig, dass diese Person davon spricht, dass die Schüler mit Kompetenzen „ausgestattet“ werden müssen. Diese Aussage schreibt dem Lerner jedoch eine passive Rolle zu. An dieser Stelle wird formuliert, dass der Besuch von Fortbildungen zum Thema Lehr-Lern-Arrangements oder konstruktivistische Unterrichtsmethoden sinnvoll wäre, da dies zu einem veränderten Verständnis von Lernprozessen führen könnte.

Interviewpartner I5 besucht ebenfalls regelmäßig Fortbildungen und scheint in dieser Hinsicht auch sehr engagiert zu sein, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Fahrzeugtechnik ist mein Hauptschwerpunkt, mh da bilde ich mich regelmäßig weiter fort. Die Fahrzeugtechnik ist vom technischen Standpunkt aus gesehen eh eine Disziplin die sehr starkem Wandel unterlegen ist auch in der letzten Zeit. Da hat sich sehr sehr viel getan. Es wird sich in Zukunft weiter sehr viel tun. Da bin ich regelmäßig auf Fortbildungen. Im Bereich Physik oder Energietechnik hält sich das mit Fortbildungen in Grenzen. Aber da bin ich auch einigermaßen engagiert“ (I5, Z. 25-31).

Ein anderer Standpunkt lässt sich bei Interviewpartner I3 ausmachen. Das Thema Fortbildung sieht er als Pflicht an, verfolgt es aber nicht mehr mit großem Interesse, was in seinen negativen Erfahrungen begründet sein kann.

„[...] und hier haben wir dann öfters denn auch mal Fortbildungen, die wir machen müssen. Bloß das wurde dauernd abgelehnt und irgendwann hat man dann die Nase voll immer einen Antrag zu stellen auf Lehrerfortbildung und nachher habe ich das

eingestellt. Einige Lehrgänge am Computer hatte ich dann noch mal mitgemacht, die wir dann schulintern hier hatten“ (I3, Z. 30-35).

An dieser Stelle wird deutlich, dass es viele Faktoren gibt, die beeinflussen ob und wie das Fortbildungsangebot gesucht und wahrgenommen wird. Dazu zählen beispielsweise finanzielle und zeitliche Ressourcen, die von der Schule zur Verfügung gestellt werden müssen. Nach Ansicht von Interviewpartner I3 erfolgt dies jedoch nicht ausreichend.

Interviewpartner I2 weist an einer anderen Stelle darauf hin, dass Fortbildungslehrgänge im didaktisch pädagogischen Bereich stattfinden und auch von den Mitarbeitern der Schule wahrgenommen werden. Bis dato wurden diese aber nicht von allen Mitarbeitern besucht (I2, Z. 80-83), was im Interview jedoch nicht weiter konkretisiert wird.

Anhand der Interviewausschnitte wird deutlich, dass viele der Mitarbeiter sich zwar fortbilden, der Bereich der Benachteiligtenförderung jedoch unterrepräsentiert ist.

Obwohl Interviewpartner I4 (Z. 63-73), wie bereits beschrieben, Fortbildungen besucht, wird anhand des Interviewmaterials sichtbar, dass er sich im Hinblick auf die Benachteiligtenförderung nicht speziell fortbildet. Diese Tatsache kann darauf beruhen, dass er gegenwärtig nicht in diesen Klassen eingesetzt ist und so Fortbildungen in diesem Bereich als nicht relevant für sich erachtet.

Vergleichbar ist die Situation des Interviewpartners I2, der beschreibt, dass er sich nicht explizit mit benachteiligten Jugendlichen auseinandergesetzt hat:

„...aber jetzt speziell zum Beispiel auf diese Tätigkeit hin hab ich eigentlich mich nicht weiter fortgebildet“ (I2, Z. 53-55).

Diese Tatsache ist jedoch kritisch zu bewerten, dies betont Bohlinger (2004, 237), die die Förderung bzw. die Fortbildung des pädagogischen Personals als einen festen Bestandteil innerhalb der Benachteiligtenförderung sieht. Obwohl sie problematisiert, dass es nach wie vor keine einheitlichen inhaltlichen Vorgaben, Qualitätsstandards oder Konzepte für diese Fortbildungen gibt. Die inhaltliche Ausgestaltung ist vom Engagement der Trägereinrichtungen abhängig. Angestrebt werden sollte jedoch, dass die Fort- und Weiterbildungen zum festen Bestandteil in der Arbeit der Mitarbeiter werden.

In diesem Zusammenhang konkretisiert Bohlinger weiter, dass unterschiedlichste Modelle für die Zusatzqualifizierung im sonder- und sozialpädagogischen Bereich existieren, die die Handlungskompetenz der Mitarbeiter, d. h. beispielsweise eine sozialpädagogische Denk- und Handlungsweise oder soziale Kompetenzen im Umgang mit der Benachteiligtengruppe fördern sollen. Damit wird das Ziel einer Sensibilisierung des Ausbildungspersonals für die Benachteiligtenproblematik angestrebt (vgl. Bohlinger 2002, 236). Ganz ähnlich lässt sich dies auch in einem der Interviews herausarbeiten.

Interviewpartner I4 beschrieb, dass er in seiner Freizeit viel mit Jugendlichen zusammengearbeitet habe, woraus sich seine Motivation entwickelte, dies auch beruflich weiter auszubauen. Folgendes Zitat belegt dies:

„Habe in meiner Freizeit aber auch sehr viel mit Jugendlichen gemacht, kirchliche Jugendfreizeiten, Zeltlager mit 50 Jugendlichen und da hat man auch viel so was gemacht. Und dann irgendwann wollt man immer mal was in diese Richtung machen, hab selber auch drei Kinder und dann hat man mit denen auch viele Sachen gemacht und hab dann festgestellt, das ist schon interessant“ (I4, Z. 35 - 40).

Aus diesem Zitat wird ersichtlich, dass bei dieser Person eine starke intrinsische Motivation vorhanden war, mit Jugendlichen zusammenzuarbeiten. Auch hat er sich

durch Fortbildungen auf die pädagogische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen vorbereitet und bildet sich auch heute noch kontinuierlich weiter.

„[...] und speziell hab ich mich da jetzt für mehrere Fortbildungen, eins habe ich schon gemacht, angemeldet, wo es speziell darum geht, mit Jugendlichen pädagogisch, wie man die anfassen muss, wie man etwas umsetzen, kann und es sind teilweise auch, es ist ja nen *schwieriges Klientel*, wie man das verarbeiten kann, da sind wir dann mit Fachkräften und auch anderen, die jetzt schon das gemacht haben und erarbeiten, wie man so etwas lösen kann“ (I4, Z. 65-71).

Durch diese Aussage kann konstatiert werden, dass es stark von den Mitarbeitern der Schule abhängt, inwieweit sie sich auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen vorbereiten. Wobei an dieser Stelle von dem Interviewpartner dezidiert darauf hingewiesen wird, dass Fortbildungen speziell vom BNW erwünscht sind (I4, Z. 71-73). Die Wahrnehmung dieser Fortbildungen hängt jedoch stark von der persönlichen Motivation der einzelnen Mitarbeiter ab. Festzuhalten ist, dass Interviewpartner I4 (Z.77-93) die Fortbildungen als sehr gewinnbringend beschreibt und diese als praxisnah bezeichnet. Daneben betont er, dass die Ausbildungsleiter in diesem Bereich sehr erfahren sind und mit praktischen Tipps weiterhelfen können. Folgendes Zitat bringt die Äußerungen dieser Person prägnant auf den Punkt:

„Das ist ne praxisorientierte Fortbildung, die man da macht. Und letztens haben wir wirklich Leute kennengelernt, die das schon seit 20 Jahren machen und die haben dann auch teilweise Fallstudien dargestellt, wo man sich dann, auja das habe ich so noch nicht gehabt und so und so. Das war schon sehr interessant“ (I4, Z. 89-93).

Darüber hinaus wäre es interessant zu erfahren, wie die Fortbildungen generell finanziert werden. Dies wurde im Interview nicht herausgestellt.

Die Bedeutung von Fortbildungen lässt sich darüber hinaus an einer weiteren Interviewpassage verdeutlichen. Interviewpartner I3 beschreibt beispielsweise, dass er aufgrund eines Lehrermangels zusätzlich einen Kurs im Elektrobereich anbiete, wobei er im nächsten Satz gleich anfügt, dass er sich in diesem Bereich nicht auskenne. Seine „Fortbildungen“ bestünden, wie er beschreibt darin, dass er einige Unterrichtshospitationen absolviert und dann eigene Gedanken zu diesem Bereich formuliert habe:

„[...] und dann hat man mich bekniert ich möchte das doch auch machen und ich hab gesagt, ich hab doch keine Ahnung von und dann hab ich als Schüler mal teilgenommen, um zu sehen, wie das da abläuft und dann hab ich gesagt, dat kannst du auch und dann hab ich nochmal teilgenommen und hab meine eigenen Notizen gemacht und hab mir so meinen eigenen Fahrplan da gemacht, eh wie ich dann da unterrichte und das läuft auch ganz gut und das erklär ich auch meinen Schülern, denn mein Hintergrundwissen ist nicht so, wie bei einem Elektriker“ (I3, Z. 54-62).

Es ist fraglich, warum er in diesem Bereich keine Fortbildungen besucht. Darüber hinaus fällt ihm der Umgang mit benachteiligten Schülern zum Teil schwer, sodass auch pädagogische Fortbildungen ihm weiterhelfen könnten, um mit dieser Klientel besser umzugehen.

„Das einzige Schwierige ist jetzt, die Schüler werden jetzt immer schwieriger. Da habe ich mehr mit Ordnungsmaßnahmen zu tun, als dass ich hier den Schülern was beibringen kann. Denn wenn man eben, wenn einer so ein Teil (zeigt auf den Fernsehturm) versaut, hier ins Lager gehen. Dann muss ich mich beeilen, dass ich wieder hier drin bin, nicht das sie hier über Tische und Bänke gehen. Das ist immer das Problem dabei“ (I3, Z. 66-71) .

Das geschilderte Beispiel lässt erahnen, dass die Arbeit mit der Klientel sehr vielfältig und anspruchsvoll ist und gezielte Fortbildungen im Umgang weiterhelfen können.

Eine verstärkte Kommunikation zwischen den Mitarbeitern der Schule könnte hier ebenfalls sinnvoll sein.

Neben der Möglichkeit der Aus-, Fort- und Weiterbildung kann auch eine auf persönliches Engagement begründete individuelle Vorbereitung oder eine Art Selbststudium qualifizierend sein, wie bereits an der Argumentation von Interviewpartner I4 verdeutlicht wurde.

Bei der Auswertung der Interviews wird deutlich, dass die Aussagen stark auseinandergehen. Interviewpartner I2 (Z. 94-99) beschreibt im Interview, dass er sich, aufgrund seiner Stellung innerhalb der Institution, nicht nachdrücklich mit der Benachteiligtenthematik auseinandergesetzt habe, da er für andere Tätigkeitsbereiche verantwortlich sei.

Interviewpartner I3 (Z. 75) weicht der Frage auf die Vorbereitung mit den Schülern aus, indem er formuliert, dass man ja erst wisse, was man für Schüler hat, wenn sie vor einem ständen. Zudem äußert er sich zu der heutigen Zusammenarbeit mit den Jugendlichen folgendermaßen:

„Ich krieg die Projekte gar nicht mehr durch, die ich vor 20 Jahren gemacht habe. Die Schüler haben nicht mehr so viel Interesse, die sind noch schulpflichtig und müssen deswegen hier herkommen. Einige kommen hier nur her, um die Schulpflicht zu erfüllen und die paar Leute, die wirklich sich dafür interessieren, die sind dann unten durch, die tun mir irgendwie leid, weil sie kriegen nicht so viel Stoff mit, den sie wirklich haben müssen, weil ich mich um die Langsamern kümmern muss und das ist dann hier das Problem“ (I3, Z. 80- 86).

Das folgende Zitat verdeutlicht, dass I3 Lernen als einen passiven Vorgang betrachtet:

„Und so habe ich festgestellt, ich kann nicht mehr so viel Unterricht vermitteln, wie ich es früher mal machen musste. Wir haben jetzt einige Projekte in diesem Jahr nicht geschafft. Das dauert dann eh länger, bis die Schüler es dann umsetzen können.“ (I3, Z. 93-96)

Allerdings dürfen die Äußerungen nicht zu kritisch betrachtet werden, da Interviews konzeptionell mündlich sind und die Interviewten keine Möglichkeit hatten, ihre Aussagen im Nachhinein zu kontrollieren bzw. zu revidieren.

In den Fragen drei bis fünf, die die Einschätzungen der Akteure nach Förderbedarf und Entwicklungspotential der Jugendlichen in der iPS betreffen, bzw. die nach den Kriterien der Aufnahme in die iPS fragen, wird folgend die theoretische Generalisierung realisiert. Dabei werden prägnante Aussagen der befragten Experten mit berufspädagogischer und psychologischer Literatur verbunden, um Übereinstimmungen oder Abweichungen zu bestimmen sowie neues Wissen, das auf den Einzelfall der iPS in Wilhelmshaven anzuwenden ist, zu generieren.

Im folgenden Zitat wird die regionale Herkunft der Schüler, welche Bohlinger (2004, 232) zu den sozialen Faktoren von Benachteiligung zählt, als Nachteil gewertet, da eine externe Personalrätin, wegen der Adresse des Schülers dessen Bewerbungsunterlagen aus dem Bewerbungsverfahren aussortiert hätte.

„Und äh ein eine schöne Geschichte so is dabei, dass ich jetzt neulich, letzte Woche war, ich bei einer Firma und da legte ich, hab ich den wie Sauerbier angepriesen, das war der der da unten jetzt grade an der Drehbank steht, das is wirklich n ganz netter der is schlau, der macht seine Arbeit toll legen wir die leg ich die Bewerbung da hin, da sagt die Personalrätin zu mir (eigener Name), wenn sie jetzt nich hier wären, diese Bewerbung würde ich mir nicht angucken. Wieso das denn nich? Da sagt sie, da les ich nur oben die Adresse, wo der wohnt, das wandert so in die Tonne. Also diese Schüler haben teilweise nur durch die durch ihr Elternhaus, durch die Situation wo sie

in so einer Stadt wie Wilhelmshaven, ich weiß nicht, wo das, aber ich kann, mir vorstellen, dass das woanders ähnlich ist, haben sie einfach schon keine Chance. Die lesen nicht mal die Bewerbung (...). Auch Zertifikate so, das zählt alles nicht“ (I2 Z. 162-174).

Im Zitat wird neben der sozialen Benachteiligung (Bohlinger 2004) exemplarisch ersichtlich, dass der, in der Vorhabensbeschreibung der Berufsbildenden Schule Friedenstraße (2008, 3) geplante Dialog mit Betrieben in der Umgebung realisiert wird und Wirkung zeigt.

Die soziale Schicht, in der die Schüler sozialisiert sind, beinhaltet verschiedene, teilweise kritische Elemente, die auch den Ausbildern und Lehrern in der Berufsschule bzw. der iPS mehr abfordern, als die reine Be-Schulung und Ausbildung von berufspraktischen Kompetenzen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

„Ja also die bringen die also mit, die sozialen und so die Familienprobleme, die die mitbringen. Und da versuchen wir dann auch die zu unterstützen. Einige eben aufzubauen und bei anderen nen bisschen runter zu fahren.“ (I4 Z. 118-120)

Besonders deutlich wird in den folgenden Schilderungen von I4, dass im familialen Umfeld der Schüler ein großer Druck bzw. eine geringe Fehlertoleranz vorherrscht.

„Die haben teilweise so viel Angst etwas falsch zu machen oh Gott, wenn das nicht richtig ist und dann denkt man oder lässt die bewusst nen Fehler machen, aber den man ausbügeln kann und dann spricht man das durch und dann ist das gar nicht schlimm und dann denken die boa und dann spricht man das durch und dann macht man das richtig oder anders und dann ist das gut ne. Manche müssen aber auch schon sogar..., das ist eben ganz individuell, da denkt man, was ist da denn Zuhause teilweise los, der traut sich ja gar nichts, was ist da denn für Druck“ (I4 Z. 132-139).

Da gerade die Familie als erste Sozialisationsinstanz Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit hat, ist die Ermutigung, durch Eltern, auch bei misslingenden Handlungen wichtig, um das Kind bzw. den Jugendlichen nicht einzuschüchtern, sondern stattdessen zu bestärken. Nolting & Paulus (2004) erklären dazu: „Eigene Erfolge bei selbstständigen Handlungen sowie Ermutigung, Resonanz und eine Haltung des Ernstnehmens durch Erziehende wirken fördernd, während wiederholte Misserfolge und negative Reaktionen entmutigen können“ (Nolting / Paulus 2004, 85).

Die Akteure der iPS haben neben der sozialen kompensatorischen Arbeit auch didaktisch auf die Heterogenität der Schülerschaft zu achten, wie es im folgenden Zitat von I3 deutlich wird.

„Ja, deswegen ist. Kann ich mein Tempo nicht so durchziehen, wie ich es gewohnt bin, sondern ich muss auf die Probleme eingehen, weil sie es nicht umsetzen können und deswegen haben sie darunter zu leiden, die das natürlich schon drauf haben. Für die muss ich schon einige Projekte immer noch in der Hinterhand haben, dass die auch beschäftigt werden, sonst wird es für die langweilig und dann machen die Blödsinn“ (I3 Z. 227-232).

In Bezug auf die Arbeit mit den Schülern wird von I3 zu bedenken gegeben, dass er die Schüler nicht gern allein nach Feierabend in den Räumen der BBS lässt, da er befürchtet, dass es zu Diebstählen kommt.

„Bloß das Problem ist eh, solche Schüler manchmal die eh da evtl. mitmachen, da sehen wir ein bisschen Probleme drin, dass die eh, wenn die dann nach Feierabend hier sind, die können in die Räume, sind alleine zum Teil, wenn die Aufsichtsperson mal etwas holen muss. Die wissen ganz genau, wo die Ecken sind, wo sie etwas hier eh eh besorgen können und das ist das Problem, wo wir unter und Kollegen schon sagen, hier Moment. Die dürfen nicht überall Zugang zu haben. Das ist irgendwie so eine Sache, wo wir noch am diskutieren sind. Ja, weil das, wie gesagt die Schüler

wissen genau bescheid, wo in den Ecken, wo es was gibt, was sie dann nachher umsetzen können, auf dem Flohmarkt oder was weiß ich“ (I3 Zeile 160-169).

Neben den sozialen Faktoren, wie soziale Schicht oder Herkunft, führt Bohlinger auch individuelle Faktoren von Benachteiligung an. Dies sind zum Beispiel, psychische und physische Beeinträchtigungen, Lern- und Leistungsschwierigkeiten (Bohlinger, 2004, 232) oder, wie im folgenden Beispiel, Motivationsprobleme.

„Den Förderbedarf sehe ich zunächst in der Motivationslage. [...] Wenn es ihnen ein Bedürfnis ist ein bestimmtes Ziel zu erreichen, erreichen sie es.“ (I1 Z. 60-63)

Motivation wird in diesem Zusammenhang, in Anlehnung an Rheinberg (1995, 13) als eine gezielte Bewegung, hin zu einer Verbesserung der Situation, gesehen. „[Einen] gemeinsamen Kern von Motivationsphänomenen als >> aktivierende Ausrichtung eines momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand<<.“ (Rheinberg 1995: 13 zit. n. Nolting / Paulus 1999, 55)

Genauer ist die von I1 angesprochene Motivation eher einem „höheren Bedürfnis“ zuzuordnen, da es sich um Leistungsmotivation handelt, die nicht „körpernahe[n] Mangelbedürfnissen (Hunger, Schlaf u.a.)“ nachgeht (Nolting / Paulus 1999, 57). Vielmehr ist die Motivation in der iPS zu arbeiten vom Prozess des Herstellens und der Arbeit zu sehen. Dabei ist die Motivation einem Interesse, in diesem Fall der Arbeit, der Produktion oder auch der weiteren Qualifizierung, zuzuordnen (Nolting / Paulus 2004, 157).

Wobei hier eingewendet wird, dass die Motivation allein keine Handlungen zur Folge haben muss. Vielmehr muss sich die Motivation, z. B. in der iPS zu arbeiten gegen andere Faktoren (z. B. das Treffen mit Freunden) durchsetzen (vgl. Krapp / Weidenmann 2001, 218).

Wenn die Arbeit in der iPS die Interessen (und damit die Motivation) der Schüler erreicht, so kann dieses eine positive Wirkung auf die Entwicklung des Selbstbildes, des Selbstverständnisses und der Identitätsbildung haben (vgl. Nolting / Paulus 2004, 158).

Viele Schüler, die ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz sind, sind entmutigt, wie I1 darstellt, weil sich in der Gesellschaft größtenteils über materielle Werte definiert und reproduziert wird, was ohne Ausbildungs- oder Arbeitsplatz in nur geringem Maße möglich ist, was wiederum zu einer Abwertung der Jugendlichen führt.

„Und wer das als junger Mensch immer wieder erlebt, er kriegt keinen Ausbildungsplatz, hier ne Absage da ne Absage, der kriegt genau das Gegenteil dessen, was ich gerade ausgeführt habe. Nämlich keine gesellschaftliche Wertschätzung, sondern eigentlich kriegt er vorgehalten, euch können wir gar nicht gebrauchen“ (I1 Z. 112-116).

Hinzu kommt, dass wie Solga (2005, 19) darstellt in der Gesellschaft die Meinung vorherrscht, dass das Bildungssystem, insbesondere seit der Bildungsexpansion, für jeden dieselben Chancen bereitstellt, die „nur“ individuell genutzt werden müssen. Dies bedeutet, dass die Verantwortung über Erfolg oder Misserfolg beim Individuum selbst liegt (Solga 2005, 28). Die Kombination der Meinung von I, dass seiner Ansicht nach sich die Gesellschaft über materielle Werte definiert und Solgas These, dass die Gesellschaft meint, gleiche Möglichkeiten für alle zu bieten, führt dazu, dass die Schüler in der Produktionsschule ohne Schulabschluss und ohne große materielle Werte negativ bewertet werden.⁸ Die beschriebene gesellschaftliche

⁸Dazu kommt, dass die Schüler, die in der iPS arbeiten, evtl. gesellschaftlich nicht als benachteiligt bewertet werden, da sie die Chance haben einen Allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen,

Abwertung und die daraus resultierende Demotivierung werden auch von einem Fachlehrer bestätigt. Dieser stellt jedoch in Aussicht, dass durch eine extrinsische Motivation, in diesem Fall Gehalt, mehr Motivation bei den Schülern zur Folge hätte.

„Richtig, es mag in den anderen Gruppen vielleicht anders sein, aber ich hab schon gehört, dass es genau das gleiche. Die meisten haben keine keine Lust. Es kann natürlich näher angehen, wie den wird doch einbissen eh eh Futter gegeben, dass sie bisschen dabei was Verdienen können oder was“ (I3 Z. 135-138).

Auch kumulieren die Faktoren von Benachteiligung, wie von Bohlinger (2004, 232) beschrieben, wie im folgenden Beispiel, wo sich die soziale Herkunft auf das Verhalten bzw. die Orientierungslosigkeit der Schüler auswirkt.

„Also ich hab festgestellt, dass in dieser Klasse, in dieser Gruppe äh sind wir teilweise für die jetzt schon so ich will nicht sagen Vaterersatz oder so, aber es ist, die kommen mit ihren Sorgen und Nöten und sagen, ja da so, wie kann man da ne? Also die kommen schon mit Sachen, die die Eltern teilweise nicht wissen. Also da bin ich manchmal echt platt, ne. Wie meine Kinder mal nachher, ob solche Fragen haben die ja noch nie gestellt oder so ihre Sorgen. Weil teilweise haben die Zuhause nicht nen Ansprechpartner, der auch zuhört, habe ich festgestellt, die hören gar nicht zu, da läuft der Fernseher den ganzen Tag und da kann man nicht gegen anreden“ (I4 Z. 191-199).

Die hier ansatzweise beschriebenen Familienverhältnisse lassen die Interpretation zu, dass Bildung bzw. die (schulische) Entwicklung des Jugendlichen kein primäres Thema und Anliegen innerhalb der Familie ist. Dies wirkt sich nachteilig auf die Lernprozesse und die schulische Laufbahn von Jugendlichen aus, da das Erlangen von Bildungszertifikaten neben anderen Faktoren, wie die Unterrichtssprache zu beherrschen auch von der Mithilfe und Unterstützung der Eltern abhängt (vgl. Solga 2005, 19).

Dennoch sind Lernprozesse in modernen Bildungsinstitutionen auch heute derart gestaltet, dass der Erfolg in der Schule bzw. der Erwerb von höheren Bildungszertifikaten von der Beherrschung der Unterrichtssprache, der außerschulischen (Vor-)Bildung, der Lernmotivation und den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängig ist und damit die „Mitarbeit“ der Eltern voraussetzt“ (Bourdieu et. al. zit. n. Solga 2005, S. 19)

Die geführten Interviews wiesen auch auf die Marktbenachteiligung als Faktor für Benachteiligung hin. Marktbenachteiligung lässt sich auf die Konjunktur und die Strukturen des Arbeitsmarktes vor Ort, sowie auf „Inhomogenitäten“ im Bildungssystem (Bohlinger 2004, 232) zurückführen.

An den folgenden Beispielen wird deutlich, dass die Schüler der iPS, bisher „immer durch's Rost gefallen sind“ (I1 Z. 112-115), wenn es darum ging sich auf Ausbildungsstellen zu bewerben.

„Die sind ja nicht in der zweijährigen Berufsfachschule, um unbedingt einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben. Sondern die sind in der Berufsfachschule, weil sie bisher immer durch's Rost gefallen sind, wenn es um Ausbildungsplätze ging“ (I1 Z. 109-112).

„Diese sechs Jugendlichen, die wir jetzt haben, sind Jugendliche die diese so genannte B8T Klasse schon mal durchlaufen haben, die sind, haben keinen Ausbildungsplatz bekommen, die haben sich viel beworben sind aber leider, in

auch wenn sie vorher auf dem Ausbildungsmarkt chancenlos geblieben sind. (Bohlinger 2004, 233-234)

Klammern, durchs Raster gefallen, die sind zwar gut, sind aber nicht aufgenommen worden“ (I4 Z. 216-220).

„Und er [der Produktionsschulschüler] sagt: Mensch sag ich versuch schon seit zwei Jahren oder anderthalb Jahren ne Ausbildungsstelle zu kriegen, das klappt nicht, [...]“ (I2 Z. 233-235).

Die Zitate weisen darauf hin, dass die Erfolge im vorberuflichen Schulbesuch als ausschlaggebend für die berufliche Qualifikation gewertet werden, wie dies u. a. auch (Blossfeld, Solga 2005) aufzeigen. So muss, wie Solga (2005, 29) präzisiert, der „Leistungsnachweis früh im Lebenslauf“ erbracht werden. Dies bildet die Basis für die erfolgreiche Bewerbung auf Ausbildungsstellen. Die Bedeutung der „frühen Erfolge“ stellt Solga mit der meritokratischen Leitfigur, wie folgt dar: „Damit impliziert die meritokratische Leitfigur zugleich, dass statt lebenslanger Konkurrenz nur eine zeitlich befristete Konkurrenz stattfindet und so den „frühen Siegern“ – deren „Vorsprung“ nicht zuletzt auf einer privilegierten sozialen und kulturellen Ressourcenausstattung ihrer Herkunftsfamilien beruht- lebenslange Renditen sichergestellt werden können“ (Solga 2005, 29).

Ein Fachlehrer beschreibt, dass es nur wenige bzw. nur einen Schüler der iPS gäbe, der motiviert arbeite. Diese Aussage muss jedoch insofern differenziert betrachtet werden, da wie Nolting / Paulus (2004, 159) dies beschreiben, „Lernmotivation“ nur ein „Oberflächensymptom“ ist und der Grund ein anderer sein kann, z. B. eine andere Berufswahlmotivation.

„Die haben kein Interesse muss ich sagen. Sie haben kein Interesse. Denn eh ich habe jetzt ein einzigen der Schüler der will und will. Der kriegt das zwar schlecht umgesetzt, aber der zeigt wirklich Willen, der möchte gerne und denn förder ich dem entsprechend auch und dem gebe ich dann auch die nötigen Informationen dabei, aber sonst im Großen und Ganzen wollen die gar nicht mehr richtig. Das ist wirklich traurig“ (I3 Z. 99-104).

Das „nicht wollen“ der Schüler, kann mehrere Gründe haben. Erklärt mit der Person-Gegenstand-Theorie nach Schiefele, Krapp und Prenzel, sind folgende Merkmale ausschlaggebend für die Beziehung zwischen einer Person und dem (Lern-) Gegenstand: Die Lerninhalte und die Lernhandlung sind mit positiven Gefühlen verbunden. Die Person sieht in ihren Interessensgegenständen eine hohe Bedeutung und interessiert sich freiwillig und ohne äußere Zwänge für etwas (Krapp / Weidenmann 2001, 221). Nach dieser Differenzierung muss die Arbeit der iPS und generell schulischer Einrichtungen, die nicht freiwillig besucht werden, infrage gestellt werden.

Die Lehrer üben ebenfalls Kritik am bisherigen Unterricht der iPS. Die Bildung in den durchlaufenen Schulformen ist nach Ansicht von I2 nicht nachhaltig. Der Begriff der Nachhaltigkeit wird hier mit dauerhaft oder anhaltend übersetzt.

„Tja, die Schüler müssen, also die Schüler der Produktionsschule kann ich ja nur dazu sagen, die ich jetzt kennengelernt hab, die und die ja schon die Creme de la Creme sind, (unverständlich) aber na gut, der theoretische Unterricht, den Schüler bisher durchlaufen haben, die sind ja immerhin siebzehn achtzehn Jahre ist, oder haben wir festgestellt, ist nicht nachhaltig. Heißt sie sind in der Mathematik, in der Sprache, im Englischen äh, so schlecht, dass die Handwerksbetriebe sagen, da können wir nicht viel mit anfangen“ (I2 Z. 179-186).

Dieser Eindruck wird durch die Ausführungen Solgas (2005) erweitert, da es neben der „Wissensvermittlung“ auch die Aufgabe der Schule ist, die Schüler zu selektieren. Überwiegend verfügen die Schüler der iPS über keine optimalen familialen

Voraussetzungen, sodass schlechte Noten, Wiederholen von Klassenstufen und Schulwechsel die Folge waren (vgl. Steenblock 2008, 10).

Neben den genannten Faktoren der Benachteiligung, gibt es allerdings auch Kategorien, die Bohlinger nennt, die in der Forschung in Wilhelmshaven nicht gefunden wurden. So wurden beispielsweise keine Benachteiligungen aufgrund der Nationalität, der Religionszugehörigkeit oder des Geschlechtes⁹ gefunden, obwohl im Schulkonzept konkret von benachteiligten Schülern „häufig mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird (vgl. Steenblock 2008, 6). Darüber hinaus lassen die erhobenen Daten keine Aussagen darüber zu, ob evtl. psychische Lernbeeinträchtigungen vorliegen, bzw. wie die bisherigen Bildungsbiografien verliefen.

In der Vorhabensbeschreibung für die Beantragung von Fördermitteln bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (2008) ist formuliert, dass bis zu 45 Schüler, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt und keinen Schulabschluss haben in die iPS, neben dem Regelschulangebot der BVJ-Klassen, aufgenommen werden können. Dort sollen sie durch sinnvolle Arbeit an nachhaltiger Technik (z. B. Solarduschen) zu gesellschaftlicher Wertschätzung und zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung kommen (vgl. Steenblock 2008, 13). Diejenigen, die Interesse an diesem schulbegleitenden Praktikum haben, sollen psychologisch getestet werden, ob sie die Kompetenzen besitzen in der iPS mitzuarbeiten. „Die Schüler/innen können sich aus dem BVJ heraus für das Praktikum bewerben und durchlaufen ein Assessment, in dem u. a. ihre Motivation, Leistungsbereitschaft und Konfliktfähigkeit, aber auch ihre spezifischen Fähigkeiten getestet werden“ (Steenblock 2008, 9).

Der Interviewpartner I2 führt aus, dass jedoch bisher noch keine Tests in der iPS stattgefunden haben.

„Nach dem Konzept sollte jeder Jugendliche vorher eine Eignungsanalyse durchlaufen. Das war jetzt (unverständlich) schwierig, weil wir uns über die Inhalte der Eignungsanalyse am ersten Tag wirklich nicht absolut sicher waren.“ (I2 Z. 107-109)

Stattdessen wurden in die iPS die leistungsstärksten Schüler, die „Creme de la Creme“ (I2 Z.181), nach Rücksprache mit den Praxislehrern, ausgewählt.

„Diese acht, oder diese sechs, machen jetzt bei uns in der Produktionsschule, das ist ne Auswahl gewesen, die von den Fachpraxislehrern kam.“ (I4 Z. 224-226)

Der bereits oben angesprochene Test, der der Auswahl der Schüler für die iPS dienen soll, wird von I4 nicht uneingeschränkt positiv gesehen.

Weiter beschreibt I4, dass er auf die Auswahl der Schüler keinen Einfluss habe. Infolgedessen seien die Schüler neu bzw. unbekannt und stellen so, neben der fachlichen Arbeit, auch eine sozial-emotionale Herausforderung dar.

„Am Auswahlverfahren sind wir nicht so stark involviert, ähm wenig. Da sind die Lehrer und die Fachpraxislehrer, die die Schüler schon kennen über ein Jahr, wir kennen die ja, dann sind die in dem Moment für uns neu. Die haben wir noch nie gesehen, äh mehr involviert“ (I4 Z. 277-280).

I3 bricht mit der Argumentation, dass die Schüler ausgewählt würden. Er führt an, dass die Schüler in die iPS kommen, die „Lust“ dazu haben bzw. die motiviert seien (siehe oben: Motivations- und Person-Gegenstandstheorien):

⁹Dazu muss gesagt werden, dass es zum Zeitpunkt der Erhebung keine Frauen in der iPS gab, was bestätigt, dass die handwerklichen Tätigkeiten in der iPS eher von Männern bevorzugt werden (vgl. BMBF 2008, 34).

„Die [Schüler der Produktionsschule] werden nicht ausgewählt. Das geht dann ja dabei eh eh. Die können sich dann vorstellen, wer Interesse hat. Wer Interesse hat und das sind ja auch schon wieder wenige hier bei. Eh da werden höchstwahrscheinlich hier bei, ja ich möchte hier sagen ein oder zwei Mann würden dann hier noch vielleicht weiter machen, eh bei der Produktionsschule weitermachen. Denn die Anderen haben em keine Lust hierzu.“ (I3 Z. 125-129)

Und weiter:

„Ja, so ausgesucht werden die ja nicht, d. h., man wird ja dann, die werden dann gefragt, habt ihr nicht Interesse, weil es ja auf freiwilliger Basis ist und natürlich auch im Anschluss erst nach dem Unterricht. Das ist ja nicht während des Unterrichts, sondern sie müssen danach länger bleiben.“ (I3 Z. 146-150)

Die Schüler, die momentan in der iPS arbeiten, sind die Motiviertesten und / oder Leistungsstärksten. Dies, so führt I2 aus, sei gerade in der Startphase der Produktionsschule, den erschwerten Bedingungen, dass nicht autonom von der BBS und ohne die Halle (siehe unten) gearbeitet werden kann von besonderer Relevanz.

„Die ham uns sehr ähm kompetente Schüler geschickt äh anfangs sonst wäre es auch nicht so gelaufen muss ich ganz ehrlich sagen.“ (I2 Z. 115-116)

und weiter:

„Das liegt auch mit daran, dass die Schüler die wir jetzt haben, oder die, ich nenn sie immer Mitarbeiter der Produktionsschule mmhhh, dass das so ist, die Creme´ de la Creme.“ (I2 Z. 150-152)

Auf die Frage, welche Entwicklungspotenziale die Schüler mitbringen, beschreibt vor allem I1 Unterschiede zwischen den Schülern, die schon in der iPS sind und den Schülern, die noch kein Interesse für die (zusätzliche) Arbeit in der iPS gezeigt haben.

„Die [Schüler der iPS] sind zuverlässig, es klappt, die tun, was man ihnen sagt, die haben schon ne Menge verstanden, die haben ne richtige Menge gelernt.“ (I1 Z. 131-133)

Und weiter:

„Die anderen Schüler [die nicht in der iPS sind], die da vielleicht rein wollen, also die potentiellen Produktionsschüler, die sind noch davor zu verstehen, warum das so wichtig ist, in einer Gesellschaft, dass man das einhält, was man versprochen hat. Pünktlichkeit, wenn man sagt, dann und dann habe ich das fertig, dass es auch ist. Oder fegt das mal aus und mach das mal sauber, dass es anschließend auch sauber ist. Sodas zu tun, was so an Absprachen halten üblich ist. Das ist eine ganz wichtige Grundlage. Das haben die in ihrem bisherigen Leben gar nicht richtig wahrgenommen. Als Wert! Aber Gesellschaft kann nicht funktionieren, wenn man nicht Absprachen, die man miteinander trifft, auch einhält. Das ist ein ganz wichtiges Lernziel“ (I1 Z. 134-143).

Womit I1 aus seiner Sicht verdeutlicht, welchen Mehrwert die Schüler der iPS haben. Dabei kommt er auf die grundständigen Ideen der Produktionsschule zurück. Die Arbeit mit realem Marktbezug und die Entlohnung bewirkt bei den Schülern eine positive Veränderung. Sie verstehen den Nutzen der Arbeit. Die grundständige Idee der Produktionsschule wird im folgenden Zitat deutlich:

„Jetzt haben die sich in diesem Produkt vergegenständlicht und kriegen damit, dass das Produkt wieder veräußert wird, eine Rückmeldung, wir können euch gebrauchen“ (I1 Z. 82-84).

Die Produkte werden nicht nur exemplarisch zur Beschäftigung der Jugendlichen hergestellt, sondern für den realen, wirtschaftsorientierten Markt produziert. Dies

führe nach Meinung von I4 zu einer höheren Wertschätzung der eigenen Persönlichkeit des Schülers:

„Die Jugendlichen, die wir zurzeit haben, ihr Förderbedarf, das fing eigentlich an, dass die erstmal nen Teilbereich also die erstmal den Selbstwert von den erstmal nen bisschen aufbauen musste. Die habe so viel Bewerbungen geschrieben und zum zweiten Mal was gemacht, die hatte also teilweise Unlust und naja ihr Selbstwertgefühl war nicht so doll. Aber jetzt so langsam mit den Erfolgen, die wir jetzt mit ihnen haben und die Produktion, die sie machen, das heißt, die produzieren ja etwas und machen etwas, das nicht für die Tonne ist. Wenn die [BGJ Klassen] jetzt hier erst mal ihren Lehrdurchgang machen, dann drehen und fräsen die was, das wird bewertet, kriegt ne Note und dann geht das in den Mülleimer. Hier [in der iPS] wird was Ähnliches gemacht, die drehen und fräsen auf Maß für eine Produktion und das muss gut sein, weil das wirklich irgendwo wieder eingebaut wird. Das hat dann ne ganz andere Wertschätzung und die selber steigen in ihrer Wertschätzung dann selber auch ne“ (I4 Z. 99-111).

Weiter beschreibt I4, dass speziell ein Schüler seine Potenziale im Umgang mit Metall so stark weiter entwickelt habe, dass er im Prinzip selbst andere Schüler anleiten könne.

„Ja, teilweise haben wir wirklich Leute, die jetzt speziell im Metall Fähigkeiten haben und die jetzt unbedingt gefördert werden müssen. Der eine kann, der könnte jetzt teilweise Schüler schon unterrichten im Drehen und Fräsen, weil er das so verinnerlicht hat und so umsetzen kann und zeigt teilweise nebenbei, wenn da andre Schüler sind, musste so machen und so und so“ (I4 Z. 143-147).

I4 betont weiter, dass sich die Arbeit in der Produktionsschule positiv auf die Schüler auswirke. Insbesondere weist er auf ein gewachsenes Selbstwertgefühl sowie auf Selbstreflexionen bei Schülern hin.

„Also in dem halben Jahr haben wir schon viel erreicht in dem Sinne, dass die sich gegenseitig wertschätzen, sie und sich selber, ähm, ich sag mal grader stehen, also Selbstwertgefühl haben und ihre Neigungen und Stärken schon kennengelernt haben [...]“ (I4 Z. 284-287).

Die Förderung der Jugendlichen in Produktionsschulen stellt unterschiedliche Anforderungen an die Fachkräfte. Die Arbeit setzt berufliche Qualifikationen, pädagogische Kompetenzen und organisatorische Fähigkeiten voraus. Insofern ist es von zentraler Bedeutung, dass die Fachkräfte neben ihrer Meisterausbildung und einer langjährigen Berufserfahrung auch über sozialpädagogische Qualifikationen verfügen, um auf die Kompetenzen sowie Probleme und Defizite der Jugendlichen eingehen zu können. Dennoch wurde in den Experteninterviews deutlich, dass sie keinen pädagogischen Auftrag in ihrer Arbeit mit den Jugendlichen formulieren, was die folgende Aussage belegt:

„Also darf ich nich, weil es ist, nicht wirklich nicht Bestandteil meiner meiner äh meines Projektes“ (I2, Z. 208-209).

Dies bestätigt, dass die Fachkräfte, die in der integrierten Produktionsschule tätig sind, sich primär nur auf ihre Funktion als Anleiter für die praktische Tätigkeit beziehen.

„Und eben die ganzen klassischen Sachen, anfangen, abarbeiten, einbinden in den Produktionsablauf mit einbinden, dass Sie überhaupt wissen was kostet das und wieso ist das so. Auftragsannahme, durchkalkulieren, abarbeiten, abrechnen, solche Sachen lernen die teilweise mit. Dass sie überhaupt erst mal den ganzen Ablauf kennenlernen, ne. Ne, nicht nur theoretisch auf dem Zettel sondern auch praktisch, ne“ (I4, Z. 322-327).

„Wir decken nur einen ganz bestimmten Bereich ab nämlich wirklich nur den Bereich Arbeit projektbezogen arbeiten, dass andere solln die Lehrer übernehmen“ (I2, Z. 215-217).

Beide Zitate verdeutlichen, dass eine Verknüpfung der vier Teildisziplinen, Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik, wie von Bojanowski für die berufliche Benachteiligtenförderung gefordert, bei den Produktionsschulfachkräften nicht erfolgt. Vielmehr wird lediglich die Berufspädagogik berücksichtigt, indem Arbeit und Beruf thematisiert werden. Das Konzept der Produktionsschule besteht nicht nur aus der Herstellung von Produkten oder Dienstleistungen und damit in der beruflichen Orientierung. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auch in der Förderung der sozialen und lebenspraktischen Kompetenzen, die von den anderen Teildisziplinen repräsentiert werden. Insofern ist dies nicht nur die Aufgabe der Lehrkräfte, sondern muss auch von den Produktionsschulfachkräften mitgedacht werden. In diesem Kontext muss eine Reflexion über die eigene Rolle der Fachkräfte in der integrierten Produktionsschule erfolgen, die sich nicht nur auf den beruflichen Bereich zur Förderung der Jugendlichen bezieht. Nach Mutschall (2008, 135) kommt den Ausbildern in der Produktionsschule eine besondere Rolle für das pädagogische Gelingen zu.

Weiter formuliert Bohlinger (2004), dass die Entwicklung der Handlungsansätze zur Benachteiligtenförderung „[...] vom kompensatorischen Defizitausgleich über technische Grundbildung bis hin zur werkstattbezogenen Facherziehung“ (Bohlinger 2004, 235) reicht. Im Laufe der Weiterentwicklung der didaktischen Konzepte wurden erstmals Schwerpunkte, wie die Persönlichkeitsorientierung und Ganzheitlichkeit in den Vordergrund gestellt: „Berufspädagogik als theoretischer Bezugspunkt der Praxis der Berufsausbildung in ihrer pädagogischen Ausrichtung für die Gruppe der Benachteiligten zu einseitig auf den beruflichen Qualifizierungsaspekt, mit den darin geltenden Leistungs- und Wertmaßstäben ausgerichtet ist“ (Biermann / Rützel 1999: 27, zit. n. Bohlinger 2004, 236).

In diesem Kontext entstehen Konzepte, die sozialpädagogische und sonderpädagogische Maßnahmen beinhalten. Daher ist es von zentraler Bedeutung, dass das Personal, welches mit benachteiligten Jugendlichen arbeitet, über Zusatzqualifikationen im sozial- und sonderpädagogischen Bereich verfügt. Ansätze dazu sind auch in der BBS Friedenstraße zu erkennen, in denen sich das Personal der integrierten Produktionsschule beim BNW fortbildet:

„[...] hab ich mich da jetzt für mehrere Fortbildungen, eins habe ich schon gemacht, angemeldet, wo es speziell darum geht, mit Jugendlichen pädagogisch, wie man die anfassen muss, wie man etwas umsetzen kann und es sind teilweise auch, es ist ja nen „schwieriges Klientel“, wie man das verarbeiten kann, da sind wir dann mit Fachkräften und auch anderen, die jetzt schon das gemacht haben und erarbeiten, wie man so etwas lösen kann. Also die Fortbildungen speziell beim BNW, die ist sehr stark und auch gewünscht. Da habe ich schon nen paar gemacht und mache jetzt auch noch wieder welche“ (I4, Z. 65-73).

Diese Aussage spiegelt auch das wider, was Bojanowski (2005, 332) fordert. Er formuliert, dass eine berufliche Förderpädagogik sich nicht nur auf die Übergänge in die Arbeitswelt beziehen kann, sondern Anregungen bieten muss, damit Jugendliche lernen ihr eigenes Leben zu bewältigen. Sie benötigen Unterstützung und Beratung von Fachkräften, die ihnen Integrationsperspektiven aufzeigen und sie in ihrem Tun bekräftigen. Insofern müssen die Produktionsschulfachkräfte sich auch ihrem sozialpädagogischen Auftrag bewusst sein, indem sie den Jugendlichen beratend zur

Seite stehen. Ihnen Angebote zur Förderung des Sozial- und Arbeitsverhaltens machen und sie individuell beraten. Das folgende Zitat verdeutlicht dies:

„Das Konzept der Produktionsschule beinhaltet verschiedenste gezielte Instrumente und Ansätze, um auf diesen Förderbedarf zu reagieren mit dem Ziel, die Jugendlichen persönlich zu stabilisieren und in gesellschaftliche Prozesse und in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren“ (Mutschall 2008, 134).

Beratung, Begleitung, Bewerbungstraining und Besprechung von Praktika müssen in den Alltag der Jugendlichen integriert werden, damit sie ein positiveres Selbstwertgefühl entwickeln und Sinnhaftigkeit ihres Tuns entdecken. Durch eigene Lernprozesse haben sie Erfolgserlebnisse, indem sie die theoretischen Inhalte und Fragestellungen aus der Praxis bzw. aus ihrer Tätigkeit ableiten können. Daher müssen nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Produktionsschulfachkräfte die Lern- und Arbeitsprozesse für die jungen Heranwachsenden sinnvoll und nachvollziehbar gestalten (vgl. Mutschall 2008, 134).

Heute entscheidet eine qualifizierte Ausbildung über den Einstieg in den Arbeitsmarkt. Jugendliche mit guten Voraussetzungen haben deutliche Vorteile gegenüber anderen mit schlechten Startchancen.

Die Bundesagentur für Arbeit und das Bundesinstitut für Berufsbildung haben im Jahr 2004 eine Untersuchung dazu durchgeführt, welche Jugendliche überhaupt noch substantielle Chancen haben, eine betriebliche Lehrstelle zu finden und welche Faktoren den Bewerbungserfolg beeinflussen (vgl. BMBF 2005, 12).

Die Untersuchungsergebnisse zeigten, dass sich Benachteiligungen aus dem negativen Zusammenwirken von äußeren Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen ergeben, deren zugrunde liegende Faktoren kumulieren. Dies stellt auch Bohlinger fest (2004, 232), die darauf verweist, dass es keine eindeutige Verwendungsweise des Benachteiligtenbegriffs gibt, da verschiedene Formen von Benachteiligung (z. B. soziale, psychische und physische Beeinträchtigungen, Marktbenachteiligung durch die wirtschaftliche Lage etc.) existieren. Somit sind soziale Benachteiligung, individuelle Beeinträchtigung und Marktbenachteiligung voneinander zu unterscheiden. Von sozialer Benachteiligung wird bei Jugendlichen mit einer defizitären Sozialisation, die sich in den Bereichen Familie, Schule, Ausbildung und Umfeld bemerkbar machen, gesprochen. Dies trifft auf die Jugendlichen in der BBS Friedenstraße in Wilhelmshaven zu:

„Wir haben hier andere soziale Bedingungen. In Wilhelmshaven gibt es sehr viele soziale Brennpunkte, Familien aus sozialen Brennpunkten. Da müssten wir flexibel drauf reagieren. Die müssten wir durch Produktionsschulen als Regelangebot fit machen können“ (11, Z. 186-189).

Das Zitat verdeutlicht, dass auch die Familien für den Berufserfolg der jungen Menschen verantwortlich sind. Die Familie nimmt somit eine bedeutende Rolle bei der Berufsfindung ein. Häufig beherrschen die Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund nicht die Landessprache und können ihren Kindern somit auch nicht in der Schule helfen. Benachteiligte Jugendliche kommen aus allen sozialen Schichten der Bevölkerung und stammen und nicht, wie viele annehmen, nur aus den unteren sozialen Schichten. Weiterhin ist hervorzuheben, dass viele ausländische Berufsabschlüsse (z. B. aus Russland und Polen) in Deutschland nicht anerkannt werden, sodass sowohl die Eltern als auch die Kinder ganz von vorne beginnen müssen.

Die soziale Herkunft macht sich auch in der Sprache, den Normen und Verhaltensweisen, dem Wohnort / Stadtteil und dem Bildungsverlauf bemerkbar.

Diese Einflüsse wirken sich auf die spätere Berufsorientierung und die Ausbildungsplatzsuche aus, wie auch an der BBS Friedenstraße deutlich wird.

Aufgrund des sozialen Ungleichgewichtes ist die Schule aufgefordert Angebote zu schaffen, die den Jugendlichen den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt und damit die gesellschaftliche Integration ermöglicht. Des Weiteren muss die strukturelle Lage Wilhelmshavens berücksichtigt werden. Um zu erfahren, inwiefern die Jugendlichen aufgrund ihrer Herkunft stigmatisiert sind, müsste die Schule eine Sozialraumanalyse durchführen. So kann der Problematik, mit der die jungen Heranwachsenden konfrontiert sind entgegengewirkt werden.

„[...] da sagt die Personalrätin zu mir (eigener Name), wenn sie jetzt nicht hier wären, diese Bewerbung würde ich mir nicht angucken. Wieso das denn nicht? Da sagt sie, da les ich nur oben die Adresse, wo der wohnt, das wandert so in die Tonne“ (I2, Z. 166-169).

Somit werden den Jugendlichen allein wegen ihrer Herkunft berufliche und soziale Qualifikationen abgesprochen und damit die Ausgrenzungen der Individuen verstärkt, da ohne Ausbildung bzw. Berufstätigkeit keine Möglichkeit besteht, sich eine Existenz aufzubauen und somit der regionalen Herkunft zu entkommen. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, versuchen die Fachkräfte in der integrierten Produktionsschule ein Netzwerk zu Firmen aufzubauen, in denen die Schüler Praktika absolvieren können bzw. später die Möglichkeit haben eine Ausbildung zu machen:

„Da hab ich geh ich mittlerweile zu den Firmen hin und versuche ähm Ausbildungsplätze zu aquärieren und nehm unsere, die Bewerbungen der der Jugendlichen mit und kann zu jedem Einzelnen was erzählen also ich kann natürlich, ich kenn diese Sechs, die wir jetzt haben, die kenn ich jetzt mittlerweile relativ genau und die kann ich empfehlen“ (I2, Z. 158-162)

Dennoch wird dieses Engagement und die Fürsprache der Produktionsschulfachkräfte nicht ausreichen, um benachteiligte Jugendliche in die Arbeit und den Betrieb zu integrieren, da erst im Schulsystem und damit einhergehend in der deutschen Gesellschaft ein Umdenken erfolgen müsste. Bohlinger (2004, 234) formuliert, dass die Anzahl der Handlungsansätze zur Benachteiligtenförderung sich eher darauf beziehen, die Betroffenen in den Arbeitsmarkt zu integrieren, als eine Analyse und Modifikation der benachteiligend wirkenden Strukturen, Situationen und Problemkonstellationen durchzuführen, um die Problematik am Kernpunkt aufzugreifen.

Damit stellt sich die Frage, was mit den Jugendlichen geschieht, die nach der Produktionsschule keine Arbeitsstellen finden und somit nicht in den Arbeitsmarkt integriert werden. Auf diese Problematik wird in den meisten wissenschaftlichen Texten zur Benachteiligtenproblematik nicht vertiefend eingegangen. Es wird lediglich beschrieben, was verändert aber nicht wie es realisiert werden soll. Insofern müssen schon frühzeitig Fördermaßnahmen entwickelt werden, um eine Stigmatisierung der Jugendlichen zu verhindern, deren Problematik erst an der ersten Schwelle thematisiert wird.

Ziel der Benachteiligtenförderung müsste die Förderung der Mädchen und Jungen bereits im Kindergartenalter sein. Besonders für ausländische Mädchen und Jungen ist es sinnvoll, bereits zum Zeitpunkt der Einwanderung in Deutschland Unterstützung zu erhalten. Zudem ist es wichtig, in sozialen Brennpunkten, wo sowohl ausländische Mitbürger, als auch sozialschwache deutsche Familien leben, Anlaufstellen zu etablieren, in denen sich Familien über ihre beruflichen Chancen

informieren könnten, denn die Bundesagentur für Arbeit verweist selten auf Hinweise, nach denen nicht explizit nachgefragt wird. Außerdem wäre es sinnvoll für Eltern mit nicht deutscher Herkunft, sowohl verpflichtende Deutschkurse als auch Kurse über das deutsche Bildungssystem und deren Möglichkeiten einzuführen.

Darüber hinaus wurde bei den Interviews deutlich, dass sich die Fachkräfte keines pädagogischen Auftrages bewusst sind. Sie reagieren auf die Probleme ihrer Schüler, indem sie ihnen aufmerksam zuhören und ihre Fragen beantworten:

„Wir führen Einzelgespräche, das hat sich erst ergeben“ (I2 Z. 226)

„Äh so also mit diesen Fragen kommt er jetzt mittlerweile zu uns und sagt was haltet ihr denn davon? Gebt uns doch mal äh, sagt uns doch mal ne Meinung, was würdet ihr denn machen und so. Und das ham wir gemacht, ham uns einzeln mit dem hingesezt“ (I2, Z. 238-241).

Weitere Aussagen der Fachkräfte verdeutlichen, dass die jetzigen Schüler in der Produktionsschule ein Vertrauensverhältnis zu ihren Ausbildern entwickelt haben. Die Schüler erachten die Meinung ihrer Ausbilder für wichtig hinsichtlich ihrer beruflichen und privaten Probleme. Dies ist oftmals eine ganz neue Lebenssituation für die Jugendlichen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Also ich hab festgestellt, das in dieser Klasse, in dieser Gruppe äh sind wir teilweise für die jetzt schon so ich will nicht sagen Vaterersatz oder so, aber es ist, die kommen mit ihren Sorgen und Nöten und sagen, ja da so, wie kann man da ne? Also die kommen schon mit Sachen, die die Eltern teilweise nicht wissen“ (I4, Z. 191-194).

Des Weiteren wird beschrieben, dass diese Einzelgespräche dazu beitragen, dass die Schüler sich mit ihren Ängsten nicht allein gelassen fühlen, sondern jemand da ist, dem sie sich anvertrauen können:

„Das ist auf einmal ein ganz anderes Gefühl für die. Da ist jemand der hört zu und hilft dir. Und das ist dann auch ein Vier-Augen-Gespräch und das bleibt dann auch ein Vier-Augen-Gespräch ne“ (I4, Z. 351-353).

Zudem verweist I4 (Z. 387- 390) darauf, dass diese Form der Einzelgespräche nur gewährleistet werden kann, wenn die Gruppen nicht mehr als sechs Jugendliche umfassen. Für die Zukunft wäre es wünschenswert, wenn es eine bzw. mehrere sozialpädagogische Fachkräfte gäbe, diese könnten dann 40-45 Jugendliche unterstützen.

Die, von den Mitarbeitern der integrierten Produktionsschule geäußerten Wünsche für die Arbeit beziehen sich auf organisatorische, räumliche, zeitliche und personelle Rahmenbedingungen. Bereits die folgende Aussage verdeutlicht, dass die Einbindung der Produktionsschule in die Berufsbildende Schule Wilhelmshaven wenig Gestaltungsfreiheit bietet:

„Erstmals aus Sicht des (nennt seine Funktion an der Schule). Ich würde mir wünschen, die Ressourcen und Organisationsmöglichkeiten zu haben, die das niederländische Schulsystem bietet. Das würde ich mir ganz ernsthaft wünschen. Dass man uns als eigenverantwortliche Schule insofern ernst nimmt, als das man uns sagt, hier habt ihr die Ressourcen, entweder Geld oder Personal, wie auch immer hier sind die Ressourcen. Auf der anderen Seite sagt man uns ganz konkret was dabei herauskommen soll. Und wie wir dann die Ressourcen verwenden, wie wir es organisieren, mit welchen Personen. Das soll man uns überlassen“ (I1, Z. 152-159).

Der Wunsch nach mehr Organisationsmöglichkeiten und Ressourcen lässt darauf schließen, dass die finanziellen und personalen Entscheidungen nicht direkt von dem Schulleiter bzw. den Mitarbeitern getroffen werden. Für den Erfolg der Produktionsschule spricht jedoch die Ausgestaltung des Konzeptes. Für dieses

Konzept sind die Erfordernisse der konkreten Schulpraxis wichtig, da sich die schulintegrierte Produktionsschule als ein Angebot der Benachteiligtenförderung versteht, in der es um die individuelle Förderung der Benachteiligten geht.

Aus diesem Grund sollten die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen flexibel an die Erfordernisse der konkreten Praxis angepasst werden können.

Ein weiterer Mitarbeiter sprach in dem Experteninterview den Wunsch nach einer entsprechenden Infrastruktur an. Darüber hinaus wurde das konkrete Anliegen nach einer Halle geäußert, wie die beiden folgenden Zitate verdeutlichen:

„Also wenn ich mir was wünschen könnte, das wäre schön, wenn wir jetzt a) die Halle hätten, b), die entsprechende Infrastruktur und c) teilweise auch das was wir hier produzieren mit in den Schulunterricht mit einfließt“ (I4, Z. 363- 365).

„Also einmal das klar, den Weg weitergehen, den wir bisher gegangen sind, die Hemmnisse abbauen weiter bei der Lehrerschaft und ich würde mir also als ganz großes Ziel wünschen ein eigenes Gebäude zu haben, neben neben, wo ich auch meine eigene Schlüsselgewalt habe ähm und wo ich echte Betriebe unterbringen könnte. Weil ich glaube, dass das das A und O ist. Man muss wie ein richtiger Betrieb arbeiten auch, ich glaube richtig mit der Handwerkskammer eingetragen in der Rolle und wir sind ja alle Meister auch und und äh das wär alles nicht das Problem wir müssten auch in direkte Konkurrenz ruhig gehen mit normal mit der normalen Wirtschaft“ (I2, Z. 252-260).

Mit der Halle, in der die Werkstätten untergebracht sein sollten, wird ein relevanter fehlender Aspekt der Produktionsschule angesprochen. In einer Schulform, in der die produktive Arbeit und die Fachkompetenz im Fokus stehen, um die pädagogischen Ziele umzusetzen, sollte die für die Realisierung dieser Ziele notwendige Halle bereits fertiggestellt sein. Die Werkstattarbeit ist der Dreh- und Angelpunkt der Produktionsschule. Vielfach wird diese auch als das Herz der Produktionsschule bezeichnet. Erst über die Identifikation mit der Arbeit kommt es bei den Jugendlichen zu Erfolgserlebnissen, die notwendig sind, um den negativen Entwicklungen entgegen zu wirken (vgl. Steenblock 2008, 10). Dies wird auch explizit in der Vorhabensbeschreibung formuliert: „Um diese Schüler besser erreichen zu können, muss ihnen das Gefühl vermittelt werden, gebraucht zu werden und es bedarf positiver Erfolgserlebnisse. Die folgenden Überlegungen gehen von der Überzeugung aus, dass man durch veränderte Lern- und Arbeits- und Erfahrungsprozesse diesen negativen Entwicklungen entgegen wirken und dadurch die Chancen einer erfolgreichen gesellschaftlichen Integration entgegenwirken kann“ (Steenblock 2008, 10).

Dass bereits bei einigen Schülern der Schritt der Identifikation mit der Schule eingetreten ist und sich daraus die Motivation zu arbeiten entwickelt hat, verdeutlicht diese Aussage:

„Ähm, das haben wir jetzt schon gemerkt, das zu Urlaubszeiten, also zum Beispiel jetzt gab's ja diese Schulferien also äh Zeugnisferien, wo die Schüler ja zwei Tage freihatten und unsere Schüler sind gekommen und haben gesagt können wir nicht arbeiten? Is doch klasse, finden wir natürlich toll, wenn ihr arbeiten wollt, äh das muss ich richtig regeln, da musste mir die Schule aufgeschlossen werden, da kann ich an Maschinen nicht ran, weil die sind, alle mit Schlüssel ähm mit nem Schlüssel bedient, hab ich kein Stromanschluss da und so weiter und das is nach wie vor so, dass viele Lehrer auch sagen das sind meine Maschinen da geh ich ran und da hast du nichts verloren. Also da is noch ne Menge Arbeit (lacht)“ (I2 Z. 277-286).

An dieser Stelle zeigt sich deutlich, dass der angestrebte Motivationsprozess eingesetzt hat. An diesem Prozess kann jedoch aufgrund der (mangelhaften)

organisatorischen Rahmenbedingungen nicht für die Fortführung der pädagogischen Arbeit mit den Benachteiligten angeknüpft werden. Wenn die Bedingungen eines Realbetriebs in der Produktionsschule abgebildet werden sollen, dann muss auch der zeitliche Rahmen der Produktionsschule denen der realen Arbeitswelt entsprechen. Mitarbeiter I4 knüpft an diese Problematik an und beschreibt dies wie folgt:

„Also wenn ich mir was wünschen könnte, das wäre schön, wenn wir jetzt a) die Halle hätten, b), die entsprechende Infrastruktur und c) teilweise auch das was wir hier produzieren mit in den Schulunterricht mit einfließt“ (IV, Z. 373- 375).

Weiterhin wird an diesem Zitat deutlich, dass der Wunsch nach einer Verbindung zwischen der Produktionsarbeit und dem Unterricht in der Berufsbildenden Schule existiert. Eine direkte thematische Verbindung zwischen der Arbeit in den Produktionswerkstätten und dem theoretischen Unterricht ist auch im dänischen Produktionsschulkonzept oder in anderen deutschen Produktionsschulen nicht konzeptionell vorgesehen. Die Verknüpfung von Lernen und Arbeit, beziehungsweise von Theorie und Praxis könnte als Ergänzung zur Förderung der kognitiv schwachen Schüler genutzt werden (vgl. Steenblock 2008, 18).

Als integrierte Produktionsschule können sie die Möglichkeiten nutzen, die ihnen die direkte Anbindung an die berufsbildende Schule, insbesondere der BVJ-Klassen bietet.

Das Konzept der Produktionsschulen beinhaltet sozialpädagogische Fachkräfte, die die Jugendlichen in ihrer Selbstentwicklung unterstützen und begleiten sollen. In der BBS Friedenstraße gibt es für die ganze Schule lediglich eine Sozialpädagogin:

„Wir haben eine Sozialarbeiterin für 2500 Schüler. Die hat mir heute Morgen berichtet, was sie gestern gemacht hat. Hat sich gestern fast den ganzen Tag um einen Schüler gekümmert, das war erforderlich. Weil da Not am Mann war. Aber was soll die noch alles machen?“ (I1, Z. 213- 216).

Eine Sozialpädagogin für 2500 Schüler ist eindeutig zu wenig. Leider ist dies in deutschen Schulen Berufsalltag bzw. schon eine Verbesserung, wenn so eine Stelle überhaupt besetzt ist.

„Die hat hier jede Menge zu tun. Die hat hier auch Schwierigkeiten, wenn man da jemanden unterbringen will. Muss man da schon frühzeitig bescheid sagen“ (I3, Z. 291-293).

Des Weiteren wird durch die Experteninterviews deutlich, dass die Bezeichnung Produktionsschule und deren Entwicklung und Konstruktion nicht reflektiert wurde. Dies bestätigt die folgende Aussage:

„Also es ist Folgendes, wir haben hier, so wie ich jetzt weiß, wir haben keinen sozialpädagogischen Auftrag, wir sind rein Produktionsschule“ (I4, Z. 377- 378).

Doch nach Bojanowski (2005, 334 f.) umfasst eine berufliche Förderpädagogik auch den sozialpädagogischen Aspekt, in denen die Jugendlichen in ihrem Handeln, Denken, Wissen und Tun ermutigt werden sollen und somit Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen können. All dies ist wichtig, damit die Persönlichkeitsentwicklung der jungen Heranwachsenden unterstützt wird, indem sie erfahren, dass ihr Einsatz, ihre Produkte sowie auch ihre Teamarbeit wertgeschätzt werden. Sie entdecken sich neu und lernen etwas wert zu sein.

Durch die Unterstützung von Sozialpädagogen und der Zusammenarbeit aller Mitarbeiter in der Produktionsschule wäre es möglich dies besser zu gewährleisten.

Auf die Fragestellung, ob Sie sich eine sozialpädagogische Fachkraft wünschen würden, wurden folgende Aussagen getätigt:

„[...] also intern machen wir das schon, sodass wir das Pädagogische, wenn man so was auf Dauer einrichten könnte oder sollte, das ist sicherlich nicht schlecht“

(I4, Z. 385- 387).

„Das wäre nicht schlecht, das da nen Problemlöser, der auch geschult, wäre gar nicht schlecht, das glaube ich auch. Gut ich bin ja Handwerker, bisschen nen Grobmotoriker, ne“ (I4, Z. 390-493).

„Aber vom Grundprinzip ist das schon sicherlich richtig, dass das mit einfließen sollte, um wieder auf die erste Frage zu kommen. Benachteiligt, wenn sie jetzt wirklich benachteiligt sind, dann brauchen die teilweise ebenso, dann brauchen die pädagogisch und teilweise auch psychologisch ne kleine Unterstützung, um die in die richtige Richtung zu lenken, das ist teilweise nicht schlecht, sag ich mal so“ (I4, Z. 399- 405).

Diese Aussagen verdeutlichen, dass sich die Fachkräfte für einen Sozialpädagogen aussprechen, der sie bei ihrer Arbeit mit den Jugendlichen unterstützen könnte. Somit könnte dieser beiden Parteien beratend zur Seite stehen.

6.4 Methodenkritik des Experteninterviews

Qualitative Forschungsprozesse sind durch Kommunikation und Interaktion zwischen dem Forscher und dem zu Erforschenden gekennzeichnet. Der interaktive Rahmen, also die Kommunikationsbeziehung stellt somit ein konstituierendes Merkmal des Forschungsprozesses dar, denn: „Eine Unabhängigkeit zwischen dem Forscher und seinen Daten- und das heißt zwischen ihm und den Untersuchten als den Produzenten dieser Daten- gibt es jedenfalls nicht [...]“ (Lamnek 1988, 23).

Die gewonnenen Daten sind damit auch von den Forschenden abhängig, denn nach konstruktivistischem Verständnis kann die Wirklichkeit, also die gewonnenen Daten, nicht einfach abgebildet werden, sondern werden von Forschenden immer auch mit konstruiert. Flick (2007b, 150) resümiert in diesem Zusammenhang, dass generell alle Erkenntnisse wissenschaftlichen Handelns und Forschens soziale Konstruktionen sind. Darauf aufbauend beschreibt er eine doppelte Bedeutung des Konstruktivismus für die qualitative Forschung. Diese konkretisiert sich einerseits darin, dass Forschung im allgemeinen Wissen produziert und andererseits versucht die spezifischen, individuellen Wissensformen, beispielsweise von Experten zu erfassen.

Konsequenzen ergeben sich damit auch für die Forschung der Arbeitsgruppe, denn sozialwissenschaftliches Wissen wird auf der Basis des Alltagswissens, von anderen Menschen entwickelt und über diesen Entwicklungsprozess sozial konstruiert (Flick 2007b, 156): „Daher sind Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld“ (Schütz 1971: 68, zit. n. Flick 2007b,156).

Das bedeutet, dass Forscher, die die Welt oder etwas darin untersuchen, sie ebenfalls mitbestimmen und mitkonstruieren.

Es lässt sich weiterhin das Merkmal der Prozesshaftigkeit herausarbeiten, da es, wie bereits beschrieben, um Kommunikation, Interaktion und Konstruktion geht.

Die soziale Wirklichkeit, die als Untersuchungsgegenstand erforscht wird, verändert sich durch die Konstruktionen der Gesellschaftsmitglieder immer wieder. „Diesen Konstruktionsprozeß von Wirklichkeit zu dokumentieren, analytisch zu rekonstruieren und schließlich durch das verstehende Nachvollziehen zu erklären, ist das zentrale Anliegen einer qualitativen Sozialforschung [...]“ (Lamnek 1988, 25).

In diesem Zusammenhang formuliert Mayring (2002, 22), dass das bereits beschriebene Postulat der Interpretation besonders in den Bereichen wichtig wird, in denen verbales bzw. schriftliches Material, wie beispielsweise Interviews analysiert werden. Die Begründung liegt darin, dass Menschen, wenn sie etwas hervorbringen, immer subjektive Intentionen haben und Begriffe, nach denen beispielsweise gefragt wird, auch unterschiedliche Bedeutung beimessen, was durch das folgende Zitat konkretisiert wird: „Dieselbe - >> objektiv << beobachtbare - Handlung kann sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere Bedeutung haben“ (Mayring 2002, 22).

Die im Forschungsprozess gewonnenen Ergebnisse dürfen in diesem Sinne nicht als statische Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs, sondern müssen als prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Wirklichkeit gesehen werden (vgl. Lamnek 1988, 25). Der Forschungsprozess lässt sich demnach auch als zirkulär oder zyklisch-iterativ charakterisieren, da die einzelnen Phasen teilweise mehrfach durchlaufen werden (vgl. Rieker / Seipel 2003, 13).

Weiterhin ist für die Auswertung der Interviews zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte und Mitarbeiter der IPS zu ihrer Arbeit und zu ihrem Wissen, Einstellungen und Verhalten befragt werden. In diesem Zusammenhang lässt sich einerseits die These aufstellen, dass sie möglicherweise eine positiv verzerrte Sicht auf ihre Arbeit haben. Andererseits lässt sich die Antithese aufstellen, dass sie durch die intensive Auseinandersetzung mit der besonderen Zielgruppe der Jugendlichen eine besonders reflektierte Sichtweise haben.

Gläser und Laudel (2006, 10) beschreiben, dass eine derart extreme oder verzerrte Sichtweise nicht dazu führt, dass sie ihren Status oder ihre Eignung als Experten verlieren, sondern dass dieser spezifische Blick vielmehr bei der Auswertung und Interpretation der Daten berücksichtigt werden muss.

Ein weiterer Faktor, der zum Misslingen der Interviews führen kann, ist die Rolle des Interviewers. Eine direktive Interviewführung, die strikt an den theoretisch fundierten wissenschaftlichen Leitfragen orientiert ist, kann zum Misslingen des Interviews führen, was durch folgenden Sachverhalt begründet ist: „[...] der Interviewer handelt dann in der Erwartung, daß die Interviewte die Konzepte und Ideen liefert, die man sich als Ergebnis der gesamten Untersuchung vorstellt“ (Meuser / Nagel 1997, 487).

Um dies zu verhindern, muss die Person, die das Interview führt, die zuvor entwickelten Leitfragen flexibel handhaben und der Themendimensionen des Experten folgen, damit ihre Erfahrungen und ihr Wissen möglichst umfassend in das Interview einfließen können.

Meuser / Nagel (1997, 487) geben weiterhin zu bedenken, dass auch der Sprachstil so gewählt werden muss, dass er dem des Experten angepasst ist und somit Irritationen bzw. ein Zusammenbrechen der Kommunikation vermieden werden kann.

Bogner / Menz (2005, 48) äußern, dass Expertinnen- und Experteninterviews je nach Forschungsdesign und Forschungsvorhaben unterschiedlich strukturiert werden und die Interviewmethode somit uneinheitlich ist, wie das folgende Zitat belegt: „Je nach Interesse und Forschungsfrage werden Expertengespräche unterschiedlich stark vorstrukturiert, unterschiedlich offen geführt, verschieden aufbereitet, ausgewertet und interpretiert. Damit scheint das Gebiet des Experteninterviews prädestiniert für einen Wildwuchs der Verfahrensweisen“ (Bogner / Menz 2005, 34).

Diese Kritik ist vor allem bei der Auswertung bzw. bei der Interpretation der Interviews zu berücksichtigen, da die Aussagen der Experten nicht mit subjektiven Empfindungen oder Mutmaßungen vermischt werden dürfen. Aufgrund dessen wurde bei der Interviewanalyse zielbewusst darauf geachtet, dass bei der theoretischen Generalisierung subjektive Wahrnehmungen vermieden werden.

Weiterhin ist zu konstatieren, dass Experteninterviews lediglich einen qualitativen Einzelblick darstellen und somit keine Repräsentation für das gesamte Forschungsfeld ermöglichen. In diesem Kontext muss auch reflektiert werden, dass jeweils nur ein Experte in seiner spezifischen Funktion (Ausbilder, Theorie- oder Fachpraxislehrer) interviewt werden konnte, was die Repräsentativität wiederum einschränkt. Aufgrund der eingeschränkten Erhebungssituation in der berufsbildenden Schule konnte die Situation jedoch nicht anders gelöst werden. Dieser Tatsache ist sich die Arbeitsgruppe bewusst und erhebt somit keinen Anspruch auf Vollständigkeit bzw. Reliabilität der Aussagen.

Auch die soziale Dimension, welche durch situative Äußerungen im Rahmen einer spezifischen Interaktionssituation (vgl. Bogner / Menz 2005, 48) gekennzeichnet ist und somit nicht von den Interaktionspartnern ablösbar sind, ist unbedingt zu berücksichtigen. Bei jedem Experteninterview ist eine ganz bestimmte Interaktionsstruktur vorhanden, wobei von dem Experten permanent das vorhandene Wissen bzw. vorhandene Kompetenzen seitens des Interviewers bzw. der Interviewerin antizipiert werden, welches auch das folgende Zitat belegt: „Wenn Äußerungen immer in Relation zu einem in einer spezifischen Weise wahrgenommenen Gegenüber konstituiert werden, sind für die Strukturierung der Interaktionssituation die „erwarteten Erwartungen“, d. h. die Vorstellungen, die sich der Befragte anhand verschiedener Indizien und Vorkenntnisse sowie anhand der Kommunikationserfahrungen im Interviewverlauf selbst über die möglichen Erwartungshaltungen des Interviewers/Forschers macht, von entscheidender Relevanz“ (Bogner / Menz 2005, 48).

An dieser Stelle muss noch einmal formuliert werden, dass es nie ein Ideal des übergreifenden und fallunabhängigen Interviews geben kann (Bogner / Menz 2005, 48).

Resümierend wird formuliert, dass die Experteninterviews für das Forschungsdesign der Arbeitsgruppe eine geeignete Methode waren, um Antworten und daraufhin Schlussfolgerungen auf die Forschungsfrage: „*Welchen Begriff von Benachteiligung haben die Akteure in der integrierten Produktionsstätte und wie wirken sich diese auf die berufliche Förderung aus?*“ zu erhalten. Auch deswegen weil Experteninterviews auf eine Generierung bereichsspezifischer Aussagen angelegt sind und nicht auf universale konstitutive Strukturen, (vgl. Meuser / Nagel 2005, 91) welches auch niemals Forschungsinteresse der Arbeitsgruppe war.¹⁰

Weiter wird die Fragenauswahl für den Leitfaden des Experteninterviews kritisiert, da die Fragen nicht zu allen Funktionen der interviewten Personen gepasst haben, sodass teilweise Fragen gestellt wurden, die nicht direkt mit dem Aufgabenfeld der Person in Verbindung standen und so die Gefahr bestand, dass der Gesprächsverlauf unterbrochen würde, was jedoch nicht eintrat.

¹⁰Dieser Teil der Ausarbeitung wurde in Anlehnung an den Projektbericht „Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen.“ von Holleschovsky, Hosseini, Jähne & Jureczko übernommen

7 Forderungen abgeleitet aus der theoretischen Generalisierung

Der Bereich der Benachteiligtenförderung ist, wie bereits herausgearbeitet, durch verschiedene Spezialdisziplinen gekennzeichnet, die ihre Zuständigkeit für diesen Bereich definieren. Anhand der Experteninterviews wird deutlich, dass auch die Mitarbeiter der integrierten Produktionsschule, aber auch die Lehrkräfte, unterschiedliche Berufs- bzw. Studienabschlüsse sowie andere Bildungsbiografien aufweisen. Dies begründet, dass je nach Art der Aus-, Fort- oder Weiterbildung, unterschiedliche Definitionen des Benachteiligtenbegriffs bei den Akteuren zugrunde liegen und damit auch die Zugangsweisen zum Thema Benachteiligtenförderungen differieren. Folglich könnte ein Ziel darin liegen, durch Fortbildungen zur Benachteiligtenförderung ein gemeinsam entwickeltes, geteiltes Verständnis zu erzielen. Das Interviewmaterial bestätigt noch einmal, dass sich Lehrkräfte, aber auch die Mitarbeiter der integrierten Produktionsschule zwar fort- und weiterbilden, der Bereich der Benachteiligtenförderung dabei jedoch deutlich unterrepräsentiert ist. Eine Empfehlung der Arbeitsgruppe liegt darin, dass ein gemeinsames Fortbildungsangebot gesucht bzw. entwickelt wird, an dem die zentralen Akteure der integrierten Produktionsschule und die Fachpraxis- und Theorielehrkräfte gemeinsam teilnehmen. Auf diese Weise könnte eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen und zentrale Themenbereiche, wie Faktoren für Benachteiligung oder Handlungsansätze thematisiert werden.

In Anlehnung an die Aussagen der Experteninterviews könnte dies besonders für Interviewpartner III sinnvoll sein, der den Umgang mit den Jugendlichen als schwierig und herausfordernd beschreibt (III, Z. 67-72).

Eine zentrale Koordination durch den Schul- und Produktionsschulleiter wäre in diesem Kontext sinnvoll, damit eine Teilnahme aller zentralen Akteure möglich wird. Insofern würde auch die indirekte Kritik von Interviewpartner III (Z.30-35) aufgegriffen, der durch die vielen Ablehnungen seiner Anträge auf Lehrerfortbildung demotiviert ist. Auch der Verweis von Interviewpartner II (Z.90-98), dass Fortbildungslehrgänge im didaktisch pädagogischen Bereich immer noch nicht von allen Mitarbeitern besucht würden, könnte berücksichtigt werden.

Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die wechselseitige Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrkräften und den Mitarbeitern der integrierten Produktionsschule herausgefordert und gefördert wird, was sich wiederum positiv auf das Arbeitsklima auswirken kann.

Ein derart gestaltetes Fortbildungsangebot könnte dazu führen, dass unterschiedliche Erklärungsansätze angewendet werden, aber durchaus auch eine Kooperation mit anderen Akteuren und Institutionen initiiert werden könnten, anstatt sie, wie es Bohlinger (2004, 234) kritisiert, auszublenden.

In der „Vorhabensbeschreibung für die Beantragung von Fördermitteln bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt“ wird der zentrale Gedanke von Produktionsschulen folgendermaßen beschrieben: „Die Stabilisierung der benachteiligten Schüler/innen sowie die Motivation und Befähigung für eine Berufsausbildung ist das „Herz“ der pädagogischen Zielsetzung; denn nicht zuletzt werden die Jugendlichen durch diesen Ansatz in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv unterstützt. Das pädagogische Ziel ist also die Wiedererlangung von Bildungsbereitschaft und Bildungsfähigkeit der benachteiligten Jugendlichen über die Vermittlung gesellschaftlicher Wertschätzung“ (Steenblock 2008, 13).

Dies verdeutlicht, dass das Produktionsschulkonzept pädagogische Zielsetzungen verfolgt und die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen unterstützt werden soll.

In Angrenzung dazu beschreibt einer der Interviewpartner jedoch, dass sie als Mitarbeiter der integrierten Produktionsschule keinen direkten sozialpädagogischen Auftrag haben:

„Also es ist Folgendes, wir haben hier, so wie ich jetzt weiß, wir haben keinen sozialpädagogischen Auftrag, wir sind rein Produktionsschule [...]“ (IV, Z.387-388).

Andererseits beschreibt er aber auch, dass er durchaus ein Ansprechpartner für die Probleme und Nöte der Jugendlichen sei:

„Aber manchmal, da sind wir Psychiater, das habe ich schon festgestellt. Also wenn es um die Freundin geht und dann ist dat Zuhause und dann muss man die erstmal wieder im kurzen Gespräch und überlegt und guck mal so und dies und das“ (IV, Z.185-188).

„Und das wir dann so mit den Problemen, wenn wir die erkennen, versuchen wir den Leuten auch zu helfen, ne. Teilweise privat, teilweise beruflich, teilweise Behördenkram, also wir nehmen die in dem Moment sehr ernst, ne. Also das ist in dem Moment mindestens Augen- Augenhöhe, das kennen die nicht, ne, das auf einmal hört jemand zu und dann gehen wir aus der Gruppe raus und dann ganz individuell, versuchen wir denen zu helfen, das kennen die gar nicht“ (IV, Z.351-357).

„Also ich hab festgestellt, das in dieser Klasse, in dieser Gruppe äh sind wir teilweise für die jetzt schon so ich will nicht sagen Vaterersatz oder so, aber es ist, die kommen mit ihren Sorgen und Nöten und sagen, ja da so, wie kann man da ne? Also die kommen schon mit Sachen, die die Eltern teilweise nicht wissen. Also da bin ich manchmal echt platt, ne“ (IV, Z.197-201).

Anhand dieser Beschreibungen wird deutlich, dass z. B. der Mitarbeiter IV der Produktionsschule persönlich pädagogische Zielsetzungen verfolgt, obwohl dies, seiner eigenen Beschreibung nach, nicht in seinen eigentlichen Aufgabenbereich fällt. Diese Tatsache ist aber positiv zu bewerten, da Jugendliche, die beispielsweise durch private Probleme belastet sind, sich vermutlich nicht voll auf ihre Aufgaben und ihre Arbeit konzentrieren können. Aus dem folgenden Zitat lässt sich auch ableiten, dass die Mitarbeiter nicht dafür geschult sind und daher auf die Kompetenzen anderer Mitarbeiter verweisen.

„[...] ich hab ja hier einen Kollegen, unseren Chef sag ich mal so, der ist da schon sehr geschult, der macht das schon jahrelang, der hat auch ganz andere Lehrgänge gemacht, dann sag ich mal, geh mal dahin, der hat Zeit, trink mit ihm ne Tasse Kaffee und sprich mit dem, ne [...]“ (IV, Z.348-351).

Dies macht deutlich, dass auch im Bereich „Beratung, Begleitung und Unterstützung“ Fortbildungen sinnvoll sein könnten bzw. dass spezielle Fachkräfte eingesetzt werden, an die sich die Jugendlichen wenden können.

Zusammenfassend kann anhand der Interviews und der Fachtexte zum Thema „Professionalität des pädagogischen Personals“ herausgearbeitet werden, dass die Themen Fortbildung und Qualifizierung weiterentwicklungsbedürftige Bereiche darstellen, die insbesondere auch an der Berufsschule in Wilhelmshaven noch weiter zu thematisieren sind.

In diesem Zusammenhang ist weiter festzuhalten, dass mehrere interviewte Mitarbeiter weitere Fachkräfte, wie z. B. eine sozialpädagogische Fachkraft als sinnvoll empfinden würden, wie das folgende Zitat belegt:

„Die haben den Dienstauftrag Unterricht durchzuführen. Wir brauchen aber, wenn wir so eine betriebliche Produktionsschule aufrecht erhalten wollen, auch weiteres nicht lehrendes Personal“ (I, Z. 196,197).

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass zwar schon eine Sozialpädagogin an der Schule arbeitet, diese jedoch für 2500 Schüler verantwortlich ist. Damit einher

geht die Forderung, zusätzliches Personal in dieser Fachrichtung einzustellen, da diese den Handlungsbedarf aller Lernenden unmöglich decken kann:

„Die hat mir heute Morgen berichtet, was sie gestern gemacht hat. Hat sich gestern fast den ganzen Tag um einen Schüler gekümmert, das war erforderlich. Weil da Not am Mann war. Aber was soll die noch alles machen? Natürlich müssen wir auch mit einer bestimmten Geldmenge auch zurechtkommen“ (I, Z. 206-208).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass in Deutschland ein Umdenken erfolgen muss, indem Bildung als höchstes Gut in einer Gesellschaft angesehen und dementsprechend in Bildungsinstitutionen mehr Geld investiert werden müsste.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass eine produktive Zusammenarbeit aller Fachkräfte einer Produktionsschule nur möglich ist, wenn alle Beteiligten vom pädagogischen Konzept überzeugt sind. Für das Gelingen und das dauerhafte Bestehen einer Produktionsschule ist die Motivation und die Begeisterung die Arbeitsgrundlage (vgl. Mutschall 2008, 136 f.).

Die Berufsschule in Wilhelmshaven braucht aber nicht nur motivierte Mitarbeiter in der iPS, sondern auch motivierte Lehrkräfte, die mittelbar- und unmittelbar mit den Schülern zusammenarbeiten, da das gesamte Konzept noch am Anfang steht. Aufgrund dessen müssen sich die Mitarbeiter der iPS und die Lehrkräfte noch in ihren Rollen finden. Folgende Zitate belegen den derzeitigen Stand:

„Also gegenwärtig, ist das ja noch ein relativ kleiner Betrieb. Weil unsere Produktionshalle noch nicht steht. Und die Kollegen müssen auch erst mal lernen, schulorganisatorisch mit so einem Instrumentarium umzugehen. Das ist auch nicht einfach“ (I Z. 100-103).

„Also die Akzeptanz ist äh gerade bei den Fachlehrern sehr gestiegen, nich bei allen, lange nich bei allen, aber mit den mit denen wir wirklich zusammenarbeiten, da haben wir mittlerweile ein sehr gutes Verhältnis und äh da is auch n Vertrauen mittlerweile da, das wir irgendwie nichts machen, mit den Schülern machen was praktisch hinter dem Rücken der Lehrer irgendwie zu Problemen kommen könnte“ (II Z. 176-181).

Mutschall (2008, 137) beschreibt weiter, dass die angemessene pädagogische Haltung der Mitarbeiter eine unbedingte Voraussetzung darstellt, um mit benachteiligten Jugendlichen zu arbeiten. Daraus resultiert die Forderung, dass alle Mitarbeiter der iPS kontinuierlich Fort- und Weiterbildungen zu dieser Thematik besuchen müssen.

8 Weitere Ergebnisse der qualitativen Forschung an der iPS

Neben der eigentlichen Fragestellung „Welchen Benachteiligtenbegriff haben die zentralen Akteure in der integrierten Produktionsstätte und wie wirken sich die Begriffe auf die berufliche Förderung aus?“ können von der Arbeitsgruppe aber auch Anmerkungen und Anregungen zusammengefasst werden, die sich während des Besuches und der Führungen entwickelt haben.

Durch die Gespräche und Interviews mit den zentralen Akteuren wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Fachpraxislehrern sehr positiv und kooperativ bewertet wird, was die folgende Aussage verdeutlicht:

„Und die Fachpraxislehrer hier vor Ort, wenn die nicht so mitmachen würden ne, dann wären wir hier wahrscheinlich noch irgendwo draußen in der Garage. Die haben ihren Raum. Die geben uns das was sie können“ (IV, Z.366-369).

Dieser Aspekt ist sehr positiv zu bewerten, denn obwohl die Produktionshalle noch nicht fertiggestellt ist und die Möglichkeiten begrenzt sind, kann durch Absprachen

dennoch gut zusammengearbeitet werden. Wohingegen die Arbeit mit den „Theorielehrern“ kritischer bewertet wird:

„Das ist bei anderen Lehrern, da sind wir noch weit weg, da sind wir ein Störfaktor da bringen wir nur Unruhe in ihr gemachtes Nest, sag ich mal (lacht)“ (IV, Z.366-369).

„So sind wir eigentlich angefangen und haben da, glaube ich, auch einigen Lehrern erstmal äh vorn Kopf gestoßen, weil sie nich wussten, was machen wir hier eigentlich, was is ne integrierte Produktionsschule, wir sind keine Lehrer, wir sind keine Beamten, wir sind von einer andern Institution und und eigentlich störn wir etwas“ (II, Z.127-130).

Anhand dieser Interviewausschnitte wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern der integrierten Produktionsstätte und den Lehrkräften (Theorieunterricht) verbessert werden muss. In diesem Kontext kann auch der wechselseitige Bezug bzw. die Ergänzung der Unterrichtsinhalte als weiterer Arbeitspunkt identifiziert werden, was nachfolgend herausgestellt wird:

„Also wenn ich mir was wünschen könnte, das wäre schön, wenn jetzt (...) das was wir hier produzieren mit in den Schulunterricht mit einfließt. [...]“¹¹ das man das, was die so herstellen mit einfließen lassen kann, was bewertet wird, später aber auch noch irgendwie weiter benutzt wird, das wäre nen großes Ziel, aber das ist noch weit weg [...]“ (IV, Z.373-379).

Resümierend kann zusammengefasst werden, dass mehr Transparenz und Vernetzung zwischen der eigentlichen Berufsschule und der integrierten Produktionsschule erzielt werden muss. Auch bei den Argumentationen der Akteure zur Produktionshalle, die ein zentrales Thema darstellt, wird dies erneut deutlich.

Mit der Fertigstellung der Produktionshalle sind bei den Akteuren viele Erwartungen verbunden, wie beispielsweise, dass dann alles besser wird:

„Also wenn ich mir was wünschen könnte, das wäre schön, wenn wir jetzt a) die Halle hätten, [...]“ (IV, 373-374).

Ein anderer Interviewausschnitt verdeutlicht aber, dass die Problemlage viel komplexer ist und sich die Mitglieder der integrierten Produktionsschule mehr Autonomie wünschen:

I: „Inwiefern bietet diese Halle denn schon für Sie Möglichkeiten, den Wunsch nach mehr Autonomie und Schlüsselgewalt nachzukommen?“

II: „Sehr eingeschränkt, auch wenn die Halle fertig ist, weil [...] ich bin zusätzlich in dieser Schule und ich habe und ich werde niemals die Schlüsselgewalt über diese Schule bekommen. Ähm, das ham wir jetzt schon gemerkt, das zu Urlaubszeiten, also zum Beispiel jetzt gab’s ja diese Schulferien also äh Zeugnisferien, wo die Schüler ja zwei Tage frei hatten und unsere Schüler sind gekommen und haben gesagt können wir nich arbeiten? Is doch klasse, finden wir natürlich toll, wenn ihr arbeiten wollt, äh das muss ich richtig regeln, da musste mir die Schule aufgeschlossen werden, da kann ich an Maschinen nich ran, weil die sind, alle mit Schlüssel ähm mit nem Schlüssel bedient, hab ich kein Stromanschluss da und so weiter und das is nach wie vor so, dass viele Lehrer auch sagen das sind meine Maschinen da geh ich ran und da hast du nichts verloren. Also da is noch ne Menge Arbeit (lacht). Ne und das wird nich besser, wenn ich die Halle habe, weil die Maschinen werden weiter in der in dem Bereich hinten sein und in der Montagehalle, deswegen heißt die auch so wollen wir wirklich Montieren, dann gibt’s verschiedene Ideen, die wir da haben, wo wir was zusammenbauen. Unten ham sie das vielleicht grade schon gesehen, dieser Heizungskessel, die da unten stehen, da sind wir grad dabei einen äh Solarmobilanhänger zu bauen, den können sie jetzt zurzeit nich

¹¹ Spricht über die beispielhafte Produkte, die die Jugendlichen anfertigen

zusammenbauen, weil uns ne Halle fehlt, wo wir das zusammenschrauben können“
(II, Z.260-277).

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass die Fertigstellung der Halle zwar eine Arbeitserleichterung sein wird, die Probleme in Bezug auf Akzeptanz und Partnerschaftlichkeit mit der Produktionsschule aber wesentlich verbessert werden müssen.

Wie bedeutsam die Vernetzung mit Betrieben im Umfeld der iPS ist, zeigt eine Beobachtung, die während einer Führung durch die Räume der BBS gemacht wurde. Während der Führung wurden die Produkte vorgestellt, an denen die Jugendlichen arbeiten. Ein Ausbilder schilderte, dass er verwendete Teile bzw. Materialien eigenständig eingeworben habe. Er beschrieb, dass er auch außerhalb der Schul- und Unterrichtszeit Kontakt zu Firmen aufnehme, um Kooperationen herzustellen bzw. Materialien zur Verfügung gestellt zu bekommen. Er sagte, dass er dafür hauptsächlich Kontakte nutze, die er aus seiner vorherigen Berufstätigkeit habe. Dieses hohe Engagement, welches der Mitarbeiter auch außerhalb seiner Arbeitszeit zeigt, könnte auch in seine Arbeitszeit integriert werden und für den Aufbau von Kooperationen mit anderen Firmen bzw. externen Partner sehr wichtig werden.

9 Fazit

Die durchgeführte qualitative Forschung in der iPS Wilhelmshaven zeigt einen kreativen Ansatz zur Benachteiligtenförderung, durch die in die Berufsbildende Schule Friedenstraße integrierte Produktionsschule.

Dass das Konzept der Produktionsschule eine Möglichkeit zur Benachteiligtenförderung darstellen kann, haben der geschichtliche Rückblick sowie der Vergleich mit den Produktionsschulen in Dänemark gezeigt. Es bleibt jedoch unklar, ob die iPS den Hoffnungen gerecht wird, da sie unter anderen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gestartet ist, als z. B. die dänischen Produktionsschulen, die aufgrund ihrer gesetzlichen Verankerung und der daraus resultierenden finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen Sicherheit bieten.

Die Anforderungen an eine professionelle Benachteiligtenförderung sind hoch. Wie die Dokumentenanalyse der aktuellen theoretischen Diskussion in der Berufspädagogik zeigt, gibt es viele Konzepte, die mit mehr oder weniger konkreten Definitionen von Benachteiligung arbeiten. Jedoch sind die praktischen Ansätze zur Förderung von Benachteiligten, wie die Dokumentenanalyse gezeigt hat, oftmals nicht miteinander abgestimmt. Die Mitarbeiter in der iPS haben keinen fundierten Begriff von Benachteiligung bzw. keine Idee, welches Ausmaß an Benachteiligung bei jungen Menschen in der iPS vorherrschen kann. Aufgrund dieser Tatsache basiert die Förderung der Benachteiligten überwiegend auf alltagstheoretischem Wissen. So kann zwar subjektiv-individuell mit den Schülern umgegangen werden, jedoch fehlt eine Meta-Sicht auf das Thema der Benachteiligung. Dies könnte dazu führen, dass pragmatisch erscheinende oder selbst erlebte Lösungswege- und strategien weitergegeben werden, ohne diese in einem weiteren theoretischen Kontext reflektiert zu haben.

Ähnliche Uneinigheiten wie bei den Definitionen zu „Benachteiligung“ herrschen bei der Frage, welche Profession sich der Benachteiligtenförderung annimmt, bzw. ob es evtl. eine neue Profession geben müsste, die die bisherigen Ansätze vereint und gezielt weiterentwickelt. Diese Diskussion konnte im Rahmen dieser Projektarbeit nicht behandelt werden.

Das Konzept der Produktionsschule vereint viele der noch offenen Fragen, da die Mitarbeitenden aus vielen Professionen kommen sollen, um den Schülern verschiedene Sichtweisen auf die (Arbeits-)welt zu ermöglichen. Allerdings bleibt offen, inwiefern die iPS Wilhelmshaven sich den dänischen Vorbildschulen annähern kann, da sie zwar die Maßgaben der Produktionsschule erfüllt, jedoch nicht die Autonomie besitzt, da sie in die Berufsschule „integriert“ ist.

In den Experteninterviews wurde deutlich, dass viele der Befragten Hoffnungen in die Halle setzen, die der iPS zur Autonomie verhelfen soll. Gleichzeitig konnte herausgearbeitet werden, dass die Freiheit durch die Halle nicht so groß sein wird, wie es sich die Mitarbeiter wünschen. Die Frage, wie weit die Tatsache des „integriert Seins“ von Nachteil ist, wurde in diese Arbeit nicht abschließend beantwortet, jedoch ist dies für weitere Forschungen generell zu bedenken, da diese Position der iPS nicht vorteilhaft erscheint.

Das Konzept der Produktionsschule bietet benachteiligten Schülern, die bislang im Bildungssystem „durch´s Rost gefallen“ sind Möglichkeiten der Förderung. Durch die praktische Arbeit sowie durch den damit einhergehenden Kompetenzgewinn werden die Schüler für die Ausbildungsplätze „fit“ gemacht. Die Probleme, wie z. B. die dargestellten Faktoren der Benachteiligung oder die mangelnde Motivation, als Ergebnis nicht optimal verlaufender Schullaufbahnen, sind weitere Herausforderungen, denen sich das gesamte Bildungssystem und somit auch einzelne Schulen, wie die iPS in Wilhelmshaven, stellen müssen. Die Ansätze, die die iPS bis jetzt realisiert hat, Kontakte zu Betrieben in der näheren Region herzustellen sowie durch persönliche Empfehlungen einzelner Schüler für Ausbildungsstellen sind wichtige Schritte, die zukünftig noch weiter ausgebaut werden müssen, um mehr benachteiligte junge Menschen in Ausbildungsstellen und damit hoffentlich in die Eigenständigkeit einmünden lassen zu können.

Im Gegensatz zum Personal in dänischen Produktionsschulen hat das Personal in der iPS keine pädagogischen Zusatzqualifikationen. Durch gezielte Fort- und Weiterbildungen an der iPS könnten die Akteure besser für die Arbeit mit der Klientel der Benachteiligten qualifiziert werden. Zwar sind bereits vereinzelt informell erworbene Kompetenzen vorhanden, jedoch sollten die Mitarbeiter gezielt fortgebildet werden.

Trotz der konzeptionellen und auch gedanklich-subjektiven Trennung von pädagogischem Auftrag und der, der Produktion innewohnenden Möglichkeit berufspraktische Kompetenzen zu erlangen, bieten die Akteure in der iPS Möglichkeiten zu (sozial-)pädagogischen Hilfestellungen an. Die Frage, ob sozialpädagogische Mitarbeiter die Förderung der benachteiligten Schüler realisieren könnten, kann darüber hinaus nicht eindeutig beantwortet werden. Zwar gibt es aus der theoretischen Diskussion Thesen, die eine Verbesserung durch sozialpädagogische Maßnahmen befürworten, jedoch kommt es auf die Realisierung und Verzahnung mit den Zielen des regulären Unterrichts und der Arbeit in der iPS an. Insofern wird aufgezeigt, dass die Sozialpädagogin der BBS Friedenstraße, die für ca. 2500 Schüler da ist, die sozialpädagogischen Angebote für die iPS nicht realisieren kann. Es müsste daher eine neue sozialpädagogische Stelle innerhalb der iPS geschaffen werden, um die Belange aller Schüler abzudecken.

Abschließend wird formuliert, dass der Ansatz der Produktionsschule eine gute Möglichkeit zur Förderung von benachteiligten Schülern, die im sonstigen Bildungssystem gescheitert sind und darüber hinaus über weitere Probleme verfügen, bietet. Die iPS hat in dem kurzen Zeitraum seit ihrer Gründung viel erreicht

und verfügt über gute Ansätze, die evtl. mit der Fertigstellung der Halle noch besser nutzbar werden. Inwiefern allerdings die integrierte Stellung der Produktionsschule in der Berufsbildendenschule Friedenstraße von Vorteil ist, kann nur vage umrissen werden. Eher scheinen die Bedingungen in einer Schule integriert zu sein, dem Gedanken der eigenständigen Produktion zu widerstreben und die Handlungsoptionen zu begrenzen.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule.** 1992. (Hrsg.) Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich. Alsbach.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang.** 2005. (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang.** 2005. Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander Littig, Beate; Menz, Wolfgang (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, 33-70.
- Bohlinger, Sandra.** 2004. Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. In: Euler, Dieter; Lipsmeier, Antonius; Pätzold, Günter; Sloane, Peter (Hrsg.) Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 100 (2), 230-241.
- Bojanowski, Arnulf.** 1996. Die Produktionsschule. In: Dederling, Heinz (Hrsg.) Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München, 479-500.
- Bojanowski, Arnulf.** 2005. „Wirklich irritierend“ – eine Erkundungsreise zu den dänischen Produktionsschulen. In: Büchner, Karin; Seubert, Rolf; Weise-Barkowsky, Gabriele (Hrsg.) Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M., 333-347.
- Bojanowski, Arnulf; Eckard, Peter; Ratschinski, Günter.** 2005. Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, Arnulf, Ratschinski, Günter; Strasser, Peter (Hrsg.) Diesseits vom Abseits. Studien zur Benachteiligtenförderung. Bielefeld, 10-40.
- Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali.** 2008. Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster.
- Büchner, Karin; Seubert, Rolf; Weise-Barkowsky, Gabriele.** 2005. (Hrsg.) Berufspädagogische Erkundungen. Eine Bestandsaufnahme in verschiedenen Forschungsfeldern. Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung.** 2008. Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Bonn
- Bundesverband Produktionsschulen.** 2006. (Hrsg.) Produktionsschulprinzipien. In:(<http://www.bv-produktionsschulen.de/>).
- Dederling, Heinz.** 1996. (Hrsg.) Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München.
- Fadke, Reinhard.** 2007. Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. (Hrsg.) Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 56-70.
- Flick, Uwe** 2007a. Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. Reinbek.
- Flick, Uwe.** 2007b. Konstruktivismus. In Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, 150-165.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines.** 2007. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore.** 1997. Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Genter, Cortina.** 2008. (Hrsg) Produktionsschulen im Praxistest. Untersuchungen zum Landesprogramm Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster.
- Genter, Cortina; Bojanowski, Arnulf; Wergin, Claus.** 2008. (Hrsg.) Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster.
- Genter, Cortina; Mertens, Martin.** 2006. (Hrsg.) Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis. Münster.

- Gläser**, Jochen, Laudel, Grit. 2006. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 2. durchgesehene Auflage. Wiesbaden.
- Holleschovsky**, David; Hosseini, Susan; Jähne, Astrid; Jureczko, Isabella. 2009. Projektbericht. Wie sozialdidaktisch sind die Lernfelder? Rekonstruktion und Kritik des Lernfeldkonzeptes in der Erzieherinnenausbildung in Niedersachsen. Lüneburg.
- Johanssen**, Thomas; Genter, Cortina. 2008. Neuste Entwicklungen in der deutschen Produktionsschullandschaft. (http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/johanssen_gentner_ws12-ht2008_spezial4.shtml).
- Kipp**, Martin. 2008. Produktionsschule – zur aktuellen Wirksamkeit einer alteuropäischpädagogischen Idee in Deutschland. In: Genter, Cortina; Bojanowski, Arnulf; Wergin, Claus. (Hrsg.) Kurs finden. Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster, 173-187.
- Krapp**, Andreas; Weidenmann, Bernd. 2001. Pädagogische Psychologie. 4. Auflage. Weinheim.
- Lamnek**, Siegfried. 1988. Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. München.
- Mayring**, Philipp. 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Auflage. Weinheim.
- Meuser**, Michael; Nagel, Ulrike. 1997. Das ExperInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore. (Hrsg.) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Meuser**, Michael; Nagel, Ulrike 2005. ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang. (Hrsg.) Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, 71-94.
- Meshoul**, Ali. 2008. Neubewertung reformpädagogischer Ansätze – Rezeptionsanregungen für das deutsche Produktionsschulmodell. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali. (Hrsg.) Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster, 85-99.
- Meyer**, Christine. 2002. Das Berufsfeld der Altenpflege. 1.Ausgabe. Osnabrück.
- Mollenhauer**, Klaus; Uhlendorff, Uwe. 1992. Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim.
- Mutschall**, Maren. 2008. Anforderungen an das professionelle Handeln als Grundlage für pädagogisches Gelingen an Produktionsschulen – eine Skizze. In: Bojanowski, Arnulf; Mutschall, Maren; Meshoul, Ali. (Hrsg.) Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster, 133-145.
- Nolting**, Hans-Peter; Paulus, Peter. 1999. Psychologie lernen. Weinheim.
- Nolting**, Hans-Peter; Paulus, Peter. 2004. Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. München.
- Produktionsskole Foreningen** [Produktionsschule Foreningen]. 2006. Die dänischen Produktionsschulen – eine Einführung. Website: www.psf.nu
- Rapp**, Thomas. 2004. Das Herz der Schule ist die Produktion. Der Modellversuch Produktionsschule in Hamburg-Altona. Ein Schulporträt. Berlin.
- Rieker**, Peter; Seipel, Christian. 2003. Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Weinheim.
- Schöne**, Roland. 2004. (Hrsg.) Vergleichende Studie zum aktuellen Entwicklungsstand von Produktionsschulen in Dänemark, Österreich und Deutschland. Chemnitz.
- Schulte**, Erhard. 2008. Produktionsschulen in Deutschland – ein Erfolg versprechendes Instrument zur beruflichen und sozialen Integration im Spannungsfeld verschiedener Politikbereiche. In: Genter, Cortina; Bojanowski, Arnulf; Wergin, Claus. (Hrsg.) Kurs finden.

Junge Menschen auf dem Weg ins Leben: Produktionsschulen in Mecklenburg-Vorpommern. Münster, 205-216.

Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter; Kahlert, Heike. (Hrsg.) Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim.

Steenblock, Wilfried. Berufsbildende Schulen Friedensstraße. 2008: Vorhabensbeschreibung für die Beantragung von Fördermitteln bei der Deutschen Bundesstiftung Umwelt. Wilhelmshaven.

Stomporowski, Stephan; Kipp, Martin. 2003. Zwischen Utopie und Realität- Ideengeschichtliche Aspekte der Produktionsschulentwicklung. In: Büchter, Karin; **Gramlinger**, Franz; Seyd, Wolfgang; Tramm, Tade. (Hrsg.) Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion – Festschrift für WILLI BRAND zum 60. Geburtstag. (http://www.bwpat.de/profil1/stomporowski_kipp_profil1.pdf)

Wirsich, Wolfgang. 1992. Produktionsschulen in Dänemark. Ein Beispiel: Die „Produktionsschule Brusgaard“ in Randers. In: Arbeitsgemeinschaft Produktionsschule . (Hrsg.) Produktionsschulprinzip im internationalen Vergleich

Wolff, Stephan. 2007. Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines. (Hrsg.) Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg.