

**Evaluation  
des Projekts „Agenten in Lurup für Ausbildung“ (ALFA) beim Job Club  
Altona**

im ESF-Bundesprogramm „Soziale Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit und  
Quartier“ (BIWAQ)

**Prof. Dr. Jutta Hagen**

**Dr. Norbert Hübner**

**Hamburg, 29.12.2012**

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	4
	Arbeitsmarktsituation Jugendlicher im Allgemeinen .....	4
2	ALFA .....	6
2.1	Projektträger .....	6
2.2	Projektförderung BIWAQ .....	6
2.3	Ausgangslage für ALFA in Lurup .....	6
2.4	Zielgruppe .....	7
3	Das Konzept von ALFA .....	8
3.1	Pädagogische Leitidee: Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen .....	8
3.1.1	Erfolgserfahrungen in Lernsituationen arrangieren .....	9
3.1.2	Peer-Education in Verbindung mit Erlernen von Sozialkompetenz .....	9
3.1.3	Aufbau von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen durch Coaching .....	10
3.2	Projektziele und beteiligte Schulen .....	10
3.2.1	Einzelcoaching .....	11
3.2.2	Schülerprojekte .....	12
3.2.3	Lernaktivitäten .....	13
3.3	Vernetzung von ALFA im Quartier .....	16
3.4	Projekt-Verlaufs-Dokumentation .....	17
4	Evaluationsdesign .....	19
4.1	Ziele der Evaluation: .....	19
4.1.1	Evaluationsansatz und -verständnis .....	19
4.1.2	Evaluationskriterien .....	20
4.2	Untersuchungsaufbau .....	21
4.2.1	Prozessbegleitung .....	21
4.2.2	Quantitative Datenerhebung und Datenauswertung .....	23
4.2.2.1	Quantitative Datenerhebung .....	23
4.2.2.2	Quantitative Datenauswertung .....	23
4.2.3	Qualitative Datenerhebung und Datenauswertung .....	24
4.2.3.1	Erhebungsinstrument Experten-Interview .....	25
4.2.3.2	Erhebungsinstrument qualitatives Gruppeninterview .....	25
4.2.3.3	Qualitative Datenauswertung .....	26

5	Evaluationsergebnisse .....	28
5.1	Quantitative Evaluationsergebnisse .....	28
5.1.1	Von ALFA erreichte Zielgruppe .....	28
5.1.2	Zielerreichung im Spiegel quantitativer Indikatoren.....	29
5.1.3	Nutzung und Öffentlichkeitswirksamkeit der Angebote von ALFA.....	31
5.1.3.1	Einzelcoaching .....	31
5.1.3.2	Schülerprojekte .....	32
5.1.3.3	Lernaktivitäten .....	34
5.1.4	Die Angebote von ALFA aus der Perspektive der Teilnehmenden .....	35
5.2	Qualitative Evaluationsergebnisse .....	47
5.2.1	Problemsichten auf die Zielgruppe von ALFA .....	47
5.2.2	Beurteilung der Zielerreichung bezogen auf das zentrale Projektziel: Neue positive Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler und auf das Quartier .....	49
5.2.2.1	Ist das Erleben von positivem Selbstwert, Selbstwirksamkeit, personaler und sozialer Kompetenz durch die Teilnehmenden bei ALFA erreicht worden?.....	49
5.2.2.2	Werden die Schülerinnen und Schüler im Stadtteil als kompetent wahrgenommen? .....	50
5.2.2.3	Nehmen Schülerinnen und Schüler ihren Stadtteil positiver wahr? .....	52
5.2.2.4	Hat ALFA eine Imageverbesserung des Stadtteils bewirkt? .....	53
5.2.3	Erfolg der Kooperation mit den Partnerschulen und Wirksamkeit der Aktivitäten der Agentinnen für Ausbildung in den Schulen .....	54
5.2.3.1	Ist die Platzierung von ALFA im System Schule gelungen? Bzw. welche Kooperationshindernisse gab es? .....	54
5.2.3.2	Welchen Gewinn sehen die Schülerinnen und Schüler und die Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit ALFA? .....	56
5.2.3.2.1	Die intensive persönliche Betreuung durch die Agentinnen für Ausbildung .....	56
5.2.3.2.2	Die Fachkompetenz in Sachen Bewerbung .....	58
5.2.3.2.3	Die Stärkung von Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein durch intensive Begleitung von Ausbildung.....	59
5.2.3.2.4	Die Kompetenzorientierung .....	60
5.2.3.2.5	Die Ermöglichung von Selbstbestimmung .....	61
5.2.3.2.6	Die Vermittlung des „Ernstcharakters“ von Arbeit .....	62
5.2.3.2.7	Der Einbezug externer ExpertInnen .....	63
5.2.4	Nachhaltigkeit von ALFA.....	63
5.2.4.1	Erfolgsfaktoren.....	63
5.2.4.1.1	Die Stadtteilorientierung .....	63
5.2.4.1.2	Die personale Kontinuität und die langjährigen Kontakte.....	64
5.2.4.1.3	Der stabile Kooperationspartner .....	65
5.2.4.1.4	Die hohe Wertschätzung von ALFA im System Schule.....	66
5.2.4.2	Misserfolgsfaktoren .....	66
5.2.4.2.1	Mangelnde Ressourcen zur Weiterführung .....	66
5.2.4.2.2	Das Kriterium „Neu“ in der Projektförderung.....	67

5.3	Gesamturteile zu ALFA .....	67
6	Bewertung von ALFA nach den Kriterien der Zielerreichung .....	69
6.1	Zielerreichung auf der Prozessebene: Projektorganisation, Teamentwicklung und Weiterbildung, Dokumentation , Niedrigschwelligkeit.....	69
6.2	Zielerreichung auf der Ebene des Projektprofils .....	70
6.3	Zielerreichung auf der strukturellen Ebene/Kooperations- und Netzwerkmanagement: Integration im System Schule, Vernetzung im Stadtteil, Nachhaltigkeit .....	71
6.4	Zielerreichung in Bezug auf angestrebte Ergebniswerte (Output): Auslastung der Teilnehmerplätze, Ausbildungsvermittlungsquote, Öffentlichkeitswirksamkeit, Gewinnung von Sponsoren und Partnern .....	73
6.5	Zielerreichung auf der subjektorientierten Ebene: Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, personale, soziale und sachliche Kompetenzen, Elternaktivierung .....	74
7	Ausblick, Empfehlungen.....	76
8	Literaturverzeichnis.....	77
	Anhang: Unterstützerliste ALFA .....	80

# 1 Einleitung

„ALFA“ (Agenten in Lurup für Ausbildung) ist ein Projekt zur langfristigen, beruflichen Integration für sozial benachteiligte, arbeitsmarkt- und lernferne Schülerinnen und Schüler<sup>1</sup> in Lurup. Das besondere Profil von ALFA besteht in einem Zusammenschluss von individueller Kompetenz- und Stadtteilentwicklung. Da die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als Potenziale des Stadtteils von morgen in den Blick zu nehmen sind, wird davon ausgegangen, dass eine ganzheitliche Problembearbeitung darin bestehen muss, sowohl die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als auch das Image des Stadtteils zu verbessern. Angenommen wird eine negative Wechselwirkung zwischen der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit der Stigmatisierung ihres Quartiers als Problemstadtteil. ALFA stellt die Zielsetzung der Herstellung von Ausbildungsreife durch umfassende Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern und die Imageverbesserung des Quartiers in einen kausalen Zusammenhang. Das heißt: die Imageverbesserung des Quartiers soll durch die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern und die Öffentlich-Machung dieser Kompetenzen im Stadtteil erreicht werden. Dies erfordert eine intensive Öffentlichkeits- und Netzwerkarbeit im Stadtteil. Vor allem sind potenzielle Ausbildungsbetriebe und Arbeitgeber gezielt einzubeziehen.

## Arbeitsmarktsituation Jugendlicher im Allgemeinen

Die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang junger Menschen in Ausbildung und Beruf sind auf Grund der Veränderungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren deutlich schwieriger geworden (BBF 2007, 16). Die Folge ist ein Anwachsen der Teilnehmerzahlen in den verschiedenen Einrichtungen, Angeboten und Maßnahmen des Übergangssystems. Dadurch kommt es nicht nur zu einer markanten „Vergeudung von Bildungszeit und von Budgetressourcen“ (a.a.O., 8), sondern es besteht darüber hinaus die Gefahr, dass die Jugendlichen in eine sogenannte „Maßnahmekarriere“ gelangen, die den Einstieg in das Berufsleben eher erschwert als erleichtert.

Auffallend ist die Heterogenität der Wege aus der Schule in das Berufsleben, die v.a. in der komplexen Verfassung des deutschen Übergangssystems begründet liegt: Die betroffenen Jugendlichen sehen sich hier mit einem erhöhten Risiko von Umwegen, Abbrüchen und Sackgassen konfrontiert, das zu einem ausgeprägten Orientierungsbedarf führt. Es besteht die Gefahr, dass es „Jugendlichen in diesem unübersichtlichen System von Bildungsinstitutionen und –angeboten nicht gelingt, passende, an ihren Voraussetzungen, Zielen und Lebenslagen anknüpfende Anschlüsse zu finden“ (Lex u.a., 2006, 11). Demotivierung und der Übergang in biografische Entwicklungen, die durch Marginalisierung und Ausgrenzung geprägt sind, sind eine häufig zu beobachtende Konsequenz.

Von diesen Entwicklungen sind bestimmte Teilgruppen unter den Jugendlichen in besonderer Weise betroffen. Die Ergebnisse des „Übergangspanels“ des Deutschen Jugendinstitutes weisen darauf hin, dass es sich hierbei insbesondere um die folgenden Gruppen handelt (a.a.O., 137):

- junge Frauen
- Jugendliche mit Migrationshintergrund
- Jugendliche aus Familien mit geringen Unterstützungsmöglichkeiten
- Jugendliche mit schwierigen Bildungsbiografien

---

<sup>1</sup> Im gesamten Bericht werden die Schülerinnen und Schüler in weiblicher und männlicher Form genannt. Ansonsten wird die Darstellungsform „Innen“ benutzt, um Frauen und Männer gleichermaßen zu benennen.

- Jugendliche ohne klare berufliche Perspektive.

Diese Zielgruppen bedürfen spezieller auf sie zugeschnittener Unterstützungsangebote. So spielen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund Sprachschwierigkeiten und kulturell spezifische Vorstellungen über angemessene Berufe und Bildungswege oft eine wichtige Rolle im Übergangsgeschehen. Schulabgängerinnen und Schulabgänger aus dieser Gruppe können selbst dann benachteiligt sein, wenn sie über gute Bildungsabschlüsse und zusätzliche Kompetenzen wie z. B. Zweisprachigkeit verfügen. Bei weiblichen Jugendlichen und jungen Frauen wiederum lässt sich feststellen, dass der größte Teil sich trotz guter Leistungen in der Schule nur für ein schmales Berufsspektrum in der dualen Berufsausbildung entscheidet (BBF 2007).

Der aktuelle nationale Bildungsbericht 2012 konstatiert einen weiter steigenden Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere bei der jüngeren Bevölkerung und das Fortbestehen von Unterstützungsbedarfen für diese Gruppe. Die gesamtgesellschaftliche Erhöhung des Bildungsniveaus wird vornehmlich darauf zurückgeführt, dass junge Frauen prozentual häufiger höhere Bildungsabschlüsse erlangen (BBF 2012, 9). Alarmierend ist hingegen, dass der Anteil von Personen in der Altersgruppe der 30- 35-jährigen ohne Schul- oder Berufsabschluss nach wie vor hoch ist. Bei Männern beträgt er immerhin 17,5 % (a.a.O., 9).

## 2 ALFA

### 2.1 Projektträger

ALFA wurde entwickelt und wird durchgeführt vom Job Club Altona. Projektträger ist die Johann Daniel Lawaetz-Stiftung im Rahmen des Programms BIWAQ (ESF-Bundesprogramm „Soziale Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit und Quartier“). Der Job Club Altona bietet seit 17 Jahren verschiedene Angebote auf dem Gebiet der Arbeits- und Ausbildungsintegration an, seit 12 Jahren auch für Schülerinnen und Schüler.

### 2.2 Projektförderung BIWAQ

ALFA ist einbezogen in das Sonderprogramm "Soziale Stadt – Bildung, Wirtschaft, Arbeit im Quartier". Mit diesem auf vier Jahre angelegten Programm, das in Kooperation mit dem Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung durchgeführt wird, sollen benachteiligte Quartiere ganzheitlich stabilisiert werden. Hierbei sollen städtebauliche Maßnahmen ergänzt werden durch sozialraumorientierte Entwicklungsansätze, die insbesondere Arbeitsmarktpolitik einbeziehen und das Zusammenwirken aller professionellen Akteure im Stadtteil unter Einbezug der BürgerInnen und der im Quartier angesiedelten Unternehmen fördern. Die Laufzeit von ALFA ging von 15.1.2009 bis 31.10.2012. Die Projektfinanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) und durch das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung.

### 2.3 Ausgangslage für ALFA in Lurup

Der Hamburger Stadtteil Lurup wurde im Jahr 2006 durch den Ersten Bürgermeister der Hansestadt Hamburg als einer von 13 Stadtteilen herausgehoben, die mit „besonderen sozialen Problemlagen“ (Freie und Hansestadt Hamburg 2006: Drucksache 18/4671) konfrontiert sind. Derartige Problemlagen betreffen u.a.

- „die **Sozialökonomie**: überdurchschnittliche (Langzeit-/Jugend-)Arbeitslosigkeit, verbunden mit einem vergleichsweise hohen Anteil von BezieherInnen staatlicher Transferleistungen, Armut;
- die **Sozialstruktur**: Überalterung vor allem der deutschen Bevölkerung, überproportionale Zunahme (Zuwanderung) von MigrantInnen und sozial schwachen Haushalten, hoher Anteil Alleinerziehender (vor allem Frauen), Abwanderung einkommensstärkerer Haushalte, Spannungen im Zusammenleben unterschiedlicher sozialer und/oder ethnischer Gruppen; sowie
- den **psychosozialen Bereich**: Konflikte zwischen Deutschen und MigrantInnen sowie zwischen einzelnen Migrantengruppen, schulische Probleme bei Kindern und Jugendlichen, Resignation, Alkohol- und Drogenmissbrauch, Vandalismus als Folge schwieriger individueller Lebenslagen in einem nur wenige positive Anreize setzenden Umfeld“ (Como 2008, 1).

Eine der vorrangigen Problemgruppen sind Jugendliche im Übergang Schule – Beruf. Hier lässt sich – wie in vielen anderen Kommunen auch – feststellen, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger, insbesondere solche ohne Schulabschluss oder nur mit Hauptschulabschluss, derzeit nur geringe Chancen haben, direkt im Anschluss an den Schulbesuch einen Ausbildungsplatz zu finden. Verstärkt wird diese Problematik dadurch, dass Lurup ein Stadtteil mit überwiegend sozial benachteiligter Wohnbevölkerung ist, die sich häufig mit multiplen Problemlagen konfrontiert sieht (z.B. überfordertes, problembeladenes familiäres Umfeld, schlech-

ter oder schwacher Schulabschluss bei großen Bevölkerungsteilen, über die Generationen hinweg „tradierte“ Arbeitslosigkeit in der Familie, hoher Anteil an Arbeitslosigkeit auch in den Peer-Groups der Jugendlichen). Hier besteht die Gefahr, dass die Jugendlichen vermehrt zu deviantem Verhalten (u.a. Drogenkonsum, ethnisch ausgerichtete Konflikte, Gewalttätigkeiten und Eigentumsdelikte) übergehen, das in der Konsequenz zu einem hohen Spannungspotenzial im Stadtteil führen kann.

Während auf der einen Seite innerhalb des Stadtteils ein deutlich akzentuierter Unterstützungsbedarf festzustellen ist, besteht auf der anderen Seite eine markante Lücke im Angebot geeigneter Hilfestellungen.

## **2.4 Zielgruppe**

Zielgruppe von ALFA sind arbeitsmarkt- und lernferne Schülerinnen und Schüler im Alter von durchschnittlich 15,5 Jahren aus den vier Luruper Schulen. Zu Beginn 2009 wurden vier 8. Klassen, eine 9. Klasse und zwei 10. Klassen in das Projekt einbezogen. Zum Ende des Projektes waren zwei 9. und vier 10. Klassen einbezogen.

Vielen Luruper Schülerinnen und Schülern fehlen nachweisliche Qualifikationen und/oder Kompetenzen, die sie in den Augen von Ausbildungsbetrieben befähigen, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen. Viele bekommen wenig oder schlechte Unterstützung seitens ihrer Eltern und des sozialen Umfeldes. Sie sind außerdem durch das Quartier stigmatisiert, das mit Problemen wie Armut, Drogen und Kriminalität belastet ist und dadurch das Image eines „Problemstadtteils“ zugeschrieben bekommt. Die Anzahl der Ausbildungsbetriebe in Lurup ist gering. Zugleich sind die Jugendlichen nicht mobil. Für sie stellt es eine hohe Anforderung dar, ihren Sozialraum zu verlassen.



### **3 Das Konzept von ALFA**

Das besondere Profil von ALFA besteht im Zusammenschluss von individueller Kompetenz- und Stadtteilentwicklung. Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Lurup werden als Potenziale des Stadtteils von morgen in den Blick genommen. Die von ALFA konzipierte ganzheitliche Problembearbeitung stellt die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und das Image des Stadtteils in einen kausalen Zusammenhang. Die Imageverbesserung der Zielgruppe wie des Quartiers soll durch die Kompetenzentwicklung bei den Schülerinnen und Schülern und die Öffentlich-Machung dieser Kompetenzen durch die Präsentation von durch Schülerinnen und Schüler hergestellte Produkte im Stadtteil erreicht werden.

#### **3.1 Pädagogische Leitidee: Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen**

Die Schülerinnen und Schülern werden ressourcenorientiert wahrgenommen und gefördert, wobei die Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen einen zentralen Stellenwert einnehmen soll. Pädagogische Interventionen so anzulegen, dass Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, sich als selbstwirksam zu erleben, beruht auf der Annahme, dass sie auf der einen Seite in der Institution Schule wenig Gelegenheit zu selbstbestimmtem und Erfolgserlebnisse generierendem Handeln haben, dies auf der anderen Seite jedoch eine wichtige Erfahrung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung darstellt.

#### **Wissenschaftlicher Hintergrund**

Zur Frage, wie Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen gefördert werden können, legen Schwarzer und Jerusalem die Ergebnisse ihrer umfangreichen Forschungstätigkeit mit Schulklassen verschiedener Altersstufen dar, die das Thema „Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen“ beleuchten.

Schwarzer und Jerusalem haben Selbstwirksamkeitserfahrungen in Form von folgenden zehn Items differenziert:

1. „Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“ (2002, 50).

Das Antwortformat besteht in einer vierstufige Skala anhand derer Selbstaussagen bezüglich des Grades der eigenen Selbstwirksamkeit getroffen werden sollen.

#### **Relevanz von Selbstwirksamkeitserfahrungen bei ALFA**

Zwar folgt ALFA der pädagogischen Leitidee, Selbstwirksamkeitserfahrungen bereitzustellen, jedoch nicht in enger Anlehnung an dieses Instrument, da eine verständige Interpretation der Ergebnisse nur mit fundierten Kenntnissen der zu Grunde liegenden psychologischen

Testtheorie möglich ist, die bei den Berufsgruppen LehrerInnen und SozialarbeiterInnen nicht vorausgesetzt werden können.

Für die Arbeit mit benachteiligten Schülern und Schülerinnen sind bezüglich der Zielsetzung der Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartungen Tendenzen zu Selbstüberschätzung in Rechnung zu stellen. Dies ist im Rahmen des Modellprojektes SESEKO („Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“) wie folgt dokumentiert:

„Die allgemein hohe Wertschätzung pädagogischer Optimisten/innen für großes Selbstvertrauen, Erfolgsoptimismus und hohe Lernerfolgserwartungen kann beispielsweise zur Identifikation oder Konfusion hoher Selbstwirksamkeitserwartungen mit realistischer Selbsteinschätzung führen: `Du kannst dir doch ruhig mehr zutrauen – du kannst das, wenn du willst!´ Tatsächlich besteht diese Identität keineswegs – im Gegenteil kann hohe Selbstwirksamkeitserwartung schlicht hohe Selbstüberschätzung bedeuten, eine niedrige aber realistisch sein. Im Unterricht für benachteiligte Jugendliche wird diese Beobachtung sogar häufig gemacht. Eine `gute´ Selbstwirksamkeitserwartung ist in vielen Fällen eher eine funktionale Illusion als ein realistisches Selbstbild“ (Clasen et al. 2007, 12).

Erfahrungen mit der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher zeigen, dass sie eher dazu neigen, hohe Selbstwirksamkeitserwartungen zu haben, die aufgrund ihrer schulischen (Miss-)erfolge unrealistisch erscheinen. Daher liegt der Fokus in der pädagogischen Arbeit mit der hier bestimmten Zielgruppe darauf, ein positives und zugleich realistisches Selbstbild zu befördern. Wird diese Besonderheit der Zielgruppe bedacht, gibt das Konzept von Jerusalem und Schwarzer gute Anhaltspunkte dafür, welche Facetten sich mit Selbstwirksamkeit verbinden, so dass sie konzeptionelle Orientierung bieten können.

ALFA stützt sich in seiner pädagogischen Leitidee auf die von Jerusalem und Schwarzer entwickelten wesentlichen drei Faktoren für eine positive Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartungen:

- a) Erfolgserfahrungen in Lernsituationen arrangieren
- b) Peer-Education in Verbindung mit Erlernen von Sozialkompetenz
- c) Coaching (2002, 42).

### **3.1.1 Erfolgserfahrungen in Lernsituationen arrangieren**

An erster Stelle ist die Herstellung von adäquaten Erfolgserfahrungen zu nennen. Sie sind das stärkste Instrument, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu generieren.

„Man muss den Lernenden Erfolge vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können. Es bringt ihnen pädagogisch nichts, wenn sie in der Lotterie gewinnen, aber es fördert ihre Motivation, wenn sie sehen, dass sich Anstrengung auszahlt und dass dabei die eigene Qualifikation zunimmt“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, 42).

Viele konzeptionelle Bausteine von ALFA sehen in der Planung und Durchführung vor, den Teilnehmenden Erfolgserfahrungen in diesem Sinne zu ermöglichen und so die pädagogische Leitidee der Stärkung der Selbstwirksamkeitserfahrungen umzusetzen. An prominenter Stelle sind hier die Schülerprojekte zu nennen.

### **3.1.2 Peer-Education in Verbindung mit Erlernen von Sozialkompetenz**

An zweiter Stelle ist das Lernen am Modell in der Peer Group zu nennen. Von modellhaftem Lernen geht immer dann eine hohe positive Wirkung aus, wenn es in Gruppen Gleichaltriger stattfindet, die gemeinsame lebensweltliche Erfahrungen verbinden. Gehen Schwarzer und Jerusalem in ihrem Ansatz von einem tutorengestützten Vorgehen mit einem „Peer Educator“ aus, hat sich ALFA auf Lernarrangements in Peer Groups konzentriert. Es geht in diesem Zu-

sammenhang um Schwierigkeiten und Problemsituationen, die Mitglieder der Peer Group ebenfalls haben oder gehabt haben und für die sie eventuell schon eigene Lösungsstrategien (mit Erfolg) erprobt haben. Altersgenossen haben den besseren Zugang und ihre Vorschläge zur Problemlösung eine höhere Glaubwürdigkeit – sie werden besser akzeptiert. Moderne Lernarrangements zielen deshalb darauf ab, das Lernen im Team zu einem zentralen Bestandteil des Lernprozesses zu machen und die positiven Effekte des Lernens am Modell mit der Förderung der Sozialkompetenz zu verbinden.

### **3.1.3 Aufbau von positiven Selbstwirksamkeitserwartungen durch Coaching**

Mit Coaching ist die wohlgemeinte und wohldosierte positive „Überredung“ gemeint, mit der ein weniger kompetenter Mensch von einem Coach durch Lebenskrisen geleitet wird. Auf Lernarrangements und ALFA bezogen geht es hier um die wichtige Form der „Überredung“ und „Überzeugung“, die durch die Rückmeldung des Coaches über die wahrgenommenen Ursachen für Handlungserfolge des Gecoachten stattfindet. Schreibt er in seinen Äußerungen den eingetretenen Handlungserfolg den Kompetenzen und Anstrengungen des Gecoachten zu, so fördert er damit Motivation und Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer / Jerusalem 2002, 44f.). Dieser dritte wesentliche Faktor für die Erhöhung von Selbstwirksamkeitserwartungen begründet die besondere Bedeutung von Einzelcoaching für Programme, die wie ALFA im Bereich der Förderung von jugendlichen Benachteiligten arbeiten.

## **3.2 Projektziele und beteiligte Schulen**

Es ist offensichtlich, dass die Verbesserung der Integration der Schülerinnen und Schüler in Ausbildung und Arbeit eng mit der Verbesserung des Quartiersimage zusammenhängt und es naheliegend ist, beides zu verbinden. ALFA strebt daher eine Verknüpfung der Kompetenzverbesserungen für benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit der Imageverbesserung ihres Quartiers an. ALFA nimmt die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Hamburger Quartier Lurup als Potenziale des Stadtteils von morgen wahr und hat das Ziel, die berufliche Integration benachteiligter Schülerinnen und Schüler in Lurup langfristig zu sichern.

An jeder der beteiligten Schulen bekommen die Schülerinnen und Schüler eine „Agentin für Ausbildung“ zur Seite gestellt. Dafür werden an vier Partnerschulen insgesamt 120 TeilnehmerInnen-Plätze eingerichtet. Die beteiligten Schulen, mit denen bereits Kooperationen seitens des Job Club Altona im Rahmen früherer Projekte bestanden, sind: Die drei Schulen Offene Ganztagschule Vermoor, die Ganztagschule am Altonaer Volkspark und die Haupt- und Realschule Langbargheide. Hinzugekommen ist mit dem Projektstart von ALFA als vierte Schule die Haupt- und Realschule Luruper Hauptstraße. Aufgrund der Hamburger schulpolitischen Umbrüche wurde die Ganztagschule Am Altonaer Volkspark geschlossen und der Schulstandort wurde zusammen mit der Haupt- und Realschule Luruper Hauptstraße zur neuen Stadtteilschule Lurup. Die Haupt- und Realschule Langbargheide wurde zur Schule Langbargheide (Grundschule und Bildungshaus) und die Ganztagschule Vermoor wurde geschlossen. Trotz dieser tiefgehenden Veränderungen an den Partnerschulen in Lurup konnte ALFA die Schulklassen, deren Schülerinnen und Schüler am Projekt teilnahmen bis zum Ende des Schuljahres 2011/2012 an den vier alten Schulstandorten betreuen.

ALFA ist vielschichtig konzipiert. Es enthält sowohl Elemente der unmittelbaren individuellen Förderung beruflicher Integration als auch Elemente der Persönlichkeitsentwicklung in einem viel grundlegenderem Sinn: Die sog. „Agentinnen für Ausbildung“, die Projektmitar-

beiterinnen von ALFA, führen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schüler Kompetenzerfassungen und -verbesserungen durch mit dem Ziel individueller Profilierung zur Verbesserung der Ausbildungsintegration in Verbindung mit einer Imageverbesserung des Quartiers. Diese Ziele werden mit folgender Angebotsstruktur verfolgt:

- a) Einzelcoaching zur individuellen persönlichen und ausbildungsbezogenen Beratung
- b) Schülerprojekte
- c) Lernaktivitäten

### 3.2.1 Einzelcoaching

Mit dem Begriff Coaching hat ein schillernder Ausdruck aus dem Bereich Personalentwicklung in Wirtschaftsunternehmen Einzug gehalten in das Feld der Benachteiligtenförderung. Deshalb ist der Frage nachzugehen, was mit dem Ansatz des Coaching bzw. Einzelcoaching im Zusammenhang der Förderung von benachteiligten Jugendlichen gemeint und vom Anspruch der Förderung der Jugendlichen gewollt ist. Hier sind in Anlehnung an Bojanovski (2005, 60 f) vier Aspekte von Bedeutung, die im Coachingprozess zu gewährleisten sind. Gleichzeitig wird damit klar, welcher Anspruch an Professionalität damit für das Fachpersonal im Coachingprozess zu stellen ist:

Erstens geht es um die Ebene der Stabilisierung und Förderung der persönlichen Kompetenzen der Heranwachsenden, Coaching zur Persönlichkeitsentwicklung. Entscheidend ist, ob es gelingt, die Jugendlichen in ihrer persönlichen Entwicklung zu stabilisieren und Angebote zu machen, wie sie sich selbst besser einschätzen und Schritte in Richtung Selbstbestimmung und Autarkie gehen können. Der Steigerung des Selbstwertgefühls in Verbindung mit einem angemessenen Selbstbewusstsein sind entscheidende Momente, um einen Weg und Platz im Leben finden zu können.

Der zweite Aspekt ist mit Biografiearbeit zu umreißen. Hier muss es darum gehen, an Widerständen und Hinderungsgründen, die aus der individuellen Lern- und Lebensgeschichte der Jugendlichen entstanden sind, zu arbeiten. Im biografischen Coachingprozess ist das Entwickeln von neuen Perspektiven, die Erweiterung von Kompetenzen und die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten an den Zusammenhang der beruflichen Orientierung gebunden und auf ihn fokussiert.

Professionelle Coaches für benachteiligte Jugendliche im Übergang Schule - Beruf müssen über umfangreiche Erfahrungen im Bereich des Jobcoaching verfügen. Individuelle Kompetenzen profilieren und herausarbeiten und so auf die Anforderungen der Übergänge (Ausbildungsbetriebe, weiterführende Schulen, FSJ, Berufsvorbereitende Maßnahmen etc.). beziehen, dass eine teilweise Deckung erreicht werden kann. Weitere Kompetenzentwicklung kann dann auf die individuelle berufliche Entwicklung konzentriert werden. Deshalb ist es geraten, dieses Coaching vor die erste Schwelle in die Schule zu verlagern. Dieser Einschätzung folgt ALFA, indem die Coaches, nämlich die Agentinnen für Ausbildung, bereits mit Schülerinnen und Schülern der achten Klasse arbeiten und diese so frühzeitig und langfristig begleiten können.

Vierter Aspekt ist die Forderung, als Coach Netzwerkmanager (Bojanowski 2005, 60 f) zu sein. Der Coach als Netzwerkbegleiter lernt die Abgangsklasse in den Schulen möglichst früh kennen, d.h. nicht erst im letzten Schuljahr. Er verbindet in seiner Person eine enge Kooperation mit dem System Schule (Leitung und Lehrkörper), und er verbindet seine Beziehungen und Erfahrungen mit den Betrieben des Quartiers und über dessen enge Grenzen hinaus mit einem Coachingansatz, der sein aufgebautes Netzwerk für individuelle berufliche Entwicklung der benachteiligten Jugendlichen nutzbar macht. ALFA folgt dem Erfordernis, mit insti-

tutionellen Akteuren und Betrieben im Quartier Lurup eng zu kooperieren und kann dabei an bestehende Kontakte aus vorherigen Projekten anknüpfen.

### 3.2.2 Schülerprojekte

„Projekte bieten ernsthafte Herausforderungen, stellen brauchbare Produkte oder Dienstleistungen her und müssen sich am Ergebnis messen lassen, verlangen sorgsamem Umgang mit Ressourcen und präzises Arbeiten. Sie sind offen und können scheitern und fördern die Teamentwicklung“ (Michl 2011, 28).

Die Schülerprojekte sind so konzipiert, dass die Teilnehmenden durch ihre Mitarbeit eigene Kompetenzen entwickeln, erweitern und im Quartier sichtbar machen und zugleich zur Imageverbesserung des Quartiers beitragen, um das Bild von Lurup in der Öffentlichkeit nachhaltig zu verbessern. Die angestrebte Kompetenzentwicklung durch die Schülerprojekte umfasst die Ebenen der personalen, der sozialen, der sachlich/fachlichen Kompetenzen und der Medienkompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbstbestimmt und entscheidend an den jeweiligen Projekten mitwirken, so Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und in Gruppen gemeinsame Gestaltungsräume erfahren, kooperieren und konstruktive Konfliktlösungen einüben. Sie sollen zugleich kreative, mediale und handwerkliche Kompetenzen in verschiedenen realen Arbeitszusammenhängen erlangen. Hier werden ExpertInnen einbezogen, wodurch den Teilnehmenden externe Erfahrungshorizonte eröffnet werden sollen. Und es werden lokale Unternehmen einbezogen, um den Ernstcharakter der Projekte zu unterstreichen und die Vernetzung im Stadtteil zu befördern. Durch die angestrebte Öffentlichkeitswirksamkeit der Projekte sollen die Schülerinnen und Schüler Anerkennung für ihre Leistungen erfahren.

Es wurden insgesamt acht Schülerprojekte durchgeführt:

1. BusKunst (ein in Kooperation mit einem Künstler selbst bemalter Linienbus)
2. BankKunst (in Kooperation mit einem Künstler gestaltete Sitzbänke im Stadtteil)
3. Internetcommunity (zentrale Praktikumsadressendatei und Hinterlegung von eigenen Bewerbungsunterlagen auf einem Internetportal)
4. Filmkunst: „Lurup, meine Perle“ (ein selbstgedrehter „Imagefilm“)
5. Filmkunst: „Warum küsst du dann Maria?“ (ein selbstgedrehter Jugendfilm zur Konfliktlösung)
6. Berufswahl-Ralley (An den verschiedenen Stationen im Stadtteil und in ganz Hamburg lösten SchülerInnen Aufgaben und stellten Arbeitgebern Fragen zu den Themen Berufswahl, Berufsvorbereitung, Praktikum und Ausbildung<sup>2</sup>)
7. KochKunst (Kochen und Schreiben eines Kochbuches unter Schirmherrschaft einer Profi-Köchin)
8. Verfügungsfonds (selbständige Verwaltung eines Fonds für stadtteilbezogene Projekte im Luruper Bürgerhaus)

---

<sup>2</sup> Die sog. Berufswahlralley wurde schulübergreifend durchgeführt. Im Stadtteil wurden Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen mit individuellen Gruppennamen wie „Ferrari“ und „Porsche“ mit Fragebögen quer durch Lurup geschickt zu verschiedenen Einrichtungen, Organisationen und Arbeitgebern. Anhand der vorbereiteten Fragen interviewten die GruppenteilnehmerInnen jeweils vier AnsprechpartnerInnen von insgesamt 14 beteiligten Institutionen. So informierten und orientierten sie sich selbständig in ihrem Quartier und machten sich zugleich in den Institutionen bekannt.

Eines der acht Projekte, das BusKunst-Projekt wurde exemplarisch ausführlich evaluiert, weshalb es hier genauer darzustellen ist.

### **BusKunst- Projektskizze**

Das BusKunst-Projekt steht beispielhaft für die Schülerprojekte, die alle die Verbesserung der Integration der Schülerinnen und Schüler in Ausbildung durch Kompetenzverbesserungen mit der Imageverbesserung des Quartiers verbinden. Der Bus fährt als Werbefläche durch ganz Hamburg, wodurch sowohl seine Gestalter als auch Lurup positive Beachtung erfahren soll.

### **Projektverlauf**

14 Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse aus den vier Luruper Haupt- und Realschulen gestalten gemeinsam einen Linienbus. Dieser wird am 12. November 2010 um 10.00 Uhr erstmals der Öffentlichkeit präsentiert und soll für mindestens ein Jahr auf diversen Buslinien eingesetzt werden. Dies verspricht die Marketing-Leiterin des kooperierenden Hamburger Unternehmens, der Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein AG/Pinneberger Verkehrsgesellschaft (VHH PVG). Das Motto: „Lurup ist wild und verlockend“, das die Rückseite des Busses zierte, soll bis an die Alster und in die Hafencity getragen werden.

Über mehrere Wochen trafen sich die Schülerinnen und Schüler tageweise für dieses Projekt mit dem Künstler Kai Teschner. Zunächst wurden Kennenlern-Termine und eine Werkstattbesichtigung durchgeführt. Es wurde vereinbart, dass das Thema der Busgestaltung „was mit Lurup zu tun haben“ solle und schließlich die einzelnen Gestaltungsideen zu Papier gebracht. Jede/r hat ihre/seine Vorstellung für den Bus aufgemalt. Dann wurde ausgehandelt, wie daraus ein Gemeinschaftswerk werden könnte. Schließlich wurde man sich einig, auf der einen Seite des Busses die „helle“ und auf der anderen die „dunkle“ Seite Lurups als Motto zu wählen. Nachdem ein Probewandbild in einer Kirchengemeinde erstellt wurde, konnten schließlich die Entwürfe und Schablonen angefertigt und am 5. und 6. November 2010 wurde der Bus gemeinsam bemalt.

Am 12. November steht er in Lurup am Eckhofplatz und alle am Projekt beteiligten Schülerinnen und Schüler präsentieren ihn und sich der Presse. Ein Lieblingsmotiv ist der Totenkopf, der auf beiden Seiten vorkommt, auf der „hellen“ Seite allerdings als Umrahmung für ein großes rotes Herz. Ansonsten sieht man hier einen süßen Hasen, einen auf dem Kopf stehenden Elefanten und weitere Herzen. Auf der „dunklen“ Seite hingegen tummeln sich monsterartige Gestalten. Hier haben die Jungen ihre Namen auf die obere Buskannte geschrieben. Auf der „hellen“ Seite stehen dort Mädchennamen.

Nachdem das interessierte Publikum die verschiedenen Motive auf dem Bus studiert hatte, konnte man sich anhand im Bus aufgehängter Zeichnungen und Fotos ein Bild von dem „Produktionsprozess“ machen. Alle Anwesenden sind sich einig und die FestrednerInnen heben dies mehrfach hervor: Der Bus sieht toll aus und die Künstlerinnen und Künstler haben allen Grund, stolz auf ihr Werk zu sein.

Dann geht es auf zur Jungfernfahrt, auf der die vier Schulen, von denen die Beteiligten kommen, angefahren werden. Dort erwarten die MitschülerInnen „ihre“ KünstlerInnen und haben die Chance den Bus zu bewundern.

### **3.2.3 Lernaktivitäten**

Lernaktivitäten sind Gruppenangebote für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Art, die sowohl die Ausbildungsfähigkeit als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern. Angeboten wurden verschiedene Workshops zur Kompetenzfeststellung, zum Bewerbungstraining und zur Erstellung eigener Bewerbungsunterlagen sowie Gruppenaktivitäten mit persönlichkeitsförderndem Charakter.

Schließlich wurden Orientierungshilfen für die Berufswahl in ganz praktischem Sinn gegeben. Außerdem wurden Bewerbungstrainings und Berufsfelderkundungen gezielt außerhalb der Schulen in Kooperation mit Firmen durchgeführt.

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Lernaktivitäten näher erläutert:

### Lernaktivitäten zur Kompetenzfeststellung

- Die Arbeit mit dem **ProfilPass**: Der sog. ProfilPass ist ein international anerkanntes Instrument zur individuellen Kompetenzeinschätzung und -darstellung: „Im Berufsalltag brauchen wir mehr als reines Fachwissen: Wir brauchen auch die Kompetenz, dieses Wissen angemessen einzusetzen. Sogenannte Schlüsselkompetenzen, wie beispielsweise Team- und Lernfähigkeit, Kreativität, Anpassungsfähigkeit und Stressresistenz/Belastbarkeit erwerben wir häufig nebenbei und unbewusst im beruflichen Alltag oder in der Freizeit. Der ProfilPass unterstützt Sie, diese Kompetenzen systematisch zu ermitteln und darzustellen. So entsteht Ihr persönliches Profil, das Ihnen bei der beruflichen (Neu-) Orientierung, bei anstehendem Berufs- oder Stellenwechsel, bei der Vorbereitung von Mitarbeiter- oder Leistungsgesprächen oder auch bei der Formulierung von persönlichen Zielen hilft“.<sup>3</sup> Der ProfilPass wurde im Rahmen von ALFA als dreitägiges Seminar durchgeführt und eingesetzt als ein Instrument, Schülerinnen und Schüler frühzeitig dazu anzuhalten, eigene Stärken zu erkennen und eine bessere Selbsteinschätzung zu bekommen sowie ihr Selbstbewusstsein zu stärken.
- Der **geva Eignungstest Berufswahl** ist ein Instrument zur Berufsorientierung, das speziell für Schulen entwickelt und nach Schularten differenziert wurde. Der bei ALFA verwendete geva Eignungstest B wird an Haupt- und Realschulen angewandt. In einem dreistündigen Online-Testverfahren werden mit den Schülerinnen und Schülern Profile ihrer beruflichen Stärken und Interessen ermittelt. Anschließend werden datenbankbasiert passende Ausbildungsberufe genannt und praktische Tipps zur Berufsorientierung gegeben.<sup>4</sup>
- **hamet** (handwerklich – motorischer Eignungstest) ist ein diagnostisches Verfahren zur Unterstützung beruflicher Entscheidungsprozesse. „Das vom Berufsbildungswerk Waiblingen entwickelte Testverfahren zielt auf die Diagnostik berufsrelevanter gewerblich-technischer Kompetenzen lernbehinderter junger Menschen. Handwerklich motorische Anforderungen werden in praktischen Übungen den beobachtbaren Kompetenzen gegenübergestellt. (...) Das durch beobachtete Aufgabendurchführung und Bewertung erhobene Leistungsprofil erlaubt es, berufliche Vorstellungen im Hinblick auf Realisierungsmöglichkeiten aufzuzeigen und hieraus entsprechende Förderempfehlungen abzuleiten“ (Hutter 2004, 20).<sup>5</sup> Dieses Testverfahren wurde weiterentwickelt und wird inzwischen für Haupt- und RealschülerInnen eingesetzt. Berufliche Kompetenzen im handwerklichen Bereich lassen sich mit hamet anforderungsnah, handlungsbezogen und wissenschaftlich abgesichert erkennen und fördern. Der Test wurde von ALFA in Schulen oder an 3–4 Tagen außerhalb der Schulen im Rahmen außerschulischer Werkstattaktivitäten durchgeführt.

<sup>3</sup> Bertelsmann Verlag (Hrsg.) (o.J.): ProfilPASS. Stärken kennen – Stärken nutzen. Verfügbar unter: [http://www.profilpass.de/index.php?article\\_id=3](http://www.profilpass.de/index.php?article_id=3) (Zugriff am: 27.9.2012)

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.geva-institut.de/eignungstest-berufswahl-b-berufsorientierung.html> (Zugriff am: 25.12.2012), vgl. auch die Darstellung beim Job Club Altona unter: <http://www.jobclubaltona.de/html/alfa-gevatest.htm> (Zugriff am: 25.12.2012)

<sup>5</sup> Vgl. [http://www.good-practice.de/expertise\\_kompetenzfeststellungen.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf) (Zugriff am: 27.9.2012)

## Lernaktivitäten zum Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen

- Im Gruppenangebot zum Thema **Online-Lehrstellenbörse** lernen die Schülerinnen und Schüler den praktischen Umgang mit einer Internetplattform kennen.
- Beim **Präsentationstraining** in kleinen Seminargruppen wurden die Teilnehmenden intensiv betreut und hatten die Möglichkeit sich eingehend mit Vorstellungsgesprächen auseinanderzusetzen.
- Die Schülerinnen und Schüler erhielten Unterstützung beim Erstellen ihrer **Bewerbungsunterlagen** im Rahmen der Auswertung ihrer Praktika.
- Beim **Chaosspiel** haben die Teilnehmenden spielerisch Fragen zum Thema „Verhalten in Bewerbungssituationen und im Beruf“ beantwortet, es beinhaltete ebenfalls Elemente des Erlernens von Sozialkompetenz – es wurde in Teams gespielt – und
- im Rahmen von **simulierten Vorstellungsgesprächen** bei der Hamburger Sparkasse und beim Unternehmen Kühne&Nagel konnten die Schülerinnen und Schüler sich selbst erproben.
- Auf der **Berufsmesse** konnten die Teilnehmenden Workshops besuchen in deren Rahmen Arbeitgeber Fragen zu den verschiedenen Berufen beantworteten. Die Jugendlichen hatten hier außerdem die Möglichkeit ihre Bewerbungsmappen mitzubringen und von den Arbeitgebern ein Feedback zu diesen zu erhalten.

## Lernaktivitäten zur Berufsfelderkundung („ALFA vor Ort“)

- Bei **Betriebsbesichtigungen** erhielten die TeilnehmerInnen einen realistischen Einblick in verschiedene Berufsfelder. Schülerinnen und Schüler besuchten unter anderem die Studios des Norddeutschen Rundfunks und der Flowserve GmbH.
- Es wurden unterschiedliche **Informationsveranstaltungen** genutzt. Beispiele hierfür sind der Besuch des Tages der offenen Tür des Bildungszentrums Metall sowie des Bildungszentrums Elektro, eine Informationsveranstaltung der Gewerbeschule Werft und Hafen, die Teilnahme an der Aktion „Deutsche Bahn – Ausbildungsberufe zum Anfassen“ sowie eine Informationsveranstaltung des Diakonischen Werkes zum Thema Freiwilliges Soziales und Freiwilliges Ökologisches Jahr. Hinzu kommen mehrere Besuche im Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur.

## Lernaktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung

**Erlebnispädagogische Einheiten:** „Erlebnispädagogik ist eine Methode, die Personen und Gruppen zum Handeln bringt mit allen Implikationen und Konsequenzen, bei möglichst hoher Echtheit von Aufgabe und Situation in einem Umfeld, das experimentierendes Handeln erlaubt, sicher ist und den notwendigen Ernstcharakter besitzt“ (Hufenus 1993, 86, zitiert nach Galuske 1998, 210). Erlebnispädagogik nutzt Gruppenerfahrungen (vornehmlich in der Natur), um Selbstbewusstsein zu stärken und soziale Kompetenzen zu fördern.<sup>6</sup> Erlebnispädagogik bietet die konzeptionelle Möglichkeit, schwie-

---

<sup>6</sup> Erlebnispädagogik nach dem Begründer Kurt Hahn beruht auf einer „(kultur)kritischen Gegenwartsdiagnose. Nach seiner Auffassung ist die Gesellschaft gekennzeichnet durch vier Verfallserscheinungen: den Mangel an menschlicher Anteilnahme, den Mangel an Sorgsamkeit, den Verfall körperlicher Leistungsfähigkeit und Tauglichkeit, den Mangel an Initiative und Spontaneität“ (Galuske 1998, 207 f). Um diesen kulturellen Problemen entgegenzuwirken stützt sich Erlebnispädagogik unter anderem auf folgende konzeptionelle Elemente:

- Den „Dienst am Nächsten, im Rahmen dessen die Jugendlichen dazu angehalten werden, sozial nützliche Tätigkeiten zu verrichten, die den einzelnen vor ernsthafte Aufgaben stellen, die aber zugleich die Möglichkeit für erlebnisreiche Erfahrungen eröffnen.



rige, ernsthafte, nützliche und zugleich mit Spaß und Freude belegte Aktivitäten zu verbinden und so eine besondere Erlebnisqualität zu schaffen. Als erlebnispädagogische Einheiten wurden GPS-Rallys und Kletter-Ausflüge in Klassenverbänden durchgeführt. Die Klassen wurden intensiv auf die geplanten Aktivitäten vorbereitet, so dass sowohl gemeinsame Klassenziele als auch individuelle Ziele im Vorwege entwickelt werden konnten. So wurde Teamarbeit gestärkt und den Beteiligten ein planvoller und reflektierter Zugang zu den jeweiligen Aktivitäten ermöglicht.

### **3.3 Vernetzung von ALFA im Quartier**

Das Projekt ALFA ist als Anschlussprojekt zum Projekt „Trittfest“ konzipiert. Der Job Club Altona, verfügt dank seiner langjährigen Aktivität innerhalb des Stadtteils über gute Voraussetzungen für eine sinnvolle Durchführung von ALFA. Die Projektmitarbeiterinnen sind bereits gut vernetzt mit den wichtigen Akteuren im Stadtteil, haben langjährige Kontakte zu SchulleiterInnen und LehrerInnen sowie zu Unternehmen und Institutionen in Lurup.

Zur Erreichung der Projektziele wird eine Vorgehensweise gewählt, die auf vier Säulen beruht:

- 1) die Kooperation mit den Partnerschulen,
- 2) die Netzwerkarbeit im Stadtteil,
- 3) die Etablierung einer Steuerungsgruppe,
- 4) Einbeziehen von Multiplikatoren und Unternehmen.

#### **Kooperation mit den Partnerschulen**

Das Projekt organisiert die Kooperation mit den vier oben genannten Partnerschulen. Die Ansprache und Gewinnung von ProjektteilnehmerInnen geschieht innerhalb der Schulen. Dafür ist eine enge Kooperation mit den schulischen InstitutionsvertreterInnen, also die Unterstützung durch die Schulleitung und die Mitwirkung der LehrerInnen notwendig. Die Projektmitarbeiterinnen müssen in wichtigen Entscheidungsgremien der Schulen einbezogen werden, um ALFA in den Schulen zu verankern und Schulentwicklungsprozesse anzustoßen.

Schließlich wird auch die Nutzung der Ressource Schule in ihren unterschiedlichen Facetten eingeplant: Sie bezieht sich auf die Räumlichkeiten, ihre soziale Funktion als möglicher Treffpunkt, die Nutzung der vorhandenen technischen Ausstattung und den Rückgriff auf vorhandene Netzwerke und Kontakte der Schulen, daher auch die Zusammenarbeit mit anderen ProjektanbieterInnen an den jeweiligen Schulen.

#### **Netzwerkarbeit im Stadtteil**

Für eine bessere Einbindung im Quartier werden stadtteilbezogene Netzwerke und Einrichtungen genutzt. Wöchentliche Sprechstunden mit Bewerbungsservice im Stadtteilhaus Böverstand bieten der Zielgruppe ein außerschulisches Beratungsangebot. So lassen sich einerseits stadtteilbezogene Kontakte zur Teilnehmergewinnung nutzen und andererseits kann die Zielgruppe motiviert werden, die Angebote im Stadtteil verstärkt zu nutzen.

---

- das körperliche Training, z. B. in Form von (natur)sportlichen Übungen (z. B. Bergsteigen, Kanufahren, Segeln etc.), die die körperliche Tauglichkeit der Jugendlichen erhöhen sollen“ (a.a.O., 208).

Die Präsenz von ALFA im Stadtteil wird durch die Teilnahme am Luruper Forum sichergestellt. Zu diesem Bürgergremium erscheinen durchschnittlich 70 Personen aus Politik, VertreterInnen von sozialen Einrichtungen und engagierte BürgerInnen. Dieses Forum nutzt ALFA regelmäßig, um sich und die Ergebnisse der Schülerprojekte vorzustellen. So werden auch die Eltern der jeweils teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erreicht.

### **Etablierung einer Steuerungsgruppe**

Eine Steuerungsgruppe wird etabliert mit einer doppelten Zielsetzung: Zum einen sollen hier die Planungen mit allen beteiligten KooperationspartnerInnen vorgenommen werden. Außerdem sollen Entwicklungsschritte und (Zwischen-) Ergebnisse des Projektes kontinuierlich vermittelt werden, um ihnen auf diese Weise ein Mehr an Nachhaltigkeit zu sichern. Als Teilnehmende waren zunächst die Leitungen der kooperierenden Schulen und langfristig des Stadtteilhauses Böverstland und des Bezirksamtes Altona sowie des Luruper Forums vorgesehen. Die ArGe Boss (Arbeitsgemeinschaft zur Berufsorientierung für Schüler/innen in Lurup), die als weiteres begleitendes und netzwerkendes Gremium vorgesehen war, löste sich am 4. Mai 2010 selbst auf. Grund dafür waren Veränderungen in der Struktur der Jugendhilfe und die bevorstehende Schulreform, die diese Konstellation der Zusammenarbeit obsolet machte.

### **Einbindung von Multiplikatoren und Unternehmen**

Um die Potenziale der Schüler und Schülerinnen sowie des Stadtteils langfristig in der Öffentlichkeit zu verankern, werden die Projektaktivitäten regelmäßig möglichen Multiplikatoren aus Behörden und Politik bekannt gemacht. Zudem werden für die Lernaktivitäten sowie die Schülerprojekte aktiv Unternehmen und Einrichtungen gesucht, die die konkrete Projektarbeit unterstützen und als langfristiger Partner der Luruper Schulen erhalten bleiben. Hiermit soll auch gewährleistet werden, Lurup und seine Vorzüge über seine Grenzen hinaus bekannt zu machen.

## **3.4 Projekt-Verlaufs-Dokumentation**

Bei der **Dokumentation** handelt es sich um ein wichtiges Instrument für die Projektsteuerung. Sie muss bei Projekten wie ALFA außerdem wegen der Dokumentationsanforderungen gegenüber dem Programmträger und für die Evaluation einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die Dokumentation besteht in einem ausdifferenzierten Zusammenhang, der die Qualität und Nutzung der Angebote im Hinblick auf die Erreichung der vereinbarten Ziele abbildet. Sie umfasst folgende Bestandteile:

- Es wird eine Statistik über alle Kennzahlen geführt, wie sie vom Programmträger in seinem Berichtswesen gefordert wird. Die Daten werden über die Online Belegerfassung von BIWAQ weiterverarbeitet. Hier werden u.a. Zugänge ins Projekt, Zahl der TeilnehmerInnen, Teilnahme an Angeboten, Praktika, Vorstellungsgespräche und eingeleitete Perspektiven erfasst.
- Die Angebots-Struktur wird in einer detaillierten Übersicht festgehalten, die einen Gesamtüberblick über Schülerprojekte und Lernaktivitäten gibt und von den Projektmitarbeiterinnen für ihren Verantwortungsbereich selbständig fortlaufend zu pflegen ist. Sie umfasst neben der inhaltlichen Benennung der einzelnen Schülerprojekte und Lernaktivitäten Angaben zu allen formalen Daten, die zur Weiterverarbeitung und Steuerung der Projektaktivitäten gebraucht werden: Zahl der TeilnehmerInnen, Datum

der Aktivität, BesucherInnen bzw. NutzerInnen, Veröffentlichungen, beteiligte Schulen und Schulklassen, Kooperationspartner und Unterstützer.

- Von jeder Projektmitarbeiterin wird außerdem ein Schulbericht über ihren Verantwortungsbereich geführt, in dem die Einbindung in die Schulstruktur, das Einzelcoaching, alle Aktivitäten an den Schulen und bei externen Partnern, die Schülerprojekte, Kooperation mit anderen an den Schulen aktiven Projekten und Institutionen, Praktikumsbesuche, Elternarbeit / Elternabende inhaltlich beschrieben und teilweise quantitativ unterlegt werden. Reflexionen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Projektangebote schließen die Schulberichte ab.
- Auf der Ebene der Schülerprojekte und Lernaktivitäten sind die Rückmeldungen der TeilnehmerInnen entweder schriftlich formlos abgefragt und dokumentiert worden (BankKunst, FilmKunst, Profilpass, KochKunst etc.) oder es wurden eigene projektinterne Fragebögen zu den Aktivitäten entwickelt, eingesetzt und selbständig ausgewertet, um ein Urteil über die Resonanz auf das Angebot zu ermitteln und diese Resonanz auch über die Dokumentation zugänglich zu machen.
- In Handakten sind die fallbezogenen Basis- und Verlaufsdaten niederzulegen. Die sensiblen personenbezogenen Daten der TeilnehmerInnen verbleiben in den Handakten bei den einzelnen Mitarbeiterinnen. Dadurch ist auch dem Erfordernis des Datenschutzes Genüge getan.

## 4 Evaluationsdesign

Im Folgenden wird ausgeführt, welche Ziele die Evaluation hat und welche verschiedenen quantitativen und qualitativen Methoden eingesetzt wurden.

### 4.1 Ziele der Evaluation:

Aufgabe der formativen Evaluation ist es, die Leistungsfähigkeit des Projekts im laufenden Prozess daraufhin zu überprüfen, ob und wieweit die Ziele des Programms unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen im Quartier umgesetzt und verwirklicht werden konnten und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zu entwickeln und entsprechende Maßnahmen anzuregen.

Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an die Evaluation:

- Nutzung der Evaluation zur Qualitätsverbesserung im laufenden Prozess,
- Beteiligung der Akteure an Planung und Durchführung der Evaluation,
- Identifizierung von Erfolgsfaktoren und Misserfolgskriterien bei der Realisierung der in der Planungsphase zu klärenden Ziele, Fragestellungen und Indikatoren und
- Bewertung der Leistungsfähigkeit des Projekts in Bezug auf die Zielverwirklichung als Beitrag zur Programmumsetzung.

#### 4.1.1 Evaluationsansatz und -verständnis

Im Mittelpunkt der Evaluation steht das Interesse, wesentliche Erfolgsfaktoren der Projektarbeit herauszuarbeiten, aber auch Möglichkeiten zu ihrer Verbesserung und Effektivierung aufzudecken. Aus diesem Grunde wird der Ansatz einer *formativen* Evaluation gewählt.

„Formative Evaluationen, die vor allem bei der Entwicklung und Implementierung neuer Maßnahmen eingesetzt werden, sind im Unterschied zur summativen Evaluation meistens erkundend angelegt. Neben der Identifizierung von Wirkungsverläufen zielt die formative Evaluation u.a. auf die Vermittlung handlungsrelevanten Wissens“ (Bortz/Döring 1995, S. 113).

Da es sich bei Projekten wie „ALFA“ um soziale Arbeitszusammenhänge handelt, in die verschiedene Akteure mit jeweils eigener Perspektive einbezogen sind, stützt sich die Beschreibung und die Bewertung der Projektarbeit im Sinne eines multiperspektivischen Vorgehens auf die unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen der Beteiligten:

„Die Bewertung einer Intervention oder Institution kann von außen nach extern definierten Erfolgskriterien erfolgen. Evaluation wird jedoch vor allem dann aufschlussreich sein, wenn es ihr gelingt, die unterschiedlichen – subjektiven – Bewertungen verschiedener Beteiligter zu erfassen und über deren Vergleich und Kontrastierung zu einer Bewertung zu gelangen“ (Flick 2006, 19).

Um die Perspektive der AdressatInnen zu stärken ist eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Methoden gewählt worden, wobei der Schwerpunkt der Evaluation in der Anwendung von qualitativen, problemzentrierten Interviews liegt (vgl. Witzel 2000). Im quantitativen Teil wurde neben der Auswertung der projektinternen Dokumentation ein AdressatInnen-Fragebogen eingesetzt, der zusammen mit den Projektmitarbeiterinnen entwickelt wurde und sich auf ihre umfangreichen Erfahrungen in dem Arbeitsfeld stützt. Die AdressatInnen-

Perspektive wird insofern über qualitative Verfahren und über quantitative Verfahren ermittelt und ist insofern breit abgedeckt.

Dem Anspruch an eine formative Evaluation wird auf zwei Ebenen Rechnung getragen. Erstens werden Prozessschritte der Evaluation wie Projektplanung, Strukturierung der Konzeptentwicklung für Schülerprojekte, Entwicklung einer Angebotsstruktur, Planung von Struktur und Durchführung der Dokumentation mit Beteiligung der Akteure und unter dem Gesichtspunkt der Projektentwicklung erarbeitet. Zweitens werden Zwischenergebnisse in das laufende Projekt eingegeben und gemeinsam diskutiert. Im Bereich der pädagogischen Orientierung hat das Evaluatorenteam die Arbeit von ALFA durch inhaltliche Impulse unterstützt.

#### **4.1.2 Evaluationskriterien**

Die Kriterien der Evaluation sind auf mehreren Ebenen angesiedelt, um der Vielschichtigkeit des Projektes Rechnung zu tragen.

##### **Zielerreichung auf der Prozessebene:**

Zur Beurteilung der Qualität der Projektsteuerung werden Qualitätskriterien von Konzepten des Übergangsmangements angewandt, wie sie in der aktuellen Fachdiskussion entwickelt worden sind (Lex u.a. 2006).

Inwieweit war die Projektorganisation sinnvoll konzipiert? Welche Steuerungsinstrumente wurden eingesetzt? Wie ist die Projektarbeit dokumentiert worden? Gab es Maßnahmen zur Teamentwicklung und Weiterbildungsangebote für die Durchführenden? Ist die nötige Niedrigschwelligkeit des Zugangs realisiert worden, so dass die Zielgruppe angesprochen werden konnte?

##### **Zielerreichung auf der Ebene des Projektprofils:**

Wurde die profilbildende Projektidee der Verbindung von Kompetenzentwicklung für Schülerinnen und Schülern mit der Imageverbesserung des Stadtteils erreicht?

##### **Zielerreichung auf der strukturellen Ebene/ Kooperations- und Netzwerkmanagement:**

Ist die Integration im System Schule gelungen? Ist die Vernetzung im Stadtteil incl. Lobbyarbeit gelungen? Ist schließlich Nachhaltigkeit erreicht worden?

##### **Zielerreichung in Bezug auf angestrebte Ergebniswerte (Output):**

Ist eine mindestens 80-prozentige Auslastung der Teilnehmerplätze erreicht worden? Sind 20 Prozent der TeilnehmerInnen in Ausbildung vermittelt worden? Wurde mit zwei Schülerprojekten pro Jahr die gewünschte Öffentlichkeitswirksamkeit erreicht? Ist die angestrebte Zahl von fünf unterstützenden Sponsoren, Firmen oder Partnern pro Jahr erreicht worden?

##### **Zielerreichung auf der subjektorientierten Ebene:**

Inwieweit und wie ist es gelungen, die TeilnehmerInnen innerhalb des Projektes bedürfnis- und bedarfsgerecht zu unterstützen? Konnte die Steigerung von Selbstbewusstsein durch das Erlangen personaler und sozialer Kompetenzen und das Initiieren von Selbstwirksamkeitserfahrungen umgesetzt werden? Konnten die Eltern als Unterstützer ihrer Kinder aktiviert werden?

## 4.2 Untersuchungsaufbau

Die Evaluation wird von drei wesentlichen Faktoren bestimmt:

- **Prozessbegleitung:** Die Projektarbeit wird beratend begleitet und Methoden der Evaluation werden zur Prozesssteuerung eingesetzt.
- **Quantitative Methoden:** Fragebogenanwendung, um der Teilnehmerperspektive mehr Gewicht in der Evaluation zu verschaffen.
- **Qualitative Methoden:** verschiedene Formen Problemzentrierter Interviews und visualisierte Gruppendiskussion, um neben der Überprüfung der Zielverwirklichung einen Erkenntnisgewinn im Prozess zu generieren.

Die Methoden der qualitativen Sozialforschung, das problemzentrierte Interview (Witzel 2000), das Experteninterview (Meuser/Nagel 1997), das Gruppeninterview (Mayring 2002) und die visualisierte Gruppendiskussion (Kühl 2002) stehen im Zentrum der Evaluation. Diese Methoden der qualitativen Sozialforschung zeichnen sich durch ein induktives Forschungsvorgehen aus.

### 4.2.1 Prozessbegleitung

Um dem Anspruch an eine formative Evaluation gerecht zu werden, ist eine Abstimmung von Projektplanung und Evaluationsplanung erfolgt. Im Evaluationsdesign war eine Prozessbegleitung enthalten, die folgende Schwerpunkte hatte: Beteiligung des Teams bei Planung und Umsetzung der Evaluation, Unterstützung des Teams bei der Projektarbeit, Coaching für die Projektleitung, Rückmeldung und Diskussion von Zwischenergebnissen mit Leitung und Team, Präsentation und Diskussion der Zwischenergebnisse vor einer Fachöffentlichkeit aus MultiplikatorInnen.

Die Beteiligung der Teammitarbeiterinnen von ALFA an der Planung und Umsetzung der Evaluation und die Kooperation mit dem ALFA-Team zur Verbesserung der Qualität der Projektarbeit fand im Rahmen von regelmäßigen Workshops mit der Projektleitung und dem gesamten Team statt.

Evaluation und Prozessbegleitung war in Planungs-, Durchführungs- und Auswertungsphase unterteilt. Gegenstand der **Planungsphase** waren die Entwicklung des Evaluationsdesigns mit SchülerInnen-Fragebogenerstellung, Identifizierung von geeigneten Befragungspersonen und der Erarbeitung von Interviewleitfäden, sowie die Organisation der Projektsteuerung durch die Anwendung von Planungsinstrumenten in der Projektplanung, der Konzeption und Dokumentation aller Projektbestandteile.

Die Prozessbegleitung fand unter Anwendung der Methode des visualisierten Gruppengesprächs (vgl. Kühl 2002) statt, die Erarbeitung von Ist-Stand-Analyse, Soll-Konzepten für die Zukunft und operativer Projektplanung mit Arbeitspaketen und Meilensteinen. Diese Methode hatte exemplarischen Charakter und wurde vom ALFA-Team auf projektinternen Planungstagen weitergeführt und auf die verschiedenen Planungsbereiche übertragen.

In der **Durchführungsphase** war zunächst eine Bilanz zu ziehen über den Entwicklungsstand der Projektarbeit, die Planung der zukünftigen Etappen (Meilensteine) zu entwerfen und in die Form handhabbarer Arbeitspakete zu bringen. Für den erreichten Ist-Stand betraf dies das gesamte geplante und gestartete Projektangebot in seinem Zusammenhang von Einzelcoaching, Schülerprojekten und Lernaktivitäten.

Konkret sind hier zu nennen: Projektauftakt mit Chaos-Spiel (Kennenlernphase für Schülerinnen und Schüler mit Berufsorientierung) in allen Partnerschulen, Aufbau der Kooperation mit Schulleitung und Lehrkörper, Umsetzung offener Angebote, Einpassung des Einzelcoaching

in den Schulalltag, Teilnahme an Elterngesprächen, erste Lernaktivitäten zur Berufsfelderkundung, Planung und Organisation der ersten Schülerprojekte, Kooperation mit weiteren Projekten an den Schulen.

Die Planung der nächsten Etappen in der Projektarbeit konzentrierte sich auf den Aufbau und Ausbau der Kooperationen im Quartier inklusive Etablierung eigener Angebote in den Einrichtungen mit hoher Bürgerbeteiligung in Lurup, die Öffentlichkeitsarbeit mit Internetauftritt, Gewinnung von Unterstützern und Multiplikatoren sowie die Durchführung laufender und die Konzeptentwicklung für neue Schülerprojekte. Ganz oben auf die Agenda der Projektarbeit rückte Anfang des Jahres 2010 der Umgang mit den Auswirkungen der Hamburger Schulreform auf die Projektarbeit von ALFA. In der Durchführungsphase waren daher die Betroffenheit von der Hamburger Schulreform und die Strategieentwicklung auf der Ebene der Projektsteuerung von ALFA ein wichtiges Thema des begleitenden Coachingprozesses.

Ein zentraler Anspruch der Evaluation bestand in der Nutzbarmachung der Evaluation für die laufende Projektarbeit, so dass **Durchführungs- und Auswertungsphase** zur Projektmitte hin zusammenfielen.

Für die Durchführungsphase wurden die Ergebnisse der Zwischenevaluation zeitnah ausgewertet und an das Team rückgekoppelt, so dass sie für die weitere Planung fruchtbar gemacht werden konnten. So konnten Verbesserungsmöglichkeiten identifiziert werden, im Team besprochen und in die weitere Projektplanung aufgenommen oder aus Kapazitätsgründen als „nice to have“ verworfen werden.

Nach der Zwischenevaluation fand ein Workshop zur Strategie-Entwicklung statt. Er hatte zwei wesentliche erschwerende Arbeitsbedingungen zum Ausgangspunkt: die Hamburger Schulreform, die in Lurup an den Partnerschulen von ALFA zu Wirkungen geführt hat, die die Projektunterstützung auf der Leitungsebene der Partnerschulen nicht immer in dem für solche Projekte nötigen Umfang hat sicherstellen lassen.

Dennoch konnten Verbesserungsmöglichkeiten sowohl für die aktuelle Projektarbeit als auch im Hinblick auf zukünftige Aktionsfelder für den Job Club Altona bei der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung erarbeitet werden.

Folgende Verbesserungsmöglichkeiten konnten in der Prozessbegleitung identifiziert werden:

- Verbesserung der Integration der Angebote von ALFA in das System Schule,
- intensivere Kooperation mit dem Lehrpersonal,
- verstärkte Fokussierung von Elternarbeit (beispielsweise wurde erörtert, wie Eltern mit Migrationshintergrund bei der Durchführung von Schülerprojekten oder bei der Arbeit mit dem Profilpass beteiligt werden können),
- Nutzung der Erfahrungen aus der Projektarbeit für Schulentwicklungsprozesse.

Ein weiterer Workshop im letzten Jahr der Projektdurchführung hat sich mit den Themen Konfliktmoderation, Teamentwicklung - Strukturen und Ablaufprozesse im Team - und Öffentlichkeitsarbeit befasst.

Während der gesamten Dauer des Evaluationsprozesses wurde ein prozessbegleitendes Coaching für die Leitung des ALFA-Teams durchgeführt. Der Coachingprozess war ganzheitlich ausgerichtet. In der Anfangsphase waren der Aufbau einer vertrauensvollen Zusammenarbeit, die Integration des Job Club Altona in die Struktur des neuen Projektträgers Johann Daniel Lawaetz-Stiftung und in der weiteren Projektlaufzeit dann die strategisch-konzeptionelle Steuerung des Projekts Gegenstand des Coachingprozesses.

## 4.2.2 Quantitative Datenerhebung und Datenauswertung

### 4.2.2.1 Quantitative Datenerhebung

Die Erhebung der Daten für die quantitativen Indikatoren wurden durch eine umfangreiche projektinterne Dokumentation geleistet. Die erforderliche Strukturierung des Angebotes wurde zusammen mit dem ALFA-Team und mit der für die Dokumentation verantwortlichen Fachkraft im Team erarbeitet. Die generierten Daten wurden in kontinuierlichen Abständen ausgetauscht und auf ihren Informationsgehalt geprüft. Anpassungen in der Datenstruktur wurden entsprechend vorgenommen, mit dem Ziel, ein möglichst realistisches Abbild über die Wirkung der von ALFA geleisteten Arbeit zu erhalten. Insofern wurden auf den mit dem gesamten Team im Rahmen der Prozessbegleitung durchgeführten Workshops nicht nur die Resultate der Datenauswertung diskutiert und an Weiterentwicklungen des Projektangebotes gearbeitet, sondern auch die Struktur der Dokumentation und die Datenerhebung einer kritischen Prüfung unterzogen.

Um die Perspektive der Teilnehmenden in der Evaluation zu stärken, wurde zweimal zum Schuljahresende bzw. zum Zeitpunkt des Ausscheidens der Teilnehmenden aus dem Projekt ein Fragebogen eingesetzt. Das Ziel der Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens zur Befragung der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist eine quantitativ abgestützte Sicht der Teilnehmenden auf verschiedene Aspekte der Berufsorientierung und die Nützlichkeit der Angebote von ALFA zu bekommen. Befragt werden die Schülerinnen und Schüler nach Berufswunsch, wichtigen Ratgebern, der Bedeutung von Einzelberatung, nach dem Erstellen von Bewerbungsunterlagen, Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche und nach der Unterstützung durch ALFA in diesen Bereichen.

Der Fragebogen umfasst 15 Fragen. Er enthält einen Mix aus offenen und geschlossenen, in der Mehrzahl halboffenen Fragen, teilweise mit der Möglichkeit von Mehrfachantworten. Er wurde gemeinsam mit dem Team entwickelt. Die Anforderung war, ein komplexes Themengebiet in einfacher Sprache, für die Schülerinnen und Schüler verständlich und auf maximal einer doppelt bedruckten Seite abzufragen. Die Beantwortung des Fragebogens war anonym. Nach dem ersten Einsatz und der Auswertung für die Zwischenevaluation im Dezember 2010 wurde der Fragebogen wegen Unklarheiten geringfügig angepasst. Der Projektname ALFA wurde durch den Namen der jeweiligen Team-Mitarbeiterin, die in der Schulklasse tätig war mit dem Zusatz „vom Job Club“ ersetzt. Eine Frage wurde aus dem Fragebogen herausgenommen, weil der Eindruck bestand, dass sie häufig nicht verstanden wurde oder die Befragten sich durch sie unter Erfolgsdruck gesetzt fühlten. Eine Frage wurde zusätzlich aufgenommen. Diese Frage erhebt eine Gesamtbewertung für die Arbeit von ALFA.

Mit den Projektmitarbeiterinnen wurde die Anwendung des Fragebogens geplant und die Anweisungen an die Schülerinnen und Schüler in einem Hinweisblatt zur „TeilnehmerInnen – Instruktion“ niedergeschrieben. Der Einsatz in den Schulklassen wurde zeitlich geplant und der Rücklauf erfasst und dokumentiert. Die Anwendung des Fragebogens und sein Rücklauf lag in der Verantwortung der Projektmitarbeiterinnen von ALFA.

### 4.2.2.2 Quantitative Datenauswertung

Die Auswertung im quantitativen Teil der Untersuchung, stellt im ersten Teil die messbaren Indikatoren der Hauptziele und die Zielerreichung dar wie sie Gegenstand des Projektantrages waren. Es geht in diesem Bereich um Erfolgskriterien auf der Ebene der beiden Hauptziele von ALFA, nämlich die Verbindung von Kompetenzentwicklung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler mit der Imageverbesserung des stigmatisierten Stadtteils Lurup. Als messbare Indikatoren wurden vereinbart: die Besetzung der Teilnehmerplätze, die Vermittlungs-



quote in Ausbildung, die Gewinnung von Unterstützern und Partnern für die Projektziele und die Durchführung von acht Schülerprojekten.

Im zweiten Teil wurden die Ergebnisse der Fragebogenanwendung ausgewertet. Die Rückläufer der ersten Befragung wurden im Juni und Juli 2010 übergeben. Es waren 134 Fragebögen beantwortet worden. In diesem Zeitraum war das Projekt mit 182 TeilnehmerInnen belegt, das entspricht einer Rücklaufquote von 73,6 %. Der geringfügig veränderte Fragebogen wurde in einer zweiten Befragung in den Schulklassen eingesetzt, die aus dem Projekt ausgeschieden sind, weil die Schülerinnen und Schüler aus der Schule abgegangen sind. Die Rückläufer der zweiten Befragung wurden im Dezember 2011 und Januar 2012 und im August 2012 und September 2012 übergeben. Es sind 119 Fragebögen beantwortet worden, das entspricht einer Rücklaufquote von 72,3 %. Da die Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Abgangsklassen eingesetzt wurden, ist hier von einem Durchschnittswert von 165 belegten Plätzen bei ALFA ausgegangen worden.

Die Gesamtzahl aller beantworteten Fragebögen liegt bei 253 mit einer durchschnittlichen Rücklaufquote von 72,9 %. 36 Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen acht und zehn wurden zweimal befragt. Die Fragen wurden durch Berechnung der prozentualen Häufigkeit der Nennungen ausgewertet.

Die Höhe der Rücklaufquote zeigt die relativ hohe Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung. Dabei ist in Rechnung zu stellen, dass die Instruktion der Schülerinnen und Schüler zur Fragebogenbeantwortung durch die Projektmitarbeiterinnen erfolgt ist, die den Schülerinnen und Schülern aus der gemeinsamen Arbeit gut bekannt waren, und dass die Befragung im Schulunterricht stattfand. Eine Abhängigkeit wie im Lehrer-Schüler-Verhältnis bestand jedoch nicht. Es ist davon auszugehen, dass das den Schülerinnen und Schülern klar war und sie daher im Wesentlichen wahrheitsgemäß antworteten.

### 4.2.3 Qualitative Datenerhebung und Datenauswertung

Als Erhebungsmethode werden qualitative, leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Für die unterschiedlichen InterviewpartnerInnen wurden jeweils angepasste Leitfäden entwickelt. Durchgeführt wurden folgende Befragungen:

#### Gruppeninterviews mit

- vier Jugendliche, die an dem BusKunst-Projekt teilgenommen haben,
- drei Schülerinnen der Schule am Altonaer Volkspark, die an mehreren Angeboten von ALFA teilgenommen haben,
- den vier Projektmitarbeiterinnen von ALFA,

#### neun **ExpertInnen-Interviews** als **Zwischenevaluation** mit

- dem Künstler Kai Teschner, der als externer Experte an den BusKunst- und BankKunst-Projekten beteiligt war,
- einer Lehrerin,
- einem Schulleiter und
- einem stellvertretendem Schulleiter der in die Kooperation eingebundenen Schulen,

#### als **Abschlussevaluation** mit

- der Schulaufsicht,
- einem ehemaligen stellvertretendem Schulleiter einer am Projekt beteiligten Schule,
- zwei im Stadtteil engagierten Schlüsselpersonen,

- der Beauftragten für integrierte Stadtentwicklung im Fachamt Stadt- und Landschaftspflege.

Alle Schülerprojekte wurden außerdem prozessbegleitend nach der Durchführung durch anonyme TeilnehmerInnen-Befragungen evaluiert. Eines der acht Projekte wurde exemplarisch ausführlich evaluiert. Außerdem wurde eine qualitative Kurzevaluation zu einer anonymen Auswertung zu einem ProfilPass-Seminar vorgenommen, an der sechs Jugendliche teilnahmen.

#### **4.2.3.1 Erhebungsinstrument Experten-Interview**

Es wurden sog. „Leitfadengestützte qualitative Experten-Interviews“ mit ausgewählten Schlüsselpersonen im Stadtteil geführt (Meuser/Nagel 1997). Sie wurden als ExpertInnen ausgewählt, weil sie den Untersuchungsgegenstand aus professioneller Binnenperspektive kennen. Das heißt, sie verfolgen professionell interessiert und in besonders engagierter Weise die Entwicklungen im Stadtteil Lurup und haben Berührungspunkte mit einzelnen Projekten von ALFA. Die Interviewfragen folgen einem gemeinsamen Interviewleitfaden für alle ExpertInnen. Die Interviewerin kennt alle Projekte von ALFA und ist daher eine im Sinne der von Meuser und Nagel formulierten forschungsmethodischen Notwendigkeit für das Experteninterview geeignete und angemessen qualifizierte/informierte Gesprächspartnerin.

#### **4.2.3.2 Erhebungsinstrument qualitatives Gruppeninterview**

Für die Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie der Projektmitarbeiterinnen ist das Forschungsinstrument des Qualitativen Gruppeninterviews gewählt worden, weil die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Forschungsfragen gleichermaßen AdressatInnen von ALFA sind. Für die Projektmitarbeiterinnen gilt, dass sie sehr eng zusammenarbeiten, viele Projekte gemeinsam entwickelt und auch zusammen durchgeführt haben, so dass sie zu den verschiedenen Projekten ihre jeweiligen Sichtweisen themenbezogen im Interview einbringen können. Es ist zu erwarten, dass das Interview als Gruppengespräch ertragreicher wird, weil sowohl die Schülerinnen und Schüler durch Aussagen ihrer Peers zu weiteren Selbstaussagen angeregt werden, als auch die Projektmitarbeiterinnen sich wechselseitig Stichworte liefern und zu Erläuterungen anregen (vgl. Mayring 2002, 58). Strukturiert wurden die Diskussionen mit einem Interviewleitfaden, der die anzusprechenden Themen beinhaltet und der Interviewerin als Gesprächsleitfaden zur Verfügung stand. Es wurde angestrebt, das Interview den Charakter eines Fachgespräches annehmen zu lassen.

### **Forschungsmethodische Überlegungen zum Einbezug der AkteurInnenperspektive in die Evaluation**

Zum Ende (Mai 2012) der Projektlaufzeit wurden die Projektmitarbeiterinnen von ALFA zu ihren Einschätzungen zum Projekterfolg interviewt. Die Projektmitarbeiterinnen kennen den Untersuchungsgegenstand aus der Binnenperspektive. Insofern sind sie diejenigen, die am besten alle Aspekte von Wirksamkeit und Erfolg einschätzen können, waren sie doch im direkten und intensiven Kontakt mit der Zielgruppe und konnten so unmittelbar deren Resonanz auf die Angebote und persönliche Entwicklungen erleben. Zwar muss bei der Befragung derjenigen, die die Projekte durchgeführt haben, damit gerechnet werden, dass sie geneigt sein könnten, die eigenen Projekte eher positiv darzustellen, um sich selbst als erfolgreich im Sinne der gesetzten Ziele zu präsentieren, jedoch sollte wegen dieses Vorbehaltes nicht auf die Einschätzungen der Projektmitarbeiterinnen verzichtet werden. Vielmehr war dies forschungsmethodisch zu berücksichtigen, indem auf eventuelle falsch-positive Aussagen geachtet wird. Tatsächlich haben die Projektmitarbeiterinnen in der Gruppendiskussion sehr offen

mit der Interviewerin gesprochen und auch kritische Aspekte ihrer Arbeit benannt. Dass sich die Aussagen der ExpertInnen mit denen der Projektmitarbeiterinnen decken, zeigt, dass nicht davon auszugehen ist, dass falsch positive Aussagen getroffen wurden. Vielmehr konnten die Projektmitarbeiterinnen die Evaluation um ihre spezifische Binnenperspektive bereichern.

#### 4.2.3.3 Qualitative Datenauswertung

Die Auswertung des umfangreichen Materials wurde nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2002) vorgenommen.

„Die Grundidee dieser Auswertungsmethode besteht darin, dass aus der Fragestellung der Untersuchung abgeleitet wird, welche Aspekte im Material berücksichtigt werden sollen, und dann schrittweise das Material danach durcharbeiten. Die entwickelten Kategorien werden in einer Rückkopplungsschleife überarbeitet, einer Reliabilitätsprüfung unterzogen und können später auch zu Überkategorien zusammengefasst werden“ (Mayring 2003, 4).

Um Genauigkeit bei der Analyse zu gewährleisten, wurden alle Interviews mit mp3-Player aufgezeichnet und transkribiert. Die Interviewaussagen werden eng am Material analysiert und auf Grundlage der Transkripte systematisiert. Es erfolgt die Bildung von induktiven Kategorien. Teilweise werden auch lange zusammenhängende Interviewpassagen zitiert, um die Befragten so weit als möglich „selbst sprechen“ zu lassen, um so ihre Sichtweise authentisch zu vermitteln und auch die jeweiligen inhaltlichen Betonungen herauszustellen.

Der Vorteil dieser Methode, bei der die Kategorienbildung induktiv vorgenommen wird, besteht darin, dass „die Auswertungsaspekte nahe am Material, aus dem Material heraus“ (ebd., 3) entwickelt werden und keine wichtigen Aussagen verloren gehen. Der Nachteil besteht darin, dass die Interviewaussagen nicht unmittelbar unter zuvor definierte Beurteilungskriterien zu subsumieren sind, was deswegen anschließend zu leisten ist. Dieses aufwändige Verfahren wird jedoch gewählt, weil so auch unerwartete, also nicht zuvor definierte und dennoch interessante Beurteilungsaspekte erfasst werden. Dem Evaluationsbericht liegt daher eine ausführliche qualitative Inhaltsanalyse aller qualitativ ermittelten Daten zugrunde. Die so ermittelten Daten wurden anschließend den Evaluationsfragen subsummiert, so dass diese aus den verschiedenen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, der Projektmitarbeiterinnen, der Schulleiter und LehrerInnen sowie der ExpertInnen/Schlüsselpersonen im Stadtteil beantwortet werden.

Eine anonymisierte Darstellung der Ergebnisse erscheint nicht notwendig, da die InterviewpartnerInnen keine Selbstaussagen machen, sondern qualifizierte Einschätzungen zu Problemen geben, in die sie nicht persönlich involviert sind. Für die Evaluation ist es hingegen durchaus bedeutsam, ob Aussagen zu ALFA aus der Perspektive einer Lehrerin, der Schulaufsicht oder einer im Stadtteil engagierten Person gemacht werden.<sup>7</sup>

Für die Darstellung der Ergebnisse im Evaluationsbericht wurden daher die Aussagen der Schülerinnen und Schüler mit einem „S“ gekennzeichnet, die der Projektmitarbeiterinnen mit „P“, der Künstler Kai Teschner wurde als solcher benannt und die Aussagen der Expertinnen mit Buchstaben belegt wie folgt:

<sup>7</sup> Einige GesprächspartnerInnen äußerten den Wunsch, die Auswertung vor der Veröffentlichung zur Kenntnis nehmen zu wollen und haben ihre im Evaluationsbericht zitierten Aussagen ausdrücklich zur Verwendung frei gegeben.

**Zwischenevaluation (November, Dezember 2010)**

- Ursel Beck, Lehrerin der Schule Langbargheide, (A)
- Thorsten Bräuer, ehemaliger Schulleiter der Schule am Altonaer Volkspark, (B)
- Wolfgang Deppe-Schwittay, Schulleiter der Schule Veermoor (D)

**Abschließende Evaluation (Mai, Juni 2012)**

- Margret Roddis, Leiterin des Stadtteilhauses Böverstland 38 (E)
- Prof. Jutta Krüger, Vorsitzende des Lichtwarkforums, Trägerverein des Luruper Forums und ehrenamtlich Tätige im Stadtteilhaus Böverstland 38 (F)
- Joanna Schmook, Abteilung integrierte Stadtteilentwicklung im Fachamt Stadt- und Landschaftsplanung (G)
- Dr. Holger Huwe, stellvertretender Schulleiter der ehemaligen Offenen Ganztagschule Veermoor (H)
- Ursula Göbel-Härtel, Schulaufsicht West (I)

## 5 Evaluationsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse dargestellt, zunächst die der quantitativen Evaluation, anschließend die der qualitativen Evaluation.

### 5.1 Quantitative Evaluationsergebnisse

#### 5.1.1 Von ALFA erreichte Zielgruppe

Am Projekt teilgenommen haben 301 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 8 bis 10 aus den Partnerschulen.

55,2 % der Teilnehmenden waren männlich, 44,9 % weiblich. 47,5% aller TeilnehmerInnen hatten einen Migrationshintergrund. Damit liegt der Anteil der TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund bei ALFA knapp über dem durchschnittlichen Anteil der unter 18-jährigen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung in ganz Hamburg, der am 31.12.2010 bei 45,6 % liegt (Statistisches Amt 2011, 5). Das Durchschnittsalter der Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung im Rahmen der Evaluation von ALFA teilgenommen haben, betrug 15,5 Jahre.

Die Übersicht über Klassenstufe und Anzahl der Schulklassen, die bei ALFA teilgenommen haben, stellt sich wie folgt dar:

	Klassenstufe	Anzahl der Klassen	Schule
August 2009			
Zugänge	8	4	LBH, AAV, SLH
	9	1	AAV
	10	2	Veermoor
Juli/August 2010			
Zugänge	9	1	Veermoor
Abgänge	9	1	AAV
	8	1	AAV
	10	2	Veermoor
Juli/August 2011			
Zugänge	9	2	Veermoor
Abgänge	10	1	Veermoor
	9	1	AAV
Juli 2012			
Abgänge	9	1	AAV
	10	4	LBH, Veermor, SLH

Tabelle 1: Zu- und Abgänge der Schulklassen bei ALFA

### 5.1.2 Zielerreichung im Spiegel quantitativer Indikatoren

Die beiden Oberziele von ALFA bestanden darin, die Integration von Schülerinnen und Schülern in Arbeit und Ausbildung durch gezielte Kompetenzentwicklung zu verbessern und über die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler eine Imageverbesserung des Stadtteils Lurup zu erreichen.

Diese beiden Oberziele sollten mit Hilfe folgender quantitativer Indikatoren messbar gemacht und nachgewiesen werden.

- Es wurde angestrebt 20% der TeilnehmerInnen in einen Ausbildungsplatz zu vermitteln.
- Es sollten jährlich zwei öffentlichkeitswirksame Schülerprojekte durchgeführt werden. (acht Schülerprojekte von April 2009 bis Ende Juli 2012)
- In jedem Jahr der Projektlaufzeit sollten fünf Unterstützer (Sponsoren, Firmen, Gruppen, Partner oder Paten) gewonnen werden (also 20 bis Oktober 2012).
- 120 Teilnehmerplätze sollten kontinuierlich zur Verfügung stehen, von denen mindestens 80%, also 96 Teilnehmerplätze, besetzt sein sollten.

Im Folgenden wird die Zielerreichung bezogen auf diese vier Indikatoren geprüft:

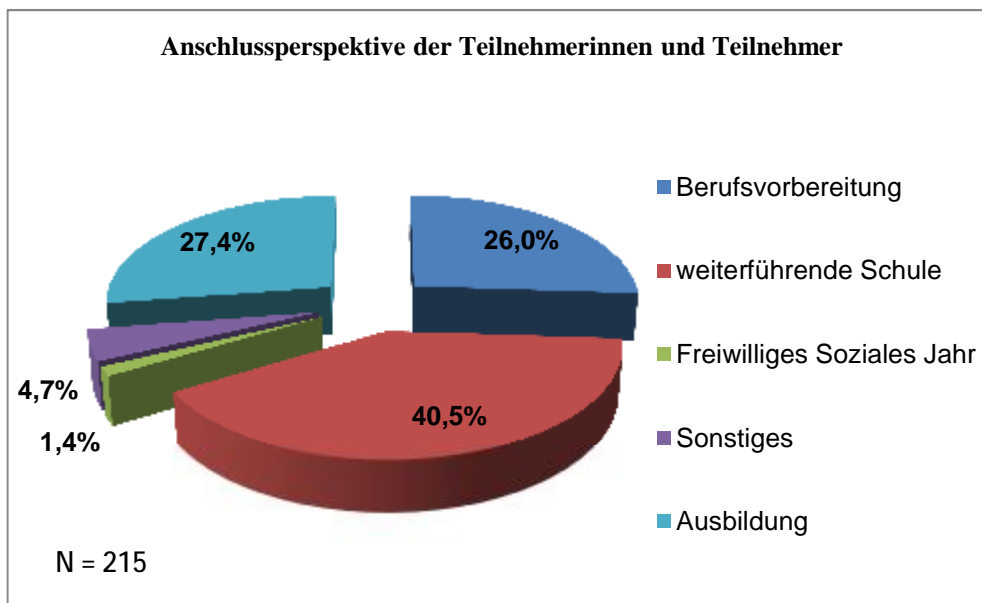


Abbildung 1: Eingeleitete Anschlussperspektive

- Insgesamt wurden von ALFA für 215 TeilnehmerInnen unterschiedliche Anschlussperspektiven eingeleitet. Die meisten Schülerinnen und Schüler (40,5 %) besuchen eine weiterführende Schule. Die zweitgrößte Gruppe von 59 SchulabgängerInnen, das sind 27,4%, wurde in eine Ausbildungsstelle vermittelt. Dies übertrifft das angestrebte Ziel um 7,4%.

Die Differenz der Zahl derjenigen, die am Projekt ALFA teilgenommen haben, nämlich 301, und der Zahl der TeilnehmerInnen, für die eine Anschlussperspektive eingeleitet wurde, nämlich 215, erklärt sich über Schulwechsel, Schulabbrüche und die Tatsache, dass eine Schulklasse aus dem Programm genommen wurde.

- b) Es haben in der Projektlaufzeit acht Schülerprojekte stattgefunden, die allesamt auf öffentliches Interesse gestoßen sind. Innerhalb der Projektlaufzeit gab es folgende Veröffentlichungen über die Schülerprojekte und ALFA:  
 29 Veröffentlichungen in der lokalen Presse, sowie acht Veröffentlichungen auf Presseseiten im Internet. Das bedeutet eine Berichterstattung pro Monat, bezogen auf die drei Schuljahre 2009/2010, 2010/2011 und 2011/2012. Zusätzlich gab es vier hamburgweite Berichterstattungen, sowie fünf Artikel in der Fachpresse. Auf der Homepage des Projektes sind alle Schülerprojekte dokumentiert, die produzierten Filme können angeschaut werden und es finden sich Links zu Partnern und den teilnehmenden Schulen.  
 Die Homepage zählte 7069 BesucherInnen<sup>8</sup>, ca. 2700<sup>9</sup> davon haben im Jahr 2012 die Seite besucht.  
 Im Rahmen von zwei Schülerprojekten kam es zu Veröffentlichung durch die Projektmitarbeiterinnen und durch beteiligte Schülerinnen und Schüler: Es entstand ein Kochbuch sowie ein Leitfaden für die Nutzung einer Online-Plattform.
- c) Im Durchführungszeitraum konnten 55 Unterstützer geworben werden, die das Projekt unterstützten, darunter auch der Norddeutsche Rundfunk, der Hamburger Verkehrsverbund und die Hamburger Sparkasse, sowie Einzelpersonen wie Sterneköchin Cornelia Poletto, die Schirmherrin eines Projektes war<sup>10</sup>.
- d) Das Projekt war ab September 2009 bis Schuljahresende am 31. Juli 2012 dauerhaft überbelegt.

Belegung der Teilnehmerplätze des Projektes ALFA bezogen auf die Schuljahre:

Schuljahr	Durchschnittlich belegte Teilnehmerplätze (Zielwert: 96)	Prozentuale Auslastung (Zielwert: mind. 80%)
8/2009 – 7/ 2010	138	144 %
8/2010 – 7/2011	160	167 %
8/2011 – 7/2012	151	157 %

Tabelle 2: Belegung der TN-Plätze

Die Auswertung zeigt, dass die quantitativen Zielwerte in allen Bereichen erreicht oder sogar übertroffen wurden.

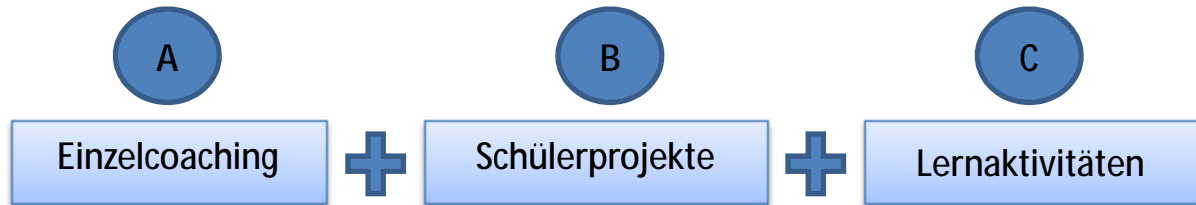
<sup>8</sup> [www.jobclubaltona.de](http://www.jobclubaltona.de), Stand: 12.12.2012

<sup>9</sup> Die genaue Zahl der BesucherInnen ist: 2709, gezählt vom 02.01.2012 bis 17.12.2012. Zugriff: 17.12.2012

<sup>10</sup> siehe Unterstützerliste im Anhang

### 5.1.3 Nutzung und Öffentlichkeitswirksamkeit der Angebote von ALFA

Die Angebotsstruktur von ALFA umfasst folgende Bereiche:



Der Darstellung der drei Bereiche werden kurze konzeptionelle Erläuterungen voran gestellt. Die Schülerprojekte werden zusammengefasst und die erhobenen Teilnehmerzahlen und Besucherzahlen je Schülerprojekt dargestellt.

#### 5.1.3.1 Einzelcoaching

Im individuellen Einzel-Coaching werden die TeilnehmerInnen in vier Bereichen unterstützt: Erstens werden sie unterstützt im Bereich der Stabilisierung und Förderung der persönlichen Kompetenzen, zweitens, wenn es darum geht, Problembereiche, die aus der individuellen Lern- und Lebensgeschichte der Jugendlichen entstanden sind, zu bearbeiten (Biografiearbeit). Der dritte Bereich betrifft alle Fragen der Berufsorientierung (Job-Coaching) und viertens werden sie durch ein aufgebautes Kooperationsnetzwerk im Quartier und darüber hinaus unterstützt.

Die quantitative Zusammensetzung der Angebotsstruktur von ALFA ergibt folgendes Bild:

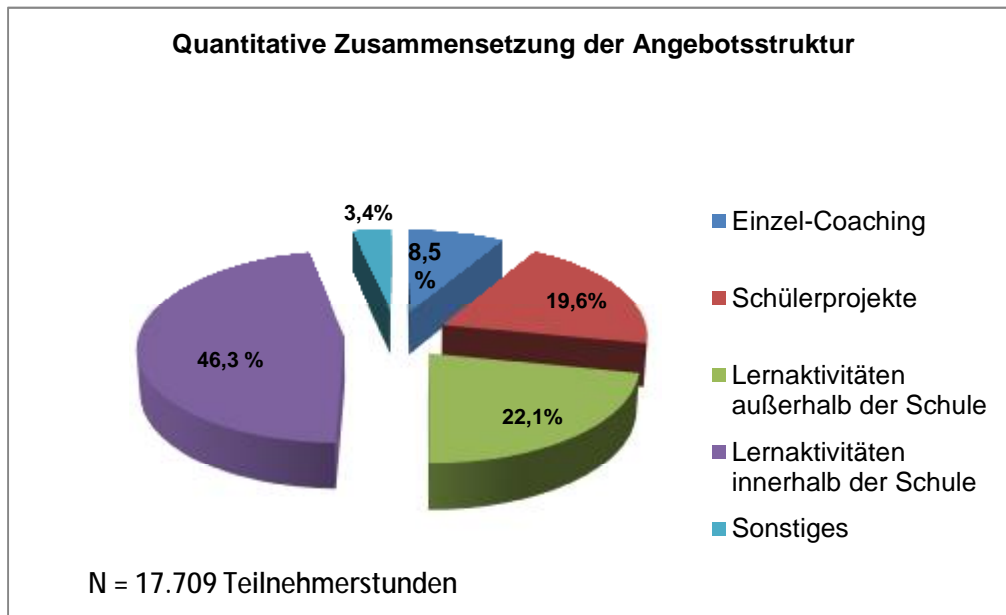


Abbildung 2: Prozentuale Zusammensetzung der Angebote von ALFA

Da Einzelcoaching eine Unterstützungsform im Einzelsetting ist, bedeuten 1505 Teilnehmerstunden (TN-Stunden) ein deutliches größeres Potential an Arbeitskapazität von ALFA als es der Wert 8,5 % aller TN-Stunden angibt. Das liegt daran, dass die Zahl der Teilnehmerstunde



(TN-Stundenzahl) als Multiplikation mit der Zahl der TeilnehmerInnen berechnet wird, die pro Stunde Angebot teilgenommen haben. So ergibt sich bei allen durchgeführten Schülerprojekten und Lernaktivitäten eine entsprechend höhere Zahl von TN-Stunden.

### **5.1.3.2 Schülerprojekte**

Die Schülerprojekte sollen das Image des Stadtteils verbessern und die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler ganzheitlich fördern. Gleichzeitig werden die beruflichen Handlungskompetenzen gefördert. Die Schülerprojekte sind handlungsorientiert durchgeführt worden, die Teilnehmenden konnten hierbei selbstbestimmt Entscheidungen treffen und Selbstwirksamkeit erfahren. Die hergestellten Arbeitsprodukte tragen alle Momente des Ernstcharakters von Arbeit.

An den acht Schülerprojekten haben 299 Schülerinnen und Schüler teilgenommen und die Veranstaltungen wurden von ca. 1070 BesucherInnen bzw. NutzerInnen besucht. Das Schülerprojekt Berufswahlrallye wurde zweimal durchgeführt. An den beiden Rallyes haben 210 Schülerinnen und Schüler teilgenommen und 18 Unterstützer waren an den Stationen beteiligt.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Zahl der BesucherInnen bei den verschiedenen öffentlichen oder schulinternen Präsentationen und Veranstaltungen im Rahmen der Schülerprojekte von den Projektmitarbeiterinnen jeweils geschätzt wurde.

#### **„Yes we can... kochen!“**

Vierzehn Luruper Schülerinnen und Schüler erhielten Einblick in das Berufsleben eines Koches und erstellten ein Kochbuch. Unterstützung erhielten sie hierbei von Sterneköchin Cornelia Poletto, die die Schirmherrschaft übernahm. Am 20. September 2012 wurde das Buch „Yes we can... kochen! SterneKochKunst Schülerprojekt aus Lurup“<sup>11</sup> ca. 60 interessierten BesucherInnen präsentiert.

#### **„Warum küsst du dann Maria?“**

13 Schülerinnen und Schüler drehten einen Krimi, welcher im eigenen Stadtteil spielte. Unterstützt wurden sie dabei von Jugendfilm e.V. Der Film wurde im Stadtteilhaus Lurup präsentiert, zusätzlich gab es einen Preview an der Schule Langbargheide. Am 9. Dezember 2011 wurde der Film im Rahmen des Filmfestes „Abgedreht – Hamburgs Junger Film“ im Metropolis Kino in Hamburg gezeigt. 160 Filme hatten sich dort beworben, 55 wurden gezeigt. Insgesamt haben ca. 340 ZuschauerInnen an den Vorführungen von „Warum küsst Du dann Maria?“ teilgenommen.

#### **„Lurup meine Perle“**

Neun Schülerinnen und Schüler drehten einen Imagefilm über ihr Quartier. Am 27. November 2010 fand die Film Premiere im Luruper Forum vor ca. 50 ZuschauerInnen statt. Auf dem Martinsmarkt in der Luruper Hauptstraße sahen ca. 85 weitere BesucherInnen den Film. Auch dieser Film entstand in Kooperation mit Jugendfilm e.V.

---

<sup>11</sup> Job Club Altona der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung(Hrsg.) (2012): Yes we can... kochen! SterneKochKunst Schülerprojekt aus Lurup, Hamburg

### **„BusKunst Lurup“**

Ein Bus der Pinneberger Verkehrsgesellschaft wurde von vierzehn Schülerinnen und Schülern, in Zusammenarbeit mit dem Künstler Kai Teschner, gestaltet. Am 12. November 2010 fand die Jungfernfahrt des Busses statt, an dieser nahmen ca. 50 BesucherInnen teil, ca.150 Schülerinnen und Schüler nahmen den Bus an unterschiedlichen Haltestellen in Augenschein. Der Bus wird die nächsten fünf Jahre als Linienbus eingesetzt, es werden somit täglich Menschen auf ihn aufmerksam.

### **„BankKunst Lurup“**

21 Schülerinnen und Schüler haben Bänke, die das Wort „LURUP“ bilden, im Böverstpark aufgestellt und mit Mosaiksteinen verziert. Die künstlerische Leitung lag bei Kai Teschner. Das Projekt entstand in Kooperation mit dem Bauhof Altona, Hansen Plakate und der Gewerbeschule für Bautechnik. Zur Einweihung der Bänke am 21. November.2011 kamen ca. 75 Gäste.

### **„Schülerverfügungsfonds“**

Der Schülerverfügungsfonds speist sich aus Spenden der MitarbeiterInnen der Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein/Pinneberger Verkehrsgesellschaft (VHH PVG), die ALFA über das Schülerprojekt BusKunst kennengelernt hatten. Das Bürgergremium des Quartiers, das Luruper Forum, hat den Fonds zusätzlich aus eigenen Mitteln unterstützt. Alle Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen waren aufgerufen, Ideen für Projekte und Aktionen einzureichen. Aus dem Schülerverfügungsfonds entstand das Show-Projekt „Lurup sucht das Supertalent“. Drei TeilnehmerInnen organisierten die Show. Dreißig Schülerinnen und Schüler nahmen am Casting für das Luruper Supertalent teil, sechzehn schafften es in die Endauswahl. Sie präsentierten am 24.Mai.2012 den ca. 80 anwesenden ZuschauerInnen einen Song.

### **„Berufswahlrally“**

Die Berufswahlrally fand in den Jahren 2010 und 2011 statt. Insgesamt nahmen 210 Schülerinnen und Schüler der achten Klasse teil. Sie interviewten 19 verschiedene Organisationen, Institutionen aus dem Sozialbereich und Arbeitgeber aus der Wirtschaft, über ihre Arbeitsfelder. Unter anderen haben die Deutsche Bahn Services Nord, die Hamburger Sparkasse, das Diakonische Werk, die Zentralbibliothek der Bücherhallen Hamburg und die Handelskammer teilgenommen.

### **„Internet Community“**

Schülerinnen und Schüler haben gemeinsam mit den Projektmitarbeiterinnen von ALFA eine nicht öffentliche Internetplattform für Luruper Schülerinnen und Schüler entwickelt. Auf dieser können Bewerbungsunterlagen erstellt und gespeichert werden, sowie Praktikumsadressen und Erfahrungen ausgetauscht werden.

Zusätzlich entstand der Leitfaden „Internet Community“<sup>12</sup> in dem neben einer Anleitung zur Nutzung der Plattform auch nützliche Tipps rund um das Thema Bewerbung gesammelt vorliegen.

---

<sup>12</sup> Job Club Altona der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung (2012): Internet Community, Hamburg

### **5.1.3.3 Lernaktivitäten**

Lernaktivitäten fanden unter der Leitung von ALFA in Kooperation mit den Partnerschulen statt oder sie wurden von ALFA mit externen Partnern durchgeführt. Inhaltlich sind darunter sowohl berufsorientierende Aktivitäten zur Kompetenzfeststellung und zur Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz gefasst als auch Berufsfelderkundungen in Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen und erlebnispädagogische Lernaktivitäten zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung.

#### **Kompetenzfeststellungsverfahren**

Im Bereich der Kompetenzfeststellung wurden von ALFA – teilweise in Kooperation mit den Partnerschulen - folgende Verfahren angewendet: ProfilPass, hamet und geva. Es wurden neun Lernaktivitäten zur Kompetenzfeststellung mit 161 Schülerinnen und Schülern durchgeführt.

#### **Berufsorientierende Workshops und Seminare**

Das Themenspektrum an berufsorientierenden Lernaktivitäten in Form von Workshops und Seminaren umfasst: Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Training von Vorstellungsgesprächen, Berufsmesse, Praxislerntag-Fest, Online-Lehrstellenbörse, Chaosspiel. Es fanden 37 berufsorientierende Workshops und Seminare mit 1079 Schülerinnen und Schülern statt.

#### **Berufserkundungen – „ALFA vor Ort“:**

Folgende Institutionen und Unternehmen wurden unter anderem im Rahmen von Berufserkundungen bzw. Betriebsbesichtigungen vor Ort besucht: Flowserve Hamburg GmbH, Bildungszentrum Metall, Bildungszentrum Elektro, Norddeutscher Rundfunk, Bäcker- und Lackierer-Innung, Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit Hamburg, Handwerkerinnung, Gewerbeschule Werft und Hafen. Es fanden 13 Berufserkundungen mit 231 Schülerinnen und Schülern statt.

#### **Erlebnispädagogische Lernaktivitäten:**

Folgende Aktivitäten wurden unter anderem durchgeführt: Besuch des Kletterparks Aumühle und Klettern am „DAISY“-Turm, Erlebnispädagogische Aktionen und GPS-Rally. Es fanden zehn erlebnispädagogische Lernaktivitäten mit 208 Schülerinnen und Schülern statt.

**Zusammengefasst** fanden innerhalb und außerhalb der Partnerschulen 69 Lernaktivitäten mit 1679 Schülerinnen und Schülern statt.

#### **Sonstige schulbezogene Aktivitäten von ALFA**

Es gab weitere Aktivitäten von ALFA an den Schulen, die nicht quantitativ erfasst wurden. Sie sind umfangreich, aber es war für ALFA mit einem vertretbaren Aufwand nicht möglich, sie zahlenmäßig zu dokumentieren: Teilnahme an Elternabenden und Eltern-Schüler-Lehrer-Gesprächen, Teilnahme an Eltern- und Schülersprechtagen, Teilnahme an Konferenzen, Gremien und Prüfungen in den Schulen, Besuche an Praktikumsplätzen, Nachtreffen mit Schulabgängerinnen, Kooperation mit der Agentur für Arbeit und Kooperation mit anderen Projekten an den Schulen wie z.B. „Transfer“, Teilnahme am Luruper Forum und anderen Stadtteilgremien.

### 5.1.4 Die Angebote von ALFA aus der Perspektive der Teilnehmenden

Zur quantitativen Datenerhebung wurde ein Fragebogen genutzt, der in Kooperation mit den Projektmitarbeiterinnen von ALFA entwickelt wurde. Er enthält einen Mix aus offenen und geschlossenen, in der Mehrzahl halboffenen Fragen, teilweise mit der Möglichkeit von Mehrfachantworten. Der Fragebogen umfasst 15 Fragen, zwei Fragen wurden bei der zweiten Befragung geändert, 13 Fragen waren identisch. Bei drei Fragen wurde die Formulierung „Mitarbeiterinnen von ALFA“ durch den Namen der jeweiligen Mitarbeiterin und den Zusatz „vom Job Club“ ersetzt.

#### Frage 1:

Was sind Deine Pläne für die Zeit nach der Schule? Kreuze an, was du am wahrscheinlichsten tun wirst. (Kreuze nur ein Kästchen an.)

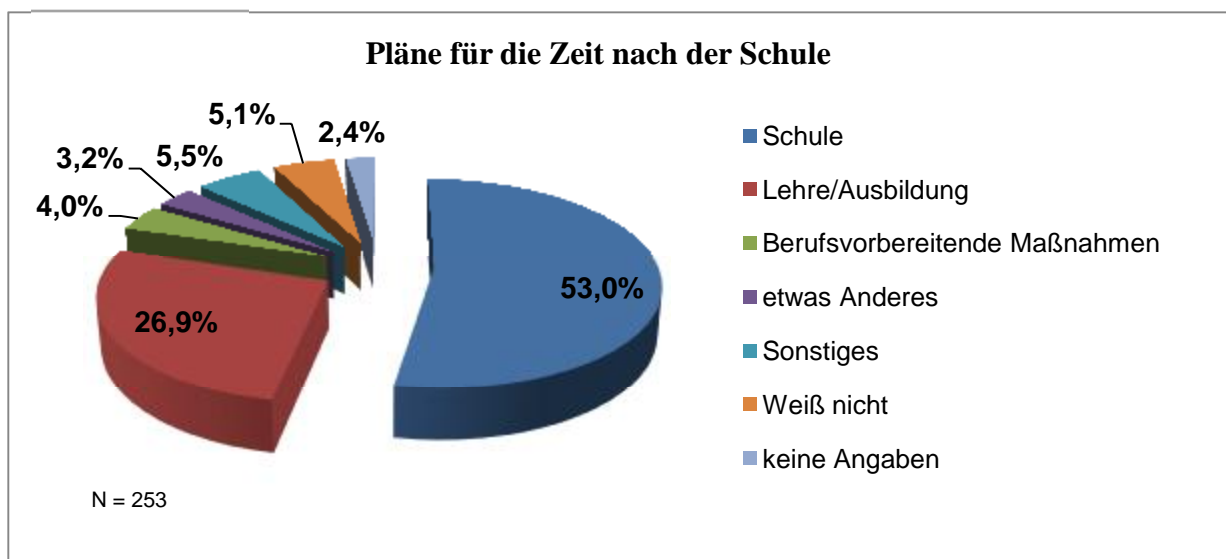


Abbildung 3: Anschlussperspektive

Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gibt an, weiter zur Schule zu gehen. 92,6% haben Pläne für die Zeit nach der Schule gemacht, lediglich fünf Prozent wissen nicht, was sie machen werden.

**Frage 2:**

Wer sind für Dich bisher wichtige Ratgeber bei der Frage, was Du nach der Schule machen möchtest? (Kreuze alle Personen an, die für Dich wichtige Ratgeber sind.)

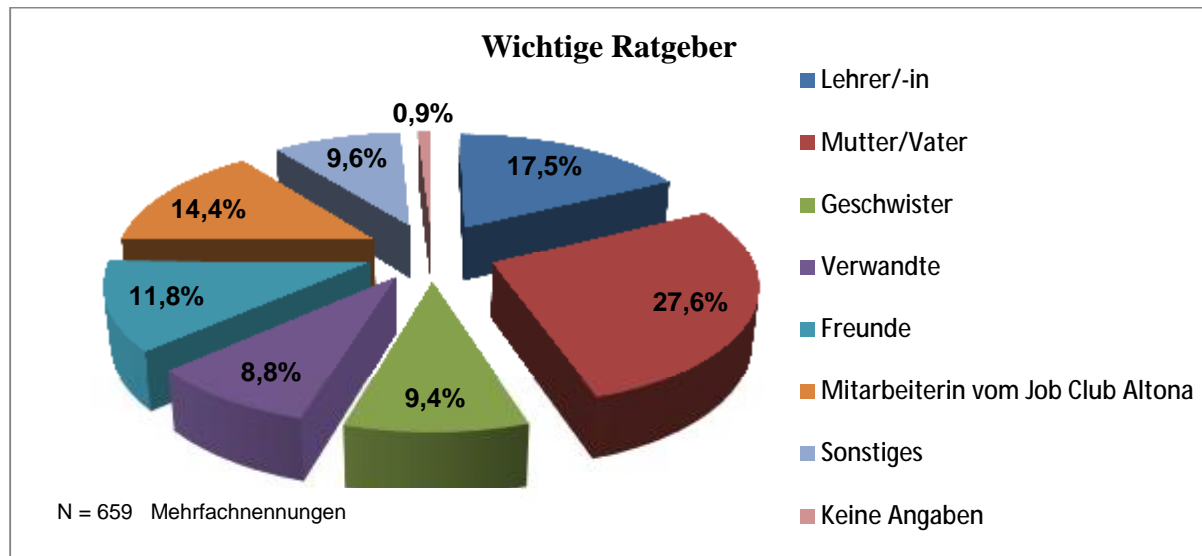


Abbildung 4: Beratung in Fragen der Berufsorientierung

Als wichtige Ratgeber werden hier von den Schülerinnen und Schülern die Eltern mit 27,6 % aller Nennungen an erster Stelle genannt. An zweiter Stelle werden LehrerInnen mit 17,5 % genannt.

Aus der Tatsache, dass ALFA mit 14,4 % aller Nennungen bereits an dritter Stelle steht, wird deutlich, dass ALFA für die Schülerinnen und Schüler eine wichtige Anlaufstelle in Sachen Berufsorientierung geworden ist. Bemerkenswert ist hier auch, dass der Umkreis der Familie mit Eltern, Geschwistern und Verwandten mit einem Gesamtanteil für diese Personengruppe von 45,8 % aller Nennungen ein großes Gewicht als Ratgeber bei den Schülerinnen und Schülern hat. Dies rückt die Bedeutung der Elternarbeit in den Fokus der Betrachtung.<sup>13</sup>

Nach der Diskussion der Ergebnisse der Zwischenevaluation mit dem ALFA-Team, die nach der ersten Befragung stattfand, wurde der Fragebogen leicht verändert. Bei den Fragen 2, 8 und 10 wurde der Projektname „ALFA“ durch den Namen der jeweiligen Projektmitarbeiterin und dem Zusatz „vom Job Club“ ersetzt. Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der ersten und zweiten Befragung ergibt folgendes Bild:

<sup>13</sup> An dieser Stelle ist bedeutsam, dass viele Eltern zwar für die Schülerinnen und Schüler als wichtige Ratgeber wahrgenommen werden, zugleich jedoch in der Fachöffentlichkeit die begründete Auffassung besteht, dass Eltern in einem sozial schwachen und häufig stigmatisierten Umfeld oft nicht in der Lage sind, ihre Kinder angemessen zu unterstützen, weshalb intensive Elternarbeit an den Schulen und im Rahmen des Projektes für notwendig erachtet wird (vgl. Stadt Mannheim 2011, 11ff).

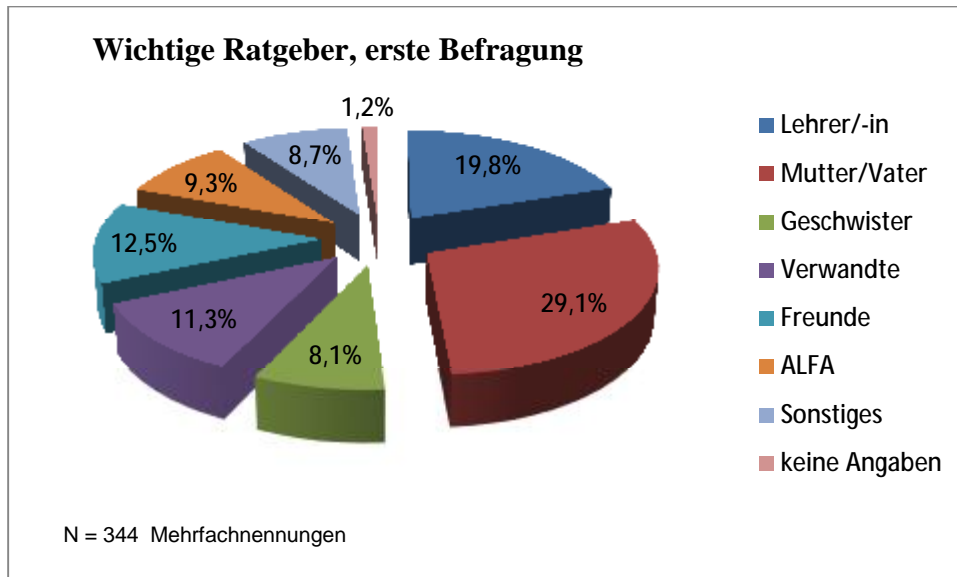


Abbildung 5: „ALFA“ als wichtiger Ratgeber

Bei der Auswertung der Fragebögen, die in der zweiten Befragung eingesetzt wurden, ergibt sich dann folgendes Bild:

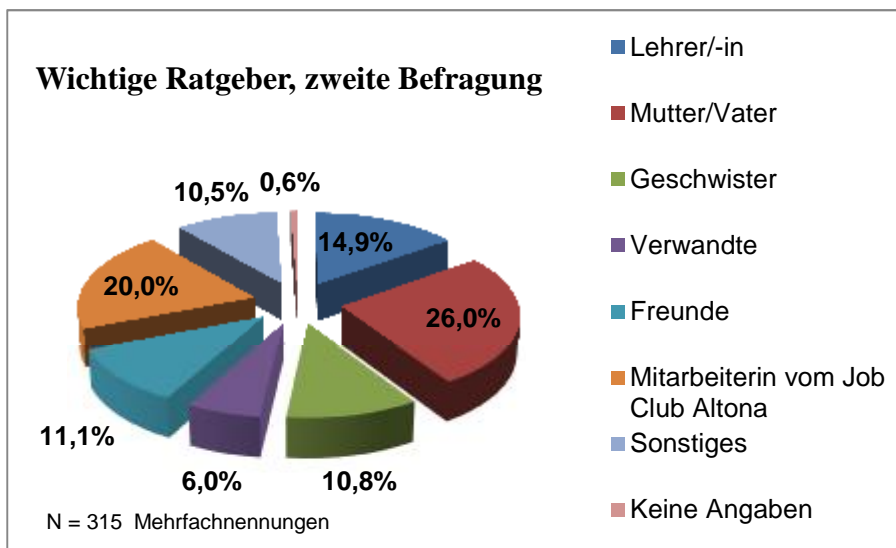


Abbildung 6: „Mitarbeiterin vom Job Club“ als wichtige Ratgeberin

Bei dem so veränderten Fragebogen, ergab sich ein deutlicher Anstieg der Nennungen der Projektmitarbeiterinnen von ALFA als Ratgeber, von 9,4% aller Nennungen bei der ersten Befragung auf 20,1% aller Nennungen in der zweiten Befragung. Damit werden die Projektmitarbeiterinnen von ALFA bei der zweiten Befragung an zweiter Stelle als wichtige Ratgeber genannt noch vor den LehrerInnen mit 14,9 %.

Dies kann zum einen auf eine positive Langzeitwirkung der Projektarbeit, zum anderen aber auch auf die verbesserte Identifizierbarkeit der Projektmitarbeiterinnen von ALFA durch den namentlichen Hinweis bei den Fragen zurückzuführen sein, bei denen in der ersten Befragung „ALFA“, in der zweiten Befragung „Frau XY vom Job Club“ zu lesen war.

Über die Gesamtzahl der 659 Nennungen ergibt sich ein Wert von 14,4 % als wichtige Ratgeber für die Projektmitarbeiterinnen von ALFA bzw. vom Job Club und von 17,7 % für die LehrerInnen der entsprechenden Schulklassen (s. Abb. 3).

**Frage 3:**

Weißt Du schon, welchen Beruf Du später erlernen möchtest?

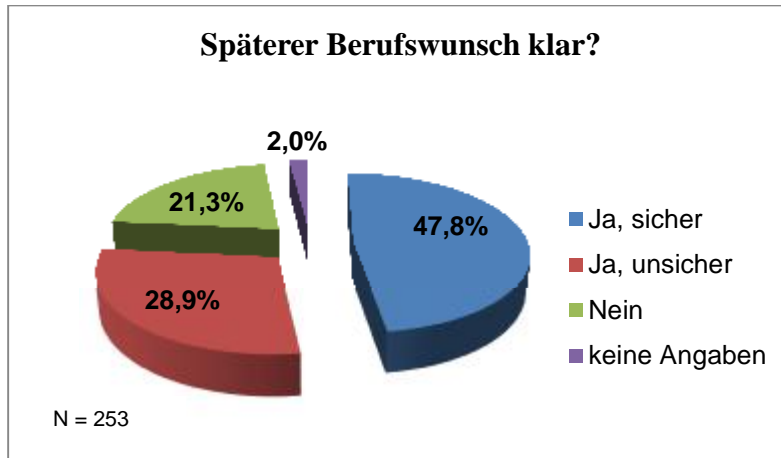


Abbildung 7: Berufswunsch

Mehr als Dreiviertel der befragten Schülerinnen und Schüler, 76,7 % der Nennungen, beantworten diese Frage mit „Ja“, wobei 28,9 % „unsicher“ sind. 47,8 % der Nennungen geben allerdings an, „sicher“ zu sein. Bemerkenswert ist, dass immerhin 21,3 % die Frage mit „Nein“ beantworten. Immerhin ein Fünftel der Befragten hat also keine Vorstellung dazu, welchen Beruf sie erlernen wollen.

**Frage 4:**

Welcher Beruf ist das?

Es gab 219 Angaben zu 94 unterschiedlichen Berufen. 57 Befragte oder 22,5 % aller Befragten haben hier keine Angaben gemacht. 77,5 % haben einen, einige davon zwei oder mehr Berufswünsche angegeben.

Die folgenden zehn Berufe wurden am häufigsten genannt:

Beruf	Häufigkeit der Nennung
Einzelhandelskauffrau/-kaufmann	12
KFZ-Mechatroniker(in)	12
Erzieherin/Erzieher	9
Bankkauffrau/-kaufmann	8
Zahnmedizinische(r)-Fachangestellte(r)	8
Bürokauffrau/-kaufmann	7
Polizist/Polizistin	7
Medizinische(r)-Fachangestellte(r)	6
Fachinformatiker(in)	5
Koch/Köchin	5

Tabelle 3: Rangliste der Berufswünsche bei entschiedenen TeilnehmerInnen

Positiv zu bemerken ist hier, dass sowohl viele unterschiedliche Berufe genannt wurden als

auch, dass es sich bei den zehn am häufigsten genannten Berufen um realistische Berufswünsche handelt. Auch die anderen genannten Berufe, die hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden, sind solche, die bis auf wenige Ausnahmen ohne Abitur erreichbar sind und belegen eine intensive Auseinandersetzung der Befragten mit ihren beruflichen Perspektiven. Die Befragten haben also offensichtlich Kenntnisse über ein breites Spektrum von für sie in Frage kommenden Berufen.

### Frage 5:

Falls es mit diesem Beruf nicht klappen würde, hast du noch andere Berufswünsche?

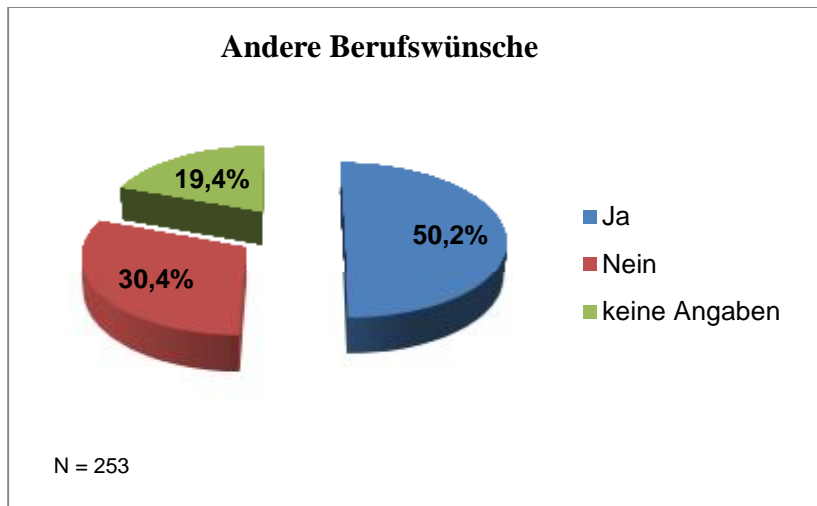


Abbildung 8: Alternativen beim Berufswunsch vorhanden?

Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, nämlich 50,2 % aller Nennungen hat sich eine Alternative überlegt, 30,4 % haben keine alternativen Berufswünsche.

Eine hohe Zahl hat keine Angaben gemacht – immerhin 19,4 % aller Nennungen. Das sind etwas weniger, als diejenigen, die zuvor auf die Frage nach der Berufswahl geantwortet haben, dass sie noch keine Berufsvorstellung haben. Die Beantwortung dieser Frage rundet das Bild ab, dass die Hälfte der Befragten sich bereits intensiver mit Berufsperspektiven beschäftigt hat, während die andere Hälfte dies zum Befragungszeitraum noch nicht getan hat.



**Frage 6, Teil 1:**

Hast Du persönliche Beratung im Einzelgespräch in Anspruch genommen?

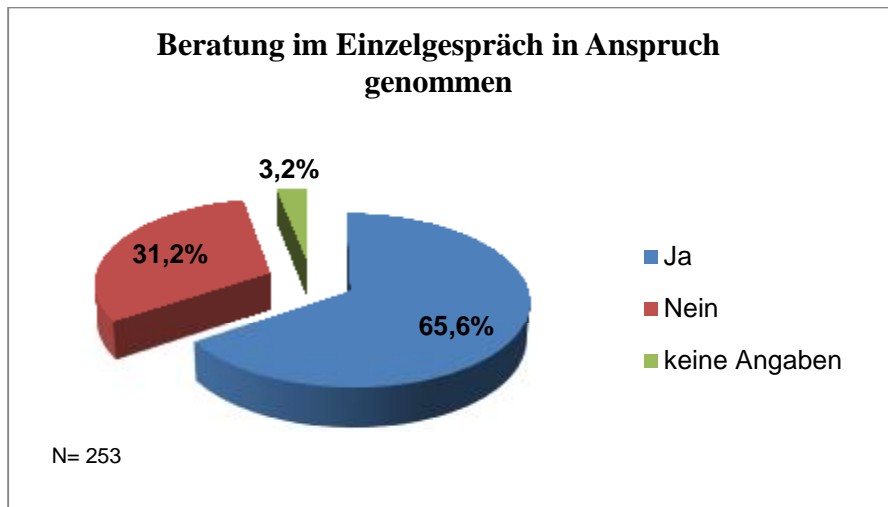


Abbildung 9: Einzelcoaching

Fast zwei Drittel, nämlich 65,6% der Schülerinnen und Schüler, die an der Befragung teilgenommen haben, hat eine persönliche Beratung im Einzelgespräch in Anspruch genommen. Dies unterstreicht die Wichtigkeit von Einzelgesprächen für diesen Personenkreis und die Sinnhaftigkeit der konzeptionellen Entscheidung für den Projektbestandteil Einzelcoaching.

**Frage 6, Teil 2:**

Wie wichtig war das für Dich?

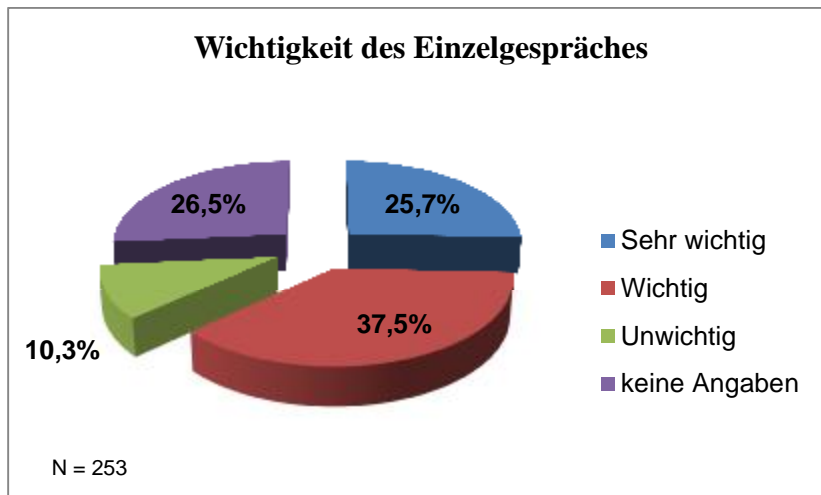


Abbildung 10: Bedeutung von Einzelcoaching für die Schülerinnen und Schüler

Auf den zweiten Teil der Frage, „wie wichtig war das für Dich?“ haben 63,2 % geantwortet, dass sie dieses Gespräch als „wichtig“ oder gar „sehr wichtig“ ansehen. Hier hat ein extrem hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern (26,5 %) keine Angaben gemacht. Das passt dazu, dass im ersten Teil der Frage, 31,2 % der Befragten angegeben hatten, dass sie keine Beratung im Einzelgespräch in Anspruch genommen haben. Für diesen Teil der Befragten ist insofern auch keine sinnvolle Aussage darüber möglich, ob das wichtig für sie war. Es kann angenommen werden, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die ein

Einzelgespräch wahrgenommen haben, dies ganz überwiegend auch als wichtig empfunden haben.

### Frage 7, Teil 1:

Hast Du Berufe oder berufliche Perspektiven kennengelernt, von denen Du sagst: „Das kann ich mir vorstellen!“

### Frage 7, Teil 2:

Wenn Ja, welche neuen Ideen hast Du?

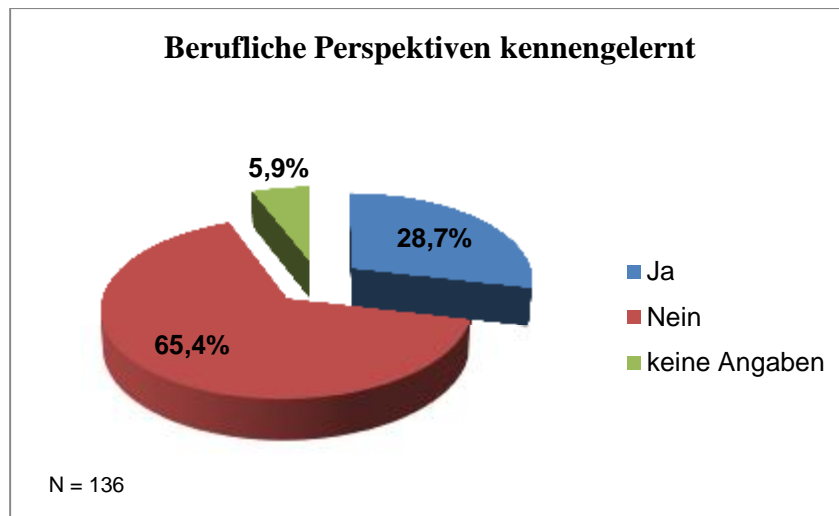


Abbildung 11: Neue Berufsperspektiven

Es haben hier 28,7 % der Befragten mit „Ja“ geantwortet. Interessanterweise haben fast alle Schülerinnen und Schüler, die „Ja“ angekreuzt haben, auch einen konkreten Berufskommentar geschrieben. Dies zeigt, dass diejenigen, die sich bereits entscheidend zum Thema Berufswahl stellen, konkrete Vorstellungen entwickelt haben. Dass hingegen über die Hälfte der Befragten „Nein“ angegeben hat, lässt wahrscheinlich weniger den Schluss zu, dass die Befragten keine neuen Berufe oder berufliche Perspektiven kennengelernt haben, als vielmehr den Schluss, dass der Sinn dieser Frage entweder nicht deutlich war oder als Wiederholung verstanden wurde, einen eigenen Berufswunsch zu formulieren und insofern widerwillig beantwortet wurde. Andernfalls wäre nicht erklärlich, dass 65,4 % der Befragten hier mit „Nein“ antworten, obwohl sie in den Fragen zuvor noch Berufsvorstellungen angaben.

Die Frage ist deshalb nicht geeignet, bewertende Informationen aus Sicht der Befragten zu erhalten. Weil die Frage in dieser Koppelung als unverständliche Anforderung an die Zielgruppe identifiziert werden konnte, die mit relativer Wahrscheinlichkeit eine das Befragungsinteresse behindernde Antwort-Tendenz auslöst, wurde sie nach dem ersten Durchgang aus dem Fragenkatalog herausgenommen.

**Frage 8:**

Hat jemand mit Dir geübt, wie man Bewerbungsunterlagen erstellt? (Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.)

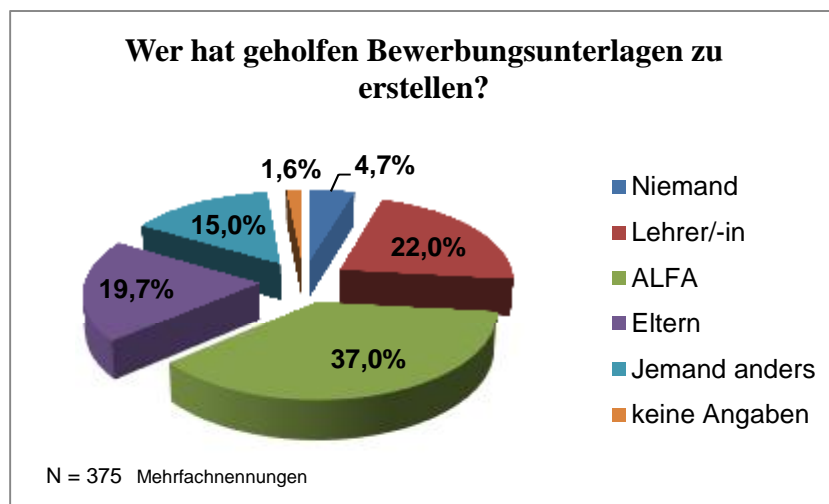


Abbildung 12: Bewerbungsunterlagen

Dass immerhin 37,0 % der Befragten ALFA als denjenigen nennen, mit dem man geübt hat, zeigt, welcher hohen Stellenwert ALFA im Bereich der Vorbereitung der Bewerbungsunterlagen eingenommen hat und dass dies von den Schülerinnen und Schülern deutlich wahrgenommen wurde.<sup>14</sup> Bei dieser Frage waren zwar Mehrfachnennungen möglich, das relativ kleine „N“ zeigt jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler eher selten davon Gebrauch gemacht haben, mehrere Antworten ankreuzen zu können (im Durchschnitt sind 1,5 Antworten gegeben worden). Es ist davon auszugehen, dass viele Schülerinnen und Schüler – vermutlich ungefähr die Hälfte - ausschließlich mit einer der genannten Personen geübt haben.

Bemerkenswert ist bei dieser Frage eine deutliche Differenz zwischen der ersten und der zweiten Befragung. Für die erste Befragung ergibt sich ein Wert von 32,7 % aller Nennungen (N=199), dass ALFA mit den Befragten geübt hat, wie man Bewerbungsunterlagen erstellt. Bei der zweiten Befragung stieg dieser Wert auf 42,7 % aller Nennungen (N=176) an.

Dies kann wie bei Frage zwei zum einen auf eine positive Langzeitwirkung des Projektes, zum anderen aber auch auf die verbesserte Identifizierbarkeit der Projektmitarbeiterinnen von ALFA durch den namentlichen Hinweis bei der Frage zurückzuführen sein, bei der in der ersten Befragung „ALFA“, in der zweiten Befragung „Frau XY vom Job Club“ zu lesen war.

<sup>14</sup> Auch hier erreichen LehrerInnen und Eltern einen hohen Wert, der die Wichtigkeit der Kooperation mit LehrerInnen beim Themenfeld Ausbildungsförderung und die Bedeutung der Elternarbeit verdeutlicht. Und es zeigt, dass das Thema auch in den Schulen bearbeitet wird.

**Frage 9:**

Fühlst Du Dich für ein Bewerbungsgespräch ausreichend vorbereitet?

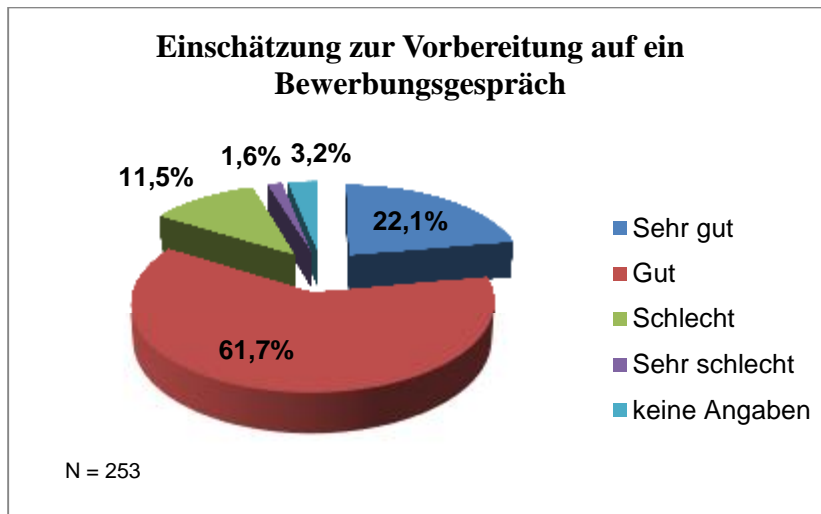


Abbildung 13: Vorbereitung auf das Bewerbungsgespräch

83,8% fühlen sich gut oder sehr gut auf ein Bewerbungsgespräch vorbereitet. Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren damit Selbstvertrauen angesichts der Anforderungen eines Bewerbungsgesprächs. Nur wenige fühlen sich schlecht vorbereitet.

**Frage 10:**

Wie viel hat Dir die Mitarbeiterin von ALFA geholfen zu entscheiden, in welchem Beruf Du einen Praktikumsplatz suchst, bzw. was Du nach der Schule machen möchtest (z.B. Ausbildung, weiterführende Schule, oder Arbeit usw.)?

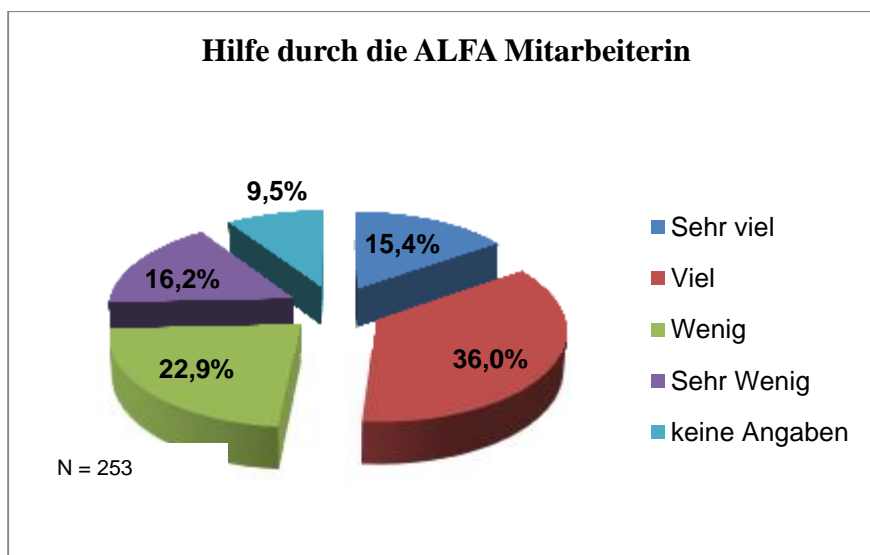


Abbildung 14: Hilfe bei der Entscheidung zur Berufsorientierung

51,4 % der Schülerinnen und Schüler geben an, „viel“ oder „sehr viel“ Hilfe von der Projektmitarbeiterin von ALFA bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und bei der Berufsorientierung erhalten zu haben. Bei der anderen Hälfte fällt auf, dass 9,5 % keine Angaben machen und fast 40 % äußern, „wenig“ oder „sehr wenig“ Hilfe bekommen zu haben.

Bemerkenswert ist bei dieser Frage wie bei Frage zwei und Frage acht eine deutliche Differenz zwischen der ersten und der zweiten Befragung. Die Zahl derjenigen, die angeben „sehr viel“ Hilfe von ALFA erhalten zu haben, stieg von 8,2 % in der ersten Befragung auf 23,5 % in der zweiten Befragung. Umgekehrt sank die Zahl derjenigen, die angeben „wenig“ Hilfe von ALFA erhalten zu haben von 26,9 % in der ersten Befragung auf 18,5 % in der zweiten Befragung. Bei der Kategorie „sehr wenig“ war die Abnahme ähnlich stark, nämlich von 20,1 % auf 11,8 %.

Dies kann wie bei den Fragen zwei und acht zum einen auf eine positive Langzeitwirkung des Projekts, zum anderen aber auch auf die verbesserte Identifizierbarkeit der Projektmitarbeiterinnen von ALFA durch den namentlichen Hinweis bei der Frage zurückzuführen sein, bei der in der ersten Befragung „ALFA“, in der zweiten Befragung „Frau XY vom Job Club“ zu lesen war.

Geht man bei Frage 10 von den Ergebnissen der zweiten Befragung aus, so haben hier 60,5 % aller Befragten (N=119) angegeben, „viel“ oder „sehr viel“ Hilfe von ALFA bei der Suche nach einem Praktikumsplatz und bei Berufsorientierung erhalten zu haben. Das lässt für die zweite Befragung mit hoher Wahrscheinlichkeit die Aussage zu, dass das Unterstützungsangebot mehrheitlich angenommen und positiv bewertet wurde.

### Frage 11:

Hast Du bereits Bewerbungen für einen Praktikumsplatz oder Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz verschickt?

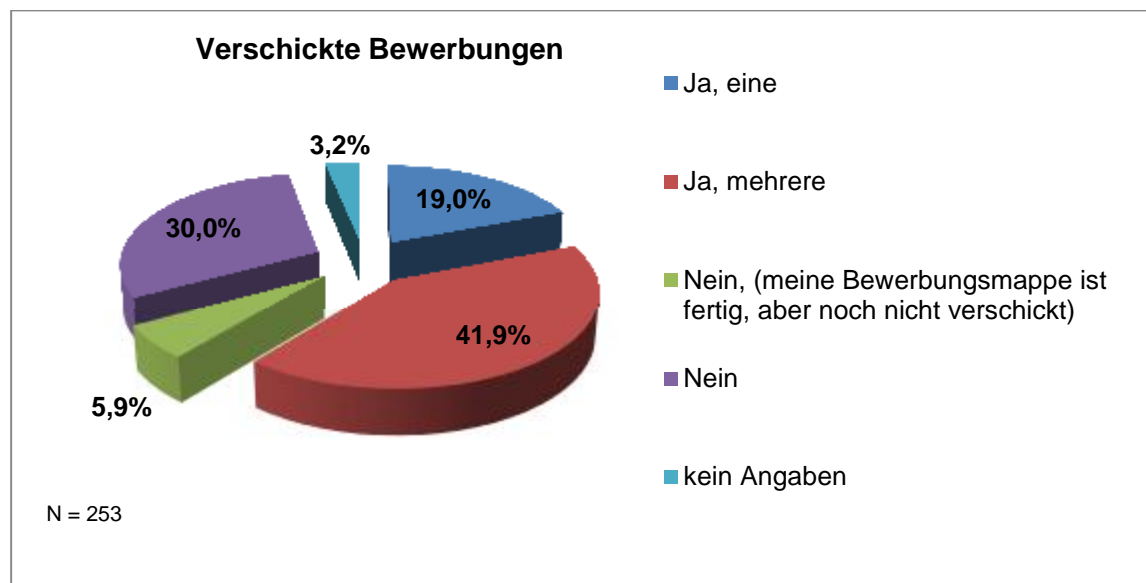


Abbildung 15: Versendete Bewerbungsunterlagen

66,8% aller Befragten haben bereits Bewerbungsunterlagen verschickt oder diese zumindest vorbereitet. Insgesamt wurden von 154 Schülerinnen und Schülern ca. 1422 Bewerbungen verschickt, hieraus ergeben sich ca. neun Bewerbungen pro Schülerin bzw. Schüler.

**Frage 12:**

Hast du schon Bewerbungsgespräche gehabt?

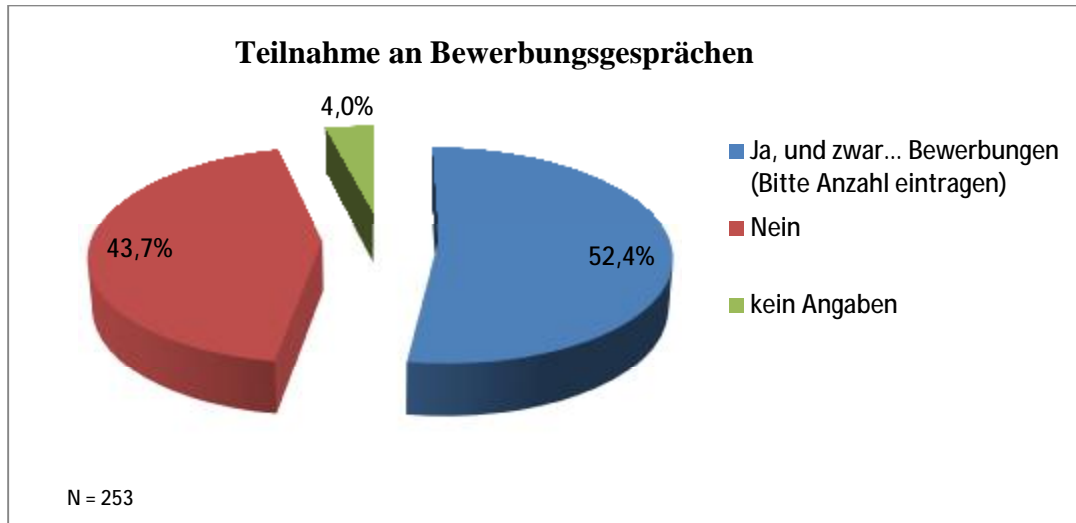


Abbildung 16: Bewerbungsgespräche

Insgesamt wurden 344 Bewerbungsgespräche von 132 Schülerinnen und Schülern geführt. Im Durchschnitt ergeben sich daraus 2,6 Bewerbungsgespräche pro TeilnehmerIn.

**Frage 13:**

Hast du schon einen Praktikumsplatz oder Ausbildungsplatz?

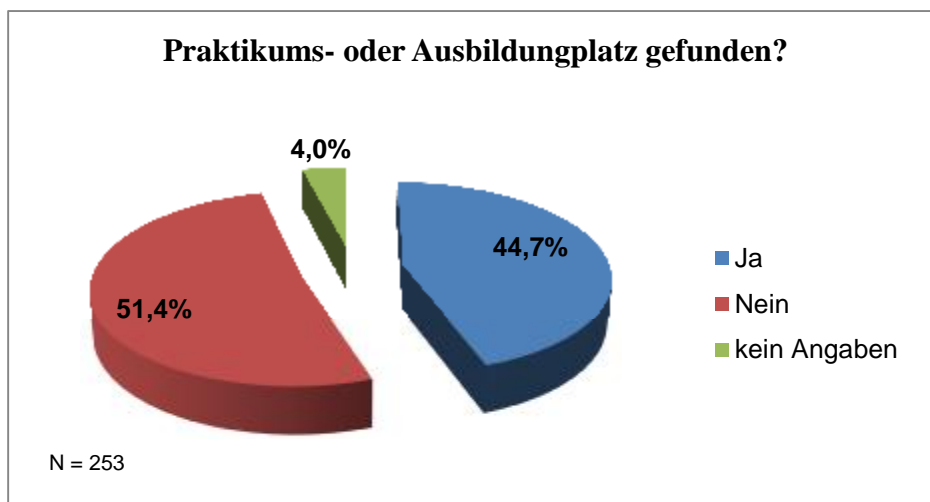


Abbildung 17: Praktikums- oder Ausbildungsplatz

Die Hälfte (51,4%) der Schülerinnen und Schüler haben einen Ausbildungs- oder Praktikumsplatz.

**Frage 14:**

Wenn du freie Wahl hast: Was wünschst Du Dir als beste Unterstützung?

Es gab dazu 172 verschiedene Aussagen. 35 Befragte wünschen sich die Unterstützung von Projektmitarbeiterinnen von ALFA. Die Unterstützung der Familie wird von 23 Schülerinnen und Schülern als Wunsch genannt und acht wünschen sich schulische Unterstützung. 35 geben an, sie benötigten keine weitere Unterstützung, dies mit dem Zusatz: „Alles o.k.“, oder nicht selten mit sinngemäß ähnlichen Bemerkungen. 16 Schülerinnen und Schüler geben konkret an, sie wollten Hilfe bei der Gestaltung der Bewerbungsmappe, beim Bewerbungsgespräch und der Stellensuche. Sieben wünschen sich persönliche Beratung ohne zu sagen, von wem, sieben nennen „Geld“ und 48 Nennungen heißen „weiß nicht“ oder sonstiges. Die Unterstützung durch die Projektmitarbeiterinnen von ALFA wird am häufigsten genannt. Nicht wenige von denjenigen, die keine Unterstützung wünschen, begründen dies damit, dass sie ausreichend Unterstützung erfahren hätten. Weitere benennen konkrete Unterstützungswünsche, was als konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft gedeutet werden kann.

**Frage 15:**

War die Unterstützung der Mitarbeiterin vom Job Club nützlich für Dich?

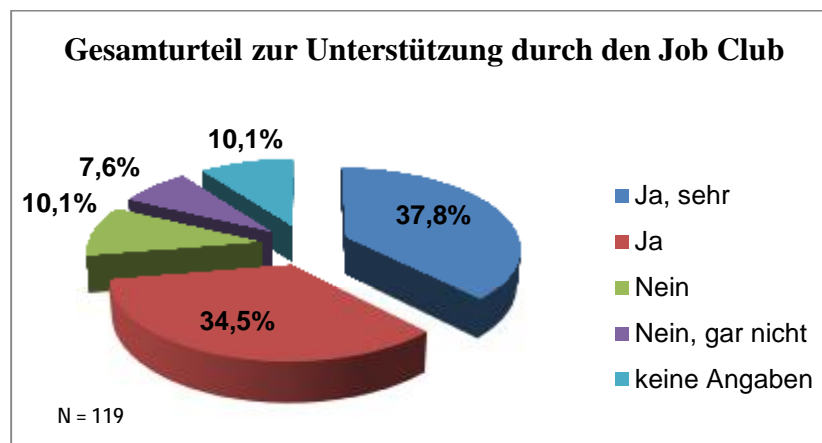


Abbildung 18: Gesamturteil zur Unterstützung durch den Job Club

Diese Frage wurde bei der zweiten Befragung in den Fragebogen aufgenommen, um eine Gesamtbewertung für die Unterstützung durch den Job Club zu bekommen. 72,3 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler haben die Unterstützung der Mitarbeiterin vom Job Club als „nützlich“ oder „sehr nützlich“ empfunden. Insgesamt urteilen die Befragten also mit hoher positiver Tendenz über die persönliche Nützlichkeit der erfahrenen Unterstützung.

## 5.2 Qualitative Evaluationsergebnisse

Die Ergebnisse aller qualitativen Interviews werden hier unter Beurteilungskriterien der Problemanalyse und der Zielerreichung von ALFA dargestellt. Damit die verschiedenen Perspektiven ersichtlich bleiben, wurden die Aussagen von Schülerinnen und Schülern mit „S“ zitiert, die der ProjektmitarbeiterInnen mit „P“, die des Künstlers Kai Teschner werden namentlich gekennzeichnet und die der ExpertInnen und Schlüsselpersonen im Stadtteil mit dem Buchstaben, der ihnen in der Darstellung zur qualitativen Datenerhebung zugeteilt wurde.

### 5.2.1 Problemsichten auf die Zielgruppe von ALFA

Die geführten Interviews haben ein genaueres Bild der Zielgruppe von ALFA ergeben. Als zentrale Probleme bei der Herstellung von Ausbildungs- und Arbeitsreife werden eine enge Fixierung der Schülerinnen und Schüler auf den Nahraum und problemverstärkende Familienkonstellationen benannt und damit zusammenhängende Kooperationsprobleme mit Eltern in den Schulen.

Die Problematik der **Fixierung der Schülerinnen und Schüler auf den Nahraum** schildert ein Schulleiter folgendermaßen: „Praktika haben wir immer noch hinbekommen, dass sie (die Schülerinnen und Schüler) sich auch außerhalb vom Stadtteil einen Praktikumsplatz suchen. Das ging einigermaßen, weil wir gesagt haben, das ist ja nur für drei Wochen oder beim Transferprojekt jede Woche an zwei Tagen. Da kamen dann schon Argumente, da muss ich ja eine halbe Stunde mit der Bahn fahren. Das haben sie noch einigermaßen gemacht, aber hinterher bei der Auswertung war der Kritikpunkt immer: Ja, ich habe ja so eine lange Anfahrt zum Praktikum gehabt (...) 35 Minuten. Das war auch hinterher in der Ausbildung das Problem. Wir haben Ausbildungsplätze besorgt für die Schüler, auch mit denen zusammen. Die Vermittlungsquote, die wir hatten lag bei etwas über 50%. Angetreten waren nachher vielleicht so 20 (...) aber die 30%, die fehlen, die haben sich überlegt, dass sie das nicht machen möchten, weil sie dann ja jeden Morgen eine halbe bis dreiviertel Stunde Fahrtzeit haben. Einer wollte Elektriker werden. Da habe ich den Ausbildungsplatz besorgt beim Elektriker. Der ist dann einmal dahin gefahren, Vorstellungsgespräch gemacht, war auch total begeistert davon. Der wollte ihn auch gerne haben und dann hat er ihm zwei Wochen später abgesagt. Als ich den Elektriker angerufen habe, hat der gesagt, die Begründung war, dass der Fahrweg zu weit ist und es gibt auch einen Elektriker im Stadtteil, der hat noch einen Auszubildenden, der ist noch zwei Jahre da und dann bewerbe ich mich dann bei dem“ (D). Mit diesen Schilderungen unterstreicht D den aus seiner Sicht hohen Begleitungs- und intensiven Beratungsbedarf dieser Luruper Schülerinnen und Schüler. Seiner plakativen Fallschilderung ist zu entnehmen, wie mühsam es sich darstellt, diese Schülerinnen und Schüler bei konkreten Schritten in die Ausbildung zu begleiten und dass ihre Fixierung auf den Nahraum als entscheidendes Hindernis für eine Ausbildungsintegration identifiziert wird.

Mehrere Interviewte äußern die Einschätzung, dass **Familienkonstellationen Problemverstärker** darstellen würden.

An den Schulen habe man es hauptsächlich mit „bildungsfernen“ (H) Eltern zu tun, die „entweder gar kein Interesse an ihrem Kind haben oder sehr viel Vertrauen in die Schule haben“ (H). Wobei Letzteres aus der Not geboren sei, dass diese Eltern „einfach hilflos gegenüber ihren Kindern“ seien, sie wüssten „nicht richtig, wie sie mit denen umgehen sollen“ (H). So können die schulischen InstitutionsvertreterInnen nicht mit Unterstützung der Kinder seitens der Eltern rechnen.

Eher sei es sogar so, dass das Elternhaus ein Problemverstärker sei. So würde die enge Fixierung auf den Nahraum bei den Schülerinnen und Schülern „von den Eltern teilweise so vorgelebt“ (H). Die Fixierung auf den Nahraum „ist nicht nur ein Schülerproblem, sondern ein



Problem, das von den Eltern an die Schüler weitergegeben wird“ (F). Das bebildert D damit, dass die Schulauswahl für die Kinder nach dem Gesichtspunkt der quartiersbezogenen Nähe erfolge: „wir wohnen hier und das ist die nächste Schule, dann soll es (das Kind) hierher“ (H). Demgegenüber würde seitens der Schulen dahingehend beraten, die Schulwahl nach inhaltlichen Schwerpunkten und Neigungen der Kinder vorzunehmen.

Ein weiteres Problem sei, dass Mädchen „die Biografie der Mütter“ (G) übernehmen würden, die so aussähe: „Ich gründe relativ schnell eine Familie, um dem elterlichen Haushalt zu entkommen. (...) Insofern ist Beruf als Lebensentwurf etwas, das in vielen Haushalten überhaupt nicht vorkommt“ (G).

Wenn hingegen die Eltern arbeiten würden, hätten die Schülerinnen und Schüler in deren schlechten Arbeitsbedingungen ein abschreckendes Beispiel für Belastungen durch lange Fahrtwege zur Arbeit: „Die Eltern haben so schlechte Arbeiten, dass sie jeden Tag zehn, elf Stunden irgendwo arbeiten müssen, eine Stunde Fahrweg noch haben und dann entsprechend auch schlecht drauf sind, dass sie sich nicht mehr um die Kinder kümmern können, dass sie ihre Ruhe haben wollen, entspannen möchten und dann noch wenig Geld verdienen und die Schüler dann merken, dieses Leben möchte ich auch nicht haben, da lebe ich lieber von Hartz IV“ (H).

Insgesamt vertreten die Interviewten die Auffassung, dass die Schülerinnen und Schüler auch deshalb hohen professionellen Unterstützungsbedarf hätten, weil ihre Eltern diese Funktion nicht übernehmen könnten oder ihren Kindern sogar negative Vorbilder seien.

Für einen gelingenden Übergang in ein Ausbildungsverhältnis halten die Interviewten die **Arbeit mit den Eltern für wichtig und zugleich schwierig**. So äußert B: „Bei Eltern gibt es schon eher Verständigungsprobleme als bei Schülern“ (B). A nennt sogar als zentrale Problemlage, wegen der das Projekt ALFA für ihre Schülerinnen und Schüler so notwendig sei, die Kinder seien „sehr, sehr hilflos, weil vom Elternhaus wenig Bildung vorhanden ist, wenig Aufgeschlossenheit Bildung gegenüber und sie sind zum Teil bildungsunwillig, kann man direkt sagen“ (A). In der Ausbildungsberatung für die Kinder passiere es häufig, „dass man gegen die Eltern gegen an“ (B) gehen müsse, weil sie viele Möglichkeiten, die ihre Kinder heutzutage hätten, nicht kennen würden. Wegen der begrenzten oder ausbleibenden Förderung im Elternhaus, müssten außerdem die Schülerinnen und Schüler umso intensiver motiviert werden. „Es geht ja immer um Bildungsimpulse und das ist Neugier und Motivation. Und Schüler müssen ein Stück weit geführt werden, wenn diese Bildungsimpulse und diese Neugier nicht im Elternhaus entfacht werden“ (B).

Eltern werden bisweilen explizit als Hindernis in der Ausbildungsberatung wahrgenommen. Als problematisch beurteilt A, dass Mädchen aus muslimischem Elternhaus bisweilen kein Praktikum außerhalb des Stadtteils machen dürften. Außerdem gäbe es in solchen Familien Vorbehalte gegen Berufe, die „mit Dreck verbunden“ (A) sind. Dies erschwere es, diesen Kindern bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen zu helfen.

Als größeres Problem nennt A, dass in manchen Familien die Moralvorstellungen von der hiesigen Sittlichkeit abweichen würden. Dort sei „Berufsausbildung nicht so wichtig“, „ein großes Mundwerk“ hingegen schon, und, da „Markenartikel“ einen hohen Stellenwert hätten, würde „man auch gern kriminell“ (A). Fataler Weise sei es in der Pubertät zudem bei einigen so: „Je krimineller ein Junge ist, desto mehr Mädchenherzen fliegen ihm zu. Und da gegenzusteuern, das ist schwer für uns“ (A), zumal die Eltern diesbezüglich nicht als konstruktive Partner wahrgenommen werden.

Ein sehr enger Kontakt zu den Eltern würde in den Schulen zwar angestrebt, jedoch mehr als Sollen, denn als Tatsache formuliert. Eine Projektmitarbeiterin äußert diesbezüglich: „Wir wollten auch Elternarbeit machen. Aber das ist bei mir zu kurz gekommen. (...) Das war zu wenig Elternarbeit“ (P). Andererseits wird die Elternarbeit, soweit von ALFA geleistet, sehr geschätzt, weil Eltern auch mal zu Hause aufgesucht würden, wenn dies nötig erschiene. So

heißt es beispielhaft, Eltern müssten informiert und über „Lernvereinbarungen“ (B) eng in die schulische Förderung ihres Kindes einbezogen werden. Hier hätte die Projektmitarbeiterin den Elternkontakt übernommen.

## 5.2.2 Beurteilung der Zielerreichung bezogen auf das zentrale Projektziel: Neue positive Perspektiven auf die Schülerinnen und Schüler und auf das Quartier

Die besondere Zielsetzung von ALFA bestand in der Verbindung der Kompetenzentwicklung bei der Zielgruppe mit einer Verbesserung des Quartiersimages. Zur Prüfung der diesbezüglichen Zielerreichung, werden folgende Fragen aus Sicht der Interviewten beantwortet:

- a) Ist das Erleben von positivem Selbstwert, Selbstwirksamkeit, personaler und sozialer Kompetenz durch die Teilnehmenden bei ALFA erreicht worden?
- b) Werden die Schülerinnen und Schüler im Stadtteil als kompetent wahrgenommen? Speziell wird dabei wegen der Wichtigkeit von Elternarbeit explizit beurteilt, ob die Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern (und Freunden) als kompetent wahrgenommen werden?
- c) Nehmen Schülerinnen und Schüler ihren Stadtteil positiver wahr?
- d) Hat ALFA eine Imageverbesserung des Stadtteils bewirkt?

### 5.2.2.1 Ist das Erleben von positivem Selbstwert, Selbstwirksamkeit, personaler und sozialer Kompetenz durch die Teilnehmenden bei ALFA erreicht worden?

Die Selbstäußerungen der Schülerinnen und Schüler zeichnen ein positives Bild. Mehrfach äußern Teilnehmende zu **Lernaktivitäten zur Kompetenzerfassung**, sie wüssten jetzt „was ich kann und wie ich bin“. „Ihr habt mir gezeigt, was ich für Fähigkeiten habe. Danke!“ (S) Sie bekunden damit, eine positive Selbsteinschätzung erlangt zu haben. Bemerkenswert ist die Äußerung einer Schülerin, die nicht nur über sich, sondern über alle TeilnehmerInnen sagt: „Wir haben viel gelernt über uns. Dass so viele Stärken haben“ (S). Dass sie dies betont, lässt vermuten, dass sie bis dahin von sich und ihren Peers im Schulalltag eher den Eindruck hatte, dass sie vor allem Schwächen hätten, so dass sie durch ALFA ein positives Selbstbild und zugleich eine neue positive Perspektive auf ihre Peers in Lurup insgesamt gewonnen hat.

Eine Schülerin lobt, dass sich durch die schulübergreifenden Projekte mehr Kontakte ergeben hätten. Das scheint kein banaler Nebeneffekt zu sein, sondern ein wichtiger Schritt von ängstlicher Distanz hin zu mehr Selbstvertrauen. So äußert diese Schülerin: „Man hat auch die Stärke bekommen, dass man mehr auf Menschen zugehen kann. Man kriegt erst mal mit, die wollen einem nichts, man kann ruhig auf die zugehen“ (S). Kontakte zu anderen Jugendlichen werden als Herausforderung wahrgenommen und ihr Gelingen als eigene soziale Kompetenz erlebt. Auch bezogen auf die Teamarbeit bei den Schülerprojekten, stellen die Schülerinnen und Schüler ihre sozialen Kompetenzen bezogen auf die erfahrene Teamarbeit in den Vordergrund und sehen sich als diesbezüglich erfolgreiche Gruppe. „Wir haben uns geholfen! Das war gut.“ Ein anderer sagt: „Gute Gruppe – Zusammenarbeit und so“. Man habe gelernt: „Geduld, Teamarbeit, Umgang mit anderen, Hilfestellung, Miteinander, Austausch“ (S). Das zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler Hilfsbereitschaft und Teamfähigkeit als positive Verhaltensnormen anerkennen und danach streben, sich an ihnen zu bewähren, so dass der erlebte Erfolg durch die Schülerprojekte sich darstellt als Bestätigung dessen, dass prosoziales Verhalten „sich lohnt“.

Zu der **BankKunst** äußert eine Schülerin, dass vielschichtige Kompetenzen gefragt waren: „man musste einerseits geschickt sein und andererseits musste man gucken, wie man das Bild umsetzt“ (S). Das habe „Mut gemacht“ (S). Die Schülerin erlebt sich als kompetent, weil ihr etwas Anspruchsvolles gelingt und abstrahiert zugleich davon, indem sie für sich resümiert, dass ihr das Mut mache, was als Steigerung von Selbstvertrauen zu verstehen ist.

Die Kritik des Künstlers wird nicht als Infragestellung des Selbstwertes, sondern als sachbezogen und hilfreich beschrieben. Der Künstler „hat auch immer Rückmeldung gegeben, was noch verändert werden kann. Das war allerdings sehr hilfreich. Er ist ja Künstler, er hat ja Ahnung. Dass er dann sagt: das ist o. k., das kann weg oder das kann man noch ändern. Das war dann die richtige Rückmeldung“ (S). „Also ich finde so eine Rückmeldung einfach Klasse, weil ich dann weiß, was man falsch gemacht hat, was man noch verbessern kann“ (S). Das Wesentliche für die Schülerinnen, war, dass sie Kritik als sachbezogen und somit für die Sache hilfreich empfunden haben. Dass man aus Kritik etwas lernen kann, heben sie womöglich in Abgrenzung zu persönlich abwertender Kritik hervor. Jedenfalls äußert eine Schülerin ergänzend: „Er hat es ja nicht grob gesagt, er hat gesagt: das würde sich lösen. Könnt Ihr das vielleicht anders machen“ (S).

Die ausführliche Evaluation des **BusKunst-Projektes** hat gezeigt, dass hier umfassender **Kompetenzerwerb** ermöglicht wurde. Die Teilnehmenden haben **Selbstbewusstsein, Sachkenntnisse** und **soziale Kompetenzen** erlangen. Das BusKunst-Projekt hat den Beteiligten im Wortsinn Gestaltungsraum zur Verfügung gestellt. Sie konnten sich mit eigenen Ideen kreativ einbringen, sachbezogene Streits führen, Kooperation lernen, durchhalten für ein lohnendes Ziel und im Team ein gutes Ergebnis erzielen. Die Aussagen der Beteiligten haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Erfahrung machen konnten, dass sie Mittel und Wege gefunden haben, mit Widerständen umzugehen und Lösungen zu finden. Sie haben sich als kooperations- und einigungsfähig erlebt und insofern erfahren, dass sie gemeinsam wirksam handeln können. Die pädagogische Leitidee der Vermittlung von Selbstwirksamkeitserfahrungen wurde hier voll erfüllt.

### 5.2.2.2 Werden die Schülerinnen und Schüler im Stadtteil als kompetent wahrgenommen?

Alle Schülerprojekte wurden so konzipiert, dass sie in den Stadtteil hineinwirken und einen starken positiven Stadtteilbezug haben. Das BusKunst-Projekt stach insofern heraus, als der Bus ein fahrendes Symbol für die Projektidee darstellt, der viel Beachtung erfahren hat in der Presse und alltäglichen Öffentlichkeit und auch von allen interviewten ExpertInnen positiv erwähnt wurde.

Die öffentliche Aufmerksamkeit für die Projekte empfanden die Schülerinnen und Schüler als schmeichelhaft. Sie erzählen begeistert: „Wir haben ja die Buchstaben L, U, R, U und P gemacht und da stand nachher ein großer Artikel in „Lurup im Blick“. Das war alles positiv gewertet“ (S). Eine sei „sehr aufgeregt“ gewesen, „weil ich ja nicht sehr oft im Fernsehen zu sehen bin“, (...) vor allem, wenn man dann auch interviewt wird. (...) Das war auch schön, seltsames Gefühl“ (S). Eine Schülerin äußert, das Gefühl im Mittelpunkt zu stehen sei „schon gut“ gewesen. Eine sagt, sie sei „stolz“ auf den Bus. Eine erzählt: „Viele haben gestaunt und so. Manche zeigen auf die Bilder und finden die gut. Dann sage ich, dass ich mitgemacht habe.“ (S)

Auf die Frage, ob sie das noch einmal machen würden, sagen sie: „Auf jeden Fall! Wir können noch viel mehr Busse bemalen, auch Altona oder Hauptbahnhof oder die Stadtteile hier um uns rum“. Ein anderer äußert: „Könnten aber noch mehr machen für ganz Hamburg: Hauptbahnhof, Hafen und so, wo viele Menschen sind, Touristen und so“ (S). Hier zeigt sich,

dass die ProjektteilnehmerInnen in Übereinstimmung mit dem konzeptionellen Projektziel an einer möglichst großen öffentlichen Beachtung interessiert sind, da sie Orte nennen, „wo viele Menschen sind“, die den Bus sehen sollen. So wird auch an der Jungfernfahrt hervorgehoben: „Toll, dass so viele Leute da waren“ (S).

Die Projektmitarbeiterinnen haben die Empfindungen der ProjektteilnehmerInnen hautnah miterlebt, sowohl in der Entwicklungsphase als auch bei der Präsentation fertiger Projekte. „Bei dem **Filmprojekt: „Warum küsst Du dann Maria?“** haben sie eine Einladung bekommen für das Filmfestival. Der wurde auch auf dem Filmfestival gezeigt. Die mussten auch auf die Bühne. Das ist was ganz Tolles und die Rückmeldungen, die sie bekommen haben, wie toll das war (...). Da waren sie auch total stolz“ (P).

Bei dem **Filmprojekt: „Lurup, meine Perle“** beobachteten die Projektmitarbeiterinnen zweierlei, nämlich Stolz auf die eigene Leistung und auf den Stadtteil: Die TeilnehmerInnen seien „stolz wie Oskar (gewesen), als dann der Film zusammengeschnitten und gezeigt wurde. Also waren sie selber überrascht von dem Ergebnis, weil das war zwischendrin auch sehr zäh und anstrengend. Aber das Ergebnis hat sie alle positiv überrascht. Und ich hatte auch das Gefühl, die sind ein bisschen stolz auf ihren Stadtteil und natürlich auf das Produkt“ (P). Diese Beobachtung wird für alle Projekte verallgemeinert, weil „immer in irgendeiner Art und Weise Produkte (für den Stadtteil entstanden) und sie „sehr gute Rückmeldungen bekommen haben. „Es war ja auch Presse da. Das ist natürlich, alle auf der Bühne, schon toll“ (P).

A hebt an dem **BusKunst-Projekt** hervor, dass „viele, viele Leute eben auch dadurch sehen: mit den Schulen und dem ALFA-Projekt, da passiert etwas“ (A). Die öffentliche Aufmerksamkeit und das Erfolgserlebnis der Beteiligten sind die beiden Aspekte, die A dem BusKunst-Projekt zuschreibt. Auch D betont, dass die „Schüler ganz stolz darauf (seien), wenn der vorbei fährt“ (D). Das BusKunst-Projekt beurteilt B als eine Maßnahme der Integration in den Stadtteil. Für ihn ist „das Entscheidende, dass durch diese Stadtteilvernetzung die Jugendlichen auch im Stadtteil aktiv sind“ (B). Erst so würden der einzelne Schüler „ein Stück seines Lebens“ (B) gestalten. Auch D betont, mit dem Bus würde „für den Stadtteil im Stadtteil etwas mit den Jugendlichen (gestaltet), um auf diese Weise eine Identifikationsmöglichkeit zu geben, den Ruf des Stadtteils zu befördern“ (D). Während viele Projekte in den Stadtteil wirken würden, hebt G an dem Busprojekt hervor, dass dessen Außenwirkung über Lurup hinausgehe: „Diese Busaktion ist was Tolles. Der Bus ist sensationell: er fährt und Lurup wird verbreitet“ (G).

Zur **BankKunst** äußert D sich ähnlich positiv. „Und bei den Bänken ist es so, dass ich mir den Standort von den Bänken angeschaut habe und von den Mitarbeitern vom Stadtteilhaus und Luruper Forum Rückmeldung bekommen habe, dass die auch von der Bevölkerung angenommen werden“ (D).

Bei dem **Verfügungsfonds** war E Mit-Initiatorin und habe „aus eigenem Interesse mit der Gruppe gesprochen, weil wir auch Nachwuchs im Luruper Forum brauchen. Auch junge Menschen, die wissen, es gibt das Luruper Forum und es gibt so etwas wie einen Verfügungsfond und sie brauchen einfach auch Summen, die sie selbst verwalten können“ (E). E sieht die ProjektteilnehmerInnen als BürgerInnen des Stadtteils. „Das Luruper Forum ist ja ein Bürgergremium, in dem Stadtteilinitiativen, Bürger, Politiker, Menschen, die hier wohnen, alle gemeinsam sich um Lurup kümmern bzw. sich dafür einsetzen. Und da ist es ganz schön, die Schüler dabei zu haben. Wir hatten z.B. einen der Schüler, der mit mir zusammen das Luruper Forum moderiert hat“ (E). Die enge Vernetzung im Stadtteil hat eine Partizipation von Schülerinnen und Schülern im Stadtteil befördert.

Am **ProfilPass** stellt G eine etwas andere Außenwirkung heraus: „Der ProfilPass ist ein super Instrument. Was können Sie einem Schüler Besseres an die Hand geben als solch einen Pass? Zumal dieses Stigma (...) zum Teil mit der Adresse einhergeht. Nicht mit der Adresse der Schule, sondern mit der Wohnadresse. Ah, da kommst Du her! Chancenlos! (...) Bei den lokalen Arbeitgebern ist natürlich bekannt, wo die Schüler wohnen. Insofern ist der ProfilPass ein wunderbares Gegengift zu diesem Adressenstigma“ (G). G vertritt damit die Auffassung, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem ProfilPass potenzielle Arbeitgeber beeindrucken und so bestehende Stigmata aufweichen könnten.

Die berufsbezogenen Lernaktivitäten hätten zu einem erheblich verbesserten Image der Schülerinnen und Schüler bei Luruper BürgerInnen sowie bei den Firmen geführt. Eine Lehrerin schildert, dass ihr ein Fremder, dem sie bei einem Praktikumsbesuch begegnet sei, erzählt habe, dass „die Schule XY bekannt wäre dafür, dass sie ihre Kinder sehr gut auf ihre Berufslaufbahn vorbereitet“ (A). Auch Betriebe hätten rückgemeldet, „solche tollen Kinder hätten sie selten gehabt“. Und es sei kein Einzelfall, dass „Lob zurückgekommen ist von den Firmen“ (A).

### **Werden die Schülerinnen und Schüler von ihren Eltern und Freunden als kompetent wahrgenommen?**

Wegen der besonderen Problematik und Wichtigkeit von Elternarbeit, wurde erfragt, ob Eltern durch die Schülerprojekte erreicht wurden, bzw. ob eine positive Wahrnehmung der Teilnehmenden durch ihre Eltern und Freunde erreicht wurde.

Bezogen auf die Schülerprojekte von ALFA hebt E explizit hervor, dass hier viele Eltern erreicht werden konnten, weil „die Feiern, die wir dazu gemacht haben, das Vorstellen im Luruper Forum, da waren auch viele Eltern dabei. Das finde ich, war gelungen“ (E). Dass die Schülerprojekte im Luruper Forum präsentiert wurden, hat also dafür gesorgt, dass Eltern gekommen sind.

Es zeigte sich, dass die Wertschätzung durch die Familie den Teilnehmenden ganz besonders wichtig ist: „Meine Familie, die haben sich die Bänke auch mal angeguckt und haben mir gesagt, dass sie die Bänke sehr toll fanden. Da war ich sehr begeistert!“ (S) Das BankKunst-Projekt hat also bewirkt, dass Familienangehörige sich für die Aktivitäten ihrer Kinder interessieren. Dass die Schülerin dies hervorhebt, zeigt, dass das für sie zugleich besonders wichtig und nicht selbstverständlich ist. Eine andere berichtet von Wertschätzung einer Freundin: „Mich hat eine Freundin angesprochen aus der damaligen Schule, weil sie unten meinen Namen gelesen hat; hat mich gefragt, ob ich da bei der Bank mitgemacht habe. Und sie war voll begeistert von der Bank. Das hätte sie mir nicht zugetraut, dass ich so viel Geschick habe“ (S). Es zeigt sich, dass die Schülerprojekte zu einer positiveren Wahrnehmung der Kompetenzen der Beteiligten seitens der Eltern und der Peers beitragen konnten.

#### **5.2.2.3 Nehmen Schülerinnen und Schüler ihren Stadtteil positiver wahr?**

Die Schülerinnen und Schüler haben mit mehreren „Produkten“ (P) im Stadtteil auf sich und auf Lurup aufmerksam gemacht. Insbesondere in dem Film „**Lurup - meine Perle**“ ging es darum, dass Schüler den Stadtteil darstellen, so wie sie ihn sehen“ (P).

„Und der Film kam auch ganz gut an, wo dann auch so Reaktionen waren: was, so grün ist Lurup?“ (P) Insofern habe dieser Film gezeigt, dass Lurup viele Grünflächen habe, „wie in einem Heimatfilm“ (P). Dies habe zu einem „guten Ruf als Stadtteil (...) beigetragen“ (P). Auch die Jugendlichen hätten „ein paar Sachen kennengelernt, die sie noch nicht wussten“ (P), so dass das Filmprojekt den Jugendlichen selbst ihren eigenen Stadtteil neu erschlossen hat.

D erläutert, dass Lurup räumlich durch die Luruper Hauptstraße und die Bahnstrecke in Norden und Süden geteilt sei und die Kinder sich in Anlehnung an die Postleitzahlen ihres Bezirkes als „47er“ bezeichnen würden und es ablehnten, den anderen Teil Lurups zu betreten, weil sie den als „fremd“ empfinden würden. Vor diesem Hintergrund begrüßt D es, dass diese Kinder über die Projektarbeit „in den Kontakt mit anderen Schülern gekommen“ sind und den bislang gemiedenen Teil Lurups kennen gelernt haben. Dabei hätten sie „festgestellt: Die sind auch ganz nett und das ist auch eine ganz normale Schule“ (D). So haben die Schülerinnen und Schüler Teile von Lurup neu kennengelernt.

B erläutert, dass seine „Schüler Schwierigkeiten haben oder gehabt haben, Institutionen aufzusuchen, die sie nicht kennen“ (B). Diesbezüglich hätten die Agentinnen für Ausbildung durch ihre persönliche Präsenz an den Schulen und durch das gleichzeitige Angebot von Sprechzeiten im Stadtteil-Kulturzentrum die Fixierung der Schülerinnen und Schüler auf den Nahraum entgegen gewirkt und als „**Brückenöffner zum Stadtteil**“ (B) fungiert. Seiner Einschätzung nach würden die Kinder und Jugendlichen Angebote im Stadtteil jedoch nur über persönliche Vermittlung nutzen: „Da muss vorher was passiert sein, was mit Beziehung“ (B). Und da die Schülerinnen und Schüler zu den Projektmitarbeiterinnen von ALFA eine Beziehung hätten, würden sie deren Angebote auch im Stadtteil nutzen.

Aus einem ähnlichen Grund würde A gerne das Wahrnehmen von Beratungsterminen auch außerhalb der Schule für die Kinder verpflichtend machen, da sie ihre „Kinderchen“ als „ganz ängstlich“ (A) einschätzt: „Sie haben Angst vor Neuem, sie bewegen sich auf ganz, ganz kleinen Pfaden innerhalb ihres Viertels“ (A). Insofern begrüßt es A ausdrücklich, dass der Stadtteil für die Kinder durch „verschiedene Projekte“ (A) erschlossen wurde.

C rechnet den Schülerprojekten zu, sowohl das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu stärken als auch eine positive Identifikation mit dem Stadtteil zu befördern: „Und ich glaube, dass das wichtig ist, dass man im Grunde genommen den Fokus auf die Schüler hat, dass man schaut, dass die mit Freude und selbstbewusst in diesem Stadtteil leben. Dann bleiben sie da und gehen nicht weg, denn die Menschen sind ja Gewohnheitstiere und wenn die sich wohlfühlen und wenn sie das Gefühl haben, dass sie zu einer Veränderung mit beitragen können, dann machen die das auch“ (I). Besonders wichtig sei das Einräumen von Partizipationsmöglichkeiten und die dadurch erlebte Selbstwirksamkeit für eine positive Identifikation mit dem Stadtteil.

Die Aussagen zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler von ALFA als „Brückenöffner zum Stadtteil“ profitiert haben. Sie haben ihr Quartier besser kennengelernt, bewegen sich mutiger und freier in Lurup, wagen sich also über den Nahraum hinaus. Ob sie eine positivere Sicht auf Lurup erlangt haben, ist fraglich, zumal es keine Hinweise darauf gibt, dass sie bislang eine negative Sicht auf Lurup hatten. Lediglich anhand des Films: „Lurup – meine Perle“ ist zu bemerken, dass Grünflächen deutlicher wahrgenommen werden. Und diese stellen ein positiv bewertetes Merkmal von Quartieren dar.

#### **5.2.2.4 Hat ALFA eine Imageverbesserung des Stadtteils bewirkt?**

Dass den Schülerinnen und Schülern ein eher negatives Image ihres Stadtteils bewusst ist, kann der defensiven Äußerung: „Lurup ist ja o.k., ist auch viel gut hier“ (S) entnommen werden. Die Interviewten äußern, sie „wollen zeigen, dass Lurup manche guten Seiten und auch schlechte Seiten hat. Hier leben nette Menschen. Es ist ruhig und auch schön, auch grün. Beim Haus der Jugend kann man viele Sachen machen. Es gibt aber auch Jugendliche, die Mist machen: Einbrüche, Brände, klauen, trinken und so. Die Polizei kommt oft. Das ist nicht gut.“ (S) Sie nennen gute und schlechte Seiten ihres Stadtteils und sind bei der Kennzeich-

nung um eine ausgewogene Darstellung bemüht, dabei nennen die Schülerinnen und Schüler bei den positiven Seiten Allgemeines und erwähnen das HDJ als Qualitätsmerkmal. Bei den negativen Merkmalen beziehen sie sich auf ihre lebensweltbezogenen Erfahrungen, nämlich auf das, was ihnen als abweichendes Verhalten von Jugendlichen im Stadtteil bekannt ist. Ihr positives Fazit zum BusKunst begründen die Schülerinnen und Schüler mit einem normativen Wert: „Der Bus ist nicht verlogen. Ehrlich finde ich gut, dass er beides zeigt. Das merken auch die Leute.“ (S) Damit erklären die Schülerinnen und Schüler die erfahrene Anerkennung für die Gestaltung des Busses damit, dass es ihnen um Ehrlichkeit in der Darstellung ihres Stadtteils gegangen sei. Sie werben also mit dem moralisch anerkannten Wert Ehrlichkeit für ihren Stadtteil. Da sie sich selbst in hohem Maße mit diesem Wert identifizieren, prägen sie über die Busgestaltung nicht nur das Image des Stadtteils in ihrem Sinne, sondern tragen selbst zu einer positiven Identitätsbildung bei.

### **5.2.3 Erfolg der Kooperation mit den Partnerschulen und Wirksamkeit der Aktivitäten der Agentinnen für Ausbildung in den Schulen**

Die Integration von ALFA in den Schulen stellt eine ganz wesentliche Erfolgsbedingung dar. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, ob es gelungen ist, die Kooperationspartner für eine intensive Zusammenarbeit und Projektunterstützung zu gewinnen. Dies hängt eng mit der Wertschätzung der Arbeit der Agentinnen für Ausbildung zusammen. Zur Prüfung der Zielerreichung werden folgende Fragen aus der Perspektive der Interviewten beantwortet:

- a) Ist die Platzierung von ALFA im System Schule gelungen? Bzw. welche Kooperationshindernisse gab es?
- b) Welchen Gewinn sehen die Schülerinnen und Schüler und die Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit ALFA?

#### **5.2.3.1 Ist die Platzierung von ALFA im System Schule gelungen? Bzw. welche Kooperationshindernisse gab es?**

Die Projektmitarbeiterinnen haben ganz unterschiedliche Erfahrungen gemacht, schildern aber alle ein zähes Ringen um Anerkennung der Projektarbeit in den Schulen. Und sie erläutern damit, wie sehr der Erfolg ihrer Projektarbeit von gelingender Kooperation im System Schule abhängt. In der Kooperation mit den Schulen hat sich die personale Kontinuität bewährt, insbesondere an der Schule, an der es wegen vorheriger Projekte schon über einen langen Zeitraum einen guten Kontakt zum Schulleiter gab.

Zu dem hohen Koordinationsaufwand, der durch die vielen unterschiedlichen Kooperationspartner für die LehrerInnen entsteht, kommt als problematischer Effekt hinzu, dass die Schülerinnen und Schüler die Angebote nicht überblicken würden: „Die Schüler wissen zum Teil gar nicht für welches Problem, sie jetzt wen ansprechen müssen“. Es gäbe „keine Ansprechperson für alle“ (P).

Seitens der schulischen InstitutionsvertreterInnen wird die Platzierung von ALFA im System Schule als gelungen und hindernisreich zugleich dargestellt. A schildert: „Die Institution Job Club oder jetzt eben ALFA-Projekt<sup>15</sup>, es gehört schon zur Schule dazu“ (A). Sie erklärt, dass

---

<sup>15</sup> Es ist zu vermuten, dass die InterviewpartnerInnen den Job Club und das Projekt ALFA synonym verwenden. Das liegt nahe, weil Personalidentität der Projektmitarbeiterinnen besteht und daher für die Schulen eine gewisse Kontinuität in der Arbeit, wenn auch mit deutlich komplexeren, modifizierten Zielen und unter verändertem Projekttitel.

sie ALFA als so wichtig für ihre Schülerinnen und Schüler einschätzt, dass sie dafür gesorgt habe, dass „die ganze Klasse beteiligt ist“ (A). Am liebsten wäre es ihr, das Projekt würde noch „viel, viel mehr in die Schule integriert“. Nach ihrem Wunsch müsste es „in den Stundenplan“ (A). Gleichzeitig weist A darauf hin, dass es an ihrer Schule LehrerInnen gäbe, die die Kinder nicht aus ihrem Unterricht gehen lassen würden, wenn sie eigentlich einen Beratungstermin bei der Projektmitarbeiterin von ALFA hätten. A ist der Auffassung, dass „die Vorbereitung auf das Praktikum, auf die Arbeitsplatzsuche das Vordringliche“ (A) sei, was Schule zu organisieren hätte, weshalb sie es bedauere, dass einige Schüler und Schülerinnen kein Einzelcoaching wahrnehmen konnten, weil „Vergleichsarbeiten“ (A) geschrieben wurden, was sie „überhaupt nicht so wichtig“ (A) fände. Das normale schulische Lernen bzw. Prüfen erscheint ihr also als vergleichsweise unwichtig. Hier sieht sie es als „Aufgabe der Schulleitung, dass dieses ALFA-Projekt auf einer Konferenz richtig vorgestellt wird, dass die Wichtigkeit betont wird und dass die Vorrangigkeit der Arbeit des ALFA-Projektes betont wird“ (A). A reklamiert als engagierte Vertreterin des Standpunktes der besonderen Wichtigkeit von ALFA die Unterstützung der Schulleitung bei der Integration im System Schule.

An der Schule von B und C wurde hingegen alles dafür getan, dass die jeweilige Projektmitarbeiterin von ALFA den Schülerinnen und Schülern bekannt und im Schulalltag integriert ist. B erläutert, diese habe die Gelegenheit gehabt, sich in allen Klassen vorzustellen, an Konferenzen teilzunehmen und hat ein eigenes Büro für Einzelberatungen zur Verfügung gestellt bekommen. Außerdem seien Entscheidungen darüber, was „wichtig für die Zielgruppe“ (B) in Sachen Berufsbildung sei, immer in einem Vierer-Gremium, dem die Projektmitarbeiterin von ALFA angehörte, getroffen worden. Auch als B erläutert, dass am Ende der Schulzeit eine praxisorientierte Prüfung abgenommen werde, stellt er heraus, dass die Projektmitarbeiterinnen von ALFA „als Externe“ (B) dabei sei: „Das ist uns persönlich ganz wichtig. Sie kann zwar nicht die Note mitbestimmen, aber sie wird immer mit einbezogen, weil sie ja die Praktikerin ist“ (B). ALFA wird also hohe praxisbezogene Kompetenz zugesprochen.

B betont, dass die Mitarbeiterin von ALFA „in der Schule komplett alle Räume nutzen konnte“ (B) und dies Ausdruck einer „Schulkultur“ sei, die dafür stehe, dass man seine Kooperationspartner gut integrieren wolle. „Selbstverständlich hatte Frau XY (Projektmitarbeiterin von ALFA) Zugang zu allen Online-Rechnern und zu dieser Banalität zu kopieren, hatte einen Schlüssel für alle Bereiche. Sie war wirklich integriert“ (B). Als weiteren Beleg für diese „Schulkultur“ erläutert B, man habe die Sprechzeiten für Einzelberatung zunächst in die Mittagspausen gelegt, woraufhin wenige Schülerinnen und Schüler das Angebot wahrnahmen, weil „die Kinder auch einfach ihre Freizeit brauchen“ (B). Inzwischen nähmen die Schülerinnen und Schüler Beratungstermine während der Unterrichtszeiten wahr, was von den betroffenen LehrerInnen voll akzeptiert sei, weil sie wüssten, wenn „das Problem (von einem Kind) nicht bearbeitet oder gelöst wird, auch nicht Englisch oder Deutsch gelernt“ werden könne, die von ALFA angestrebte umfassende Problembearbeitung und Persönlichkeitsförderung also eine Lernvoraussetzung darstelle.

B erläutert seinen Standpunkt, es müsse in der Schule „nicht um Quantität, sondern um Qualität in der Übergangsgestaltung“ (B) gehen, sonst würden die Schüler „überfrachtet“ (B). Daher sei die „Konzentration auf gewisse Kooperationspartner wie den Job Club Altona“ geboten. Dem Job Club Altona misst B eine herausragende Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse zu, „weil der ist verlässlich und einfach auch nachhaltig“ (B).

D berichtet, dass die LehrerInnen zunächst jedem Projekt misstrauisch gegenüber stünden, weil sie zusätzliche Arbeitsbelastungen fürchteten. Bei ALFA hingegen hätten die LehrerInnen die Projektarbeit als Bereicherung empfunden, weil sich „dadurch ganz schnell vollkommen neue Sichtweisen eröffnen“ (D), und es habe sich schnell „rumgesprochen: (...) wenn du



zu der gehst, die hilft dir wirklich“ (D). Zusammenfassend bezeichnet D die Kooperation mit ALFA als „ideal“(D).

Die große Wertschätzung gegenüber den Mitarbeiterinnen von ALFA und ihrer Arbeit bringen B und D zum Einen dadurch zum Ausdruck, dass B erläutert, wie sehr sie im Schulalltag integriert wurden und zum anderen dadurch, dass beide ihre Wichtigkeit für die Schülerinnen und Schüler und die positiven Rückmeldungen zu Schülerprojekten heraus streichen. Und A betont mehrfach, ALFA müsse an ihrer Schule wegen der Wichtigkeit für die Schülerinnen und Schüler besser im Schulalltag integriert werden und erzählt ebenfalls von mehreren positiven Rückmeldungen.

I lobt, „dass so ein Projekt so viel an Mehrwert hat für die SchülerInnen und für die Lehrer“ (I). Sie „würde das als Lehrer immer zu Gunsten einer anderen Sache vorziehen, weil Schüler dadurch so wahnsinnig viel lernen, dass das, was vielleicht an einem Punkt versäumt ist oder scheinbar versäumt ist, das holen sie alles wieder ein. Ich freue mich über Lehrer, die das machen, die den Mut haben, das zu machen und die Chancen für die Schüler sehen und das vorrangig sehen und etwas anderes hinten anstellen. Das können sie nämlich auch tun und das sollten sie auch tun“ (I). Mit der Aussage, die Projektarbeit von ALFA sei dem normalen Unterricht vorzuziehen zeigt sie, für wie ausgesprochen bildungsrelevant sie diese Arbeit hält. I betont mehrfach, dass es Projekte wie ALFA, „viel mehr braucht“, denn „Schule allein kann das gar nicht schaffen, weil „die Aufgaben zu komplex werden und deswegen brauchen sie die Unterstützung“ (I). Es ist hervorzuheben, dass diese Äußerungen von InstitutionsvertreterInnen aus dem Schulbereich kommen, die also auf Basis ihres Wissens zu den begrenzten Möglichkeiten von Schule von der Wichtigkeit von ALFA überzeugt sind.

### **5.2.3.2 Welchen Gewinn sehen die Schülerinnen und Schüler und die Kooperationspartner in der Zusammenarbeit mit ALFA?**

Hier wurden mehrere Faktoren genannt, die ALFA als einen wichtigen Kooperationspartner im System Schule kennzeichnen:

1. Die intensive persönliche Betreuung durch die Agentinnen für Ausbildung
2. Die Fachkompetenz in Sachen Bewerbung
3. Die Stärkung von Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein durch intensive Begleitung von Ausbildung
4. Die Kompetenzorientierung
5. Die Ermöglichung von Selbstbestimmung
6. Die Vermittlung des Ernstcharakters von Arbeit
7. Der Einbezug externer ExpertentInnen

#### **5.2.3.2.1 Die intensive persönliche Betreuung durch die Agentinnen für Ausbildung**

Das Einzelcoaching ist ein wesentlicher konzeptioneller Baustein der Arbeit in den Schulen. Dies ermöglichte den Projektmitarbeiterinnen einen besonders intensiven Kontakt: „Ich hab die im Einzelcoaching (*die Schülerinnen und Schüler, d. Verfasser*) ganz anders kennengelernt als in der Klasse. (...) Die fühlen sich ganz anders, wenn man sie alleine hat. Und dann kriegt man auch mal mit, was es für Probleme gibt zu Hause, was sie nicht unbedingt den Eltern erzählen“ (P). Erst das persönliche Kennenlernen habe es ermöglicht, Einzelne individuell und wirksam zu unterstützen. Als wesentlichen Erfolgsfaktor sehen die Projektmitarbeiterinnen dabei ihre langjährig gewachsenen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern und die entsprechenden Kontakte zu Eltern.

Besonders wichtig ist den Schülerinnen und Schülern das Einzelcoaching: „Also, wenn es um Berufe geht, dann möchte man doch lieber Frau XY alleine haben und sich ihr alleine anvertrauen und wenn es darum geht, wo machen wir die Betriebserkundung hin, das kann man in der Gruppe besprechen“ (S). Dies zeigt, wie sehr die Projektmitarbeiterinnen von ALFA als Vertrauensperson und wie wichtig das Einzelcoaching empfunden wurden.

Das sich langsam in Einzelgesprächen entwickelnde Vertrauensverhältnis wurde von den Schülerinnen und Schülern als Fundament für wirksame Unterstützung wahrgenommen: „Zuerst war ich sehr skeptisch, weil Frau XY (Projektmitarbeiterin von ALFA) hat ja gleich gefragt, was wir werden wollen und wir hatten noch gar keinen Plan und haben erst nach und nach mit Frau XY im Einzelgespräch Vertrauen gefasst und dann konnte man sich ihr auch richtig anvertrauen und das hat nach und nach richtig gewirkt“ (S). Sich der Projektmitarbeiterin anzuvertrauen, habe „gewirkt“. Damit bringt die Schülerin zum Ausdruck, dass sie eigene positive Entwicklungen im Einzelcoaching bemerkt hat.

Die Schüler und Schülerinnen hatten bei der Projektmitarbeiterin von ALFA den Eindruck, dass sie jederzeit für sie da war: „Also jedes Mal, wenn wir zu ihr gegangen sind und gesagt haben: jetzt würden wir gern ein Einzelgespräch haben, dann war sie immer bereit dafür“ (S). Sie wurde offenbar als Vertrauensperson anerkannt, mit der man „auch so reden“ (S) konnte, also Beratung auch für persönliche Probleme in Anspruch nehmen konnte; auch wenn deutlich war, dass es im Wesentlichen um berufsbezogene Beratung ging. Die Schülerinnen haben die Beratungsangebote der Agentinnen für Ausbildung als persönlich hilfreich erfahren. Sie wurden besonders als für persönliche Probleme offene Gesprächsmöglichkeiten geschätzt, wobei es wesentlich darauf ankam, dass sich in Einzelgesprächen ein Vertrauensverhältnis entwickeln konnte.

Auch die schulischen InstitutionenvertreterInnen äußern, dass nur im Rahmen eines solchen Projektes wie ALFA die intensive Betreuung geleistet werden könne, die sie für ihre Schülerinnen und Schüler als notwendig ansehen. Die Projektmitarbeiterinnen von ALFA könnten „exklusiv betreuen und beraten und vermitteln“ und „im Rahmen der Praktika in den 8. und 9. Klassen mit in die Firmen gehen“ (B).

Auf die Frage, ob Einzelcoaching oder Projektarbeit von den Schülerinnen und Schülern mehr nachgefragt würde, antwortet B, dass das Gestalten eines Busses zwar interessanter für die Schülerinnen und Schüler sei als Berufsorientierung. Dennoch sieht er beides als „gleichrangig“ (B) an. Seiner Auffassung nach ist bei allem die „Beziehungsarbeit“ (B) das Wesentliche, denn in der Beratung könnten auch „nichtschulische Probleme“ besprochen werden, was für den Gesamterfolg der Übergangsgestaltung wichtig wäre. Auch wenn B nicht genau sagen könne, was da alles besprochen wird (hier gelte Vertrauensschutz), erkenne er am „Output“, dass die Agentinnen für Ausbildung „eine richtig klasse Arbeit machen“ (B).

Auch A streicht das intensive Eingehen auf individuelle Bedürfnisse bei den Schülerinnen und Schülern im Einzelcoaching heraus. Dabei sieht sie es als persönliche Kompetenz der Projektmitarbeiterin an, flexibel und bedürfnisorientiert zu arbeiten: „Wichtig war, dass Frau XY (Projektmitarbeiterin von ALFA) sehr flexibel war und auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder gut eingehen konnte. Also, sie hat nicht starr ihre Sache durchgezogen, sondern sie hat immerzu versucht, auf neue Anregungen oder Anstöße von den Kindern oder auch von mir einzugehen“ (A). Als Beispiel schildert A den Fall eines türkischen Mädchens, das „unbedingt zur Polizei“ wollte, woraufhin die Projektmitarbeiterin von ALFA „diese Verbindung hergestellt“ (A) habe. Da dies ein außergewöhnlicher Praktikumsplatz ist, spreche das dafür, dass die Projektmitarbeiterinnen „auch mal von ihrer Linie abweichen können und gucken, was ist für die Kinder im Augenblick wichtig“ (A). So wird auch von A herausgestellt, dass sie das Eingehen auf die jeweils aktuelle Lage des Einzelnen als entscheidende Erfolgsbedingung für die Arbeit mit der Zielgruppe ansieht.

### 5.2.3.2.2 Die Fachkompetenz in Sachen Bewerbung

Die Schülerinnen und Schüler äußern, dass sie insgesamt viel Unterstützungsbereitschaft seitens der Eltern und LehrerInnen erfahren hätten und sagen, dass „eigentlich alle versucht haben, einem zu helfen. Nur die (Projektmitarbeiterinnen von ALFA) konnten uns unterstützen bei den Sachen, die wir machen wollten und Frau XY hat uns eben noch weitere Möglichkeiten gegeben“ (S). Die Schülerin konstatiert also guten Willen bei allen, hält jedoch die Projektmitarbeiterin von ALFA einzig für kompetent, Anregungen über den eigenen Horizont hinaus zu geben. Eine andere nennt dafür ein Beispiel: „Was ich auch gut fand, Frau XY hat uns auch so Zettel gegeben mit Schulen drauf, wo wir uns anmelden können und so Vorschläge, wenn wir z.B. zur Berufsschule wollen, dann gibt sie uns die ganzen Berufsschulen mit den Themen, die wir gerne haben wollen von Hamburg oder die verschiedenen Stadtteilschulen, wo man noch anrufen könnte. Das fand ich auch ganz gut“ (S).

Die Schülerinnen berichten zu dem „Workshop, wo wir uns bewerben sollten für zwei Sachen. Und da konnten wir ein Bewerbungsgespräch üben“. (...) Bei mir war das von der HASPA und Zahnärztin. Ja, Zahnärzte sind sehr pingelig mit der Bewerbung, das habe ich da mitbekommen“ (S). Der Lernertrag, den die Schülerin betont, besteht darin, branchenbezogene Kriterien für Bewerbungen erfahren zu haben. Eine andere bemerkt: „Die Betriebserkundungen fand ich auch sehr interessant. Da konnte man ja sehen, wie man in Betrieben arbeitet“ (S). Das Resümee: „Eigentlich war alles ziemlich hilfreich aus meiner Sicht. Die Betriebserkundungen, die Bewerbungshilfen“ (S).

Der Teil der Lernaktivitäten, der direkt auf die Förderung berufsbezogener Kompetenzen zielte, ist aus Sicht der Projektmitarbeiterinnen ausgesprochen hilfreich und notwendig für die Schülerinnen und Schüler: „Also, das hilft ungemein! (...), wenn sie älter werden, wird das schon besser, weil sie dann schon Reife haben und ein anderes Verhältnis dazu, wie wichtig das wird“ (P). Als gute Bedingung für solche Lernaktivitäten nennen die Projektmitarbeiterinnen kleine Gruppen: „Umso weniger Schüler, umso besser läuft das natürlich! Gerade so etwas wie mit den Vorstellungsgesprächen. Das kann man nicht mit der ganzen Klasse üben“ (P).

Eine Lehrerin schildert: „Viele Kinder sind in der 8. Klasse noch nicht so weit, dass sie sehen, dass man sich schon ab 7./8. Klasse auf seinen Berufsweg vorbereiten muss“ (A). Daher müsse man einige Kinder erst von der Relevanz des Themas überzeugen, was einen besonderen Aufwand darstelle, weil diese Kinder ja von sich aus nicht meinten, dass sie sich für ihre Berufsperspektiven überhaupt schon interessieren müssten. D äußert dazu, eigentlich seien die Schülerinnen und Schüler bis zur 10. Klasse mit anderen Themen befasst und würden sich erst ganz zum Ende der Schulzeit notgedrungen für die „Berufswelt“ interessieren (D).

Die interviewten LehrerInnen sehen es als wesentliches Problem an, dass ihre Schülerinnen und Schüler wenig Wissen über mögliche Berufe haben: „Das Wichtigste dabei ist aus meiner Sicht, den Kindern die Augen zu öffnen, was sie alles werden können. Das wissen sie nämlich nicht (...) Und es steht ja diesen Kindern eine Vielfalt an guten Berufen offen, von denen sie noch nie etwas gehört haben“ (B). „Die Kinder“ würden nur die gängigen Berufe kennen: „Maurer, Klempner, Glaser“ (A). Daher sei es „das größte Betätigungsfeld, die Berufe für Schüler aufzuschlüsseln“ (B). Ein entscheidender Grund dafür, dass die Schülerinnen und Schüler wenig Wissen über Berufe und das Arbeitsleben überhaupt haben, sei, dass sie zu Hause von den Eltern diesbezüglich nicht betreut würden. „In den Familien spricht man nicht mehr über Berufswelt, das ist kein Thema. Also, wo soll eine Berufsvorstellung herkommen?“ (D) Angesichts von Arbeitslosigkeit vieler Eltern, habe es „die Schule letztlich fast

komplett übernommen, das Thema Arbeit überhaupt präsent zu machen“ (B). Die Lehrer seien in ihrer Rolle dazu jedoch nur bedingt in der Lage, weil die Kinder das im Unterricht als beliebigen Lehrstoff wahrnehmen würden, wohingegen Projektmitarbeiterinnen von ALFA das Thema Arbeit „authentischer, natürlicher und vielleicht auch für die Schüler wertfreier rüberbringen“. B ist der Auffassung, dass die Institution Schule nicht in der Lage ist, glaubwürdig den Eindruck zu vermitteln, dass Schülerinnen und Schüler dort etwas für ihr Leben lernten. Jedes Thema würde in der Schule als beliebiger Lernstoff wahrgenommen, so dass B es der Schule nicht zutraut, die Schülerinnen und Schüler an das Arbeitsleben heran zu führen. Dass das Thema „Arbeit“ gerade nicht mit Schule in Zusammenhang gebracht wird, sieht B als Voraussetzung dafür an, dass es von Schülerinnen und Schülern ernst genommen wird. A sieht das ähnlich: „gerade in der Pubertät hören Kinder nicht mehr auf die Lehrerin, sondern achten mehr auf das von außen Gesagte. Das wird besser anerkannt“ (A).

A benennt die hohe aktuelle Fachkompetenz von ALFA in Bezug darauf, wie Bewerbungsunterlagen zu gestalten sind: „Das ändert sich ja dummerweise laufend, was die Firmen wollen, wie der Lebenslauf aussehen soll (...). Und da ist mir das ganz wichtig gewesen, dass die Leute von der ALFA-Stiftung doch viel näher an der Realität sind“ (A) und somit die Bewerbungsmappen auf dem neuesten Stand dessen bringen können, was formal verlangt ist.

In dem Zusammenhang wird positiv bemerkt, dass die berufsbezogenen Aktivitäten von ALFA bei den Eltern positiv wahrgenommen wurden. Zu den Lernaktivitäten, wie dem „Arbeitgeber-Seminar“ haben die Eltern „am Elternabend zurückgemeldet, dass sie das toll fanden“ und dass das „sehr intensiv war“ (P).

B bezeichnet die Veröffentlichung des Job Club Altona zur Berufsberatung<sup>16</sup> als „Schlüsselerlebnis“ (B). Besonders bemerkenswert findet B, dass das Buch letztlich auf „Druck von den Jugendlichen selbst“ (B) entstanden sei, die ihr Wissen unbedingt weitergeben wollten.

### 5.2.3.2.3 Die Stärkung von Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein durch intensive Begleitung von Ausbildung

I benennt das Stärken von Selbstverantwortung und Selbstbewusstsein als zentrales Ziel: „Wie vermitteln wir **Selbstverantwortung**, dass sie sich engagieren, dass sie nicht aufgeben und dass sie selbstbewusster werden. Das sind ja alles Kompetenzen, die man in der heutigen Gesellschaft braucht“ (I).

Bemüht darum die Besonderheit der Projektarbeit gegen die begrenzten Möglichkeiten der Institution Schule herauszustellen, betont I, dass Lernen ohne Noten geeignet ist, **Selbstbewusstsein zu stärken**: „Das finde ich ganz hervorragend, weil sie was üben können ohne dass sie eine schlechte Note bekommen. Das ist ja auch ganz wichtig. Schule muss ja auch immer bewerten und in dieser Situation findet die Bewertung nicht statt. Im Gegenteil, sie können wirklich aufgebaut werden und können dann ihr Selbstwertgefühl an der einen oder anderen Stelle ja erst mal aufbauen oder steigern“ (I).

I äußert zu dem **Bewerbungstraining**, „dass das sehr wichtig ist, diese theoretische Unterweisung, weil viele Jugendliche sich nicht trauen. (...) Dann lassen sie es (*sich zu bewerben, d. Verfasser*) lieber bleiben und dann gelingt der Übergang von der Schule in den Beruf nämlich nicht. Das ist ganz schlecht! Der gelingt deswegen nicht, nicht weil sie nichts können, sondern weil sie es nicht gelernt haben, damit umzugehen und weil sie sich nicht trauen“ (I).

---

<sup>16</sup> Folgendes Buch ist gemeint: Job Club Altona (2006) (Hrsg.): Berufe für Hauptschüler. Das Buch für clevere Hauptschüler, Norderstedt

Ganz in diesem Sinne würden auch die **Bewerbungsmappen** den Schülerinnen und Schülern „eine ganz große Sicherheit“ geben, denn „sie denken, sie taugen nichts. Das ist wichtig, dass sie in dieser Mappe die Schreiben haben. Wenn was anliegt, können sie sie vorziehen“ (A). Diese Mappen haben also nach A's Einschätzung einen doppelten Nutzen für die Kinder. Sie stellen nicht nur formal korrekte Bewerbungsunterlagen dar, sondern deren Inhaber erlangen so angesichts einer eher negativen Selbsteinschätzung und geringem Selbstbewusstsein **emotionale Sicherheit** in Bezug auf anstehende Bewerbungen. So habe A wahrgenommen, dass die Kinder durch Lob von Betrieben für ihre außergewöhnlich guten Bewerbungen ermutigt wurden, „sich auch bei Firmen vorzustellen, wo sie sich sonst vielleicht nicht getraut hätten“ (A). Auch hätten sie gelernt, auf Absagen „nicht so entsetzt, enttäuscht und frustriert“ zu reagieren, sondern könnten das „jetzt objektiver aufgreifen“ (A). An dem Beispiel eines schüchternen Mädchens aus Kasachstan bebildert A das Grundproblem, das sie ausgemacht hat: „Sie ist ganz schlau, traut sich aber nichts zu“ (A). So begründet A den zentralen Stellenwert, den sie der Ermutigung, der Stärkung von Selbstbewusstsein bei den Kindern zumisst. Dies sieht sie als Projekt-Erfolg. Beispielhaft stellt A heraus, dass zwei Kinder ihrer Schule „aufgrund ihrer tollen Bewerbung auch bei der HASPA aufgenommen worden sind“ (A).

#### 5.2.3.2.4 Die Kompetenzorientierung

A räumt ein, die Kinder hätten „sehr viele Defizite“ (A). B betont diesbezüglich klare Grenzen dessen, was Schule leisten kann. An der Schule stünde „Defizitorientierung“ im Vordergrund. Benötigt würde komplementär eine „Kompetenzorientierung“, für die B sich auf externe Kooperationspartner angewiesen sieht. Auch A hält es angesichts der konstatierten Defizite der Kinder für „umso wichtiger, dass das, was an **Ressourcen bei den Kindern** da ist, dass das am wirksamsten rausgeholt wird“ (A). Der Nutzen von ALFA bestünde vor allem darin, dass die individuellen Kompetenzen erkannt und gefördert würden, so dass letztlich „alle Maßnahmen zu einer erheblichen Stärkung der Gesamtpersönlichkeit führen“ würden. Dieser Zugewinn an Selbstbewusstsein für die Schülerin und den Schüler resultiere daraus, dass „man seine Stärken kennt“ (B). Die Kompetenzorientierung in der Arbeit von ALFA wird im defizitorientierten System Schule als Bereicherung empfunden. So könnten Potenziale der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden, die in der Schule nicht erschlossen werden können.

B benennt neben dieser individuellen Förderung, in der die jeweiligen Kompetenzen der Einzelnen erschlossen werden, **personale und methodische Kompetenzen**, die die Schülerinnen und Schüler durch die intensive Arbeit mit ALFA erwerben: „Der Schüler kann sich dem Stadtteil öffnen. Der Schüler kann sich Unterstützung und Hilfe organisieren. Der Schüler kann profane oder banale Dinge, wie eine Bewerbung schreiben, wie ein Vorstellungsgespräch. All das kann er für sich organisieren, weil das alles im Vorwege von ALFA, mit ALFA geübt und besprochen wurde.“ (B)

Die entscheidenden, von Arbeitgebern nachgefragten, **personalen Kompetenzen** seien: „Motivation, Ausdauer, Nachhaltigkeit und (...) in gewissen Bereichen fachliche Leistungen“ (B). Der Förderung von diesen so genannten Schlüsselkompetenzen kommt also aus Sicht von B die maßgebliche Bedeutung zu.

E kennt alle Schülerprojekte von ALFA und lobt in Bezug auf die durchgeführten Schülerprojekte vor allem die konkreten „Fertigkeiten“ (E), die die Schülerinnen und Schüler hier erworben haben. So nennt sie bei dem **BankKunst-Projekt**, da „haben sie ganz viel gelernt, was das Material, was Design usw. anbetrifft, aber auch wie solche Gegenstände aufgestellt werden im Stadtteil und wie die auch zerstört werden und wie sie wieder repariert werden.

Viele Zusammenhänge haben sie einfach auch begriffen. (...) Das war ein sehr schönes Projekt auch von den handwerklichen Fertigkeiten“ (E).

E stellt interessanterweise nicht die Medien-, sondern die erworbenen **personalen Kompetenzen** bei den Filmprojekten in den Vordergrund: „Die Filme, das war natürlich ganz toll, was sie da gelernt haben, auch vom freien Sprechen her, vom Auftreten, vom Zu-sich-Stehen, auch Körpersprache, Gestik, Mimik – das braucht man alles für Bewerbungsgespräche und als Auftritt im Beruf“ (E). Hier sieht E eine unmittelbar berufsbezogene personale Kompetenzentwicklung in Bezug auf die in den Filmprojekten erworbenen darstellerischen Fähigkeiten.

D betont die begrenzten Möglichkeiten der Kompetenzförderung der Schule, wenn er hervorhebt, dass durch ALFA „die Schüler Kompetenzen mitbekommen oder vertieft (haben), die wir in der Schule gar nicht fördern können“ (D). Hier denkt er zuvörderst an **Peer-Group-Learning**: „erst mal der Austausch mit gleichen Schülern im Hinblick gerade auf die Zielorientierung, dass hinterher ein gemeinsames Projekt stehen soll. Dann aber auch dieser Umsetzungsprozess. Wo das angefangen hat, wo platziere ich was auf dem Bus, wie sieht das gesamte Erscheinungsbild nachher aus? Den ganzen Prozess von Anfang bis Ende begleiten, das ist etwas, was Schule so nicht bieten kann. Und natürlich alles, was an praktischen Kompetenzen damit reinspielt. Die künstlerische Geschichte, das Handwerk, den Austausch, Kommunikationsformen aller Art, Zielorientierung, das man da sehr straight auf etwas zugeht. Das machen wir in der Schule natürlich auch, aber das können wir nicht in der Tiefe machen, wie es da erfolgt ist“ (D). Als weiteres wichtiges Lernfeld für den einzelnen Schüler nennt er „die **Vernetzung im Stadtteil**, die ganzen Kompetenzen, die er dadurch mitbringt, die er lernt, auch so etwas: was passiert überhaupt im Stadtteil?“ (D) Nicht nur Peer-Group-Learning, sondern auch das Erlernen handwerklicher Fähigkeiten werden dem Projekt positiv zugerechnet. Mit der Betonung der „Zielorientierung“ sollen Realitätsnähe und Ernstcharakter der Projektarbeit im Vergleich zur Schule hervorgehoben werden.

### 5.2.3.2.5 Die Ermöglichung von Selbstbestimmung

Kai Teschner berichtet, er sei mit seinem „künstlerischen Konzept“, dass die Jugendlichen „ihre Ideen verwirklichen“ bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern auf Verwunderung gestoßen: „Sie können es fast nicht glauben, dass sie ihre Ideen jetzt umsetzen können“. Erwartet hätten die Teilnehmenden hingegen „so eine Pseudo-Demokratie, wenn man sagt: ihr könnt bestimmen, aber letztlich bestimme ich“. „Die Schüler befürchten dann immer noch, wenn sie in der Werkstatt stehen, dass sie dann was anderes malen sollen (...), weil sie gar nicht glauben konnten, dass sie ihre Ideen auch wirklich so umsetzen konnten“. Kai Teschner schildert, wie sehr diese Möglichkeit des selbstbestimmten Entscheidens von den Beteiligten als Ausnahme wahrgenommen wurde.

Dass sich die Teilnehmenden „total fetzen“ in Entscheidungsprozessen, beschreibt Kai Teschner als „total wichtig“, denn so würden sie merken, „es ist wirklich ihr Bild und sie entscheiden, sie sind die entscheidenden Entscheidungsträger, also ohne sie geht es nicht.“ Mit dem Ergebnis wären am Ende alle zufrieden gewesen: „Also die schöne Seite ist von allen anerkannt und geschätzt, wie auch die dunkle Seite“. Kai Teschner resümiert den gelaufenen Streit ausgesprochen positiv: „Und dann ist auch die Erfahrung, wenn sie sich dann streiten um den Entwurf, also richtig heftig mit Emotion und so, kommt meistens was Besseres raus als bei denen, die sich einig sind von Anfang an“. Selbstbestimmung ermögliche erst die intensive Auseinandersetzung, über die die Beteiligten die Gestaltung des Busses zu ihrer Sache gemacht hätten und deswegen zu einem so guten Ergebnis gekommen seien.

### 5.2.3.2.6 Die Vermittlung des „Ernstcharakters“ von Arbeit

Um den Unterschied zu Lernsituationen an Schulen zu unterstreichen, betont B: „Alle Kompetenzen werden in Realsituationen erworben, und das finde ich interessant. Das ist noch mal der **Ernstcharakter**“ (B). D sieht die Schule als systemisch ungeeignet an, auf die Arbeitswelt vorzubereiten: „Wir brauchen Leute, die ihre (die Schülerinnen und Schüler, d. Verfasser) handwerklichen Fähigkeiten entwickeln und dadurch Zugang zur Arbeitswelt finden. Und das ist eine Sache, die sich in unseren sprachgesteuerten Schulen überhaupt nicht mehr abbildet“ (D). Die Interviewten benennen als Angehörige der Institution Schule deren Grenzen und betonen ihre Angewiesenheit auf eine Kooperation mit schulexternen Partnern für eine erfolgreiche Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Eine Schülerin hebt zwei Aspekte zum Ernstcharakter der Schülerprojekte hervor, nämlich die **Teamarbeit** und den realen Gehalt ihrer Tätigkeit: „Einmal das Bankprojekt mit Herrn Teschner, das hat mir sehr viel Spaß gemacht, weil es einfach diese Teamarbeit ist, die man in der Schule meistens zwar hat, aber nicht so, wie wenn man zusammen arbeitet und Produkte fertigstellt, das hat man in der Schule halt nicht. Und jetzt beim Kochprojekt, da war es auch was anderes, da musste man auf Zeit, wirklich auf Zeitdruck arbeiten, weil wir ein Kochbuch gemacht haben und das hat eigentlich ziemlich gut geklappt. Man konnte sich auf denjenigen verlassen, mit dem man in der Gruppe zusammengearbeitet hat“ (S). Die Schülerin grenzt die Projekt bezogene Teamarbeit explizit von der schulischen ab. Ihr Kriterium dabei ist, dass in den Projekten an etwas Realem gearbeitet wurde bzw. sie unter realen Bedingungen arbeiten musste. Sie hebt den Ernstcharakter hervor. Mehrfach schildern die Schülerinnen, wie gut die Arbeit in der Gruppe geklappt hätte. Das ginge „viel schneller als alleine“ (S) und man habe in der Gruppe „Mut“, etwas zu „probieren“ (S). Teamarbeit wird also als produktiv, sinnvoll und nützlich erfahren.

Zutiefst überzeugt resümiert eine Schülerin: „Ja, also in der Schule lernt man ja auch alleine und da (im Koch-Projekt) geht es nur gut, wenn man in der Gruppe zusammenarbeitet. Keiner kommt alleine weiter“ (S). Durch diese Ausdrucksweise bekennt sie sich zu Teamarbeit als einem moralischen Wert. Es ist deutlich, wie sehr sie hinter der Idee von Teamwork steht.

Um die Qualität des Projektes ALFA in Sachen praxisbezogener Kompetenzen im Vergleich zu schulischen Angeboten zu verdeutlichen, berichtet E, sie habe „selbst zwei Söhne im Quartier durchgebracht und denen kam das nachher aus den Ohren wieder raus: Die Beratung“ (E) an den Schulen und „was dieses Projekt (ALFA) ganz anders macht, ist, dass es einfach ganz **praktische Dinge** mit den Schülern als Ziel hat“ (E). Sie bebildert ihre Einschätzung bezogen auf das BankKunst-Projekt so, „dass sie in dieser großen Plakatfirma ihre Bänke gestaltet haben. Da sind sie auch mit den Menschen in Kontakt gekommen und die haben sich für ihr Projekt interessiert und die haben gefragt, was passiert denn hier?“ (E)

Obwohl E den Luruper Schulen gute Arbeit attestiert, kommt es ihr sehr darauf an, zu verdeutlichen, dass die Arbeit von ALFA qualitativ höherwertig sei: „Die machen auch viele Berufsfördertage, also unsere Luruper Schulen sind da richtig gut. Aber dies war einmal, ich hatte so das Gefühl so ein **ganzheitliches Projekt**. Mit richtigen Menschen, mit richtigen Dingen. (...) das war einfach handfester“ (E). Im Vergleich zur Schule äußert auch I: „So ein Knowhow ist an der Schule nicht vorhanden“ (I).

Die Lebensnähe der Projekte schildert E beispielhaft an dem Zustandekommen der Bänke: „Da waren wir in der Schule und haben sie gebeten nach planing for real, diesem Beteiligungsverfahren, auch ihre Sicht auf diesen Park, also was brauchen sie? Was können sie überhaupt dafür tun? Und was sie dafür tun konnten, waren die Bänke. Also, das hing nicht einfach nur in der Luft, sondern war eingebettet in ein Beteiligungsverfahren (...), also alles wo es darum geht, Menschen einzuladen, sich in ihrem Raum zu beteiligen, da gehörten auch die Schüler dazu. Und das Produkt waren die Bänke. Es ist in einen Gesamtkontext eingebet-

tet“ (E). Die Realitätsnähe des BankKunst-Projektes wird hier in Verbindung mit Partizipationsverfahren im Stadtteil bebildert. Die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, im Stadtteil aktiv zu werden unter Berücksichtigung aller zu beteiligenden Akteure.

#### **5.2.3.2.7 Der Einbezug externer ExpertInnen**

Die Malarbeiten an dem Bus wurden von den Schülerinnen und Schülern als durchaus anspruchsvolle Herausforderung gesehen. Dabei waren sie sich bewusst, dass sie fachliche Anleitung durch den Künstler benötigten. „Der Herr Künstler hat viele Tipps gegeben, viel Hilfe“ (S). Die sachbezogene Kritik eines externen Experten konnten die Beteiligten problemlos annehmen. Er wurde als unverzichtbarer Ratgeber und Gestalter wahrgenommen.

D betont den umfassenden Lernertrag bei den Schülerinnen und Schülern durch Schülerprojekte: „Also das war multifunktional“ (D). Besonders hebt er hervor, dass „den Schülern dabei noch kleine Einblicke in das, was berufliche Anforderungen angeht“ gegeben wurde (D).

### **5.2.4 Nachhaltigkeit von ALFA**

Es besteht der Anspruch, Projekte mögen über ihren Projektzeitraum hinaus wirksam sein. Hier ist zu prüfen, inwieweit durch ALFA Nachhaltigkeit erreicht wurde und was diesbezüglich als Erfolgsfaktoren angesehen wird, bzw. was dem Anspruch von Nachhaltigkeit entgegensteht. Hierzu werden folgende Erfolgsfaktoren von den Interviewten benannt:

- a) Die Stadtteilorientierung
- b) Die personale Kontinuität und die langjährigen Kontakte
- c) Der stabile Kooperationspartner
- d) Die hohe Wertschätzung von ALFA im System Schule

Als Misserfolgswfaktoren wurden genannt:

- a) Mangelnde Ressourcen zur Weiterführung
- b) Das Kriterium „neu“ in der Projektförderung

#### **5.2.4.1 Erfolgsfaktoren**

##### **5.2.4.1.1 Die Stadtteilorientierung**

Auf Basis der bisherigen guten Zusammenarbeit der Projektmitarbeiterinnen mit dem Stadtteilhaus Böverstland sieht E gute Bedingungen zur Verstetigung der von ALFA angestoßenen Vernetzung: „Die Schüler haben ja alle Projekte im Luruper Forum vorgestellt. Im Luruper Forum sind alle Einrichtungen genauso wie Bürger und Politiker und ich denke schon, diese Plattform haben die Projekte der Schulen alle bei uns, um zu gucken, dass es auch ein Schwergewicht kriegt – Berufsförderung. Das ist unser aller Interesse“. E ist selbst in der Quartiersentwicklung engagiert und sieht sich insofern mit Akteuren wie ALFA in einem Boot. Mit dem Ende der Laufzeit sieht sie daher durch ihre eigene Arbeit eine gewisse Kontinuität gewahrt. Zwar könne die Projektarbeit von ALFA „nicht in dem Umfang“ erhalten werden. „Aber, ich glaube, die Idee, die könnten wir schon erhalten“ (E).

In diesem Zusammenhang stellt E die Arbeit des Stadtteilhauses als günstige Ausgangslage für die Projektentwicklung von ALFA heraus: „Also hier würde ich noch mal zu sagen, es gab



schon viel im Stadtteil und diese Stadtteilorientierung konnte an etwas andocken, was es gibt. Das ist die Quartiersentwicklung im Luruper Forum. Das ist ein gelebtes Netzwerk, eine Kultur des Miteinanders. Und da konnten die Lehrer und die Lawaetz-Stiftung ansetzen. Wenn es diese Stadtteilorientierung im Quartier nicht gibt, ich glaube, dann könnte man in diesem zeitlichen Rahmen nicht so viel erreichen, wie erreicht wurde. Es gibt ein Netzwerk, es gibt ein Forum, es gibt Möglichkeiten noch andere dazu zu finden“ (E).

E attestiert den Schülerprojekten eine hohe Präsenz im Stadtteil. Dabei hebt sie das Bank-Kunst-Projekt wegen des umfassenden Stadtteilbezuges hervor: „Vor allen Dingen das Projekt mit den Bänken war ganz toll, weil einfach so viele unterschiedliche Luruper einbezogen waren. Also es war ein Plakatbetrieb, also die Firma Hansen, die auch im Bürgerverein und in der Geschäftsführung des Luruper Forums sind, die haben den Ort zur Verfügung gestellt, wo diese Bänke gemacht werden konnten, die große Halle. Die wurden wieder transportiert von einer Einrichtung. Aus Sicht des Luruper Forums ist das das schönste Projekt, weil es alle mitgetragen haben. Und hier gab es im Haus eine große Eröffnungsfeier und es waren einfach unendlich viele Menschen, die daran teilgenommen haben“ (E). Die Einbindung verschiedener Firmen und vieler BürgerInnen im Stadtteil wird als Erfolgsfaktor hervorgehoben.

Auch bezogen auf die Problematik der Ängstlichkeit und damit verbundenen Unkenntnis der Zielgruppe bezüglich der im Stadtteil vorfindlichen Ausbildungsmöglichkeiten hat sich der Stadtteilbezug von ALFA als wichtiger Erfolgsfaktor erwiesen. „Die Kinder sind meistens nur mit ihrem Blick auf ihren Wohnblock gerichtet. Die kennen Betriebe überhaupt nicht in ihrem Viertel“ (A). Hier habe die Projektmitarbeiterin von ALFA wichtige Arbeit geleistet, indem sie „mit neuen Betrieben Kontakt“ (A) geknüpft habe, so dass sich die Plätze für mögliche Betriebspraktika erweitert haben. A hält es für sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler „zunächst Betriebe im eigenen Viertel kennenlernen sollten und dann weiter noch den Blick nach außen lenken sollten“ (A). Dank der Kontakt-Anbahnungen durch die Projektmitarbeiterinnen von ALFA würden die Schülerinnen und Schüler, die nach Ausbildungsplätzen suchen, auf diese Kontakte zurückgreifen können: „Wenn vorher schon **Kontakte mit Firmen** da waren, dann trauen sie sich vielleicht auch, es bei der einen oder anderen Firma zu versuchen, die kooperiert mit der Schule“ (I). Die gute Vernetzung von ALFA im Quartier bekommt also eine besondere Qualität durch die Kontakte zu den ausbildungsrelevanten Firmen. Die Stadtteilorientierung von ALFA hatte also den doppelten Ertrag, die Zielgruppe mehr auf die Partizipation im Stadtteil hin zu orientieren und Vernetzungen zu befördern zwischen den für die Zielgruppe relevanten Akteuren im Stadtteil.

#### 5.2.4.1.2 Die personale Kontinuität und die langjährigen Kontakte

Für den ganz entscheidenden Erfolgsfaktor hält E die lange Projekt-Laufzeit. Dies wiederholt sie mehrfach und begründet ihr Urteil insbesondere damit, dass dies personale Kontinuität gewährleiste, was unabdingbar für stadtteilbezogene Netzwerkarbeit sei. E kennzeichnet ALFA als ein Projekt, „das das Netzwerk allein durch die Bezogenheit der Menschen untereinander“ (E) verdichtet hätte: „Ich glaube, die weben das Netzwerk dichter, solche Projekte.“ (E)

G bringt sehr deutlich die Notwendigkeit einer langfristigen Stadtteilarbeit zum Ausdruck: „ALFA ist ja die Fortsetzung einer ganzen Reihe von Projekten gewesen, die der Job Club mit den Luruper Schulen gemacht hat. Und ich glaube, jetzt einem einzelnen Projekt die Verbindung in den Stadtteil zuzuschreiben, das ist falsch, weil Schulen sehr lange brauchen, bis sie sich mit Stadtteilen verbinden. Das ist einfach ein schweres, langes Geschäft. Wenn Sie per se eine Schule haben, die sich die Idee ‘Schule und Stadtteil` für sich auf die Fahne geschrieben

hat und das sozusagen als Identität der Schule setzt, dann haben Schule, Projektträger und Stadtteil einen sehr, sehr langen Weg vor sich, den sie in einer befristeten Projektlaufzeit nicht erfolgreich gehen können. Der Vorteil ist, dass der Job Club sehr lange vor Ort gewesen ist und von daher auch mit dem ALFA-Projekt nicht bei null anfangen musste. Und insofern hat das ALFA-Projekt mehr geschafft als irgend ein Projekt schaffen kann in diesem Zeitraum, was die Verbindung angeht von Stadtteil, ja nicht nur von Schule und Stadtteil, sondern auch hinein in die Institutionen des Stadtteils und auch ins Bewusstsein der Bewohner“ (G).

Das wird auch von H explizit herausgestellt. ALFA habe problemlos in der Schule etabliert werden können, weil die Projektmitarbeiterinnen von ALFA bereits aus früheren Projekten bekannt waren, so dass durch die personale Kontinuität eher der Eindruck von Fortführung als von Neuanfang bestand: „Das war mehr so ein fließender Übergang, weil ich die Frau XY (Projektmitarbeiterin von ALFA, d. Verfasser), die das bei uns gemacht hat, schon von früher kannte, weil sie schon früher bei uns tätig war. D.h. sie kannte auch die Schüler so ein bisschen, die Schüler kannten sie so ein bisschen und sie hatte auch schon so ein halbes Standbein bei uns in der Schule“ (H).

A erläutert, dass im Rahmen von ALFA „die Lebensläufe und die Bewerbungen wunderbar fertig“ (A) seien, und jetzt die Arbeit weitergeführt werden müsse mit dem Hauptaugenmerk auf der Berufsfindung. Dass die Projektarbeit mit der Erstellung von Bewerbungsunterlagen noch lange nicht erfolgreich beendet werden könne, schildert A, um zu betonen: „Projektarbeit muss immer langfristig sein. Also es hilft nicht, mal so für ein Schuljahr da rein zu hopten mit irgendeinem tollen Projekt“ (A). Sie begründet das insbesondere damit, dass „die Kinder sehr darauf angewiesen (seien, d. Verfasser), sich einzustellen auf die Person, was vielen Kindern nicht leicht fällt. Und wenn dann immer jemand Neues kommt, das ist nicht gut für diese Kinder“ (A). Auch D hebt hervor, „wenn ich solche Hilfen anbiete, dann muss ich sie institutionalisieren“ (D). Die Schülerinnen und Schüler benötigten konkrete Personen als Ansprechpartner und würden „ganz viel Zeit“ (D) brauchen, um Vertrauen zu fassen und Unterstützung dann tatsächlich nachzufragen. Insbesondere für die Zielgruppe sei also eine lange Laufzeit die entscheidende Erfolgsbedingung, weil nur so die notwendigen Vertrauensbeziehungen aufgebaut werden könnten.

### 5.2.4.1.3 Der stabile Kooperationspartner

H glaubt, dass solche Projekte im Stadtteil nur durchgeführt werden können mit einer „externen Kraft, die das Ganze begleitet, evaluiert und auch von der Struktur her in den Stadtteil mit einbringen kann“ (H). Die Schulen bräuchten vor allem „Gelder von außen, aber das schaffen wir nur, wenn eine Institution von außen mit dran steht“ (H).

Als Vertreter einer Schule wäre man zudem nicht interessant genug für Firmen: „Und ich als Abteilungsleiter oder da an der Schule als Lehrer, stellvertretender Schulleiter usw., wenn ich dann hingehe zu irgendwelchen Firmen und sage, wir möchten gerne, wir hätten gerne, dann lächeln die mich nur an und sagen ja, ja wunderbar. Wenn die Lawaetz-Stiftung dahinter steht, ist es schon etwas ganz anderes“ (H). Entscheidend ist aus seiner Sicht also, dass der gute Ruf und die Kompetenzen, die mit der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung verbunden werden, die Kooperationsbereitschaft von Firmen fördern würden. Außerdem sei es für Firmen prestigeträchtig bei einem geförderten Projekt mitzumachen: „Viele Firmen haben wir nur gewonnen, weil wir gesagt haben, dass es ein europäisch gefördertes Projekt ist, (...) das auch von verschiedenen Stiftungen usw. und Institutionen mit begleitet wird und daraufhin haben sich die Firmen eingelassen und haben mitgemacht. (...) Wenn jetzt eine Firma sagt 'Ich sponsere jetzt die Stadtteilschule XY (...), dann nützt es der Firma nichts. Sagt die Firma aber, ich sponsere zwei Stadtteilschulen, die zusammen ein Projekt haben, das geleitet wird von der Lawaetz-Stiftung (...), das ist für die wesentlich wertvoller. Und diese Überlegungen

haben die Firmen natürlich auch heutzutage. Das hören wir immer wieder“ (H). Umgekehrt heißt das allerdings, dass Nachhaltigkeit von den Akteuren in Stadtteil und an den Schulen nicht selbständig sichergestellt werden kann, sondern mit der Projektförderung auch das Kooperationsinteresse von Unternehmen schwindet.

#### **5.2.4.1.4 Die hohe Wertschätzung von ALFA im System Schule**

„Erstaunlicherweise“ hätten die LehrerInnen sich nicht über Mehrarbeit durch die Zusammenarbeit mit ALFA beschwert: „Das war ein Phänomen der Luruper Lehrer, dass die sich eigentlich kaum über solche Sachen beschwert haben. (...) Wir haben vorher ein Transferprojekt gemacht und von daher wussten auch schon viele Kollegen, was so an Arbeit auf sie zukommt, wenn so ein Projekt wieder gemacht wird“(H). H hat dafür eine schlichte Erklärung: „Die Mehrheit der Kollegen hat gesagt, dass man gerade solche Projekte benötigt, um die Schüler, die wir da haben, zu erreichen und die vernünftig auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten“(H). Also war die hohe fachliche Anerkennung von ALFA in Sachen Berufsvorbereitung eine wichtige Erfolgsbedingung, die für die notwendige Kooperationsbereitschaft im System Schule gesorgt hat.

Da H überzeugt davon ist, dass die Konzepte von ALFA gut und wichtig sind, will er versuchen, dafür zu sorgen, dass an seiner Schule „die Grundstrukturen von ALFA (...) erhalten bleiben, die sollen da widergespiegelt werden. Das auf jeden Fall“ (H)! Beim ProfilPass sei eine Verstetigung des Angebotes geplant (P).

A äußert wiederholt, dass ALFA eigentlich fest in der „Stundenplangestaltung“ eingeplant werden müsse, um „Nachhaltigkeit“ und „Längerfristigkeit“ (A) zu erreichen. Auch B unterstreicht dies: „Die Idee für ALFA war ja, dass man weg kommt von den kurzfristigen Maßnahmen“ (A) und B konstatiert: „Erfolgreich heißt natürlich auch nachhaltig“. Seiner Auffassung nach kann nur ein mehrjährig angelegtes Projekt eine nachhaltige Förderung von benachteiligten Schülerinnen und Schülern leisten. Bei ALFA sieht er diese Nachhaltigkeit gegeben: „Die Schüler durchlaufen nicht noch irgendwelche Schleifen nach der Schule, (...) sondern sie werden schon zielorientiert und zielgerichtet geführt, beraten mit einer relativ großen Nachhaltigkeit“ (B). Allerdings fände er eine noch über die Schulzeit hinaus gehende Betreuung für einige Schülerinnen und Schüler notwendig. So wünsche er sich, dass es eine „Projektzeit plus X gibt“ (B), um Jugendliche, die „noch nicht so weit sind“ (B), über die Schulzeit hinaus zu betreuen, „bevor sie ganz fallen“ (B). Er schätzt den Anteil derjenigen, die einen solchen „doppelten Boden“ (B) bräuchten, auf 20 % und sähe dies gerne im Rahmen von Projekten berücksichtigt. A argumentiert ähnlich für Nachhaltigkeit: „Es wäre schade, bei den Erfolgen, die man gehabt hat, dass das dann verloren geht“.

Auch die Projektmitarbeiterinnen von ALFA haben bemerkt, dass die von ihnen durchgeführten berufsbezogenen Angebote viel Anerkennung und einen Umdenkungsprozess in den Schulen ausgelöst haben.

#### **5.2.4.2 Misserfolgsk Faktoren**

##### **5.2.4.2.1 Mangelnde Ressourcen zur Weiterführung**

I postuliert, dass solche Projekte wie ALFA unterstützt werden müssten und regt an, man solle in den in allen Bezirken stattfindenden regionalen Bildungskonferenzen erörtern, „wie man diese Projekte am Leben hält“ (I), was sie selbst forcieren wolle. Zugleich verweist sie auf die diesbezügliche Verantwortung, die sie bei den Schulen verortet: „Die Schulen müssten eigent-

lich gucken, welche Angebote können sie ihren Schülern außerhalb des schulischen Angebotes machen. Das gehört nach meinem Verständnis mit in den Ganzttag hinein, weil es anders gar nicht möglich ist. Wenn die Schüler dann bis 16 oder 18 Uhr je nachdem in der Schule sind, da findet ja nicht nur Unterricht statt. Da müssten eigentlich solche Projekte ihren Platz haben. Wir haben aber die selbstverantwortete Schule. Das müssten die Schulen initiieren, nicht die Behörde. Das muss man ganz eindeutig sagen. Die Schulen erhalten ja finanzielle Unterstützung je nachdem, welche Form der Ganzttagsschule sie wählen“ (I). So sehr I solche Projekte befürwortet, so deutlich benennt sie die finanziellen Grenzen, wenn sie betont, diesbezügliche Projekte „dürfen nicht ressourcenschöpfend sein, d.h. die Schule muss mit den Ressourcen, die sie hat, auskommen bezüglich der Ziel- und Leistungsvereinbarung“ (I). Auch G sieht die Schulen in der Verantwortung, solche Projekte mit eigenen Ressourcen langfristig abzusichern und bemerkt kritisch, dass es keinen Mangel an Ideen für sinnvolle Arbeit in Lurup gäbe, sondern einen permanenten Mangel an Ressourcen: „Nachhaltigkeit und Nachsorge kostet Geld und das ist auch das, was mich in Debatten immer ärgert, zu meinen, man kriegt Nachhaltigkeit für lau“ (G)!

#### **5.2.4.2.2 Das Kriterium „Neu“ in der Projektförderung**

H benennt den Widerspruch der Projektförderung, dass das Projekt ALFA so gut sei, dass man es eigentlich mit denselben „Zielvorstellungen“ (H) weiterführen müsste: „Das ist ja ein erfolgreiches Projekt, das wir nur weitermachen möchten“ (H). Dies widerspreche jedoch dem Prinzip der Projektförderung. Hier müsse man immer neue Zielkonzepte entwickeln. So sei das Projektende auch enttäuschend für die Teilnehmenden gewesen „Viele von den Schülern waren dann auch traurig, als das Projekt zu Ende war“ (H) und äußerten die Erwartung, dass sich nun weitere ähnliche Projekte anschließen würden. Außerdem hätten die Schülerinnen und Schüler, angeregt durch die gelaufenen Schülerprojekte, inzwischen selbst „tolle Ideen, was man weiter machen kann“ (H). Das Projekt hat also Selbstaktivität und Kreativität bei der Zielgruppe geweckt, die sinnvoll aufzugreifen wären, wenn die Laufzeit nicht begrenzt wäre und Fortführungen nur in Form wieder neuer Projekte möglich wären.

### **5.3 Gesamturteile zu ALFA**

Alle Interviewten lassen hohe Wertschätzung für ALFA insgesamt erkennen, indem sie dessen Ende bedauern, wie G: „Einfach schade, dass es vorbei ist“ (G). Oder sie beurteilen das pädagogische Konzept von ALFA umfassend positiv. I etwa äußert uneingeschränktes Lob: „Die Durchführung, die Praxis und so, wie ich sie erlebt habe, war sie für mich hundertprozentig stimmig und es war für mich immer eine Freude zu sehen, was diese Projekte bewirkt haben“ (I). Treffend für diese Position ist die Formulierung, die Projekte seien „im Sinne der Kinder“ gewesen, verstanden als umfassende Persönlichkeitsförderung im Unterschied zur Förderung von nur formaler Qualifikation.

Von den InterviewpartnerInnen wird eine intensive Begleitung des Übergangs von der Schule in Ausbildung für notwendig erachtet und ist aus ihrer Sicht zugleich von der Schule nicht zu leisten. Weder sind dort die personellen Ressourcen dafür vorhanden, noch ist die Schule ihrer Meinung nach als Institution geeignet, das Thema „Arbeit“ in einer Art und Weise mit Kindern und Jugendlichen zu besprechen, dass sie es ernst nehmen und nicht als beliebigen Lernstoff behandeln. B benennt dies am deutlichsten als Grenzen dessen, was Schule aus seiner Sicht leisten kann. Alle schulischen InstitutionsvertreterInnen sind überzeugte Befürwor-

ter des Projektes ALFA, weil sie es für unverzichtbar halten angesichts der umfassenden Bedarfslagen ihrer Schülerinnen und Schüler.

Dabei benennen sie einerseits den spezifischen Nutzen einzelner Aktivitäten und betonen andererseits, dass das Gesamtkonzept als solches für die Wirksamkeit entscheidend gewesen sei. So nennen sie das Erleben von Selbstwirksamkeit durch den Ernstcharakter der durchgeführten Schülerprojekte, die damit verbundene Stärkung des Selbstbewusstseins und die Förderung berufsbezogener Kompetenzen als jeweils wichtige Erfolgsfaktoren. Zugleich sehen sie den großen Erfolg in der personalen Kontinuität der Projektmitarbeiterinnen und dem vielschichtigen Angebot von ALFA begründet und sprechen sich für eine Fortführung des Projektes in Form eines Regelangebotes an Schulen aus. Es mache jedoch wenig Sinn, nur einzelne Elemente des umfangreichen Projekt-Programms wie z. B. Beratungsangebote zu verstetigen, denn die gute Nachfrage nach Beratung und den Lernaktivitäten und die Qualität derselben bei ALFA werden darauf zurückgeführt, dass dies keine vereinzelt Angebote waren, sondern eng verknüpft mit Stadtteilprojekten: „Um es tatsächlich nachhaltig machen zu können, auch für den Stadtteil mit und für die einzelnen Schüler, müsste man es meiner Meinung nach auch unbedingt an Stadtteilprojekte anknüpfen, so dass gerade diese Schüler, um die es in diesem Projekt geht, verstärkt in Stadtteilarbeit und Stadtteilentwicklung miteinbezogen werden“ (H). Seiner Auffassung nach zeichnet ALFA die Verknüpfung von Beratung mit den Schülerprojekten und die so erreichte Stadtteilorientierung aus.

## 6 Bewertung von ALFA nach den Kriterien der Zielerreichung

Das Projekt ALFA wurde einer aufwändigen quantitativen sowie qualitativen Evaluation unterzogen. Nachdem die Evaluationsergebnisse im Einzelnen dargestellt wurden, soll hier eine zusammenfassende Bewertung erfolgen. Die Kriterien der Zielerreichung, wie sie als Evaluationskriterien entwickelt wurden, werden hier wieder aufgenommen:

- Zielerreichung auf der Prozessebene,
- Zielerreichung auf der Ebene des Projektprofils,
- Zielerreichung auf der strukturellen Ebene/ Kooperations- und Netzwerkmanagement,
- Zielerreichung in Bezug auf angestrebte Ergebniswerte (Output),
- Zielerreichung auf der subjektorientierten Ebene.

### 6.1 Zielerreichung auf der Prozessebene: Projektorganisation, Teamentwicklung und Weiterbildung, Dokumentation , Niedrigschwelligkeit

Eine qualitativ hochwertige Projektarbeit bedarf geeigneter Methoden der Projektsteuerung, Projektorganisation und Teamentwicklung. Auch muss sichergestellt werden, dass die Projektmitarbeiterinnen durch sinnvolle Weiterbildungsangebote auf die wechselnden Anforderungen der Projektarbeit vorbereitet werden. Geeignete Methoden der Dokumentation sind ein wichtiges Mittel der Projektsteuerung. Niedrigschwelligkeit ist zur Erreichung der Zielgruppe sicherzustellen.

#### Projektorganisation

Die Ausgestaltung der Projektarbeit setzt auf Steuerung durch die Projektleitung und verschiedene Kooperationsformen der Projektmitarbeiterinnen.

Die Projektleitung hat die Koordination der Projektarbeit inne und ist wesentlich für die Vertretung der Projektidee in der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung, gegenüber Schulleitungen und externen Kooperationspartnern zuständig.

Auf der Grundlage konkreter Vorgaben, die in Gestalt des Konzeptes, der Ziele und Indikatoren gegeben sind, legen die Projektmitarbeiterinnen in Absprache mit der Projektleitung untereinander die Einzelaufgaben und die Verantwortlichkeiten fest. Die Koordination der Einzelaufgaben vollzieht sich in Teambesprechungen auf verschiedenen Ebenen:

1. Eine wöchentlich stattfindende Teambesprechung, in der eine Berichterstattung über das Vorgehen und den Stand der Projektumsetzung erfolgt.
2. Die Teambesprechung der Kolleginnen, die auch als Fallbesprechung dienen kann. Hier wird geklärt, wie die Vorgaben von Konzept, Indikatoren und Zielen im Einzelnen umgesetzt werden. Die Ergebnisse werden als Fotoprotokoll oder als schriftliches Ergebnisprotokoll festgehalten.
3. Projektstage, die in längeren Zeiträumen angesetzt werden. Hier besteht die Möglichkeit, ausgehend von einer Bewertung der Projektergebnisse grundlegende Fragen der (Neu-) Gestaltung zu durchdenken und ggfs. neue Vorgehensweisen zu entwickeln.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass Kooperationspartner sich ausdrücklich positiv über die gute und zuverlässige Projektorganisation und die intensive pädagogische Begleitung der ProjektteilnehmerInnen äußerten.

### **Teamentwicklung und Weiterbildung**

Insbesondere bei befristeten Projekten müssen zu Beginn erst Kooperationsbereitschaft und Teamgeist gefördert werden, um die Handlungsfähigkeit des Teams sicherzustellen. Im Rahmen der Prozessbegleitung wurde die Teamentwicklung durch Coaching und moderierte Workshops begleitet und forciert.

Die Kooperation und Kommunikation innerhalb des Teams bei ALFA wurde, was die Klarheit der Abläufe und Anforderungen angeht, von den befragten Mitarbeiterinnen von Anfang an als qualitativ gut bewertet. Hier ist davon auszugehen, dass die langjährige Zusammenarbeit der Projektmitarbeiterinnen (nur eine ist erst zum Ende der Projektzeit eingestiegen) eine wichtige Rolle spielt. Es handelt sich um ein eingespieltes Team.

Im Rahmen der Projektarbeit war vorgesehen, dass die Mitarbeiterinnen mindestens einmal im Jahr Fortbildungen besuchen, sich zu Instrumenten zur Kompetenzfeststellung fortbilden und an Fachtagungen teilnehmen, wobei Aufgaben der Kooperationsförderung und der Fortbildung zusammenfallen sollten.

### **Dokumentation**

Die aus Vorgängerprojekten beim Job Club Altona aufgebauten Dokumentations-Strukturen haben sich grundsätzlich bewährt und wurden von ALFA weiterentwickelt. Die gegliederte Angebots-Struktur hat der Dokumentation einen klaren Arbeitsrahmen gegeben. Die Schulberichte stellen ein Instrument zur Reflexion der Stärken und Verbesserungsbedarfe der Arbeit der Agentinnen für Ausbildung dar und haben sich als ausgesprochen produktiv erwiesen. Sie wurden von der Projektleitung wegen ihres umfassenden Informationsgehaltes geschätzt und haben für die Verbesserung der Qualität wichtige Impulse gegeben.

Außerdem wurden verschiedene Instrumente entwickelt, aktivitätsbezogene Rückmeldungen von den Teilnehmenden einzuholen. Die Fragebögen und Feedback-Runden zur Ermittlung der TeilnehmerInnen-Zufriedenheit (über den in allen Schulklassen eingesetzten Fragebogen der Evaluation hinaus) oder auch der Zufriedenheit von Kooperationspartnern (etwa bei den Berufswahl-Ralleys) können als gelungen charakterisiert werden und haben wichtige Informationen für die Weiterentwicklung der Projektarbeit geliefert.

Die eingesetzten Instrumente der Dokumentationen haben sich als ausgesprochen sinnvoll erwiesen. Zugleich könnten sie verbessert werden im Hinblick auf die Vermeidung von Redundanzen in der Informationsgewinnung sowie einer noch klareren Struktur der Datengewinnung und Einhaltung von Berichtszeitpunkten. Ratsam ist für solch komplexe Projekte der Einsatz integrierter IT-Systeme.

### **Niedrigschwelligkeit**

ALFA hat – ausgehend von langjährigen Erfahrungen im Bereich der beruflichen Bildung – ein Zugangskonzept bzw. ein Konzept der Teilnehmergeinnung erarbeitet, das sich – betrachtet man allein die zahlenmäßigen Ergebnisse – als sehr erfolgreich erwiesen hat.

Die nähere Analyse der Gruppe der teilnehmenden Jugendlichen zeigt, dass diejenigen Zielgruppen, die im Rahmen des Übergangsmanagements besondere Aufmerksamkeit verdienen – Jugendliche weiblichen Geschlechts und Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch tatsächlich erreicht und für die Teilnahme gewonnen werden konnten.

## **6.2 Zielerreichung auf der Ebene des Projektprofils**

Hier ist zu beurteilen, ob die profilbildende Projektidee der Verbindung von Kompetenzentwicklung bei der Zielgruppe mit der Imageverbesserung des Stadtteils erreicht wurde. Dies

kann vollumfänglich bejaht werden. Dabei spielten die Schülerprojekte eine zentrale Rolle. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Schülerprojekte erreichten eine große Öffentlichkeit und wurden im Stadtteil ausgesprochen positiv wahrgenommen. An prominenter Stelle sind hier das BusKunst-, das BankKunst, das Koch-Kunst-Projekt und das Filmkunstprojekt: „Lurup – meine Perle“ zu nennen. Die Schülerinnen haben im Rahmen von ALFA und besonders sichtbar durch die Schülerprojekte soziale und fachbezogene Kompetenzen erworben und dies in Produktform darstellen können. Diese Produkte wiederum haben zu einem verbesserten Image des Stadtteils beigetragen. So konnte in der Öffentlichkeit gegenüber wichtigen Akteuren im Stadtteil eine positive Selbstdarstellung der Zielgruppe erreicht. Sowohl durch diese mit einer Imageverbesserung von Lurup einhergehenden Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler als auch durch eine gute Selbstdarstellung in Form professioneller Bewerbungsmappen konnte insbesondere bei potenziellen Arbeitgebern eine Imageverbesserung der Zielgruppe erreicht werden.

Die Unternehmen, die die Schülerprojekte aktiv unterstützt haben fungieren wie die MultiplikatorInnen aus Behörden und Politik als Botschafter für Lurup über die Luruper Grenzen hinaus. Zugleich ist festzustellen, dass die Aufmerksamkeit, die die Eltern der Arbeit ihrer Kinder zollen mit den Schülerprojekten gewachsen ist. Bei der Präsentation des KochKunst-Projektes war der Anteil der Familienmitglieder überdurchschnittlich hoch. Das heißt auch, dass die Leistung der Kinder von den Familienmitgliedern sehr positiv wahrgenommen wurde und die Familien mit Stolz auf die Leistung der Kinder gucken.

### **6.3 Zielerreichung auf der strukturellen Ebene/Kooperations- und Netzwerkmanagement: Integration im System Schule, Vernetzung im Stadtteil, Nachhaltigkeit**

#### **Integration im System Schule**

Die Kooperationsbeziehungen von ALFA im operativen Bereich beziehen sich in erster Linie auf die Partnerschulen. Das Projekt ist in hohem Maße auf die Kooperation mit den vier Partnerschulen angewiesen. Hier haben die Projektmitarbeiterinnen ein sinnvolles Kooperationskonzept entwickelt, das für beide Seiten ertragreich ist und sich dort, wo es umgesetzt wird, als erfolgreich erwiesen hat. Die Zusammenarbeit mit den Schulen verlief wegen der umfangreichen Hamburger Schulreform nicht durchgehend zufriedenstellend. Die kooperierenden Partnerschulen waren im Verlauf der Projektzeit einem tiefgreifenden Wandel bis hin zur Schließung unterworfen, so dass AnsprechpartnerInnen in den Schulen verloren gingen. Wie schwierig es ist, für Projekte an Schulen zu werben und Schulleitungen und LehrerInnen für die notwendige Kooperation zu gewinnen, wurde sowohl in den Selbstäußerungen der interviewten Schulleiter und LehrerInnen deutlich, als auch in den Aussagen der Projektmitarbeiterinnen. Es hat sich in diesem Kooperationskontext positive ausgewirkt, dass die Projektmitarbeiterinnen teilweise bereits aus Vorgängerprojekten in den Schulen bekannt waren und eine hohe Wertschätzung für ihre Arbeit erfuhren. Die Integration im System Schule kann trotz der benannten Schwierigkeiten als gelungen angesehen werden. Die Projektmitarbeiterinnen haben Dank funktionierender Kooperationen schließlich mehr TeilnehmerInnen für ihre Projekte gewinnen können als geplant und ihre unterschiedlichen Aktivitäten im System Schule integrieren können.

#### **Vernetzung im Stadtteil**

Die enge Kooperation mit dem Luruper Forum und dem Stadtteilhaus Böverstland sorgte für eine tragfähige Vernetzung im Stadtteil. Der Beitrag der Projektmitarbeiterinnen von ALFA



zur Vernetzung der Hilfen für Kinder und Jugendliche innerhalb des Quartiers ist auf Grund der langjährigen aktiven Mitarbeit in mehreren Gremien als sehr hoch zu bewerten.

Nicht nur auf der Ebene der Institutionen hat ALFA an Vernetzungen mitgewirkt. Auch auf der Ebene der Zielgruppe wurde von einem schulischen Institutionsvertreter bemerkt, ALFA habe für die Schülerinnen und Schüler als „Brückenöffner zum Stadtteil“ fungiert, es sei also gelungen, die Zielgruppe auf außerschulische Angebote im Stadtteil hin zu orientieren und sie so zur Nutzung quartiersbezogener Ressourcen zu animieren.

Ein Instrument der Vernetzung im Stadtteil bestand in der Etablierung einer Steuerungsgruppe. Diese hat sich im Projektzeitraum elfmal getroffen. Da die Steuerungsgruppe vor allem Koordinierungsaufgaben wahrzunehmen hatte, ist nachvollziehbar, dass zu Beginn der Projektzeit mehr Treffen nötig waren als zum Ende. Da nach Umsetzung der Schulreform nur noch eine Person in der Rolle als Schulleitung Bestandteil der Steuerungsgruppe war, ist die Steuerung der Arbeit an den Schulen auf die operative Ebene verlagert worden, was wegen der guten Zusammenarbeit möglich war. Gleichzeitig sind Quartiersvertreter und Bezirksvertreter zu Mitgliedern der Steuerungsgruppe geworden, um eine stärkere Öffnung in das Quartier zu gewährleisten. Dies ist gut gelungen

### **Nachhaltigkeit**

Nachhaltigkeit ist auf verschiedenen Ebenen festzustellen. Zum einen werden Aufgaben, die ALFA formulierte und umgesetzt hat (Coaching, individuelle Förderung) im Zuge der Schulreform als obligatorische Aufgaben von Schulen formuliert. Ergebnisse und Firmenkontakte aus ALFA werden von den Schulen übernommen und weitergeführt. Persönliche Zuständigkeiten sind festgelegt, wie tragfähig dies in der sich ständig wandelnden Schullandschaft ist, darüber kann nichts gesagt werden.

Die Organisation und Umsetzung von Schülerprojekten mit öffentlicher Unterstützung und Wirksamkeit findet sich im Schulkanon nicht, aber die Kontakte zu bestehenden Kooperationspartnern sind hinterlassen.

Im Stadtteil zeigt ALFA besonders durch die Schülerprojekte nachhaltige Wirkung. Durch diese ist Nachhaltigkeit in unterschiedlicher Form erreicht worden.

### **BusKunst**

Der Bus fährt weiterhin als Luruper Visitenkarte auf den PVG- Linien im Hamburger Westen.

### **BankKunst**

Die Bänke stehen im Böverstpark in Lurup und wurden bislang nicht durch Vandalismus beschädigt oder besprüht.

### **SterneKochKunst „Yes we can ... kochen!“**

Das Buch wird weiterhin verkauft. Einige Exemplare sind an der Schule für Kochkurse in Benutzung. Ein Teil der Einnahmen fließt in den Schülerverfügungsfonds.

### **Filmkunst „Lurup meine Perle“**

Der Film wurde im Stadtteil präsentiert (z.B. Luruper Forum). Er ist auch weiterhin auf der Schulhomepage der Stadtteilschule Lurup, den Homepages von Jugendfilm e.V. und vom Job Club sowie auf der Facebook-Seite vom Job Club zu sehen.

### **Filmkunst „Warum küsst Du dann Maria?“**

Der Film wurde im Stadtteil präsentiert (z.B. Luruper Forum). Man kann den Film weiterhin auf Youtube und auf der Job Club Homepage sehen.

### **Schülerverfügungsfonds**

Die Organisation des Schülerverfügungsfonds wurde an eine neue Schülergruppe aus der Schülervertretung der Stadtteilschule Lurup und an eine begleitende Lehrkraft übergeben. Es

sind noch Gelder vorhanden aus den Spenden des VHH/PVG und aus dem Verfügungsfonds des Luruper Forums. Aufgestockt wird durch Einnahmen aus dem Buchverkauf, so dass der Schülerverfügungsfonds weiterhin Einnahmen bekommt, über die verfügt werden kann.

#### **Berufswahlralley**

Die Kontakte mit Einrichtungen und Arbeitgebern (auch von den Berufsmessen) verbleiben an der Schule, so dass diese weiterhin abgerufen werden können.

#### **Internet Community**

Die Internet Community verbleibt an der Stadtteilschule und dient auch zukünftig als Plattform für das Speichern von Bewerbungsunterlagen und für den Austausch von Praktikumsadressen. Es wurde eine Broschüre mit der Gebrauchsanweisung und Bewerbungsvorlagen erstellt, die in der Schule an die Schülerinnen und Schüler verteilt wird.

### **6.4 Zielerreichung in Bezug auf angestrebte Ergebniswerte (Output): Auslastung der Teilnehmerplätze, Ausbildungsvermittlungsquote, Öffentlichkeitswirksamkeit, Gewinnung von Sponsoren und Partnern**

#### **Auslastung der Teilnehmerplätze**

120 Teilnehmerplätze sollten kontinuierlich zur Verfügung stehen, von denen mindestens 80%, also 96 Teilnehmerplätze, besetzt sein sollten. Tatsächlich war das Projekt ab dem vierten Monat der Durchführung (9/2009) dauerhaft überbelegt.

#### **Vermittlung in Ausbildung für 20 % der TeilnehmerInnen**

Es wurde angestrebt 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einen Ausbildungsplatz zu vermitteln. Insgesamt wurden von ALFA für 215 TeilnehmerInnen unterschiedliche Anschlussperspektiven eingeleitet. Die meisten Schülerinnen und Schüler (40,5 %) besuchen eine weiterführende Schule. Die zweitgrößte Gruppe von immerhin 59 Schulabgängerinnen und Schulabgängern, das sind 27,4%, wurde in eine Ausbildungsstelle vermittelt. Dies übertrifft das angestrebte Ziel um 7,4%.

#### **Öffentlichkeitswirksamkeit**

Es haben wie geplant acht Schülerprojekte stattgefunden, welche alle auf öffentliches Interesse stießen. Innerhalb von drei Jahren erschienen die Projekte von ALFA 34-mal in der lokalen Presse, das bedeutet fast eine Berichterstattung pro Monat. Zusätzlich gab es fünf hamburgweite Berichterstattungen, sowie vier Artikel in der Fachpresse. Das Projekt ist auf den Homepages der teilnehmenden Schulen vertreten.

#### **Pro Jahr fünf unterstützende Sponsoren, Firmen, Gruppen, Partner o.ä. gewinnen**

Bis Oktober 2012 konnten 55 Unterstützer geworben werden, die das Projekt in unterschiedlicher Weise unterstützten, darunter der HHV-PVG, der HVV, die HASPA und der NDR. Neben vielen Firmen war auch eine Einzelperson, die Sterneköchin Cornelia Poletto, beteiligt. Der Zielwert lag bei 20 Unterstützern, er wurde deutlich überschritten.

**Die angestrebten Ergebniswerte** wurden alle erreicht. Die quantitativen Ergebnisse des Projektes zeigen, dass sowohl im Bereich der Teilnehmergebung, als auch in der Anbahnung von Prozessen des Einstiegs in eine Berufskarriere die selbstgesteckten Ziele vollständig erreicht worden sind. Teilweise wurden die Vorgaben sogar deutlich überschritten. Auch konnte eine große Öffentlichkeitswirksamkeit hergestellt werden. Die Präsenz in der Presse ist beachtlich. Der Einbezug von Unterstützern gelang umfassend.

## **6.5 Zielerreichung auf der subjektorientierten Ebene: Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, personale, soziale und sachliche Kompetenzen, Elternaktivierung**

Ziel des Projektes war, Jugendliche an den Partnerschulen bei der Berufsfindung und Vermittlung in Ausbildung zu unterstützen. Das besondere Profil von ALFA bestand darin, die ausbildungs- und berufsbezogenen Ziele durch die Förderung von personalen und sachlichen/fachlichen Kompetenzen (Medienkompetenz, Kreativität, Durchhaltevermögen, prosoziales Verhalten) in Realprojekten zu erreichen und zugleich mit einer Imageverbesserung des Stadtteils zu verbinden. Diese eher weichen subjektbezogenen Daten sind vornehmlich mit qualitativen Befragungen erhoben worden.

### **Erfahrungen von Selbstwirksamkeit ermöglichen und Selbstbewusstsein steigern - personale Kompetenzen**

Den Selbstaussagen der Schülerinnen und Schüler zu dem BusKunst-Projekt und den Aussagen von vier Schülerinnen zur Projektarbeit von ALFA insgesamt ist deutlich zu entnehmen, dass die Schülerprojekte Erfolgserlebnisse und Selbstwirksamkeitserfahrungen vermitteln konnten. Dies wird durch die Aussagen des Künstlers ebenso bestätigt wie durch die Äußerungen weiterer InterviewpartnerInnen. Was bezogen auf das BusKunst-Projekt exemplarisch ermittelt werden konnte, wird für andere Projekte ebenso bestätigt. Bezüglich aller Projekte wird berichtet, dass die TeilnehmerInnen stolz auf ihre Ergebnisse gewesen seien und durch ihre Mitarbeit anerkennende Aufmerksamkeit erfahren haben und zwar sowohl in ihrer Peergroup, von ihren Eltern als auch in der stadtteilbezogenen Öffentlichkeit. Manchen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler ist zu entnehmen, dass sie von den eigenen Fähigkeiten und denen ihrer Peers überrascht waren, was zeigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Zielgruppe gesteigert werden konnten und dies als realistisch fundiertes positives Selbstbild zur Persönlichkeitsbildung beitragen konnte. Dies war vermittelt über den Ernstcharakter und die jeweiligen konkreten Ergebnisse der Projektarbeit.

### **Entwicklung sozialer und sachlicher Kompetenzen**

Die projektbezogene Kooperation untereinander und das jeweils notwendige Durchhaltevermögen werden von den Schülerinnen und Schülern als positive Erfahrung gelingender Zusammenarbeit beurteilt und als Kompetenzgewinn verbucht. Dies geht einher mit einem ausgeprägten normativen Wertebewusstsein, so dass die Schülerinnen und Schüler sich das eigene erfolgreiche, prosoziale Verhalten positiv anrechnen und insofern an den internalisierten Wertmaßstäben eine positive Selbstbewertung erreichen.

Auf der Ebene der sachlichen Kompetenzen haben die Teilnehmenden Lernerfolge erzielt in den Bereichen: Gestalten, Kreativität, Malen, Medien und Selbstpräsentation.

**Eltern als Unterstützer ihrer Kinder aktivieren**

Dass Eltern, will man wirksame Hilfen leisten, als wichtige Unterstützer ihrer Kinder gewonnen werden müssen, war im Rahmen der Prozessbegleitung im Projektverlauf deutlich geworden. Die Interviewaussagen bestätigen die Notwendigkeit sowie die diesbezüglichen Schwierigkeiten. Die Projektmitarbeiterinnen suchten den Kontakt zu den Eltern, wo immer dies im Rahmen der Projektarbeit möglich war. Sie nahmen an Elternabenden der Schulen teil oder waren einzelfallbezogen mit einzelnen Eltern in Kontakt. Interessanterweise wurden einige Eltern insbesondere durch die öffentlichkeitswirksamen Schulprojekte angesprochen, denn sie nahmen an den jeweiligen Präsentationsveranstaltungen teil, was von interviewten ExpertInnen im Stadtteil und den Schülerinnen und Schülern sehr positiv wahrgenommen wurde.

**Die subjektbezogenen Ziele** wurden erreicht. Die konzeptionelle Position einer umfassenden Kompetenzförderung durch die komplexe Angebotsstruktur von ALFA hat sich als ausgesprochen sinnvoll im Sinne einer ganzheitlichen Förderung erwiesen.

## 7 Ausblick, Empfehlungen

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal für ALFA ist, dass es als langfristiges Projekt angelegt ist, um nachhaltige Wirksamkeit erreichen zu können.

Wissenschaftlich unterstützt wird die Ablehnung kurzfristiger Projekte durch eine empirische Studie zur Nachhaltigkeit von Projekten zu Sozialem Lernen von Michaela Brohm (2009). Diese belegt, dass nahezu gar keine nachhaltige Wirkung von halbjährigen Projekten ausgeht.<sup>17</sup> Auch wird im Rahmen eines von der Verfasserin 2009 durchgeführten Forschungsprojektes und ExpertInnen-Hearings zum Thema Schulabsentismus von den befragten ExpertInnen vor „Projektitis“ (Hagen, 2010 a) gewarnt und betont, dass gute präventive Arbeit vor allem auf langfristiger Beziehungsarbeit beruhe. Es wird kritisch angemerkt, dass zwar bekannt sei, wie wichtig frühe Prävention sei, schließlich kämen einige Kinder bereits mit einer „Kita-Akte“ in die Schule, diese unter den aktuellen Haushaltsbedingungen jedoch nicht finanzierbar sei. So könne man in Hamburg bezüglich des Problems von Schulabsentismus „bestenfalls von Intervention“ sprechen, nicht jedoch von echter Prävention. Daher ist der Ansatz, Projekte mit kurzer Laufzeit zu entwickeln, als problematisch anzusehen.

Es ist also festzuhalten, dass die in den letzten Jahren vollzogene Entwicklung von langfristiger Finanzierung hin zu projektbezogener Sozialer Arbeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen von den im Rahmen dieser Evaluation befragten ExpertInnen, ähnlich wie von anderen Professionellen Sozialer Arbeit, auf dem Hintergrund ihrer Erfahrungen als hoch problematisch angesehen wird. Auch der Bildungsbericht 2012 konstatiert, dass durch Sonderprogramme „Bildungsausgaben überproportional gestiegen“ sind, die nun in eine Regelfinanzierung übergehen müssen: „Eine hinreichende Finanzierung des Bildungswesens muss auch über die Dauer der Sonderprogramme hinaus gesichert werden“.<sup>18</sup>

Angesichts der hohen Qualität und Sinnhaftigkeit von ALFA, ist unbedingt zu empfehlen, dass diese Arbeit als Regelangebot an Schulen etabliert wird. Dabei ist der konzeptionelle Ansatz, eine umfassende Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schülern mit einer Imageverbesserung ihres Quartiers zu verbinden und dies durch den Einbezug relevanter Akteure im Stadtteil zu erreichen, zu übernehmen.

---

<sup>17</sup> Die Evaluation von Sozialkompetenztrainings in Bezug auf die Nachhaltigkeit der Zielerreichung hat ergeben, dass die strukturellen Rahmenbedingungen von Projekten mit 60 Unterrichtsstunden in Blöcken „wenig geeignet sind, die o. g. Ziele zu erreichen: Nachhaltige Stärkung der Persönlichkeit, Unterstützung beim Aufbau vertrauter emotionaler Beziehungen und guter Freundschaften, Verlässlichkeit, ein Gefühl des „gemocht Werdens“ und Anerkennung zu vermitteln kann nur über langfristige Bindungen möglich sein“ (Brohm 2009, 250 f). Sowohl bei Projekten mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern als auch solchen mit Gymnasiastinnen und Gymnasiasten resümiert Brohm, dass „langfristige Kontinuität hingegen als Grundbedingung der Nachhaltigkeit“ (ebenda, 251) anzusehen ist.

<sup>18</sup> <http://www.bildungsbericht.de/>, S. 6

## 8 Literaturverzeichnis

Bertelsmann Verlag (Hrsg.) (o.J.): ProfilPASS. Stärken kennen – Stärken nutzen. Verfügbar unter: [http://www.profilpass.de/index.php?article\\_id=3](http://www.profilpass.de/index.php?article_id=3) (Zugriff am: 27.9.2012)

Bojanowski, A. (2005): Von der Sozialpädagogik zum Integrationscoaching?, in: Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung - vom Modellprogramm zur Daueraufgabe - Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung. 27./28. September 2005, Bonn. Verfügbar unter: [http://www.good-practice.de/25jahre\\_bnf\\_textfassung.pdf](http://www.good-practice.de/25jahre_bnf_textfassung.pdf) (Zugriff am: 02.12.2012)

Bortz J./ Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin, Heidelberg

Brohm, Michael (2009): Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim, Juventa Verlag

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Berufsbildungsbericht. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Berufsbildungsbericht. Berlin. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/> (Zugriff am: 14.7.2012)

Clasen, H./ Hammer, G./ Hübner, N./ I. H. Kostov (2007): Bericht zum Modellprojekt „Selbstwirksamkeit durch Selbststeuerung und kooperatives Lernen für benachteiligte Jugendliche in der Berufsbildung und ihr pädagogisches Personal“ (SESEKO). Verfügbar unter: <http://www.iaw.uni-bremen.de/downloads/SESEKO-Broschuere-wiemanlernt.pdf> (Zugriff am 30.09.2012)

COMO (Hrsg.) (2008): Evaluation der verwaltungsübergreifenden Kooperation im Projekt lebenswerte Stadt Hamburg (LSH). Hamburg

Deutsche Gesellschaft für Evaluation (Hrsg.) (2002): Standards für Evaluation. Verfügbar unter: <http://www.alt.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=24059> (Zugriff am: 30.09.2012)

Flick, U. (Hrsg.) (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek b. Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg (2006): 18. Legislaturperiode. Halbzeitbilanz. Vorgelegt am 21. Februar 2006. Hamburg

Galuske, M. (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim, Juventa Verlag

Hagen, J. (2010 a): Forschungsprojekt Schulabsentismus, in: standpunkt sozial, Heft 2, S. 93-101

Hagen, J. (2010 b): Mehr als Ausbildungsförderung - ein Kunst-Bus-Projekt in Hamburg Lurup, in: standpunkt sozial, Heft 3, S. 81-83

Hagen, J. (2001): Ansprüche von und an Menschen mit geistiger Behinderung in Tagesstätten. Marburg, Lebenshilfe-Verlag

Hufenus, H. (1993): Erlebnispädagogik – Grundlagen in: Herzog, F. (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Schlagwort oder Konzept? Luzern, S. 85-99

Hutter, J. (2004, aktualisierte Fassung Juli 2005): Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen. Expertise, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2004): Kompetenzfeststellungen. Expertise inklusive eines Handlungsleitfadens. Good Practice Center. Benachteiligtenförderung, Bonn. Verfügbar unter: ([http://www.good-practice.de/expertise\\_kompetenzfeststellungen.pdf](http://www.good-practice.de/expertise_kompetenzfeststellungen.pdf)) (Zugriff am: 14.09.2012)

Job Club Altona der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung (Hrsg.) (2006): Berufe für Hauptschüler. Das Buch für clevere Hauptschüler. Norderstedt

Job Club Altona der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung (Hrsg.) (2012): Yes we can... kochen! SterneKochKunst. Schülerprojekt aus Lurup. Hamburg

Job Club Altona der Johann Daniel Lawaetz-Stiftung (Hrsg.) (2012): Internet Community. Hamburg

Kelle, U./ Erzberger, C. (2006): Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien – ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In: Flick, U. (Hrsg.). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek, Rowohlt

Kühl, S. (2002): Visualisierte Diskussionsführung – Beitrag für das Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Metaplan Veröffentlichung. Verfügbar unter: <http://www.metaplan.de/downloads/2002%20Visualisierte%20Diskussionsf%C3%BChrung.pdf> (Zugriff am: 13.07.2009)

Lex, T./ Gaupp, N./ Reißig, B./ Adamczyk, H. (2006): Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen". München

Mayring, P. (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Beltz

Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Beltz

Meuser, M./Nagel, U. (1997): Das Experteninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung, in: Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Juventa Verlag, S. 481-491

Michl, W.: (2011): Erlebnispädagogik. München, Ernst Reinhardt Verlag

Schwarzer, R. /Jerusalem, M.(2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Jerusalem, M./ Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft, S. 28 - 53

Stadt Mannheim (Hrsg.) (2011): Unterstützen und Stärken. Gelingende Elternarbeit am Übergang Schule – Beruf. Aha! Bildungsoffensive Mannheim. Verfügbar unter: <http://www.aha->

mannheim.de/ (Zugriff am: 21.12.2012)

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2011): Statistik informiert VII/2011. Verfügbar unter:

[https://www.statistik-nord.de/uploads/tx\\_standuments/SI\\_SPEZIAL\\_VII\\_2011.pdf](https://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standuments/SI_SPEZIAL_VII_2011.pdf) (Zugriff am: 17.11.2012)

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview/The problem-centered Interview, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research [Online Journal, Vol. 1, Nr. 1], Verfügbar unter: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (Zugriff am: 13.07.2009)



## Unterstützerliste ALFA

Firma	Unterstützungsleistung
AFS Interkulturelle Begegnungen e.V.	Berufswahlrallye, Infoveranstaltungen Internationaler Schüleraustausch
Agentur für Arbeit Eimsbüttel, U25-Team	Berufswahlrally
Andreas Hansen Plakatanschlag - Spezialwerbung GmbH	BankKunst: Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt
Andree Antosch Malermeister	Berufsmesse
Arbeitsstiftung	Berufswahlrally
Asklepiosklinik St. Georg	Berufsmesse
Auferstehungskirche Lurup	BusKunst: Material zur Verfügung gestellt
Ausbildungszentrum Bau	Berufsmesse
Bauhof Altona	BankKunst: Material und Transport.
Ber-Bek Gastronomische Berufsbekleidung	SterneKochKunst: haben die Schürzen gestiftet
Berufsbildungswerk Hamburg	Berufsmesse
Bezirksamt Altona, Abteilung Stadtgrün	BankKunst: Platz für die Bänke im Böverstpark wurde zur Verfügung gestellt
Bildungszentrum Elektrotechnik Hamburg	Berufsmesse
Bildungszentrum Metall	Berufsmesse
Böverstand, Stadtteilhaus 38 e.V.	Bereitstellung von Räumlichkeiten, Personal und Equipment.
Das Depot Hamburg	Berufswahlrally
Deutsche Bahn Services Nord	Berufsmesse, Berufswahlrallye und Betriebsbesichtigung
„DAISY“, Kletterturm im Volkspark	Berufswahlrally
Deutscher Gewerkschaftsbund, Jugendclub "Movimento"	Berufswahlrally
Diakonische Werk	Berufswahlrallye, Infoveranstaltungen Freiwilligendienste
Die TAFEL	Lebensmittelspende für die Berufswahlrally
Friseure Klinck	Berufsmesse
Gewerbeschule für Bautechnik (G19)	BankKunst: Auszubildende haben die Betonbänke gegossen
Gewerbeschule für Gastronomie und Ernährung (G11)	Berufsmesse
Halt & Gestalt Möbeldesign	Berufsmesse

Hamburger Institut für Berufliche Bildung	Berufswahlrally
Firma	Unterstützungsleistung
Hamburger Bücherhallen, Zentralbibliothek	Berufswahlrally
Hamburger Sparkasse	Berufsmesse, Berufswahlrallye und HASPA- Einstellungstest
Handelskammer	Berufswahlrally
Harry Brot	Lebensmittelspende für die Berufswahlrally
Hamburger Verkehrs Verbund Schulberatung	BusKunst und Berufswahlrallye
Internetcafé & call-shop Tele-de-luxe	Warum küsst Du dann Maria?: Räumlichkeiten als Drehort zur Verfügung gestellt
Jugendbildung Hamburg	Berufswahlrally
Jugendtreff Netzestraße	Lurup meine Perle: Räumlichkeiten als Drehort zur Verfügung gestellt
Kochclub Gastronomie Hamburg e.V.	Berufsmesse
Kommunikation PR-Beratung	Haben einen Wahlpflichtkurs angeboten, Ergebnis war das Schülerprojekt "Lurup meine Perle"
Luruper Forum	Geldspende
NDR	Berufsmesse, Studioführung
open acting academy	Berufsmesse
Poletto, Cornelia, Sterneköchin	SterneKochKunst: Schirmherrin, Öffentlichkeitsarbeit, Einmalige Unterstützung beim Kochen
Polizei Hamburg	Berufsmesse
Rögners Backstube	Lebensmittelspende für die Berufswahlrally
Stiftung Berufliche Bildung Kompetenz gGmbH	Berufsmesse
Staatliche Berufsschule Eidelstedt (G12)	Berufswahlrally
Staatliche Handelsschule mit Wirtschaftsgymnasium Wendenstraße (H9)	Berufswahlrally
Stadtbäckerei Drove	Berufsmesse
Stadtteilhaus Böverstland	Berufswahlrally
SV Lurup 23 e. V. Hamburg	Lurup meine Perle: Das Gelände wurde als Drehort zur Verfügung gestellt, Interviewpartner
Tabea Leben bei Freunden gGmbH	Lurup meine Perle: Interviewpartner
Universität Hamburg, Biozentrum	Berufsmesse
Verkehrsbetriebe Hamburg-Holstein AG/Pinneberger Verkehrsgesellschaft (VHH PVG)	BusKunst: Bus, Werkstatt und Arbeitsmaterial zur Verfügung gestellt, Führung durch den Betrieb, Lebensmittelspende, Personal für die Präsentation, Geldspende
Weiland Bücher & Medien	Berufswahlrally
What´s up Studio	Lurup meine Perle: Bereitstellung von Musik
Zahnärztekammer Hamburg	Berufsmesse
Zentrum für Aus- und Fortbildung, Stadt Hamburg	Berufsmesse