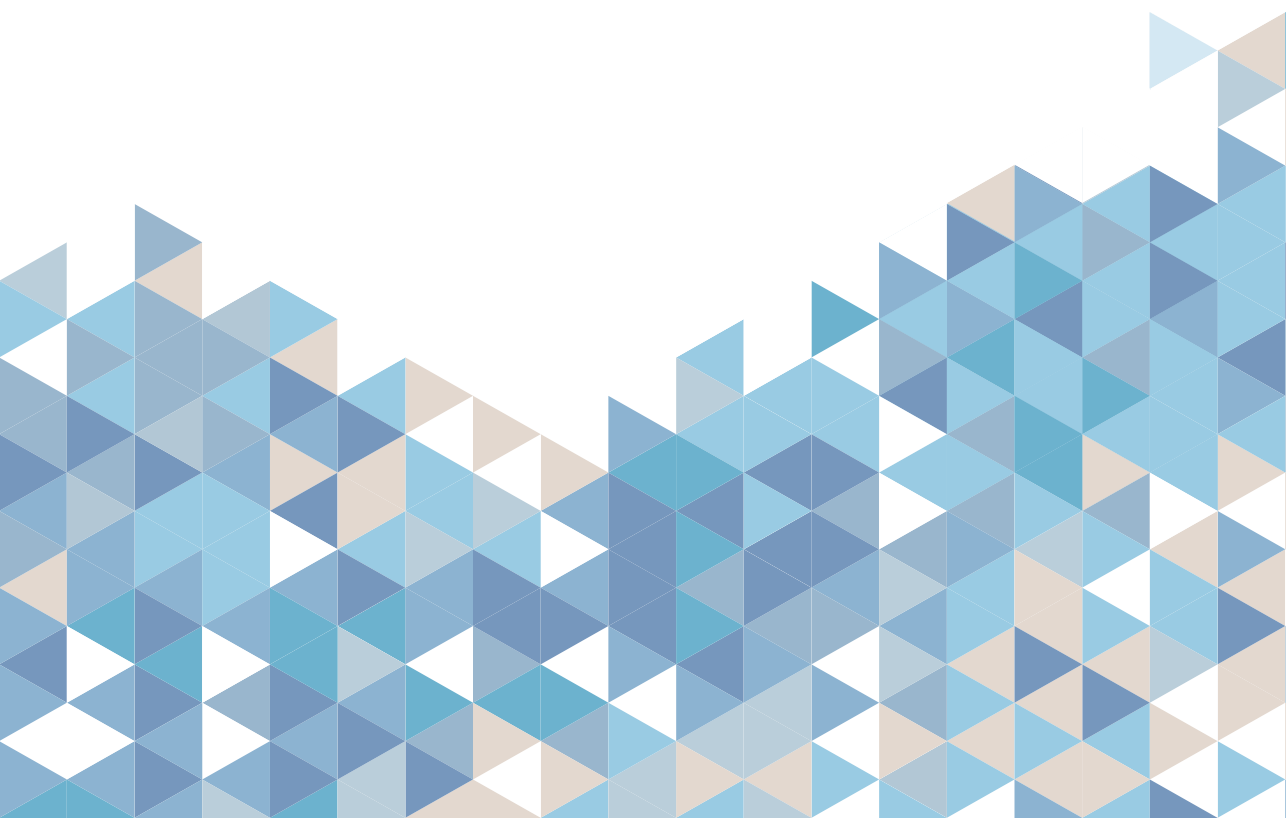


Heike Solga | Reinhold Weiß (Hrsg.)

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem

Forschungsstand, Kritik, Desiderata



Heike Solga | Reinhold Weiß (Hrsg.)

Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem

Forschungsstand, Kritik, Desiderata

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

urn:nbn:de:0035-vetrepository-763573-7

© 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Publikationsmanagement Arbeitsbereich 1.4

Umschlag: CD Werbeagentur Troisdorf

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.078

ISBN 978-3-7639-1181-3

ISBN E-Book 978-3-7639-5658-6



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.



Inhalt

Heike Solga, Reinhold Weiß	
Vorwort	5
Reinhold Weiß	
Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick	7
Wiebke Petersen, Martin Fischer, Andreas Bröker, Sylvia Barkholz, Rainer Schulz, Nadine Görg	
Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg	25
Barbara Klöver, Thomas Hochleitner	
Schulversuch „Berufsorientierungsklassen (B-Klasse)“ – Kooperationsmodelle von Mittel- und Berufsschulen in Bayern	43
Marc Schütte, Reiner Schlausch	
Berufseinstiegsbegleitung, Ausbildungslotsen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. – Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote?	63
Günter Ratschinski, Jörn Sommer, Carolin Kunert	
Die Evaluation des Berufsorientierungsprogramms des BMBF: Entstehung, Konzept und erste Ergebnisse	83
Jens Peschner, Satiye Sarigöz	
Berufseinstiegsbegleitung: zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten	101
Regina Dionisius, Amelie Illiger, Friedel Schier	
Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE)	117
Júlia Wéber	
Vom Zwischenmenschlichen zum Politischen? Betreuungsbeziehungen im Übergang aus Adressatinnen-Perspektive	139
Liste der Autorinnen und Autoren	163
Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)	165

Vorwort

Lange Zeit war es üblich, dass Schulabgänger/-innen unmittelbar nach dem Schulabschluss in eine Berufsausbildung oder einen weiterführenden Bildungsgang einmündeten. Die Diskrepanz auf dem Ausbildungsmarkt zwischen Angebot und Nachfrage, aber auch ein verändertes, durch das Streben nach höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen gekennzeichnetes Berufswahlverhalten sowie die Unsicherheit bei der Wahl des Berufs haben dazu geführt, dass sich der Übergang in eine Berufsausbildung in ein höheres Lebensalter verschoben hat. Das Durchschnittsalter beim Eintritt in eine Berufsausbildung ist in den vergangenen Jahren nahezu kontinuierlich angestiegen, es liegt inzwischen bei rund 20 Jahren. Die zeitliche Lücke zwischen Schulabschluss und Einstieg in eine anerkannte Berufsausbildung füllen verschiedene Bildungsgänge und Bildungsmaßnahmen, die summarisch und in Ermangelung eines treffenden, durch ein spezifisches Profil gekennzeichneten Bildungswegs als Übergangssystem oder Übergangsbereich bezeichnet werden. Das Gemeinsame besteht vor allem darin, die Zeit bis zur Ausbildung zu überbrücken.

Für viele Schulabgänger/-innen bestehen – ungeachtet der generell größeren Chancen auf eine betriebliche Ausbildung – weiterhin Übergangsprobleme von der Schule in den Beruf. Die Matching-Probleme haben sich teilweise sogar noch verschärft. Angebot und Nachfrage passen weder von den Berufswünschen oder den gewünschten Qualifikationen noch regional zueinander. Neuerdings münden vielfach auch junge Menschen, die als Flüchtling oder Asylbewerber/-innen nach Deutschland kommen, in diesen Bildungsbereich ein. Inwieweit die verschiedenen Bildungsmaßnahmen geeignet sind, die soziale und berufliche Integration dieser Gruppe wirksam zu fördern, darf mit Recht bezweifelt werden.

Die Kritik am sogenannten Übergangssystem ist eine der zentralen Konstanten in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion. Die Bildungsgänge gelten als kostspielige „Warteschleifen“ und „Sackgassen“. An Konzepten und Initiativen, diesen Bildungsbereich zu reformieren oder gar überflüssig zu machen, hat es nicht gefehlt. Den Wirrwarr der Modelle und Programme zu lichten und transparente Bildungswege und Supportstrukturen zu entwickeln, ist indessen kaum gelungen. Auch steht eine vergleichende und empirisch gehaltvolle wissenschaftliche Evaluation – abgesehen von einigen wenigen Modellen und Programmen – noch aus. Die Sichtung des vorhandenen Wissens war Anlass und Gegenstand für eine Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Anliegen dieser Tagung war es nicht und konnte es aufgrund der vorhandenen Wissensdefizite nicht sein, die Diskussion über die Gestaltung der Übergänge umfassend zu beleuchten und zu dokumentieren. Es ging vielmehr darum, anhand ausgewählter Beispiele den Forschungsstand zu analysieren und zu einer (Zwischen-)Bilanzierung zu verdichten.

Die Beiträge zeigen, bei aller Unterschiedlichkeit im Einzelnen, dass eine begleitende evidenzbasierte Forschung zu den zahlreichen Maßnahmen des Übergangssystems notwendig ist. Dabei müssten die Übergänge insgesamt über die verschiedenen Einzelmaßnahmen und Programme hinweg in den Blick genommen werden. Es fehlt zudem an Indikatoren der Maßnahmengestaltung, die gute und erfolgreiche Bildungsmaßnahmen von weniger erfolgreichen unterscheiden. Sie könnten eine wichtige Grundlage liefern, um die Interventionsstrategien zu optimieren.

Zugleich bedarf es einer systemischen Perspektive des Übergangs und der Bildungsgänge an der Schnittstelle zwischen allgemeinbildenden Schulen und einer anerkannten Berufsausbildung. Wenn sich der Übergangsbereich nämlich als dauerhaftes Element des Bildungssystems etabliert – und darauf deuten alle Anzeichen hin –, muss es das bildungspolitische Ziel sein, diesen Bildungsbereich so zu gestalten, dass er anschlussfähige Bildungswege eröffnet. Es geht hierbei unter anderem um Fragen der Berufsorientierung und Berufsberatung, um Fragen der Qualitätssicherung sowie der Durchlässigkeit.

Die Beiträge dieses Sammelbandes basieren auf den Vorträgen einer am WZB durchgeführten Fachtagung. Die Herausgeber danken allen Mitwirkenden und Beteiligten, insbesondere den Referentinnen und Referenten sowie den Gutachterinnen und Gutachtern, für ihre Beiträge und die Mühen bei der Veröffentlichung.

Heike Solga

Reinhold Weiß

Reinhold Weiß

► Viel hilft nicht immer viel: Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung – Einführung und Überblick

1 Anhaltende Übergangsprobleme

Möglichst nahtlose Übergänge von der Schule ins Berufsleben sind das Ziel der Bildungs- wie der Berufsbildungspolitik. Sie sind aber keineswegs selbstverständlich. Zu viele junge Menschen verlassen die Schule ohne Abschluss; andere finden trotz Schulabschluss keine Lehrstelle und münden in Bildungsgänge des Übergangsbereichs ein. Auch sichert der Abschluss eines Ausbildungsvertrages keineswegs eine reibungslose und erfolgreiche Berufsausbildung. Denn etwa ein Viertel der Verträge wird vorzeitig gelöst (vgl. UHLY 2015a, S. 194). Das muss zwar keinen Abbruch der Ausbildung bedeuten, ist aber oftmals mit erneuten Übergangsproblemen verbunden.

Nach den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie, in der die Bildungs- und Berufswegen junger Menschen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung untersucht werden, haben 29 Prozent aller nichtstudienberechtigten Jugendlichen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule an mindestens einer Übergangsmaßnahme teilgenommen (vgl. BEICHT/EBERHARD 2013a).

Wer erwartet hatte, dass sich die Ausbildungsplatzsituation für die jungen Menschen aufgrund der Geburtenrückgänge rasch ändert, muss seine Einschätzung aufgrund der Entwicklung in den vergangenen Jahren revidieren. Zwar hat sich die Situation auf dem Ausbildungsmarkt entspannt; die Zahl der Einmündungen in Maßnahmen des Übergangsbereichs ist ebenfalls deutlich gesunken. 2014 lag die Zahl der Neueintritte um 38,8 Prozent unter dem Wert von 2005. Dennoch sind im Ausbildungsjahr 2014 immer noch 256.000 Schulabgänger/-innen in eine dieser Maßnahmen und Bildungsgänge eingemündet (vgl. DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2015, S. 258). Auch ist diese Zahl in den letzten Jahren kaum mehr gesunken. Die Einmündungen scheinen sich vielmehr verfestigt zu haben. Auch in Zukunft ist mit anhaltend hohen Einmündungen und einem Fortbestand von Maßnahmen im Übergangsbereich zu rechnen (vgl. MAIER/ULRICH 2012, S. 381 ff.). Neuerdings sind es vor allem junge Menschen, die als Flüchtlinge oder Asylbewerber/-innen nach Deutschland kommen, die in die verschiedenen Maßnahmen des Übergangsbereichs einmünden.

Die Existenz des Übergangsbereichs ist ein Hinweis auf anhaltende Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt. Zum einen interessieren sich junge Menschen nicht unbedingt für die angebotenen Ausbildungsstellen. Zum anderen klagen Unternehmen über mangelnde Leistungen und eine mangelnde Ausbildungsreife der Bewerber/-innen (vgl. DIHK 2014, S. 8 f.). Infolgedessen bleibt eine hohe Zahl von Ausbildungsplätzen unbesetzt (vgl. TROLTSCH/GERHARDS/MOHR 2012). Zugleich gehen Bewerber/-innen bei ihrer Suche nach betrieblichen Ausbildungsplätzen leer aus.

Die naheliegende Vermutung, dass der Umfang des Übergangsbereichs mit der Verfügbarkeit betrieblicher Ausbildungsangebote einhergeht, bestätigt sich beim Blick auf die Situation in den Bundesländern indessen nur teilweise (vgl. DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2015, S. 262). In Bayern und Nordrhein-Westfalen beispielsweise bestätigt sich die Erwartung. Auf der anderen Seite hat Baden-Württemberg die höchsten Einmündungsquoten in den Übergangsbereich, obwohl die Angebots-Nachfrage-Relation günstiger als im Bundesdurchschnitt ist. Ähnliches gilt für Berlin mit einer sehr ungünstigen Relation zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und dennoch geringen Einmündungen in den Übergangsbereich. Offenbar gibt es in den Ländern unterschiedliche Strategien, um den Übergang junger Menschen in eine Berufsbildung zu erleichtern. Eine vergleichsweise günstige Angebots-Nachfrage-Relation geht somit nicht unbedingt mit einem geringen Stellenwert berufsvorbereitender/berufsbildender Maßnahmen einher und umgekehrt.

Generell spielt der Übergangsbereich in den neuen Bundesländern eine geringere Rolle – trotz einer strukturell ungünstigeren wirtschaftlichen Ausgangssituation. Der Grund ist, dass die Politik in den neuen Bundesländern von Anfang an stärker auf Programme für eine außerbetriebliche Ausbildung sowie eine geförderte betriebliche Ausbildung gesetzt hat.

Die Problematik des Übergangsbereichs ist im Grunde genommen nicht neu. Solange es berufliche Schulen gibt, hat es immer die Problematik gegeben, wie die Schulen mit jungen Menschen umgehen, die weder in das Schema der nach Berufen/Berufsgruppen geordneten Teilzeitberufsschule noch in das beruflicher Vollzeitschulen passen. In der Vergangenheit fokussierte sich diese Diskussion auf die sogenannte Jungarbeiterproblematik, also die Beschulung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die keine Berufsausbildung aufgenommen haben, sondern gleich in das Erwerbsleben eingetreten sind. Dies verweist darauf, dass es sich bei den Problemen des Übergangs eben nicht allein um ein durch schulische und bildungspolitische Maßnahmen zu lösendes Problem handelt. Es wird vielmehr überlagert durch gesellschaftliche, soziale und arbeitsmarktpolitische Problemlagen. Allein durch Bildungsmaßnahmen ist es, das zeigen die jahrzehntelangen Erfahrungen, kaum zu lösen.

Zwischen Schulabschluss und Beginn einer Berufsausbildung hat sich eine mehr oder weniger lange Phase des Übergangs geschoben. Einmündungen in eine Berufsausbildung erfolgen deshalb deutlich später als in der Vergangenheit. Im Durchschnitt lag das Alter der Auszubildenden, die 2013 mit einer Ausbildung begonnen haben, bei 20 Jahren (vgl. UHLF 2015b, S. 164). Bemerkenswert ist dabei, dass sich der Altersanstieg ungeachtet der rückläufigen

gen Eintritte in Maßnahmen und Bildungsgänge des Übergangsbereichs fortgesetzt hat. Dies lässt vermuten, dass weitere Faktoren wirksam gewesen sind. Infrage kommen mehrere Faktoren, beispielsweise das Bestreben nach höheren Schulabschlüssen, vermehrte Übergänge von Studienberechtigten und Studiaussteigerinnen und -aussteigern in eine Berufsausbildung, aber auch gestiegene Anforderungen der Betriebe. Viele erwarten, dass Auszubildende mobil sind und einen Führerschein besitzen. Auch sollten sie nicht mehr dem Jugendarbeitsschutzgesetz unterliegen und in der Kundenberatung selbstständig tätig sein können. All dies ist bei älteren und volljährigen Auszubildenden eher als bei jüngeren gegeben. Es ist deshalb von einem Rückgang der Eintritte in den Übergangsbereich nicht unbedingt ein Absinken des Durchschnittsalters der Auszubildenden zu erwarten.

2 Vielfalt an Bildungsgängen und Fördermaßnahmen

Es besteht weitgehend Konsens, dass im Übergangsbereich eine große Vielfalt unterschiedlicher Maßnahmen und Bildungsgänge zu finden ist (vgl. HOBEIN/GOUVERNEUR/WIELAND 2012, S. 9 f.; NEISES/ZINNEN 2015, S. 447 ff.). Er wird wechselweise als „Flickenteppich“, „Labyrinth“ oder „Förder-Dschungel“ beschrieben. Ebenso groß ist die Vielfalt der Akteure, Förderprogramme und Rechtskreise. Sie lässt eine Systematik und klare Strukturierung vermissen. Programme des Bundes und der Länder bestehen nebeneinander und sind mit den schulischen Bildungsgängen oftmals kaum verbunden. Und wo es eine trennscharfe Zuordnung von Zielgruppen zu Bildungsangeboten gibt, passt die Struktur der Teilnehmer/-innen nicht unbedingt zu den deklarierten Zielgruppen. Regionale Netzwerke und Bündnisse versuchen, die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren zu verbessern und die verschiedenen Maßnahmen und Programme stärker aufeinander zu beziehen und zu vernetzen (vgl. u. a. MAIS 2014).

Das Ergebnis der vielfältigen, kaum hinreichend abgestimmten Maßnahmen war eben kein „System“, sondern ein wenig transparentes und in seiner Qualität fragwürdiges Konglomerat unterschiedlichster Initiativen und Förderansätze (vgl. u. a. HOBEIN/GOUVERNEUR/WIELAND 2012, S. 10). Mit der „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ (2014), aber auch mit den seit 2010 durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) initiierten Arbeitsbündnissen „Jugend und Beruf“ ist eine stärkere Verzahnung und Koordinierung der vorhandenen Angebote sowie eine Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure beabsichtigt.

In der integrierten Ausbildungsberichterstattung werden folgende Bildungsgänge dem Übergangsbereich zugeordnet (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014; DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2015, S. 258):

- ▶ Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln;
- ▶ Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann;
- ▶ Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) vollzeitschulisch;

- ▶ Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln – ohne Anrechnung;
- ▶ Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), inklusive einjährige (Berufs-)Einstiegsklassen;
- ▶ Bildungsgänge an Berufsfachschulen für erwerbstätige/erwerbslose Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag;
- ▶ Bildungsgänge an Berufsfachschulen für Schüler/-innen ohne Ausbildungsvertrag, die allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe I anstreben;
- ▶ Pflichtpraktika vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen;
- ▶ Berufsvorbereitende Maßnahmen der BA (BvB);
- ▶ Einstiegsqualifizierung der BA (EQ).

Diesen unterschiedlichen Maßnahmen und Bildungsgängen ist gemein, dass sie keinen Berufsabschluss vermitteln und auch gar nicht vermitteln sollen, sondern Potenziale für Übergänge in eine anerkannte duale oder vollschulische Berufsausbildung schaffen (vgl. MÜNK 2008, S. 45). Bereits diese Auflistung lässt erahnen, wie vielfältig und vielgestaltig sich die Bildungsgänge darstellen, die dem Übergangsbereich zugeordnet werden. Dabei erfüllen eine Reihe von Bildungsgängen genuine Bildungsaufträge jenseits der Überbrückung einer Phase der Ausbildungslosigkeit. Dies gilt vor allem für die Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln und zugleich die Möglichkeit bieten, einen (höheren) allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben.

Die Kategorisierung beruflicher Vollzeitmaßnahmen als Bildungsgänge des Übergangsbereichs offenbart ein bildungspolitisches Fiasko. Einstmals waren sie als Modelle zur Reform der Berufsbildung eingeführt worden. Dies wird besonders deutlich an der Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ). Damit war das Ziel verbunden, ein gemeinsames theoretisches Fundament der Berufsbildung zu schaffen, die Berufsbildung damit breiter aufzustellen und die Anschlussfähigkeit in weiterführende Bildungsgänge zu verbessern. Von dieser Intention ist im Laufe der Jahre kaum mehr etwas übrig geblieben. Weder hat die Wirtschaft das Konzept mitgetragen noch hat sich die curriculare Strukturierung bewährt. Stattdessen ist das BGJ zu einem Auffangbecken für junge Menschen geworden, die es nicht geschafft haben, Aufnahme in einen anerkannten schulischen oder dualen Bildungsgang zu erhalten.

Zu den Bildungsgängen des berufsbildenden Schulwesens kommt eine Vielzahl an landesspezifischen Bildungsangeboten und Förderprogrammen hinzu. Eine große Bedeutung haben zudem die Maßnahmen, die von der BA initiiert und finanziert werden. Das Arsenal des Sozialgesetzbuches (SGB) listet eine ganze Reihe von Förderinstrumenten in den Bereichen Berufsorientierung, Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Nachqualifizierung auf (vgl. NEISES/ZINNEN 2015, S. 455 ff.).

Der BIBB-Hauptausschuss hat deshalb Bund und Länder aufgefordert, „die Angebotsvielfalt am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung zu sichten mit dem Ziel, diese zu reduzieren, zu bündeln und besser aufeinander abzustimmen sowie die vorhandenen In-

strumente zu schärfen“ (vgl. EMPFEHLUNG 2011). Vorrang solle die Integration in eine vollwertige Berufsausbildung haben. Übergangsmaßnahmen sollten sich auf junge Menschen mit schlechten Startchancen konzentrieren und das Ziel verfolgen, eine abschlussbezogene Berufsausbildung anzuschließen. In diesem Sinne ist das politische Ziel der Bundesregierung, die Maßnahmen des Übergangssystems und zur Förderung beruflicher Ausbildung gemeinsam mit den Ländern zu überprüfen und auf eine vollqualifizierende betriebliche Berufsausbildung auszurichten (vgl. DEUTSCHLANDS ZUKUNFT GESTALTEN 2013, S. 31).

3 Unterschiedliche Übergangsquoten

Maßnahmen des Übergangsbereichs haben in Politik und Wissenschaft einen schlechten Ruf. Sie gelten als „Wartehallen“ und „Sackgassen“, die mit unnötigen Umwegen verbunden sind, die viel an öffentlichen Ressourcen, aber auch an individueller Lebenszeit und Energien absorbieren, ohne dass dies mit einem entsprechenden Nutzen für den Einzelnen und die Gesellschaft verbunden wäre (u. a. MÜNK 2008, S. 31). Die Kritik ist vor allem dann gerechtfertigt, wenn eigentlich ausbildungsreife junge Menschen aus Mangel an Ausbildungsplätzen in derartige Maßnahmen oder Bildungsgänge einmünden. Dennoch geht sie partiell an der Realität dieses Bildungsbereichs vorbei.

Gemeinhin wird unterstellt, dass Jugendliche Maßnahmen im Übergangsbereich nur aus Mangel an betrieblichen Ausbildungsmöglichkeiten gewählt haben. Das trifft zweifellos für viele Teilnehmer/-innen zu, es gilt aber nicht für alle. Einige nutzen die Chance, den fehlenden Schulabschluss nachzuholen oder die mittlere Reife zu erwerben. Für andere ist es ein erstes Auffangbecken nach einer abgebrochenen Ausbildung oder einer Zuwanderung, zumal wenn es gilt, der Berufsschulpflicht zu genügen. Für wieder andere ist es eine Möglichkeit zur beruflichen Orientierung in einem Berufsfeld. Es ist offenkundig, dass es für die Träger der Maßnahmen bzw. die beruflichen Schulen schwierig ist, diesen sehr unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, Erwartungen und Interessen gerecht zu werden.

Die Einschätzungen der Betroffenen zur Teilnahme an Maßnahmen des Übergangsbereichs zeigen die Heterogenität der Interessen wie auch der Bildungsvoraussetzungen (vgl. BEICHT/EBERHARD 2013a, S. 16 f.). Zwar äußern sich die Jugendlichen enttäuscht, wenn sie ihren Wunsch nach einer dualen Ausbildung nicht verwirklichen konnten und stattdessen in eine Maßnahme des Übergangsbereichs eingemündet sind. Ein anderer Anteil sieht die Teilnahme indessen nicht als Zeitverlust, sondern als einen sinnvollen Schritt auf dem Weg in den Beruf oder zu weiterführenden Abschlüssen an.

Die Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011 bestätigen diese Ambivalenz. So haben von den Jugendlichen, die ihre (erste) Übergangsmaßnahme bis zum regulären Ende durchlaufen haben, immerhin 30 Prozent einen zusätzlichen Schulabschluss erworben (vgl. BEICHT/EBERHARD 2013a, S. 18). Auch haben 35 Prozent der Teilnehmer/-innen innerhalb von drei Monaten nach Beendigung der Maßnahme eine vollqualifizierende Ausbildung be-

gonnen. Nach 15 Monaten waren es 46 Prozent und nach 38 Monaten 56 Prozent der Jugendlichen, die eine Ausbildung aufgenommen haben (vgl. BEICHT/EBERHARD 2013a, S. 18). Ein höherer Schulabschluss wirkt sich dabei positiv auf die Einmündung aus. Allerdings hat es auch ein hoher Anteil trotz der Bildungsmaßnahmen im Übergangsbereich weder geschafft, einen höheren Schulabschluss zu erreichen noch seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern. Im Gegenteil: Die Teilnahme an bestimmten Maßnahmen wirkt sich tendenziell stigmatisierend aus.

Es muss also differenziert werden zwischen unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangsbereichs. Dabei ist grundlegend zwischen eher berufsvorbereitenden Maßnahmen und Bildungsgängen und berufsprüfenden Maßnahmen zu unterscheiden. Große Unterschiede ergeben sich darüber hinaus zwischen den verschiedenen Bildungsmaßnahmen und nach Regionen. Dabei spielt vermutlich weniger die Qualität der Maßnahmen als die regionale Wirtschaftsstruktur und Wirtschaftslage eine Rolle. Auch die Intensität der Betriebs- und Praxisnähe stellt einen Erfolgsfaktor dar. So sind die Übergänge aus einer Einstiegsqualifizierung in der Regel höher als aus einer schulischen Berufsvorbereitung (vgl. IAB/GIB 2012, S. 44). Das kann allerdings nicht verwundern, da die Teilnehmer/-innen an einer Einstiegsqualifizierung von den Betrieben ausgewählt wurden und dieses Jahr von den Betrieben als eine verlängerte Probezeit genutzt wird.

Das BIBB hat auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie die realisierten Übergänge nach dem Schulabschluss analysiert und in Form unterschiedlicher Übergangsmuster systematisiert. Es konnten vier verschiedene Typen identifiziert werden (vgl. BEICHT/EBERHARD 2013, S. 107b):

- ▶ *Der Typus „sehr schnelle Übergänge in eine betriebliche Berufsbildung“* ist für ein knappes Drittel der Jugendlichen in Übergangsmassnahmen festzustellen. Er ist vor allem bei Jugendlichen zu finden, die einen teilqualifizierenden Bildungsgang an einer Vollzeitschule absolviert haben. Zugleich verfügen sie häufig über einen mittleren oder höheren Schulabschluss.
- ▶ *Der Typus „rascher Übergang in eine nicht betriebliche, das heißt außerbetriebliche oder vollschulische Berufsausbildung“* ist das bei gut einem Fünftel der Absolventen festzustellende Modell. Es ist vor allem bei Absolventinnen und Absolventen aus Berufsvorbereitungsmaßnahmen (BvB/BVJ), bei jungen Frauen und bei jungen Menschen aus Ostdeutschland anzutreffen.
- ▶ *Der Typus „nicht geglückte oder noch nicht beabsichtigte Übergänge in eine Berufsausbildung“* ist für 36 Prozent der Jugendlichen kennzeichnend. Nach dem Ende der Übergangsmassnahme münden sie zunächst in eine weitere Maßnahme ein, jobben oder sind zu Hause. Überdurchschnittlich hoch sind dabei die Anteile von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und/oder Migrationshintergrund.
- ▶ *Der Typus „verzögerte oder nicht dauerhafte Übergänge in eine betriebliche Berufsausbildung“* zeichnet sich durch eine längere Dauer des Übergangs, das Durchlaufen mehrerer

Maßnahmen des Übergangsbereichs, zwischenzeitliche Phasen des Jobbens oder einen Abbruch der Ausbildung aus. Diese Gruppe macht einen Anteil von gut 10 Prozent aus.

Diese grobe Strukturierung zeigt, wie unterschiedlich, ja vielfältig die Übergänge sind. Eine erfolgreiche Einmündung in eine anerkannte betriebliche, außerbetriebliche oder vollschulische Berufsausbildung hängt dabei von den schulischen Abschlüssen und den schulischen Leistungen, dem familiären Hintergrund und sozialen Status, einem Migrationshintergrund, aber auch dem Wohnort und der Region ab.

4 Datenlage und Erfolgsermittlung

Die Schwierigkeiten in der wissenschaftlichen Aufarbeitung wie auch der politischen Bewertung der Maßnahmen des Übergangsbereichs fangen bereits bei der Datenbasis an. Es fehlt an einer stimmigen Abgrenzung von Bildungsgängen und Maßnahmen, die dem Bildungsbereich zugeordnet werden können. Das hängt damit zusammen, dass kaum verlässlich zu unterscheiden ist zwischen den vielen Sondermaßnahmen, Modellinitiativen und Regelangeboten im vollschulischen Bereich. Sie unterscheiden sich zwar hinsichtlich der deklarierten Ziele und Zielgruppen, allerdings kaum mehr hinsichtlich der Teilnehmer/-innen und ihrer Struktur. Das gemeinsame Merkmal besteht lediglich darin, dass alle von Jugendlichen besucht werden, die – aus welchen Gründen auch immer – noch keinen passenden Ausbildungsplatz gefunden haben.

Das Transparenzproblem setzt sich bei der Erfassung der Übergänge fort. Junge Menschen wechseln nach dem Abschluss an einer allgemeinbildenden Schule die Schulform und damit auch den Bereich der statistischen Erfassung. Übergänge können nicht mehr als individuelles Merkmal, sondern nur noch als Gruppenmerkmal identifiziert werden. Es kann auf diesem Wege aber nicht mehr nachvollzogen werden, welche Schulabgänger/-innen in welche Bildungsgänge einmünden, welche Umwege sie dabei machen (müssen) und wie erfolgreich die Integration verläuft.

Hilfreich könnte die Einführung einer einheitlichen personenbezogenen Kennnummer sein. Dadurch könnten die Übergänge vollständig erfasst und der Verbleib in den unterschiedlichen Ebenen detailliert nachgewiesen werden. Ein Vorstoß in dieser Richtung scheiterte aber vor etlichen Jahren aus Gründen des Datenschutzes.

Einen anderen Ansatz verfolgt die integrierte Ausbildungsberichterstattung. Dabei werden die verfügbaren Statistiken der verschiedenen Teilbereiche des Bildungswesens in einem Kontenmodell zusammengefasst, um auf diesem Wege eine näherungsweise Abbildung der Übergänge zu gewährleisten (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014; DIONISIUS/SCHIER/ULRICH 2013). Auch vom Nationalen Bildungspanel sind künftig verbesserte Daten zu den Übergängen zu erwarten.

Die Daten der BA über angebotene Ausbildungsplätze und nachfragende Ausbildungsbewerber/-innen geben die Lage auf dem Ausbildungsmarkt nicht umfassend wieder. Denn dort sind jedes Jahr eine größere Zahl von jungen Menschen erfasst, die sich irgendwann einmal bei einer Arbeitsagentur gemeldet und für eine Ausbildung interessiert haben, über deren Verbleib aber nichts bekannt ist (vgl. BMBF 2015, S. 38). Bei der Einführung der Jugendberufsagenturen in Hamburg war deshalb ein paradoxes Phänomen zu beobachten. Als Folge der intensiven Ansprache junger Menschen mit unbekanntem Verbleib ist die Zahl der unversorgten Lehrstellenbewerber/-innen zunächst angestiegen. Damit konnte diese Gruppe erstmals erreicht und ihr Verbleib, aber auch ihre Interessenlage aufgeklärt werden.

5 Methoden und Indikatoren der Erfolgsmessung

Die Ziele von Maßnahmen und Programmen des Übergangsbereichs geben die Messlatte für die Evaluation vor. Entsprechend der Heterogenität der Ziele ergeben sich sehr unterschiedliche Indikatoren für den Erfolg. So kann als Erfolg gewertet werden, wenn

- ▶ eine Maßnahme bis zum Ende besucht und erfolgreich abgeschlossen worden ist,
- ▶ die Absolventinnen und Absolventen damit einen zusätzlichen schulischen Abschluss erreicht haben,
- ▶ Absolventinnen und Absolventen in ihren beruflichen Vorstellungen sicherer geworden sind,
- ▶ Absolventinnen und Absolventen in eine vollwertige anerkannte Berufsausbildung (dual/vollschulisch) oder einen weiterführenden schulischen Bildungsgang eingemündet sind,
- ▶ die begonnene Berufsausbildung oder der weiterführende schulische Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen wird,
- ▶ die in den Maßnahmen des Übergangsbereichs erworbenen Qualifikationen in einem weiterführenden Bildungsgang anerkannt und auf die Dauer der Ausbildung angerechnet werden.

Der zentrale Indikator ist zweifellos der Anteil der Übergänge in eine Berufsausbildung und die Dauer dieses Übergangsprozesses. In den Untersuchungen, in denen Übergangsquoten in eine anerkannte Ausbildung oder weiterführende Bildung ermittelt worden sind, fehlt es aber regelmäßig an kontrastierenden Vergleichsgruppen. Es bleibt damit offen, ob die ermittelten Übergangswerte tatsächlich auf die Maßnahme zurückgeführt werden können. Das hängt vor allem auch mit dem methodischen Aufwand zusammen, der geleistet werden muss, um Kontrollgruppen zu bilden, die in wesentlichen Merkmalen mit der Untersuchungsgruppe übereinstimmen. Eine Ausnahme stellt die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung dar, in der die Ergebnisse an einer Kontrollgruppe gespiegelt werden (vgl. BMAS 2015, S. 25 ff.).

Angesichts der Vielzahl der Programme, Initiativen und Modelle, die zudem noch häufigen Änderungen in den Einsatzbedingungen unterliegen, ist eine systematische Evaluation der

Maßnahmen nur bei wenigen, zumeist größeren Programmen vorgesehen und realisiert worden. Im Vordergrund stehen hierbei die über die BA geförderten Maßnahmen. Evaluationen erfolgen hier durchweg im Rahmen der durch die Programme und Förderrichtlinien sowie die unterschiedlichen Zuständigkeiten vorgegebenen Bahnen. Notwendig wäre darüber hinaus eine umfassendere Analyse auf der Basis vergleichender Evaluationen der Angebote unterschiedlicher Träger und Geldgeber. Das Bewusstsein dafür scheint vorhanden, praktisch umgesetzt wurde diese Idee aber nicht. Sie scheitert, wie BRAUN/REISSIG (2011, S. 50) vermuten, vor allem an den Hürden unterschiedlicher Rechtskreise und institutioneller Zuständigkeiten.

Immerhin gibt es eine Reihe von Beispielen für eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation einzelner Maßnahmen und Programme. Hinzuweisen ist unter anderem auf die Evaluation der berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA (vgl. PLICHT 2010), der Berufseinstiegsbegleitung (vgl. IAB/GIB 2012; BMAS 2015) oder auch des regionalen Übergangsmagements (vgl. BRAUN/REISSIG 2011). Diese Programmevaluationen verfolgen ambitionierte Ziele und zeichnen sich durch aufwendige methodische Designs aus. Sie haben überdies nicht nur wissenschaftliche Beachtung erfahren, sondern haben auch Eingang in die politischen Debatten über die Reform des Übergangsbereichs gefunden (vgl. u. a. ALLIANZ 2014; EMPFEHLUNG 2011; BMAS 2014). Ihr Wert liegt aus politischer Sicht vor allem in der Optimierung der Programme. Ein nennenswerter Beitrag zur Reduktion des Übergangsbereichs oder der Vielzahl der Programme und Projekte ist davon indessen nicht ausgegangen.

Neue Förderkonzepte werden meist aber nur in Modellen und Initiativen mit einer kleinen Zahl von Teilnehmenden erprobt. Beispiele sind die wissenschaftliche Begleitung des Einsatzes von Ausbildungsbausteinen (vgl. EKERT/GREBE 2014) oder auch des Reformkonzepts „Kein Abschluss ohne Anschluss“ in NRW (vgl. MAIS 2014). Sofern eine wissenschaftliche Evaluation erfolgt, beschränkt sie sich deshalb zumeist auf den Einsatz von qualitativen Verfahren und Selbsteinschätzungen. Erfolge können damit nicht zuverlässig belegt werden.

Ein weiteres Problem ist, dass Evaluationen regelmäßig an bestimmten Maßnahmen und Programmen ansetzen, aber nicht den gesamten Prozess in den Blick nehmen. Berufsorientierung und Berufswahl haben in der Lebenswirklichkeit der jungen Menschen längst einen Prozesscharakter, der sich über mehrere Jahre oder Jahrzehnte erstreckt. Ansätze zur Berufsorientierung und Berufswahl hingegen sind immer noch weitgehend auf das Ende der allgemeinbildenden Schule konzentriert. Durch Informations- und Beratungsangebote in den Abschlussklassen soll eine kompetente und reflektierte Entscheidung für einen Bildungsgang oder einen Beruf gefällt werden. Konnte man früher vielleicht noch von einer einmaligen Entscheidungssituation ausgehen, stellt sich dies für die jungen Menschen heute als eine Kette unterschiedlicher Entscheidungssituationen dar. Umwege und Brüche bilden aus dieser Sicht einen Bestandteil eines Lernprozesses und der individuellen Biografie.

Übergangsquoten werden in der Regel als Durchschnittswerte ausgewiesen. Dahinter verbergen sich indessen höchst unterschiedliche Zielgruppen, Träger, Maßnahmen und Rahmenbedingungen (vgl. BMAS 2015, S. 80 ff.). Die Unterschiede zwischen einzelnen Trägern

und Maßnahmen, die erheblich sein können, werden dabei ausgeglichen. Gerade sie könnten aber wichtige Hinweise auf mögliche Wirkfaktoren, auf günstige und hemmende Faktoren geben. Forschung müsste hier ansetzen und neben generalisierenden Einflussfaktoren auf der Ebene der Individuen (z. B. Geschlecht oder Migrationshintergrund) sowie der Art der Maßnahme die konkreten Wirkfaktoren auf der Ebene der einzelnen Maßnahmen untersuchen.

6 Reformen und Reformdiskussion

Die Diskussionen über die Situation des Übergangsbereichs und die zweckmäßige Gestaltung der Übergänge aus dem Bildungssystem in die Berufsbildung nehmen einen breiten Raum ein. Ebenso wenig mangelt es an Vorschlägen und Forderungen zur Reform des Übergangsbereichs (vgl. u. a. AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG 2011; EULER/SEVERING 2012; ZDH 2012; EMPFEHLUNG 2011). Sie reichen von der Abschaffung der berufsvorbereitenden Maßnahmen bis zur Organisation einer teil- oder vollqualifizierenden Berufsausbildung durch überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen im Rahmen des Konzepts „DualPlus“ (MIT DUALPLUS 2012, S. 2).

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Reformansätzen diskutiert, die zum Teil in Programme oder die Regelförderung umgesetzt worden sind. In der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU, CSU und SPD sind Ausbau und Weiterentwicklung dieser Förderinstrumente vorgesehen (vgl. DEUTSCHLANDS ZUKUNFT GESTALTEN 2013, S. 31). In die gleiche Richtung zielen auch die Vereinbarungen der „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ (2014).

- ▶ Mit der „Einstiegsqualifizierung“ wurde eine Möglichkeit geschaffen, Bewerber/-innen für einen Ausbildungsplatz in einem einjährigen betrieblichen Programm auf eine Berufsausbildung vorzubereiten und diese Zeit bei einem erfolgreichen Verlauf auf eine Ausbildung anzurechnen.
- ▶ Durch den Einsatz von Ausbildungsbausteinen, die Teile einer anerkannten Berufsausbildung repräsentieren, soll die Anrechenbarkeit von Bildungsphasen im Übergangsbereich verbessert werden.
- ▶ Mit der Berufseinstiegsbegleitung, die als Regelinstrument in das SGB aufgenommen worden ist, können junge Menschen auf dem Weg von der Schule in den Beruf von speziell dafür eingesetzten und geschulten Begleitern betreut und unterstützt werden.
- ▶ Das BMBF-Programm „Bildungsketten“ bietet Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 7 und 8 eine Potenzialanalyse ihrer Fähigkeiten und verbindet dies mit mehrwöchigen Praxiserkundungen in überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen und einer Berufseinstiegsbegleitung.
- ▶ Die verschiedenen Maßnahmen und Programme von Arbeitsagenturen, Jobcentern und Trägern der Jugendhilfe sollen künftig stärker miteinander verzahnt werden. Dazu soll die Betreuung junger Menschen unter 25 Jahren in „Jugendberufsagenturen“ gebündelt werden. Modelle dazu gibt es bereits in zahlreichen Regionen.

- ▶ Ausbildungsbegleitende Hilfen stehen als unterstützendes Angebot der Arbeitsverwaltung zur Verfügung. Die bestehenden Angebote sollen ausgebaut und möglichst flächendeckend angeboten werden.
- ▶ Mit Modellen einer „assistierten“ Ausbildung sollen leistungsschwächere und sozial benachteiligte Jugendliche wie auch Ausbildungsbetriebe, die sich dieser Gruppe annehmen, durch externe Dienstleister unterstützt werden. Die Assistierte Ausbildung ist inzwischen im SGB III verankert

Vieles ist also in den vergangenen Jahren geschehen, viele Fördermaßnahmen stehen zur Verfügung. Von einem abgestimmten, kohärenten System der Förderung kann nach Lage der Dinge aber nicht gesprochen werden. Als Beispiel einer konsequenten Umsetzung einer Förderung, die die verschiedenen Programme sowie die unterschiedlichen Akteure einbindet, kann das Hamburger Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf gelten. Es sieht eine Vernetzung der Angebote an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in der Sekundarstufe I sowie die Bündelung der schulischen und außerschulischen Maßnahmen vor. Es integriert die Berufsorientierung, die Beratung und Ausbildungsvermittlung, die Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit Förderbedarf sowie die Einführung einer anrechnungsfähigen Qualifizierung (vgl. BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG 2009).

Weitgehend Konsens besteht in der Forderung, junge Menschen frühzeitig, das heißt bereits während des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule besser auf die Berufswahl und eine Berufsausbildung vorzubereiten (vgl. AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG 2011, S. 18 f.). Damit ist die Erwartung verbunden, dass die Übergänge reibungsloser und mit weniger Friktionen verlaufen. Untersuchungen zur Rolle der Berufsberatung und der schulischen Maßnahmen zeigen indessen einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Berufsorientierung und zum Teil eine geringe Wertschätzung durch die Jugendlichen (vgl. u. a. PUHLMANN 2005). Eine Überprüfung der damit verbundenen Annahme über die Wirksamkeit von Maßnahmen der Berufsorientierung steht indessen noch aus.

Konsens besteht auch darin, Übergangsmaßnahmen inhaltlich und organisatorisch stärker auf eine (duale) Ausbildung auszurichten, das heißt prinzipiell anrechenbar zu machen für eine anschließende Berufsausbildung (vgl. EMPFEHLUNG 2011). Strittig ist hingegen, wie dies am besten geschehen und ob damit eine verbindliche Anrechnung auf affine Berufe verbunden sein soll. Dies gilt vor allem für die Idee, Ausbildungsbausteine als didaktische Einheiten bestehender Ausbildungsberufe zur Grundlage der curricularen Gestaltung zu machen (vgl. EKERT/GREBE 2014). Hier gibt es in Teilen der Wirtschaft und in den Gewerkschaften nach wie vor Vorbehalte.

Die Konzentration der Maßnahmen ist im Prinzip richtig und begrüßenswert, ebenso die Umsteuerung von kurativen auf präventive Maßnahmen. Allerdings fehlt es zum Teil an belastbaren Daten zur Erfolgswirksamkeit von Projekten und Programmen. Es fehlt eine sys-

tematische Wirkungskontrolle. Es bleibt somit offen und unsicher, ob die intendierten Wirkungen einer frühen und präventiven Förderung tatsächlich eintreten.

Die Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung hat auf ein grundsätzliches Problem vieler als Sondermaßnahmen geförderter Programme aufmerksam gemacht. Sie werden regelmäßig und meist in kurzen Zeitabständen neu ausgeschrieben und an Träger vergeben. Dies folgt zwingend aus dem Programmcharakter. Damit wird Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit Rechnung getragen. Die Kehrseite ist indessen, dass Träger keine verlässliche Planungsgrundlage haben und damit auch kaum Vorsorge für eine längerfristig angelegte Personalentwicklung und Qualitätssicherung betreiben können. Im Gegenteil: Die auf der Grundlage befristeter Arbeitsverträge eingestellten Betreuer/-innen und Lehrenden orientieren sich bereits während der Laufzeit der Maßnahme neu. Sie bewerben sich um andere Stellen und scheiden häufig bereits während der Laufzeit der Maßnahmen aus dem Programm aus. Die fehlende personelle Kontinuität wirkt sich nachteilig auf die Qualität der Programmdurchführung aus (vgl. BMAS 2015, S. 267 ff.). Betreuer/-innen müssen nicht nur die notwendigen Kontakte, sondern auch das für eine gedeihliche Zusammenarbeit notwendige Vertrauensverhältnis immer wieder aufs Neue aufbauen.

7 Wissenschaftliche Ansätze: Zu den Beiträgen dieses Sammelbandes

Auch wenn es sich bei der Übergangsproblematik größtenteils um strukturelle Probleme handelt, ist es sinnvoll, junge Menschen möglichst frühzeitig auf den Übergang in eine berufliche Bildung vorzubereiten. Im Sinne einer präventiven Strategie kommt dabei der Berufsorientierung in den allgemeinbildenden Schulen eine wichtige Funktion zu.

Der Beitrag von *Petersen u. a.* über die Berufsorientierung in der Realschule beschreibt und analysiert die Angebote in Baden-Württemberg aus Sicht von Lernenden und Lehrenden. Er macht deutlich, dass die Schüler/-innen vor allem die Teilnahme an Betriebspraktika schätzen und dem Urteil ihrer Eltern vertrauen. Den schulischen Angeboten der Berufsorientierung, einschließlich einer Potenzialanalyse, wird ein deutlich geringerer Einfluss beigemessen. Das mag mit dem geringen zeitlichen Stellenwert der Berufsorientierung im Unterricht, aber auch der mangelnden Professionalität der Lehrer/-innen in Fragen der Berufswahl zusammenhängen. Hinzu kommen Mängel in der Umsetzung der Berufsorientierung. So sind die einzelnen Elemente zu wenig miteinander verknüpft und die Eltern zu wenig eingebunden. Dieser Befund dürfte nicht nur auf Realschulen in Baden-Württemberg zutreffen, sondern charakteristisch für viele Schulen und Bundesländer sein.

Klöver/Hochleitner widmen sich der Kooperation von Mittel- und Berufsschulen in Bayern. Wissenschaftlich begleitet wurde der Schulversuch „Berufsorientierungsklassen“, die den Schülerinnen und Schülern ohne Ausbildungsvertrag die Möglichkeit bieten, einen besseren Schulabschluss sowie Einblicke in die Berufsbildung und einzelne Berufsfelder zu erhal-

ten. Die Erfahrungen mit dem Konzept werden als durchweg positiv beschrieben. Den Schülerinnen und Schülern gelingt es vor allem, anschließend in reguläre Ausbildungsverhältnisse einzumünden. Offen bleibt, ob dies wirklich der Qualität des schulischen Angebots und den Fördermaßnahmen zuzuschreiben oder eventuell doch der günstigen Arbeitsmarktsituation und der Lage auf dem Ausbildungsmarkt geschuldet ist.

Die hohe Bedeutung der Eltern bei der beruflichen Orientierung der Jugendlichen zeigt auch die Untersuchung von *Schütte/Schlausch* auf der Grundlage einer regionalen Erhebung. Sie werden von den befragten Schülerinnen und Schülern signifikant häufiger als wichtiger Unterstützer bei der Berufswahl angesehen als alle anderen Personen – seien es Berufsberater/-innen oder Lehrer/-innen, Sozialpädagogen/-innen oder Berufseinstiegsbegleiter/-innen. Wohl aber gibt es deutliche Hinweise, dass die Bewertung vom individuellen Verhalten und von persönlichen Faktoren der Ratgebenden beeinflusst wird. Offenbar gelingt es einigen, sich besser auf die individuellen Interessen- und Problemlagen der Ratsuchenden einzustellen. Leider gelingt es noch nicht, diese Faktoren zu benennen.

Ratschinski/Sommer/Kunert zeichnen in ihrem Beitrag die Entstehung des Berufsorientierungsprogramms (BOP) des BMBF nach. Das Spezifikum des Programms liegt in der Kombination aus Praxisphasen in verschiedenen Berufsfeldern, Potenzialanalysen sowie einer Reflexion der individuellen Interessen und Fähigkeiten. Theoretische Grundlage des Evaluationsdesigns ist ein Verständnis von Berufswahlkompetenz als einer Metakompetenz, bestehend aus den Elementen Identität, Adaptabilität und Resilienz. Das Ziel der Programmevaluation ist ambitioniert: Auf Basis eines Kontrollgruppendesigns sollen Netto-Effekte des Programms identifiziert und Wirkungszusammenhänge untersucht werden. Erste noch vorläufige Ergebnisse weisen darauf hin, dass es mithilfe der Maßnahmen des Programms gelungen ist, die Sensibilität der Jugendlichen für das Thema Berufswahl zu erhöhen und die Kenntnisse über Berufe und die Arbeitswelt zu verbessern.

Der Beitrag von *Peschner/Sarigöz* geht der Frage nach, wie das Instrument der Berufseinstiegsbegleitung eingesetzt wird und inwieweit es die zuge dachte Funktion einer Klammer in den unterschiedlichen Phasen des beruflichen Integrationsprozesses junger Menschen erfüllt. Im Fazit kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die Berufseinstiegsbegleitung dann am besten gelingt, wenn sich die beteiligten Akteure und Partner – angefangen von den Eltern/Erziehungsberechtigten, der Schule, der Berufsberatung, den Betrieben und den Einstiegsbegleiterinnen und -begleitern als eine „Verantwortungsgemeinschaft“ empfinden.

Wirkungsforschung braucht Indikatoren, elab orientierte Erhebungsmethoden und verlässliche Datengrundlagen. Einen Beitrag dazu leistet die integrierte Ausbildungsberichterstattung. *Dionisius/Illiger/Schier* beschreiben in ihrem Beitrag dieses Instrument, mit dessen Hilfe die bestehenden statistischen Daten in einem Kontenmodell neu aufbereitet werden. Die Daten zeigen, dass die Leistungen der Maßnahmen im Übergangsbereich nicht allein an den Übergangsquoten in eine vollwertige und anerkannte Berufsausbildung bewertet werden können. Einem Anteil von rund 30 Prozent der Teilnehmer/-innen gelingt es, einen (höher-

wertigen) Schulabschluss zu erwerben. Namentlich Jugendliche, die die allgemeinbildende Schule ohne Schulabschluss oder mit schlechten Leistungen verlassen haben, erhalten hier die Chance, Versäumtes nachzuholen.

Wirkungsforschung fokussiert vor allem auf quantitative Indikatoren, die politische Ziele präsentieren und abbilden. Daneben ist aber auch wichtig, die individuellen Perspektiven der Zielgruppen in den Blick zu nehmen. Wirkungsforschung auf der Ebene der Betroffenen kann und sollte mehr sein als die Abfrage von Zufriedenheiten. Es muss vielmehr darum gehen, individuelle Erwartungen und Wahrnehmungen aufzunehmen und im Lichte politischer Ziele zu reflektieren. Diesen Ansatz verfolgt der Beitrag von *Júlia Wéber*. Anhand von zwei Fallbeispielen werden Betreuungsbeziehungen aus der Perspektive junger Frauen nachvollziehbar gemacht.

Literatur

- ALLIANZ FÜR AUS- UND WEITERBILDUNG 2015–2018. Berlin, 12. Dezember 2014 – URL: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/A/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2015-2018,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> (Stand: 30.12.2014)
- AUTORENGRUPPE BIBB/BERTELSMANN STIFTUNG: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bonn 2011 – URL: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20110113.pdf (Stand: 29.12.2014)
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG: Hamburger Bildungsoffensive: Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg 2009 – URL: www.uebergangschuleberuf.de/site/objects/bsb_rahmenkonzept_uebergang_schule_beruf.pdf (Stand: 27.8.2015)
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: *Die Deutsche Schule* 105 (2013a) 1, S. 10–27
- BEICHT, Ursula; EBERHARD, Verena: Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2013b, S. 100–109 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf (Stand: 27.8.2015)
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.): *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Gütersloh 2011
- BMAS – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES: *Nationaler Implementationsplan zur Umsetzung der EU-Jugendgarantie in Deutschland*. Bonn 2014 – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a761-implementierungsplan-jugendgarantie.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 27.8.2015)

- BMAS – BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES: Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Abschlussbericht. Forschungsbericht 453, März 2015 – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb-453.pdf;jsessionid=ECD43AC46BB19955D46F97A5869F528A?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 27.8.2015)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2015: Berlin und Bonn 2015 – URL: http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2015.pdf (Stand: 27.8.2015)
- BRAUN, Frank; REISSIG, Birgit (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Regionales Übergangsmanagement 3, Deutsches Jugendinstitut, München 2011 – URL: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/808_13402_DJI_RUEM_3.pdf (Stand: 23.12.2014)
- DEUTSCHLANDS ZUKUNFT GESTALTEN. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode. Berlin 2013 – URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2013/2013-12-17-koalitionsvertrag.pdf;jsessionid=6AFDBE93FE67C9D5EC9CF84C1BAD1AOC.s4t1?__blob=publicationFile&v=2 (Stand: 30.12.2014)
- DIHK – DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: Ausbildung 2014. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2014 – URL: <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/umfragen-und-prognosen/dihk-ausbildungsumfrage> (Stand: 27.8.2015)
- DIONISIUS, Regina; SCHIER, Friedel; ULRICH, Joachim Gerd: Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE): Neue Möglichkeiten der Analyse von amtlichen Statistiken am Beispiel des Bildungssektors „Integration in Berufsausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 109 (2013) 3, S. 399–420
- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie; SCHIER, Friedel: Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 255–269 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Stand: 27.8.2015)
- EKERT, Stefan; GREBE, Tim: Abschlussbericht: Externe Evaluation von JOBSTARTER CONNECT. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Intervall GmbH, Berlin Dezember 2014 – URL: http://www.interval-berlin.de/documents/InterVal_2014_Externe%20Evaluation%20JOBSTARTER%20CONNECT_Abschlussbericht.pdf (Stand: 27.8.2015)
- EMPFEHLUNG DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. 17. Juni 2011. In: Bundesanzeiger Nr. 101 vom 8. Juni 2011, S. 2454 – URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA148.pdf> (Stand: 12.8.2014)
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Die gemeinsamen Leitlinien für eine Reform des Übergangssystems. In: Übergänge mit System, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2012, S. 15–22

- HOBEIN, Aline; GOUVERNEUR, Christine; WIELAND, Clemens: Von der „Berufsausbildung 2015“ zu „Übergänge mit System“ – Partizipation als Katalysator für Reformen. In: Übergänge mit System, hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2012, S. 9–14
- IAB – INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG/GIB – GESELLSCHAFT FÜR INNOVATIONSFORSCHUNG UND BERATUNG MBH: Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ) im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin März 2012 – URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/eq-abschlussbericht-maerz-2012.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 23.12.2014)
- MAIER, Tobias; ULRICH, Joachim Gerd: Prognosen zur weiteren Entwicklung des Übergangsbereichs. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2012, S. 381–386 – URL: http://datenreport.bibb.de/media2012/BIBB_Datenreport_2012.pdf (Stand: 27.8.2015)
- MAIS – MINISTERIUM FÜR ARBEIT, INTEGRATION UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Kein Abschluss ohne Anschluss. – Umsetzung des Landesvorhabens in sieben Referenzkommunen. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Übergang Schule – Beruf in NRW. Düsseldorf Juni 2014 – URL: http://www.arbeit.nrw.de/pdf/ausbildung/kaoa_endbericht_referenzkommunen.pdf (Stand: 21.10.2014)
- MIT DUALPLUS MEHR JUGENDLICHEN UND BETRIEBEN DIE TEILNAHME AN DER DUALEN AUSBILDUNG ERMÖGLICHEN. Antrag der Abgeordneten Kai Gehring u. a. und der Fraktion BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN. Deutscher Bundestag, 17. Wahlperiode, Drucksache 17/9586 vom 9.5.2012 – URL: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/095/1709586.pdf> (Stand: 21.1.2015)
- MÜNK, Dieter: Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: von Eingängen, Ausgängen, Abgängen und von Übergängen, die keine sind. In: MÜNK, Dieter; SCHMIDT, Christian; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2008, S. 31–52
- NEISES, Frank; ZINNEN, Heike: Regelangebote und Programme zur Förderung der Berufsausbildung. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015, S. 447–459 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Stand: 27.8.2015)
- PLICHT, Hannelore: Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. In: IAB-Forschungsbericht 7/2010, Nürnberg 2010 – URL: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> (Stand: 21.1.2015)
- PUHLMANN, Angelika: Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. BIBB, September 2005 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf (Stand: 2.7.2015)

- STATISTISCHES BUNDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. 2013. Wiesbaden 2014 – URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/IntegrierteAusbildungsberichterstattung5211201127004.pdf;jsessionid=E7FD3FFD52AE50D369E9A5C2DDB29750.cae4?__blob=publicationFile (Stand: 3.6.2014)
- TROLTSCH, Klaus; GERHARDS, Christian; MOHR, Sabine: Vom Regen in die Traufe? Unbesetzte Ausbildungsstellen als künftige Herausforderung des Ausbildungsstellenmarktes. In: BIBB-Report 19/12. Bonn 2012 – URL: <http://www.bibb.de/de/14058.php> (Stand: 30.12.2014)
- UHLY, Alexandra: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015a, S. 189–201 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Stand: 27.8.2015)
- UHLY, Alexandra: Alter der Auszubildenden und Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen im dualen System. In: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015b, S. 163–171 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf (Stand: 27.8.2015)
- ZDH – ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS: Zielgruppenorientierte Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf. Berlin 2012 – URL: http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Bildungspolitik/Positionspapiere/2012_Uebergangspapier.pdf (Stand: 30.12.2014)

*Wiebke Petersen, Martin Fischer, Andreas Bröker, Sylvia Barkholz,
Rainer Schulz, Nadine Görg*

► Berufsorientierung in der Realschule. Empirische Untersuchung zur Perspektive von Lernenden und Lehrenden in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es an Realschulen ein besonders ausdifferenziertes Angebot zur Berufsorientierung in der Realschule (BORS), das auch eine Potenzialanalyse im Hinblick auf die Berufsorientierung umfasst. Der Beitrag präsentiert die Ergebnisse von Erhebungen unter den Beteiligten – Lehrkräften und Expertinnen/Experten sowie Schülerinnen und Schülern – zu Wirkungen und möglichen Erweiterungen berufsorientierender Maßnahmen.

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen Jugendliche, die die neunte Klasse der Realschule besuchen. Dabei wird der Blick auf den von den Lernenden anvisierten Übergang in Richtung Beruf sowie auf Einflussgrößen (Eltern, Praktikumserfahrung etc.) bei den jeweiligen Entscheidungen zum Berufsweg gerichtet. Abschließend werden Entwicklungsperspektiven und Ergänzungen für „BORS“ aufgezeigt.

1 Einleitung

Die Berufsorientierung hat in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I aller Bundesländer in den letzten zehn Jahren an Bedeutung gewonnen (vgl. LIPPEGAUS/MAHL/STOLZ 2010). Speziell in Baden-Württemberg gibt es an Realschulen ein besonders ausdifferenziertes Angebot (BORS – Berufsorientierung in der Realschule), das auch eine Potenzialanalyse im Hinblick auf die Berufsorientierung umfasst.

Im Rahmen eines vom Kultusministerium Baden-Württemberg geförderten Projekts zur Erweiterung der Berufsorientierung in der Realschule (BerufReal) des Instituts für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie geht es erstens darum, die Umsetzung und die schulischen Entwicklungsnotwendigkeiten von „BORS“ aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter zu ermitteln. Einbezogen waren einerseits Lehrkräfte als Mitglieder eines Expertenteams für Berufsorientierung, das dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport angegliedert ist, und Schüler/-innen aus zwölf Realschulen andererseits. Ferner wird in der Erhebung der Blick auf die von den Lernen-

den anvisierten Übergänge von der Realschule in Richtung Beruf und auf Einflussgrößen (Eltern, Peergroup, Praktikumserfahrung etc.) bei den jeweiligen Entscheidungen zum Berufsweg/Bildungsweg gerichtet.

Es wird aufgezeigt, dass das bisherige Angebot noch einer besseren Verknüpfung seiner einzelnen Elemente bedarf. Relevante Akteure – wie die Eltern – und Bestandteile – wie die Potenzialanalyse – sind noch nicht hinreichend in den Berufsorientierungsprozess eingebunden. Ferner zielen die Angebote der Berufsorientierung bisher zu wenig auf die weitere Gestaltung der Berufsbiografie im Lebensverlauf. Daher werden Handlungsperspektiven aufgezeigt und abschließend Empfehlungen für ein erweitertes Konzept der Berufsorientierung formuliert.

Zweite Aufgabe von „BerufReal“ – dies wird im Rahmen dieser Publikation jedoch nur sekundär dargestellt – ist mithin, als eine Konsequenz aus den Ergebnissen der Erhebungen, die Entwicklung eines aufgabenorientierten didaktischen Konzepts der Berufsorientierung für die Realschule sowie dessen Erprobung (vgl. dazu Abschnitt 8). Dazu wurden eine Sekundäranalyse des aktuellen Forschungsstandes sowie eine Sekundärauswertung archivierter qualitativer Daten einer Längsschnittuntersuchung zur Berufseinmündungsphase von Jugendlichen durchgeführt (vgl. WITZEL/KÜHN 1999; vgl. FISCHER/WITZEL 2008). Hieraus wurden in Anlehnung an HAVIGHURST (1972) Entwicklungsaufgaben in Bezug auf eine erweiterte – nicht nur die erstmalige Berufswahlentscheidung betreffende – Berufsorientierung formuliert.

2 Berufsorientierung in Realschulen in Baden-Württemberg und das Projekt „BerufReal“

Das Thema „Berufsorientierung“ ist im Lehrplan für die Realschulen in Baden-Württemberg seit fast 30 Jahren fest verankert und hat zunehmend eine hohe Bedeutung erlangt. Erstmals 1984 in den Lehrplan aufgenommen, nimmt es seit dem Schuljahr 2004/2005 eine zentrale Stellung ein. Seit 2008 verfügen die Realschulen in Baden-Württemberg mit „BORS“ über ein spezifisches Instrument zur vertiefenden Berufsorientierung, das einen festen Bestandteil eines fächerübergreifenden Unterrichts in den Klassenstufen acht bis zehn bildet. „BORS“ wird seit dem Frühjahr 2012 durch ein Angebot zur Potenzialanalyse ergänzt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG 2008). Es unterstützt die Schüler/-innen mithilfe eines Assessment-Centers dabei, ihre ausbildungsrelevanten Kompetenzen sowie ihre Studien- und Berufsinteressen zu ermitteln. Seit dem Schuljahr 2013/2014 ist die Potenzialanalyse ein verpflichtender Bestandteil von „BORS“. Die Verstärkung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I ist u. a. darauf zurückzuführen, dass ein Teil der Jugendlichen Schwierigkeiten bei der Berufsintegration hat (BOJANOWSKI 2013). Elemente wie Potenzialanalysen, die zunächst nur in bestimmten Bereichen des Übergangssystems Anwendung fanden, werden jetzt für alle Schüler/-innen der Sekundarstufe I angeboten.

Das Programm „BORS“ setzt sich aus unterschiedlichen Bestandteilen zusammen; hierbei sind zunächst die Potenzialanalyse und das „Themenorientierte Projekt“ (TOP BORS) zu unterscheiden. Das erstgenannte Verfahren wurde unter der Bezeichnung „Kompetenzanalyse Profil AC“ in Verantwortlichkeit der MTO PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG (2013) sowie des Christlichen Jugenddorfs (CJD) Offenburg entwickelt und wird seit dem Schuljahr 2013/2014 in allen Realschulen in Baden-Württemberg durchgeführt. Es handelt sich um eine externe Leistung, deren Ergebnis dann in den Schulen weiterverwendet und bearbeitet werden soll. Das Instrument und das Verfahren sind identisch mit jenem, das im Rahmen des BMBF-Projekts „Bildungsketten“ Anwendung findet. Die flächendeckende Einführung einer Potenzialanalyse in den Realschulen Baden-Württembergs ist neu und bemerkenswert. Beispielsweise ist in Schleswig-Holstein eine Potenzialanalyse für alle Schüler/-innen der Sekundarstufe I derzeit noch nicht (verbindlich) eingeführt.¹ Die andere Methode, das themenorientierte Projekt „TOP BORS“, ist ein schulinternes Projekt, das Bezüge zur Arbeitswelt herstellt (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG 2008). „TOP BORS“ greift die folgenden sechs Kompetenzbereiche auf: Gesichtspunkte bei der Berufswahl, verschiedene Bildungswege in Baden-Württemberg, das Berufsausbildungsverhältnis, die Betriebs- und Arbeitsplatzerkundung, die Berufswelt im Wandel sowie das Thema „Bewerbung konkret“ (a. a. O., S. 13).

Organisatorisch lässt sich „TOP BORS“ in drei Teilbereiche (a. a. O., S. 15) untergliedern: erstens in themenorientiertes Grundlagenwissen, das im Fachunterricht möglichst aller Fächer Gegenstand sein sollte; zweitens in die Betriebs- und Arbeitsplatzerkundung, die vor allem durch das Betriebspraktikum, aber auch durch Betriebsbesichtigungen im Klassenverband oder durch Unterstützung bei der Suche nach weiteren Praktikummöglichkeiten umgesetzt wird; und drittens in das projektorientierte Arbeiten im Team zu einem selbst gewählten Thema im Feld der Berufsorientierung und der Arbeitswelt. Letzteres erlangt insbesondere durch die zu erstellenden Produkte, die in der Projektmappe „TOP BORS“ festgehalten werden, und durch die im Kontext von „BORS“ abzuhaltenden Prüfungen – Projektprüfung „TOP BORS“ – eine wichtige anerkannte Stellung für den mittleren Bildungsabschluss.

Um die Implementierung und Wirkung der Berufsorientierung an Realschulen des Landes Baden-Württemberg genauer zu untersuchen, wurden im Rahmen von „BerufReal“ (Laufzeit März bis Dezember 2013) zum einen 16 Lehrkräfte schriftlich befragt, die einer Expertengruppe des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport angehören, die sich mit Berufsorientierung an Realschulen befasst; zum anderen fand im Mai/Juni 2013 eine im Unterricht durchgeführte Online-Befragung von insgesamt 527 Schülerinnen und Schülern der neunten Klassen ausgewählter Realschulen statt. Die Auswahl der Schulen gewährleistet ein gewisses Maß an Repräsentativität.

1 In den Bundesländern kommen verschiedene Modelle der Potenzialanalyse zum Einsatz. Während in Baden-Württemberg das Modell „Kompetenzanalyse Profil AC“ verwendet wird, kommt in Schleswig-Holstein überwiegend die Potenzialanalyse nach dem Herforder Modell zum Einsatz (vgl. MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR; MINISTERIUM FÜR JUSTIZ, ARBEIT UND EUROPA 2005).

3 Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften/Expertinnen und Experten

Die Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften, die in einer Expertengruppe des Kultusministeriums mitarbeiteten, betrafen vor allem den Stand der Implementierung von „BORS“, den (Weiter-)Entwicklungsbedarf im Hinblick auf „BORS“ und die von den Lehrkräften beobachtete Wirkung von „BORS“ auf die Schüler/-innen. Die Aussagen lassen sich grob in drei Entwicklungsbereiche differenzieren: (innere) Schulentwicklung, externe Kooperation und individuell-schülerbezogene Aspekte.

Im Hinblick auf die innere Schulentwicklung betonen die Lehrkräfte, dass „BORS“ und insbesondere die Potenzialanalyse noch deutlich besser in den Schulalltag integriert und in diesem Rahmen auch ausgebaut werden müssen. Insgesamt wird eine „deputatsgesteuerte Umsetzung“ von „BORS“ mit beiden Bestandteilen – „TOP BORS“ und Potenzialanalyse – gefordert, also ein angemessenes und kalkulierbares Schulfach-Zeitkontingent. Ferner wird von den Lehrkräften auch Material zur inhaltlichen Unterstützung gewünscht sowie ein früherer Beginn von „BORS“ angeregt, beispielsweise ab Ende der siebten Klasse. Die Lehrkräfte sehen insbesondere bei der Aufarbeitung des Betriebspraktikums – eines besonders erfolgreichen Bestandteils von „BORS“ – weiteren Systematisierungsbedarf, um die dort gesammelten informellen Lernerfahrungen der Schüler/-innen stärker einbinden und nutzen zu können.

Im Hinblick auf den Entwicklungsbereich „externe Kooperation“ nehmen die Lehrkräfte zum Betriebspraktikum sehr positiv Stellung. Sowohl Betriebserkundungen als auch das Praktikum und die Kontakte zu schulexternen Partnern werden als relativ gut ausgebaut beschrieben. Sie unterliegen kontinuierlicher Weiterentwicklung und Planung. Hingegen sehen die Lehrkräfte im Hinblick auf den Unterricht einen großen Bedarf, die Bezüge zur realen Arbeitswelt zu verstärken. Nur die Fächer „Deutsch“ und „Erdkunde – Wirtschaftskunde – Gesellschaftskunde (EWG)“ sind hier bisher aus ihrer internen Sicht bei dem Thema Berufsorientierung hinreichend engagiert.

Der dritte Entwicklungsbereich, die „individuell-schülerbezogenen Aspekte“, wird von den Lehrkräften differenziert betrachtet und bewertet. Praktika sind demnach bei den Lernenden beliebt und würden in der Regel selbst organisiert. Hingegen wird der schulische Einfluss auf die Berufsfindung als stark entwicklungsfähig eingestuft. Dieser Bereich sollte insbesondere durch die Förderung von mehr „Beratungskompetenz“ aufseiten der Lehrer/-innen gestärkt werden. Auch die Forderung, die Eltern stärker einzubeziehen, wird deutlich herausgestellt. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass auch die Jugendlichen ihren Eltern eine wichtige Rolle in ihrem Berufsorientierungsprozess zuschreiben.

Im Hinblick auf die Potenzialanalyse und deren Wirkung auf die Betroffenen und die Interpretation durch dieselben verweisen die Lehrkräfte auf Geschlechtsunterschiede: Jungen zeigen beim Einsatz der Potenzialanalyse häufiger eine überschätzende Selbstbewertung, während Mädchen eher eine realistischere und zurückhaltende Selbsteinschätzung vorneh-

men, was auf ein tendenziell übersteigertes bzw. ein geringes Selbstkonzept schließen lässt (PETERSEN 2006). Liegt bei den Lernenden ein Migrationshintergrund vor, so verschärft sich diese Tendenz noch einmal.

Als wichtiger Einflussfaktor auf eine realistische Selbsteinschätzung werden die Schulleistungen benannt: je besser die Schulleistungen (tendenziell seien Mädchen schulisch besser als Jungen), desto früher, eigenständiger und zielstrebig sei das Interesse an Berufsplanung und -wahl. Die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern weichen jedoch von dieser Einschätzung der Lehrkräfte ab.

4 Zur Befragung der Schüler/-innen

Die folgenden Informationen geben einen Überblick zum Sample der Schülerbefragung.

Der dabei eingesetzte Fragebogen enthielt ganz überwiegend Ankreuzmöglichkeiten und umfasste fünf Abteilungen: I. Übergang von der Schule in den Beruf, II. Einflüsse bei der Entscheidung zum Berufsweg, III. Betriebspraktikum, IV. Einschätzungen zur Berufsorientierung, V. Allgemeine Fragen/Angaben zur Person. Da der Fragebogen von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht ausgefüllt wurde, konnte eine Rücklaufquote von mehr als 80 Prozent erreicht werden.

Die Schüler/-innen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der neunten Klasse der Realschule, ihr Durchschnittsalter lag bei 15,3 Jahren. Es ist daher zu berücksichtigen, dass zum Befragungszeitpunkt noch keine reale Entscheidungsnotwendigkeit bestand, sondern dass bis zu einer solchen im Folgejahr noch ein Zeitraum von ca. 14 Monaten vor den Befragten lag. Im Hinblick auf weitere Aspekte des Samples ist zu erwähnen, dass die Geschlechter fast gleich verteilt waren – insgesamt machten 255 Mädchen und 264 Jungen eine Angabe. Einen Migrationshintergrund, der über den Gebrauch der Sprache zu Hause ermittelt wurde, hatten 25 Prozent der Befragten. Bei den Selbsteinschätzungen im Hinblick auf Schulleistungen beurteilten sich die Befragten im Rahmen einer Notenskala von 1 bis 5 insgesamt mit der Note 2,6. Die Note 5 wurde den eigenen Schulleistungen nur von zwei Prozent der Befragten gegeben. Die Noten im Spektrum der Fächer – hier Deutsch, Mathematik und Englisch – variierten in der Gesamteinschätzung zwischen 2,4 und 2,7.

Abweichend vom Lehrerurteil zeichnete sich in der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen nur eine insgesamt geringe Geschlechterdifferenz (0,08 Notenschritte) ab. Dabei fiel im Fach Deutsch die Selbsteinschätzung der weiblichen Befragten circa eine Note besser aus, im Fach Mathematik war die selbst gegebene Note der männlichen Befragten circa eine Note besser.

Die bereits absolvierte Schulzeit wurde rückblickend von 47 Prozent als gut und von nur sechs Prozent als schlecht beurteilt. Dieser recht positiven Beurteilung der Schule stehen aber die Antworten auf die Frage „*Was denkst du über das Lernen in der Schule?*“ gegenüber, die die Bedeutung schulischen Lernens für das Leben deutlich herabstufen: 25 Prozent der Befragten waren der Auffassung, schulisches Lernen „... bringt nicht viel für das spätere Berufsleben“.

45 Prozent der Befragten stimmten mit dem Ziel überein, „(...) gute Noten an(zu)streben für bessere Berufschancen“.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung aus den Teilen I bis IV des Fragebogens werden in den folgenden drei Abschnitten zusammengefasst: Übergang von der Schule in den Beruf (Abschnitt 5), Einflüsse auf die Berufswahl (Abschnitt 6), Einschätzungen der Elemente von „BORS“ (Abschnitt 7).

Da das Betriebspraktikum, welches Kernthema des dritten Teils des Fragebogens ist, ein Bestandteil der Berufsorientierung bzw. des spezifischen Angebots von „BORS“ ist, wird es in den Abschnitt zu den „Einschätzungen der Elemente von BORS durch Schülerinnen und Schüler“ integriert.

5 Übergang von der Schule in den Beruf

5.1 (Berufs-)Bildungspläne: duales System oder Schulbesuch?

Die erste Frage der Schülerbefragung – 1.1 „*Dein Schulabschluss kommt näher: Was willst du danach machen?*“ – betraf die grundsätzliche Weiche „*duales System oder weiterer Schulbesuch*“. Diese Weiche ist vor dem Hintergrund der Akademisierungsdebatte und des Trends zur Höherqualifizierung besonders bedeutsam und ist im Rahmen dieser Befragung auch mit der Fragestellung verknüpft, ob sich diese Entwicklung schon in den Aspirationen und Plänen der zukünftigen Erwerbstätigkeitsgeneration widerspiegelt. Die Antwortmöglichkeiten ließen Mehrfachnennungen zu. 17 Prozent aller Befragten gaben an, „*keine Vorstellung*“² im Hinblick auf ihre beruflichen Pläne zu haben. Hier tritt ein geschlechtsspezifischer Unterschied auf: Mädchen sind mit 22 Prozent deutlich unentschiedener als Jungen (13 %).

30 Prozent der Befragten gaben an, zwar „*mehrere Ideen (zu haben), aber unentschieden*“ zu sein. 35 Prozent äußerten eine klare Wunschperspektive in Richtung einer beruflichen Ausbildung im Rahmen des dualen Systems. Dies ist gegenüber den Erwartungen eine eher geringe Tendenz. Dieser Trend lässt sich vor dem Hintergrund des relativ niedrigen Alters der Befragten und der daraus resultierenden Unsicherheit interpretieren, aber auch vor dem Hintergrund des Trends zur Höherqualifizierung. Letztere Interpretationsrichtung wird dadurch gestützt, dass 57 Prozent der Befragten Interesse am Besuch einer Berufsfachschule äußerten, also an der Wahl eines Schul- oder Assistentenberufs, der dann gegebenenfalls mit dem Erwerb der Fachhochschulreife kombiniert werden kann. Die Fachrichtungswahl im Hinblick auf die drei berufsbildenden Schulformen fällt deutlich genderspezifisch nach herkömmlichen Erwartungen aus. 37,1 Prozent aller Jungen tendierten zu einer Berufsfachschule im gewerblich-technischen Bereich, Mädchen interessierten sich mehr für den kaufmännischen (28,2 % aller Mädchen) und den hauswirtschaftlich-gesundheitlich-sozialen Bereich (18 %).

2 Die Zitate sind manchmal etwas verkürzt wiedergegeben.

Unterstellt man, dass die Berufsfachschule von den Befragten nicht mit der Berufsschule im dualen System verwechselt wurde, zeigt sich ein insgesamt starkes Interesse an Schulberufen. Dies muss vor dem Hintergrund des relativ geringen Arbeitsmarktwertes solcher Schulberufsabschlüsse als Indiz für den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen betrachtet werden. Ferner ist es zusätzlich als Beleg für die relative Unentschlossenheit der Befragten und für das daraus resultierende „Festhalten an Gewohntem“ – am Lernort Schule – zu werten. Grundsätzlich ist eine deutliche Schultendenz mit Aufstiegsaspirationen festzuhalten, die auch mit anderen vergleichbaren Untersuchungen wie jener in Flensburg im Frühjahr 2012 (BÖHSS/HEIDEGGER/RÜTH 2013)³ übereinstimmt. Diese Veränderung der beruflichen Pläne im Anschluss an die Sekundarstufe I stellt neue Anforderungen an die Ausgestaltung der vollzeitschulischen Berufsbildungsgänge.

Ein Vergleich vor allem der Flensburger Untersuchung mit der Übergangsbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB 2011), das die Lernenden zwischen Oktober und Dezember retrospektiv zu ihren beruflichen Plänen im Frühjahr befragte, ergibt ein anderes Bild. Ein hoher Anteil der Befragten (55 % der Jungen und 47 % der Mädchen) erklärte, dass eine Ausbildung im dualen System damals der erste Wunsch war. Ein Erklärungsansatz dafür ist, dass die Realität der Ausbildungsplatzvergabe im Herbst nach Schulabschluss zu einer höheren Eintrittsquote führt als im Frühjahr erwartet und dass eine Uminterpretation durch die Betroffenen vorgenommen wird.

Sieben Prozent der Befragten zeigten sich offen gegenüber dem Besuch eines Berufskollegs. Der Zug zum Gymnasium zeigt sich am Interesse von 42 Prozent der Befragten an diesem Bildungsweg. Bemerkenswert ist dabei, dass das berufliche Gymnasium mit 22 Prozent gegenüber dem allgemeinbildenden Gymnasium mit 20 Prozent etwas attraktiver ist. Hervorstechend ist allerdings, dass das allgemeinbildende Gymnasium von 27 Prozent der Mädchen als Möglichkeit erwogen wird, aber nur von 13 Prozent der Jungen. Hier stellt sich die Frage, ob Jungen bereits klarere berufliche Vorstellungen und Pläne haben – also berufsnäher sind – oder ob Mädchen ein grundsätzlich breiter gefächertes Interesse aufweisen.

Beim Wunsch nach Eintritt ins duale System weist die Untersuchung von „BerufReal“ – ähnlich wie die Flensburger Untersuchung – eine geringe Genderspezifität auf. Dies steht im Gegensatz zur realen Situation der Einmündungsquote in das duale System, denn laut Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013 (BIBB 2013) liegt die reale Eintrittsquote der Mädchen bei 40 Prozent und jene der Jungen bei 60 Prozent. Auch hier spielt wohl die Realität der Ausbildungsplatz-Vergabe im Herbst nach Schulabschluss eine Rolle. Jungen könnten davon besonders betroffen sein, da für sie Schulberufe insbesondere im gewerblich-technischen Bereich weniger attraktiv sind.

3 In Flensburg wurden alle Schüler/-innen in Abgangsklassen befragt, somit auch Hauptschüler/-innen, Schüler/-innen der BFS I und Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sowie Schüler/-innen der dänischen Schulen. Hinzu kamen die Abgangsklassen des berufsvorbereitenden Bereichs der berufsbildenden Schulen.

5.2 Berufliche Wünsche – Entscheidungsunsicherheit

Die zweite Frage (1.2), „*Das, was du nach dem Abschluss der 10. Klasse tun willst, ist ...*“, die wiederum Mehrfachnennungen ermöglichte, zeichnet ein differenziertes Bild der befragten 15-Jährigen. Mit 47 Prozent gibt fast die Hälfte an, eine „*erste Wahl*“ hinsichtlich des (Berufs-) Bildungswegs zu haben und diese auch zu verfolgen bzw. verfolgen zu können. Mädchen zeigen sich hier mit 39 Prozent unsicherer als Jungen, von denen 56 Prozent einen Plan verfolgen, der ihre erste Wahl ist.

Für 17 Prozent der Befragten ist ihre Perspektive „*nicht die erste Wahl*“: Insgesamt 33 Prozent wählen aus den diversen anderen Antwortmöglichkeiten solche wie „*Notlösung*“, „*Zufall*“, „*Rat der Lehrerin/des Lehrers*“, „*Jobben*“; einzeln sind diese jedoch jeweils unbedeutend. 18 Prozent betrachten ihre Anschlussperspektive als „*Überbrückungszeit*“ zur Klärung der Unsicherheiten hinsichtlich der Berufswahl. Mädchen neigen mit 26 Prozent eher dazu, ihre Perspektive als Überbrückung zu betrachten, als Jungen (9 %). Ein Viertel der Befragten gibt an, „*nach schulischer Verbesserung*“ zu streben – eine Tendenz, die bei Mädchen mit 29 Prozent wiederum stärker ist als bei Jungen (21 %). Ein Erklärungsansatz für diesen Sachverhalt wäre, dass die Phase der Adoleszenz durch Entscheidungsunsicherheit gekennzeichnet ist und dass ein Abwarten in schulischen Bildungsgängen subjektiv und vielleicht auch objektiv eine sinnvolle Berufsfindungsstrategie sein kann.

5.3 Zukunftssorgen?

Hinsichtlich der in Frage 1.3 angesprochenen Zukunftssorgen – „*Hast du jetzt mit Blick auf die Zeit nach deinem Schulabschluss Sorgen?*“ – stimmen die Ergebnisse für dieses Sample mit jenen bekannter Jugendstudien wie der Sinus-Studie U18 und der sogenannten Shell-Jugendstudie überein: Die Jugendlichen machen sich insgesamt wenig Sorgen, sie weisen einen beachtlichen Zukunftsoptimismus auf (vgl. zur Sinus-Studie: CALMBACH u. a. 2012; ferner SHELL DEUTSCHLAND 2010).

Selbst die größten Sorgen, zu denen fünf Nennungen gehören, erreichen auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ nur Durchschnittswerte kleiner als 2,5. Zu diesen größten Sorgen gehören „*Noten zu schlecht*“ (2,4), „*keinen Ausbildungsplatz bekommen*“ (2,3), „*keine Berufsentscheidung möglich*“ (2,2).

Zu den geringen Sorgen – mit Werten deutlich unter 2 – zählt jene über „*Zeiten von Arbeitslosigkeit*“ (1,7).

5.4 Berufskennnisse und Mobilität

Hinweise auf Erfolge von „BORS“ und auf die wichtige Stellung, die die Berufsorientierung in Realschulen in Baden-Württemberg hat, lassen sich im Kontext der offenen Frage 1.4

„Für welchen Beruf willst du dich bewerben?“ identifizieren. Hier zeigen sich bei den Befragten beachtliche Kenntnisse über die Vielfalt der möglichen Ausbildungsberufe, was vermutlich ein Erfolg von „BORS“ ist. Es wird eine Vielzahl von genauen Berufsbezeichnungen benannt, unter denen insbesondere auch solche sind, die weniger verbreitete Berufe betreffen – so beispielsweise „Baugeräteführer“, „Fachkraft für Schutz und Sicherheit“, „Fachkraft im Fahrpersonal bei der Bahn“, „Operationstechnische Assistentin“, „Personaldienstleistungskauffrau“.

Hinsichtlich der Mobilität, die in Frage 1.7 mit „Falls es an deinem Heimatort keine Möglichkeit gibt, deine beruflichen Wünsche umzusetzen: Wie würdest du reagieren?“ angeschnitten wird, ist eine mittelstarke Bereitschaft zur Mobilität zu verzeichnen. Die Schüler/-innen waren hier aufgefordert, auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ unterschiedliche Mobilitätsformen zu bewerten. „Pendeln täglich“ wurde von den Befragten insgesamt mit 2,3 bewertet, „Umzug“ für einen beruflichen Wunsch wurde mit einer Bewertung von 2,6 schon eher in Erwägung gezogen. Besser noch schnitt aber die „Alternative: weiterführende Schule“ mit 2,8 ab. Hier stellt sich die Frage, ob die weiterführende Schule auch eine Alternative zum Mobilitätswang darstellt.

5.5 Schlussfolgerungen zum „Übergang von der Schule in den Beruf“

Das Ergebnis, dass ein Großteil der Jugendlichen noch unentschieden ist, muss zunächst im Kontext ihres Alters – Durchschnittsalter 15,3 Jahre – und im Kontext ihrer Lebensphase Adoleszenz betrachtet werden, was grundsätzlich – eventuell auch biologisch bedingt – durch Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Vor diesem Hintergrund sollte Druck im Zusammenhang mit einer Berufswahlentscheidung vermieden werden. All denen, die nicht schon die feste Perspektive einer dualen Ausbildung – auch zur entwicklungspsychologisch oft sinnvollen Kanalisierung ihrer Unsicherheit (vgl. SPRANGER 1924) – im Blick haben, sollte eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Bedingungen der Arbeits- und Berufswelt angeboten und darüber hinaus verdeutlicht werden, dass der Berufswahlprozess ein kontinuierlicher langfristiger Entwicklungsprozess ist, der letztlich zwar in eine Berufswahlentscheidung mündet. Aber Letztere ist dann – und dies ist den Lernenden gegenüber immer wieder deutlich herauszustellen – eine Optionswahl und somit eine vorläufige und im Lebenslauf veränderbare Entscheidung.

6 Einflüsse auf die Berufswahl

Einflüsse bei der Entscheidung zum Berufsweg waren das Schwerpunktthema des zweiten Teils des Fragebogens.

6.1 Großer Einfluss der Eltern

Die Fragen 2.1 „*Wer hat dir bei deinen Entscheidungen für deinen weiteren Berufsweg geholfen oder hilft dir dabei?*“ und 2.2 „*Welche Rolle spielen deine Eltern bei deinen beruflichen Entscheidungen?*“ ergaben, dass die Jugendlichen als wichtigsten Einfluss das Elternhaus wahrnehmen. Herausragender Einfluss kommt auf der Bewertungsskala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft voll zu“ der Mutter mit einer Bewertung von 3,0 zu, ihrem Einfluss folgt jener des Vaters mit 2,8.

Geringere, aber immer noch erhebliche Bedeutung wird auch anderen Verwandten sowie Freundinnen/Freunden zugemessen. Ferner wird den Eltern auch eine sehr gute Rollenwahrnehmung attestiert; die Antwortmöglichkeit „*Eltern schätzen mich gut ein*“ zu Frage 2.2 wird mit 3,3 hervorgehoben. Auch gehen die Jugendlichen davon aus, dass die Eltern die beruflichen Möglichkeiten kennen; hier wird ein Wert von 3,0 erzielt. Diese Bewertung stärkt Überlegungen in Richtung einer stärkeren Einbeziehung der Eltern in den (schulischen) Berufsorientierungsprozess. Deutlich weniger einflussreich sind – ähnlich wie bei der Befragung in Flensburg (vgl. BÖHSS/HEIDEGGER/RÜTH 2013) – die Klassenlehrer/-innen mit einem Wert von 2,0 sowie die Berufsberater/-innen mit einem Wert von 2,2.

Eine weitere wichtige Gruppe, die Einfluss und Bedeutung hat, sind „*Menschen aus dem Betriebspraktikum*“; ihr Einfluss erhält die Bewertung 2,4 und ist somit erkennbar höher als jener der Lehrkräfte.

6.2 Weitere Einflussfaktoren

Weitere vier Gruppen von Faktoren, die Einfluss auf die Berufswahl haben, konnten auf der Basis einer 18 Items umfassenden Auswahl identifiziert werden. Besonders starker Einfluss wurde subjektiven Faktoren wie „*Beruf mit Spaß und Freude*“ (3,7) und „*Eigene Fähigkeiten verwirklichen*“ (3,4) zugeschrieben. Ferner waren auch auf Karriere und Status bezogene Aspekte bedeutsam – „*Viel Geld verdienen*“ erhielt den Wert 3,1, die „*Beruflichen Karrieremöglichkeiten*“ und „*Guter Ruf der Ausbildung/Schule*“ erhielten jeweils den Wert 2,9 sowie „*Berufliches Ansehen*“ die Bewertung 2,8. Aber auch soziale Kriterien waren für die Befragten wichtig, das Item „*Sinnvolles für die Gesellschaft tun*“ war mit 2,8 bedeutsam.

Andererseits – dies deckt sich mit Ergebnissen der bereits erwähnten Sinus-Studie „*Wie ticken Jugendliche?*“ (CALMBACH u. a. 2012) und der Shell-Studie „*Jugend 2010*“ – spielen auch Aspekte der Lebensweltorientierung eine Rolle. Der Beruf sollte genug Raum für eigene Aktivitäten in der Freizeit lassen. Ein „*Beruf mit viel Freizeit*“ – hier ein Wert von 2,8 – ist für die Jugendlichen wichtig.

Etwas weniger bedeutsam ist das Item „*Beruf für Junge/Mädchen passend*“ (2,5). Dies erscheint recht wenig, gemessen am stark geschlechtsspezifischen Berufswahlverhalten in der Realität (vgl. Frage 1.1 „*Dein Schulabschluss kommt näher: Was willst du danach machen?*“; GOTT-

FREDSON 2005; RATSCHINSKI 2009). Jedoch ist im Alter von 15 Jahren die geschlechtsbezogene Eingrenzung der beruflichen Perspektiven nach GOTTFREDSON bereits abgeschlossen, sodass sich das Problem der geschlechtsspezifischen Passung für die Befragten nicht mehr stellt.

Eher unwichtig – was angesichts der Bedeutung der Eltern erstaunlich ist – wird das Item „Vater-/Mutter-Richtung folgen“ mit 1,7 gesehen. Grund dafür könnte einerseits die Beratung der Eltern sein, tendenziell nach einem höher angesehenen Beruf und nach einem höheren Bildungsabschluss zu streben, oder andererseits die Offenheit, die hinsichtlich einer interessengesteuerten Berufswahl herrscht.

6.3 Schlussfolgerungen zum Abschnitt „Einflüsse auf die Berufswahl“

Wenn die Jugendlichen ihren Eltern eine hohe Sachkenntnis hinsichtlich der beruflichen Möglichkeiten unterstellen, so sollten die an der formalen Berufsorientierung Beteiligten – also Berufsberatung, Schule, Institutionen sowie diejenigen, die „Kompetenzanalyse Profil AC“ durchführen – die Eltern als Akteure stärker einbeziehen und ihnen darüber hinaus Begleitung und Beratung für den Berufsorientierungsprozess ihrer Töchter und Söhne anbieten. Hierzu bietet sich das Aufgreifen von Beratungsansätzen an, die im Rahmen der Beratung zum ProfilPass (DIE 2006-a) und ProfilPass für junge Menschen (DIE 2006-b) Anwendung finden sollen (vgl. HARP u. a. 2010). Konkrete Anregungen zu wichtigen Elementen – „(Berufs-)Bildungswege, Bewerbung, Bewerbungsgespräch“ – bieten die auch online verfügbare Broschüre der Arbeitsagentur „Planet-beruf.de – Berufswahl begleiten – Eltern und Erziehungsberechtigte“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2012) sowie zum Thema Ausbildungsberufe die Internetseite „planet-beruf.de“. Jedoch werden diese noch nicht ausreichend mit der schulischen Berufsorientierung verknüpft und ferner auch nicht von Lernenden und Eltern gemeinsam genutzt.

7 Einschätzung der Elemente von „BORS“ durch Schülerinnen und Schüler

Im Hinblick auf die Implementierung der Berufsorientierung in den Realschulen Baden-Württembergs sind die Ergebnisse der Fragebogen-Abschnitte III (Betriebspraktikum) und IV (Einschätzungen zur Berufsorientierung) besonders bedeutsam. Sie geben Aufschluss darüber, wie die Berufsorientierungsangebote auf die Zielgruppe wirken und welchen Angeboten die Betroffenen besonderen Einfluss zumessen.

7.1 „Kompetenzanalyse Profil AC“

Zunächst zum ersten Bestandteil von „BORS“, der „Kompetenzanalyse Profil AC“: Dieses Element war zum Befragungszeitpunkt noch nicht an allen Schulen und auch nicht in allen Be-

standteilen umgesetzt. In Verbindung damit wird der „Kompetenzanalyse Profil AC“ bis jetzt auch insgesamt keine große Bedeutung zugesprochen.

Die einzelnen Elemente werden folgendermaßen bewertet: Gruppenarbeit 2,2, PC-Test 2,2, Selbsteinschätzung 2,6, Fremdeinschätzung 2,4, Interessenstest 2,1 und Beratungsgespräch mit Lehrer/-in 2,1.

7.2 Durchführung des Betriebspraktikums

Deutlich mehr Bedeutung hat aus der Perspektive der Schüler/-innen das Betriebspraktikum, das in 90 Prozent aller Fälle durchgeführt wurde.

Die Vorbereitung auf diesen Bestandteil von „BORS“, die in Frage 3.1 *„In welchem Schulfach oder Fachverbund wurdest du an deiner Schule auf das Betriebspraktikum vorbereitet?“* angesprochen wird, stimmt mit den von den Lehrkräften formulierten Schwierigkeiten einer Implementierung von „BORS“ in alle Fächer der Stundentafel überein.

Auch aus Sicht der Schüler/-innen ist die Vorbereitung auf das Praktikum vorrangig auf die Fächer EWG (Erdkunde – Wirtschaft – Gesellschaft) mit 60 Prozent, Deutsch mit 33 Prozent, Mathematik mit 19 Prozent und Technik mit 13 Prozent verteilt (Mehrfachnennungen möglich).

Die Wahl des Berufes oder Berufsfeldes, in dem das Praktikum absolviert wird, ist Ziel der Frage 3.2 *„In welchem Beruf hast du dein Betriebspraktikum absolviert?“*. 44 Prozent der Befragten absolvierten das Betriebspraktikum *„im angestrebten Beruf“* sowie 41 Prozent in einem Beruf, der sie *„interessiert, (aber) nicht (der) angestrebte Beruf“* ist. Damit wird deutlich, dass die Wahl des Platzes für das Betriebspraktikum keineswegs beliebig, sondern geplant und durch Perspektiven und Aspirationen gesteuert ist.

Die Ergebnisse zu den Fragen 3.3 *„Wie hast du deine Stelle für das Betriebspraktikum gefunden?“* und 3.4 *„War es schwer für dich, einen Platz für das Betriebspraktikum zu finden?“* zu den Wegen ins Betriebspraktikum zeigen das Interesse eines Großteils der Befragten. 55 Prozent betonen, dass die Suche des Praktikumsbetriebs von ihnen selbst ausging; hier zeigten sich die Mädchen mit Anteilen von über 60 Prozent engagierter als die Jungen. 18 Prozent der Befragten (32 % der Jungen) gaben an, auf das *„Bemühen der Eltern oder der Familie“* hin einen Praktikumsplatz gefunden zu haben. Weitere institutionelle Hilfen waren unbedeutend; die Agentur für Arbeit mit Berufsberatung und BIZ hatte mit weniger als einem Prozent eine verschwindend geringe Bedeutung für die Akquisition des Praktikumsplatzes.

Zur Frage 3.5 *„Wie hat sich das Betriebspraktikum auf deine beruflichen Wünsche ausgewirkt?“* gaben 48 Prozent der Befragten – aber nur 40 Prozent der Mädchen – an, eine *„Bestärkung in den beruflichen Wünschen“* erfahren zu haben. Bei 24 Prozent der Praktikantinnen und Praktikanten führten die Erfahrungen zu einer *„Änderung der beruflichen Wünsche“*.

Zu einer *„Entscheidung gegen eine Berufs(aus)bildung“* trug das Praktikum nur bei zehn Prozent der Befragten bei; damit blieb der oft berichtete Praktikumschock aus.

Ebenfalls nur zehn Prozent gaben an, im Anschluss an das Betriebspraktikum „noch weniger (zu) wissen, welche berufliche Richtung“ sie wählen wollen.

7.3 Erfahrungen im Betriebspraktikum

Die Erfahrungen der Schüler/-innen im Betriebspraktikum können vorwiegend als sehr positiv beschrieben werden und lassen auf das Engagement der Betriebe und ihrer Mitarbeiter/-innen in diesem Bestandteil von „BORS“ schließen. Nur zehn Prozent der Befragten gaben im Kontext von Frage 3.6 „Welche Erfahrungen hast du in deinem Betriebspraktikum sonst noch gemacht?“ an, mit der „Arbeit überfordert“ gewesen zu sein oder die „Aufgaben als zu anstrengend“ empfunden zu haben. Ganz überwiegend hingegen wurden die Aufgabenzuweisungen als angemessen empfunden.

Die „Abschreckung durch Erzählungen von Kolleginnen und Kollegen“ war im Praktikum mit fünf Prozent kaum ein Thema; 16 Prozent gaben an, dass ihnen die „Arbeit nicht gefallen“ habe. Aspekte wie der „Betrieb hat nicht gefallen“ oder das „Verständnis der Kollegen und Kolleginnen war schlecht“ sowie das Empfinden von „Langeweile“ lagen zwischen fünf Prozent und 16 Prozent.

Demgegenüber wurde von 63 Prozent betont, die „Arbeit hat Spaß gemacht“, aber auch, dass man sich den „Beruf anders vorgestellt“ habe (26 %). Dennoch waren von diesen Befragten immerhin 31 Prozent „froh über die gesammelten beruflichen Erfahrungen“. 20 Prozent gaben an, durch das Praktikum einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben, was – unter Berücksichtigung der relativ geringen Präferenz für das duale System (35 %) gemäß Abschnitt 5 – ein beachtlicher Anteil ist. Da die Jugendlichen sich zum Zeitpunkt des Betriebspraktikums noch mehr als 14 Monate vor dem Schulaustritt befanden, deutet sich an, dass Betriebe bereits sehr frühzeitig mit der Suche nach Fachkräftenachwuchs beginnen und dass ihr Engagement für das Betriebspraktikum auch Teil ihrer Personalplanungsstrategie ist. Dies ist sicherlich zum Teil regional bedingt.

7.4 Beurteilung des Angebots von „BORS“

Die Frage 4.1 zielte auf die Funktion von „BORS“ für die berufliche Orientierung. Die Jugendlichen konnten verschiedene Items auf einer Skala von „1 = trifft gar nicht zu“ bis „4 = trifft völlig zu“ bewerten. Als Klärungshilfe und Möglichkeit, selbst berufliche Wege zu finden, erhielt die Berufsorientierung als Thema eine Bewertung von 3,2. Auch der Beitrag von „BORS“ dazu, eigene „Fähigkeiten zu kennen und Wege aufzuzeigen“, stand mit der Bewertung von 3,0 im Vordergrund.

Zur Bewertung der einzelnen Bestandteile von „BORS“ wurde in Frage 4.2 „Wie hilfreich waren die verschiedenen Teile von ‚BORS‘?“ aufgerufen. Hier lagen die Bewertungen – mit Ausnahme des bereits erwähnten hoch gewürdigten Betriebspraktikums mit 3,0 – tendenziell im mittleren Bereich. Dies trifft insbesondere auch für Beiträge der Schule wie „Grundlagenwis-

sen zu Berufen“ und „Projekte in Gruppenarbeit“ zu. Niedrig wurde die Hilfe durch den Berufswahlpass (2,0) und den Werkstatttag (2,0) bewertet. Daraus lässt sich ein deutlicher Verbesserungsbedarf für Elemente von „BORS“ ableiten, der zumindest partiell durch einen Beitrag des Projekts „BerufReal“ (vgl. Abschnitt 8) geleistet werden soll.

In Frage 4.3 „Durch alles, was ich insgesamt bei ‚BORS‘ gelernt und erfahren habe, weiß ich heute einiges darüber ...“ konkret zu Lernerfolgen durch „BORS“ in einzelnen inhaltlichen Teilbereichen befragt, fällt das Urteil über „BORS“ positiver aus. Die positiven Ankreuzmöglichkeiten „ausreichend informiert“, evtl. „noch Weiteres dazu erfahren wollen“, wurden von folgenden Anteilen des Samples genutzt:

Über 80 Prozent gaben dies für „Bewerbungsschreiben und -gespräche“, „die verschiedenen Berufe und beruflichen Wege“, „die notwendigen Schulabschlüsse“ und auch „Ablauf einer beruflichen Ausbildung“ an. Über 70 Prozent empfanden dies für „die Verdienstmöglichkeiten“, „die schulischen und betrieblichen Auswahlverfahren“, „die Ausbildungsplatzchancen“ als zutreffend. Nur gut 50 Prozent beurteilten die Informationen zum „Verhalten bei Arbeitsplatzverlust durch Kündigung“ und hinsichtlich der „unterschiedlichen Branchenrisiken für längere Arbeitslosigkeit“ als hinreichend.

Davon abgesehen erhält „BORS“ in seinen inhaltlichen Bestandteilen also eine positive Gesamteinschätzung. Lediglich in der sich noch in der Implementierungsphase befindlichen „Kompetenzanalyse Profil AC“ besteht noch deutlicher Verbesserungsbedarf, vor allem der Bedarf zur Verknüpfung mit den übrigen Bestandteilen von „BORS“.

7.5 Änderungswünsche hinsichtlich des „BORS“-Angebots

Die offene Frage 4.4 „Was hat dir bei ‚BORS‘ an deiner Schule nicht gefallen, und was müsste an ‚BORS‘ deiner Meinung nach in Zukunft verbessert werden?“ wurde nur von 60 Prozent der Realschüler/-innen beantwortet. 43 Prozent gaben an, mit allem zufrieden zu sein. 18 Prozent schlugen längere Praktika oder mehr „BORS“-Stunden vor.

Besonders wichtig und aussagekräftig für die zukünftige Planung von Berufsorientierung generell erscheinen die Ergebnisse zur offenen Frage 4.5 „Was und wer hat dir bei deinen Entscheidungen für deinen beruflichen Weg insgesamt am meisten geholfen?“, die von deutlich mehr der Befragten (> 80 %) beantwortet wurde.

Hier zeigt sich, dass der derzeitige Einfluss der Schule und des schulischen Angebots deutlich hinter jenen der Eltern und der Familie zurückfällt. 51 Prozent gaben an, in den Eltern, der Familie und in Verwandten die größte Hilfe für die Berufsorientierung zu sehen. 19 Prozent empfanden sich ohne Hilfe, 13 Prozent sahen Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum als zentrale Unterstützung. Weitere formale Hilfen wie Schule, Lehrer/-innen, Agentur für Arbeit inklusive Berufsinformationszentrum (BIZ) kamen auf je fünf bis sechs Prozent. Daraus leitet sich das Gebot einer verstärkten Zusammenarbeit der schulischen Berufsorientierungsangebote mit den Eltern ab.

7.6 Schlussfolgerungen zum Abschnitt „Einschätzungen der Elemente von BORS durch Schülerinnen und Schüler“

Sieht man vom Betriebspraktikum mit seiner guten Beurteilung ab, richtet sich der Reformbedarf von „BORS“ insgesamt in besonderem Maße auf eine viel stärkere Einbeziehung der Eltern in den Prozess der formalen Berufsorientierung. Diese Einbeziehung scheint der entscheidende Faktor dafür zu sein, dass Berufsorientierung einflussreich und erfolgreich sein kann.

So erscheint es sinnvoll, dass die Eltern in die Besprechungen der zugehörigen Selbst- und Fremdevaluationen einbezogen werden, vorausgesetzt, dass das persönliche Verhältnis von Töchtern/Söhnen und Eltern dies zulässt. Ferner sollte versucht werden – wie in den Schlussfolgerungen zum Abschnitt „Übergang von der Schule in den Beruf“ bereits erwähnt –, auch den Eltern zu verdeutlichen, dass eine am Ende der Sekundarstufe I getroffene Berufswahlentscheidung eine Optionswahl ist. Weil davon auszugehen ist, dass die Eltern die verlässlichsten Begleiter der Kinder im Rahmen des beruflichen Werdegangs sind, sollte ihnen außerdem zumindest ein Einblick in das Spektrum der ihrer Tochter /ihrem Sohn in den kommenden Jahren zur Verfügung stehenden Bildungs- und Berufsbildungsmöglichkeiten gegeben werden. Um dies zu ermöglichen, ist – wie schon in den Ergebnissen der Befragung der Lehrkräfte deutlich wird – eine Weiterentwicklung der Beratungskompetenz der Lehrkräfte sowohl inhaltlich im Hinblick auf Kenntnisse der (Berufs-)Bildungsmöglichkeiten als auch im Hinblick auf die Beratungsmethodik und -gestaltung unerlässlich.

8 Zur Weiterentwicklung von „BORS“

Wie auch durch Lehrkräfte im Rahmen der Befragung angesprochen und bereits in der Projektkonzeption von „BerufReal“ mit eingeplant, bedürfen die Berufsorientierung und das Instrument „BORS“ einer Erweiterung. Die inhaltliche Orientierung des Projekts „BerufReal“ greift dies in dem Ziel auf, die Entwicklung eines aufgabenorientierten didaktischen Konzepts der Berufsorientierung für die Realschule zu leisten. Dieses Konzept nimmt die Theorie der Entwicklungsaufgaben nach HAVIGHURST (1972) auf und lehnt sich an deren pädagogisch-didaktische Übertragung nach GRUSCHKA (1992) zur Entwicklung der beruflichen Identität von Erziehern an. Jugendliche in der Berufsorientierung sollen Herausforderungen und Schwellen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben antizipieren, die sich in spezifischer Weise für die Lebensphasen 15–21 Jahre und 22–28 Jahre stellen. Dies bedeutet: Es geht nicht nur um die erst- und einmalige Berufswahl. Vor dem Hintergrund, dass heutzutage 50 Prozent aller Dreißigjährigen nicht mehr im erlernten Beruf arbeiten (WITTEW 2003, S. 64–65), gilt es auch, für berufliche Umorientierung und für die Bewältigung von Umbrüchen im Berufs- und Privatleben zu sensibilisieren.

Längerfristiges Entwicklungsziel der Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben in den oben genannten Phasen ist die Entwicklung von „berufsbiographischer Gestaltungskompetenz“ (HENDRICH 2003; KAUFHOLD 2009). Inhaltlicher Kern des entwickelten

exemplarischen Lehr-/Lern-Arrangements ist es, antizipativ „*berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge so zu gestalten (...), dass sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten und Übergangssituationen identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden und dass auf dieser Grundlage neue Anfänge möglich sind*“ (HENDRICH 2003, S. 24). Dabei geht es darum, die enge Verbindung von System und Lebenswelt (HABERMAS 1981) für die Schüler/-innen sichtbar zu machen und ein aufgabenorientiertes didaktisches Konzept zu finden, in dem Berufsentscheidungen als zu beiden Bereichen gehörend betrachtet werden und das berufliche Orientierung und spätere Umorientierung als ein wichtiges Element in der Ausbalancierung beider Bereiche darstellt.

Die Projektgruppe „BerufReal“ hat sich bezüglich dieses didaktischen Konzepts für die Entwicklung eines kooperativ-kommunikativen Spiels zur Berufsorientierung entschieden, das allen Realschulen in Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt wird. Dabei handelt es sich um ein interaktives Würfelspiel, durch das die Schüler/-innen bei der Vorbereitung auf ihr künftiges (Berufs-)Leben unterstützt werden. In den Bereichen „Beruf“, „Schule“, „Freundschaft“, „Familie“, „Partnerschaft“ und „Mein Wohlergehen“ werden in Gruppen von jeweils fünf bis sechs Schülerinnen und Schülern gemeinsam Aufgaben bearbeitet, die für die berufliche Orientierung oder Umorientierung wichtig sind. Durch das beidseitig verwendbare Spielbrett ergeben sich zwei Spielvarianten: Für die Altersgruppen 15–21 Jahre und 22–28 Jahre können jeweils mögliche Lebenssituationen vorausschauend durchgespielt werden. Die Spielbereiche sorgen für eine Verbindung von Perspektiven für die berufliche und persönliche Entwicklung.

Literatur

- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011.
URL: http://datenreport.bibb.de/media2011/Datenreport_2011.pdf (Zugriff: 28.2.2013)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013.
URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2013.html> (Zugriff: 15.12.2013)
- BÖHSS, Marco; HEIDEGGER, Gerald; RÜTH, Matthias: Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung des Projektes Perspektive. Zur Veröffentlichung – Flensburg, Dezember 2013
- BOJANOWSKI, Arnulf: Das Übergangsgeschehen – ein neues „Dispositiv der Macht“? In: AHRENS, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden 2013
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Berufswahl begleiten. Eltern, Erziehungsberechtigte. Nürnberg 2012 – URL: http://www.planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/Hefte/Berufswahl_begleiten_12_13.pdf (Zugriff: 9.1.2015)
- CALMBACH, Marc; u. a.: Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Sinus-Studie U18. Düsseldorf 2012
- DIE – DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG; INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG: ProfilPass. Bielefeld 2006-a

- DIE – DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG; INSTITUT FÜR ENTWICKLUNGSPLANUNG UND STRUKTURFORSCHUNG: ProfilPass für junge Menschen: ProfilPASS für junge Menschen. Bielefeld 2006-b
- FISCHER, Martin; WITZEL, Andreas: Zum Zusammenhang von berufsbiografischer Gestaltung und beruflichem Arbeitsprozesswissen. Eine Analyse auf Basis archivierter Daten einer Längsschnittstudie. In: FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt a. M. 2008, S. 24–47
- GOTTFREDSON, Linda: Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In: BROWN, Stephen D.; LENT, Robert W. (Eds.): Career Development and Counseling. Putting theory and research to work. New York 2005, pp. 71–100
- GRUSCHKA, Andreas: Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik. Soest 1992
- HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1 u. Bd. 2, Frankfurt a. M. 1981
- HARP, Sigrid; u. a. (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld 2010
- HAVIGHURST, Robert J.: Developmental tasks and education. London 1972
- HENDRICH, Wolfgang: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Flensburg 2003
- KAUFHOLD, Marisa: Berufsbiographische Gestaltungskompetenz. In: BOLDER, Axel; DOBISCHAT, Rolf (Hrsg.): Eigensinn und Widerstand. Wiesbaden 2009, S. 220–228
- LIPPEGAUS, Petra; MAHL, Franciska; STOLZ, Iris: Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. 2010 – URL: http://www.dji.de/bibs/9_11904_Berufsorientierung_Programme%20und%20Projekte_Mahl.pdf (Zugriff: 13.11.2013)
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND KULTUR; MINISTERIUM FÜR JUSTIZ, ARBEIT UND EUROPA: Medien-Information: Ute Erdsiek-Rave und Uwe Döring: Teamarbeit von Schulen und JAW für bessere Chancen der Schüler bei Berufsorientierung und Ausbildungsfähigkeit. 2005 – URL: faeher.lernnetz.de/faeherportal/index.php?DownloadID=462 (Zugriff: 14.12.2013)
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG: Themenorientiertes Projekt Berufsorientierung in der Realschule – Wissenswertes für Lehrkräfte. 2008 – URL: www.schule-bw.de/schularten/realschule/top/bors/BORS_Juni2008.pdf (Zugriff: 15.12.2013)
- MTO PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG: Kompetenzanalyse Profil AC. 2013 – URL: <http://www.profil-ac.de/> (Zugriff: 13.12.2013)
- PETERSEN, Wiebke: Berufliche Fähigkeiten – Social Skills. Berufsvorbereitung in Deutschland und Großbritannien im Vergleich. Münster 2006
- RATSCHINSKI, Günter: Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster 2009
- SHELL DEUTSCHLAND (Hrsg.): Jugend 2010. Frankfurt a. M. 2010

SPRANGER, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig 1924

WITTWER, Wolfgang: Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts.

In: ARNOLD, Rolf (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Hohengehren 2003, S. 64–88

WITZEL, Andreas; KÜHN, Thomas: Berufsbiografische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbereich 186 der Universität Bremen. Arbeitspapier Nr. 61. Bremen 1999 – URL: www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper61.pdf (Zugriff: 9.3.2012)

Barbara Klöver, Thomas Hochleitner

► Schulversuch „Berufsorientierungsklassen (B-Klasse)“ – Kooperationsmodelle von Mittel- und Berufsschulen in Bayern

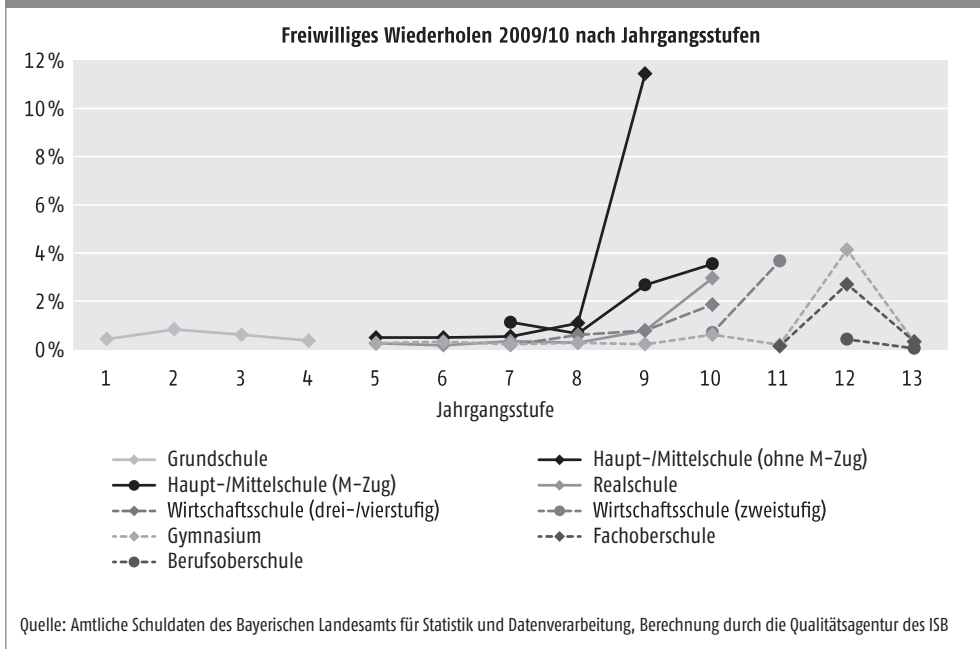
Mit dem Schulversuch Berufsorientierungsklasse – Kooperationsmodelle von Mittel- und Berufsschulen in Bayern werden Jugendliche im Übergang von der allgemeinbildenden Schule zur beruflichen Erstausbildung besonders gefördert. Abgestimmt auf die besonderen Förderbedarfe dieser Schülergruppe werden in regional differenzierten Konzepten unter anderem die Berufsreife gefördert, allgemeinbildende Abschlüsse erworben und im Rahmen von Praktika der Abschluss von dualen Ausbildungsverträgen angestrebt. Gelingensfaktoren wie Schulortwechsel, sozialpädagogische Begleitung oder langfristige Praktikumsstellen werden beleuchtet und Einflüsse wie die vorwiegend gesprochene Sprache im Elternhaus (bei Jugendlichen, deren Muttersprache nicht deutsch ist) untersucht.

1 Junge Menschen auf ihrem Bildungsweg umfassend begleiten

In Bayern werden zahlreiche Anstrengungen unternommen, um alle Schüler/-innen auf ihrem Bildungsweg umfassend zu begleiten (vgl. SPAENLE 2013, S. 1). Eine wichtige Station ist hierbei der Übergang in die Berufsausbildung nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss. Nicht allen Schülerinnen und Schülern gelingt dieser Übergang auf Anhieb reibungslos. Damit keine Schülerin und kein Schüler ohne Schulabschluss und Berufsausbildung bleiben, wurden seit 2005 mehrere Modellversuche aufgelegt, um für unterschiedliche Schülergruppen mit ihren je spezifischen Förderbedarfen passgenaue Unterstützungsmaßnahmen zu erproben.

Mit einer Zahl von etwa 3 500 bilden Schüler/-innen, die freiwillig ein zweites Mal die 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule besuchen, eine solche Gruppe. Diese Schüler/-innen haben das Klassenziel der 9. Jahrgangsstufe, also der Abschlussklasse der Mittelschule, zwar erreicht, besuchen die Jahrgangsstufe aber aus unterschiedlichen Gründen nochmals. Die Prüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluss (QA) haben diese Schüler/-innen nicht bestanden. Die bestandene QA-Prüfung stellt aber oft die Voraussetzung für eine duale oder schulische Ausbildung dar.

Abbildung 1: Freiwillige Wiederholer an unterschiedlichen Schularten



Der Kompetenzzuwachs bei der Wiederholung der Abschlussklasse der Mittelschule wird von den Mittelschulen als gering beschrieben und die Aussicht, direkt in eine duale Ausbildung zu gelangen, verbessert sich nach diesem Jahr nur in wenigen Einzelfällen (vgl. auch Bos 2007, S. 32 f.).

Basierend auf den Erfahrungen und Erkenntnissen des BLK-Modellversuchs „JoA – Jugendliche ohne Ausbildungsplatz“ (Förderphase von 2005 bis 2009, vgl. SCHELLEN/ZÖLLER 2010) wurde für die freiwilligen Wiederholer an der Berufsschule Straubing in enger Zusammenarbeit mit den Schulleitungen der umgebenden Mittelschulen, dem zuständigen Schulamt und der Regierung von Niederbayern der Schulversuch B-Klasse grundsätzlich konzipiert und gestartet. In den darauf folgenden Schuljahren wurde der Schulversuch auf 17 Schulen ausgedehnt.

Die Ziele dieses Schulversuchs wurden wie folgt formuliert:

Ziel 1: Der Anteil der Schüler/-innen, die im Rahmen des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule (mindestens) den erfolgreichen Hauptschulabschluss erreichen, soll erhöht werden.

Ziel 2: Schüler/-innen sollen bei der Berufsorientierung sowie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt werden.

Ziel 3: Der Übergang zwischen Mittelschule und Berufsschule soll erleichtert werden.

Ziel 4: Die Kooperation soll für beide Partnerschulen zu Synergieeffekten führen.

Ziel 5: Die pädagogische und fachliche Qualität des Unterrichts soll durch die Kooperation von Lehrkräften beider Schularten gesteigert werden.

2 Rahmenbedingungen des Schulversuchs – Tandemklassen an Mittel- und Berufsschulen

Die B-Klassen der Mittelschule (gebildet aus freiwilligen Wiederholern der 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule, die sich für diese Beschulungsform beworben haben) werden von den Mittelschulen verwaltet. Der Unterrichtsort ist jedoch die kooperierende Berufsschule. Unterrichtet werden die Jugendlichen von Lehrerinnen und Lehrern sowohl der Mittelschule (hier intensiv in den Prüfungsfächern des QA) als auch der Berufsschule (hier besonders in ersten Elementen einer dualen Berufsausbildung in berufsgruppenweiten, grundlegenden Kompetenzen). Daneben besuchen die Jugendlichen mehrere Praktika in einem Gesamtumfang von etwa 23 Wochen.

Im Gegensatz dazu sind die Tandemklassen der Berufsschule immer Klassen des BVJ/k (Berufsvorbereitungsjahr kooperativ). Sie werden ebenfalls von Lehrkräften beider Schularten unterrichtet, auf den QA vorbereitet und in ihrer Berufsorientierung sowie der Suche nach Praktikums- und schließlich Ausbildungsstellen unterstützt.

Im Leistungsspektrum und Alter ähneln sich die Schüler/-innen der Tandemklassen, also der B-Klassen und der korrespondierenden Klassen des BVJ/k (vgl. ZÖLLER/KLÖVER/HOCHLEITNER 2011).

Zusätzlich wird für jedes Tandem aus einer B-Klasse und einer BVJ/k-Klasse durch einen Kooperationspartner der Jugendberufshilfe eine Sozialpädagogin bzw. ein Sozialpädagoge beschäftigt.

2.1 Unterricht

Für die teilnehmenden Schulen wurde eine Rahmenstundentafel festgelegt, innerhalb derer die Schulen ihr eigenes Unterrichtskonzept erarbeiten konnten. Je nach Fakultas der eingesetzten Lehrkräfte, den Ressourcen und Schwerpunkten der Berufsschule sowie den Erfordernissen der Schüler/-innen wurde ein modifiziertes Konzept zugrunde gelegt, das jede antragstellende Schule gemeinsam mit den zuständigen Stellen beim Ministerium vorlegen musste. Als zielführende Kompetenzen wurden in jedem Fall die Erlangung eines bzw. eines höherwertigen allgemeinbildenden Abschlusses und eine intensive berufliche Orientierung festgelegt (vgl. dazu Ziele 1 und 2). Durch den gemeinsamen Unterricht von Mittelschullehrkräften und Berufsschullehrkräften wurden sowohl das gegenseitige Verständnis als auch der nahtlose Übergang zwischen den Schularten optimiert (vgl. dazu Ziele 3 und 5). Zusammen

mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen bildete sich in den meisten Fällen ein Klassenteam, das gemeinsam die pädagogische und soziale Betreuung der Jugendlichen plante (vgl. dazu Ziel 4).

2.2 Praktika

Im Unterschied zu den meist nur wenige Tage oder Wochen dauernden Praktika, die die Mittelschüler/-innen bislang kennengelernt hatten, wurde im Schulversuch Wert auf eine mehrmonatige Praktikumsdauer in mindestens zwei Berufsfeldern gelegt. Die Schüler/-innen wurden durch das Klassenteam in den schuleigenen Werkstätten bzw. in Einrichtungen des Maßnahmenträgers intensiv auf die Praktika vorbereitet. Bei der Akquise der Praktikumsstellen wurden sie durch die Klassenteams unterstützt, die sie auch während der Praktika begleiteten. So konnten Praktikumsabbrüche weitgehend vermieden werden. Durch die Dauer und Intensität der Praktika sollten der Ernstcharakter der Berufsorientierung gefördert und eine eindeutige Abgrenzung zu einem reinen Wiederholen der Klasse erreicht werden (vgl. RAUNER 2008, S. 1 ff.).

2.3 Sozialpädagogische Unterstützung

Ein wichtiger Erfolgsfaktor im Modellversuch ist der Einsatz von Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Sie gewährleisteten eine intensive Betreuung der Jugendlichen in Schule und Praktikum. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen bildeten auch die Verbindung zwischen Schule und Praktikumsbetrieben bzw. Maßnahmenträgern. Die Erweiterung des Lehrkräfteteams um die sozialpädagogische Kompetenz wird als Bereicherung und Öffnung gesehen. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen stellen eine Zugangsebene zu den Schülerinnen und Schülern jenseits von Eltern und Lehrkräften und damit zu genau den Problemen dar, die die Schüler/-innen bisher am Schulerfolg hinderten.

3 Evaluation des Schulversuchs

Um das Erreichen der einzelnen Ziele des Schulversuchs zu beurteilen und die teilnehmenden Schulen in der Weiterentwicklung ihrer schuleigenen Konzepte zu unterstützen, wurde eine Kombination aus folgenden Methoden angewandt:

- ▶ Auswertung von Schülerkennzahlen (Schulabschlüsse)
- ▶ Schriftliche Befragung der Schüler/-innen des Schuljahres 2010/2011 (Wahrnehmung des Schulversuchs und Zufriedenheit mit demselben)
- ▶ Leitfadengestützte Gespräche mit den Akteuren des Schulversuchs bei Schulbesuchen (Konzept, Ziele, Synergieeffekte, Besonderheiten der einzelnen Standorte)
- ▶ Ergebnis-Rückmeldung, verbunden mit kollegialem Erfahrungsaustausch auf Tagungen

des ISB (kollegiale Beratung zur Elternkooperation, Kooperation der Klassenteams, Steigerung der Berufsorientierung der Schüler/-innen)

4 Zielerreichung im Schulversuch

Die Prozentwerte der Schüler/-innen, die das Abschlussjahr an der Mittelschule wiederholen, sind hoch – zwischen 7,9 Prozent im Schuljahr 2003/2004 und 11,4 Prozent im Schuljahr 2009/2010. Die B-Klassen verändern nicht die grundsätzliche Anzahl der freiwilligen Wiederholungen der 9. Jahrgangsstufe der Mittelschulen. Hier besteht aber der Anspruch, den Schülerinnen und Schülern einen weiteren Kompetenz- und Wissenszuwachs zu ermöglichen und damit die Chancen auf bessere bzw. höherwertige Schulabschlüsse und einen dann reibungsloseren Einstieg ins Ausbildungssystem zu erhöhen. Bei den Schülerinnen und Schülern des BVJ/k bestand vor dem Schulversuch nur die Möglichkeit, den QA in einer Externenprüfung nachzuholen. Die Vorbereitung auf den QA spielte nur an einigen Standorten eine Rolle und wurde nicht systematisch gefördert. Die Verbindung beider Ziele – Berufsorientierung und Schulabschluss – stellt bei diesen Klassen die Besonderheit des Schulversuchs dar.

Im Anschluss daran werden ausgewählte Ziele und deren Auswertung ausführlich dargestellt; in der Zusammenfassung (Punkt 5) wird noch einmal auf alle Ziele und deren erfolgreiche Umsetzung eingegangen.

4.1 Die Schüler/-innen erreichen bessere bzw. höherwertige Schulabschlüsse

Aus den Zahlen einer Sondererhebung des Kultusministeriums zum Schulversuch geht hervor, dass zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 17 Prozent der freiwilligen Wiederholer der 9. Jahrgangsstufe und 26 Prozent der BVJ/k-Schüler noch keinen erfolgreichen Schulabschluss vorweisen konnten. Die anderen Schüler/-innen dieser Klassen hatten einen Hauptschulabschluss erreicht, 26 Prozent der BVJ/k-Schüler den QA bestanden.

In der Schülerbefragung nennen die Schüler/-innen als wichtigsten Grund, weiter die Schule zu besuchen, das Ziel, einen höheren oder besseren Schulabschluss zu erreichen. In der Bewertung, welches Ziel für den Besuch der Schulversuchsklassen das wichtigste ist, liegt sowohl bei den B-Klassen als auch bei den BVJ/k-Klassen der QA an erster Stelle.

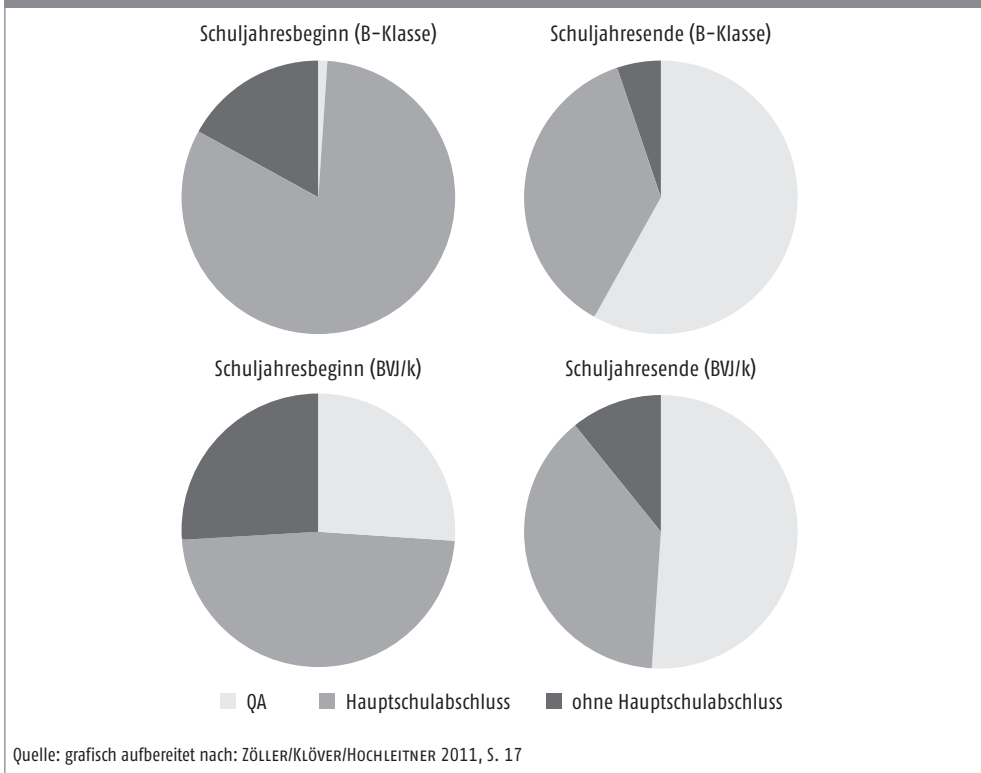
Die hohen Erwartungen in Bezug auf das Erreichen des QA werden im Schulversuch dann auch überwiegend erfüllt. Die Sondererhebung des Kultusministeriums ergibt zum Schuljahresende 2010/2011:

- ▶ Insgesamt erreichen 58 Prozent der Schüler/-innen der B-Klassen den QA.
- ▶ In der kooperierenden Klasse des BVJ/k erreichen am Ende des Schuljahres 51 Prozent den QA. Zu Beginn der Maßnahme waren es 26 Prozent (s. o.). (Außerhalb des Schulversuchs ist für Schüler/-innen des BVJ/k nur das Ablegen einer externen Prüfung zum QA möglich).

In beiden Tandemklassen, also in den B-Klassen und auch in den Klassen des BVJ/k, konnte damit das Ziel der Erhöhung der Schulabschlüsse erreicht werden.

Allerdings bleiben auch im Schulversuch trotz der Betreuung und Unterstützung durch Lehrkräfte beider Schularten und durch Sozialpädagogen einige Schüler/-innen zunächst ohne erfolgreichen allgemeinbildenden Schulabschluss. In der B-Klasse sind es fünf Prozent, im BVJ/k sogar elf Prozent, die auch am Ende dieses weiteren Vollzeitschuljahres keinen regulären Schulabschluss vorweisen können.

Abbildung 2: Schulabschlüsse zu Beginn und am Ende eines Schulversuchsjahres nach besuchter Klasse
(Angaben in Prozent, N = 456/386)



4.2 Schüler/-innen werden bei der Berufsorientierung sowie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz unterstützt

Um den Grad der Berufsorientierung bzw. die Einschätzung der Chancen auf das Erhalten von Ausbildungsplätzen zu erheben, wurden die Schüler/-innen eines Schulversuchsjahrgangs schriftlich befragt. Vertiefend wurden bei den Schulbesuchen Schülergruppen interviewt. Von 456 am Schuljahresanfang 2010/2011 erfassten Schüler/-innen hatten zum Zeitpunkt

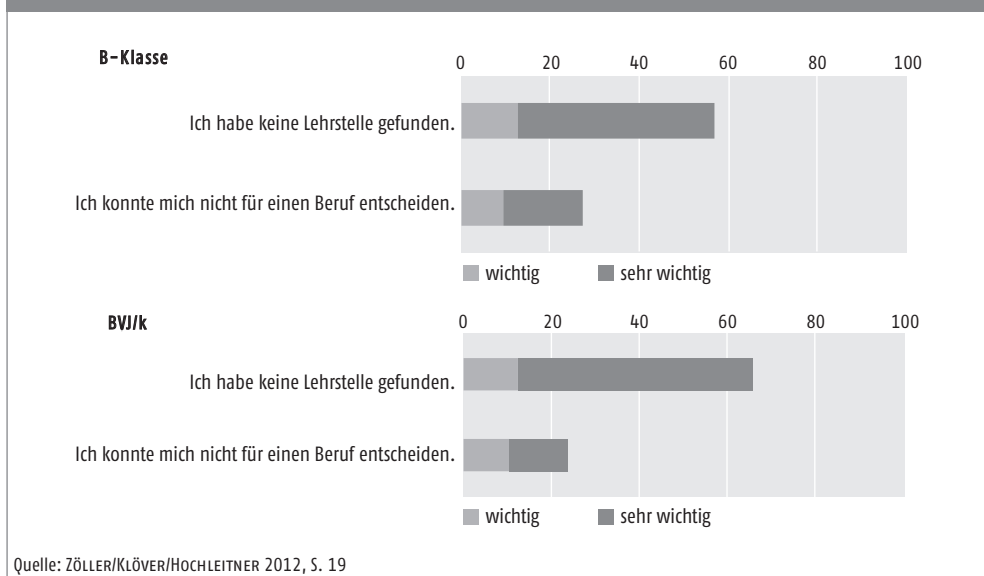
der Befragung am Schuljahresende 70 Schüler/-innen die Maßnahme abgebrochen oder wegen der Aufnahme einer Berufsausbildung beendet (57 im BVJ/k, 13 in der B-Klasse). Daraus folgt eine Grundgesamtheit von 386 Schülerinnen und Schülern für die weitere Auswertung. 255 Fragebogen wurden von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt; damit wird eine Quote von 66,1 Prozent erreicht. Die Determinanten Geschlecht und Sprache im Elternhaus werden in den Auswertungen der schriftlichen Schülerbefragung berücksichtigt. Es wird immer dort über sie berichtet, wo sich statistisch bedeutsame Unterschiede ergeben. 34,6 Prozent der Fragebogen wurden von Mädchen ausgefüllt. Bei 35,1 Prozent der Schüler/-innen wird im Elternhaus überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen.

4.2.1 Unsicherheit beim Berufswunsch

Bei den Schülerinnen und Schülern der B-Klassen steht für die Meldung zum Schulversuch zunächst der Erwerb eines besseren Hauptschulabschlusses bzw. des QA als persönliche Zielsetzung im Vordergrund. Die Schüler/-innen der BVJ/k-Klassen nennen für den Besuch etwas häufiger den Grund, keine Lehrstelle gefunden zu haben. In beiden Gruppen gibt ungefähr ein Viertel der Schüler/-innen als einen wichtigen Grund für den Besuch der B-Klasse bzw. des BVJ/k an, dass sie sich noch nicht für einen Beruf entscheiden konnten.

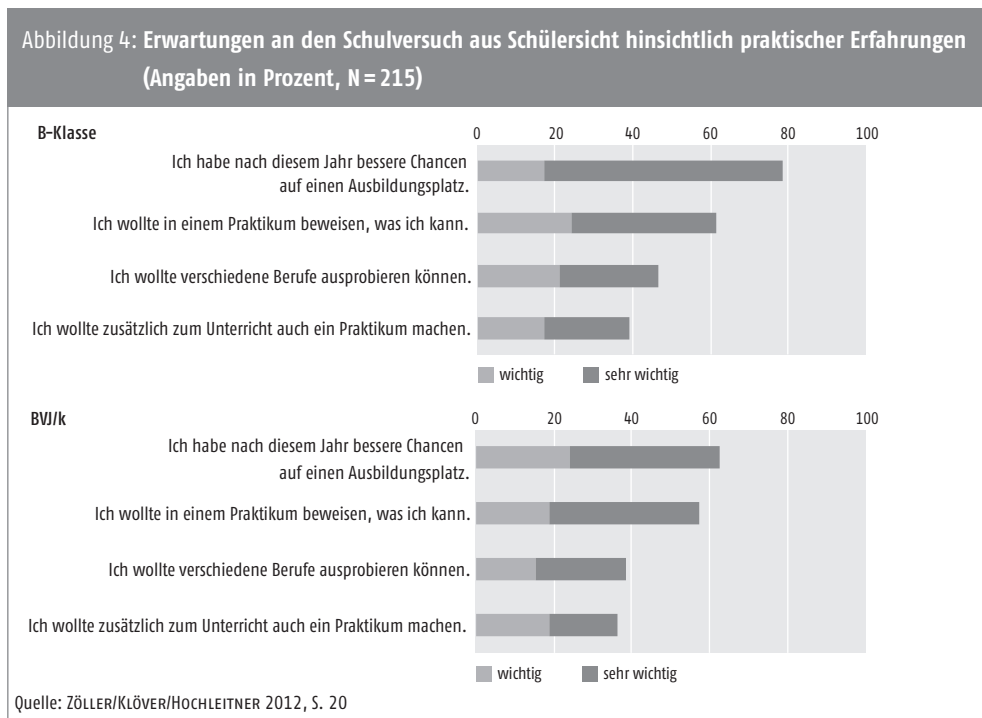
Nach Aussagen der sozial- und schulpädagogischen Teams an den Schulversuchsstandorten waren auch über das Viertel der Unentschlossenen hinaus die Vorstellungen einiger Schüler/-innen hinsichtlich ihres Berufswunsches nicht immer realistisch.

Abbildung 3: Gründe für die Anmeldung zum Schulversuch (Angaben in Prozent, N = 215)



4.2.2 Praktika als Chance

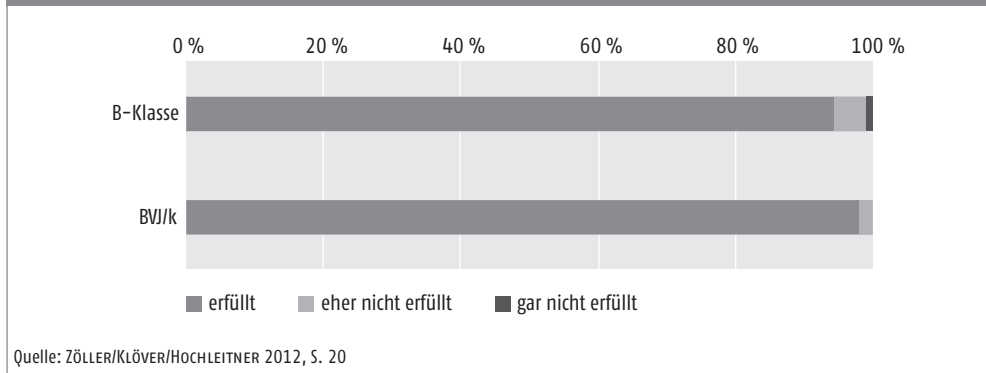
Von großer Bedeutung für die Schüler/-innen des Schulversuchs war die Verbindung von Schule mit einem langfristigen Praktikum bzw. mit mehreren Praktika. Hier wollten sie beweisen, was sie – wohl auch im Gegensatz zu den Schulleistungen des letzten Schuljahres – gut können. Die Schüler/-innen erhofften sich durch die Maßnahme deutlich bessere Chancen auf einen Ausbildungsplatz im nächsten Jahr. Auch hier zeigt sich, dass die Erwartungen der Schüler/-innen der B-Klassen höher sind als die der Klassen des BVJ/k.



Am Ende des Schuljahres sehen fast alle Schüler/-innen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz deutlich gesteigert. In beiden Gruppen, den B-Klassen und den BVJ/k-Klassen, erfüllte sich diese Erwartung zu jeweils ca. 95 Prozent. Die höchste Zufriedenheit im Schulversuch zeigt sich für die Schüler/-innen darin, sich in Praktika beweisen zu können. Nahezu alle Befragten sind mit den durchgeführten Praktika sehr zufrieden (siehe Abbildung 5).

Bei den Interviews machen die Schüler/-innen zudem deutlich, dass sie die Praktika in den Betrieben als sehr gewinnbringend ansehen. Zeiten in den Werkstätten der Kooperationspartner werden dagegen als weniger zielführend angesehen, teilweise sogar als langweilig beschrieben.

Abbildung 5: Antworten zur Frage: „Haben sich deine Erwartungen an die B-Klasse/an das BVJ/k erfüllt?“ (Angaben in Prozent, N = 243)



4.2.3 Sozialpädagogische Unterstützung

Die Unterstützung durch Sozialpädagogen sehen die Schüler/-innen meist positiv. Für etwa ein Drittel der Schüler/-innen war die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften schon zu Beginn ein wichtiges Argument für die Teilnahme am Schulversuch. Den anderen Schülerinnen und Schülern waren das Vorhandensein und die Unterstützung durch Sozialpädagoginnen und -pädagogen entweder nicht bekannt oder kein ausschlaggebender Grund für die Meldung zum Schulversuch. Die Zufriedenheit mit diesem Aspekt des Schulversuchs ist am Ende des Schuljahres aber insgesamt hoch: 72 Prozent der Schüler/-innen sind mit der Unterstützung durch die Sozialpädagoginnen und -pädagogen teilweise bis voll zufrieden.

Vor allem die Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Praktikumsplatz wird geschätzt. Hier geben die Schüler/-innen in den Interviews an, dass die Sozialpädagoginnen und -pädagogen sehr wichtig waren. Im Laufe des Schulversuchs konnten meist ausreichend Betriebe gewonnen werden, in denen Praktika durchgeführt werden konnten. An den meisten Standorten wurde ein Praktikum in den Werkstätten des Kooperationspartners der Jugendberufshilfe nur in Ausnahmefällen notwendig und dann angeboten. An mehreren Standorten unterstützten politisch Verantwortliche dies, indem z. B. der Landrat die Betriebe des Landkreises darum bat, Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen.

Die positiven Erfahrungen einiger Schüler/-innen an ihren jeweiligen Praktikumsplätzen führten regelmäßig zu regulären Ausbildungsverhältnissen, teilweise schon im Laufe des Schuljahres, meist aber im Anschluss daran. In den Interviews mit Lehrkräften und Sozialpädagogen wurde mehrfach erwähnt, dass für viele Schüler/-innen des Schulversuchs eine weitere Unterstützung als wichtig und notwendig erachtet wird, um diese Ausbildungsverhältnisse zu erhalten und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

4.2.4 Berufswahlreife und Faktoren der Berufsorientierung

Der Auftrag der sozialpädagogischen Fachkräfte, die berufliche Orientierung der Schüler/-innen zu entwickeln und zu festigen, ist für die Schüler/-innen manchmal weniger spürbar als die direkte Hilfe bei der Suche nach Praktikumsstellen. An der Mehrheit der Standorte ist die Unterstützung bei der Berufsorientierung der Schüler/-innen aber nicht alleinige Aufgabe der Sozialpädagoginnen und -pädagogen, sondern wird gemeinsam im Team mit den Lehrkräften sichergestellt. Nur an einem Standort wird diese Aufgabe deutlich von den Aufgaben der Lehrkräfte abgegrenzt, die hier zwar durchaus allgemeine Lebenskompetenzen und Werte vermitteln, jedoch die beruflichen Ab- und Aussichten der Schüler/-innen weniger in den Blick nehmen.

Die Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen im Schulversuch sehen die Berufsorientierung bei den meisten Schülerinnen und Schülern am Ende des Schulversuchsjahres deutlich gesteigert. Die Antworten auf das hierzu in der Schülerbefragung verwendete Instrument (vgl. SEIFERT/STANGL 1986) zeigen, dass die Schüler/-innen beruflich zufriedenstellend orientiert sind. Zwei Faktoren der Berufsorientierung wurden abgefragt:

- ▶ Sicherheit bei der Berufswahlentscheidung: Dieser Faktor wird mit acht Items abgefragt und soll eingrenzen, inwieweit die Schüler/-innen sich sicher fühlen zu entscheiden, welcher Beruf zu ihnen passt, in welche berufliche Richtung sie tendieren und ob sie wissen, wie sie diesen Beruf dann schließlich erreichen können.
- ▶ Informationsbereitschaft und Flexibilität: Dieser Faktor fragt ab, ob sich die Schüler/-innen vielfältig nach geeigneten und interessanten Berufen umgesehen haben und ob sie auch Kompromisse hinsichtlich ihrer Berufswahl eingehen würden.

Abbildung 6: Faktoren beruflicher Orientierung im Schulversuch auf drei Stufen
(Angaben in Prozent, N = 218)

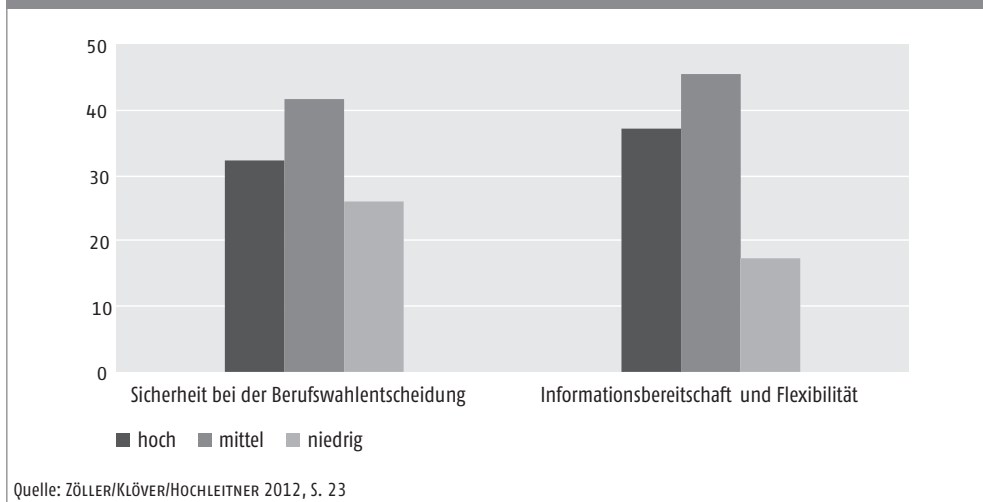
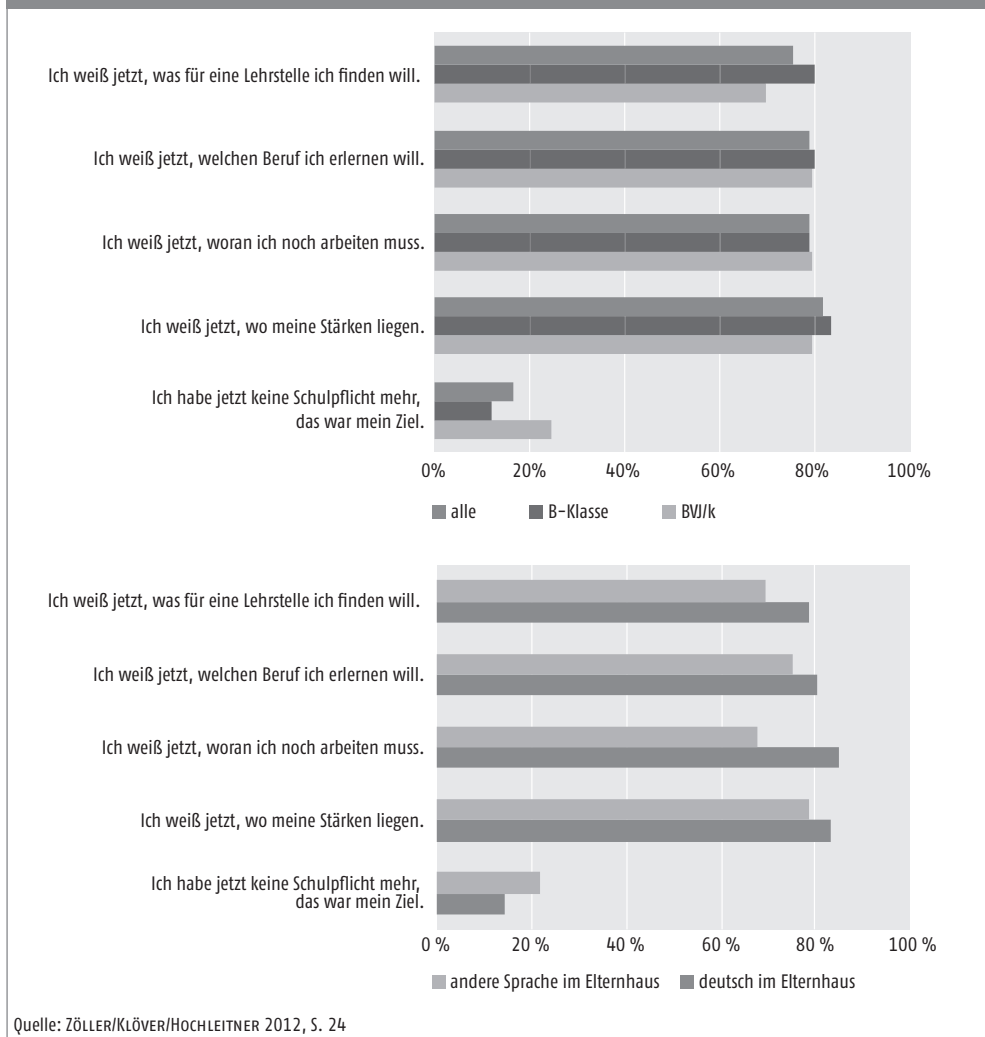


Abbildung 6 ist zu entnehmen, dass die Schüler/-innen zum überwiegenden Teil eine gute Berufswahlreife zeigen: Bei den Aspekten „Sicherheit bei der Berufswahlentscheidung“ und noch stärker bei „Informationsbereitschaft und Flexibilität“ wird deutlich, dass die Schüler/-innen gut orientiert sind. Es bleibt dennoch ein Anteil an Schülerinnen und Schülern, die das Jahr des Schulversuchs noch nicht optimal nutzen konnten. Unter diesen sind diejenigen signifikant häufiger vertreten, in deren Elternhaus überwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

Abbildung 7: Stärken und Schwächen nach dem Schulversuch aus Schülersicht, unterschieden nach Klassentyp und Sprache im Elternhaus (Angaben in Prozent, N = 232/239)



Bei der beruflichen Orientierung ist es für Schüler/-innen der Mittelschulen oftmals notwendig, den eigenen Berufswunsch dem Angebot an Ausbildungsplätzen anzupassen. Nicht alle dualen Berufsausbildungen, für die sie sich interessieren, werden mit Absolventen der Mittelschulen besetzt. Zum Teil sind die Berufswünsche der Schüler/-innen als unrealistisch zu bezeichnen, manchmal ist es aber auch die konjunkturelle Lage bzw. der regionale Arbeits- und Ausbildungsmarkt, der die Auswahl an Ausbildungsberufen für Mittelschüler und -schülerinnen einschränkt. Etwa 18 Prozent der Schüler/-innen im Schulversuch beantworten die Fragen des Berufsorientierungsinventars dahingehend, dass sie ihre Überlegungen zur Berufswahl schnell beendet haben, weil sie für sich keine große Auswahl an Berufen sahen und deshalb der „erstbeste“ Beruf erlernt wird.

Angesichts der von den betreuenden und unterrichtenden Teams vielfach betonten schwierigen Ausgangslage einiger Schüler/-innen im Schulversuch ist dieser Befund zwar nicht verwunderlich; für die Motivation der betroffenen Schüler/-innen stellte er sich aber als wenig förderlich dar. Auch hier sind die Klassenteams gefragt, den Schüler/-innen bei der Akzeptanz solcher zunächst weniger gewollten Ausbildungsberufe zu helfen.

Für sich selbst beschreiben die Schüler/-innen nach dem Schuljahr im Schulversuch eine hohe Klarheit über die nächsten Schritte in Richtung Beruf sowie eine bessere Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen. Hierbei zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Klassentypen.

Signifikante Unterschiede zeigen sich jedoch zwischen den Schülerinnen und Schülern, die im Elternhaus deutsch bzw. eine andere Sprache sprechen. Am größten sind die Unterschiede bei der Aussage „Ich weiß jetzt, woran ich noch arbeiten muss“. Genau wie schon beim Aspekt „Sicherheit bei der Berufswahlentscheidung“ gibt es hier bei den Schülerinnen und Schülern, die im Elternhaus eine andere Sprache als deutsch sprechen, höhere Unsicherheit.

4.2.5 Erfolgreiche Ausbildungsplatzsuche bzw. Anschluss an die Schulversuchsklassen

Die berufliche Orientierung durch den Unterricht und die Erfahrungen in den Praktikumsstellen zeigen eine deutliche Wirkung (s. Tabelle 1). Zum Zeitpunkt der Befragung im Juni und Juli 2011 gibt schon knapp die Hälfte der Schüler/-innen an, einen Ausbildungsplatz für das nächste Schuljahr sicher antreten zu können. Knapp 15 Prozent wollen weiter zur Schule gehen, entweder um den mittleren Schulabschluss zu machen oder um eine berufliche Schulausbildung an einer Berufsfachschule zu beginnen. Etwa 20 Prozent der Schüler/-innen suchen noch nach einer Lehrstelle. Nur wenige bleiben im Übergangsbereich und gehen hier einen Schritt weiter in Richtung berufliche Qualifizierung mit einem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das für einige Berufe als erstes Ausbildungsjahr angerechnet wird. Nur wenige nehmen an einer von der Arbeitsagentur geförderten Einstiegsqualifizierung (EQ) teil. Zusammengefasst unter „Sonstiges“ sind die Schüler/-innen, die planen, zur Bundeswehr zu gehen, ein Freiwilliges Soziales Jahr zu beginnen, ein Langzeitpraktikum zu absolvieren oder ohne Ausbildung arbeiten zu gehen.

Es gibt punktuelle Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts und der Familiensprache, nicht zwischen den schulartspezifischen Tandemklassen. So sind Schüler/-innen, die im Elternhaus nicht oder nicht überwiegend deutsch sprechen, zum Befragungszeitpunkt noch signifikant häufiger auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz und konnten noch keine Ausbildungsverträge unterschreiben. Die Lehrkräfte im Schulversuch berichten jedoch, dass sich für diese Absolventengruppe die Ausbildungsplatzsuche zum Beginn des Ausbildungsjahres häufig noch positiv entwickelt. Ein weiterer Unterschied zeigt sich zwischen Jungen und Mädchen. Letztere wollen signifikant häufiger eine Berufsfachschule im Anschluss an die B-Klasse bzw. das BVJ/k besuchen, also eine schulische Berufsausbildung beginnen.

Tabelle 1: „Was wirst du nach der Schule tun?“ (Angaben in Prozent, N = 244); statistisch signifikante Unterschiede mit *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

	alle	Klassenart		Geschlecht		Sprache im Elternhaus	
		B-Klasse	BVJ/k	Jungen	Mädchen	deutsch	andere Sprache
Lehrstelle	48,6	50,7	46,9	51,2	44,3	54,0*	40,9*
Lehrstellensuche	20,8	20,0	21,9	23,5	15,9	16,6*	27,3*
Wirtschaftsschule, mittlerer Schulabschluss	7,1	7,3	6,3	7,2	6,8	7,4	6,8
Berufsfachschule	7,8	9,3	5,2	2,4***	18,2***	9,2	5,7
BGJ, EQ	3,9	4,7	3,1	3,0	5,7	5,5	1,1
Sonstiges	7,5	5,3	9,4	7,8	6,8	4,9	12,5
Keine Angabe	4,3	2,7	7,3	4,8	2,3	2,5	5,7

Quelle: ZÖLLER/KLÖVER/HOCHLEITNER 2012, S. 25

Im Übergangspanel des Deutschen Jugendinstituts (DJI), das die „Bildungs- und Ausbildungswege von Hauptschulabsolventen“ erforscht, wird eine Durchschnittsquote von 35 Prozent Ausbildungsverträgen nach einer Berufsvorbereitung und von 21 Prozent nach einem weiteren Schuljahr im Anschluss an das letzte Pflichtschuljahr beschrieben (REISSIG u. a. 2010, S. 14). Beide am Schulversuch beteiligten Klassentypen liegen über diesen Werten. In der DJI-Studie wird außerdem beschrieben, dass diese Zahlen regional stark unterschiedlich seien; diesen Umständen, die auch für den Schulversuch gelten, kann mit einem vor Ort angepassten Konzept – wie es im hier beschriebenen Schulversuch der Fall ist – am besten Rechnung getragen werden.

Zusammenfassend gilt: In der Berufsorientierung sind die Schüler/-innen zum Ende des Schuljahres meist sicher, aber nicht immer realistisch. Insgesamt haben sich die Erwartungen der Schüler/-innen im Schulversuch hinsichtlich besserer Chancen auf dem Ausbildungsmarkt jedoch erfüllt. Hinsichtlich der beruflichen Orientierung sind vor allem Schüler/-innen, die

im Elternhaus nicht oder nicht überwiegend deutsch sprechen, noch intensiver zu unterstützen. Die Bemühungen, den Schülerinnen und Schülern eine realistische Einschätzung ihrer beruflichen Möglichkeiten nahezubringen, sollten nicht dazu führen, dass sie ihre eigenen Ziele vollständig aufgeben und eher resignativ das annehmen, was immer sich ihnen auf dem Ausbildungsmarkt bietet. Diese Gefahr besteht bei einem Teil der Schüler/-innen. Für den weit überwiegenden Teil, nämlich mindestens für zwei Drittel der Schüler/-innen, stellen sich die berufliche Zukunft und ihr Platz am Arbeitsmarkt nach dem Schulversuch deutlich klarer dar.

Die Anschlussquoten an die Schulversuchsklassen sind im Vergleich mit bundesweit erhobenen Durchschnittswerten als gut zu bezeichnen. Die Schüler/-innen finden nach der B-Klasse bzw. dem BVJ/k in hohem Maße reguläre Ausbildungsplätze im dualen Ausbildungssystem. Schüler/-innen, die im Elternhaus nicht oder nicht überwiegend deutsch sprechen, finden etwas weniger leicht bzw. nicht schon zum Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz. Mädchen suchen auch im Schulversuch B-Klasse häufiger nach schulischen Ausbildungsmöglichkeiten.

4.3 Die Kooperation führt für die kooperierenden Schulen zu Synergieeffekten

Einschätzungen zur Kooperation der Schularten wurden in leitfadengestützten Interviews an den Schulversuchsstandorten erhoben. Die Aussagen der Teilnehmenden wurden protokolliert. Bei allen Schulbesuchen waren die jeweiligen Schulleiter/-innen der beteiligten Mittelschulen und der Berufsschulen bzw. deren Stellvertreter/-innen zu Beginn und beim Abschluss des Besuchs anwesend. An der überwiegenden Zahl der Standorte war zu Beginn außerdem eine Vertreterin bzw. ein Vertreter des zuständigen Schulamts anwesend. Mit einer Ausnahme waren an allen Standorten alle beteiligten Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen, zum Teil auch Leitungskräfte der Kooperationspartner der Jugendberufshilfe anwesend. An elf von zwölf Standorten konnten Interviews mit den anwesenden Schülerinnen und Schülern der Berufsorientierungsklasse geführt werden.

Für die kooperierenden Mittel- und Berufsschulen steht bei diesem Schulversuch ganz klar das Ziel im Vordergrund, den infrage kommenden Schülerinnen und Schülern ein tatsächlich passendes Angebot zu machen. So war für beide Schularten die Beschulung von Schülerinnen und Schülern, die nicht direkt im Anschluss an die Mittelschule eine Ausbildung beginnen können, in den dann üblichen JoA-Klassen nicht optimal. In JoA-Klassen besuchen Schüler/-innen ursprünglich an einem Tag in der Woche – analog zum Berufsschultag in der dualen Ausbildung – die Berufsschule. Hier haben durch den Modellversuch „JoA“ Änderungen und Verbesserungen stattgefunden. Dennoch wollten die beteiligten Schulen für die freiwilligen Wiederholer im Schulversuch einen deutlich höheren Wissens- und Entwicklungszuwachs erreichen. Eine Lehrkraft drückte dieses Anliegen folgendermaßen aus: „Man muss der gesellschaftspolitischen Verantwortung nachkommen – man soll Schüler unterstützen, nicht ‚verwahren‘.“

Die Lehrkräfte sehen ihre Arbeit im Schulversuch als sehr sinnvoll und zielführend an. Sie beschreiben das stark auf den QA ausgerichtete Unterrichten als durchaus anstrengend, da bei den Schülerinnen und Schülern z. T. große Wissenslücken vorhanden seien. Die Belastung wird nach ihren Aussagen durch die Erfahrung der Sinnhaftigkeit der Arbeit im Schulversuch größtenteils kompensiert. Im Schulversuch gibt es sehr viele Absprachen unter den Lehrkräften und mit den Sozialpädagoginnen und -pädagogen. Dieses zielführende und abgestimmte Arbeiten im Team ist für einige Lehrkräfte neu und wird als entlastend und bereichernd erlebt. Die Lehrkräfte erleben im Laufe des Schuljahres einige Veränderungen in Hinblick auf die Motivation und Leistungsfähigkeit der Schüler/-innen. Wichtig ist hierfür aus Sicht von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern schon der Schulortwechsel an die Berufsschulen. Sie beschreiben, dass dadurch die Schüler/-innen den Unterricht mit mehr Ernsthaftigkeit besuchen. Es gebe weniger Störungen, aber auch bei den Schülerinnen und Schülern das Gefühl, weniger durch jüngere Schüler/-innen aus den unteren Klassen der Mittelschulen gestört und abgelenkt zu werden. Insgesamt beobachten die Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen bei der Mehrzahl der Schüler/-innen eine steigende Motivation im Verlauf des Schuljahres. Beispielhaft kann man diese Beobachtung daran festmachen, dass diese neue, auch schwierige Dinge ausprobieren wollten – an einer Berufsschule wollten sie beispielsweise zusätzlich zum eigenen Unterricht in die dortige Großküche eingewiesen werden.

Als weiteren Vorteil und Synergieeffekt geben Lehrkräfte und Schulleitungen den Einblick in die jeweils andere Schulart an. Damit steigt nach ihrer Aussage nicht nur das Wissen über die andere Schulart, sondern auch über deren jeweilige Eigenarten und Besonderheiten: „Man weiß jetzt aus erster Hand, warum es so läuft, wie es läuft“ – so eine Mittelschullehrkraft. Allerdings kann nicht an allen Standorten dieses neu erworbene Wissen in den Kollegien weitergegeben werden. An einem Standort unterrichtet die Lehrkraft der Mittelschule ausschließlich im Schulversuch, war also an der kooperierenden Mittelschule nicht mehr im Kollegium präsent. An weiteren Standorten werden Mittelschullehrkräfte nur noch mit sehr wenigen Stunden in der kooperierenden Mittelschule eingesetzt. Die Rückkoppelung der Erkenntnisse aus den Berufsschulen ist dann erschwert. An den anderen Standorten können sie ihre Schüler/-innen auf den Unterricht an den Berufsschulen mit dem neu erworbenen Wissen nach ihrer Einschätzung besser vorbereiten.

Weitere Vorteile sehen die Standorte in den individuell geknüpften Netzen der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen. So werden z. B. schon bestehende Kooperationen mit Trägern der Jugendberufshilfe auch über den Kooperationspartner des Schulversuchs hinaus intensiviert. Einzelne Schüler/-innen können auf diese Weise außerdem über eine längere Zeit und passgenauer begleitet werden. Wenn ein Ausbildungsplatz gefunden wurde, können die Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen allerdings nur noch in geringem Umfang weiter Ansprechpartner bleiben. Hier wäre aus Sicht der Beteiligten eine weitere systematische Unterstützung vonnöten, um die Ausbildungsverhältnisse, die im

Schulversuch begonnen werden konnten, auch zu erhalten. Sie sehen bei einigen Schülerinnen und Schülern die Gefahr von Ausbildungsabbrüchen, falls eine weitere Unterstützung nicht gewährleistet wird.

Berichtet wird auch, dass beide Schularten davon profitieren, dass durch den Schulversuch punktuell das Elterninteresse steigt. An einigen Standorten werden z. B. schriftliche Vereinbarungen mit den Eltern getroffen. Damit steigt die Verbindlichkeit der Zusammenarbeit. Die Sozialpädagoginnen und -pädagogen der Teams haben wegen ihrer dafür ausgewiesenen Stundenkontingente zusätzliche Möglichkeiten, den Kontakt zu den Eltern herzustellen und zu halten. In einigen Fällen wurde so eine Wiederannäherung zwischen Elternhaus und Schule erreicht. An einer Schule erfolgen z. B. Rückmeldungen an die Eltern in regelmäßigen Abständen von drei Wochen, in denen über den Fortschritt der Schüler/-innen berichtet wird. Die Eltern nehmen solche Angebote stärker wahr als die selteneren Elternabende.

5 Ziele des Schulversuchs wurden erreicht – Zusammenfassung

Die Erwartungen der Schüler/-innen hinsichtlich besserer Schulabschlüsse werden im Schulversuch voll erfüllt. In beiden Klassentypen sind die Erwartungen hoch, den Schulabschluss, der bisher noch nicht erreicht worden ist (den erfolgreichen bzw. qualifizierenden Hauptschulabschluss), schaffen zu können. Mit der Vorbereitung auf nachzuholende Schulabschlüsse oder der Verbesserung des schon erreichten sind die Schüler/-innen im Schulversuch nahezu alle zufrieden. Die Schüler/-innen verfolgen beim Besuch der Klassen des Schulversuchs zumeist klare eigene Ziele. Für die Schüler/-innen der B-Klassen stehen die Schulabschlüsse im Vordergrund. In den Klassen des BVJ/k ist die Erfahrung entscheidender, keinen Ausbildungsplatz gefunden zu haben und hier die Chancen im nächsten Jahr verbessern zu können. Die Schüler/-innen wollen ihre Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden, vor allem durch die Praktika des Schulversuchs erhöhen.

Sie sehen für sich nach dem Jahr im Schulversuch bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Sie haben sich informiert und ihre eigene Leistungsfähigkeit getestet, wissen jetzt sicherer, welche Berufe für sie infrage kommen. Bei Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Familiensprache ist noch teilweise Unsicherheit hinsichtlich der beruflichen Orientierung vorhanden; weitere, noch intensivere Unterstützung erscheint sinnvoll. Lehrkräfte sowie Sozialpädagoginnen und -pädagogen beschreiben die Schüler/-innen im Schulversuch oftmals als nicht realistisch in der Einschätzung ihrer beruflichen Möglichkeiten. Die notwendige Umorientierung an realistischen Berufszielen sollte jedoch nicht dazu führen, Schülerinnen und Schülern Ziele und Ideen zu nehmen. Diese Gefahr besteht bei einem kleinen Teil der Schüler/-innen. Für den größeren Teil stellen sich die berufliche Zukunft und ihr Platz im Arbeitsmarkt sowie ihre jeweiligen Stärken und Schwächen nach dem Schulversuch deutlich klarer dar.

Die beruflichen Möglichkeiten im Anschluss an die Schulversuchsklassen sind im Vergleich zu bundesweit erhobenen Durchschnittswerten als gut zu bezeichnen. Die Schüler/-innen finden nach der B-Klasse bzw. dem BVJ/k in hohem Maße reguläre Ausbildungsplätze im dualen Ausbildungssystem. Schüler/-innen, die im Elternhaus nicht oder nicht überwiegend deutsch sprechen, finden etwas weniger leicht bzw. nicht schon zum Ende des Schuljahres einen Ausbildungsplatz. Mädchen suchen und münden auch in diesem Schulversuch häufiger in schulischen Berufsausbildungen als Jungen.

Eltern haben großen Einfluss auf die Entscheidungen der Schul- und Berufswahl der Schüler/-innen im Schulversuch. Die Eltern werden im Schulversuch an der Mehrzahl der Standorte frühzeitig und an einigen besonders intensiv eingebunden, um die Entwicklungsaufgaben ihrer Kinder am Übergang von der Schule ins Ausbildungssystem unterstützend zu begleiten. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Eltern ist im Schulversuch zwar laut Aussagen der Beteiligten noch nicht überall zufriedenstellend erreicht, aber die Motivation zur weiteren Beschäftigung mit diesem Thema ist hoch. Kollegiale Beratungen zwischen den Standorten des Schulversuchs haben stattgefunden oder wurden vereinbart. Somit sind weitere Verbesserungen zu erwarten.

Für die Erleichterung des Übergangs von der Mittel- zur Berufsschule spielt die Tatsache, dass die Lehrkraft aus den Vorjahren an der Mittelschule bereits bekannt ist, nur eine Nebenrolle. Wichtiger sind das Kennenlernen von Unterricht und Inhalten der Berufsschule und der neue Lernort. Positiv überrascht äußerten sich die Schüler/-innen mehrheitlich über die ruhige Atmosphäre an der Berufsschule, die eine Konzentration auf den Unterricht begünstigt.

Insgesamt sehen die Mittelschulen den Vorteil, den Schülerinnen und Schülern einen echten Anschluss bieten zu können. Wiederholer der 9. Jahrgangsstufe sind wegen ihrer Erfahrung bisheriger Misserfolgserlebnisse teilweise schwer zu besseren Leistungen zu motivieren. Im Schulversuch beobachten sie hier häufig einen Motivationsschub. Für die Berufsschulen ist der Schulversuch eine Alternative zum Unterricht in JoA-Klassen. Die Beschulung von JoA-Schülerinnen und -Schülern im klassischen Eintagesmodell wird von den dort unterrichtenden Lehrkräften als ungünstig geschildert, da sie die Schüler/-innen in den kurzen Unterrichtsphasen kaum kennenlernen. Im Schulversuch „Berufsorientierungsklasse“ hingegen können Lehrkräfte pädagogisch sinnvolle Angebote machen. Sie können sich auf die Schüler/-innen einlassen und erhalten zudem Unterstützung durch die Lehrkraft der Mittelschule und die in das Projekt eingebundene Sozialpädagogin bzw. den Sozialpädagogen.

Der zeitliche Rahmen im Unterricht erlaubt ein sehr individuelles Eingehen auf die Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler/-innen. Die Lehrkräfte können viele Formen der individuellen Förderung anwenden.

Die Lehrkräfte lernen Vertreter der benachbarten Schulart kennen und erhalten Einblick in den dortigen Unterricht mit den jeweiligen Besonderheiten und Grenzen. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern entlastet die Lehrkräfte.

6 Weiterentwicklung des Modellversuchs – Begleitung über den Schulversuch hinaus wäre sinnvoll

Mit dem Schulversuch B-Klasse wurde eine sicherlich richtungsweisende Zusammenarbeit zwischen den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen begonnen, die aus der Mitte der Praktiker entsprungen ist und in der Umsetzung sehr gut funktioniert. Die sehr spezielle Schülergruppe, die hier in den Fokus gerückt wurde, lässt eine einfache Übertragung auf andere Entwicklungsfelder in der Begleitung von Schülerinnen und Schülern auf ihrem Bildungsweg sicher nicht so leicht zu. Jedoch sind auch hier einige erfolgssichernde Faktoren mit denen anderer Projekte identisch und grundsätzlich verallgemeinerbar: Die intensive Betreuung der Schüler/-innen durch ein Team aus Lehrkräften und Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen und der direkte Kontakt mit den Betrieben sind eine Grundlage des bisherigen Erfolgs. Noch ist nicht geklärt, ob dieser Erfolg auch bei konjunkturellen Schwankungen und beim Eintreten regionaler Besonderheiten nachhaltig ist – dies muss noch beobachtet werden. Denn nicht die kurzfristigen Klebeeffekte und Vermittlungsquoten sind entscheidend, sondern die langfristige Bindung der Mittelschulen an den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Hier sind auch die Einschätzungen der Klassenteams interessant und wichtig, die darauf hinweisen, dass in einigen Fällen die Notwendigkeit, Jugendliche zu unterstützen, nicht mit dem Abschluss eines Lehrvertrags endet, sondern auch über einen längeren Zeitraum besteht. Denn es soll nicht nur ein guter Einstieg in das Berufsausbildungssystem erreicht, sondern der Verbleib bis zum erfolgreichen Abschluss sichergestellt werden.

Literatur

- BECKER, B.: Exposure is not enough. The interaction of exposure and efficiency in the second language acquisition process. In: *The International Journal of Language Society and Culture* 23 (2007), S. 1–9
- Bos, W.: KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Schulen. Münster 2007
- INBAS (Hrsg.): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht. Offenbach am Main 2010
- KUHNKE, R.; REISSIG, B.: Regionales Übergangsmangement Schule – Berufsausbildung. Schaffung einer Datenbasis zum Übergangsgeschehen, DJI München 2010
- OECD: Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000, Paris 2001, S. 179–183
- PIMMINGER, I.: Junge Frauen und Männer am Übergang von der Schule in den Beruf. Agentur für Gleichstellung im ESF im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Berlin 2010, aktualisiert im April 2011
- PFEIFFER, S. u. a.: Arbeitsvermögen und Arbeitslosigkeit. Empirische und theoretische Ergebnisse der SGB-II Evaluation. München: ISF München 2008 – URL: www.isf-muenchen.de/pdf/Arbeitsvermoegen_und_Arbeitslosigkeit.pdf (Zugriff: 5.1.2014)

RAUNER, F.: G.I.B.-Info (2008) 3, S. 1

REISSIG, B. u. a.: Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung, DJI München und Halle 2006

SHELTON, A.; ZÖLLER, A.: Praxishandbuch JoA, ISB (Hrsg.) München 2010

SCHUDY, J.: Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn (Obb.) 2002

SEIFERT, K. H.; STANGL, W.: Der Fragebogen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: Diagnostica 2 (1986), S. 153–164

SPAENLE, L.: Pressemitteilung Bay. StMBKWK Nr. 320/2013, 28.11.2013, S. 1

ZÖLLER, A.; KLÖVER, B.; HOCHLEITNER, T.: Projektbericht B-Klasse. ISB (Hrsg.) München 2012

Marc Schütte, Reiner Schlausch

► Berufseinstiegsbegleitung, Ausbildungs- lotsen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. – Wie nutzen Schüler/-innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote?¹

Viele Lösungsansätze des Übergangsmagements zentrieren auf die Einführung von neuen Akteurinnen/Akteuren (z. B. „Ausbildungslotsin bzw. -lotse“ oder „Berufseinstiegsbegleiter/-in“). Ausgehend von einem Rahmenmodell, das die Wirkung von Akteurinnen/Akteuren beim Übergang Schule/Beruf beschreibt, werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung unter Jugendlichen vorgestellt, die Abschluss- und Vorabschlussklassen einer kleinstädtischen Kommune in Niedersachsen besuchten. Die Daten legen erstens modellkonform nahe, dass die Präferenz für Akteurinnen/Akteure von psychologischen Merkmalen der Jugendlichen abhängt, und zweitens, dass die „Merkmalspezifität“ am größten ist, wenn die Akteurinnen/Akteure direkt am Übergang eingesetzt sind. Insgesamt kann aus den Ergebnissen eine begründete Vermutung abgeleitet werden, dass Profile von Akteurinnen/Akteuren, die im kommunalen Übergangsmangement eingesetzt werden, im Hinblick auf psychologische Merkmale der Jugendlichen stärker aufeinander abgestimmt werden können.

1 Schwierigkeiten bei der Überwindung der „ersten Schwelle“

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufs- und Arbeitswelt stellt hohe Anforderungen an die Selbststeuerungskräfte und Veränderungsressourcen junger Menschen. Für zahlreiche Jugendliche stellt der direkte Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – die sogenannte „erste Schwelle“ – eine nicht leicht zu überwindende Hürde dar. Auch der demografisch bedingte Rückgang der Bewerbungszahlen in vielen Regionen und Branchen hat die Situation in den letzten Jahren nicht grundlegend verändert. Vor al-

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine aktualisierte und gekürzte Fassung eines online veröffentlichten Untersuchungsberichtes der Autoren aus dem Jahr 2011 mit dem Titel „Akteurinnen und Akteure bei Übergang Schule – Beruf. Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen und Empfehlungen für die Fortentwicklung des regionalen Übergangsmagements“. Als Download verfügbar unter: <http://www.biat.uni-flensburg.de/biat/Projekte/Ausbildungslotse/AL.htm>

lem Jugendliche mit niedrigem schulischen Leistungsniveau und fehlenden psychosozialen Reifemerkmalen haben schlechtere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz. Ungenügende Voraussetzungen von Jugendlichen werden von Unternehmen als Hauptgrund für die Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen genannt. Nach der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) gab es auch 2012 bundesweit mehr Ausbildungsstellen als unversorgte Bewerber/-innen. Die Zahl der unbesetzten Stellen stieg gegenüber 2011 um 12,1 Prozent auf 33 275. Zugleich stieg jedoch auch die Zahl der unversorgten Jugendlichen um 38,2 Prozent auf 15 650 (BMBF 2013, S. 7 f.).

Gleichsam zum Sinnbild für dieses Problem des Übergangs ist das sogenannte Übergangssystem geworden. Darunter werden unterschiedliche Bildungsgänge zusammengefasst, die eine berufliche Grundbildung vermitteln bzw. auf die Ausbildung vorbereiten sollen. Diese sind für Jugendliche gedacht, die zwar ausbildungsinteressiert sind, jedoch (noch) nicht über die Voraussetzungen verfügen, um eine duale oder schulische Berufsausbildung zu beginnen. Erfahrungsgemäß wird das Übergangssystem jedoch auch von vielen Jugendlichen in Anspruch genommen, die keine Ausbildungsstelle finden, um Zeit zu überbrücken und ihre Chancen durch weitere Qualifizierung zu verbessern (BEICHT 2009). Die Einmündungsquote in das Übergangssystem hat sich in den Jahren von 2004 bis 2012 zwar kontinuierlich verringert, dennoch mündeten 2012 etwa 25 Prozent der Abgänger/-innen aus Hauptschulen in dieses System ein. Von den Realschulabgängerinnen und -abgängern waren es sieben Prozent und aus Integrierten Gesamtschulen acht Prozent (BIBB 2013, S. 82). Insgesamt mündeten im Jahr 2012 mehr als 266 000 Jugendliche in das Übergangssystem ein (ebd., S. 247). Die Bildungsgänge des Übergangssystems haben sich bereits vor einigen Jahren als dritte Säule des Berufsbildungssystems etabliert und werden nach Einschätzung von Berufsbildungsexperten auch in Zukunft weiterhin Bestand haben. Offensichtlich führt die aufgrund der demografischen Entwicklung veränderte Angebots-Nachfrage-Relation nicht dazu, dass für alle Schüler/-innen der direkte Übergang in eine Berufsausbildung möglich wird.

Ein weiterer Indikator für die Problembehaftetheit des Übergangs Schule/Beruf ist darin zu sehen, dass rund jedes vierte Ausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst wird (ebd. 2013, S. 187). Auch wenn in der Hälfte solcher Fälle die Ausbildung in einem anderen Beruf und/oder Betrieb fortgesetzt wird, sind die vielen vorzeitigen Vertragslösungen ein Ausdruck der ungenügenden Vorbereitung und Absicherung vieler Ausbildungsverhältnisse.

Die vorliegenden Daten über unbesetzte Ausbildungsstellen, Einmündungen in das Übergangssystem und vorzeitige Vertragsauflösungen sind sowohl aus wirtschaftlicher Sicht als auch im Hinblick auf die Erwerbs- und Lebensperspektive junger Menschen alarmierend. Die entsprechenden Lösungsansätze fallen in zwei Kategorien: erstens die Förderung neuer und die bessere Vermarktung bzw. Vermittlung bestehender Ausbildungsangebote und zweitens eine bessere Vorbereitung des Übergangs bzw. die Erhöhung der Anschlussfähigkeit zwischen allgemeinbildenden Schulen und dem Berufsbildungssystem. Lösungsansätze, die zur zweiten Kategorie gehören, zielen unter anderem auf die Stärkung der Berufsorientierung ab (so

z. B. die Einführung von Praxistagen). Weiterhin haben solche Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote eine immer größere Bedeutung, die den Übergang für die betroffenen Jugendlichen transparent machen und handlungsmäßig strukturieren.

Vor diesem Hintergrund gibt es an allgemeinbildenden Schulen (in der Regel mit Ausnahme der Gymnasien) eine Vielzahl neuer und zusätzlicher Angebote zur Unterstützung des Übergangs (z. B. vertiefte Berufsorientierung), die vielfach von neuen Akteurinnen und Akteuren durchgeführt werden und nach ihnen benannt sind (z. B. Ausbildungslotsin bzw. -lotse oder Berufseinstiegsbegleiter/-in). Ihre Aktivitäten flankieren die Arbeit der Lehrkräfte und Berufsberater/-innen. Zu den Aufgaben gehört je nach Aufgabenprofil die Unterstützung bei der

- ▶ Erreichung des Abschlusses der allgemeinbildenden Schule
- ▶ Berufsorientierung und Berufswahl
- ▶ Ausbildungsplatzsuche bzw. Berufswahlimplementierung
- ▶ Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen.

In zahlreichen Kommunen wurde ein regionales Übergangsmanagement etabliert, um die Aktivitäten zu koordinieren und um neue Förderangebote einzubinden (siehe z. B. DOBISCHAT/KÜHNLEIN 2009). Trotz knapper Ressourcen und eines eingeschränkten politischen Handlungsrahmens sind immer mehr Kommunen bei diesem wichtigen Thema zur Verantwortungsübernahme bereit. Mehrere Förderprogramme unterstützen gegenwärtig den Aufbau und die Fortentwicklung regionaler Ansätze und Strategien. Während auf der einen Seite die Zahl der Projektinitiativen zum regionalen Übergangsmanagement anwächst, gibt es auf der anderen Seite nur wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit der Maßnahmen. Dies betrifft vor allem die Akteurinnen und Akteure des kommunalen Übergangsmanagements.

Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Untersuchung vor, die sich u. a. mit der Fragestellung beschäftigte, von welcher Akteurin bzw. welchem Akteur Jugendliche subjektiv die größte Unterstützung erhalten und wie diese „Akteurspräferenz“ mit psychologischen Merkmalen der Jugendlichen in Zusammenhang steht. Die Untersuchung wurde im Auftrag des Fachbereichs Bildung, Kinder und Jugend der niedersächsischen Stadt Garbsen durchgeführt.

2 Hintergrund und Fragestellung

2.1 Akteurinnen und Akteure an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen

Die Stadt Garbsen ist 1974 aus dem Zusammenschluss mehrerer Gemeinden entstanden und besitzt heute ca. 62 000 Einwohner. Geografisch grenzt Garbsen unmittelbar an die niedersächsische Landeshauptstadt Hannover an. Die Wirtschaftsstruktur der Stadt prägen vor allem kleinere und mittlere Betriebe, die überwiegend dem Handels- und Dienstleistungsbereich zuzuordnen sind. Darüber hinaus haben sich einige große Produktionsbetriebe der Automobil- und Zulieferindustrie an der Stadtgrenze niedergelassen. Die Stadt bietet alle

Schulformen an; im Rahmen der Untersuchung wurden jedoch lediglich Haupt- und Realschulen berücksichtigt, von denen es jeweils zwei in der Stadt gibt.

Seit 2007 wurden in Garbsen zwei Modellprojekte zur Verbesserung des Übergangs Schule/Beruf durchgeführt. Beide Projekte hatten zum Ziel, ausbildungsinteressierte Jugendliche bei der Berufswahl und der Berufswahlimplementierung durch zusätzlich bereitgestelltes Personal in den Schulen zu unterstützen. Realisiert wurde dies u. a. mit Mitteln der Stadt Garbsen, der Region Hannover sowie des Jobcenters Region Hannover.

- ▶ Das Modellprojekt „Ausbildungslotsen an allgemeinbildenden Schulen in Garbsen“ wurde von Januar bis Dezember 2007 durchgeführt und aufgrund von positiven Evaluationen um ein weiteres Jahr verlängert. Das Projekt ist entstanden aus einer Zusammenarbeit im Ausbildungsnetzwerk „NOAH“ (Nachhaltige Optimierung der Ausbildungssituation in der Region Hannover – Professionelles Verbundmanagement in regionalen Strukturen) im Rahmen des Programms „STARegio“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Im Rahmen des Projekts wurden an jeweils zwei Haupt- und Realschulen eine neue Akteurin/ein neuer Akteur mit einer spezifischen Interaktionsstrategie etabliert. Ausgangspunkt für die Festlegung der Interaktionsstrategie war die Annahme, dass viele Jugendliche im letzten Jahr vor dem Schulabschluss angesichts der Unsicherheit und Mehrdeutigkeit des Übergangs in einen Zustand der Lageorientierung geraten. Ausbildungslotsinnen bzw. -lotsen sollten vor diesem Hintergrund für Jugendliche in den Abschlussklassen eine soziale Leerstelle handlungsförderlicher Unterstützung ausfüllen, die in der Vergangenheit am ehesten die Eltern eingenommen hatten. Konkret bedeutet dies, dass handlungsförderliche Prozesse, die zum Ziel „Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung“ beitragen, von den Ausbildungslotsinnen bzw. -lotsen teilweise übernommen und vorgelebt werden. Die Interaktion mit den Ausbildungslotsinnen bzw. -lotsen erfolgte auf freiwilliger Basis. Einen wichtigen Bestandteil des Projektansatzes stellt die Ausdehnung der Betreuung auf die ersten Monate der Ausbildung dar, um Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen. Die Ausbildungslotsinnen bzw. -lotsen wurden schwerpunktmäßig nach ihrer Berufs- und Lebenserfahrung ausgewählt. Die Übergangsquote in betriebliche Ausbildung hat sich in den beiden Jahren an den vier Modellschulen teilweise deutlich erhöht, wobei die höchsten Steigerungsraten bei den Hauptschulen zu verzeichnen waren. Die Befunde der projektbegleitenden Evaluation geben Anlass zu der Annahme, dass dieser Anstieg der Übergangsquoten mit der handlungspsychologisch fundierten Interaktionsstrategie in Zusammenhang steht (SCHLAUSCH/SCHÜTTE 2008; SCHÜTTE/SCHLAUSCH 2010).²

- 2 Wesentliche Merkmale des Garbsener Ausbildungs-lotsen-Modells sind auch im Konzept der Berufseinstiegsbegleitung (nach § 421s SGB III) enthalten, das seit dem Frühjahr 2009 an 1.000 Haupt- und Förderschulen bundesweit erprobt wird. Das Konzept sieht vor, dass hauptamtlich beschäftigte, berufs- und lebenserfahrene Personen jeweils eine Gruppe von 20 förderbedürftigen Jugendlichen individuell bei der Erlangung der Ausbildungsreife und beim Übergang in ein Ausbildungsverhältnis unterstützen. Zum Aufbau eines Vertrauensverhältnisses setzt die Berufseinstiegsbegleitung bereits in den Vorabgangsklassen ein. Das Betreuungsverhältnis soll ein halbes Jahr nach Beginn einer Ausbildung, spätestens jedoch 24 Monate nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule beendet werden.

- Das Projekt „Erweiterte vertiefte Berufsorientierung“ wurde (gemäß §§ 33 Satz 3–5 und 421q SGB III) von Januar 2009 bis Dezember 2010 an zwei Realschulen in Garbsen als schuljahresbegleitende Maßnahme durchgeführt. Eine Verlängerung des Projekts für die Jahre 2011 und 2012 wurde durch die Bundesagentur für Arbeit bewilligt. Die Förderkriterien der Bundesagentur für Arbeit erfordern eine Ausrichtung der Aktivitäten auf Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Ein weiterer Unterschied zum Vorläuferprojekt „Ausbildungslotse“ liegt in der Ausdehnung der Aktivitäten auf Jugendliche unterhalb der Vorabschluss- und Abschlussklassen. In diesen Klassenstufen tragen die Mitarbeiter/-innen der vertieften Berufsorientierung zu einer Intensivierung und Ausweitung von Angeboten der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung bei (Interessenexploration, Kompetenzfeststellungen, betriebliche Erkundungen usw.). In den Klassenstufen 9 und 10 sind sie außerdem in die Vor- und Nachbereitung der Betriebspraktika eingebunden und organisieren Informationsabende für Eltern unter Beteiligung von Lehrkräften und Berufsberaterinnen bzw. -beratern. Im Abschlussjahr erfolgt eine Fokussierung auf die Realisierung von Bewerbungen.

Durch die beiden Projekte sowie weitere Förderinitiativen (siehe unten) wurde in den schwerpunktmäßig ausgewählten Haupt- und Realschulen der Stadt ein personales Unterstützungsgefüge etabliert, bei dem unterschiedliche, sowohl neue als auch alte Akteurinnen und Akteure – teilweise auch nur für eine bestimmte Schulform, in verschiedenen Trägerschaften und unter dem Vorbehalt befristeter Förderung/Beschäftigung – das Übergangsmanagement gestalten.

Einen Überblick über akteursabhängige Angebote, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an Haupt- und Realschulen in Garbsen durchgeführt wurden, vermittelt Tabelle 1. Berücksichtigt sind dabei nur Akteurinnen/Akteure bzw. deren Angebote, die in der Schul- bzw. Unterrichtsorganisation verankert sind.³

In den rechten Spalten der Tabelle werden Randbedingungen erfasst: Schulform (HS = Hauptschule, RS = Realschule), Einbindung in das Kollegium (z. B. Raum oder Arbeitsplatz in der Schule) und der Schwerpunkt der Aktivität in Abschluss- und/oder Vorabschlussklassen (AbK, VaK).

3 Im Folgenden werden Maßnahmebezeichnungen verwendet, wenn Akteursbezeichnungen nicht einschlägig sind oder komplizierte Formulierungen (z. B. „Mitarbeiter/-in der Vertieften Berufsorientierung“) erfordert hätten.

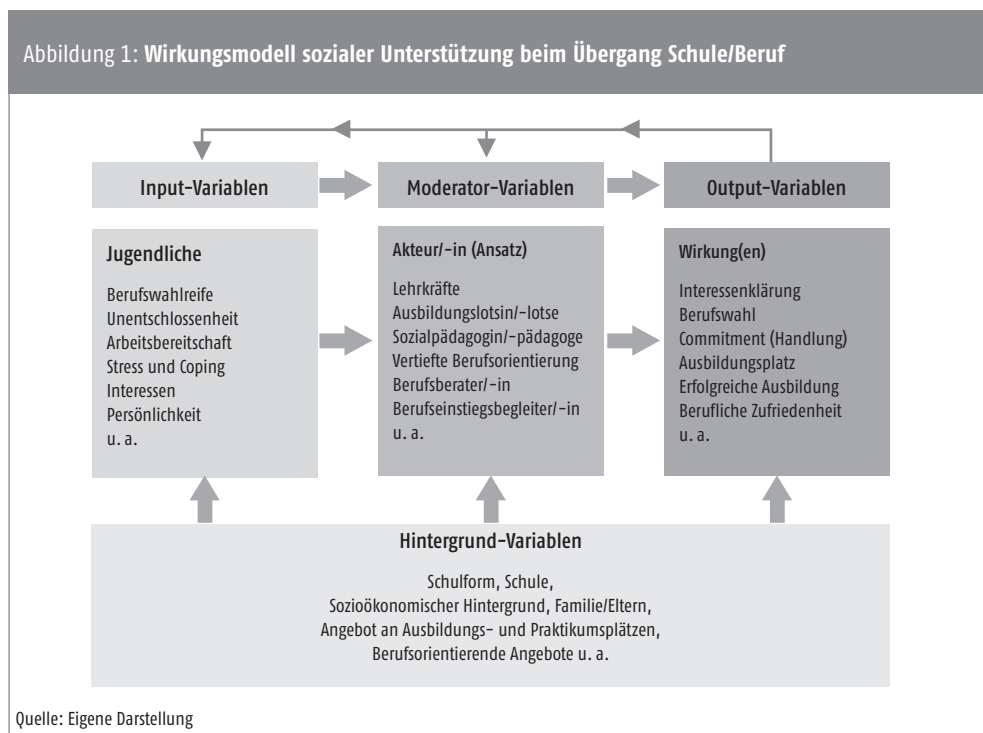
Tabelle 1: Akteursabhängige Angebote des Übergangsmanagements an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen

Angebote durch Akteurinnen/Akteure	HS	RS	Koll	AbK	VaK
Sozialpädagogin/-pädagoge (an einer Schule) [Förderung: Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung ist auf Maßnahmen zur Stärkung der Lern- und Leistungsmotivation von Jugendlichen ausgerichtet	X		X	X	X
Ausbildungslotsin/-lotse (an einer Schule) [Förderung: Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung nach dem „Garbsener Ausbildungslotsen-Modell“	X		X	X	
Vertiefte Berufsorientierung (an zwei Schulen) [gemäß §§ 33 Satz 3–5 und 421q SGB III] Handlungsförderliche Umsetzung, die auf eine Konkretisierung und Realisierung der Berufswahl abzielt		X	X	X	X
Berufseinstiegsbegleiter/-in (an zwei Schulen) [nach § 421s SGB III] Individuelle Begleitung von förderungsbedürftigen Jugendlichen bei der Erlangung der Ausbildungsreife und dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis	X			X	X
Berufsberater/-in (an allen Schulen) Vermittlung von Informationen über Ausbildungsberufe und Feststellung von Eignungsvoraussetzungen in Sprechstunden; Informationsveranstaltungen für Eltern	X	X		X	X
Lehrkraft (an allen Schulen) Berufsorientierung im Rahmen unterschiedlicher Fächer, Schwerpunkt im Fachbereich Arbeit/Wirtschaft – Technik	X	X	X	X	X

In der Liste nehmen Lehrkräfte eine Sonderstellung ein – nicht nur, weil sie den anderen Akteurinnen und Akteuren in der Regel als Gruppe (Kollegium) gegenüberstehen. Lehrkräfte sind auf unterschiedliche Weise in die Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung eingebunden, etwa als Fachlehrer/-in für den Bereich „Arbeit, Wirtschaft, Technik“ oder als Klassenlehrer/-in bei der Durchführung von Betriebspraktika. Von anderen Akteurinnen und Akteuren unterscheiden sich Lehrkräfte durch eine von Über- und Unterordnung geprägte Interaktionsform mit den Jugendlichen. Wenngleich (oder gerade weil) die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern auf einem ungleichen Machtverhältnis basiert, können Lehrkräfte für Jugendliche beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung wichtige Impulse geben.

2.2 Hypothetisches Wirkungsmodell

Auch wenn die Berufswahl als ein langfristiger Prozess zu verstehen ist, dessen Grundsteine, wie z. B. geschlechtsorientierte Identifikations- und Interessenmuster, bereits in der Kindheit gelegt werden, ist für die Konkretisierung und Implementierung der Berufswahl das letzte und vorletzte Schuljahr entscheidend. Vor diesem Hintergrund sind viele Angebote zur Unterstützung des Übergangs auf die Abschluss- bzw. Vorabschlussklassen fokussiert.



Ein Rahmenmodell der Wirkung von Akteurinnen/Akteuren beim Übergang ist in Abbildung 1 dargestellt. Das Modell stellt im Folgenden den Rahmen für theoretische Reflexionen und empirische Analysen von Akteurswirkungen zur Verfügung:

- ▶ Psychologische Merkmale der Jugendlichen stellen *Inputvariablen* dar. Beispielhafte bzw. in der Literatur häufig diskutierte Prädiktoren für den Übergang sind „Berufswahlreife“ (siehe unten) und „Arbeitsbereitschaft“ (förderliche Einstellungen und Selbsteinschätzungen für die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit bzw. Ausbildung). Zur Erfassung von Ausprägungen dieser und anderer Merkmale kann weitgehend auf standardisierte Fragebogen-Verfahren zurückgegriffen werden.
- ▶ Als *Output* lassen sich zunächst formative (auf die Prozessqualität abhebende) Evaluationskriterien für die Bewältigung des Übergangs unterscheiden, wie z. B. der Grad der in-

tentionalen Verpflichtung (Commitment) des Individuums gegenüber einem bestimmten Entwicklungspfad. Das Übergangsergebnis, d. h. die erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis, stellt demgegenüber ein summatives Evaluationskriterium von Maßnahmen im Rahmen des Übergangsmangements dar.

- ▶ Akteursabhängige Angebote werden im Modell als *Moderatorvariablen* konzipiert. Demnach beeinflussen Akteurinnen/Akteure die *Stärke und Richtung der Beziehung zwischen Input- und Outputvariablen*. Unterstellt wird hierbei, dass Akteurinnen/Akteure sich jeweils durch spezifische Interaktions- und Interventionsformen (z. B. orientierend, beratend oder unterstützend) auszeichnen, die mit psychologischen Merkmalen der Jugendlichen in Wechselwirkung treten. Von der Moderatorwirkung eines (institutionalisierten) akteursabhängigen Angebots kann ausgegangen werden, wenn Übergangsverläufe und -ergebnisse bei Jugendlichen, die bestimmte Merkmalsprofile besitzen, durch die Interaktion tendenziell positiver ausfallen als bei Jugendlichen, die sich nicht auf die Akteurin/den Akteur einlassen.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass Wirkungen zwischen den Variablen beim Übergang nicht nur in eine Richtung (monodirektional) verlaufen. Insbesondere bei entwicklungsabhängigen Merkmalen wie z. B. „Berufswahlreife“ ist die Annahme durchaus realistisch, dass diese durch die Tätigkeit von Akteuren beeinflusst werden können.

Ausgehend von dem vorstehenden Rahmenmodell sollte die Untersuchung zu Akteurinnen/Akteuren des Übergangsmangements in der Stadt Garbsen insbesondere zur Klärung der folgenden Frage beitragen: Gibt es Zusammenhänge zwischen psychologischen Merkmalen der Jugendlichen und ihrer Präferenz für ein bestimmtes akteursabhängiges Angebot? Diese Frage stellte sich vor dem Hintergrund der folgenden Annahme: Eine „Merkmalspezifität“ von Akteurinnen/Akteuren bzw. deren Interventions- und Unterstützungsangeboten stellt ein Desiderat im Hinblick auf ein differenzielles, d. h. an individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Jugendlichen orientiertes Übergangsmangement dar, das von unterschiedlichen Akteurinnen/Akteuren mit jeweils unterschiedlichen Angeboten und Ressourcen getragen wird.

3 Methode und Stichprobenbeschreibung

3.1 Fragebogenkonstruktion, Datenerhebung

Für die Evaluation unterschiedlicher Akteurinnen/Akteure standen Fragebogendaten zur Verfügung, die auf der Basis einer Vollerhebung in den neunten und zehnten Klassen von vier allgemeinbildenden Schulen (zwei Hauptschulen und zwei Realschulen) gewonnen wurden. Die Befragungen wurden jeweils im Klassenverband mit Unterstützung der Lehrkräfte im April 2010 durchgeführt. Der Aufbau des Fragebogens berücksichtigt das oben skizzierte Rahmenmodell für die Wirkung von Akteurinnen/Akteuren.

Input-Variablen. Zur Erfassung von Merkmalen der Jugendlichen wurde auf etablierte Selbsteinschätzungsverfahren zurückgegriffen. Die Auswahl der Verfahren erfolgte zum einen nach dem Bearbeitungsaufwand. Zum anderen sollten relevante psychologische Merkmale in einer möglichst großen Vielfalt und Breite erfasst werden. So wurden neben aufgrund der Fragestellung naheliegenden Konstrukten wie „Berufswahlreife“ oder „Berufliche Unentschlossenheit“ (Vocational Indecision) auch Persönlichkeitseigenschaften (Big Five) oder der Copingstil erfasst.

- ▶ Fragebogen „*Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit*“ (EBWA-HS) (SEIFERT/STANGL 1986): 39 Items (vierstufiges Antwortformat; 1 = „Stimme vollständig zu“, 4 = „Stimme überhaupt nicht zu“); vier Subskalen: „Sicherheit/Entschiedenheit bei der Berufswahlvorbereitung und der Berufswahlentscheidung“, „Berufswahlengagement und berufliche Orientierung“, „Informationsbereitschaft und Flexibilität bei der Berufswahlentscheidung“ und „Eigenaktivität und Selbstständigkeit bei der Berufswahlentscheidung“. Der Summenscore des EBWA wird als Operationalisierung von „Berufswahlreife“ verwendet.
- ▶ *Work Readiness Inventory (WRI)* (BRADY 2010; Übersetzung durch die Autoren): 36 Items (fünfstufiges Antwortformat; 1 = „Sehr sicher“, 5 = „Sehr unsicher“); sechs Subskalen erfassen die wahrgenommene Arbeitsbereitschaft: Verantwortung, Flexibilität, Fertigkeiten, Kommunikation, Selbstkonzept, Sicherheit/Gesundheit.
- ▶ *Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen* (JERUSALEM 1990; entnommen aus SCHWARZER/JERUSALEM 1999, S. 26–27): sechs Items (vierstufiges Antwortformat; 1 = „Trifft nicht zu“, 4 = „Trifft genau zu“); 3 Subskalen: Herausforderung, Bedrohung, Verlust.
- ▶ *Problemorientiertes, aktives Coping* (JERUSALEM/MITTAG 2001; entnommen aus SCHWARZER/JERUSALEM 1999, S. 28): drei Items (vierstufiges Antwortformat; 1 = „Trifft nicht zu“, 4 = „Trifft genau zu“).
- ▶ *Emotionsorientiertes, vermeidendes Coping* (BÄSSLER/SCHWARZER 1999; entnommen aus SCHWARZER/JERUSALEM 1999, S. 29): sechs Items (vierstufiges Antwortformat, 1 = „Trifft nicht zu“, 4 = „Trifft genau zu“).
- ▶ *Big Five Inventory-SOEP* (SCHUPP/GERLITZ 2008): 15 Items (siebenstufiges Antwortformat; 1 = „Trifft überhaupt nicht zu“, 7 = „Trifft voll zu“; Dimensionen: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit.
- ▶ *Scale of Educational-Vocational Undecidedness* (OSIPOW/CARNEY/BARAK 1976; Übersetzung durch die Autoren): 16 Items (vierstufiges Antwortformat; 1 = „Trifft zu“ bis 4 = „Trifft nicht zu“. Die Items des Fragebogens operationalisieren Probleme bei der Berufswahl und Berufswahlumsetzung.

Moderator-Variablen. Für die verschiedenen Akteurinnen/Akteure an den Schulen sollten die Schüler/-innen in einem Fragebogenabschnitt angeben, in welchem Ausmaß sie sich von diesen bei der Berufswahl und/oder beim Übergang in eine Berufsausbildung unterstützt fühlten. Neben den oben genannten akteursabhängigen Angeboten wurden auch Eltern, Geschwister

und Freunde berücksichtigt. Bei den Akteurinnen/Akteuren konnten die Schüler/-innen festhalten, ob zu diesen bisher ein Kontakt bestanden hat.

Hintergrund-Variablen. In diesem Teil des Fragebogens sollten die Schüler/-innen auf der Basis von Auswahllisten ankreuzen, welche Schule sie besuchen, wie alt sie sind und welchem Geschlecht sie angehören. Außerdem wurden sie danach befragt, ob bei ihnen zu Hause überwiegend deutsch gesprochen wird und ob sie bzw. ihre Eltern ihren Geburtsort in Deutschland haben.

Output-Variablen. Als Prozessmerkmale des Übergangs wurden u. a. die Tendenz zum Übergang in eine Berufsausbildung (Commitment) und die Bedeutung des letzten Praktikums für die Konkretisierung der Berufswahl jeweils mithilfe von Ratingskalen erhoben. Um die Frage einer konsistenten Berufswahl zu beantworten, sollten die Jugendlichen darüber hinaus aus 30 vorgegebenen Ausbildungsberufen, von denen jeweils fünf einer Interessendimension nach dem Ansatz von HOLLAND (z. B. 1997) zugeordnet waren, drei Berufe für sich auswählen. (Die Ergebnisse zu Output-Variablen sind nicht Teil der vorliegenden Darstellung).

3.2 Stichprobenbeschreibung

Die Analyse beruht auf einer Stichprobe von 435 Jugendlichen (siehe Tabelle 2). Im Folgenden werden ausgewählte psychologische Merkmale der Stichprobe insbesondere im Hinblick auf Gruppenunterschiede vorgestellt.

Tabelle 2: Stichprobe							
		Schulform				Gesamt	
		Realschule		Hauptschule			
		Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Geschlecht	männlich	149	34,8%	108	25,2%	257	60,0%
	weiblich	113	26,4%	58	13,6%	171	40,0%
Jahrgang	neun	120	27,6%	94	21,6%	214	49,2%
	zehn	146	33,6%	75	17,2%	221	50,8%
Gesamt		266	61,1%	169	38,9%	435	100,0%

Übergangsimplosionen. Eine betriebliche Berufsausbildung hatte für die Befragten eine hohe Attraktivität. In den neunten Klassen strebten 52 Prozent der Hauptschüler/-innen und

42 Prozent der Realschüler/-innen eine betriebliche (duale) Ausbildung an. In den zehnten Klassen waren es bei den Hauptschülerinnen und -schülern 46 Prozent und bei den Realschülerinnen und -schülern noch ca. ein Drittel. Während Hauptschüler/-innen sowohl der neunten als auch zehnten Klassen eine betriebliche Ausbildung deutlich favorisierten, nannten Realschüler/-innen ebenso häufig den Besuch einer weiterführenden Schule als Übergangziel. Bei einem Vergleich der Jahrgangsstufen waren zwei Dinge schulformübergreifend auffällig. Erstens: Die berufsbildende Schule wurde vor allem von Jugendlichen in den zehnten Klassen als Ziel für den Übergang benannt. Zweitens: Jeweils ein Viertel der befragten Jugendlichen in den neunten Klassen der Haupt- und Realschulen gab an, nicht zu wissen, was nach dem Verlassen der Schule geschehen solle.

Realisierungsstatus der Übergangsententionen. Jugendliche, die angegeben haben, nach der Schule eine betriebliche (duale) Ausbildung beginnen zu wollen, wurden genauer nach dem Realisierungsstatus ihrer Intention befragt. In den neunten Klassen lag der Anteil der Hauptschüler/-innen, die sich um einen betrieblichen Ausbildungsplatz bewarben, bei rund 46 Prozent (22/48); demgegenüber stellten Jugendliche, die dabei waren, sich zu orientieren, die weitaus größte Gruppe bei den Realschülerinnen und -schülern (68 % bzw. 34/50) dar. Für die zehnten Klassen ergab sich ein völlig anderes Bild zugunsten der Realschüler/-innen: Mit 40 Prozent (18/45) war der Anteil der Realschüler/-innen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits einen unterschriebenen Ausbildungsvertrag vorweisen konnten, mehr als doppelt so hoch wie bei den Hauptschülerinnen und -schülern, die freiwillig eine zehnte Klasse besuchten (15 Prozent bzw. 5/33). Da zugleich der Anteil der Bewerber/-innen unter den Hauptschülerinnen und -schülern in den zehnten Klassen deutlich höher lag (76 % bzw. 25/33), ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen bei der Realisierung eines betrieblichen Ausbildungsplatzes vor größere Probleme gestellt waren. Da nicht gefragt wurde, auf welche Ausbildungsplätze sich die Jugendlichen beworben haben, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob Jugendliche der verschiedenen Schulformen bei Bewerbungen direkt miteinander konkurrierten.

Unterstützungsbedarf. Mithilfe eines vierstufigen Antwortformats („trifft zu“, „trifft nicht zu“) sollten die Jugendlichen spezifizieren, in welchem Ausmaß die Aussage „Ich möchte einen Beruf erlernen und brauche Hilfe bei der Umsetzung“ zutrifft. Zusammengefasst haben 32 Prozent der Realschüler/-innen (84/266) und 36 Prozent der Hauptschüler/-innen (61/169) bei diesem Item die beiden höchsten Antwortkategorien angekreuzt. Werden nur jene Jugendlichen als Basis der Prozentwertberechnung herangezogen, die eine betriebliche Ausbildung anstrebten, waren es 31 Prozent der Realschüler/-innen (29/95) und 38 Prozent der Hauptschüler/-innen (31/81). Jugendliche aus Familien, in denen nicht überwiegend deutsch gesprochen wurde, neigten eher den beiden höchsten Antwortkategorien zu (42 Prozent bzw. 41/97) als Jugendliche, bei denen zu Hause überwiegend deutsch gesprochen wurde (31 Prozent bzw. 104/332) (Prozentwerte über Klassen und Schulformen aggregiert).

Berufswahlreife. Unter Berufswahlreife versteht man die „Fähigkeit und Bereitschaft, phasentypische berufliche Entwicklungsaufgaben, z. B. die Aufgabe, sich für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Laufbahn zu entscheiden, in Angriff zu nehmen und effektiv zu bewältigen“ (SEIFERT 1988, S. 195). Im rollen- und laufbahntheoretischen Ansatz von SUPER (1953, S. 189 f.) sind berufliche Entwicklungsaufgaben thematisch auf die Entwicklung und Verwirklichung eines beruflichen Selbstkonzepts gerichtet – von der Kristallisation beruflicher Ziele und Interessen bis zur Konsolidierung einer beruflichen Karriere. Während die Vorstellung einer phasentypischen Laufbahnentwicklung angesichts zunehmender Risse und Diskontinuitäten in vielen Berufs- und Bildungsbiografien einen stark normativen Charakter aufweist, haben die mit „Berufswahlreife“ assoziierten Anforderungen an die individuellen Selbststeuerungskräfte beim Übergang Schule/Beruf eher an Bedeutung gewonnen (vgl. dazu NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTEMANGEL IN DEUTSCHLAND 2006). Die Berufswahlreife der Jugendlichen wurde mit dem Instrument EBWA (siehe oben) gemessen, wobei lediglich der EBWA-Summenscore bei der Analyse verwendet wurde.⁴ Die Ausprägungen der EBWA-Summenscores waren in der Stichprobe bezüglich der Mittelwerte und Streuungen mit anderen Untersuchungen der Autoren vergleichbar (z. B. SCHÜTTE/SCHLAUSCH 2008). Explorative Mittelwertvergleiche waren lediglich im Hinblick auf die beiden Schulformen statistisch signifikant mit $t(168) = 4,497$; $p < 0,00$ (neunte Klassen) und $t(184) = 3,760$; $p < 0,00$ (zehnte Klassen), gleichwohl praktisch nicht bedeutsam.

Berufliche Unentschlossenheit (Vocational Indecision). Die ins Deutsche übersetzte Skala von OSIPOW/CARNEY/BARAK (1976) erfasst subjektive Barrieren der Entscheidungsfindung bzw. -umsetzung beim Übergang. Aufgrund inkonsistenter Antworten der Jugendlichen wurde über die Items eine Faktorenanalyse ausgeführt ($N = 341$). Daraus resultierten zwei Faktoren mit einer Varianzaufklärung von insgesamt 52,5 Prozent. Anhand der Item-Faktorladungen wurden die Faktoren als „Internale Problemdefinition“ (IP, 35 Prozent) und „Externale Problemdefinition“ (EP, 17 Prozent) benannt. IP beinhaltete Aussagen wie „Ich kann mich nicht für einen Beruf entscheiden, da ich nicht weiß, welche Fähigkeiten ich habe“, „Ich möchte weiter zur Schule gehen, habe aber noch keine Idee, welchen Beruf ich ergreifen will“ oder „Die Berufswahl erscheint mir unsicher und unklar“. EP sammelte hingegen Aussagen wie „Andere Menschen sind mit meiner Berufswahl nicht einverstanden“ oder „Ich habe viele Interessen und bin von meinen Fähigkeiten überzeugt. Es fällt mir schwer, mich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden“. Die individuellen Ausprägungen von EP und IP wurden durch Faktorwerte (Korrelation zwischen Faktor und Merkmalsträger) erfasst, wobei negative Werte hohe Problembelastungen und positive Werte geringe Problembelastungen gegenüber der Stichprobengesamtheit anzeigen. Vor dem Hintergrund dieser Operationalisierung zeigten die

4 Der EBWA-Fragebogen enthält überwiegend Aussagen, denen berufswahlreife Jugendliche nicht zustimmen. Durch das Kodierformat („Stimme vollständig zu“ = 1; „Stimme überhaupt nicht zu“ = 4) wird erreicht, dass hohe Werte eine hohe Berufswahlreife indizieren.

Hauptschüler/-innen eine höhere Problembelastung als Realschüler/-innen, die jedoch nur für den Faktor EP statistische Signifikanz erreichten, mit $t(139) = 2,305$; $p < 0,05$) (neunte Klassen) und $t(189) = 2,733$; $p < 0,01$) (zehnte Klassen). Dieser Unterschied konnte insbesondere auf männliche Hauptschüler mit einem Migrationshintergrund zurückgeführt werden.

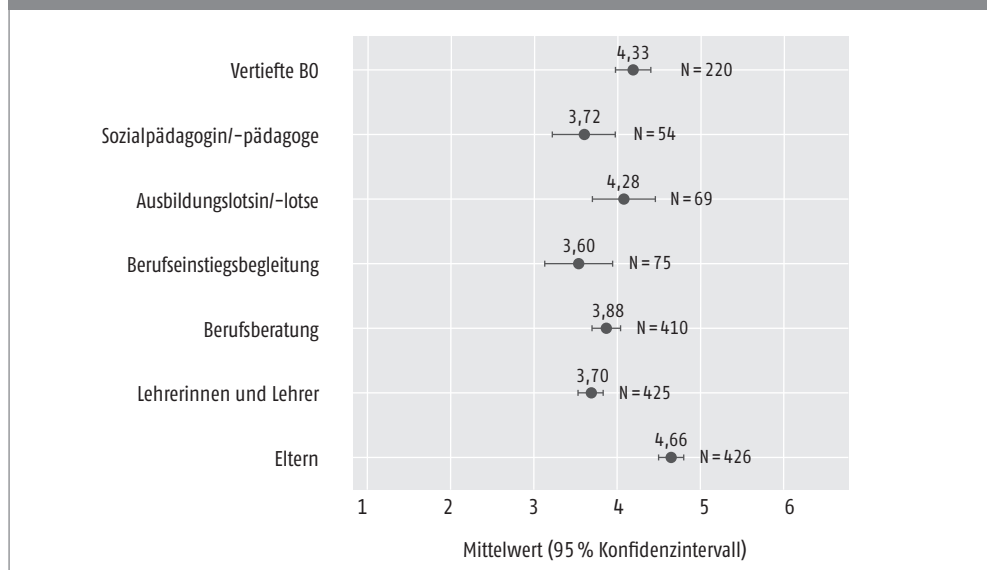
Stress und Stressbewältigung. Nach der Stressbewältigungstheorie von LAZARUS (z. B. 1991) werden stressvolle Auseinandersetzungen mit der Umwelt vom Individuum entweder als Schaden/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung bewertet. Die Bewertungen wirken sich auf die Art, Intensität und Dauer der Bewältigungsvorgänge aus. Im Hinblick auf die zur Erfassung von Stress und Stressbewältigung herangezogenen Verfahren ließen sich keine Unterschiede etwa zwischen Schulformen oder Klassenstufen feststellen.

4 Ergebnisse zu Akteurinnen/Akteuren

4.1 Präferenzen der Jugendlichen für Angebote

Mithilfe einer sechsstufigen Ratingskala sollten die Jugendlichen sowohl (institutionalisierte) Akteurinnen/Akteure als auch Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Freunde) danach bewerten, inwieweit sie diese als unterstützend beim Übergang Schule/Beruf wahrnehmen. Die Jugendlichen konnten auch ankreuzen, dass sie bisher keinen Kontakt mit der Akteurin/dem Akteur hatten (Abbildung 2).

Abbildung 2: Subjektive Unterstützung durch Eltern und (institutionelle) Akteurinnen/Akteure beim Übergang (1 = „Trifft überhaupt nicht zu“, 6 = „Trifft voll zu“)



Unabhängig von der Schulform und dem Geschlecht bewerteten die Jugendlichen die Unterstützung durch Eltern durchschnittlich am höchsten. Dieser Befund ist keineswegs unerwartet, auch wenn Begründungen für den Nutzen institutioneller Akteurinnen/Akteure immer wieder eine abnehmende Bedeutung der Eltern als Ressource bei der Bewältigung des Übergangs Schule/Beruf postulieren.

Bei explorativen Mittelwertvergleichen zwischen Eltern und den institutionalisierten Akteurinnen/Akteuren (jeweils t-Test mit abhängigen Gruppen) war lediglich die Differenz zwischen Eltern und Ausbildungslotsin/-lotse mit $t(65) = 1,062$; $p > 0,05$ nicht signifikant; die Differenz zwischen Eltern und Vertiefter Berufsorientierung war signifikant mit $t(215) = 2,421$; $p < 0,05$; alle anderen Differenzen waren demgegenüber sehr signifikant mit $p < 0,01$. Neben den Eltern erhielten somit akteursabhängige Angebote hohe durchschnittliche Bewertungen, die unmittelbar an der Schnittstelle zwischen Schule und Berufsausbildung angesiedelt sind und dabei vorrangig auf Intentionbildung (Vertiefte Berufsorientierung) oder Intentionrealisierung (Ausbildungslotsin/-lotse) abstellen. Demgegenüber wurde etwa die Berufsberatung als klassische Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitswelt – möglicherweise ein Ausdruck für zeitliche und inhaltliche Restriktionen der zugrunde liegenden Beratungsinteraktionen – im Mittel geringer bewertet. Zusammen mit der Tatsache, dass die mittlere Zustimmung zu Lehrkräften und Sozialpädagoginnen/-pädagogen, die im Vergleich etwa zur Ausbildungslotsin/zum Ausbildungslotsen oder zur Vertieften Berufsorientierung weniger spezialisiert sind, geringer ausgefallen ist, lässt dies den Schluss zu, dass die Jugendlichen rollenspezifische Verhaltensunterschiede der Akteurinnen/Akteure im Zusammenhang mit der Bewältigung des Übergangs durchaus differenziert wahrgenommen haben. Die relativ niedrige Position der Berufseinstiegsbegleitung in der Stichprobe kann damit erklärt werden, dass diese Akteurin/dieser Akteur in der Phase der Datenerhebung in besonderer Weise das Erreichen eines Schulabschlusses als Voraussetzung für den Übergang in eine berufliche Ausbildung unterstützte.

4.2 Merkmalspezifität von Akteurinnen/Akteuren

In Annäherung an die Frage, ob Akteurinnen/Akteure eine differenzielle Wirkung erzielen, wurden Korrelationen⁵ zwischen subjektiven Wertungen der Akteurinnen/Akteure (siehe 4.1) und den im Fragebogen erfassten psychologischen Merkmalen (siehe 3.1) berechnet (siehe Tabelle 3). Die Ergebnisse werden im Folgenden abschnittsweise berichtet. Es ist auch hier zu beachten, dass den Korrelationskoeffizienten unterschiedliche Fallzahlen zugrunde liegen.

5 Korrelation beschreibt den linearen Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Ein Korrelationskoeffizient (r) nimmt Werte zwischen +1 und -1 an, wobei Werte um Null das Fehlen eines linearen Zusammenhangs anzeigen. Ein Wert von +1 indiziert eine maximale positive lineare Beziehung, d. h., jede Erhöhung der einen Variablen geht mit einer Erhöhung der anderen einher. Eine negative Korrelation tritt auf, wenn die Erhöhung der einen Variablen mit der Abnahme der anderen einhergeht.

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Akteurspräferenzen und psychologischen Merkmalen

	Aus- bildungs- lotsin/-lotse	Berufs- einstiegs- begleitung	Sozial- pädagogin/ -pädagoge	Vertiefte B0	Lehrkräfte		Berufsberatung	
	HS	HS	HS	RS	HS	RS	HS	RS
Berufswahlreife (EBwA)	,28 ^a	.	.	.	.	.	.	,14
Internale Problemdefinition	,39	.	.	,19	.	.	,22	,13
Externale Problemdefinition	.	,34	.	.	.	.	.	.
Emotionales Coping	.	.	.	.	.	.	-,17	.
Aktives Coping	.	.	.	.	,27	.	,22	.
Herausforderung	.	.	,43	.	.	.	.	.
Qualifikation	-,24	.	.	.	.	-,13	-,18	-,14
Kommunikation	.	-,32	.	.	.	-,15	.	-,21
Sicherheit & Gesundheit	.	.	.	.	.	-,15	-,21	.
Extraversion	,26	.	.	.	.	.	.	.
Offenheit	.	.	,29	.	.	.	,21	,13
Verträglichkeit	,29	.	,37	.	.	.	,28	.
Gewissenhaftigkeit	,37	.	,35	.	,16	,14	,31	.

a: Berücksichtigt sind nur Korrelationen, die die Signifikanzschwelle von $p < 0,05$ unterschreiten.

Berufswahlreife und Problemdefinitionen. Tabelle 3 zeigt im oberen Teil, dass Jugendliche zumindest einige Akteurinnen/Akteure höher wertschätzten, je höher ihre Berufswahlreife und je geringer ihre Problembelastung war. Aufgrund fehlender Entwicklungsdaten lässt sich nicht klären, ob und in welchem Ausmaß einzelne Merkmalsausprägungen einem Einfluss durch die Akteurinnen/Akteure unterlagen (vgl. Abbildung 1), allerdings erscheint es zunächst plausibel, Merkmale in erster Linie als Prädiktoren für Akteurspräferenzen zu diskutieren.

Höhere Ausprägungen der Berufswahlreife (EBwA-Scores) gingen insbesondere mit höheren Präferenzen für Ausbildungslotsin/-lotse (HS) einher. Jugendliche, die dieses Angebot präferierten, berichteten zudem weniger internale Problembelastungen (IP) als Jugendliche ihrer Referenzgruppe.⁶ Da die Ausbildungslotsin/der Ausbildungslotse eine „soziale Funktion der Handlungsorientierung“ beim Übergang in eine (duale) berufliche Ausbildung verkörpert, war die Resonanz bezüglich Berufswahlreife sowie einer gewissen Fähigkeiten- und Interessenklarheit durchaus zu erwarten. Auffallend ist gleichwohl, dass das Merkmal „Berufswahlreife“ ansonsten kaum als Prädiktor (mit Ausnahme der Berufsberatung) in Erscheinung trat. Dieser Befund deckt sich mit dem Eindruck der Autoren, wonach herkömmliche Unterstützungsangebote durch institutionelle Akteurinnen/Akteure vor allem auf Intentionsbildung (im Sinne von Berufsorientierung) abzielen.

Eine geringere IP der Jugendlichen stand auch im Zusammenhang mit günstigen Bewertungen der Vertieften Berufsorientierung und der Berufsberatung. Die Vertiefte Berufsorien-

6 Faktorwerte größer Null bei IP und EP zeigen an, dass die Ausprägung von Problemen, die mit beruflicher Unentschlossenheit einhergehen, unter dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe liegt.

terung organisiert Gruppenveranstaltungen zur ergänzenden Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung, um „vertiefte Einblicke in die Berufs- und Arbeitswelt“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2010, S. 6) zu ermöglichen. Damit wendet sich die Vertiefte Berufsorientierung (wie die Berufsberatung) vor allem an Jugendliche, bei denen bereits eine Tendenz der Berufswahl, d. h. geringere IP vorliegt; darüber hinaus stellt das Angebot geringe bzw. kaum Anforderungen an individuelle Merkmale, wie die Ergebnisse in Tabelle 3 zeigen. (Geringe) EP trat schließlich im Zusammenhang mit der Berufseinstiegsbegleitung auf; eine mögliche Erklärung hierfür lautet, dass Jugendliche die weitreichende Einflussnahme dieser Akteurin/ dieses Akteurs annehmen müssen, damit eine hohe Präferenz bzw. Wertschätzung entsteht.

Stress und Stressbewältigung. Im Hinblick auf Bewältigungsstile traten statistisch auffällige Zusammenhänge vor allem in Kombination mit Präferenzen für Lehrkräfte und Berufsberatung in der Gruppe der Hauptschüler/-innen auf. Günstig wirkte sich jeweils ein instrumenteller Bewältigungsstil aus; die Wertschätzung der Berufsberatung nahm darüber hinaus mit der Abnahme eines emotionsorientierten Stils der Bewältigung zu. Gerade im Hinblick auf Berufsberatung kommt in den Ergebnissen wohl zum Ausdruck, dass die Kommunikation mit den Jugendlichen vornehmlich auf der Sachebene stattfindet.

Stressrelevante Bewertungen des Übergangs waren interessanterweise nur bei einer Akteurin/einem Akteur bedeutsam: Hauptschüler/-innen, die im Übergang eine Herausforderung sahen, präferierten in viel höherem Maße die Akteurin/den Akteur „Sozialpädagogin/-pädagoge“.

Arbeitsbereitschaft. Drei von sechs Subskalen des WRI-Fragebogens wiesen einen Zusammenhang mit Akteurspräferenzen auf: Qualifikation, Kommunikation und Sicherheit/Gesundheit. Die Zusammenhänge waren jeweils negativ, d. h., die Präferenzen nahmen zu, je geringer die Besorgnis der Jugendlichen dahin gehend war, den jeweiligen Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt gewachsen zu sein (z. B. betriebliche Regeln und Vorschriften sicheren und gesunden Verhaltens befolgen zu können). Auffallend ist zunächst, dass die Präferenzen sowohl für die Ausbildungslotsin/den Ausbildungslotsen als auch für die Berufsberatung mit geringer Besorgnis im Hinblick auf die WIR-Skala „Qualifikation“ einhergingen. Dies mag ein weiterer Hinweis darauf sein, dass Jugendliche, die von diesen Akteurinnen/Akteuren bei der Berufswahl und -realisation bestmöglich profitieren, individuell angemessene Berufsideen und Berufswünsche mitbringen, die sie im Vorfeld erworben haben. Die WRI-Skala „Kommunikation“ wies Zusammenhänge zum Grad der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrkräfte (RS), Berufseinstiegsbegleitung und Berufsberatung (RS) auf – möglicherweise ein Hinweis auf formale Kommunikations- und Interaktionsformen dieser Akteurinnen/Akteure relativ etwa zur Ausbildungslotsin/zum Ausbildungslotsen oder zur Vertieften Berufsorientierung, die eine handlungs- bzw. erfahrungsorientierte Unterstützungsstrategie anwenden.

Persönlichkeitseigenschaften (Big Five). Bezüglich der Selbsteinschätzung von Persönlichkeits-

eigenschaften nach dem Fünf-Faktoren-Modell fällt zunächst auf, dass fast alle statistisch auffälligen Zusammenhänge die Gruppe der Hauptschüler/-innen betrafen. „Gewissenhaftigkeit“ (u. a. Verantwortung, Zuverlässigkeit) und auch „Verträglichkeit“ (u. a. Verständnis, Kompromissbereitschaft) im Zusammenhang etwa mit Ausbildungslotsinnen/-lotsen, Berufsberatung und Sozialpädagoginnen/-pädagogen weisen darauf hin, dass Interaktionen einen einvernehmlich instrumentellen Charakter haben und auf die Erreichung von Zielen bzw. Kompromissen bei der Zielrealisation der Jugendlichen abheben. Bei der Ausbildungslotsin/dem Ausbildungslotsen kam das Merkmal „Extraversion“ (u. a. Gesprächigkeit, Außengerichtetheit) noch hinzu; Letzteres spricht dafür, dass diese Akteurin/dieser Akteur an individuellen Bedürfnissen und Befindlichkeiten der Jugendlichen orientiert ist.

Bemerkenswert ist die Bedeutung des Merkmals „Offenheit“ für die Berufsberatung (HS und RS), d. h., Jugendliche profitierten von dieser Akteurin/diesem Akteur offenbar eher, wenn sie die Beratung (z. B. das Aufzeigen realistischer Berufe und/oder Aktivitäten zur Zielerreichung) individuell annehmen können. Es mag überraschen, dass keine Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und der Präferenz für die Berufseinstiegsbegleitung gefunden wurden. Hier hat möglicherweise eine Rolle gespielt, dass diese Akteurin/dieser Akteur zum Zeitpunkt der Befragung die Arbeit in Vorabschlussklassen gerade aufgenommen hatte und nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass Interaktionen einen auf den erfolgreichen Übergang bezogenen, instrumentellen Charakter erlangt haben.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die Analyse hat vielfältige Hinweise auf Merkmale bzw. Merkmalskombinationen erbracht, die für Akteurinnen/Akteure spezifisch sind und weitgehend mit den für diese jeweils eigenen konzeptionellen Interventionsansätzen und Interaktionsformen erklärt werden können. In diesem Zusammenhang fiel u. a. auf, dass das Merkmal „Berufswahlreife“ (mit Ausnahme der Ausbildungslotsin/des Ausbildungslotsen) kaum Rückschlüsse auf Akteurspräferenzen zuließ. Für Akteurinnen/Akteure, die ausschließlich im Übergangmanagement tätig sind (Ausbildungslotsin/-lotse, Berufsberatung und Vertiefte Berufsorientierung), hat sich hingegen die Bedeutung einer (geringen) internalen Problembelastung (IP) gezeigt. Dies entspricht der weithin geteilten Annahme, wonach eine Berufsorientierung, die zu realistischen Berufsideen und Berufswünschen führt, ein wichtiges Fundament für den Übergang (die erfolgreiche Berufswahl und Berufswahlimplementierung) bildet.

Die Ergebnisse der Fragebogenstudie können vorsichtig generalisierend so interpretiert werden, dass Akteursprofile (Interaktions- und Interventionsformen) im Hinblick auf psychologische Merkmale der Jugendlichen geschärft und aufeinander abgestimmt werden können. Im Gegensatz zu Maßnahmen der Berufsorientierung, die (aus der Sicht der Jugendlichen) nicht unbedingt mit einem bestimmten Rollenverhalten einer Akteurin/eines

Akteurs assoziiert werden (siehe dazu die geringe Merkmalspezifität, die für die Vertiefte Berufsorientierung gefunden wurde), scheint die Unterstützung beim Übergang nicht zuletzt an Akteurinnen/Akteure gebunden zu sein, die auf individuell verschiedene Bedürfnisse und Voraussetzungen der Jugendlichen eingehen. Durchaus instruktiv – nämlich als Indikationshinweise auf differenzielle Formen der Berufsberatung – sind an dieser Stelle die schulformabhängigen Unterschiede der präferenzrelevanten Merkmale bei der Berufsberatung zu sehen.

Nicht zu unterschätzen sind die Schwächen der vorliegenden Untersuchung. Die Stichprobe aus der Stadt Garbsen ist möglicherweise nicht repräsentativ für andere Kommunen, zudem sind Akteurinnen/Akteure wie Sozialpädagoginnen/-pädagogen oder Ausbildungslotsinnen/-lotsen, die es jeweils nur an einer Schule gab, eindeutig mit konkreten Personen konfundiert. Wünschenswert wären weitergehende Untersuchungen (mit wiederholten Messungen), um die Richtung der kausalen Beziehung zwischen psychologischen Merkmalen und Akteurspräferenzen, die Bedeutung von Hintergrundvariablen (u. a. des Einflusses der Schulform) und Wirkungen auf die Übergangsprozesse und -ergebnisse aufzuklären.

Literaturverzeichnis

- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsbildung. BIBB-Report 11/09. Bonn 2009
- BRADY, Robert P.: Work Readiness Inventory (WIR). Indianapolis 2010
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Handbuch Vertiefte Berufsorientierung. Nürnberg 2010
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Bonn 2013
- DOBISCHAT, Rolf; KÜHNLEIN, Gertrud (Hrsg.): Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmagements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Bonn 2009
- HOLLAND, John L.: Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (3rd edition). Lutz, FL 1997
- LAZARUS, Richard: Emotion and Adaption. New York 1991
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg 2006
- OSIPOW, Samuel H.; CARNEY, Clarke G.; BARAK, Azy: A Scale of Educational-Vocational Undecidedness: A Typological Approach. In: Journal of Vocational Behavior 9 (1976), S. 233–243
- SCHLAUSCH, Reiner; SCHÜTTE, Marc: Ausbildungslotsen – Lotsen für den Übergang von der Schule in den Beruf. In: Berufsbildung 109/110 (2008), S. 62–65

- SCHUPP, Jürgen; GERLITZ, Jean-Yves: BFI-S: Big Five Inventory-SOEP. In: GLÖCKNER-RIST, Andrea (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 12.00. Bonn 2008
- SCHÜTTE, Marc; SCHLAUSCH, Reiner: Ausbildungsstelle – ein akteursbezogener Ansatz zur Förderung von Handlungsorientierung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. In: MARKOWITSCH, Jörg u. a. (Hrsg.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck 2010, S. 348–365
- SCHÜTTE, Marc; SCHLAUSCH, Reiner: Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogengestützten Evaluationsstudie an allgemeinbildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2 (2008), S. 215–234
- SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin 1999
- SEIFERT, Karl Heinz: Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: FREY, Dieter; HOYOS, Carl Graf; STAHLBERG, Dagmar (Hrsg.): Angewandte Psychologie. München 1988, S. 187–206
- SEIFERT, Karl Heinz; STANGL, Werner: Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. In: Diagnostica 2 (1986), S. 153–164
- SUPER, Donald E.: A theory of vocational development. In: American Psychologist 8 (1953), S. 185–190

Günter Ratschinski, Jörn Sommer, Carolin Kunert

► Die Evaluation des Berufsorientierungsprogramms des BMBF – Entstehung, Konzept und erste Ergebnisse

Das Berufsorientierungsprogramm (BOP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) wurde zunächst als Pilotprogramm eingeführt und im Jahr 2010 aufgrund der sehr positiven Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase vorzeitig verstetigt. Die im Jahr 2013 gestartete programmbegleitende Evaluation soll nun differenzierte Auskunft über die Wirkungen des BOP geben. Untersucht werden insbesondere die Entwicklung von Berufswahlkompetenz und der Verbleib der teilnehmenden Jugendlichen sowie der Stand der Einbindung des Programms in schulische und regionale Berufsorientierungskonzepte und in diesem Sinne wichtige Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Umsetzung des BOP. Der folgende Beitrag beschreibt die Entstehung, den theoretischen Hintergrund, das Erhebungsdesign und erste Ergebnisse dieser bis ins Jahr 2017 andauernden Längsschnittuntersuchung.

1 Rahmenbedingungen und politische Einbettung des Berufsorientierungsprogramms

Das Programm zur Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm – BOP) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) steht in engem Zusammenhang mit weiteren politischen Aktivitäten und Initiativen, die Jugendliche in Ausbildung bringen und den Fachkräftenachwuchs sichern sollen – so auch die gemeinsame Dresdner Erklärung zur Qualifizierungsinitiative von Bund und Ländern aus dem Jahr 2008, in dem das BOP mit einer Pilotphase startete. Bereits im Jahr 2010 konnte das BOP auf der Grundlage der positiven Evaluationsergebnisse vorzeitig verstetigt werden. Seitdem gehört neben den sogenannten Werkstatttagen auch eine Potenzialanalyse zum festen Bestandteil des Programms (vgl. KUNERT 2014). Ziel des BOP ist es, durch das Angebot einer frühzeitigen, systematischen und praxisorientierten Berufsorientierung direkte Übergänge von der Schule in die duale Ausbildung zu unterstützen und Ausbildungsabbrüche zu verringern. Die Besonderheit des BOP liegt in der Kombination von praktischer Erprobung der eigenen Kompetenzen in verschiedenen Berufsfeldern und Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Interessen in Bezug auf spätere berufliche Anforderungen. Dadurch soll die Berufswahlkompetenz der jungen Menschen gefördert werden.

Das BOP ist definiert in den Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (aktuell: BMBF 2011). Das Programm

richtet sich bundesweit an Schüler/-innen, die einen Abschluss der Sekundarstufe I an einer allgemeinbildenden Schule anstreben. Antragsberechtigt sind Träger überbetrieblicher und vergleichbarer Berufsbildungsstätten, die eine Kooperation mit den Schulen der entsprechenden Schulformen eingehen. Neben Haupt-, Real- und Förderschulen sind das Gesamtschulen oder andere Schulformen mit zwei oder drei Bildungsgängen wie z. B. Sekundarschulen. Grundlage für die Zusammenarbeit ist eine gemeinsam abgestimmte Kooperationsvereinbarung. Die beteiligten Berufsbildungsstätten müssen über die erforderlichen Werkstatteinrichtungen und Erfahrungen in der beruflichen Erstausbildung verfügen. Gefördert werden eine Potenzialanalyse, die ab dem zweiten Halbjahr der Klasse sieben stattfindet, und zweiwöchige Werkstatttage in Klasse acht. Das Programm trägt zur BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ bei, die im Sommer 2010 gestartet ist. Sie ist Teil des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Unter dem Dach der Bildungsketten bündelt die Initiative neue Förderinstrumente mit bereits bestehenden Förderprogrammen von Bund und Ländern und verzahnt sie.

Seit Einführung des BOP im Jahr 2008 wurden bundesweit bereits über 300 Millionen Euro Fördermittel für rund 665 000 Schüler/-innen bewilligt. Das BOP wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) fachlich und administrativ betreut.

2 Historie und Zielsetzung des Forschungsauftrags

Auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse aus der Pilotphase des BOP ist davon auszugehen, dass das BOP die bis dato existierenden Angebote zur Berufsorientierung grundsätzlich sinnvoll ergänzt. Dafür sprechen zum einen die hohe Akzeptanz, die gleichermaßen bei Berufsbildungsstätten, Lehrkräften und teilnehmenden Schülerinnen und Schülern festzustellen war, zum anderen die ersten Einschätzungen zur Entwicklung von Kompetenzen der Jugendlichen durch ihre Teilnahme am BOP (vgl. INBAS 2010, S. 5 f.). Auf dieser Grundlage wurde die (umgehende) Verstetigung des BOP befürwortet und gleichzeitig mit Empfehlungen zur Anpassung von Rahmenbedingungen und Inhalten verbunden. Die praktische Erprobung in verschiedenen Berufsfeldern als Grundkonzept und Hauptschüler/-innen der achten Klassen als Kernzielgruppe hatte sich bewährt und wurde beibehalten. Wichtige Änderungen am Programm, wie z. B. die Verbindung des BOP mit einer professionellen Kompetenzfeststellung, die Ausweitung des Angebots an Berufsfeldern und die Eingrenzung auf sieben Stunden Anwesenheit pro Tag wurden über die Programmrichtlinien vorgenommen. Darüber hinaus hat sich in der Praxis gezeigt, dass sich die Qualität und Professionalität der Umsetzung des BOP, die Kooperationsbeziehungen zu den Schulen und die Einbettung des Programms in regionale und schulische Berufsorientierungskonzepte im Sinne der Programmsteuerung (BMBF und BIBB) kontinuierlich weiterentwickeln.

Gleichwohl besteht weiterhin ein großes politisches und wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, ob und wodurch die Ziele des Programms nachweislich erreicht werden und welche

Wirkungen von den Instrumenten Potenzialanalyse und Werkstatttage im Detail zu erwarten sind. Denn Zeitpunkt, Laufzeit und das Erhebungsdesign der ersten Evaluation lassen weder Aussagen über den Verbleib der Jugendlichen nach Schulende noch differenzierte Aussagen über Wirkungen des Programms zu (vgl. INBAS 2010, S.90). Aus diesem Grund wurde im Jahr 2012 eine groß angelegte programmbegleitende Evaluation in Auftrag gegeben, die insbesondere folgende Fragekomplexe untersuchen soll:

- ▶ Die Auswirkungen auf die Berufswahlkompetenz und die (schulische) Lernmotivation der Schüler/-innen
- ▶ Weitere Wege und berufliche Orientierungen der Schüler/-innen nach Teilnahme am BOP (z. B. Praktikumswahl und Verbleib nach Schulende)
- ▶ Unterstützung schulischer Berufsorientierungskonzepte und regionaler Gesamtkonzepte durch das BOP
- ▶ Identifikation und Überprüfung von Einflussfaktoren.

Berufswahlkompetenz wird im Thüringer Modell zur Berufswahlkompetenz beschrieben als ein „Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren“ (DRIESEL-LANGE u. a. 2010, S. 11 ff.). Die Berufswahlkompetenz ist also eine Kompetenz, bei deren Entwicklung von komplexen individuellen Einflussfaktoren auszugehen ist und deren Untersuchung deswegen ein ebenso komplexes Erhebungsdesign erfordert. Eine standardisierte quantitative Befragung erschien der Programmsteuerung als alleinige Grundlage nicht ausreichend, um die Entwicklung von (Berufswahl-)Kompetenzen und entsprechende Verhaltensänderungen der teilnehmenden Jugendlichen zu untersuchen und den diesbezüglichen Einfluss des BOP belastbar nachzuweisen. Aus diesem Grund ist ein qualitatives Vorgehen zentraler Baustein der Erhebung. An acht BOP-Standorten sollen ausgewählte Schüler/-innen sowie deren Ausbilder/-innen, Lehrkräfte, Eltern und weitere Akteurinnen und Akteure der Berufsbildungsstätten und der regionalen Netzwerke zu verschiedenen Zeitpunkten befragt und während der Durchführung des BOP beobachtet werden. Quantitative Befragungen von Schülerinnen und Schülern, BOP-Trägern und Schulen sollen darüber hinaus ermöglichen, die qualitativ im Detail untersuchten Phänomene quantitativ abzusichern, Häufigkeitsverteilungen auf eine größere Basis zu stellen und Vergleiche zwischen Teilgruppen anzustellen (z. B. regional, nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder nach Schulformen). Bei der Auswahl der zu befragenden Personen soll die Heterogenität im BOP hinsichtlich Art der Berufsbildungsstätte, Standort (Ost – West, Stadt – Land) und Gestaltung von Potenzialanalysen und Werkstatttagen berücksichtigt werden.

Die Evaluation wurde als Längsschnittuntersuchung angelegt, um die Entwicklung der teilnehmenden Jugendlichen bis zu ihrem Verbleib nach Schulende zu verfolgen und eine Vorher-Nachher-Messung zu ermöglichen. Um Wirkungen nachweislich auf das BOP zurück-

führen zu können, wurde zusätzlich ein Kontrollgruppendesign nahegelegt. Die Evaluation wird im Jahr 2017 abgeschlossen. Zur kontinuierlichen Optimierung des Programms und zur Unterstützung politischer Entscheidungen sollen – im Sinne einer formativen Evaluation – schon frühzeitig relevante Steuerungsinformationen und Handlungsempfehlungen ermittelt und zur Verfügung gestellt werden. Weitere Details zum Untersuchungsdesign werden unter Punkt 4 erläutert.

Die Evaluation wird umgesetzt durch ein Forschungskonsortium, bestehend aus der INTERVAL GmbH, dem Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover und der qualiNETZ GmbH.

3 Theoretischer Hintergrund¹

Das Ziel von Berufsorientierungsmaßnahmen ist es, Berufswahlkompetenz zu vermitteln. Dieses Zielkonzept ist eine moderne Fassung des Konzepts der Berufswahlreife, das Donald SUPER vor fast 60 Jahren einführte, als Berufslaufbahnen noch mit einer wichtigen Lebensentscheidung begannen und danach weitgehende Stabilität aufwiesen (SUPER 1955). Karrieren waren vorhersehbar und planbar.

Inzwischen hat sich die Arbeitswelt verändert. Berufswege sind sprunghafter, weniger planbar, mehr von Zufällen abhängig. Die Bindung an den Arbeitgeber ist gesunken, Anforderungen an Flexibilität, Mobilität und Lernbereitschaft sind gestiegen. Betriebswechsel und Berufswechsel sind zur Regel geworden. Berufsentscheidungen und damit auch die Berufsvorbereitung sind schwieriger geworden. Selbst erfolgreiche Bewerber/-innen beurteilen den Berufseinstiegsprozess als kompliziert und problembehaftet.

Die notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zur Bewältigung des Übergangs in Arbeit haben sich verändert. Dafür sind neue Konzepte eingeführt worden: Employability, Adaptabilität, proteische Laufbahnplanung u. a. Dennoch sind die Ergebnisse der klassischen Berufswahlforschung zum Konzept der Berufswahlreife nicht obsolet oder unbrauchbar geworden. Planung, Exploration, Laufbahnwissen, Realismus und Entscheidungssicherheit sind nach wie vor wichtige Elemente des Berufswahlprozesses. Ihre Brauchbarkeit und prognostische Validität ist vielfach belegt.

Sie sind im Thüringer Modell der Berufswahlkompetenz ebenso enthalten wie in der hier verwendeten Konzeption.

Für die Erfassung und Beschreibung von Veränderungen im Rahmen der Evaluation des BOP wurden sie – zusammen mit einer Reihe anderer Konzepte – als Teilkompetenzen der Berufswahlkompetenz definiert und in ein hierarchisches System gebracht. Damit bleibt die Vergleichbarkeit mit dem diagnostischen Ansatz des Thüringer Modells grundsätzlich erhalten. Darüber hinaus wird durch die Verwendung international gebräuchlicher Konzepte die

1 Das folgende Kapitel ist eine überarbeitete Fassung des gleichnamigen Abschnitts aus dem ersten Zwischenbericht zur Evaluation des BOP-Programms (RATSCHINSKI/SOMMER/STRUCK 2013).

Anschlussfähigkeit an den aktuellen Fachdiskurs sichergestellt. Der Begriff Kompetenz ist für Anpassungsleistungen an unvorhersehbare und neuartige Veränderungen der Arbeitswelt eine bessere Beschreibung als der Reifebegriff (RATSCHINSKI 2008).

Es wurde bewusst ein komplexer, facettenreicher und umfassender Ansatz gewählt, um dem allgemeinen Anliegen qualitativer Untersuchungen nach möglichst geringer Komplexitätsreduktion nahezukommen.

Wir definieren Berufswahlkompetenz als Metakompetenz aus den Komponenten Identität, Adaptabilität und Resilienz. Diese Themenbereiche werden in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern angesprochen und wiederholt thematisiert. Einige Fragen orientieren sich an Fragebogeninhalten etablierter Skalen, über die umfangreiche Vorarbeiten zur Entwicklungsabhängigkeit und zur Maßnahmen-Sensitivität vorliegen (RATSCHINSKI 2012; RATSCHINSKI/STRUCK 2012).

Diese Operationalisierung berücksichtigt auch Einflussfaktoren auf die Berufswahlbereitschaft und -kompetenz, die erst in den letzten Jahren empirisch ermittelt wurden. Identität und Adaptabilität werden als Metakompetenzen proteischer Laufbahnplanung beschrieben, die die Veränderungen der Arbeitswelt erfordern (SAVICKAS 2011). Andere Autoren definieren das verwandte Konzept der Employability über Identität, Adaptabilität und Sozialressourcen (FUGATE/KINICKI/ASHFORD 2004) oder Vorstellungen über die berufliche Zukunft über die Dimensionen Adaptabilität, Optimismus und Wissen (ROTTINGHAUS/DAY/BORGEN 2005). Operationalisierungen der Berufsvorbereitung über Planung, Entscheidung und Vertrauen in die Realisierbarkeit (STRINGER/KERPELMAN/SKORIKOV 2011) sind in die Konzeption der Adaptabilität integriert.

Für Jugendliche mit schlechten Startchancen stellen Fragen der Berufsorientierung und Berufsentscheidungen besondere Herausforderungen dar, deren Bewältigung zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt. Wir postulieren für diese speziellen Anforderungen als dritte Teilkompetenz das Konzept der Resilienz.

3.1 Identität

Identität als Kompetenz wird im Sinne der Laufbahnkonstruktionstheorie als Identitätskonstruktion oder Identitätsarbeit begriffen. Es sind die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration (antizipierter) beruflicher Rollenmuster, Rollenskripte und Rollenerwartungen in das Selbst sowie die Integration des Selbst in soziale (Berufs-) Rollen (SAVICKAS 2011).

Identitätskonstruktionen erhalten in der Adoleszenz eine besondere Betonung. Spätestens mit Ende der Schulzeit wird Jugendlichen klar, dass der Berufseinstieg nicht ohne ihr Zutun vonstatten gehen kann. Sie müssen sich über ihre Präferenzen klar werden, ihre Fähigkeiten und Stärken einschätzen können und berufliche Anforderungen in verschiedenen Ausbildungsgängen ermitteln, bevor sie eine Berufsentscheidung treffen können (STOLL/VANOTTI/SCHREIBER 2011). Sie erarbeiten sich eine berufliche Identität.

Nach ERIKSON (1970) und MARCIA (1966) haben sie eine berufliche Identität erarbeitet, wenn sie sich nach gründlicher Exploration der beruflichen Optionen ihrer Berufsentscheidung sicher sind. Es ist eine Kombination aus Entscheidungssicherheit und Exploration. Lediglich im Sinne von Entscheidungssicherheit definiert HOLLAND berufliche Identität als „... the possession of a clear and stable picture of one's goals, interests and talents“ (HOLLAND 1997, S. 5). Items zur Exploration fehlen in seinem Konzept.

Während ERIKSON und MARCIA das Identitätskonzept in der Adoleszenzforschung bestimmen, hat HOLLANDS Definition die meiste Zustimmung der Berufswahlforschung gefunden. Inzwischen wird das Marcia-Modell auch häufiger in der Berufswahlforschung angewendet, sowohl in der klassischen als auch in einer erweiterten Fassung. In der erweiterten Form wird Exploration, die gründliche Untersuchung der beruflichen Optionen, unterteilt in Exploration in die Breite und Exploration in die Tiefe, und die Entscheidungssicherheit wird aufgespalten in berufliche Festlegung und Identifikation mit der Entscheidung. Zusätzlich wird ein Faktor Reflexion angenommen (PORFELI u. a. 2011). Die Ergebnisse werden Identitätszuständen zugeordnet, die als Interpretationsfolie für Interviewergebnisse und als Merkmale für Typisierungen dienen können.

Facetten der Identitätskompetenz sind Entscheidungssicherheit, -unabhängigkeit, -angemessenheit und Verbindlichkeit der Entscheidung. Jemand hat berufliche Identität erreicht, die oder der sich selbstverantwortlich und selbstständig (Eigenaktivität) auf einen Beruf festgelegt hat (Entschiedenheit), der unter den gegebenen Umständen realisierbar ist (Realismus) und der für sie oder ihn eine gewisse Verbindlichkeit erlangt hat (Berufsbindung).

Neben Identitätskonstruktionen umfasst Identitätskompetenz auch die Fähigkeit zum Monitoring der Passung zwischen Selbstkonzept und beruflichen Arbeitssituationen. Sie ist ein wichtiges Mittel zur Aufrechterhaltung der persönlichen Authentizität (WOOD u. a. 2008), deckt einige Aspekte des klassischen Berufswahlreifekonzepts ab und ist für die Festlegung des Niveaus der Berufsorientierung herangezogen worden (KOHLRAUSCH/BAAS/SOLGA 2014).

3.2 Adaptabilität

Während Identität ein Gespür für Notwendigkeit zur Veränderung der beruflichen Situation vermittelt, ist Adaptabilität die Fähigkeit zur Veränderung (SAVICKAS 2011). Im allgemeinen Sinne ist Adaptabilität eine biografische Übergangskompetenz und eine wichtige Ressource für eine erfolgreiche Lebensgestaltung. Sie kommt bei Rollenübernahmen, Statuspassagen und Positionsveränderungen, aber auch bei der Verarbeitung traumatischer Erfahrungen (wie Verlust des Arbeitsplatzes) im gesamten Lebenslauf zum Tragen. Das Konzept der Laufbahn-Adaptabilität war zunächst Anpassung des klassischen Konzepts der Berufswahlreife an Einstellungen und Kompetenzen für berufsbezogene Entscheidungen im mittleren und hohen Erwachsenenalter (SUPER/KNASEL 1981) und später an technologische und soziale Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt (SAVICKAS 1997). SAVICKAS definiert Laufbahn-Adapta-

bilität zunächst motivational als Bereitschaft, sich zwei Aufgaben zu stellen: der vorhersehbaren Aufgabe, eine Berufsrolle zu übernehmen, und der nicht vorhersehbaren Aufgabe, sich an Veränderungen der Arbeitswelt anzupassen (SAVICKAS 1997, S. 254). Später definiert er Adaptabilität als Kompetenz und Ressource.

Mit steigendem Adaptabilitätsgrad sollte sich die Bereitschaft erhöhen, realistische Wahlen zu treffen und das Selbstkonzept erfolgreich in die Berufswelt einzubringen. Die Facetten der Adaptabilität ermöglichen selbstregulatorische Vorgänge der Anpassung an berufsbezogene Herausforderungen.

Aufbauend auf Konzeptbildungen der Berufswahlreife operationalisierte SAVICKAS Laufbahn-Adaptabilität zunächst mit den Komponenten Planung, Exploration und Entschiedenheit (SAVICKAS 1997, S. 255). Später wird Adaptabilität in vier Dimensionen aufgespalten, die sich griffig als vier C beschreiben lassen: concern, control, curiosity und confidence (SAVICKAS 2005). Jede Dimension entfaltet sich in ABC, attitudes, beliefs und competencies. Dieses Modell der Adaptabilität hat in der internationalen Berufswahlforschung breite Akzeptanz und Verbreitung gefunden.

In Vorarbeiten zur Evaluation des BOP haben wir festgestellt, dass Einstellungen (attitudes) und Überzeugungen (beliefs) inhaltlich deutliche Überlappung aufweisen. Wir haben deshalb das A durch Action (Handlung) ersetzt. Der Berufswahl- und Berufsorientierungsstatus Heranwachsender ist beobachtbar. Er kann an Handlungen festgemacht werden wie Exploration beruflicher Optionen, berufliches Planungsverhalten, Vermeidung der Beschäftigung mit dem Thema oder bewusste Annäherungen an das Thema Berufswahl. Die etwas veränderte Zwölf-Zellen-Matrix ist in Tabelle 1 aufgelistet.

Tabelle 1: Facetten der Laufbahn-Adaptabilität

	Action Handlung	Belief Überzeugung	Competence Kompetenz
concern Anliegen	Annäherung Vermeidung	Optimismus Besorgnis	Planungs- kompetenz
control Kontrolle	Planung Verantwortung	Autonomie Kompetenzerleben	Entscheidungs- kompetenz
curiosity Neugier	Informationssuche Exploration	Offenheit, Interesse Informationsbereitschaft	Informations- kompetenz
confidence Vertrauen	Proaktivität Initiative	Selbstvertrauen Erfolgs-Antizipation	Problemlöse- kompetenz

Quelle: Eigene Darstellung, teilweise in Anlehnung an SAVICKAS (2005)

Diese Aspekte ermöglichen eine Verortung von Interviewaussagen und eine komplexe Kategorisierung von Entwicklungsständen.

3.3 Resilienz

Ebenso wie Adaptabilität ist Resilienz eine wichtige Komponente erfolgreicher Lebensgestaltung. Sie betrifft jedoch den speziellen Teil der Überwindung widriger Lebensumstände und -bedingungen. Das Konzept der Resilienz wurde ursprünglich für ein Bündel von Schutzfaktoren definiert, das Kinder davor bewahrt, trotz widriger und belastender Lebensumstände aktuell und im Laufe der späteren Entwicklung psychische oder gesundheitliche Probleme oder Konflikte mit dem Gesetz zu entwickeln. Inzwischen wird es allgemeiner als Fähigkeit aufgefasst, internale und externale Ressourcen erfolgreich für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu nutzen (SCHUMACHER u. a. 2005). Es wurde zur allgemeinen Lebensbewältigungskompetenz, die auf Nutzung personaler Ressourcen wie Intelligenz, Charme, Selbstwirksamkeit, Selbstwertschätzung u. a. beruht.

Im beruflichen Kontext ist Resilienz die Fähigkeit und Bereitschaft zur Nutzung eigener Ressourcen zur Überwindung von Widerständen und Barrieren auf dem Weg zur beruflichen Zielerreichung. Wichtiger Aspekt der Resilienz ist das Vertrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten und Kompetenzen, für das BANDURA (1977, 1997) den Begriff Selbstwirksamkeit geprägt hat. Er hat in neueren Theorien zur Berufswahl eine Schlüsselstellung erhalten (LENT/BROWN/HACKETT 1994) und wird besonders zur Erklärung des Wahlverhaltens von Frauen, Minderheiten und Randgruppen herangezogen.

Die Berücksichtigung dieser Kompetenzdimension dient nicht nur der Integration eines theoretisch wichtigen Konzeptes, sondern wird auch bedeutsamen Aspekten der Berufswahlsituation der Zielgruppe gerecht. Für Förder-, Haupt- und Realschüler/-innen stellt der Ausbildungsmarkt eine besondere Herausforderung dar. Selbst von erfolgreichen Bewerberinnen und Bewerbern hat nur jede/jeder Dritte keine Probleme, eine passende Lehrstelle zu finden (KREWERTH/EBERHARD/GEI 2014), und der berufliche Übergangsbereich nimmt vornehmlich Haupt- und Förderschüler/-innen auf.

Resilienz ist operationalisiert durch Selbstwirksamkeit im Berufswahlprozess und im späteren Beruf, Selbstwertgefühl und allgemeine Resilienz als Belastbarkeit in verschiedenen Lebenssituationen. Ob Resilienz als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, eine dynamische Prozesskomponente oder ein Entwicklungskonzept konzipiert ist, hängt vom Verwendungszusammenhang ab. Für Evaluationszwecke ist es vorteilhaft, Resilienz als eine Personeneigenschaft zu definieren, die mit Umwelteinflüssen und Erfahrungsinhalten variiert. Die ursprüngliche Definition als Ensemble von Schutzfaktoren wird empirisch gestützt. In Meta-Analysen konnte nachgewiesen werden, dass die positive Wirkung von Schutzfaktoren die negative Wirkung von Risikofaktoren bei Weitem übertrifft (LEE u. a. 2013).

4 Anforderungen an das Untersuchungsdesign

Die inhaltliche Bestimmung des zentralen Untersuchungsgegenstandes folgt den im vorangegangenen Abschnitt dargelegten theoretischen Hintergründen zur Berufswahlkompetenz als

Metakompetenz. Sowohl für die quantitativen als auch für die qualitativen Erhebungen wurden die Befragungsinstrumente teils an international etablierten Skalen orientiert, teils unter Übernahme dieser Skalen entwickelt. Der strukturelle Aufbau der Untersuchung ergibt sich hingegen stärker aus den unterschiedlichen, auf die Evaluationsleistung bezogenen Anforderungen.

Zu den Aufgaben der Evaluation zählt nicht nur die Bestimmung von (Netto-)Effekten des Programms auf die Zielerreichung (die über ein Kontrollgruppendesign ermöglicht wird), sondern auch die vertiefende Analyse von Wirkungszusammenhängen, die ggf. Hinweise zur Programmoptimierung liefern. Für beide Aufgaben ist zu untersuchen, inwieweit die Programmziele erreicht werden. Differenziert werden muss hierfür jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Ziele. Zum Teil sind deren Wechselbeziehungen, z. B. zwischen der Förderung von Berufswahlkompetenz und der Förderung von schulischer Motivation, erst noch zu modellieren. Zum Teil können sie jedoch schon relativ eindeutig als Glieder in der Wirkungskette betrachtet werden. Hier ist systematisch zwischen den Zielen auf der Implementationsebene (z. B. einen realistischen Einblick in den Ausbildungsalltag zu erhalten), maßnahmenahen Zielen (z. B. Steigerung der Berufswahlkompetenz), Folgewirkungen (z. B. passgenaue Auswahl von Betriebspraktika) und Fernzielen (z. B. Übergängen in passende Berufe) zu unterscheiden. Erfolge auf den unteren Zielebenen erscheinen jeweils als Voraussetzung für die Erreichung von Zielen auf höherer Ebene. Um diese Kette angemessen abbilden zu können, gehört ein Paneldesign mit zur Evaluation.

Da den Berufsbildungsstätten bei der Umsetzung des BOP Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, muss die Evaluation Maßnahmheterogenität antizipieren. Für die Analyse von Wirkungszusammenhängen kann dies von Vorteil sein. Allerdings wird es dadurch erforderlich, die jeweilige Gestaltung mit zu untersuchen, wofür über die Schüler/-innen hinaus auch die umsetzenden Akteure zu Zielgruppen der Erhebung werden.

Weitere Anforderungen an die Evaluation betreffen z. B. die Tatsachen,

- ▶ dass nicht nur langfristig belastbare Ergebnisse, sondern auch frühzeitig schon relevante Steuerungsinformationen generiert werden müssen,
- ▶ dass Folgewirkungen des BOP voraussichtlich starken Dritteinflüssen ausgesetzt sind, die wie die schulische Berufsorientierung partiell vom BOP mit beeinflusst werden könnten,
- ▶ dass die Heterogenität der Teilnehmenden in Erhebungen und Analysen gehandelt werden will, und auch,
- ▶ dass einige Länder detailreiche Vorgaben für die Umsetzung machen.

Um allen diesen Anforderungen gerecht zu werden, musste die Evaluation ein sehr komplexes Design erhalten. Im Methodenmix entstehen auf die verschiedenen Aufgabenstellungen zugeschnittene Teilergebnisse, die in der Schlussphase integriert auszuwerten bzw. zu bündeln sein werden.

Qualitative und quantitative Methoden werden aufgrund ihrer komplementären Stärken kombiniert. Über die qualitativen Methoden, zu denen neben leitfadengestützten In-

interviews auch Beobachtungen zählen, können die intendierten Entwicklungen der Schüler/-innen konkret erfasst und die Einflussfaktoren (z. B. individuelle Voraussetzungen, Gestaltung des BOP, schulische Rahmenbedingungen) in ihrer Breite gut berücksichtigt werden. Die quantitative standardisierte Befragung von Schülerinnen und Schülern ermöglicht es hingegen, ihre Entwicklungen in Abhängigkeit vom BOP zu quantifizieren und dabei auch zu überprüfen, inwieweit die Wirkungen des BOP zwischen Untergruppen der Schüler/-innen variieren.

Auf das Untersuchungsdesign kann an dieser Stelle nicht detailliert eingegangen werden; Ausführungen hierzu sind dem ersten Zwischenbericht (RATSCHINSKI/SOMMER/STRUCK 2013) zu entnehmen. Seine grobe Struktur lässt sich durch die Unterscheidung dreier Untersuchungsblöcke veranschaulichen. Im Block A werden rund 250 Schüler/-innen verteilt auf acht Länder wiederholt von der siebten Klasse an bis ein halbes Jahr nach Abgang von der Schule interviewt und Schüler/-innen der Interventionsgruppe mit ihrer Zustimmung auch während der Potenzialanalyse und Werkstatttage beobachtet. Eingebettet ist dies in Interviews mit den betroffenen Lehrkräften, Eltern, Berufsbildungsstätten und Netzwerkpartnern. Im Block B werden bundesweit alle beteiligten Berufsbildungsstätten wiederholt schriftlich zu ihren Erfahrungen mit dem BOP und seiner Umsetzung befragt. Eine Auswahl der beteiligten Schulen wird in diese Erhebungen einbezogen. Sie ergänzen Informationen zu den schulischen Rahmenbedingungen der Berufsorientierung und dazu, welche Entwicklungen sie bei ihren Schülerinnen und Schülern beobachten. Block C schließlich umfasst eine quantitative schriftliche Panelbefragung von 1 800 Schülerinnen und Schülern mit Erhebungswellen in der siebten, achten und neunten Klasse, eine ergänzende schriftliche einmalige Befragung von 1 500 Schülerinnen und Schülern in Abgangsklassen sowie eine Befragung von Lehrkräften dieser Schüler/-innen zur Umsetzung des BOP und ggf. anderer Berufsorientierungsansätze.

Nachfolgend werden Zwischenergebnisse aus Block A zur Berufswahlkompetenz in der siebten Klasse und aus Block B zur Umsetzung des BOP und zu Entwicklungen der Schüler/-innen nach Wahrnehmung durch befragte Lehrkräfte skizziert.²

5 Zwischenergebnisse

5.1 Berufswahlkompetenz von Schülerinnen und Schülern aus siebten Klassen

In den ersten Interviews mit 109 Schülerinnen und Schülern der siebten Klassen wurde der Status der Berufswahlkompetenz vor Beginn der Maßnahmen (Potenzialanalyse und Werkstatttage) ermittelt. Zunächst wurden nur Schüler/-innen befragt, die am Projekt teilnahmen. Schüler/-innen der Kontrollgruppen wurden später befragt. Die Interviewergebnisse aus vier

2 Ausführlich sind diese Zwischenergebnisse aus Block A in RATSCHINSKI/SOMMER/STRUCK 2013 dargestellt, die Zwischenergebnisse aus Block B in SOMMER/THODE 2014.

Bundesländern sind im Zwischenbericht ausführlich dargestellt. Sie werden hier ausschnittsweise wiedergegeben:

Alle Befragten besuchen die siebten Klassen und die meisten sind 13 Jahre alt. Ihre Eltern sind überwiegend in angelernten Beschäftigungsverhältnissen tätig, der meistgenannte Beruf des Vaters ist Lkw-Fahrer (neun Nennungen), der der Mutter Putzfrau (zwölf Nennungen). 16 Prozent der Schüler/-innen haben einen Migrationshintergrund (17 von 109), d. h., entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil sind im Ausland geboren. Ihre Familien sind größer als der Bundesdurchschnitt. Die Schüler/-innen haben im Schnitt knapp zwei (1,8) meist ältere Geschwister, die z. T. als berufliche Vorbilder dienen können. Ein Viertel (24 %) der Befragten sind Erstgeborene.

5.1.1 Beruflicher Identitätsstatus und Lernmotivation

Die Mehrzahl der Jugendlichen ist mit 13 Jahren noch nicht auf einen Beruf festgelegt. Fast alle können zwar einen Berufswunsch angeben, aber im Gespräch wird deutlich, dass sie noch offen für Anregungen und Erfahrungen sind. Das Thema Berufswahl ist zwar präsent, aber noch relativ unverbindlich. Geäußerte Berufswünsche haben teilweise einen spielerischen Charakter. Dennoch sind sie ausgesprochen realistisch. Sie entsprechen überwiegend den schulischen Voraussetzungen und den regionalen Marktgegebenheiten. Glamourjobs wie Fußballstar oder Model wurden nicht genannt, ebenso wenig „Quatschjobs“ (Zuhälter, Mafia-boss, Drogendealer), die zuweilen in anonymen Fragebogen erscheinen. Dazu wird die Interviewsituation zu ernst genommen.

Der Kontakt zum Wunschberuf kommt zumeist aus dem sozialen Umfeld; hier wird Vorbildern nachgeeifert und auf deren Urteile vertraut. Eltern, Verwandte, Nachbarn und ältere Geschwister dienen als erste Modelle, und einigen gibt das Fernsehen Anregungen. Eigene Erfahrungen mit typischen Tätigkeiten der Wunschberufe haben die wenigsten. Viele wissen noch nicht genau, was im Beruf auf sie zukommen wird, und nur wenige haben nach Berufen oder Berufsfeldern intensiv gesucht.

Im Interview geben sich alle aufgeschlossen und auskunftsbereit. Einige freuen sich, über das Thema sprechen zu können und die Aufmerksamkeit eines Gesprächspartners zu haben. Vereinzelt erleben Schüler/-innen die Befragung nach ihren häuslichen Verhältnissen als so belastend, dass sie das Gespräch nicht wiederholen möchten.

Der aktuelle Stand der Berufsorientierung der Schüler/-innen kann durch den Identitätsstatus nach MARCIA (1980) beschrieben werden. Danach haben 37 Prozent einen diffusen Identitätsstatus: Für sie ist Berufswahl noch kein Thema. Sie haben sich weder um ihre beruflichen Optionen gekümmert (exploriert) noch eine Entscheidung getroffen. 34 Prozent sind ohne Exploration (in die Breite) festgelegt, sieben Prozent haben sich eine Identität erarbeitet, und 16 Prozent befinden sich im Moratorium (suchend). Dennoch zeigen die Befragungsergebnisse, dass in vielen Fällen Differenzierungen des Marcia-Schemas sinnvoll sind. Frühe Festlegungen gehen insbesondere dann, wenn sie als verbindlich erlebt werden, mit inten-

siven Explorationen in die Tiefe einher. Jugendliche suchen nicht nur nach Informationen, sondern sie erproben sich auch gezielt in Rollen und Tätigkeiten ihres aktuellen Berufswunsches. Eine Differenzierung des Explorationskonzeptes in Tiefe und Breite erscheint nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig.

Die Aussagen zur Lernmotivation entsprechen der Altersgruppe. Für die Schüler/-innen ist es selbstverständlich, zur Schule zu gehen. Die Hälfte geht gern zur Schule, nur jeder Siebte geht nicht gern zur Schule, von den Mädchen gar nur jedes 13. Die Hauptattraktion der Schule sind die Mitschüler/-innen. 51 Prozent gehen wegen der Freunde gern zur Schule, nur jede/-r Fünfte wegen der Lehrkräfte oder der Fächer und nur 16 Prozent wegen der Gelegenheit, etwas zu lernen. Es gibt kaum jemanden (nur 11 %), der nicht eine Abneigung gegen einige Fächer entwickelt hat. Bei zwölf Prozent ist die Abneigung sogar auf viele Fächer generalisiert. Jedes vierte Mädchen hat mit keinem Schulfach Schwierigkeiten, bei den Jungen ist es nur jeder achte. Für die meisten Förderschüler/-innen bedeutete der Wechsel auf die Sonderschule eine erhebliche Entlastung. Das absolute Lieblingsfach sowohl der Jungen als auch der Mädchen ist Sport vor Mathematik. Am unbeliebtesten ist Deutsch bei den Jungen und Mathematik bei den Mädchen. Bei der Mathematik scheiden sich die Geister der Mädchen: Entweder sie sind entschieden dafür oder entschieden dagegen. Das Fach Arbeit-Wirtschaft-Technik (AWT) wird eher auf Nachfrage beurteilt, und dann meist positiv.

Die von der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (DECI/Ryan 1993) postulierten Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und Eingebundenheit werden nur ansatzweise befriedigt. Gelegenheiten, Autonomie und eigene Kompetenz bei der Bearbeitung größerer Projekte zu erleben, sind nicht häufig. Gut die Hälfte der befragten Schüler/-innen hat schon einmal Aufgaben über eine längere Zeit bearbeitet, auf die sie stolz sein konnte. Meist waren das Projekte oder Referate in der Schule (Zeppelin, AKW bauen, Plakat erstellen) oder Aktionen in der Freizeit (Sport, Feuerwehr). Einige haben auch ihren Eltern bei Aufgaben aus dem Berufs- oder Privatbereich geholfen (Auto reparieren, Garten gestalten, im Familienbetrieb mithelfen).

5.1.2 Status der Laufbahnadaptabilität und der Resilienz

Das Modell der Laufbahnadaptabilität hat sich bewährt. Die Befragungen nach Inhalten und Indikatoren der vier Dimensionen concern, control, curiosity und confidence erbrachten differenzierte Ergebnisse. Die Berufswahl ist zwar für alle ein persönliches Anliegen und Inhalt gedanklicher Beschäftigung (concern), aber für die meisten erst seit einigen Monaten und überwiegend ohne besondere Verbindlichkeit. Insofern hat sich der Zeitpunkt der ersten Befragung als günstig und angemessen erweisen. Der Zukunft sehen drei von vier optimistisch entgegen, aber nur jede/-r Vierte hat sich damit beschäftigt.

Alle Schüler/-innen fühlen sich für die Berufswahl persönlich verantwortlich (control), zumindest überlässt keiner die Verantwortung ausschließlich den Eltern. Aber ebenso erwar-

ten alle mehr oder weniger elterliche Unterstützung – und erhalten sie auch. Eltern agieren wie Coaches. Sie bekräftigen ihre Kinder in ihren Vorhaben und Planungen, reagieren positiv auf geäußerte Berufswünsche und bieten Lernfelder im eigenen Berufsfeld oder im Freizeitbereich. Im Gegensatz zur Beziehung zu den Eltern sind sich die Jugendlichen ihrer Beziehung zu den Freunden nicht sicher. Berufswünsche können zu Hänseleien und zu Ablehnung führen. Besonders Berufe, die nicht der Geschlechtstradition entsprechen, wie z. B. Pflegeberufe für Männer, bergen das Risiko abfälliger Bemerkungen. Wenn man den hohen persönlichen Stellenwert der Peerakzeptanz in dieser Altersgruppe berücksichtigt, wird verständlich, dass Wünsche zuweilen verheimlicht werden.

Der Berufseinstieg ist Marker für den Erwachsenenstatus, den Jugendliche grundsätzlich anstreben. Eltern-Kind-Konflikte entstehen aus dem Freiheitsstreben der Jugendlichen und dem Kontrollbedürfnis der Eltern. Mit 13 wird Autonomie eher im Freizeitbereich und für Peeraktivitäten angestrebt. Explorationen der Berufswelt (curiosity) gehören seltener dazu. Ob die Intensität ansteigt, mit der berufliche Optionen selbstständig erkundet werden, zeigen die weiteren Befragungen.

Vertrauen in die Zukunft (confidence) und Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten (Resilienz) werden im Kompetenzmodell der Berufswahl als Entwicklungsindizes definiert, nicht als stabile Persönlichkeitsmerkmale. Die Ausgangswerte sind günstig. Jeweils etwa die Hälfte der befragten Jugendlichen sieht ihre persönliche Zukunft eher positiv oder eher negativ. Beharrungsvermögen und Selbstdisziplin schreiben sich fast alle zu. Ob sich das auch auf Berufswahl- und orientierungsprozesse beziehen lässt, werden ebenfalls die weiteren Befragungen zeigen.

Die Siebtklässler zeigen hohe Grade von Resilienz und Belastbarkeit. Die meisten (90 %) geben nicht schnell auf und lassen sich nicht entmutigen. Sie können auch Dinge tun, die sie eigentlich nicht machen wollen. Einige lassen durchblicken, dass das ihr tägliches Brot als Schüler/-innen ist. Hausaufgaben sind eine lästige Pflicht, für die das gilt. Fast alle befragten Jugendlichen können sich so akzeptieren, wie sie sind. 94 Prozent sind mit sich selbst zufrieden, obwohl sie einiges an sich ändern möchten.

5.2 Zwischenergebnisse aus der quantitativen Befragung von Lehrkräften und Trägern

Zwischen Oktober 2013 und Januar 2014 wurde allen Projektleitungen beteiligter Berufsbildungsstätten ein Fragebogen zugeschickt. Mit einem Rücklauf von 63,8 Prozent liegen Angaben zur Umsetzung des BOP aus 266 Fällen vor. 87,2 Prozent von ihnen führen die Potenzialanalyse im Rahmen des BOP durch. In diesen Fällen werden meist eigene Verfahren oder Hamet 2, Modul 1 genutzt. Bestimmte Qualitätsmerkmale wie ein Beobachterschlüssel von 1 zu 4, die Rotation der Beobachtenden, klare Beobachtungskriterien oder die Trennung von Beobachtung und Bewertung werden dabei von fast allen Trägern (80,1 % bis 97,8 %) meis-

tens oder immer eingehalten. Insgesamt sprechen die Angaben für eine qualitativ hochwertige Umsetzung. In rund jedem zehnten Fall sind Bezüge der Potenzialanalyse zu Berufen und Berufsfeldern und die Erkundung beruflicher Interessen (eher) kein Bestandteil.

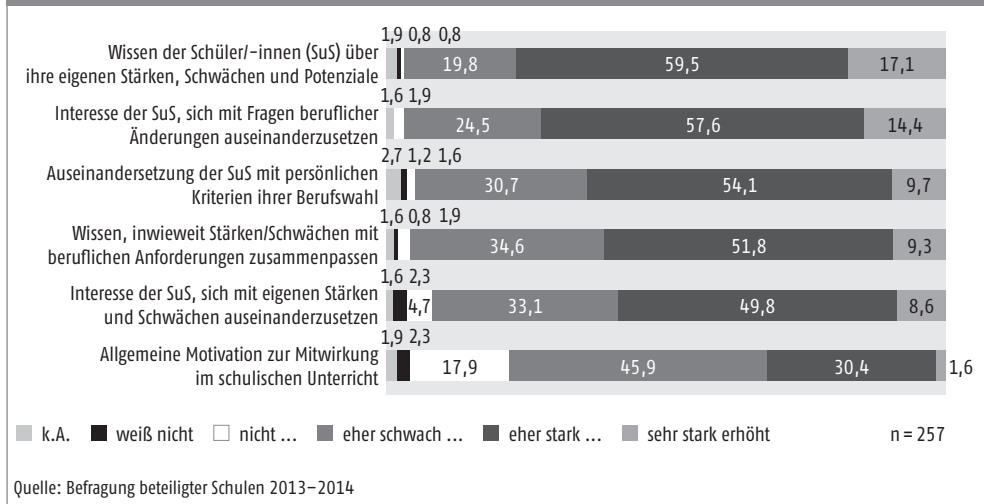
Zumindest der überwiegende Teil der Ergebnisse aus der Potenzialanalyse liegt den Trägern i. d. R. (87,2 %) vor, um die Werkstatttage daran anzupassen. Diese Informationen fehlen häufiger, wenn die Potenzialanalyse nicht vom Träger durchgeführt wird. Doch auch in diesen Fällen muss die Potenzialanalyse nicht unberücksichtigt bleiben, wenn die Schüler/-innen (oder Lehrkräfte) deren Ergebnisse bei der Auswahl der zu erprobenden Berufsfelder einbeziehen. Nur die Minderheit der Träger sieht hier keine Wahlmöglichkeiten vor und lässt alle Schüler/-innen systematisch die gleichen Berufsfelder durchlaufen. Im Durchschnitt der Träger erproben die Schüler/-innen jeweils vier Berufsfelder (Min 2, Max 10). Der Ablauf und die Gestaltung der Berufsfelder sind meist schriftlich, z. B. in einem Handbuch, dokumentiert (84,2 %), und für jedes Berufsfeld gibt es vorab festgelegte Aufgaben, die alle Jugendlichen, die dieses Feld wählen, in gleichem Maß bearbeiten sollen (93,2 %). Zwar geben nur zwei Drittel der 1 313 hierzu befragten pädagogisch Mitarbeitenden an, dass die Aufgaben typischen beruflichen Herausforderungen entsprechen, aber neun von zehn halten die Aufgaben für geeignet, um mit ihnen gezielt berufstypische Fertigkeiten zu erproben.

Der Stellenwert von Berufsorientierung allgemein oder des BOP speziell unterscheidet sich zwischen den Berufsbildungsstätten stark. Der Umfang des BOP an allen Geschäftsfeldern des Trägers reicht von 0,1 bis zu 100 Prozent. Dies spiegelt sich allerdings nicht in statistisch signifikanten Qualitätsunterschieden wider. Andere Trägermerkmale haben hier größeren Einfluss. Hierzu zählt, dass Träger mit längerer Erfahrung häufiger ihre Mitarbeitenden zum Thema „Berufsorientierung mit Schülerinnen und Schülern speziell dieser Altersstufe“ geschult haben. Überdies werden für mehrere Aspekte der Umsetzung signifikant (t-Tests) andere Werte genannt, je nachdem, ob es sich um vergleichbare Bildungsstätten oder überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS) handelt. Noch ist jedoch unklar, inwieweit sich diese Unterschiede messbar in niedrigeren bzw. höheren Entwicklungen von Berufswahlkompetenz der Schüler/-innen niederschlagen.

Die Befragung beteiligter Schulen erstreckte sich von September 2013 bis Januar 2014; es liegen 257 auswertbare Fragebogen vor (Rücklauf von 35,3 %). Die meisten dieser Lehrkräfte sind mit dem BOP sehr oder eher zufrieden, stärker noch mit den Werkstatttagen als mit der Potenzialanalyse. Die Umsetzung des BOP beschreiben sie vergleichbar positiv wie die Berufsbildungsstätten. Darüber hinaus konnten sie wesentliche Entwicklungen ihrer Schüler/-innen vom Beginn der Potenzialanalyse bis zur Nachbereitung der Werkstatttage beobachten (vgl. Abbildung 1). Besonders stark entwickelte sich das Wissen der Schüler/-innen über eigene Stärken, Schwächen und Potenziale und ihr Interesse, sich mit Fragen beruflicher Anforderungen auseinanderzusetzen. Rund drei Viertel der Lehrkräfte geben hierzu sehr oder eher starke Entwicklungen an. Auch die Auseinandersetzung der Schüler/-innen mit den persönlichen Kriterien ihrer Berufswahl, ihr Wissen, inwieweit die eigenen Stärken und

Schwächen mit den Anforderungen bestimmter Berufsfelder oder Berufe zusammenpassen, und ihr Interesse, sich mit eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, haben sich in deutlich mehr als der Hälfte der Fälle eher oder stark erhöht. Lediglich die allgemeine schulische Motivation erhöhte sich kurzfristig meist (63,8 %) nur schwach oder gar nicht.

Abbildung 1: Von Lehrkräften beobachtete Entwicklungen zwischen Beginn der Potenzialanalyse und Nachbereitung der Werkstatttage



Ein Teil der beschriebenen Entwicklungen hätte vermutlich auch ohne das BOP stattgefunden. Die statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen der konkreten Umsetzung des BOP und den Entwicklungen³ zeigen aber zumindest, dass sie nicht unabhängig vom BOP verlaufen, und lassen somit im weiteren Verlauf positive Ergebnisse der Evaluation erwarten. Eine exakte Wirkungsanalyse auf der Basis einer quantitativen Kontrollgruppenanalyse erübrigt sich damit nicht. Ebenso wenig können die Einschätzungen der Lehrkräfte zu diesen Entwicklungen die Erhebung von Berufswahlkompetenz und schulischer Motivation direkt bei den Schülerinnen und Schülern ersetzen. Dies bleibt Teil des weiteren Vorgehens.

6 Ausblick

Die Evaluation des BOP mit ihrer Laufzeit bis ins Jahr 2017 steht einerseits noch in den Anfängen. Dies spiegelt sich auch in den aktuell vorliegenden Ergebnissen der Evaluation wider, die in diesem Beitrag dargestellt wurden. Andererseits sind aufgrund des Erhebungsdesigns kontinuierlich für die Berufsorientierung interessante und steuerungsrelevante Erkenntnisse zu er-

3 Der Großteil der erhobenen Indikatoren zur Umsetzung korreliert mit Spearman-Rho = 0,2 bis 0,3 zu den beschriebenen Entwicklungen.

warten. So wurden beispielsweise noch im Jahr 2014 die ersten beiden Befragungswellen und Beobachtungen im Rahmen der qualitativen Untersuchung abgeschlossen und eine weitere umfangreiche Träger- und Schulbefragung durchgeführt, die ihren Schwerpunkt auf der institutionellen und regionalen Vernetzung des BOP hatte. 2015 werden erste differenzierte Erkenntnisse über den Verbleib der Schüler/-innen nach Schulende vorliegen. Das Evaluationsteam und die Programmsteuerung werden regelmäßig über wichtige neue Erkenntnisse aus der Evaluation informieren (Hinweise jeweils unter: www.berufsorientierungsprogramm.de).

7 Literatur

- BANDURA, Albert: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84 (1977) 2, S. 191–215
- BANDURA, Albert: *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York 1997
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Richtlinien für die Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten (Berufsorientierungsprogramm des BMBF – BOP) vom 06. Dezember 2011. Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/bo-richtlinien_061211.pdf (Stand: 8.5.2014)
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993), S. 223–238
- DRIESEL-LANGE u. a.: *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien. Bad Berka 2010
- ERIKSON, Erik H.: *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Stuttgart 1970
- FUGATE, Mel; KINICKI, Angelo J.; ASHFORD, Blake E.: Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. In: *Journal of Vocational Behavior* 65 (2004) 1, S. 14–38
- HOLLAND, John L.: *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3). Odessa, FL 1997
- INSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG, ARBEITSMARKT- UND SOZIALPOLITIK (INBAS) (Hrsg.): *Evaluationsbericht. Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten*. Offenbach am Main 2010 – URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Evaluationsbericht_BOP.pdf (Stand: 8.5.2014)
- KOHLRAUSCH, Bettina; BAAS, Meike; SOLGA, Heike: Bessere Chancen am Arbeitsmarkt durch Förderung der Berufsorientierung? Erkenntnisse aus der Evaluation von BA-Projekten in Niedersachsen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 43 (2014) 1, S. 25–29
- KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GEI, Julia: Orientierung im Ausbildungsdschungel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 43 (2014) 1, S. 20–24

- KUNERT, Carolin: Die Potenzialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 43 (2014) 1, S. 30–33
- LEE, Ji Hee u. a.: Resilience: A meta-analytic approach. In: *Journal of Counseling & Development* 91 (2013) 3, S. 269–279
- LENT, Robert W.; BROWN, Steven D.; HACKETT, Gail: Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45 (1994) 1, S. 79–122
- MARCIA, James E.: Development and validation of ego-identity status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (1966) 5, S. 551–558
- MARCIA, James E.: Identity in adolescence. In: Adelson, E. (Hrsg.): *Handbook of adolescent psychology*. New York 1980, S. 159–187
- PORFELI, Erik u. a.: A multi-dimensional measure of vocational identity status. In: *Journal of Adolescence* 34 (2011), S. 853–871
- RATSCHINSKI, Günter: Berufswahlkompetenz. In: KOCH, Martin; STRASSER, Peter (Hrsg.): *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2008, S. 73–90
- RATSCHINSKI, Günter: Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze*. Wiesbaden 2012
- RATSCHINSKI, Günter; SOMMER, Jörn; STRUCK, Philipp: Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – erster Zwischenbericht. BMBF-Online-Publikation. Bonn 2013 – URL: http://www.berufsorientierungsprogramm.de/html/de/103_583.php (Stand: 17.3.2014).
- RATSCHINSKI, Günter; STRUCK, Philipp: Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 22 (2012) – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf (Stand: 25.11.2014)
- ROTTINGHAUS, Patrick J.; DAY, Susan X.; BORGES, Fred H.: The Career Future Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. In: *Journal of Career Assessment* 13 (2005) 1, S. 3–24
- SAVICKAS, Mark L.: Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. In: *Career Development Quarterly* 45 (1997), S. 247–259
- SAVICKAS, Mark L.: The theory and practice of career construction. In: BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. (Hrsg.): *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. New York 2005, S. 42–70
- SAVICKAS, Mark L.: *Career counseling*. Washington, D.C. 2011

- SCHUMACHER, Jörg u. a.: Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie 53 (2005) 1, S. 16–39
- SOMMER, Jörn; THODE, Andrea: Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ – Ergebnisse aus Befragungen von Berufsbildungsstätten und Schulen 2013–2014. 2014. URL: http://www.berufsorientierungsprogramm.de/library/Sonderbericht_2014_BOP_Evaluation_TraegerSchulbefragung.pdf (Zugriff: 25.11.2014)
- STOLL, François; VANOTTI, Marco; SCHREIBER, Marc: Einstieg in die Berufswelt – Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl – eine empirische Studie. Chur 2011
- STRINGER, Kate; KERPELMAN, Jennifer; SKORIKOV, Vladimir: Career preparation: A longitudinal, process-oriented examination. In: Journal of Vocational Behavior 79 (2011) 1, S. 158–169
- SUPER, Donald Edwin: Dimensions and measurement of vocational maturity. In: Teacher College Record 57 (1955), S. 151–163
- SUPER, Donald Edwin; KNASEL, Edward G.: Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. In: British Journal of Guidance & Counselling, 9 (1981) 2, S. 194–201
- WOOD, Alex M. u. a.: The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. In: Journal of Counseling Psychology 55 (2008) 3, S. 385–399

Jens Peschner, Satiye Sarigöz

► Berufseinstiegsbegleitung: zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten

Die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) ist seit 2012 in § 49 SGB III als Regelinstrument aufgenommen. Sie ist damit ein zentrales Begleitungsinstrument für den Übergang von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern von der allgemeinbildenden Schule bis in die Berufsausbildung. Das Instrument ist ein zentrales Strukturelement der Initiative Bildungsketten. Im Beitrag werden die Potenziale des Instruments sowie die Herausforderungen mit Fokus auf die nachschulische Phase der Begleitung herausgearbeitet. Zugrunde gelegt werden dabei sowohl die bisherigen Erkenntnisse mit dem Instrument aus der Praxis im Rahmen der Begleitstruktur der Servicestelle Bildungsketten als auch aus den bisherigen Zwischenberichten zur Evaluation der BerEb nach § 421s SGB III in alter Fassung. Der Beitrag gibt den Erkenntnis- und Entwicklungsstand zur Berufseinstiegsbegleitung bis zum Jahr 2013 wieder. Aktuelle Entwicklungen sind daher nicht berücksichtigt.

1 Präventive Förderung durch kontinuierliche Begleitung

Durch die Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ (Initiative Bildungsketten) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) soll die frühzeitige Förderung junger Menschen bundesweit ausgebaut und systematisiert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde 2010 die Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) im Rahmen eines Sonderprogramms initiiert. Das Instrument soll ermöglichen, dass feste Bezugspersonen außerhalb des Schulunterrichts insbesondere junge Menschen mit Startschwierigkeiten dabei unterstützen, gezielt Kompetenzen aufzubauen, um den beruflichen Einstieg zu schaffen.

Die Berufseinstiegsbegleitung ersetzt weder bereits bekannte Instrumente, noch erfindet sie den Übergang neu. Sie soll vielmehr Lücken schließen und als feste Bezugsgröße bereits in der Schule gewährleisten, dass Bildungsverläufe junger Menschen zielgerichteter gestaltet werden und dass Förderinstrumente in der Schule, im Übergangsbereich und in der Ausbildung passgenau für junge Menschen zum Einsatz kommen. Dem komplexen Anforderungsprofil an BerEb liegt ein offener Handlungsrahmen mit bedarfsabhängigen Gestaltungsmöglichkeiten zugrunde. Das Konzept sieht unter anderem eine nachschulische Begleitung vor. Daraus ergeben sich für BerEb Herausforderungen, u. a. im Umgang mit weiteren Instrumenten des Übergangs von der Schule in den Beruf.

Das BMBF setzt mit der Initiative Bildungsketten auf die systemische, bundesweite Verstärkung erfolgreicher Instrumente zur schnelleren Integration junger Menschen in die Berufswelt (vgl. ACKER/PESCHNER/SARIGÖZ 2013). Die Initiative schafft für die beteiligten Akteurinnen/Akteure einen konzeptionellen Rahmen für eine kompetenzorientierte Förderung der Jugendlichen von der Schule bis zum Ausbildungsabschluss. Strukturell betrachtet steht dabei die engere Verzahnung von Förderinstrumenten von Bund und Ländern zur Gestaltung der Übergänge zwischen Schule, Übergangssystem und Ausbildung im Mittelpunkt. Zentrale Programme des BMBF der Initiative sind neben der Berufseinstiegsbegleitung das Programm zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ (BOP) sowie die Ehrenamtsinitiative „Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung Jugendlicher in der Berufsausbildung“ (VerA). Diese Förderinstrumente werden mit den Aktivitäten der Länder verzahnt und sollen durch Bund-Länder-Vereinbarungen systematisch und dauerhaft in Landeskonzepten implementiert werden. Dies ist bereits mit Blick auf das Instrument „Potenzialanalyse“ in den Ländern Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Thüringen erfolgt. Perspektivisch sollen vergleichbare Vereinbarungen mit allen Ländern und zu weiteren Instrumenten getroffen werden. Diese sollen künftig auch Instrumente und Maßnahmen umfassen, die im Zuständigkeitsbereich der Bundesagentur für Arbeit bzw. des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) umgesetzt werden (wie Berufsorientierungsmaßnahmen nach § 48 SGB III).

2 Hintergrund und Fragestellung

Im Rahmen der Initiative Bildungsketten startete das BMBF 2010 das „Sonderprogramm Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten“ (vgl. RICHTLINIE 2010). Das Programm läuft bis 2014 bundesweit an rund 1 000 Schulen mit ca. 1 000 Berufseinstiegsbegleiterinnen/-begleitern. Bis zu 30 000 Schüler/-innen werden über mehrere Jahre begleitet. Das Sonderprogramm ergänzt die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a. F., die im Februar 2009 zur modellhaften Erprobung des Instruments an 1 000 ausgewählten Schulen im Bundesgebiet startete. Derzeit wird BerEb im Auftrag von BMAS und BMBF nach diesen beiden Modellen an insgesamt 2 000 Schulen mit bis zu 2 000 BerEb (Vollzeitäquivalente) durchgeführt.

Bei der Weiterentwicklung der Initiative durch das BMBF und BMAS ab 2014 ist ein Kerngedanke die Zusammenführung der BerEb an den Modellschulen aus der Erprobung nach Paragraph 421s SGB III a. F. und dem Sonderprogramm.

Die Berufseinstiegsbegleitung ist seit 2012 in § 49 SGB III als Regelinstrument aufgenommen und kann an allen allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden. Damit wird die BerEb als das Begleitungsinstrument für den Übergang von förderbedürftigen Schülerinnen und Schülern von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung verankert.

Mit Blick auf das Instrument Berufseinstiegsbegleitung steht die Servicestelle Bildungsketten beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als wissenschaftliche Begleitung der ge-

samen Initiative vor der Herausforderung, das noch junge Instrument so zu flankieren, dass parallel zur Umsetzung Erkenntnisse gewonnen werden, die von der Praxisebene in die institutionelle Ebene transferiert werden. Gleichzeitig muss sie Ansatzpunkte und Arbeitshypothesen für weitere vertiefende Untersuchungen gewinnen, z. B. durch externe Evaluationen. Exemplarisch für diesen Prozess steht die Werkstattreihe zur Umsetzung der Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase (vgl. SERVICESTELLE I 2013; SERVICESTELLE II 2013; SERVICESTELLE IV 2013). Der Teilnehmerkreis der Veranstaltungsreihe setzte sich zusammen aus BerEb, Berufsberatung, Berufsschulen, Betrieben und Bildungsträgern.

Die bisherigen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen zur Berufseinstiegsbegleitung basieren auf den Erfahrungen der Begleitstruktur der Servicestelle Bildungsketten und der begleitenden Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III a. F., zu der drei Zwischenberichte vorliegen (vgl. FORSCHUNGSKONSORTIUM 2010–2012).

Eine zentrale Erkenntnis aus beiden Strängen (Begleitstruktur Servicestelle und Zwischenberichte der Evaluation) lautet: Die größte Unsicherheit und Wissenslücke ist in der nachschulischen Phase der BerEb zu beobachten. Dies ist zum Teil zu erklären: Die ersten BerEb haben ihre Arbeit Ende 2009 aufgenommen, sodass erstmals mit dem Zwischenbericht 2012 überhaupt erste Erkenntnisse mit der Betrachtung der ersten Kohorte gewonnen werden konnten (vgl. FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. XIII).

Die zentrale Frage lautet: Ist das Instrument BerEb als noch junges Instrument der Initiative Bildungsketten bereits eine zielführende und übergreifende „Gesamtklammer“ in den unterschiedlichen Phasen des beruflichen Integrationsprozesses junger Menschen mit Förderbedarf?

Im Folgenden wird diese Frage beantwortet, indem zunächst die Potenziale des Instruments beleuchtet, die Wechselwirkung mit weiteren Instrumenten der Initiative Bildungsketten beschrieben und die Herausforderungen für das Instrument insbesondere in der nachschulischen Phase diskutiert werden.

3 Potenziale der Berufseinstiegsbegleitung

Hauptamtliche Berufseinstiegsbegleiter/-innen stehen den Jugendlichen bei Bedarf bis zu fünf Jahre zur Seite. Der Betreuungsschlüssel ist eins zu zwanzig. Die Begleitung von Jugendlichen ab der Vorabgangsklasse erfolgt in enger Abstimmung mit der Schule und der Berufsberatung. Laut dem Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung der Bundesagentur für Arbeit wird die Begleitung auch bis zu einem Jahr nach dem Einmünden in eine Ausbildung fortgesetzt – auch dann, wenn Jugendliche zunächst in anderen Maßnahmen des Übergangs sind (vgl. BUNDESAGENTUR 2011, S. 16 f.).

Dieses Fachkonzept beschreibt die Anforderungen und Tätigkeiten der BerEb. Dabei bietet das offene Konzept den handelnden Personen einen großen Spielraum bei der Umsetzung, um für die Jugendlichen individuelle Lösungen unter regional unterschiedlichen Voraussetzungen zu finden.

Durch den langen Zeitraum der Begleitung ist eine intensive Auseinandersetzung und Abstimmung mit allen Beteiligten möglich und notwendig. Die BerEb hält Kontakt zu Lehrkräften, Eltern, Berufsberatung und ausbildenden Betrieben, Trägern, Jugendsozialarbeit, Jugendhilfe etc. und koordiniert bei Bedarf weitere Unterstützungsangebote.

3.1 Anforderungsprofil und Tätigkeitsfelder

Das Anforderungsprofil der BerEb ist sehr komplex und von regionalen Voraussetzungen abhängig. Sie interagieren in unterschiedlichen Phasen mit wechselnden Akteurinnen/Akteuren. Die formellen Arbeitsgrundlagen bieten dabei einen Orientierungsrahmen, wie z. B. das Fachkonzept.

Die wichtigsten Ziele der Berufseinstiegsbegleitung sind:

- ▶ Erreichen des Schulabschlusses,
- ▶ Förderung der Berufswahlkompetenz und Ausbildungsreife,
- ▶ Integration in Ausbildung und Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses.

Die Berufseinstiegsbegleitung beinhaltet insbesondere die sozialpädagogische Unterstützung der Jugendlichen bei der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Erschließung und Koordination der individuell erforderlichen Unterstützungsangebote. Die Begleitung zielt darauf ab, Jugendliche beim systematischen und kontinuierlichen Kompetenzaufbau zu unterstützen. Ein zentraler Aspekt ist die Entwicklung und Förderung berufsübergreifender Schlüsselkompetenzen. Regelmäßige Zielvereinbarungen kennzeichnen den Prozess der Begleitung.

Die BerEb schließt gezielt Unterstützungslücken im Qualifizierungsverlauf der Jugendlichen: Sie initiiert und organisiert als „Kümmerer“ und zentrale Anlaufstelle für den Jugendlichen dort Hilfe, wo sie zusätzlich notwendig ist, und nutzt dazu bestehende regionalspezifische Angebote, wenn es sie gibt. Dies können, exemplarisch betrachtet, sowohl ein individueller Unterstützungsunterricht an der jeweiligen Schule oder sozialpädagogische Hilfen bei Problemen mit Eltern sein als auch die Vorbereitung und Vermittlung betriebsnaher Maßnahmen und Förderangebote im Übergangsbereich in Absprache mit der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit.

Es lassen sich die folgenden übergreifenden Tätigkeitsfelder ableiten (vgl. SOBIELLA 2012; SERVICESTELLE III 2013):

- ▶ Vorzeitigen Schulabgang durch die gezielte Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt in und außerhalb der Schule verhindern,
- ▶ Jugendliche zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen,
- ▶ Gezielte Unterstützung bei der Berufsorientierung und Berufswahl,
- ▶ Nahtstellen-Management am Übergang für die einzelnen Phasen der Begleitung sowie
- ▶ Brücke zu Eltern und Erziehungsberechtigten als „neutrale“ Ansprechpartner/-innen.

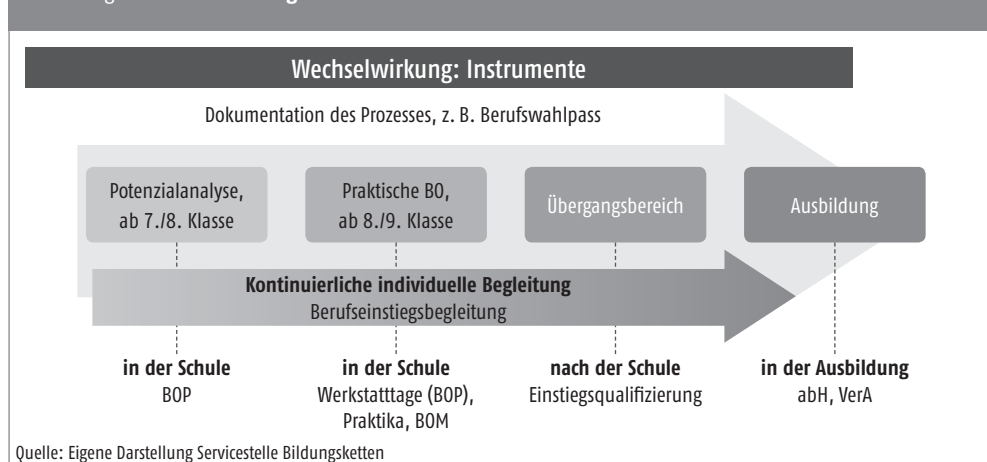
Die Rolle der BerEb setzt neben der individuellen Begleitung auch voraus, dass BerEb für die Aufgabe fundierte Kenntnisse der regionalen Unterstützungssysteme, insbesondere im Pro-

zess der Berufsorientierung, der Jugendhilfe im Allgemeinen und im Übergangsbereich im Besonderen mitbringt. Dieses heterogene Anforderungsprofil und die komplexen Tätigkeitsfelder leiten sich daraus ab, dass das Instrument vom Gesetzgeber als eine „Gesamtklammer“ von der Schule bis in die Ausbildung konzipiert ist.

3.2 BerEb als Gesamtklammer: Wechselwirkung mit anderen Instrumenten

Wie BerEb als „Gesamtklammer“ funktioniert, sieht man exemplarisch an den zentralen weiteren Instrumenten der Initiative Bildungsketten (vgl. Grafik 2). Diese Klammerfunktion bedeutet, dass BerEb einzelne Instrumente der hier dargestellten „Stationen“ im Verlauf des Berufsorientierungs- und Übergangsprozesses koordiniert und verbindlich einsetzt, um eine zielgerichtete Förderung zu gewährleisten. BerEb organisiert den Bildungsverlauf zusammen mit den Jugendlichen und sorgt für weitere Unterstützung, um die o. g. Ziele zu erreichen. Sie oder er dokumentiert die Begleitung und die Ergebnisse der Begleitung in einem Förderplan. Gleichzeitig sorgt sie oder er dafür, dass für den Jugendlichen vorhandene Dokumentationsinstrumente wie der Berufswahlpass genutzt werden. So verwertet sie oder er die Ergebnisse der stärkenorientierten Potenzialanalyse am Anfang der Begleitung, initiiert neben schulischer Unterstützung Maßnahmen der praktischen Berufsorientierung wie Werkstatttage oder Betriebspraktika in der Schulzeit und wertet diese mit dem Jugendlichen aus, initiiert gemeinsam mit der Berufsberatung Maßnahmen des Übergangs wie Einstiegsqualifizierung und begleitet den Jugendlichen auch im Übergangsbereich weiter, falls keine Berufsausbildung direkt nach der Schule möglich ist. In der Ausbildung schließlich begleitet BerEb den Jugendlichen bis zu einem Jahr weiter und initiiert auch hier weitere Angebote wie ehrenamtliche Begleitung und ausbildungsbegleitende Hilfen, wenn weitere Unterstützung notwendig wird.

Abbildung 1: Wechselwirkung BerEb mit anderen Instrumenten



3.2.1 Potenzialanalyse

Unter dem Begriff Potenzialanalyse (PA) werden unterschiedliche Verfahren der Kompetenzfeststellung ab Klasse sieben bzw. acht zusammengefasst. Die PA ist ein stärkenorientiertes Instrument, das sich auf Entwicklungsprozesse der Schüler/-innen richtet; sie stellt keine Leistungsbeurteilung oder Prüfung im klassisch schulischen Sinne dar. Der Blick wird auf die Möglichkeit gerichtet, Jugendliche zu fördern und sie dabei zu unterstützen, sich auszuprobieren und die eigenen Fähigkeiten kennenzulernen. Im Idealfall werden die Verfahren durch externe, geschulte Beobachter/-innen durchgeführt und ausgewertet, um einen unvoreingenommenen Blick außerhalb des Lernorts Schule zu gewährleisten. An bis zu drei Schultagen bietet die PA die Möglichkeit, formelle und informelle Kompetenzen zu erfassen, schulische Erfahrungen zu ergänzen und die Schüler/-innen durch biografische Ansätze als „ganze Person“ zu betrachten. Die Verfahren sind vielfältig: Zum Teil gibt es in den Ländern einheitliche Angebote, wie z. B. die Kompetenzanalyse Profil AC in Baden-Württemberg oder das Kompetenzfeststellungsverfahren Kompo7 in Hessen. Innerhalb der Initiative Bildungsketten werden Potenzialanalysen im Rahmen des Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ (BOP) und des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten auf der Grundlage von einheitlich vorgegebenen Qualitätsstandards durchgeführt (vgl. WEISSMANN 2010). Eine zweibändige Handreichung soll darüber hinaus den Austausch über die Qualität von Potenzialanalysen fördern und Orientierungshilfen für die Praxis bieten (vgl. LIPPEGAUS-GRÜNAU/VOIGT I 2012; LIPPEGAUS-GRÜNAU/VOIGT II 2012).

Die Potenzialanalyse stellt für alle Schüler/-innen den ersten systemischen Schritt im Berufsorientierungsprozess dar und ist damit der Startpunkt bzw. das erste Glied einer Bildungskette: Ab dem Zeitpunkt der Durchführung werden personale, soziale und methodische Kompetenzen erfasst und Förderempfehlungen für die persönliche Entwicklung der Schüler/-innen abgeleitet. Durch Selbst- und Fremdeinschätzung wird zudem ein Reflexionsprozess initiiert, der die berufliche Selbstkompetenz fördert. Die BerEb erstellt auch auf der Grundlage der PA individuelle Förderpläne mit den Schülerinnen und Schülern und lässt die Ergebnisse in die weitere Förderung einfließen. So werden erste Zielvereinbarungen, z. B. zum Ausbau einzelner Stärken und Beobachtungsmerkmale getroffen.

3.2.2 Praktische Berufsorientierung (Werkstatttage, Praktika etc.)

Die praktische Berufsorientierung, die in der Regel in Klasse acht beginnt, kann handlungsorientiert verdeutlichen, wie erlerntes Wissen angewendet und umgesetzt wird. Beispielhaft hierfür stehen die Werkstatttage im Rahmen von BOP: Aufbauend auf der Potenzialanalyse verbringen Schüler/-innen zwei Wochen in überbetrieblichen Lehrwerkstätten, um sich in unterschiedlichen Berufsfeldern auszuprobieren. Durch eine gezielte Auswertung und Reflexion mit dem Jugendlichen durch das Ausbildungspersonal lassen sich konkretere Rückschlüsse auf die berufliche Zukunftsgestaltung ziehen. Das Kompetenzprofil der Schüler/-innen wird

dabei sichtbar und systematisch erfasst und mit Ausbildungsberufen abgeglichen. Durch gezielte Praktika, die im Anschluss initiiert werden können, lassen sich dann die Berufswünsche in der betrieblichen Praxis überprüfen. Dieser systematische Kompetenzaufbau führt zu einer frühzeitigen und konkreten Auseinandersetzung mit den Berufs- und Zukunftswünschen der Jugendlichen. Die BerEb treffen gezielt die Auswahl der Praktika und sorgen für die Nachbereitung.

Die praktische Berufsorientierung wird bundesweit heterogen umgesetzt: Sie umfasst zahlreiche Maßnahmen und Strategien unterschiedlicher Initiatoren (Bundesagentur für Arbeit, BMBF, Länder, Kommunen, Schulen etc.) in verschiedenen Programmen und gesetzlichen Regelungen, wie dem BOP oder länderspezifischen Ansätzen im Rahmen der Berufsorientierungsmaßnahmen nach § 48 SGB III (z. B. „Schule – Arbeitswelt“ in Schleswig-Holstein oder „Zukunft konkret“ im Saarland).

3.2.3 Maßnahmen im Übergang

Sollte der Übergang in Ausbildung nicht unmittelbar nach der Schule gelingen, sind alternative Wege gefragt. Dabei sind die zur Verfügung stehenden Angebote vielfältig und können hier nur als Auswahl zusammengefasst werden:

- ▶ Einstiegsqualifizierung (EQ) oder Einstiegsbegleitung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen (EQ plus),
- ▶ ausbildungsbegleitende Hilfen (abH),
- ▶ berufsschulische Angebote mit einjähriger Vorbereitung (z. B. Berufsvorbereitungsjahr),
- ▶ Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB),
- ▶ Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE).

Die BerEb wählt die geeigneten Übergangsmaßnahmen so aus, dass sich das bislang im Berufsorientierungsprozess erarbeitete Kompetenzprofil der Jugendlichen weiterhin berufsspezifisch verdichten kann und der Übergang in Ausbildung systematisch weiterverfolgt wird: „Während der Teilnahme an Qualifizierungsmaßnahmen (z. B. schulische Berufsvorbereitung, BvB, EQ, FSJ) hat sich der/die Berufseinstiegsbegleiter/-in eng mit den dort tätigen Fachkräften/Verantwortlichen abzustimmen. Dies gilt auch, wenn der/die Teilnehmer/-in während einer Einstiegsqualifizierung ausbildungsbegleitende Hilfen erhält. Eine Doppelung der Aufgaben sollte vermieden werden. Die Verantwortlichkeiten der beteiligten Akteure und Akteurinnen sind dem/der Teilnehmer/-in transparent zu machen“ (BUNDESAGENTUR 2011, S. 16).

3.2.4 Ehrenamtliche Begleitung während der Ausbildung

Nach dem ersten Jahr der Ausbildung können Jugendliche bei Bedarf bis zum Ausbildungsabschluss auf eine ehrenamtliche Unterstützung, z. B. durch die sog. Senior-Experten, zurückgreifen. Das BMBF hat gemeinsam mit den Spitzenverbänden der Deutschen Wirtschaft (Zentralverband des Deutschen Handwerks, Deutscher Industrie- und Handelskammertag

und Bundesverband der Freien Berufe) und dem Senior Experten Service (SES) die Initiative „Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung Jugendlicher in der Berufsausbildung“ (VerA) gestartet. Es handelt sich dabei um ein Angebot an alle, die in der Ausbildung auf Schwierigkeiten stoßen oder deren Ausbildung von einem Abbruch gefährdet ist. VerA stellt diesen Jugendlichen ehrenamtliche Senior-Expertinnen und -Experten für eine 1:1-Begleitung zur Seite. Die Senior-Expertinnen/-Experten sind Vertrauenspersonen, die Unterstützung und Orientierung und damit Hilfe zur Selbsthilfe bieten. Sie bringen durch ihre jahrzehntelange Berufserfahrung Fachwissen aus Industrie, Handwerk und vielen technischen, kaufmännischen und sozialen Berufen mit. Darüber hinaus werden sie für ihre Aufgabe intensiv auf der Basis des „Curriculums für die Qualifizierung von Senior Experten zur Begleitung von Schülern/-innen für den Übergang Schule – Beruf“ geschult. Senior-Expertinnen und -Experten nutzen bei ihrer Arbeit mit den Jugendlichen auch die flächendeckenden Regelleistungen der Bundesagentur für Arbeit und der Jobcenter, z. B. abH. Im Sinne der Bildungsketten werden die Jugendlichen auf diese Weise bis zum Ausbildungsabschluss begleitet.

Die BerEb können die Jugendlichen auf diese Angebote vorbereiten und ggf. die „Übergabe“ des Jugendlichen an die Senior-Expertinnen/-Experten einleiten.

Der gesamte Prozess von der Berufsorientierung bis zur Ausbildung wird durch den Einsatz eines zentralen und geeigneten Reflexions- und Steuerungselements dokumentiert, z. B. mit dem Berufswahlpass (vgl. BERUFSWAHLPASS).

Die Funktion der BerEb als eine „Gesamtklammer“ über vielfältige Maßnahmen und Angebote hinweg erstreckt sich auch auf eine heterogene Akteurebene, die zum Teil konstant bleibt (Jugendliche, Eltern, Berufsberatung), sich aber in den unterschiedlichen Phasen der Begleitung regionalspezifisch auch ändern und erweitern kann: Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen, Lehrkräfte an Berufsschulen, Ausbildungspersonal, Träger anderer Maßnahmen und Angebote, diverse Akteurinnen/Akteure aus dem regionalen Kontext (vgl. STRAIF 2011, S. 30 ff.).

4 Herausforderungen in der nachschulischen Phase

Das Konzept der Berufseinstiegsbegleitung hat sich grundsätzlich bewährt: Sie ist in den Regionen mittlerweile ein anerkanntes Instrument im Übergang von der Schule in Ausbildung und wird an den Schulen nach Anfangsschwierigkeiten akzeptiert.

Die Begleitung wird nach Ende der allgemeinbildenden Schule fortgesetzt. Dies erfolgt einerseits dann, wenn die Jugendlichen nicht direkt in eine Ausbildung übergehen können und zunächst Angebote des Übergangsbereichs wahrnehmen. Andererseits wird die Begleitung bei Bedarf bis zu einem Jahr in der Ausbildung fortgesetzt, um das Ausbildungsverhältnis zu stabilisieren. In der praktischen Umsetzung stößt die Berufseinstiegsbegleitung gerade in dieser Phase auf Herausforderungen.

4.1 Rahmenkonzept

Die erste Schwelle zur beruflichen Teilhabe stellt Jugendliche und ihre Eltern meist vor neue und oftmals noch ungewisse Herausforderungen. Gerade hier muss sich das Instrument Berufseinstiegsbegleitung mit der phasen- und lernortübergreifenden Kontinuität beweisen. Aufgabe der BerEb ist es, die Jugendlichen weiterhin individuell zu fördern und neue Ziele zu vereinbaren. Dabei verlagert sich die Funktion der BerEb hin zu einer Koordinatorin/einem Koordinator, die/der nicht nur die Jugendlichen und Eltern, sondern auch die Betriebe, Berufsschulen, Berufsberatung und ggf. weitere Akteurinnen/Akteure informiert, die unterschiedlichen Aktivitäten koordiniert sowie bei Bedarf weitere Unterstützungsangebote organisiert oder vermittelt. In der nachschulischen Phase muss die BerEb neue Strategien entwickeln, ihr Spektrum erweitern und sich organisatorisch anpassen. Hier scheint es aufgrund der individuellen Verläufe keinen Königsweg zu geben, auch bezüglich der Länge und Dichte der Begleitung.

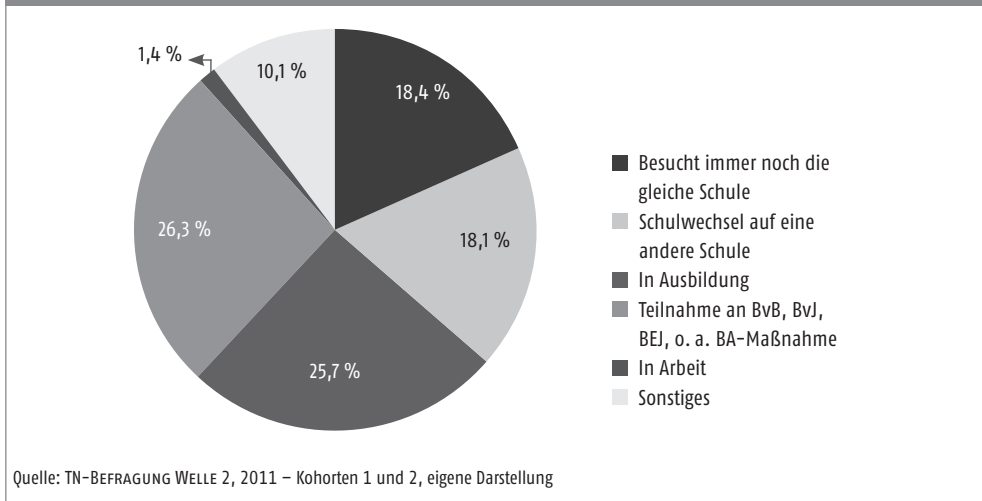
Auf die Vielschichtigkeit der Aufgaben in dieser Phase deuten die Ausführungen im Fachkonzept hin: Demnach ist das Ziel, „durch die weitere Unterstützung der Teilnehmer auch nach Verlassen der allgemein bildenden Schule die Integration in eine Berufsausbildung zu erreichen“. Dabei sollen „die während der Schulzeit durch den Berufseinstiegsbegleiter wahrgenommenen Aufgaben fortgesetzt“ werden (BUNDESAGENTUR 2011, S. 15).

Die begleitende Evaluation stellt Unterschiede in den Konzepten für die Begleitung in der nachschulischen Phase fest und führt diese auf nicht eindeutige Vorgaben zurück (vgl. FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. 88 ff.). Die BerEb müssen frühzeitig für diese Phase sensibilisiert werden, und zwar noch bevor die Begleitung an diesem Punkt angelangt ist. Die Konzepte der Träger sind dagegen stark schulbezogen: „Trotz der erfolgten Übertritte der ersten Förderungsteilnehmerinnen und -teilnehmer identifizieren sowohl Träger als auch Berufseinstiegsbegleiterinnen und -begleiter das Modellvorhaben nach wie vor stark mit dem schulischen Kontext“ (FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. 110). Auch der Praxisaustausch im Rahmen der Begleitstruktur der Servicestelle Bildungsketten bestätigt diesen Befund.

4.2 Begleitung in Übergangsmaßnahmen

Sollte der Übergang in Ausbildung nicht unmittelbar nach der Schule gelingen, sind alternative Wege gefragt: Einen „Plan B“ sollte die BerEb frühzeitig zusammen mit den Jugendlichen und der Berufsberatung entwickeln. Dass ein alternativer Weg nicht selten eingeschlagen wird, zeigt die Evaluation: Die Vermittlung in Übergangsmaßnahmen ist mit jeweils 26 Prozent gleich hoch wie die Vermittlung in Ausbildung (vgl. Grafik 2; FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. 189 ff.).

Abbildung 2: Verbleib der Teilnehmenden sechs Monate nach dem planmäßigen Schulabschluss



Aus Sicht der Praxis hat BerEb in den meisten Fällen einen Mehrwert bei Übergangsmaßnahmen, und zwar dann, wenn das übergeordnete Ziel „Übergang in Ausbildung“ weiterhin für den Jugendlichen gilt und dieser den Übergang mit der Maßnahme schaffen kann. BerEb und die beteiligten Akteurinnen/Akteure müssen dabei ggf. die Parallelität von Maßnahmen „aushalten“ (vgl. dazu und im folgenden SERVICESTELLE II 2013).

Bei der Auswahl der Maßnahme sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- ▶ Eine reguläre Ausbildung hat Vorrang vor geförderten Maßnahmen.
- ▶ Im Zentrum der Auswahl stehen die teilnehmenden Jugendlichen mit ihren Wünschen und Fähigkeiten.
- ▶ Die Maßnahme ist praxisnah und zielorientiert. Das heißt, dass sie möglichst schnell in eine Ausbildung führt und die Qualifikation sowie Kompetenzen der Jugendlichen systematisch erweitert.

Diese Regeln erfüllt – so die Praxis – vor allem und am besten die Einstiegsqualifizierung (EQ) sowie EQ in Kombination mit abH (EQ plus). Denn mit der EQ steigen die Chancen für den Jugendlichen, anschließend in die Ausbildung übernommen zu werden. Die BerEb kann den Jugendlichen während der EQ stützen und bei EQ plus die sozialpädagogische Begleitung in abH unterstützen und vertiefen. Auch berufsschulische Maßnahmen werden als sinnvoll erachtet, wenn die Jugendlichen motiviert genug sind, sich schulisch zu verbessern und immer noch in der BerEb-Zielgruppe sind, d. h. ein Übergang in Ausbildung als erreichbar gilt. Grundsätzlich ist jedoch zu klären, was das Ziel der schulischen Maßnahme ist (z. B. vollqualifizierende Ausbildung oder Erreichen eines höheren Schulabschlusses). Ähnliches gilt für Berufsvorbe-

reitende Bildungsangebote (BvB): Dabei kann BerEb die Jugendlichen stabilisieren und die Angebote des BvB-Trägers vertiefen.

Die Begleitung kann zusätzlich erschwert werden durch konkurrierende Träger bei einer Übergabe, z. B. von BerEb an den Träger einer BvB. In allen Fällen muss BerEb die Bedingungen der Begleitung klären und sich ggf. diesen anpassen, beispielsweise bezogen auf die Fragen:

- ▶ Wie ist die Kontaktfrequenz?
- ▶ Wo trifft man sich?
- ▶ Welche Unterstützung ist zusätzlich oder flankierend notwendig?

4.3 Begleitung in der Ausbildung

„Zur Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses gehört auch die Begleitung im Betrieb: Regelmäßige Gespräche mit dem/der Betriebsinhaber/-in bzw. Ausbilder/-in dienen dem frühzeitigen Erkennen von möglichen Schwierigkeiten und der sich daraus ergebenden Handlungsbedarfe, um dadurch Ausbildungsabbrüche zu vermeiden“ (BUNDESAGENTUR 2011, S. 17). Auch hierbei ist eine gewisse Handlungsunsicherheit festzustellen. Dies betrifft die Kontaktfrequenz und die Begleitungsdichte sowie die Nutzung und Vermittlung weiterer Angebote wie abH. In der nachschulischen Begleitung müssen BerEb gezielt Kontakte zu auszubildenden Unternehmen suchen und ihr Angebotsspektrum stärker auf die betriebliche Bedarfsseite ausrichten. Schwierig, so die Rückmeldung der Praxis, sei es dabei, die Grenze der eigenen Ressourcen und Wirkungsmöglichkeiten zu berücksichtigen.

Einige BerEb brauchen mehr Unterstützung und konkrete Materialien bezüglich der Einbindung von Unternehmen und der Vermittlung in Ausbildung. Zum Teil könnte das Wissen bezüglich der Strategien des Externen Ausbildungsmanagements sowie über Regelinstrumente und Unterstützungsangebote, um Unternehmen aufzuschließen, ausgebaut werden.

Für die Praxis ist von zentraler Bedeutung, dass durch die zweijährige Begleitung während der Schulzeit der BerEb bereits eine Konstante im Berufsorientierungsprozess des Jugendlichen ist. Diese Kontinuität ist dem Konzept der individuellen Begleitung inhärent und somit ein Kernauftrag von BerEb. Andererseits ist BerEb auf eine Willkommenskultur der Wirtschaft für die begleiteten Jugendlichen angewiesen. Die Evaluation berichtet, dass vereinzelt potenzielle Ausbildungsbetriebe skeptisch auf „BerEb-Jugendliche“ reagieren (vgl. FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. 111).

Eine Stärkung der Aufgaben der BerEb bei der Integration in eine betriebliche Ausbildung ist erforderlich, weil sich die Übergänge in Ausbildung gegenüber der Vergleichsgruppe – zumindest bezogen auf die erste Kohorte der begleiteten Jugendlichen – nicht erhöht haben: „Die Übergänge in Ausbildungsverhältnisse erhöhen sich infolge der Berufseinstiegsbegleitung nach den bisherigen Schätzergebnissen nicht“ (FORSCHUNGSKONSORTIUM 2012, S. XVIII und 193). Dies kann zum Teil an dem frühen Beobachtungszeitpunkt liegen. Da die sogee-

nannten „Übergangsquoten“ ein zentraler Erfolgsindikator des Gesamtkonzepts der Berufseinstiegsbegleitung sind, ist eine konkrete Ursachenforschung durch weitere Studien wünschenswert. Weiter sollten künftig bewährte Konzepte einzelner Träger der BerEb an dieser Schnittstelle stärker systematisiert und transferiert werden.

5 Weiterentwicklungsperspektiven

Die Berufseinstiegsbegleitung weist als noch recht neues Instrument mit einem komplexen Anforderungsprofil bereits eine hohe Akzeptanz auf. Sie ist für junge Menschen mit Startschwierigkeiten und Unterstützungsbedarf ein Erfolg versprechender Ansatz und besitzt insbesondere im Kontext vieler unterschiedlicher Maßnahmen das Potenzial einer zentralen Klammer im gesamten Prozess der Berufsorientierung und des Übergangs in die Ausbildung.

5.1 Sicherung der Kontinuität

Die Initiatoren stehen bei der Planung und Umsetzung des Regelinstruments (§ 49 SGB III) im Rahmen der Initiative Bildungsketten vor der Herausforderung, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die mit dem Instrument intendierte kontinuierliche Begleitung sichergestellt wird. Die Evaluation konstatiert, „dass Personalwechsel den Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen zwischen den Teilnehmenden und der Berufseinstiegsbegleitung erschweren und damit die Ziele der Berufseinstiegsbegleitung gefährden können“ (FORSCHUNGSKONSORTIUM, 2012, S. XVI). Gerade die häufigen Abbrüche der Begleitung nach Verlassen der Schule sind möglichst zu vermeiden. Dieser Aspekt ist ein zentraler Gegenstand der aktuellen Diskussion der beteiligten Institutionen aus Bund, Ländern und der Bundesagentur für Arbeit mit Blick auf künftige Ausschreibungen.

Neben der konzeptionellen Ausrichtung der BerEb-Träger sind in diesem Kontext auch mögliche Fehlanreize im Gesamtkonstrukt der BerEb und deren vertraglicher Kontext zu untersuchen. Konkret stellt sich die Frage, ob und in welchem Maße die erhöhte Komplexität und der höhere Aufwand der BerEb in der nachschulischen Phase zu einer Erhöhung von Abbrüchen der Begleitung durch die Begleiterinnen und Begleiter selbst führen.

5.2 Steigerung der Qualität

Generell kann die Qualität der Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase gesteigert werden, wenn die handelnden Akteurinnen/Akteure frühzeitig auf die Herausforderungen im Übergang in Maßnahmen und Ausbildung vorbereitet sind. Hierfür ist einerseits eine Schärfung der Aufgaben in der Ausschreibung und ggf. im Fachkonzept empfehlenswert. Operativ ist ein regelmäßiger Informationsfluss und -transfer durch Fortbildungen und Austauschformate nötig, damit BerEb die Herausforderung erfolgreich bewältigen können. So

sind im Rahmen der Begleitstruktur der Servicestelle Bildungsketten für kommende BerEb-Generationen ab 2015 Basisseminare für alle BerEb in Planung. Ziel dieser Seminarreihe ist, bewährte Handlungsstrategien in den beschriebenen Tätigkeitsfeldern und Phasen der Begleitung (siehe 3.1) und aufgebautes Know-how systematisch zu transferieren und zu vermitteln. Hierbei werden die beschriebenen Herausforderungen der nachschulischen Begleitung ein zentrales Thema sein.

5.3 Korrektur der Erwartungen

Das Instrument leidet teilweise an der überzogenen Erwartung von Akteurinnen/Akteuren aus Praxis, Politik und Wissenschaft, dass eine solche Begleitung vom Schulverlauf bis zur Ausbildungsreife und Ausbildung alle Schwierigkeiten aus dem Weg räumen könne, denen sich Jugendliche mit Unterstützungsbedarf gegenübersehen. In diesem Spannungsverhältnis muss die Praxis die Herausforderung annehmen, den offenen Rahmen im Sinne der Jugendlichen zu gestalten, dabei aber eigene Grenzen setzen, um nicht als Kompensationsinstrument für bestehende und nutzbare Hilfesysteme missbraucht zu werden.

Die Klammerfunktion der BerEb gelingt am besten, wenn sich die beteiligten Akteurinnen/Akteure aus BerEb, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, Berufsberatung, Betrieb und (Berufs-)Schule als eine „Verantwortungsgemeinschaft“ begreifen, die nur gemeinsam die Integration der Jugendlichen in Ausbildung bewerkstelligen kann. Ob und wie diese Verantwortungsgemeinschaft in verschiedenen Regionen bei der Umsetzung der Initiative Bildungsketten erfolgt, soll eine Evaluation herausarbeiten, die die Servicestelle im Auftrag des BMBF 2014 durchführen lässt. In einem ersten Schritt soll durch eine Bestandsaufnahme aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Maßnahmen der Initiative Bildungsketten umgesetzt und verzahnt sind. Ausgehend von den Schulen des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung Bildungsketten werden in der Erhebung die Kernelemente Potenzialanalyse, praktische Berufsorientierung und individuelle hauptamtliche Begleitung betrachtet. Hieraus sollen Gelingensfaktoren abgeleitet werden. Außerdem soll die Evaluation Antworten auf folgende Fragen liefern: Unter welchen Rahmenbedingungen gelingt die Umsetzung? Und welche Rolle spielen dabei die verschiedenen Akteurinnen/Akteure? Auch Beispiele guter Praxis werden sichtbar gemacht.

Monografien

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Fachkonzept Berufseinstiegsbegleitung im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg 2011 – URL: www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A04-Vermittlung/A042-Vermittlung/Publikation/pdf/Fachkonzept-Berufseinstiegsbegleitung-im-Auftrag-der-BA.pdf (Zugriff: 13.12.2013)

- FORSCHUNGSKONSORTIUM (Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. – IAW Tübingen, SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH Berlin, SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH Bielefeld, Institut für Erziehungswissenschaft – IfE, Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2012. Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt 2012 – URL: www.bildungsketten.de/_media/BerEb_Zwischenbericht_31072012.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- FORSCHUNGSKONSORTIUM (Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. – IAW Tübingen, SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH Berlin, SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH Bielefeld, Institut für Erziehungswissenschaft – IfE, Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht 2011. Tübingen, Berlin, Bielefeld und Frankfurt 2011 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Zwischenbericht_2011_zur_Evaluation_der_Berufseinstiegsbegleitung.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- FORSCHUNGSKONSORTIUM (Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e. V. – IAW Tübingen, SÖSTRA – Institut für Sozialökonomische Strukturanalysen GmbH Berlin, SOKO-Institut für Sozialforschung und Kommunikation GmbH Bielefeld, Institut für Erziehungswissenschaft – IfE, Abteilung Sozialpädagogik, Universität Tübingen): Zwischenbericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s des Dritten Buches Sozialgesetzbuch. Bundestagsdrucksache 17/3890, 22.11.2010 – URL: www.bildungsketten.de/_media/BerEb_Zwischenbericht_2010_BT-Drs.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit I: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 1: Potenzialanalyse in Theorie und Praxis. Offenbach am Main 2012 – URL: www.bildungsketten.de/_media/120903_Band_1_HR_PotiA_online.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit II: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Band 2: Anregungen zur Gestaltung der Potenzialanalyse. Offenbach am Main 2012 – URL: www.bildungsketten.de/_media/120903_Band_2_HR_PotiA_online.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- RICHTLINIE zur Durchführung des Sonderprogramms Berufseinstiegsbegleitung im Rahmen der BMBF-Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ vom 31.05.2010 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Richtlinie_zur_Durchfuehrung_des_Sonderprogramms_Berufseinstiegsbegleitung.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN I (Hrsg.): Arbeitshilfe „BerEb: Garant für die Integration in Ausbildung?!“, Bonn 2013 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/BerEb_Garant_fuer_die_Integration_in_Ausbildung.pdf (Zugriff: 13.12.2013)

- SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN II (Hrsg.): Arbeitshilfe „Übergänge effizient gestalten: Der Plan B“, Bonn 2013 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Plan_B.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN III (Hrsg.): Berufseinstiegsbegleitung – die Möglichmacher. Eine Info für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, 3. aktualisierte Auflage, Bonn 2013 – URL: www.bmbf.de/pub/berufseinstiegsbegleitung_die_moeglichmacher.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN IV (Hrsg.): Dokumentation „Berufseinstiegsbegleitung in der nachschulischen Phase – erste Lösungsansätze“, Bonn 2013 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Berufseinstiegsbegleitung_in_der_nachschulischen_Phase____erste_Loesungsansaeetze.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- STRAIF, Charlotte: Expertise Berufseinstiegsbegleitung: Unterstützung individueller Wege in den Beruf, Bonn 2011 – URL: www.bildungsketten.de/intern/system/upload/Materialien/Expertise_Berufseinstiegsbegleitung___Unterstuetzung_individueller_Wege_in_den_Beruf.pdf (Zugriff: 13.12.2013)
- WEISSMANN, HANS: Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen in Programmen zur Berufsorientierung des BMBF, Berlin 2010 – URL: www.bmbf.de/pubRD/qualitaetsstandards_bildungsketten.pdf (Zugriff: 13.12.2013)

Beiträge in Sammelwerken

- ACKER, Christoph; PESCHNER, Jens; SARIGÖZ, Satiye: Kompetenzen fördern und Übergänge gestalten – Strukturelemente der Initiative Bildungsketten. In: BEINKE, Lothar (Hrsg.): Handbuch Übergang von der Schule in die Ausbildung. Bad Honnef 2013, S. 28–38

Beiträge in Zeitschriften

- SOBIELLA, Christian: Die Nahtstellen-Manager. Mit der Berufseinstiegsbegleitung gelingt der Übergang Schule – Beruf. In: SERVICESTELLE BILDUNGSKETTEN (Hrsg.): Bildungsketten-Journal, Ausgabe 1/2012. Bonn 2012, S. 8–21 – URL: www.bmbf.de/pub/magazin_bildungsketten_1-2012.pdf (Zugriff: 13.12.2013)

Internetlinks

- BERUFSWAHLPASS – URL: www.berufswahlpass.de (Zugriff: 13.12.2013)
- INITIATIVE BILDUNGSKETTEN – URL: www.bildungsketten.de (Zugriff: 13.12.2013)

Abkürzungsverzeichnis

- abH: ausbildungsbegleitende Hilfen
BaE: Außerbetriebliche Berufsausbildung
BerEb: Berufseinstiegsbegleitung; Berufseinstiegsbegleiterin/-begleiter
BOP: Programm zur Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten
BvB: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen
EQ: Einstiegsqualifizierung
EQ plus: Einstiegsbegleitung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen
SGB: Sozialgesetzbuch
VerA: Initiative zur Verhinderung von Abbrüchen und Stärkung Jugendlicher in der Berufsausbildung

Regina Dionisius, Amelie Illiger, Friedel Schier

► Allgemeinbildende Höherqualifizierung im Übergangsbereich. Ein Erfolgsindikator aus der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE)

Die Bildungspolitik will wissen, ob und wie bildungspolitische Angebote im Übergang Schule – Ausbildung wirken. Berichtssysteme auf der Grundlage amtlicher Statistiken, wie die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE), können für erste Analysen von Bildungsmaßnahmen genutzt werden. So konnten im Jahr 2012 rund 30 Prozent der Jugendlichen ihre allgemeinbildende Qualifikation in Maßnahmen des Übergangsbereichs verbessern. Dieser Beitrag diskutiert die Frage, inwieweit das Merkmal der „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“ Rückschlüsse auf den Erfolg der Angebote zulässt.

1 Einleitung

Das Interesse am Übergang Schule – Ausbildung rührt u. a. her aus der Sorge um diejenigen jungen Menschen, die – aus welchen Gründen auch immer – diesen Übergang nicht, nur verzögert oder nur auf Umwegen schaffen. Die vieljährige Fachdebatte zur „Benachteiligtenförderung“ hat hier ein breites Spektrum von Angeboten und Leistungen hervorgebracht (vgl. u. a. ECKHARDT/SCHIER/SCHUTE 2005).

Seit 2005 sind die Anfängerzahlen im Übergangsbereich zwar kontinuierlich zurückgegangen (-38,3%), aber immer noch begannen im Jahr 2013 rund 257 000 junge Menschen eine Maßnahme (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014b); im Jahr 2009 wurden rund 4 Mrd. € an öffentlichen Ausgaben investiert (WERNER/NEUMANN/SCHMIDT 2008). Entsprechend wichtig ist es zu wissen, inwiefern die angebotenen Bildungsmaßnahmen erfolgreich sind, damit Umfang und Wirkung der eingesetzten Mittel nicht im Dunkeln bleiben (KRÜGER-CHARLÉ/LEISERING/ROLFF 2011, S. 85).

Im Fokus dieses Artikels steht die Frage, welchen Beitrag die iABE zur Analyse der Wirkungen bzw. des Erfolgs von Angeboten im Übergang Schule – Ausbildung leisten kann. Vorweg wird diskutiert, welche Schwierigkeiten bei der Messung von „Erfolg“ zu meistern sind (Kap. 2). Anschließend werden verschiedene Analysen vorgestellt, die sich mit Erfolgen im Übergangsbereich und deren Einflussfaktoren beschäftigen. Dann wird das Berichtssystem der iABE vorgestellt sowie der Übergangsbereich auf Basis der iABE-Daten beschrieben (Kap. 3). Kapitel 4

führt in die „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“ ein und beschreibt deren Aussagegehalt. Nach den Daten der iABE haben im Jahr 2012 rund 30 Prozent der Jugendlichen ihre allgemeinbildende Qualifikation in den Maßnahmen des Übergangsbereichs verbessert. Obwohl diese „Höherqualifizierungsquote“ auf die berufsschulischen Maßnahmen der Länder begrenzt ist, wird hierin eine wichtige Zieldimension des Übergangsbereichs sichtbar.

2 Erfolgsmessung im Übergangsbereich

Die Evaluationsliteratur beschreibt den Begriff „Erfolg“ als das Erreichen von Zielen, die in einem Wirkungszusammenhang zu vorangegangenen Aktivitäten stehen; in der internationalen Debatte wird der Begriff „results“ verwendet (vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT, S. 51–53).

In dem Kontext der Erfassung und Bewertung von Erfolgen im Übergang Schule – Ausbildung spielt die amtliche Statistik bisher eine nachgeordnete Rolle; vor allem Studien stützen bisher die Evaluation der Maßnahmen (vgl. Kap. 2.3).

2.1 Der Übergangsbereich

„Ganz allgemein sollen Maßnahmen des Übergangsbereichs nach dem Verlassen der Schule den Übergang in eine weitere schulische oder eine berufliche Ausbildung erleichtern oder erst ermöglichen“ (WEISHAUPT u. a. 2012, S. 1).¹

Zur individuellen Unterstützung der Jugendlichen wurde eine Vielzahl öffentlich finanzierter Angebote entwickelt, die den Übergang in Ausbildung unterstützen sollen. Ausgehend von der Vorbildung der Jugendlichen erfüllen die unterschiedlichen Maßnahmen des Übergangsbereichs drei wichtige bildungspolitische Funktionen (BEICHT 2010, S. 90):

- ▶ Sie sollen erstens Jugendliche zur „Ausbildungsreife“ führen;
- ▶ zweitens geben sie Jugendlichen die Möglichkeit, einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben;
- ▶ drittens bieten sie (ausbildungsreifen) Jugendlichen, die keine Lehrstelle gefunden haben und ihren schulischen Abschluss nicht mehr verbessern können, eine Überbrückung bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung.

Diese Dreiteilung gibt weder die Motivation der Teilnehmenden wieder, noch dokumentiert sie die Zielausrichtung der Maßnahmen; vielmehr unterscheidet sie die verschiedenen Teilnehmergruppen nach ihrer Vorbildung.

1 Auch die iABE verwendet den Begriff „Übergangsbereich“. Damit wird die vielfältige Kritik an der Vorstellung eines „Systems“ im Übergangsgeschehen aufgegriffen. Ausgehend von den Überlegungen des Berichts „Bildung in Deutschland“ (siehe AUTORENGRUPPE 2010, S. 95) wurde für die iABE ein Begriff gewählt, der dies berücksichtigt (vgl. bspw. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014b).

2.2 Herausforderungen einer Erfolgsmessung im Übergangsbereich

Die Komplexität des Übergangsbereichs zeigt sich auch in der Bestimmung des Erfolgs von Maßnahmen. Die Bestimmung ist schwierig aus verschiedenen Gründen:

- ▶ Die Ziele von Übergangsmaßnahmen sind nicht einheitlich definiert. BONIN u. a. (2010, S. 12) beschreiben für die Qualifizierungsangebote zwei Zieldimensionen:
 - ▶ die allgemeine, schulische Bildung mit dem Ziel der Erlangung eines Schulabschlusses und/oder
 - ▶ eine spezifische, berufsbezogene Bildung mit dem Ziel der beruflichen Grundbildung.
- ▶ Auch verfolgen unterschiedliche Institutionen durchaus verschiedene Ziele²: Die beruflichen Schulen folgen eher einer abschlussorientierten Logik; ihr Erfolgskriterium ist der zu erreichende allgemeinbildende Schulabschluss (Nachholen oder Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses). Die Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA) hingegen folgen eher einer anschlussorientierten Erfolgslogik. Hier steht die Einmündung in Arbeit oder Ausbildung im Vordergrund. So unterscheiden ICKING/MAHLER (2011, S. 4) im Übergangsbereich zwischen „Anschluss- und Abschlussorientierung“ von Angeboten und Maßnahmen.
- ▶ Die Einflussfaktoren auf den Erfolg der Maßnahmen sind vielfältig; besondere Bedeutung scheint den regionalen Rahmenbedingungen zuzukommen.
- ▶ So kommen beispielsweise EBERHARD/BEICHT (2013, S. 107) zu dem Schluss, dass die schulische Vorbildung, das Geschlecht, der Migrationshintergrund sowie die regionalen Rahmenbedingungen Einfluss auf den Erfolg bzw. die Zielerreichung haben. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY (2012, S. 55) weisen auf den Einfluss der Motivation sowie der unterschiedlichen Basiskompetenzen der Teilnehmenden hin, die maßgeblich den Erfolg von Maßnahmen beeinflussen.
- ▶ Einen weiteren Einfluss der berufspädagogischen Intervention zeigt beispielsweise eine Evaluation der Berufsfachschulen in Hessen: Hier seien die Klassen in der Regel so groß, dass man dem individuellen Förderbedarf der Jugendlichen nicht gerecht werden könne (MÜNK u. a. 2008, S. 33).
- ▶ Für die Messung des Erfolgs stehen nicht immer die geeigneten Daten zur Verfügung: Wenn beispielsweise der Verbleib nach Beendigung oder der weitere Bildungsverlauf belegt werden sollen, wird dies idealerweise auf der Basis von Paneldaten erfolgen. Diese Paneldaten sind jedoch i. d. R. nur als Stichprobendaten verfügbar und daher häufig in Hinblick auf ihre Repräsentativität begrenzt. Amtliche Daten hingegen sind zwar repräsentativ, verfügen jedoch oft nur über einen eingeschränkten Merkmalskatalog.

2 Die Berufsfachschulen „erweitern [u. a.] die vorher erworbene allgemeine Bildung und können einen darüber hinausgehenden Schulabschluss vermitteln“ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2013, S. 3). Die berufsvorbereitenden Maßnahmen im Auftrag der BA (BvB) sollen z. B. „die Teilnehmenden möglichst nachhaltig in den Ausbildungs- und/oder Arbeitsmarkt [...] integrieren“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2012, S. 1).

Auch die AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG problematisiert die Frage des Erfolgs bzw. der Effektivität von Angeboten im Übergang Schule – Ausbildung und kommt zu dem Schluss, der „beste Maßstab für Effektivität wären die in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen“ (2008, S. 167).

Da diese Kompetenzen jedoch nicht einfach zu messen seien, könnten näherungsweise die nachfolgenden Dimensionen zur Bestimmung des Erfolgs von Qualifizierungsmaßnahmen herangezogen werden:

- ▶ neu erworbene Abschlüsse,
- ▶ Verbleib nach Maßnahmeende,
- ▶ Dauer des Übergangs in eine Berufsausbildung.

(AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 167)

2.3 Beispiele für Erfolgsmessungen

Im Folgenden werden Analysen vorgestellt, die verschiedene Dimensionen von „Erfolg“ anhand unterschiedlicher Datengrundlagen beschreiben. Diese Arbeiten zeigen die empirischen Möglichkeiten und Grenzen einer Erfolgsbestimmung und -messung im Übergangsbereich auf und helfen dabei, den iABE-Indikator „Höherqualifizierungsquote“ (Kap. 4) inhaltlich und methodisch in das Feld der Erfolgsmessungen einzuordnen. Die Unterschiede der Zielgruppen, der Untersuchungsmethoden, der Datenarten sowie der statistischen Analyseinstrumente spannen ein breites Spektrum zur Bestimmung von Erfolg auf.

Der Übergang in Berufsausbildung: BIBB-Übergangsstudie 2011

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) hat 2011 in einer repräsentativen Studie 18- bis 24-Jährige zu ihrer Berufsbiografie befragt. Dabei spielte der Übergangsbereich eine besondere Rolle (EBERHARD u. a. 2013).³ Interessant ist hier vor allem die Sicht auf die „nicht-studienberechtigten Schulabgänger“; sie stellen die Mehrheit der jungen Menschen im Übergangsbereich. Die Untersuchung liefert

- ▶ soziodemografische Daten (Geschlecht, Migrationshintergrund, Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit der Eltern, Schulnoten etc.),
- ▶ bildungs- und erwerbsbiografische Daten (Jahr des Schulabgangs, Besuch von Maßnahmen, Erwerb von Abschlüssen) und
- ▶ subjektive Einschätzungen und Befindlichkeiten der Befragten.

Aus der Analyse der erfassten Daten lassen sich Einflussfaktoren für einen schnellen oder langsamen Übergang in eine Berufsausbildung berechnen (in der vorliegenden Studie durch

3 Der Datensatz umfasst Angaben zu den Bildungs- und Berufsverläufen von 5 579 jungen Erwachsenen. Die Daten sind für Personen in den entsprechenden Altersgruppen in Deutschland repräsentativ. Siehe Projektseite: <http://www.bibb.de/de/wlk61284.htm> (Stand: 22.04.2014).

Cox-Regressionen) und so Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Faktoren aufzeigen – aufgrund der Vielzahl der erhobenen Merkmale weit spezifischer, als es die amtliche Statistik vermag. Als Determinanten für einen raschen „Einmündungserfolg in eine betriebliche Berufsausbildung“ zeigt die BIBB-Übergangsstudie u. a., dass (unabhängig von der Maßnahmeart)

- ▶ ein mittlerer Schulabschluss im Vergleich zu einem Hauptschulabschluss bzw. zum fehlenden Abschluss die Chance auf einen schnellen Übergang in eine Berufsausbildung signifikant erhöht,
- ▶ die Noten im Abgangszeugnis eine bedeutsame Rolle spielen,
- ▶ eine Zugewandtheit der Jugendlichen zugunsten einer schulischen Lernumgebung gegen eine rasche Einmündung in betriebliche Berufsausbildung spricht,
- ▶ Jugendliche mit Eltern ohne Berufsabschluss weniger Chancen auf einen raschen Übergang haben,
- ▶ junge Frauen und Personen mit Migrationshintergrund mehr Zeit benötigen, bis sie eine betriebliche Berufsausbildung aufnehmen.

Insgesamt konzentriert sich die Studie auf individuelle, personenbezogene Faktoren, welche einen Einfluss auf den Erfolg der Einmündung in duale Berufsausbildung haben. Eine Auswertung nach Maßnahmetyp erfolgte nicht.

Übergangsverläufe von Hauptschulabsolventen: DJI-Studie

Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) hat von 2004 bis 2009 mit einem Übergangspanel Bildungsverläufe von Jugendlichen mit niedrigen oder fehlenden Bildungsabschlüssen beleuchtet: In der Längsschnittuntersuchung stehen die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss im Fokus (LEX/GAUPP/REISSIG 2008, S. 23). Über die verschiedenen Befragungswellen⁴ hinweg konnte das DJI Übergangsweg und -verbleibe nachzeichnen; auch hier stand der Übergang in Ausbildung im Vordergrund des Interesses:

- ▶ Die Analyse der Übergangsquoten zeigt, dass es insbesondere jungen Frauen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schlechter gelingt, in Ausbildung einzumünden (REISSIG/GAUPP/LEX 2008, S. 81).
- ▶ Für Jugendliche mit Schulabschluss – im Gegensatz zu denjenigen ohne Schulabschluss – erhöht die Teilnahme an Berufsvorbereitung nicht die Wahrscheinlichkeit einer Einmündung in Berufsausbildung. Ein positiver Effekt der Berufsvorbereitung ist nur für die letzte Gruppe gegeben (BUHR/MÜLLER 2008).
- ▶ Verschiedene Stationen in den Übergangsverläufen bedeuten nicht zwingend eine problematische Entwicklung, wenn mit dem Schulbesuch z. B. ein höherer (allgemeinbildender)

4 An der Panelstudie beteiligten sich 126 Schulen mit knapp 4 000 Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Städten.

Abschluss verbunden ist. Denn Schüler mit Realschulabschluss haben ein signifikant geringeres Risiko, in einen labilen Übergang einzumünden (SKROBANEK/MÜLLER 2008, S. 183).

Durch die Fokussierung auf Jugendliche mit niedrigem oder fehlendem schulischen Bildungsabschluss konnte diese Gruppe detailliert betrachtet werden; jedoch lassen sich daraus keine Rückschlüsse auf andere Jugendliche, andere Angebote oder andere Regionen ziehen.

Verbleibanalysen mithilfe von Individualdaten: Hessen-Statistik

Sowohl das ganze Spektrum von Teilnehmenden als auch die Übergangsangebote in ihrer Vielfalt haben WEISHAUPt u. a. (2012) mit den Daten der amtlichen Statistik eingefangen: Sie haben für Hessen den gesamten Übergangsbereich und die „Wirksamkeit“ einzelner Bildungsgänge beurteilt. Dazu wurden die Daten der hessischen integrierten Ausbildungsberichterstattung daraufhin ausgewertet,

- ▶ wie die Übergangsquoten in duale Berufsausbildung waren,
- ▶ ob eine erneute Einmündung in den Übergangsbereich stattfand oder
- ▶ ob die Möglichkeiten der Nachqualifizierung genutzt wurden.

„Alle drei Indikatoren dienen dazu, die Anschlussfähigkeit und Funktionalität des Übergangsbereichs zu prüfen“ (WEISHAUPt u. a. 2012, S. 38).

Für 2010 kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die Übergangsquote in eine duale Berufsausbildung bei den zweijährigen Berufsfachschulen (BFS) bei 25 Prozent liegt, bei den einjährigen höheren BFS bei 38 Prozent und beim Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) bei 32 Prozent sowie in Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung bei nur 15 Prozent, wohingegen Teilnehmende an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen der BA, die als Schüler erfasst wurden, zu 34 Prozent in duale Berufsausbildung einmündeten (WEISHAUPt u. a. 2012, S. 39). Bei den Übergängen spielten die Voraussetzungen der Jugendlichen, insbesondere deren schulische Vorbildung, eine große Rolle.

Die Daten können in der o. g. Form analysiert werden, weil die hessische integrierte Ausbildungsberichterstattung seit dem Schuljahr 2009/2010 den Verbleib von Jugendlichen nach dem Verlassen des Sekundarbereichs I im Ganzen erfasst. Die hessische Statistik erhebt dazu Individualdaten und verbindet diese mittels eines Verschlüsselungsverfahrens mit einer Fallnummer. Voraussetzung für den Einsatz der Fallnummer ist, dass sowohl die abgebende als auch die aufnehmende Schule das Verfahren einsetzen (HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT 2013).

Mit Individualdaten lassen sich so Bildungsverläufe nachzeichnen, und mit dem Verbleib der Jugendlichen kann die „Anschlussorientierung“ (ICKING/MAHLER 2011, S. 4) der Angebote⁵ belegt werden.

5 Der Verbleib von Jugendlichen aus BA-Maßnahmen kann in Hessen jedoch zzt. mittels der Schulstatistik nicht nachverfolgt werden, da hierfür keine Fallnummern zur Verfügung stehen.

Erfolge der Einstiegsqualifizierung: IAB und GIB – Begleitforschung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zweier BA-Maßnahmen, der *Einstiegsqualifizierung* (EQ) und *Berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen* (BvB) haben das IAB und die GIB untersucht, wie die Programme implementiert, die Zielgruppen erreicht sowie die Übergänge der Teilnehmenden in Ausbildung und das Ausbildungsverhalten der Betriebe gestaltet wurden (POPP u. a. 2012). Im Folgenden werden die Ergebnisse der EQ-Begleitforschung zum Erfolg der Teilnehmenden hinsichtlich des Übergangs in Ausbildung referiert. Die EQ-Begleitforschung hat dabei einige der bereits oben vorgestellten Erhebungsmethoden wie auch der verwendeten Datenarten verbunden: So konnte der Bildungsverlauf über mehrere Panelerhebungen nachverfolgt sowie durch Stichprobenbefragungen die Hintergründe des betrieblichen Engagements ausgeleuchtet werden. Zudem hat das Forschungsteam die Stichproben und Paneldaten mit Verwaltungsdaten der geförderten Maßnahmen sowie mit weiteren Prozessdaten verknüpft (Matchinganalysen) und konnte somit Individual- und Maßnahmeeffekte abbilden.

Besonders aufschlussreich in dem hier interessierenden Zusammenhang ist der Vergleich der EQ-Angebote mit der anderen Übergangsmassnahme der BA, den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB). Dazu wurde eine Vergleichsgruppe von BvB-Teilnehmenden gebildet und zu unterschiedlichen Zeitpunkten vergleichend analysiert.

Als ein Ergebnis haben POPP u. a. (2012) den signifikanten Einfluss der zuvor erworbenen höheren Schulabschlüsse zur Integration von jungen Menschen in Ausbildung festgestellt; weiterhin stellten sie fest, dass Einstiegsqualifizierungen – auch unter Berücksichtigung von persönlichen oder strukturellen Merkmalen der Teilnehmenden – einen positiven Beitrag zur Einmündung in Ausbildung leisten.

Damit konnte die EQ-Begleitforschung nicht nur individuelle Erfolgsfaktoren überprüfen und mit regionalen Rahmenbedingungen abgleichen, sondern durch Matchinganalysen und Angebotsvergleiche auch einen „anschlussorientierten“ Maßnahmeeffekt herausarbeiten.

2.4 Fazit und weiterführende Ansatzpunkte von Erfolgsmessungen

Jede der o. g. Analysen hat besondere Vorzüge, unterliegt aber auch gewissen Einschränkungen, die entweder in den Daten, der Methode oder dem Untersuchungsobjekt liegen. Die iABE kann mit ihrem Repertoire an Daten (umfassende Erhebung aller Teilnehmenden, trennscharfe und vergleichbare Kategorisierung der Angebote) einen bundesweiten und maßnahmespezifischen Vergleich durchführen: Die deskriptiven Beschreibungen auf der Grundlage der Daten der amtlichen Statistik sind repräsentativ und unterliegen keinen Einschränkungen in Bezug auf die Größe von Teilgruppen. Der zur Verfügung stehende Merkmalskatalog ist jedoch auf der Bundesebene stark eingeschränkt; so wird beispielsweise zurzeit das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ erhoben, entsprechend sind keine vergleichenden Aussagen zum

„Migrationshintergrund“⁶ möglich. Auch Aussagen zum Verbleib der Jugendlichen können auf der Bundesebene nicht gemacht werden. Das Beispiel der hessischen integrierten Ausbildungsberichterstattung zeigt jedoch, dass dies auf der Basis von verknüpften Individualdaten möglich wäre.

3 Daten der iABE zum Übergangsbereich

3.1 Der Übergangsbereich in der iABE

Die iABE dokumentiert weitgehend vollständig und trennscharf die Bildungs- und Qualifizierungswege, die junge Menschen nach Beendigung der Sekundarstufe I einschlagen. Hierfür werden verschiedene amtliche Statistiken verknüpft („integriert“): die Statistik der beruflichen sowie der allgemeinbildenden Schulen, die Personalstandsstatistik, die Hochschulstatistik und die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Im Mittelpunkt stehen die formalisierten, quantitativ erfassbaren Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote. Sie bilden das „Ausbildungsgeschehen“, bestehend aus vier Bildungssektoren mit unterschiedlichen Bildungszielen (BAMMING/SCHIER 2010, S. 39; DIONISIUS/LISSEK/SCHIER 2012, S. 40).

Die iABE kann somit als Grundlage zur Beschreibung, Analyse und Steuerung der Bildungsmaßnahmen im Übergangsbereich genutzt werden: Sie gibt einen vergleichenden Überblick zu den angebotenen Bildungsgängen.

Tabelle 1: Bildungssektoren der iABE und Bildungsziele⁷

Ausbildungsgeschehen		
Sektor		Bildungsziel
I	Berufsausbildung (duale, schulische und Beamtenausbildung)	Erwerb eines vollqualifizierenden Berufsabschlusses
II	Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich) (Berufsschulische Angebote, Maßnahmen der BA)	Vorbereitung auf und Integration in eine Berufsausbildung
III	Hochschulzugangsberechtigung (Sek II) (Allgemein- und berufsbildende Schulen)	Erlangung einer Hochschulzugangsberechtigung (HZB)
IV	Studium (Universität und Fachhochschule)	Erwerb eines akademischen Abschlusses

Quelle: DIONISIUS/LISSEK/SCHIER 2012, S. 40

6 Das Merkmal der „Staatsangehörigkeit (deutsch/nicht-deutsch)“ ist nicht mit dem „Migrationshintergrund“ gleichzusetzen. Aufgrund der Änderung des Staatsangehörigkeitgesetzes (StAG) am 01.01.2000 werden zukünftig noch mehr junge Menschen mit Migrationshintergrund die deutsche Staatsangehörigkeit qua Geburt erhalten.

7 Ausführliche Darstellung unter: <http://indikatorik.bibb.de> (Zugriff: 22.05.2014).

Mit der iABE konnte die Datenlage zum Übergangsbereich erheblich verbessert werden: Sie stellt Daten zur Verfügung, die entlang vergleichbarer Bildungsgänge⁸ erhoben werden.

Der Sektor II „Übergangsbereich“ umfasst die Maßnahmen und Bildungsgänge im Übergang Schule – Ausbildung; er besteht aus zehn Bildungskonten, die sich in Voraussetzungen, Inhalten und Zielen der Angebote unterscheiden. Er lässt sich unterteilen in

- ▶ landesspezifische Angebote (Konten II 01 – II 04) und
- ▶ Angebote auf bundesgesetzlicher Grundlage und Förderung (Konten II 05 – II 06). (DIONISIUS/LISSEK/SCHIER 2011, S. 4; siehe auch AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 166).

Die landesspezifischen (Schul-)Angebote, u. a. die Bildungsgänge an Berufsfachschulen, werden mittels der „Statistik Berufliche Schulen“ abgebildet. Angaben zu den bundesgesetzlich geregelten Angeboten (BvB und EQ) liefert die Förderstatistik der BA. Angebote der Jugendhilfe werden im Rahmen der iABE bislang nicht erfasst.

Die iABE verfügt über Aggregatdaten zu Anfängern, Beständen und Absolventen/Abgängern. Damit sind jedoch keine Entwicklungs-, Übergangs- oder Verbleibanalysen möglich, da dafür Individualdaten erforderlich sind.⁹

3.2 Umfang, Entwicklung und Profil

Im Jahr 2013 begannen 12,8 Prozent der Anfänger/-innen im Ausbildungsgeschehen eine Maßnahme im Übergangsbereich, während rund 35,7 Prozent der Anfänger/-innen des Ausbildungsgeschehens in eine vollqualifizierende Berufsausbildung einmündeten. Je rund ein Viertel strebten den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung an oder ein Studium (DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2014a, S. 237).

Betrachtet man die Entwicklung der Bildungssektoren, so haben 2013 im Vergleich zu 2005 ca. 160 000 Jugendliche (-38,3 Prozent) weniger eine Maßnahme des Übergangsbereichs begonnen.

Um die Anfänger/-innen im Übergangsbereich zu beschreiben, bietet die iABE die Merkmale Alter, Geschlecht, schulische Vorbildung und Staatsangehörigkeit. Diese Merkmale können nach EULER (2012, S. 322–324) für die Unterscheidung von Zielgruppen und die Offenlegung von Benachteiligungen genutzt werden.

Beschreibt man die Anfänger/-innen im Hinblick auf das Merkmal Staatsangehörigkeit, so zeigt sich, dass die Verteilung im Ausbildungsgeschehen weitgehend der Struktur der 15- bis 19-Jährigen innerhalb der gesamten Wohnbevölkerung entspricht (90 Prozent deutsch,

8 Durch die Entwicklung der „Zuordnungsmatrix“ (FEST u. a. 2010) konnten inhaltlich vergleichbare Bildungsgänge nach ISCED-Kriterien identifiziert und zusammengefasst werden.

9 Individualdaten für den Übergangssektor liegen in Hessen vor (SCHEDDING-KLEIS 2012). Auch die Bundesagentur für Arbeit (BA) erhebt individuelle Verbleibdaten zu den Teilnehmenden.

10 Prozent nicht deutsch). Der Übergangsbereich weicht mit 17,2 Prozent Ausländeranteil (2012) allerdings deutlich davon ab (DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2013, S. 4). Der Vergleich der Geschlechteranteile zeigt auch, dass der Übergangsbereich stärker männlich geprägt ist (DIONISIUS/LISSEK/SCHIER 2012, S. 31):

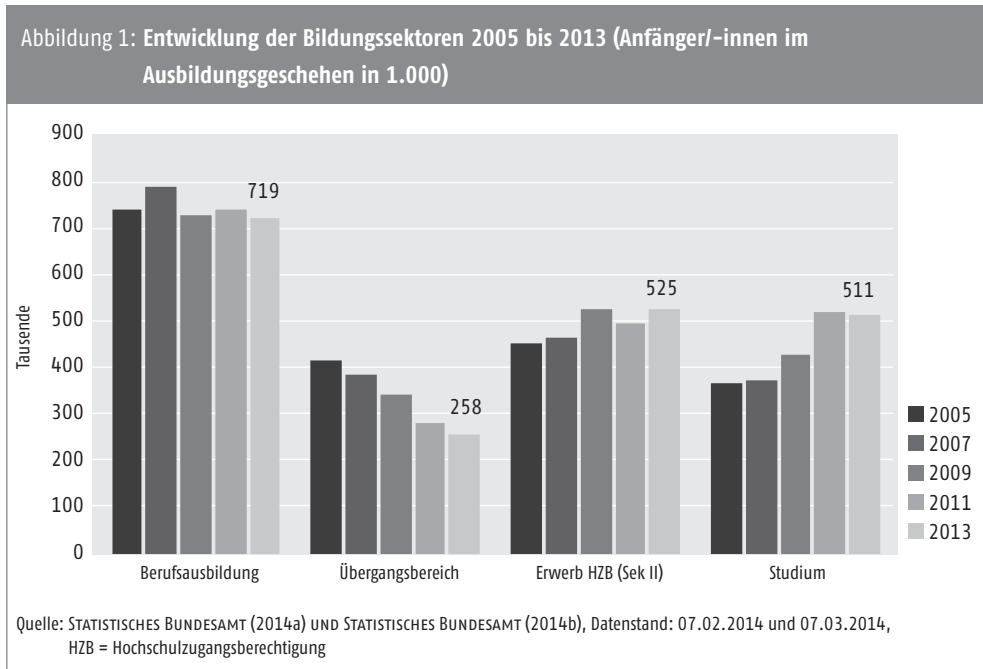


Tabelle 2: Der Übergangsbereich im Vergleich zum Ausbildungsgeschehen (Auswahl 2012)

Anfänger/-innen	absolut	Anteile in Prozent				
		männlich	nicht dt.	o. HS	HS	RS
Ausbildungsgeschehen	1.990.857	50,5	11,3	3,5	16,4	49,7
Übergangsbereich	259.727	58,4	17,2	19,8	51,4	25,3

(dt. = deutsch; o. HS = ohne Hauptschulabschluss; HS = Hauptschulabschluss; RS = Realschulabschluss)

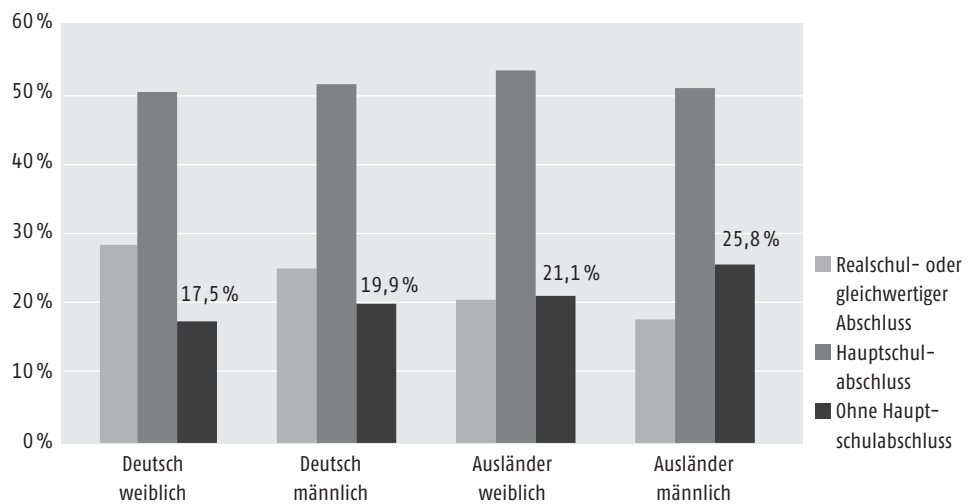
Quelle: STATISTISCHES BUNDESAMT (2014a); Datenstand: 17.06.2014

Mit dem Merkmal „Schulische Vorbildung“ erfasst die iABE den höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss. Von den Anfängerinnen und Anfängern im Übergangsbereich (2012) haben 51,4 Prozent die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen; rund ein Viertel verfügt über einen Realschul- oder gleichwertigen Abschluss; knapp ein Fünftel kann keinen Schulabschluss vorweisen.

Als besondere Zielgruppe im Übergangsbereich gelten die Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss.¹⁰ Von diesen sind rund 61 Prozent männlich; 20 Prozent haben keinen deutschen Pass.

Abbildung 2 zeigt die vier Personengruppen, die man aufgrund der Kreuzung der Merkmale Staatsangehörigkeit und Geschlecht unterscheiden kann. Im Folgenden werden diese Gruppen im Hinblick auf ihre „Schulische Vorbildung“ verglichen. Die Anteile ohne Hauptschulabschluss (dunkelster Balken) variieren zwischen den Personengruppen: Während von den deutschen Mädchen nur 17,5 Prozent keinen Hauptschulabschluss vorweisen können, liegt der Anteil bei den ausländischen jungen Männern bei 25,8 Prozent. Umgekehrt verhält es sich mit dem Realschulabschluss (hellster Balken). Einen solchen haben rund 28,7 Prozent der deutschen Mädchen vorzuweisen, während nur 17,7 Prozent der ausländischen Jungen einen solchen mitbringen. Damit sind die ausländischen jungen Männer aufgrund ihrer vergleichsweise schlechten Vorbildung besonders schlecht aufgestellt (DIONISIUS/KREKEL 2013, S. 47).

Abbildung 2: Vorbildung im Übergangsbereich nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (2012, 100 Prozent = alle Anfänger/-innen der jeweiligen Personengruppe)



Quellen: STATISTISCHES BUNDESAMT (2014a), Datenstand: 07.02.2014. Die Vorbildung addiert sich nicht auf 100 %, weil die Anfänger mit Hochschulreife nicht berücksichtigt sind.

10 Auch wenn der Schulabschluss keine Vorbedingung für die Aufnahme einer Berufsausbildung ist, erwarten viele Ausbildungsbetriebe dennoch einen solchen.

4 Allgemeinbildende Höherqualifizierungsquote – ein Indikator für Erfolg im Übergangsbereich?

Der „Übergangsbereich“ im Verständnis der iABE ist darauf ausgelegt, junge Menschen in Berufsausbildung zu integrieren. Ausgehend von dieser Zieldefinition scheint das Kriterium für „Erfolg“ eindeutig: Ist der/die Jugendliche in eine Berufsausbildung eingemündet?

Da die amtliche Schulstatistik jedoch keine Verbleibdaten erhebt, lassen sich weder die Einmündung in Berufsausbildung noch die Dauer des Übergangs belegen. Über das Merkmal der „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Schulabschlüsse“ liegen hingegen Daten der amtlichen (Schul-)Statistik vor, die eine Dimension von Erfolg im Übergang Schule – Ausbildung abbilden, nämlich eine Höherqualifizierung.¹¹

4.1 Beschreibung des Indikators zur Höherqualifizierung

Die Gesamtzahl aller Absolventinnen und Absolventen und Abgänger/-innen¹² setzt sich zusammen aus den Teilsummen der (erfolgreichen) Absolventinnen/Absolventen und der (erfolglosen) Abgänger/-innen.

Absolventinnen und Absolventen sind Schüler/-innen, die das Bildungsziel erreicht haben, indem sie entweder einen beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss erworben oder einen Bildungsgang der beruflichen Grundbildung erfolgreich durchlaufen haben. Abgänger/-innen haben das Schuljahr vollständig durchlaufen, jedoch das Bildungsziel nicht erreicht (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2011, S. 18).

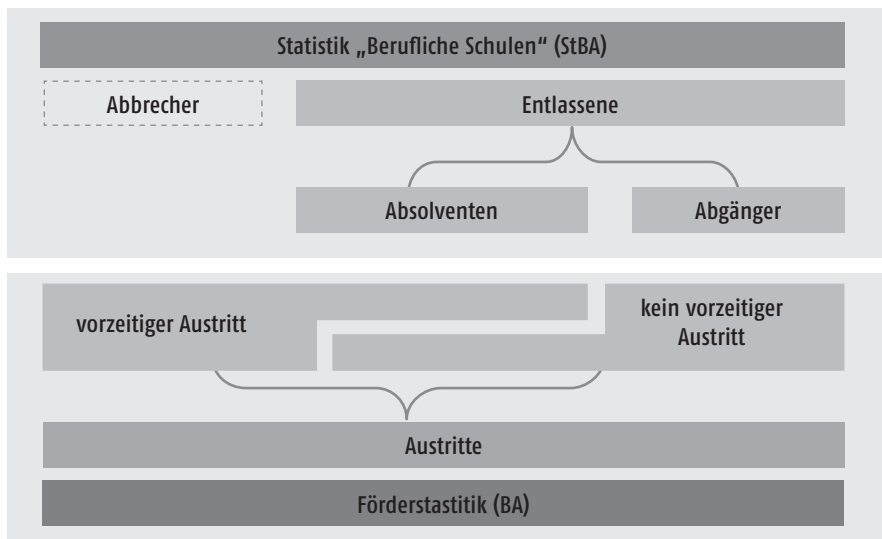
- ▶ Für die schulischen Bildungsgänge des Übergangsbereichs stellt die Statistik Berufliche Schulen das Merkmal der „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“¹³ bundesweit zur Verfügung.
- ▶ Für die Angebote der BA (Berufsvorbereitende Maßnahmen sowie Einstiegsqualifizierungen) kann das Merkmal „allgemeinbildender Abschluss“ derzeit noch nicht zugespielt werden, da sich die Definitionen der Teilgruppen zu sehr unterscheiden:

11 Inwieweit die Abschlüsse auch Lernerfolge oder Kompetenzzuwächse bedeuten, kann hier nicht weiter vertieft werden. In jedem Fall bedeutet das Zertifikat „(höherwertiger) Schulabschluss“ eine Eintrittskarte für eine Berufsausbildung.

12 Zwischen den Bundesländern bestehen zum Teil noch Unterschiede in der Definition der „Absolventen“ (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2011, S. 18–19). In der Veröffentlichung „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ (STATISTISCHES BUNDESAMT 2014a, S. 3) wird deshalb nicht zwischen Absolventen/-innen und Abgänger/-innen unterschieden. Sogenannte Abbrecher, d. h. Jugendliche, die einen Bildungsgang während des Schuljahres verlassen, werden nicht erfasst – weder als Absolventen/-innen noch als Abgänger/-innen.

13 Unterschieden wird: mit Hauptschulabschluss, mit mittlerem Abschluss, mit Fachhochschulreife, mit Hochschulreife, ohne neu erworbenen allgemeinbildenden Abschluss.

Abbildung 3: Datenquellen zum Übergangsbereich



Quelle: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, eigene Darstellung

Insbesondere durch die geringe Übereinstimmung der „Austritte“¹⁴ mit den „Entlassenen“ sowie wegen der in der Schulstatistik gar nicht erfassten Abbrecher/-innen sind die Daten¹⁵ kaum miteinander vergleichbar. Die Auswertungen zu den „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüssen“ beziehen sich daher im Folgenden nur auf die berufsschulischen Maßnahmen des Übergangsbereichs.

Mit den Daten zum „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschluss“ kann mathematisch eine „Höherqualifizierungsquote“ berechnet werden. Die Quote beschreibt den Anteil der Absolventinnen und Absolventen und Abgänger/-innen, die in den Länderangeboten des Übergangsbereichs einen allgemeinbildenden Abschluss zusätzlich bzw. neu erworben haben.

- 14 Austritte können am zeitlichen Ende der Maßnahme erfolgen oder bei der Vermittlung in Ausbildung/Schule/etc. Vorzeitige Austritte haben weder die Maßnahmedauer absolviert noch eine Vermittlung erhalten.
- 15 Die Statistik Berufliche Schule definiert „Anfänger/-innen“, „Bestände (Schüler/-innen)“ und „Absolventen/Abgänger“. Die BA erhebt Daten zu „Eintritten“, „Beständen“ und „Austritten“. Die Daten sind nur eingeschränkt vergleichbar.

Allgemeinbildende Höherqualifizierungsquote:

$$\frac{\text{Absolventen und Absolventinnen/Abgänger und Abgängerinnen mit zusätzlich erworbenem allg. bild. Abschluss}}{\text{alle Absolventen und Absolventinnen/Abgänger und Abgängerinnen}} \times 100$$

Der Indikator zeigt an,

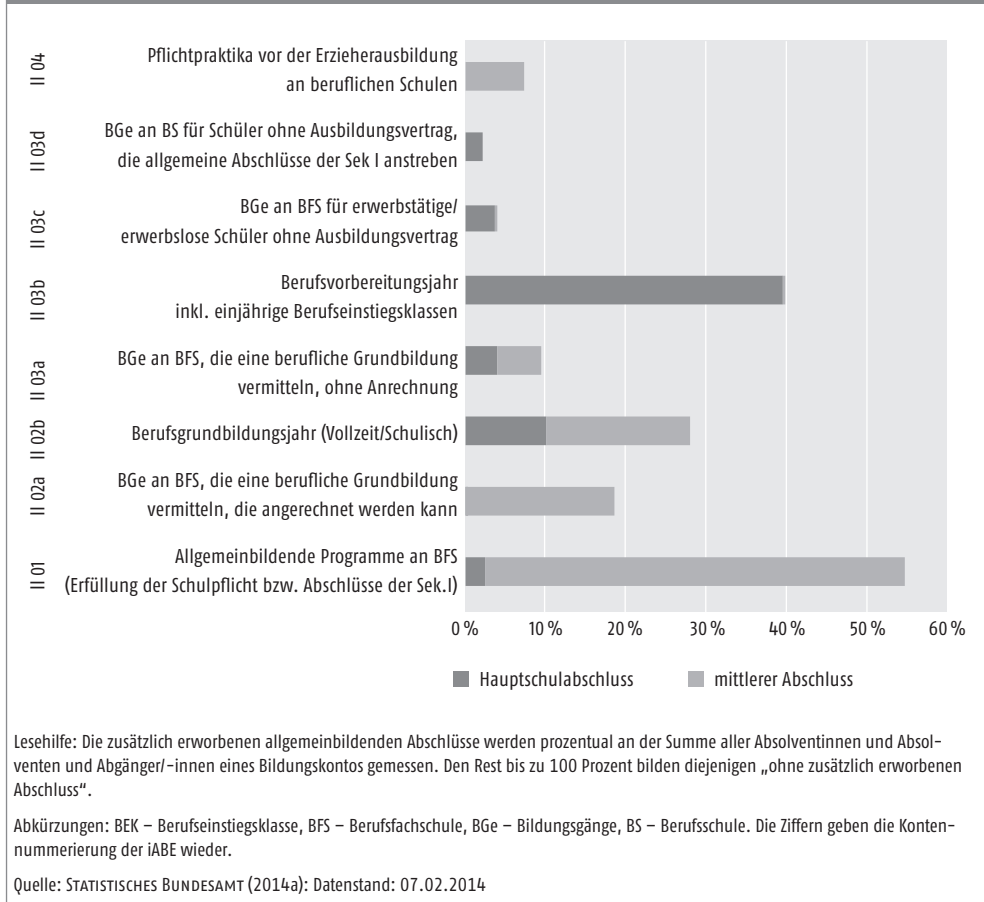
- ▶ wie viele Jugendliche – gemessen an der Zahl der Abgänger/-innen und Absolventinnen und Absolventen – einen zusätzlichen allgemeinbildenden Abschluss erworben haben und damit ihre Qualifikation aufwerten konnten;
- ▶ welche Jugendlichen (Differenzierung nach Geschlecht) – gemessen an der Zahl der Abgänger/-innen und Absolventen/-innen – welchen zusätzlichen allgemeinbildenden Abschluss (Hauptschul-, Realschulabschluss etc.) in welchem Bildungskonto erworben haben.

4.2 Höherqualifizierungsquoten der landesspezifischen Angebote

Die Daten zu den zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüssen in den Länderangeboten des Übergangsbereichs zeigen, dass im Jahr 2012 rund 30 Prozent der Teilnehmenden ihre Qualifikation mit einem zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschluss verbessern konnten.¹⁶ Es wird zudem deutlich, dass es Bildungsgänge gibt, die in erster Linie den Hauptschulabschluss vermitteln, insbesondere das „Berufsgrundbildungsjahr“ und das „Berufsvorbereitungsjahr“. Andere Bildungsgänge führen zum mittleren Abschluss (Realschulabschluss); hierzu gehören insbesondere die „Allgemeinbildenden Programme an Berufsfachschulen zur Erfüllung der Schulpflicht oder zur Erreichung von Abschlüssen der Sek. I“. Weiterhin gibt es „Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, die angerechnet werden kann“. Entsprechend fallen die Abschlussquoten zwischen den Bildungsgängen sehr unterschiedlich aus. Bei einer Interpretation muss berücksichtigt werden, dass nicht jeder Bildungsgang gleichermaßen darauf ausgerichtet ist, allgemeinbildende Abschlüsse zu vermitteln. Auch ist zu beachten, dass die schulische Vorbildung, die die Jugendlichen mitbringen, zwischen den Maßnahmen stark variiert: So verfügen beispielsweise rund 85 Prozent der Anfänger/-innen, die ein „Pflichtpraktikum vor der Erzieherausbildung an beruflichen Schulen“ absolvieren, bereits über einen mittleren Abschluss, wohingegen rund 70 Prozent der Jugendlichen im „Berufsvorbereitungsjahr inkl. einjährige Berufseinstiegsklassen“ keinen Hauptschulabschluss haben (DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2014a).

16 BEICHT (2009, S. 9) hatte bei der Auswertung der BIBB-Übergangsstudie 2006 ermittelt, dass „sich in der Berufsvorbereitung und im BGJ nur relativ wenige Teilnehmer/-innen in Bezug auf ihren Schulabschluss verbessern“ konnten; hingegen erzielten in den Bildungsgängen der BFS „über 50 Prozent der Teilnehmer/-innen einen höherwertigen Schulabschluss“.

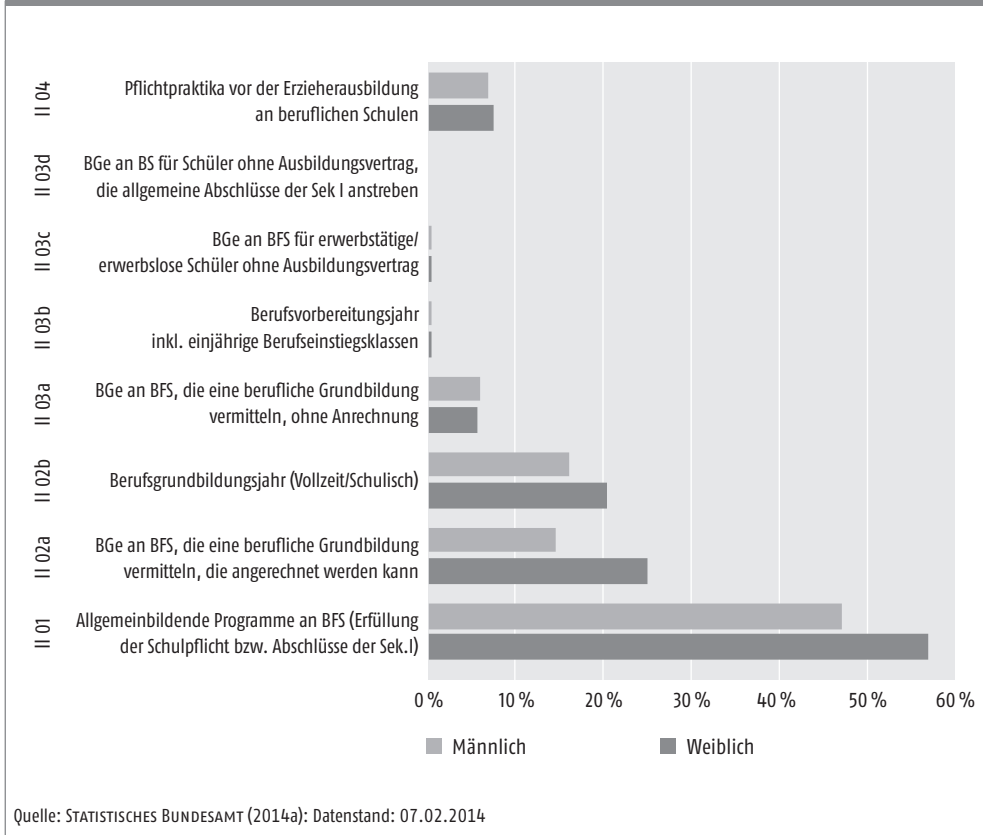
Abbildung 4: „Höherqualifizierungsquoten“ im Übergangsbereich nach Bildungskonto und zusätzlich erworbenem Abschluss (2012)



Wenn man die Quoten nach dem Merkmal „Geschlecht“ differenziert, zeigen sich Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern vor allem in Hinblick auf den zusätzlich erworbenen mittleren Abschluss, s. Abbildung 5.

Um die geschlechtsspezifische Höherqualifizierung angemessen einordnen zu können, wäre ein Vergleich mit der Eingangsqualifikation erforderlich – auch wenn es sich aufgrund der verfügbaren Aggregatdaten nicht um dieselben Jugendlichen handeln muss. Der Vergleich mit der Vorbildung der Anfänger/-innen aus dem Jahr 2011 zeigt, dass das Mehr an Höherqualifizierung der Mädchen im Jahr 2012 nicht durch ein vergleichsweise schlechteres Startniveau zu begründen ist: So bringen die jungen Mädchen der Anfängerkohorte 2011 im Durchschnitt sogar eher höherwertige allgemeinbildende Abschlüsse mit als ihre männlichen Mitschüler (DIONISIUS/ILLIGER/SCHIER 2014a).

Abbildung 5: Zusätzlich erworbener mittlerer Abschluss nach Konto und Geschlecht (2012)



Die Übersicht zeigt, dass die jungen Frauen die Angebote stärker zur schulischen Höherqualifizierung nutzen als ihre männlichen Mitlerner. Ob sie sich dadurch eine bessere Chance auf dem Ausbildungsstellenmarkt erhoffen oder sich die Ausgangsbasis für eine weitere schulische Option bis hin zur Hochschulreife erwerben wollen, kann auf Basis der iABE nicht geklärt werden.

4.3 Aussagekraft und Reichweite des Indikators

Mit der amtlichen Schulstatistik lassen sich derzeit keine Verlaufsanalysen durchführen¹⁷, da keine personenbezogenen Daten vorliegen. Außerdem ist nicht bekannt, ob z. B. spezielle Curricula und schulische Angebote einen bereits erworbenen Schulabschluss erneut erteilen.

17 Bildungsverläufe können beispielsweise folgende Fragen beantworten: Wie viele Anfänger/-innen im Jahr (t-1) hatten einen Hauptschulabschluss und wie viele der Absolventen/-innen im Jahr (t) haben einen mittleren Abschluss zusätzlich erworben?

Entsprechend bietet das Merkmal der „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“ eine Annäherung an die tatsächliche „Höherqualifizierung“.

Weiterhin kann keine Aussage über die Höhe der Qualifikationsaufwertung gemacht werden. So ist z. B. nicht festzustellen, ob jemand ohne Schulabschluss den Hauptschulabschluss oder sogar den Realschulabschluss erreicht hat, weil die schulische Vorbildung der Abgänger/-innen und Absolventinnen und Absolventen nicht erfasst wird.

Bei der Interpretation der Quote muss zudem berücksichtigt werden, dass sich die Abgänger/-innen und Absolventinnen und Absolventen aus Schülerinnen und Schülern zusammensetzen, die das Bildungsziel erreicht haben, indem sie entweder einen beruflichen oder allgemeinbildenden Abschluss erworben oder einen Bildungsgang der beruflichen Grundbildung erfolgreich durchlaufen haben, und solchen Abgängern, die das Schuljahr lediglich vollständig durchlaufen haben (STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER 2011, S. 18). Sogenannte „Abbrecher/-innen“, d. h. Jugendliche, die einen Bildungsgang während des Schuljahres verlassen haben, werden in der Bezugsgröße Absolventinnen und Absolventen und Abgänger/-innen gar nicht erfasst.

Auch spiegelt die Höherqualifizierungsquote den Anteil der Jugendlichen, die einen „zusätzlichen allgemeinbildenden Abschluss erwerben“, nur unvollständig wider:

- ▶ Für die Konten, die auf Basis der Förderstatistik der BA abgebildet werden, liegen derzeit noch keine vergleichbaren Daten vor.
- ▶ Angebote wie die Jugendberufshilfe (§ 13 Abs. 2 KJHG) oder die Teilnahme von jungen Menschen mit Behinderungen an Maßnahmen der BA können nicht zugefügt werden, weil keine belastbaren Daten zur Verfügung stehen oder diese nicht um Doppelzählungen bereinigt werden können.

Trotz aller Schwächen bietet die Höherqualifizierungsquote der Bildungspolitik wichtige Hinweise in Hinblick auf die „Abschlussorientierung“ im Übergangsbereich. Wenn zukünftig die Daten zu den BA-Maßnahmen zugefügt werden können, wird sich die Aussagekraft des Indikators für den Übergangsbereich noch erhöhen.

5 Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Indikators

Auch wenn sich die Anfängerzahlen im Übergangsbereich seit 2005 rückläufig entwickeln, sind Informationen zum Erfolg von Maßnahmen für die Bewertung von Bildungsangeboten überaus wichtig: Über verschiedene Erfolgsindikatoren lassen sich die unterschiedlichen Maßnahmen einschätzen.

Auf Basis der „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“ wurde für die Jugendlichen in landesspezifischen Maßnahmen des Übergangsbereichs eine Höherqualifizierungsquote berechnet. Sie kann somit als Indikator für die sogenannte „Qualifikationsaufwertungs-Funktion“ des Übergangsbereichs angesehen werden.

Die Quote zeigt, dass rund 30 Prozent der Jugendlichen den Übergangsbereich nutzen, um ihre Ausgangsposition auf dem Ausbildungsmarkt durch einen höherwertigen Schulabschluss zu verbessern. Dies gelingt den jungen Frauen besser als den jungen Männern.

Damit erhalten die berufsschulischen Angebote im Übergang Schule – Ausbildung eine eigenständige Rolle in der Verlängerung bzw. Ergänzung der allgemeinbildenden Schule, die über den ausbildungsvorbereitenden Charakter des Übergangsbereichs hinausweist.

Die Höherqualifizierungsquote zeigt jedoch auch, dass rund 70 Prozent der Jugendlichen ihre schulische Qualifikation nicht weiter aufwerten (konnten) – sei es, weil sie den Abschluss nicht erreichen konnten, die Maßnahme nicht darauf ausgelegt war oder die Jugendlichen bereits bei Eintritt in die Maßnahme über einen Realschulabschluss verfügten. Hier zeigt sich, dass weitergehende Analysen notwendig sind, um diese Quote einordnen zu können.

Die Daten der amtlichen (Schul-)Statistik erlauben somit eine erste Bewertung der Angebote im Übergang Schule – Ausbildung, welche bei Bedarf durch gezielte Studien erweitert werden kann.

Zukünftig wird sich die Aussagekraft des Indikators für den Gesamtsektor erhöhen, da die „zusätzlich erworbenen allgemeinbildenden Abschlüsse“ aus BvB und EQ-Maßnahmen in die iABE integriert werden.

Wegen der landestypischen Angebote wäre auch eine vergleichende Analyse zwischen den Maßnahmen der Bundesländer interessant. Eine solche Analyse ist derzeit jedoch wenig sinnvoll, da eine Bewertung der Ergebnisse auch eine Vergleichbarkeit der Maßnahmen und Rahmenbedingungen voraussetzt. Diese Vergleichbarkeit wird durch die iABE angestrebt, kann jedoch nicht in allen Punkten gewährleistet werden. Um eine Höherqualifizierungsquote auch nach Bundesländern vergleichend auswerten zu können, müssten zusätzliche Informationen (Metadaten) zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie zu den Besonderheiten der Angebote in den Bundesländern herangezogen werden – diese liegen nicht für alle Länder vor.

Analysen auf Basis der iABE für das Land Hessen haben gezeigt, dass Bildungsverläufe – sowohl die Einmündung als auch die Dauer bis zur Einmündung – mittels der Verbindung von Individualdaten und Fallnummern nachgezeichnet werden können. Die Einführung von Individualdaten für die iABE auf der Bundesebene würde vergleichbare Analysen ermöglichen sowie weitere erfolgskritische Dimensionen aufzeigen können, wie beispielsweise den Migrationshintergrund.

6 Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010
- BAMMING, Ruth; SCHIER, Friedel: Ausbildungsberichterstattung – Mehr Transparenz durch einen integrierten Ansatz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 1, S. 39–42
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. Bielefeld 2009
- BEICHT, Ursula: Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen des Übergangssystems (Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2006). In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010, S. 90–96
- BONIN, Holger u. a.: Vorstudie zur Evaluation von Fördermaßnahmen für Jugendliche im SGB II und SGB III. Forschungsbericht Arbeitsmarkt. Bonn 2010
- BUHR, Petra; MÜLLER, Rolf: Wege in die Berufsausbildung. In: REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): Übergänge in Arbeit. München 2008, S. 118–135
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 51 ff. SGB III (BvB 1 bis 3) (November 2012) – URL: <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mta1/~edisp/16019022dst-bai433408.pdf> (Zugriff: 19.8.2014)
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT (GIZ): Stabsstelle Monitoring und Evaluierung – Handreichung für die Projektfortschrittskontrolle. Eschborn 2011
- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie; SCHIER, Friedel: Viele junge Menschen münden in den Übergangsbereich – trotz guter Vorbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 42 (2013) 2, S. 4 f.
- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie; SCHIER, Friedel: Das Ausbildungsgeschehen im Überblick. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014a, S. 232–244
- DIONISIUS, Regina; ILLIGER, Amelie; SCHIER, Friedel: Das Übergangsgeschehen zwischen allgemeiner und beruflicher Ausrichtung. In: Berufsbildung 145 (2014b) 2, S. 35–37
- DIONISIUS, Regina; KREKEL, Elisabeth M.: Zur Bedeutung und künftigen Entwicklung des Übergangsbereichs – Welche Informationen liefert die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE)? In: AHRENS, Daniela (Hrsg.): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. Wiesbaden 2013, S. 35–54
- DIONISIUS, Regina; LISSEK, Nicole; SCHIER, Friedel: Einmündungen im Übergangsbereich rückläufig. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 4, S. 4–5
- DIONISIUS, Regina; LISSEK, Nicole; SCHIER, Friedel: Integrierte Ausbildungsberichterstattung: Basisindikatoren und Grundlagen – Abschlussbericht, Teil 2. Bonn 2012

- EBERHARD, Verena; BEICHT, Ursula: Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013, S. 100–110
- EBERHARD, Verena u. a.: Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn 2013
- ECKHARDT, Peter; SCHIER, Friedel; SCHUTE, Christel: Benachteiligtenförderung. 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Bonn 2005
- EULER, Dieter: Rückblick – Einblick – Ausblick: Das Übergangssystem im Übergang zum Inklusionsprinzip? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3 (2012), S. 321–328
- FEST, Manfred u. a.: Zuordnung der beruflichen Bildungsgänge nach der ISCED auf Länderebene. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“. Grundlagen, Ergebnisse, Perspektiven. Bonn, Berlin 2010, S. 95–108
- HESSISCHES STATISTISCHES LANDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Methodischer Leitfaden 2013. Wiesbaden 2013
- ICKING, Maria; MAHLER, Julia: Das Werkstattjahr. Eine empirische Untersuchung der Programmumsetzung. Arbeitspapiere 40. Bottrop 2011
- KRÜGER-CHARLÉ, Michael; LEISERING, Benedikt; ROLFF, Katharina: Vorstudie für eine systematische Aufnahme und Bewertung von Maßnahmen im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf in Nordrhein-Westfalen. 2011
- LEX, Tilly; GAUPP, Nora; REISSIG, Birgit: Das DJI-Übergangspanel: Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In: REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): Übergänge in Arbeit. München 2008, S. 22–31
- MÜNK, Dieter u. a.: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojekts „Evaluation der Berufsfachschule in Hessen“: Das Problem der Übergänge. Wiesbaden 2008
- POPP, Sandra u. a.: Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Berlin 2012
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly: Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In: REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): Übergänge in Arbeit. München 2008, S. 58–81
- SCHEDDING-KLEIS, Ulrike: Ausbildungsberichterstattung: der Übergangsbereich in Hessen. In: Staat und Wirtschaft in Hessen (2012), Heft 1/2, S. 1–12
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER UND DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Rahmenvereinbarungen über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013). 2013
- SKROBANEK, Jan; MÜLLER, Matthias: Trajectories – Chancen und Risiken auf dem Weg von der Schule in den Beruf. In: REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): Übergänge in Arbeit. München 2008, S. 171–184

- STATISTISCHE ÄMTER DES BUNDES UND DER LÄNDER: Qualitäts- und Ergebnisbericht der integrierten Ausbildungsberichterstattung. Wiesbaden 2011
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2012 – Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden 2014a
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung 2013 – Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden 2014b
- WEISHAUPT, HORST u. a.: Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Frankfurt am Main 2012
- WERNER, DIRK; NEUMANN, MICHAEL; SCHMIDT, JÖRG: Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. Gütersloh 2008

Júlia Wéber

► Vom Zwischenmenschlichen zum Politischen? Betreuungsbeziehungen im Übergang aus Adressatinnen-Perspektive¹

Die institutionell geprägte Betreuungsbeziehung zwischen jungen Adressatinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und Fachkräften der Jugendhilfe wird im folgenden Beitrag als eine Anerkennungsressource sozialer Wertschätzung im Übergang von der Schule in Ausbildung/Beruf (ferner: Übergang) thematisiert. Diese Betreuungsbeziehung – so die zentrale These des Beitrags – kann die Ausgestaltung des erwerbsbezogenen Übergangsverlaufs junger Frauen maßgeblich beeinflussen. Anhand zweier Fallbeispiele werden institutionelle Betreuungsbeziehungen im Übergangsverlauf aus der Subjektperspektive junger Frauen nachvollziehbar gemacht. Zum Schluss werden Aspekte formuliert, die eine förderliche institutionelle Beziehungspraxis aus Sicht der Adressatinnen charakterisieren.

Einleitung

Im Zuge der „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, die die „Grenze zwischen arbeitsmarktbezogenen und nicht arbeitsmarktbezogenen Unterstützungsleistungen durch die Zusammenlegung von Arbeitslosengeld/-hilfe und Sozialhilfe eingeebnet“ haben (BONSS 2006, S. 53), wurden die Zumutbarkeitskriterien beim Erwerbszugang verschärft. Nach dem Motto, jegliche Erwerbsarbeit sei besser als keine (vgl. ebd.), sind Fachkräfte wohlfahrtsstaatlicher Institutionen verstärkt gefragt, junge Erwachsene nach dem Leitsatz „Fordern und Fördern“ in Erwerbsarbeit zu vermitteln. Angesichts der jüngsten wohlfahrtsstaatlichen Transformationsprozesse und des Strukturwandels von Bildung und Ausbildung (vgl. ALLMENDINGER 1999; BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; BERESWILL u. a. 2012; SOLGA 2005; SOLGA/POWELL 2006; WALTER/WALTHER 2007); bei gleichzeitiger Prekarisierung von Erwerbsarbeit (BRINKMANN u. a. 2006; VÖLKER 2013; WSI-MITTEILUNGEN 8/2011), die immer noch als zentrale Vergesellschaftungsinstanz im Hinblick auf Statuszuweisung und soziale Anerkennung fungiert (vgl. KRONAUER 2008, S. 148; VÖLKER 2013, S. 149), lenkt der vorliegende Beitrag die

1 An dieser Stelle möchte ich meinen Dank den Herausgeber/-innen des Sammelbandes, Dr. Christina Widera für die Publikationsbetreuung, den zwei anonymen Gutachter/-innen für konstruktive Anmerkungen und Kommentare und den Lektor/-innen für die hilfreiche Unterstützung beim Erstellen der Endversion aussprechen.

Aufmerksamkeit auf Adressatinnen institutioneller Interventionen im Übergang, die aufgrund anhaltender Ausbildungs- bzw. Erwerbslosigkeit Ausgrenzungs- und Prekarisierungsrisiken ausgesetzt sind. Letztere werden auf die Kurzformel gebracht als „[m]angelnde ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen, die [...] den Aufbau einer gesicherten Identität und Biografie [verhindern]“ (BARTH/TUMBRIK 2011, S. 203; vgl. BOURDIEU 1983). Dem Gelingen institutioneller Interventionen im erwerbsbezogenen Übergang wird im Sinne einer Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten junger Frauen politische Relevanz beigemessen.

Die empirischen Befunde des Beitrags stammen aus dem laufenden, qualitativ angelegten Dissertationsprojekt der Verfasserin.² Der Fokus auf die soziale Gruppe junger Frauen im Übergang ist in den anhaltenden geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beim Zugang zu Ausbildung und Beschäftigung begründet (vgl. BIBB 2010, S. 183 f.; KRÜGER 2003; SCHÄFER/SCHMIDT/STETTES 2013, S. 5; WALTER/WALTHER 2007, S. 71 ff.). Die Verknüpfung der Frage nach der „Verteilung biographischer Chancen und Risiken“ (KING 2004, S. 96) sowie dem Prozess der sozialen Positionierung von Frauen im Übergang verweisen auf die Determinante Geschlecht, deren Verhältnis zu weiteren Determinanten sozialer Ungleichheit wie formaler Bildungserfolg und Ethnizität anhand der Fallbeispiele ausgelotet wird, im vorliegenden Beitrag jedoch nicht näher ausgeführt werden kann.

1 Verhandlung institutioneller Betreuungsbeziehungen in der Sozialen Arbeit

Die Verhandlung von institutionell geprägten Betreuungsbeziehungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit (gemeint sind Sozialarbeit und Sozialpädagogik als Disziplinen und Professionen) erfolgt im Rahmen ihrer Wirkungsforschung mit der Zielsetzung, den stetigen Professionalisierungsprozess voranzutreiben. Als zentrales Förderungsziel der Jugendhilfe formuliert der § 1 SGB VIII die Entwicklung und Erziehung eines jeden jungen Menschen zu „einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ durch Schutz, Förderung, Beratung und Unterstützung in seiner individuellen und sozialen Entwicklung (vgl. POLUTTA 2014, S. 71). Die hinter diesem Förderziel liegende Erkenntnis der Adoleszenz-Forschung ist die „Individuierung“ eines jeden Adoleszenten in einem Dialog mit seinen Bezugspersonen (vgl. KING 2004, S. 84–89). Die Identitätsbildung und die Persönlich-

2 Die im Rahmen der Hans-Böckler-Nachwuchsforscherinnengruppe „Junge Erwachsene zwischen Aktivierung und Prekarisierung – Institutionelle Interventionen und biographische Verarbeitungen im Wohlfahrtsstaat“ an der Universität Kassel entstehende Studie mit dem Arbeitstitel „Bildungsbezogene Übergangserfahrungen junger Frauen an der Schwelle der Erwerbsgesellschaft“ zeichnet das Handlungsvermögen junger Frauen mit geringem formalen Bildungserfolg und brüchigen Erwerbsverläufen inmitten komplexer Rahmenbedingungen, Strukturen und Anforderungen an der ersten Schwelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung aus sozialpädagogischer Perspektive nach. Die rekonstruktiven Einzelfallanalysen entstanden 2010–2012 auf Basis leitfadengestützter Interviews mit zwei Erhebungszeitpunkten pro Fall. Alle in den Fallanalysen verwendeten Namen wurden aus forschungsethischen Gründen anonymisiert. Alle mit „“ markierten Zitate stammen von den Interviewpartnerinnen.

keitsentwicklung als zentrale Thematiken der Jugendphase (vgl. HURRELMANN 2002, S. 17; BÖHNISCH/SCHRÖER/THIERSCH 2005, S. 195) im Rahmen einer aktiven Auseinandersetzung mit den vorhandenen gesellschaftlichen Zusammenhängen werden vielfach durch Impulse von anderen geprägt – von Eltern, Peer, Lehrkräften wie Fachkräften Sozialer Arbeit u. a.

Eine gelungene Betreuungsbeziehung im Rahmen aller Handlungsfelder Sozialer Arbeit wird im Hinblick auf eine erfolgreiche Hilfestellung als zentral erachtet (z. B. BITZAN/BOLAY/THIERSCH 2006; FRÖHLICH-GILDHOFF 2003; GARBERS 2009; HILLER 1989/1997; HURRELMANN/HOLLER 1998; KAYSER 2013; KLAWE 2010; KRATZ 2013; MEYER/TETZER/RENSCH 2009; NEUFFER 2007; SCHEFOLD 2008; THIERSCH/THIERSCH 2009; WENDT 2007; u. a.). HILLER (1989/1997) beispielsweise erachtet die engmaschige Begleitung von Jugendlichen durch Vertrauenspersonen angesichts übergangstypischer Mehrfachanforderungen als zentral. Insbesondere für diejenigen, die „nicht mehr über ein familiäres Bezugsnetz“ verfügen, fordert er „quasi-primäre Vertrauensverhältnisse“ (ebd., S. 186). Die Ausgestaltung einer tragfähigen und auf Anerkennung und Vertrauen basierenden institutionellen Betreuungsbeziehung gehört in seiner Sicht zu den Basiselementen einer „sozialpädagogischen Lebenskunst“ (vgl. HILLER 2004, S. 171 f.). Als zentrale Erkenntnis gilt dabei, „nicht länger nur auf Ausbildungsvorbereitung, Ausbildung und Erwerbsarbeit“ zu fokussieren (ebd.). Diese Forderung erscheint als umfassende Korrektur institutioneller Interventionen im Übergang Schule – Ausbildung/Beruf, die erhebliche Konsequenzen für das Bildungssystem bringt: Neben der Vermittlung notenrelevanter Kenntnisse wird die Aufmerksamkeit auf Inhalte und Kompetenzen gelenkt, die für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs von nicht minderer Bedeutung sind.

LESSENICH (2008) macht auf die „Herstellung eines veränderten Beziehungsverhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (S. 87) aufmerksam, die sich im Zuge der neueren arbeitsmarktpolitischen Reformen etablierten (vgl. BERESWILL u. a. 2012, S. 9). Er beschreibt den Wohlfahrtsstaat als einen „soziale[n] Relationierungsmodus“ mit der „Triebkraft eines Vergesellschaftungsprozesses, der sich als beständig fortschreitendes Wechselspiel der Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Beziehungen und Beziehungsmuster darstellt“ (LESSENICH 2008, S. 35 f.). Die staatlichen Verwaltungsagenturen erweisen sich dabei als „zentrale Bühne für zwischenmenschliche Interaktionen im Spannungsfeld von Wohlfahrtsstaat und Erwerbsarbeitsgesellschaft“ (BERESWILL u. a. 2011). Interaktionen zwischen Klientinnen/Klienten und Fachkräften als „soziale Konstruktion von Wirklichkeit“ (BERGER/LUCKMANN 1969) werden in aktuellen empirischen Studien (BAETHGE-KINSKY u. a. 2006; BÖHRINGER u. a. 2012; FLAD/SCHNEIDER/TREPTOW 2008; GRESCHKE/KLINGER/MESSMER 2010 u. v. a. m.) beforcht, dabei wird zentral nach Reziprozitäts-, Anerkennungs- und Vertrauensbezügen gefragt (vgl. BERESWILL u. a. 2012, S. 10). Die „Qualität der Interaktionskulturen“ wird dabei im Rahmen von wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungen als „zentrale Rahmenbedingung für individuelle Kompetenzentwicklung“ herausgestellt (FLAD/SCHNEIDER/TREPTOW 2008, S. 242).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Neujustierung der Verhältnisse zwischen Bürgern und Staat weist POLUTTA (2014) im Rahmen der wirkungsorientierten Jugendhilfe(forschung) auf die „professionslogische Blindstelle“ der „Ansätze managerieller Professionalisierung“ hin, indem er feststellt, dass sowohl „die pädagogischen Beziehungen und Arbeitsbündnisse als auch die dafür erforderliche institutionell-organisatorische Verfasstheit einer *professionellen Organisationsform*“ (POLUTTA 2014, S. 190, Hervorheb. im Orig.) im Vergleich zur institutionellen Optimierung individueller Fallbearbeitung eher vernachlässigt werden. POLUTTA betont allerdings, dass „Kooperation und Partizipation nicht als Recht, sondern als Verpflichtung oder Voraussetzung in Hilfeprozessen erscheinen“ (ebd., S. 188).

FERCHHOFF (1993, S. 715) formuliert „sozialarbeiterische oder sozialpädagogische Professionalität“ als „Können, die Adressaten, die Sich-selbst-nicht-(mehr) helfen-können [sic.], bei der Bearbeitung ihrer sie bedrängenden lebenspraktischen Schwierigkeiten und Probleme so zu unterstützen, dass neue Problemdeutungshorizonte eröffnet und alternative Entscheidungswege zwecks Behandlung und Lösung angeboten und auch im Einverständnis mit ihnen gefunden werden“. HEITE u. a. (2007) beschreiben hierzu, wie im Zuge der aktuellen Transformation wohlfahrtsstaatlicher Arrangements „eine Akzentuierung sozialpädagogischer Maßnahmen“ stattfindet: „Mit ihnen wird eine ‚empowernde‘ Förderung der Einzelnen zu aktiven GestalterInnen [sic!] ihrer eigenen Lebensführung mit der ‚athletischen‘ Verpflichtung zum Aufbau und der praktischen Ausübung entsprechender Kompetenzen verkoppelt“ (HEITE u. a. 2007, S. 65).

Verhältnismäßig neu ist der Diskurs, der „*psychosoziale Beratung* im deutschsprachigen Bereich als *eigenständige Disziplin und Profession*“ verhandelt (GREGUSCH 2013, S. 28, Hervorheb. im Orig.). Bereits MOLLENHAUER definiert Beratung als „ein durchgehendes Moment aller sozialpädagogischen Erziehungstätigkeit“ (1965, S. 38). Die Nichtzuordnung zu einem spezifischen institutionellen Gefüge weist auf die universelle Bedeutung von Beratung in allen Handlungsfeldern Sozialer Arbeit hin (vgl. DEWE/SCHWARZ 2013, S. 127). Beratung lässt sich auch als moderner Typus reflexionsorientierter Interaktion zwischen Ratgebern und Rat-suchenden definieren, der nach wie vor – oder eher immer mehr – seine Berechtigung hat, da er sich „auf die Begründung von lebenspraktischen Entscheidungen“ (ebd.) bezieht. Angesichts wachsender Komplexität und steigender Abstraktionsanforderungen „verliert die Bewältigung des Alltags zunehmend an Selbstverständlichkeit“ (DEWE/SCHWARZ 2013, S. 125). „Beratung als institutionalisierte Form hilfreicher Kommunikation“ gehört demnach „neben institutionalisierter Bildung [...] zu den zentralen Interventionsformen im privaten und beruflichen Alltagsleben von Jugendlichen und Erwachsenen“ (ebd.). Diese institutionalisierten Interaktionspraktiken bezeichnen DEWE und SCHWARZ „als die grundlegenden Formen der Lebens- und Entwicklungshilfe“ (ebd.). Die zentralen Aufgaben für beratendes Handeln lassen sich in Wissenstransformation, Kompetenzentwicklung, Reflexion/Selbstreflexion, aber auch in Selektion und sozialer Kontrolle und den damit verbundenen Vermittlungsleistungen darlegen (ebd.). Aus handlungslogischer Sicht lässt sich die „[an]dauernde Spannung

zwischen Informieren und Beziehungsarbeit“ im Rahmen von Beratung hervorheben (ebd., S. 127). Die empirisch begründeten Grundelemente entwicklungsfördernder, institutionell geprägter Beziehungsgestaltung sieht FRÖHLICH-GILDHOFF überwiegend aus Forschungsergebnissen der Psychologie und Konzepten der Psychotherapie abgeleitet (vgl. 2003, S. 62; mehr dazu in Teil 4). Die korrektive Funktion (sozial-)pädagogischer Beziehungserfahrungen erachtet er als zentral, im Sinne von „Nachholen von Strukturserfahrungen“, das zur „Veränderung der Selbst-Struktur“ führen kann (FRÖHLICH-GILDHOFF 2003, S. 63).

2 Forschungsperspektive

Die Forschungsperspektive des vorliegenden Beitrags beruht auf der Verschränkung ausgewählter Theoriebezüge der Anerkennungsforschung (HÖNNETH 1994; STOJANOV 2006), der Adoleszenzforschung (KING 2004 und 2011; OERTER/DREHER 2008) und der subjektorientierten Übergangsforschung (STAUBER/POHL/WALTHER 2007). Ohne diese Bezüge hier näher diskutieren zu können, wird diese Verschränkung mit dem Etablieren einer Heuristik begründet, mit deren Hilfe im Rahmen des verwendeten qualitativen Methodenmix³ sowohl subjektive Sinnstrukturen als auch übergangsrelevante Bewältigungsaspekte und der in diesen begründete übergangsspezifische Bedarf junger Frauen zugänglich gemacht werden kann.

Aufgrund der Gleichzeitigkeit von Mehrfach-Anforderungen – wie einem angemessenen Kompetenzniveau in den Bereichen Rechten, Normen und Pflichten im Umgang mit wohlfahrtsstaatlichen Institutionen (vgl. THOMAS 2010, S. 149 ff.), adoleszenten Entwicklungsaufgaben und psychosozialen Veränderungen (KING 2004; OERTER/DREHER 2008), sowie dem Erbringen formaler Bildungsleistungen und dem Bewerkstelligen einer Erwerbssinklusion – wird der Übergang von der Schule in den Beruf als Risikoschwelle sozialer Ausgrenzung insbesondere in Bezug auf Bildungschancen, Geschlecht und Herkunft ausgewiesen (vgl. WALTER/WALTHER 2007, S. 71 ff.). Die prozesshafte Erwerbsintegration junger Frauen wird vor dem Hintergrund der vielfachen Selektionsprozesse des formalen Bildungssystems und des Arbeitsmarktes (KUHNNENNE u. a. 2012; SOLGA 2005; WALTER/WALTHER 2007) diskutiert.

Das sozialpädagogische Erkenntnisinteresse im Sinne subjektorientierter Übergangsforschung hat den Unterstützungsbedarf junger Erwachsener im Fokus, der in den o. g. Mehrfachanforderungen begründet ist. Die Blickrichtung zielt dabei primär „auf die sozialen Orte, an denen sich die Subjekte die für die Bewältigung und Gestaltung ihrer Übergänge notwendigen Ressourcen und Kompetenzen genuin aneignen können“ (STAUBER/WALTHER 2007, S. 63). In diesem Sinne thematisiert der Beitrag die institutionell geprägte Betreuungsbeziehung zwischen Adressatinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen und Fachkräften der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung einerseits als eine Anerkennungsressource sozialer

3 Die Studie wurde mithilfe eines den Forschungsfragen angepassten Mix qualitativer Forschungsmethoden der empirischen Sozialforschung durchgeführt, unter denen der Grounded Theory Methodology (zentral: GLASER/STRAUSS 1965; CORBIN/STRAUSS 1990 und STRAUSS 1991) eine maßgebliche Rolle zukommt.

Wertschätzung (vgl. HONNETH 1994, S. 212), andererseits als sozialen Ort der Ressourcenaneignung und Kompetenzvermittlung. Anhand zentraler Studienergebnisse wird die These formuliert, wonach die institutionell geprägten Betreuungsbeziehungen die Ausgestaltung eines aus Adressatinnen-Sicht zufriedenstellenden Übergangsverlaufs maßgeblich beeinflussen können. Auf die Frage, wie die untersuchten jungen Frauen ihre institutionellen Betreuungsbeziehungen deuten, wird anhand der subjektiven Deutungen der Fallanalysen nach generalisierbaren Antworten gesucht. Die subjektiven Einschätzungen lenken die Aufmerksamkeit auf die Rolle der Fachkräfte im erwerbsbezogenen Übergang, die in Bezug auf die soziale Positionierung der jungen Frauen wirkungsmächtig erscheinen. Im weitesten Sinne soll das sozialpädagogische Erkenntnisinteresse beleuchten, ob und wie die institutionell geprägte Betreuungsbeziehung zwischen Fachkräften und Adressatinnen sozialer Ausgrenzung entgegenwirken kann. Der gesellschaftliche Auftrag wohlfahrtsstaatlicher Leistungen, soziale Integration zu ermöglichen, deckt sich im Übergang mehr oder weniger mit dem Anspruch Sozialer Arbeit, durch institutionalisierte Hilfen gegen soziale Ausgrenzung zu agieren.

PETZOLD (2012, S. 407–604) formuliert die „Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie“ und benennt dabei die „Fünf Säulen der Integrität“ in Leiblichkeit, soziale Beziehungen, Arbeit/Leistung/Freizeit, materielle Sicherheit und Werte. Anhand der Subjektperspektive der Adressatinnen wird eine Verbindung zu den drei „Säulen“ Integrität, soziale Beziehungen, Arbeit/Leistung/Freizeit und materielle Sicherheit hergestellt.

3 Verdichtete Fallbeispiele

Im Zentrum dieses Beitrags stehen die subjektiven Deutungen junger Frauen zu ihren institutionell geprägten Betreuungsbeziehungen im Übergang. Die Frauen blicken jeweils auf einen brüchigen formalen Bildungs- oder Maßnahmenverlauf zurück, ihr Übergang wird durch weitere institutionelle Interventionen unterschiedlicher Art und Intensität wie psychosoziale Beratung, Jugendnotdienst, Suchttherapie, Gewaltprävention u. a. flankiert. Sie oder ihre Eltern(-teile) beziehen Grundsicherungsleistungen nach SGB II (ALG II) oder sonstige ergänzende Leistungen zum Lebensunterhalt. Die Frauen sind Adressatinnen Sozialer Arbeit und gleichzeitig Klientinnen wohlfahrtsstaatlicher Leistungen.

Auf die Forschungsfrage, wie junge Frauen im Übergang ihre Betreuungsbeziehungen zu Fachkräften der Jugendhilfe deuten, wird mithilfe zweier verdichteter Fallbeispiele nach Antworten gesucht. Anhand der kontrastierenden Fälle wird zu zeigen sein, wie die (fehlende) Erfahrung einer auf Vertrauen und Anerkennung basierenden Betreuungsbeziehung vor dem Hintergrund übergangsspezifischer Mehrfachanforderungen gedeutet wird. Die Fallanalysen sind trotz weitverzweigter Lebenslaufdetails weniger als vollständige Viten der Studienteilnehmerinnen zu betrachten denn vielmehr als Rekonstruktionen biografischer Erzählungen,

die subjektive Handlungsorientierungen, Bewältigungsbestrebungen und Deutungsprozesse im Kontext von Fördermaßnahmen der Jugendhilfe und der Arbeitsvermittlung im Übergang sichtbar machen.

3.1 Auf der Suche nach einer erfüllenden Tätigkeit – Fallbeispiel Lia

Biografisches Kurzporträt von Lia Beimborn⁴

Lia Beimborn wurde 1990 in Berlin als Tochter türkeistämmiger Eltern geboren. Ihr Vater kam 1989 als ausgebildeter Lehrer mit mehreren Jahren Berufserfahrung aus der Türkei nach Berlin und arbeitet seitdem in einer Papier- und Kartonfabrik, ohne an seine formale Qualifikation in der Türkei anzuknüpfen. Die Mutter, eine in der BRD geborene Türkin, ist Bäckerei-Angestellte. Die Familie Beimborn wohnt in einem „Wohngebiet mit besonderem Entwicklungsbedarf“ laut offiziellem Berliner Quartiersmanagement⁵ und erhält ergänzende Leistungen zum Lebensunterhalt vom Sozialamt; als zu Hause Wohnende steht Lia Beimborn nicht im SGB II-Bezug.

Lia Beimborn gibt ihr erstes Berufsziel Tänzerin/Tanzanleiterin im Zuge der elterlichen Ablehnung demgegenüber und aufgrund unsicherer Erwerbschancen im Tanzbereich ca. in der neunten Klasse auf. Nach dem Erwerb des erweiterten Hauptschulabschlusses fängt sie 2006 auf Empfehlung einer Bekannten am Oberstufenzentrum für Bautechnik (OSZ BT) den Bildungsgang Fachabitur in ihrem Stadtteil an, den sie 2007 abbricht. Den Abbruch begründet sie in erster Linie mit der Unterrichtsführung ihres Klassenlehrers, der laut ihren Schilderungen an ihre anfangs vorhandene Offenheit für die Schulform und die Unterrichtsinhalte nicht anzuknüpfen wusste, sondern mit frauenfeindlichen und anmaßenden Äußerungen alle drei weiblichen Schülerinnen der Klasse abgewiesen hat. Nachdem laut Lia Beimborn der Lehrer im Zuge von Gruppenbeschwerden seitens Schülerinnen und Schülern sowie Eltern von der Schule entfernt wird, fängt sie im nächsten Schuljahr trotz ihres kaum vorhandenen Interesses am Fachbereich erneut am gleichen OSZ BT mit dem Bildungsgang Fachabitur an, den sie endgültig abbricht. Dies begründet sie mit ihrem Desinteresse an den Bildungsinhalten an der Baustelle während der praktischen Tage im Winter 2007/2008 und ihrer Befürchtung, mit dem Fachabitur vom OSZ BT keine beruflichen Chancen in einem anderen Bereich jenseits von Bautechnik zu erhalten. Nach dem Erwerb des Realschulabschlusses kann sich Lia Beimborn

4 Das Erstinterview mit Lia Beimborn fand im Oktober 2010 (I), das Zweitinterview im April 2011 (II) statt; Interviewzitate werden dementsprechend mit I bzw. II markiert.

5 „Die Berliner Stadtteile veränderten sich in den letzten 25 Jahren gravierend. Die wirtschaftliche Umbruchsituation Anfang der 90-er Jahre führte zu Arbeitsplatzverlusten im industriellen Bereich, die durch Neuan siedlungen und neue Dienstleistungen nicht ausreichend kompensiert werden konnten. Mit dem Arbeitsplatzverlust veränderte sich die soziale Zusammensetzung in einigen Kiezen. Zunehmende Armut wurde besonders in Familien mit Kindern sichtbar. Besserverdienende verließen den Stadtteil. Diese soziale Abwärtsentwicklung wurde begleitet von einer Verwahrlosung des öffentlichen Raumes.“ S. u.: SENATSWERWALTUNG FÜR STADTENTWICKLUNG UND UMWELT BERLIN 2015 (Online-Veröffentlichung).

born anderthalb Jahre lang für keinen beruflichen Weg entscheiden bzw. qualifizieren; sie nimmt an diversen Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems teil, wird jedoch weder in den Arbeitsmarkt noch in eine Berufsausbildung vermittelt. Als Wunschberuf formuliert sie 2010/2011 Flughafen-Bodenpersonal, wofür ihr allerdings die Zugangsvoraussetzung einer abgeschlossenen Erstausbildung fehlt. Nach mehreren Absagen im Bereich Einzelhandel wird ihr im April 2011 durch Netzwerkkontakte aus dem Umfeld des Jugendprojekts ein Praktikumsplatz in einer Anwaltskanzlei für Ausländerrecht in ihrem Stadtteil, mit Aussicht auf einen Ausbildungsplatz als Rechtsanwaltsfachangestellte, angeboten. Lia Beimborn wirkt zunächst sehr distanziert dem Angebot gegenüber und kommuniziert der Forscherin Unentschlossenheit, ob sie es annehmen soll. Der in Aussicht gestellte Bürojob entspricht in ihrer Vorstellung kaum ihren Präferenzen einer praktischen und kommunikativen Tätigkeit. Außerdem befürchtet Lia Beimborn, ihre türkischen Sprachkenntnisse würden sich im Arbeitszusammenhang als ungenügend erweisen.

Lia Beimborn ist langjährige Klientin des Mädchenladens ihres Stadtteils, dessen Bildungs- und Freizeitangebote sie während ihrer Übergangsphase jahrelang regelmäßig in Anspruch nimmt. Als Lebensentwurf gibt Lia Beimborn an, erwerbstätig werden zu wollen, mit der vorrangigen Begründung einer selbstständigen Lebensführung und der finanziellen Unterstützungsmöglichkeiten den Eltern gegenüber. Lia Beimborn präsentiert sich außerdem als ehrenamtlich engagierte Bürgerin; sie berichtet über ihre langjährigen aktiven Mitgliedschaften in einem Jugendgewaltpräventionsprojekt in ihrem Kiez als auch in verschiedenen berlinweit agierenden deutsch-türkischen kulturellen Netzwerken.

Subjektive Sinngebungsprozesse in Bezug auf Erwerbsarbeit

Zunächst wird Lias subjektive Sichtweise auf das Erwerbsleben nachvollzogen werden, die für ihren Unterstützungsbedarf im Übergang Anhaltspunkte liefert. Während des gesamten Falls macht Lia Beimborn ihre Präferenzen deutlich, nach vielerlei nicht motivierenden Erwerbserfahrungen als Putzkraft oder Bäckerei- und Gastronomie-Aushilfe, die sie bisher aus Pflicht- bzw. Pragmatismus-Gründen verrichtete, die weitere Lebenszeit für eine als sinnvoll erachtete Berufsausbildung nutzen zu wollen, die zu einem erfüllenden Arbeitsalltag führt. Dabei formuliert Lia Beimborn den Anspruch, Bildungsbezügen mit persönlichen Relevanzstrukturen nachgehen zu können, z. B.: „Ich denk’, ich hab immer Sachen gemacht, die ich nicht machen wollte, und jetzt wird es Zeit, dass ich für mich was selbst mache.“ (I) Lia Beimborn zeigt sich dabei sowohl einer schulischen als auch einer dualen Ausbildung gegenüber offen. Eine sinnstiftende und erfüllende Tätigkeitserfahrung kann sie sich jenseits ihres Wunschberufs Bodenpersonal kaum vorstellen; sie lässt sich für keinen anderen Beruf ernsthaft begeistern.

Aufgrund der schulischen Abbrucherfahrungen hat sie 2011 vor, eine Berufsausbildung nur dann anzutreten, wenn sie diese mit hoher Wahrscheinlichkeit erfolgreich beenden kann. „Wenn ich eine Ausbildung anfangen, dann werd’ ich das durchziehen.“ Lia Beimborn, die sich im Erstinterview gegen eine Bürotätigkeit ausspricht und sich in ihren Wunschberufen

Tanzanleiterin oder Flughafen-Bodenpersonal eine praktische Tätigkeit mit darstellerischer Selbstpräsentation bzw. abwechslungsreichem Kundenkontakt erhofft, ist 2011 vom Angebot der Kanzlei – einer Bürotätigkeit mit unbekanntenen Anforderungen – nicht begeistert. Sie nimmt sich schließlich vor, sich anhand des Praktikums zu entscheiden.

Beurteilung des eigenen formalen Bildungswegs und des Erwerbsverlaufs

Bei der Bewertung ihres Bildungsweges antizipiert Lia Beimborn im Rückblick die dominante gesellschaftliche Werteskala, die formalen Bildungsabschlüssen und -zertifikaten inkl. lückenlosen Erwerbsarbeits- oder Praktikumserfahrungen im Übergang in die Erwerbsgesellschaft eine elementare Bedeutung zuschreibt: „Mit deinen 20 Jahren hast du nur einen Realabschluss und du hast eine Lücke im Lebenslauf sozusagen.“ (I)

In der biografischen Deutung wird ein grundsätzlicher Übergangskonflikt Lia Beimborns sichtbar: Einerseits fühlt sie sich von ihren Eltern ermutigt, sich im Vergleich zu ihnen höherwertigere formale Bildungs- und Berufsziele zu setzen. Diese scheinen die Eltern in besseren Lebens- und Teilhabechancen zu begründen, die ihnen in ihrer Jugend nicht offenstanden: „Du bist noch jung, du hast noch die Chance und so, irgendwas zu machen, und siehe, werde nicht so wie wir, weil damals hatten wir nicht so viele Chancen, was ihr heutzutage habt.“ (II) Lia Beimborn, die stets eine an die Schulzeit zeitnah anschließende Arbeitsmarktintegration als zentrale Voraussetzung einer erfolgreichen Erwerbskarriere betont, präsentiert sich trotz ihres vorhandenen Realschulabschlusses während beider Interviews als Bildungsverliererin. Dieses zentrale Phänomen des Falls, das mit der Abwertung des eigenen formalen Bildungswegs einhergeht, begründet Lia in erster Linie mit der vielfach hervorgehobenen „Lücke“ in ihrem Lebenslauf, die sie als Haupthindernisgrund für ihre bisher missglückte Einmündung in den Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt deutet. Als „verlorene Zeit“, als unwiederbringlichen Zeitverlust postuliert Lia Beimborn die Zeitspanne von ca. anderthalb Jahren nach dem zweiten Abbruch des Fachabiturs. Sie sei für die Bewerbungsunterlagen ohne Relevanz und falle potenziellen Arbeitgebern nur negativ ins Auge, da sie sie nicht für eine karrieretechnisch nützliche Tätigkeit zu verwenden wusste. Ihre defizitorientierte Sichtweise auf den eigenen Bildungsverlauf begründet Lia Beimborn des Weiteren mit dem Verfehlen früherer Bildungsziele (Fachabitur und Studium) und des Wunschberufs Flughafen-Bodenpersonal. Das Ehrenamt kann laut Lia Beimborn die fehlenden erwerbsbezogenen Aktivitäten nicht aufwiegen und wird deshalb von ihr im Rückblick ebenso als biografisch unbedeutend – da für den Übergang nutzlos – gewertet. Die Diskrepanzerfahrung, den eigenen Ansprüchen – der eigenverantwortlichen Finanzierung alltäglicher Konsumausgaben und der anteiligen Mietkosten bei den Eltern – nicht gerecht werden zu können, beschreibt Lia Beimborn als schwere Alltagslast. Sogar ihre persönliche Integrität scheint im Übergangssystem ins Schwanken zu geraten: Sie erlebt die Erwerbslosigkeit als eine grundlegende Ablehnung der eigenen Person, sie scheint „selbst gar keinen Wert“ in sich zu erkennen: „Du bringst einfach nichts zu Hause.“ (I)

Dem als erfolglos bewerteten Übergangsverlauf entgegenzusteuern fällt Lia Beimborn umso schwerer, als sie bis zur zehnten Klasse ihre formale Bildungsphase als insgesamt erfolgreich beurteilt. Bis zum erweiterten Hauptschulabschluss rekonstruiert sie einen positiven Verlauf im Schulsystem ohne ernsthafte Lernschwierigkeiten oder Probleme mit Lehrern oder Mitschülern. Sie erzählt sogar begeistert von ihrem zurückliegenden mehrjährigen Engagement als Klassen- und Schulsprecherin mit vielen bereichernden Erfahrungen im Schulkontext. Allerdings äußert Lia Beimborn deutlich, sich im formalen Bildungsprozess allein durchgekämpft zu haben, und berichtet von der Erfahrung, von den Eltern keine ausreichende oder konsequente Unterstützung während ihrer gesamten Schulbildung erhalten zu haben.

Beurteilung institutioneller Interventionen

Lia Beimborn beurteilt sowohl 2010 als auch 2012 die erhaltenen Fördermaßnahmen des Übergangssystems als kaum hilfreich im Hinblick auf eine wunschgemäße Arbeitsmarktintegration bzw. Vermittlung in eine Berufsausbildung. Die obligatorischen Berufsberatungsgespräche mit Fachkräften bewertet sie auch als unzureichend und demotivierend; ihre kritische Haltung verdeckt sie nicht: „Das ist wirklich einfach nur Zeitvertreib.“ (II) Sie erzählt, ihre Wertungen regelmäßig an die Fachkräfte zurückzumelden: „Da meint’ ich ganz ehrlich und offen zu denen [*Fachkräften des Übergangssystems, J. W.*]: das wird nix bringen.“ (I) Mit deutlicher Enttäuschung beschreibt Lia Beimborn in den Gesprächen, wie die professionellen Fachkräfte verschiedener Bildungsträger bzw. des Jobcenters sie in Tätigkeiten und Felder zu überführen versuchen, die ihren Anforderungen an eine wunschgemäße Erwerbstätigkeit nicht genügen. Exemplarisch deutet sie die Angebote der Arbeitsvermittlung als Reinigungskraft oder Callcenter-Mitarbeiterin anzufangen vor dem Hintergrund ihrer geäußerten Präferenzen als nicht erstrebenswert. Sie lehnt über anderthalb Jahre lang Angebote trotz des als „stressig“ und fordernd kommunizierten Alltags mit knappen finanziellen Möglichkeiten ab und wehrt sich dagegen, in Arbeit vermittelt zu werden.

Lia Beimborn begründet ihre Kritik an den Beraterinnen und Beratern mit dem Verfehlen des subjektiven Bezugs zu sich. Auch kann sie bei ihrem Gegenüber auf lange Sicht kein Verständnis für ihr Anliegen erkennen.

Lia Beimborns Netzwerkressourcen liegen im Umfeld des Präventionsprojekts, im Kontext ihres Ehrenamts. Sie bezeichnet die professionelle Anleiterin der Mädchengruppe als „Freundin“. Sie deutet den langjährigen Austausch mit ihr als unterstützend und bereichernd, in dessen Rahmen sowohl Inhalte der Bewerbungs- und Berufswahlprozesse als auch vielerlei private Angelegenheiten thematisiert werden: Die scharfen Konturen einer institutionellen Fachkraft-Adressatin-Beziehung verblasen, Nähe, Vertrautheit und (private) Verantwortungsübernahme mischen sich zur professionellen Distanziertheit und den Beratungshandlungen der Fachkraft. Aufgrund ihres jahrelangen Engagements wird Lia Beimborn durch die Projektleitung in Bezug auf das Praktikum in der Anwaltskanzlei angesprochen. Eine Chance auf ein Praktikum in einer gehobenen Arbeitsumgebung ergibt sich quasi inoffiziell, jedoch im institutionellen

Rahmen: Professionelle Fachkräfte Sozialer Arbeit, u. a. aus dem Personenkreis der Projektleitung, sind enge Vertrauenspersonen von Lia Beimborn. Über ihre Zusammenarbeit berichtet sie wertschätzend und respektvoll: Die Erfahrung, von den gleichen Personen jahrelang begleitet, betreut, gefördert und „gestärkt“ zu werden, deutet sie als förderliche Übergangserfahrung. Dabei bezieht sie sich auch positiv auf die Gestaltungsmöglichkeiten, sich mit vielen anderen für den Stadtteil einsetzen zu können und dafür von der Projektleitung und von Kommunalpolitikerinnen bzw. -politikern Anerkennung zu erhalten. Lia Beimborns Vertrauenspersonen im Kontext des Gewaltpräventionsprojekts scheinen diverse übergangsrelevante Funktionen anderer Fachkräfte im offiziellen Setting zu übernehmen und dabei gewisse Rollen und Kompetenzen ihrer aus Lia Beimborns Sicht weniger erfolgreichen Kolleginnen und Kollegen zu ersetzen. Kontinuität, Vertrauen, Anerkennung, gegenseitiges (auch persönlich motiviertes) Interesse, Verständnis und Ressourcenorientierung scheinen dementsprechend für Lia Beimborn die ausschlaggebenden tragenden Qualitäten einer institutionellen Betreuungsbeziehung zu sein. Ihre zentralen Erwartungen – Kontinuität der persönlichen Betreuung, Aufbau einer persönlichen Betreuungsbeziehung auf Vertrauensbasis und erfolgreiche Vermittlung in eine wunschgemäße Ausbildung – bleiben im Kontext des Übergangsmangements unerfüllt.

Fazit: Ambivalente Erfahrungen mit institutionellen Interventionen im Übergang

Lia Beimborn bekennt sich nach den anderthalb Jahren im Übergangssystem zu ihrem vorhandenen Unterstützungsbedarf, da sie sowohl ihre Bildungsziele verfehlte als auch an ihrem Ziel der Erwerbsinklusion nicht angekommen ist. Die Phase der Erwerbslosigkeit im Übergangssystem wird nach dem zweifachen Abbruch des Fachabiturs zu einer mehrfachen Neuorientierung „mit Suchbewegungen“: Frühere Berufsziele weichen angesichts der Chancenlage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Strategien und Resultaten, die nicht mit Berufszielen zu verwechseln sind (vgl. GRANATO 2004, S. 16, zitiert nach WALTHER/WALTER/POHL 2007, S. 119). Dies geht mit einem Cooling-out-Prozess einher: Im Zuge des Verfehlens höherer Bildungsabschlüsse gerät Lia Beimborns Erwerbsinklusion im Übergangsverlauf immer mehr in eine Abwärtsspirale, die an keine wunschgemäße Position führt. Dabei distanziert sich Lia Beimborn immer mehr vom Bereich der formalen Bildung und berichtet von immer weniger Orientierungsvermögen. Sie senkt angesichts des Verfehlens ihrer Bildungsziele ihre Ansprüche an eine wunschgemäße Beschäftigung herab, indem sie Bewerbungen als Kauffrau im Einzelhandel oder als Friseurin in Erwägung zieht. Die von ihr formal beworbenen, aber nicht ernsthaft angestrebten Frauenberufe bieten lediglich prekäre Verdienstmöglichkeiten ohne aussichtsreiche Weiterqualifizierungsmöglichkeiten, die kaum die materielle Basis einer selbstbestimmten Lebensführung ermöglichen. Auch wenn das durch die Jugendprojekt-Leitung vermittelte Praktikum in der Kanzlei nicht im Wunschbereich von Lia Beimborn liegt, deutet dieses Angebot auf die auch berufliche Relevanz des Netzwerks im Kontext des Jugendprojekts im Übergang hin, das ein nicht zu unterschätzendes Potenzial für die Lebenslage der Adressatin birgt. Angesichts der abgelehnten Angebote der institutionellen Arbeitsvermittlung wird das Praktikumsange-

bot in der Kanzlei insofern attraktiv empfunden, als die Vermittlungspartei Wohlwollen und Vertrauen seitens der Kanzlei vermittelt: Lia Beimborn wird bei Bedarf die Ressource in Form in Aussicht gestellter berufsbegleitender Unterstützung der Projektleitung zugesichert. Das Praktikum wird in Erwägung gezogen, um sich in einem neuen Berufsfeld auszuprobieren und in einer Erwerbsphase zu bewähren, die aufgrund der „Lücke“ als nötig herbeigeseht wird. Die Entscheidung für das Praktikum rückt einerseits vom Ideal einer sinnstiftenden Tätigkeit mit Freude im Arbeitsalltag ab, andererseits bietet es eine Möglichkeit, sich dem als stressig beschriebenen institutionell strukturierten Alltag mit regelmäßigen Terminen und Auflagen entziehen zu können und in einem planbaren Arbeitsalltag einen Neuanfang zu wagen.

3.2 Nah am Wunschberuf nach einer Neuorientierung im Übergang – das Fallbeispiel Eva Burhann

Biografisches Kurzporträt von Eva Burhann⁶

Eva Burhann lebt seit ihrer Geburt im Jahr 1992 in Berlin. Ihre Mutter ist eine Kaukasusstämmige ausgebildete Schneiderin, die seit ca. 1985 nach einer Umschulung in Berlin als Altenpflegerin arbeitet, bevor sie 2002 krankheitsbedingt erwerbslos wird. Evas Vater migriert ebenso in den 1980er Jahren aus Moskau nach Berlin, wo er seitdem als Koch tätig ist. Burhann schildert sporadischen Kontakt zu ihrem Vater, den sie in der Scheidung der Eltern (1995) sowie in der Ablehnung der Erziehungsverantwortung seitens des Vaters begründet.

Eva Burhann berichtet von einer brüchigen Schulkarriere mit Erfahrungen als Mobbingopfer und Schulschwänzerin. In der siebten Klasse bleibt sie sitzen, nach einigen Wochen in der neuen Schulklasse bricht sie die Schule ab. Für dreieinhalb Jahre lang wird sie Mitglied einer Drogenclique; den Beitritt begründet sie in erster Linie mit fehlenden Anerkennungs- und Vertrauenserfahrungen in Familie und Schule sowie mit der Nähe zu ihrer besten Freundin, die sie mit der Drogenmitgliedschaft zu erhalten versucht. Die Unterstützung ihrer Mutter, ihrer Cousinen sowie der Sozialpädagogin Frau Meyer bei einer psychosozialen Jugendberatungsstelle in ihrem Stadtteil schildert Frau Burhann als besonders hilfreich beim Ausstieg aus der Drogenszene. Nach einem erfolglosen Versuch, den Schulabschluss auf der Hauptschule nachzuholen, und einem Maßnahmeabbruch nimmt sie an einer Suchttherapie teil. Begleitet und gefördert durch Frau Meyer, erwirbt Eva Burhann den erweiterten Hauptschulabschluss an einem Oberstufenzentrum und fängt im August 2010 eine Sozialassistentin-Ausbildung mit dem Berufsziel Krankenschwester an. Diese bricht sie im November 2010 ab, um nahtlos in eine Berufsausbildung zur Altenpflegerin zu wechseln. Als Berufsziel gibt Eva Burhann 2012 Altenpflegerin in leitender Position im Hospiz an. Als Lebensentwurf formuliert sie, eine erwerbstätige Ehefrau und Mutter werden zu wollen, als erstrebenswert hebt sie eine egalitäre Erwerbsbeteiligung im Rahmen einer Partnerschaft hervor.

6 Das Erstinterview mit Eva Burhann fand im September 2010 (I), das Zweitinterview im August 2012 (II) statt.

Handlungsorientierung auf Erwerbsarbeit nach der Drogenclique-Mitgliedschaft

Im Rahmen ihrer aktiven Auseinandersetzung mit einem Lebensentwurf jenseits der Drogenclique im Alter von 16 Jahren erscheinen Eva Burhann berufliche Chancen und Möglichkeiten als attraktiv. Im Rückblick formuliert sie ihre Zweifel im dritten Jahr der Cliquenmitgliedschaft an den eigenen Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen im Vergleich zu den Cousinen folgendermaßen: „Ich hab gedacht, ich hab nichts, ich mach nichts, ich bin faul, ich bin dumm, meine Cousinen kommen weiter [...], du kommst wieder raus oder du versinkst allgemein.“ (I)

Beim Vergleich der eigenen Übergangsposition mit denen ihrer Cousinen scheint Frau Burhann eine zentrale Bedeutung deren bruchlosen Schulkarrieren beizumessen, die diese „weiter“ bringen und ihnen Perspektiven und Möglichkeiten auf eine selbstbestimmte Lebensführung eröffnen. Im Vergleich zu ihnen beschreibt sich Eva Burhann defizitär anhand von Eigenschaften, mit denen sie sich möglicherweise aufgrund der Aktivierungslogik attribuiert. Eva Burhann, die vor der Klassenwiederholung Abitur und Studium als Bildungsziele formulierte, verortet sich im Zitat an einem imaginären Punkt, von wo aus ihr zwei radikal entgegengesetzte Richtungen als möglich erscheinen: Entweder gelingt ihr der Ausstieg aus der Clique oder sie droht zu „versinken“. Eine Fortsetzung der Mitgliedschaft in der Clique erscheint aus ihrer Sicht unvereinbar mit formalen Bildungsabschlüssen und beruflichen Möglichkeiten. Mit dem Versinken verweist sie auf eine randständige Zukunftsperspektive ohne gesellschaftliche Anschlussmöglichkeiten.

Dementsprechend deutet Eva Burhann die Aussicht auf einen formalen Bildungserfolg und berufliche Chancen als die größte Motivation, die Drogenszene hinter sich zu lassen. Die Finanzierung des Führerscheins, die ihr die Mutter bei einem erfolgreichen Ausstieg in Aussicht stellt, erweist sich als ebenso förderliche Motivationsquelle: Eva Burhann erwirbt mit 17 Jahren den Führerschein und kann sich zusammen mit ihrer besten Freundin aus der Clique zurückziehen.

Unmittelbar nach dem Ausstieg fängt Eva Burhann gemäß dem Rat ihrer jüngeren Cousine Olga in der neunten Klasse eines Oberstufenzentrums für Körperpflege mit dem Ziel an, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Sie besteht das Probehalbjahr aufgrund von Fehlzeiten nicht, die sie mit körperlichen Beschwerden und sonstigen Nachsymptomen ihrer Drogensucht begründet. Auch nicht aufgearbeitete Konflikte mit Familie und Freunden lassen ihr keinen freien Kopf für die schulischen Inhalte. Im Zuge des Schulabbruchs gelangt sie auf Empfehlung eines Bekannten der Mutter zu einer Jugendberatungsstelle in ihrem Wohnumfeld.

Nach einer klärenden Entzugstherapie vermittelt die Beraterin Eva Burhann in eine Maßnahme, in der sie die Möglichkeit erhält, den Schulabschluss nachzuholen. Ihr liegen weder die dualisierte Abfolge von Praxis- und Theorieeinheiten noch das handwerkliche Arbeiten. Trotz ihrer Abneigung gegenüber den Inhalten berichtet sie über diese Maßnahme als eine Phase der Selbstfindung. Nach ca. vier Monaten bricht sie die Maßnahme ab, um dem Rat von Olga folgend an ein Oberstufenzentrum für Gastgewerbe zu wechseln. Dort erwirbt Frau Burhann den erweiterten Hauptschulabschluss. Ihre Sozialassistentin-Ausbildung fängt sie 2010 aufgrund der

Empfehlung ihrer Beraterin Frau Meyer an. Ihre Motivation für den Beruf Krankenschwester, den sie nach der Ausbildung anstrebt, führt sie auf die Erfahrungen ihres erfolgreichen Schulpraktikums in einem Altenheim sowie auf die mehrmonatige Pflegephase ihrer Großmutter zurück. Aufgrund der Empfehlung einer Freundin bricht sie in Absprache mit den Leitern des alten und neuen Ausbildungsträgers die Ausbildung zur Sozialassistentin ab und fängt im November 2010 nahtlos eine Berufsausbildung zur Altenpflegerin an; die vorangegangene Ausbildungszeit wird ihr dabei angerechnet. Sie berichtet von Anerkennungserfahrungen sowohl aus ihrem Ausbildungsbetrieb, einem Altenheim, als auch aus ihrer Familie, die ihren formalen Bildungserfolg wertschätzend begleitet. Trotz der Warnungen der Mutter, deren berufsbedingte Erkrankungen offen thematisiert werden, zeigt sich Eva intrinsisch motiviert, in den Beruf einsteigen zu wollen. Die körperlichen und psychischen Belastungen des Berufs nimmt sie bewusst auf sich.

Beurteilung institutioneller Interventionen

Eva Burhann stellt ihre Beraterin Frau Meyer als von institutioneller Seite hilfreichste Person in ihrer biografischen Erzählung heraus. „Weil ich hab ja früher nicht darüber geredet, das hab ich in mich hineingefressen, das macht einen schon kaputt.“ (II) – Sie beurteilt die Möglichkeit, mit jemandem über Fragen und Probleme der vergangenen Jahre in vertrauter Atmosphäre offen reden zu können, als erleichternd und klärend. Die Relevanz der Betreuungsbeziehung wird insbesondere durch die unterstützende Rolle der Beraterin beim Etablieren von Vertrauens- und Anerkennungsbeziehungen im familiären Rahmen nach der Drogenphase hervorgehoben. Aufgrund der verlässlichen Begleitung ihrer Neuorientierung im Übergang räumt Eva Burhann Frau Meyer eine zentrale Rolle in ihrer Biografie ein. Als entscheidenden Aspekt in ihrer Betreuungsbeziehung hebt sie die Kontinuität der Präsenz der verlässlichen Ansprechperson hervor: Die Möglichkeit, die Vergangenheit im Rahmen klärender Gespräche aufzuarbeiten und neue Handlungsmacht zu erlangen, erscheint neben den weiteren als förderlich geschilderten Aspekten „Unterstützung“, Planbarkeit von „Zielen“, Strukturierung des Alltags und Hilfe im „Bewerbung[sprozess]“ als zentral. Adressatin und die Beraterin treffen sich ca. ein halbes Jahr lang und gehen mit der Vereinbarung auseinander, dass Eva Burhann zu Frau Meyer jederzeit zurückkehren könne, „egal, was ist“. Eva spricht besonders wertschätzend über diese Vereinbarung: Die Aussicht auf professionelle Hilfe bei Bedarf sowie Frau Meyers Vergewisserung, weiterhin Interesse an Evas Lebensweg zu haben, deutet sie als besonders unterstützend und hilfreich.

Fazit: Neuorientierung mithilfe einer Betreuungsbeziehung als Schlüsselmoment im Übergang

Im Fall Eva Burhann erscheint Schule als ein Ort der Anerkennungsnegation und Selektion. Es lassen sich keinerlei tragfähige Beziehungen zu Lehrkräften oder sonstigen Fachkräften im Schulkontext ausmachen, die dem Mobbing, der Schuldistanzierung oder dem Schulabbruch von Eva entgegengewirkt hätten. Die Mutter erscheint als stets an Eva interessierte Person, die angesichts der adoleszenten Dynamiken machtlos ist, Evas Schulabbruch zu verhindern. Eva

berichtet von einer bewussten Entscheidung, die Rebellion gegen die Schule und die Familie anzutreten. Als zentrale Bestrebung angesichts des adoleszenten „Anerkennungsvakuums“ (KING 2004, S. 55 u. 89) wird der Wunsch deutlich, einen „Ersatz“ anstelle der bisherigen Strukturgrößen zu finden. Dabei wird die verstärkte Hinwendung zum Peer als Handlungsstrategie gewählt. Ohne neue tragfähige Freundschaften etablieren zu können wird die Zeit in der Drogenclique als eine prägende Grenzerfahrung gedeutet, der Eva bei aller Kritik mehr Bildungsbezüge zuweist als der gesamten Schulzeit. Die Suche nach Ersatz und Bestätigung, nach Anerkennung und Vertrautheit weicht allmählich neuen Zielen, denen angesichts des formalen Bildungserfolgs der Cousinen höhere Priorität eingeräumt wird. Die bildungs- und erwerbsbezogenen Ratschläge von Frau Meyer erweisen sich zwar nicht immer zielführend und passgenau, aber die Betreuungsbeziehung deutet Eva als entscheidend tragfähig, förderlich und stärkend. Sie erscheint in Evas Sicht als zentral für die Ausgestaltung eines erfolgreichen Übergangsverlaufs.

3.3 Fazit der Fallbeispiele: Psychosozialer und struktureller Unterstützungsbedarf im Übergang

Eine wünschenswerte Erwerbsinklusion erscheint als zentraler Aspekt des Lebensentwurfs in den beiden geschilderten Fällen, die eine konsensartige Orientierung an „Normalitätsverhältnissen“ beinhalten. Erwerbsarbeit wird von den Interviewpartnerinnen mit vielerlei Sinnzuschreibungen (Bildungsbezüge, materielle Grundlage erstrebenswerter Güter und finanzieller Unterstützung der Herkunftsfamilie, Erweiterung biografisch erworbener Kompetenzen, Sinnstiftung, Bereicherung des Alltags, Wirkmächtigkeit, Anerkennungserfahrung, statusgebende Relevanz u. a.) verknüpft, die mit den Erwartungen der institutionellen Aktivierungslogik nur teilweise korrespondieren. Die Lebensverläufe von Lia Beimborn und Eva Burhann verweisen auf Konfliktdynamiken und Hindernisse im Übergang, die die Bewältigung der normativen Entwicklungsaufgabe, den Erwerb einer beruflichen Identität (vgl. FLAMMER/ALSAKER 2002, S. 262) erschweren. Die Fälle verdeutlichen außerdem die ungleich verteilten Ressourcen und Chancen im „adoleszenten Möglichkeitsraum“, in dem „Determinanten sozialer Ungleichheit“ „intergenerationell und über die Verknüpfungen von sozialen Positionen und psychosozialen Ressourcen teilweise sehr subtil vermittelt“ sind (KING 2004, S. 30).

Entscheidungen der jungen Frauen im Hinblick auf Berufs- und Schulwahl, Trägerwahl und Angebotswahl der Jugendhilfe oder der Berufsberatung finden unter maßgeblichem Einfluss der Peers statt, die sich als „bedeutsame Sozialisationsagenten“ (FLAMMER/ALSAKER 2002, S. 194) erweisen. Der Befund der vorrangigen Peer-Orientierung in nahezu allen Lebensbereichen des erwerbsbezogenen Übergangs verweist auf die potenzielle Reproduktion der Lebensentwürfe des nahen sozialen Umfeldes: Aufgrund fehlender Netzwerkkontakte zu anderen Milieus werden Handlungsmuster und Entscheidungspraktiken aus dem eige-

nen Umfeld und Milieu übernommen. Die angestrebten oder ergriffenen Ausbildungsberufe können einerseits als Resultat einer Schul- und Ausbildungswahl bzw. Berufsorientierung im hauptsächlich eigenen Milieu interpretiert werden. Andererseits sind Berufsorientierung und -wahl durch wohlfahrtsstaatliche Interventionen geprägt. Hier scheinen Fachkräfte der Jugendhilfe eine prägende Rolle innezuhaben: Gerade vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Transformationsprozesse des Wohlfahrtsstaates und der Frauen benachteiligenden Tendenzen am Arbeitsmarkt erscheinen ihre Einflussmöglichkeiten im Hinblick auf die soziale Positionierung von Frauen von nicht zu unterschätzender politischer Relevanz. Es liegt mitunter in den Händen der Fachkräfte, Frauen chancenreiche Bildungs- und Erwerbsperspektiven aufzuzeigen bzw. mit ihnen gemeinsam zu erarbeiten – jenseits sogenannter Frauenberufe oder biografisch motivierter Beschäftigungsfelder.

Die empirischen Befunde verweisen auf den Bedarf an struktureller und psychosozialer Stabilität und Orientierung junger Frauen im Übergang unter Prekaritätsbedingungen. Die Tragfähigkeit ihres Umfeldes ist angesichts der übergangsspezifischen Mehrfachenforderungen zeitweise stark herausgefordert. Inmitten komplexer Problemlagen junger Frauen im Übergang scheint eine auf Anerkennung und Vertrauen basierende institutionell geprägte Betreuungsbeziehung den Erfolg institutioneller Interventionen im besonderen Maße zu erhöhen.⁷ Die Befunde aus den Fallbeispielen verdeutlichen die hohen Erwartungen junger Frauen an ihre institutionellen Betreuungsbeziehungen im Übergang, insbesondere in Bezug auf die Kontinuität einer persönlichen Betreuung, psychosoziale Unterstützung und erfolgreiche Vermittlung in Ausbildung/Beruf. Vertrauen und Anerkennung als tragende Basisqualitäten solcher Hilfebeziehung erscheinen dabei essenziell.

4 Institutionell geprägte Betreuungsbeziehungen aus Adressatinnen-Sicht

Anhand der zentralen Ergebnisse der Fallbeispiele und mithilfe der einleitenden Ausführungen wird nun der Versuch unternommen, Aspekte förderlicher institutioneller Beziehungsgestaltung wie Grundhaltung, Handlungselemente und Strukturmerkmale aus Sicht der Adressatinnen und Adressaten zu formulieren. Ein Bezug zu den o. g. Schutz-, Förder-, Beratungs- und Unterstützungsfunktionen institutioneller Hilfen sollte anhand der Fallbeispiele deutlich geworden sein. Eine exakte Trennung dieser Funktionen in den erhaltenen Unterstützungen und Hilfen ist kaum möglich.

Insbesondere in Anlehnung an die Ergebnisse von FRÖHLICH-GILDHOFF (2003, S. 62 ff.) aus dem Kontext der Einzelfallhilfe können anhand der Fallbeispiele folgende zentrale Aspekte förderlicher institutioneller Beziehungsgestaltung formuliert werden:

7 Auf die Bedeutung nicht institutionell geprägter oder nicht-professioneller (z. B. ehrenamtlicher) Beziehungen kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden.

Aspekte institutionell geprägter Beziehungen (Überschneidungen möglich)		
Grundhaltung	Handlungselemente/-variablen	Strukturmerkmale
Vertrauen	Halt geben	Kompetenz
Anerkennung	Zuverlässiges und kontinuierliches Dasein	
Kongruenz/Echtheit		
Empathie	Adäquates verbales und nonverbales Beantworten der Lebensäußerungen der Adressatin	Professionalität
	Ermöglichen einer adäquaten Affektregulation	Passung /gegenseitiges Interesse
		Konsensartige Zusammenarbeit mit einem klaren Auftrag
	Ressourcenorientierung als Ermöglichen von Urheberschafts- und Selbstwirksamkeitserfahrungen	Planungssicherheit
Partizipationsvielfalt	Selbstreflexivität	
Strukturgebung	Ermutigen	Gemeinsames Aushandeln von Arbeitsschritten, inkl. Evaluation bisheriger und ggf. Modifizierung weiterer Arbeitsschritte
	Klären/Ermöglichen von Einsicht	
Quelle: Unter Einbeziehung o. g. Quellen, in erster Linie auf Grundlage von FRÖHLICH-GILDHOFF (2003, S. 62 ff.) und Polutta (2014, S. 177 ff.), eigene Darstellung		

In diesem Rahmen können nur ausgewählte Aspekte näher erläutert werden. Als zentrale Qualität einer erfolgreichen Übergangsbewältigung wird die Selbstwirksamkeit der Adressatinnen und Adressaten erachtet. BÖHNISCH (2012, S. 44 f.) stellt das Streben „nach psychosozialer Handlungsfähigkeit“ als zentrales Moment „biographische[r] Lebensbewältigung“ heraus, die nur im Dialog mit anderen herausgebildet werden kann. Als vorrangiger Inhalt institutionell geprägter Betreuungsbeziehungen lässt sich demnach der Neuerwerb bzw. die Erweiterung vorhandener Kompetenzen der Adressatinnen und Adressaten ausmachen. Die Kompetenzentwicklung soll zur Erweiterung von Handlungsfähigkeit und damit zu einem Mehr an Selbstbestimmung führen (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF 2003, S. 63). Eine im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit der Adressatinnen und Adressaten förderliche Betreuungsbeziehung lässt sich in Anlehnung an THIERSCH/THIERSCH (2009) als dialogisches Medium für die Alltagsbewältigung definieren, in dessen Rahmen junge Frauen für die Beibehaltung oder Erlangung lebenswichtiger emotionaler und alltäglicher Handlungskompetenzen wichtige Fähigkeiten entwickeln können.

Hier knüpft Partizipation als zentrales Handlungselement institutioneller Beziehungsgestaltung an, die notwendig erscheint, um „die Idee von den Adressaten als aktiven Konsumenten und Produzenten ihrer eigenen Zustandsveränderung“ im Rahmen „einer dienstleistungsorientierten Jugendhilfe“ verwirklichen zu können (HANSSEN u. a. 2008, S. 227). Partizipation erklärt POLUTTA (2014) als „reflexiv und beteiligungsorientiert ausgerichtete[n] professionelle[n] Modus“. Dieser erweise sich empirisch als wirksam; insofern plädiert er für eine umfassende „Realisierung von Beteiligungsmöglichkeiten in Hilfeplangesprächen“, deren es bei einer „professionelle[n] Gestaltung und Reflexion der Praxis Sozialer Arbeit“ bedarf (ebd., S. 182).

Partizipation der Adressatinnen und Adressaten kann einerseits durch eine umfassende Ressourcenorientierung seitens der Fachkräfte gestärkt werden, die die Lebensweltbezüge mit berücksichtigt. Es handelt sich um Ressourcenorientierung im Sinne von Empowerment, in dessen Rahmen die Fachkräfte „die vorhandenen Kompetenzen und Potenziale“ [*der ihnen Anvertrauten, J. W.*] „stärken, sodass sie in der Lage sind bzw. in die Lage versetzt werden, aus einer Anzahl unterschiedlicher Handlungsoptionen eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen und damit auf ihre Lebenssituation Einfluss zu nehmen“ (HANSSEN u. a. 2008, S. 226). In verschiedenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen werden personenbezogene Ressourcen – wie besondere Temperamenteigenschaften, Problemlösefähigkeiten, Sozialkompetenzen, Entspannungsfähigkeiten, Zuversicht, Talente u. v. m. – und soziale Ressourcen – wie z. B. verlässliche Bezugspersonen, unterstützendes Netzwerk, unterstützende Schul- und Bildungsangebote, Kommunikationsklima u. v. m. – unterschieden. Die Bedeutung der Ressourcenvielfalt für gelingende Hilfeleistungen mit Jugendlichen wird im Kontext von Aktivierung und Prekarisierung als ausschlaggebend herausgestellt (vgl. ebd., S. 227). Wenn es Fachkräften gelingt, die Lebenswelt junger Adressatinnen und Adressaten zu berücksichtigen und damit den Blick auf deren „spezifische Selbstdeutungen und individuelle Handlungsmuster“ (GRUNWALD/THIERSCH 2001, S. 1136) und die dort initiierten (Bildungs-)Prozesse zu richten, können auf Vertrauen und Anerkennung basierende und langfristig konzipierte Betreuungsbeziehungen zu einer konstruktiven Bewältigung des Übergangs beitragen (vgl. HIRSCHFELD/WALTER 2013, S. 181 f.).

Literatur

- ALLMENDINGER, Jutta: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 50 (1999) 1, S. 35–50
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Netzwerk – Bildung. Berlin 2007 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf> (Zugriff: 29.5.2014)
- BAETHGE, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006
- BARTH, Katharina; TUMBRIK, Nadja: Biografiearbeit mit benachteiligten Mädchen. Bericht einer studentischen Projektarbeit. In: HÖLZLE, Christina; JANSEN, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. 2. Aufl. Wiesbaden 2011, S. 197–206
- BIBB (Hrsg.): Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund (BIBB REPORT 15/10). Bonn 2010
- BERESWILL, Mechthild u. a.: Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat – Neue Perspektiven für eine reflexive Sozialforschung (Call for Papers) 2011 – URL: www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Sozialwesen_ISOSD/Dateien/wechselwohl.pdf (Zugriff: 30.5.2014)
- BERESWILL, Mechthild u. a. (Hrsg.): Wechselverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. Dynamiken gesellschaftlicher Justierungsprozesse. Münster 2012
- BITZAN, Maria; BOLAY, Eberhard; THIERSCH, Hans (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim, München 2006
- BITZAN, Maria; BOLAY, Eberhard; THIERSCH, Hans: Die Stimme der Adressaten. Biographische Zugänge in den Ambivalenzen der Jugendhilfe. In: Dieselben (Hrsg.): Die Stimme der Adressaten: empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim, München 2006, S. 257–288
- BONSS, Wolfgang: Beschäftigt – Arbeitslos. In: LESSENICH, Stephan; NULLMEIER, Frank: Deutschland. Eine gespaltene Gesellschaft. Bonn 2006, S. 53–72
- BOURDIEU, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. In: Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen, S. 183–198
- BÖHNISCH, Lothar; SCHRÖER, Wolfgang; THIERSCH, Hans: Sozialpädagogisches Denken. Wege zu einer Neubestimmung. Weinheim, München 2005
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 6. Aufl. Weinheim und München 2012
- BÖHRINGER, Daniela u. a.: Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern mit jungen Menschen. Opladen, Berlin, Toronto 2012

- BRINKMANN, Ulrich u. a.: Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaße, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Bonn 2006 – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03514.pdf> (Zugriff: 18.5.2014)
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm: Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. In: Zeitschrift für Soziologie (1990) 6, S. 418–427
- DEWE, Bernd; SCHWARZ, Martin P.: Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. 2. Aufl. Hamburg 2013
- FLAD, Carola; SCHNEIDER, Sabine; TREPTOW, Rainer: Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften. Wiesbaden 2008
- FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus: Einzelbetreuung in der Jugendhilfe. Konzepte, Prozesse und wirksame Faktoren. Münster, Hamburg, London 2003
- GARBERS, Simon: Von der freundschaftlichen Liebe zur Sozialpädagogik. In: MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. Wiesbaden 2009, S. 159–183
- GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York 1967
- GREGUSCH, Petra: Auf dem Weg zu einem Selbstverständnis von Beratung in der Sozialen Arbeit. Beratung als transprofessionelle und sozialarbeitsspezifische Methode. Kassel 2013
- GRESCHKE, Heike; KLINGER, Birte; MESSMER, Heinz: Praxis im Modellprogramm – Fallstudien zum Hilfeplangespräch. In: ALBUS, Stefanie u. a.: Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“ (Band 10 der ISA-Schriftenreihe „Wirkungsorientierte Jugendhilfe – Beiträge zur Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung“). Münster 2010, S. 62–104
- GRUNWALD, Klaus; THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans: Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. Neuwied 2001, 2. Aufl., S. 1136–1149
- HANSSEN, Kirsten u. a.: Uneingelöste Versprechungen: Von der bleibenden Notwendigkeit einer AdressatInnenorientierung in der Jugendhilfe. In: BIELEFELDER ARBEITSGRUPPE 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden 2008, S. 225–232
- HILLER, Gotthilf Gerhard: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 4. Aufl. Langenau-Ulm 1997 [1989]
- HILLER, Gotthilf Gerhard: Stichwort: Respekt. In: BAUR, Werner; MACK, Wolfgang; SCHROEDER, Joachim (Hrsg.): Bildung von unten denken. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 2004, S. 171–172
- HIRSCHFELD, Heidi; WALTER, Sibylle: Bildungspotenziale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. In: AHMED, Sarina u. a. (Hrsg.): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Weinheim 2013, S. 163–186

- HONNETH, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1994
- HURRELMANN, Klaus, HOLLER-NOWITZKI, Birgit: Pädagogische Interventionen. In: HÖRMANN, Georg (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen 1988, S. 81–92
- KAYSER, Hans: Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. Darmstadt 2013
- KING, Vera: Adoleszenz. In: EHLERT, Gudrun; FUNK, Heide; STECHLINA, Gerd (Hg.): Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht. München 2011, S. 21–23
- KING, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden 2004
- KLAWE, Willy: Verläufe und Wirkfaktoren Individualpädagogischer Maßnahmen – eine explorativ-rekonstruktive Studie. Köln 2010
- KRATZ, Dirk: Entfremdete Hilfe. Biographien Langzeitarbeitsloser zwischen entgrenzter Lebensbewältigung und professioneller Beschäftigungsförderung. Neubiberg 2013
- KUHNHENNE, Michaela u. a. (Hrsg.): (K)eine Bildung für Alle – Deutschlands blinder Fleck. Stand der Forschung und politische Konsequenzen. Opladen, Berlin, Toronto 2012
- KRÜGER, Helga: Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. In: Berliner Journal für Soziologie 4 (2003), S. 497–510
- LESSENICH, Stephan: Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld 2008
- MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. Wiesbaden 2009
- MOLLENHAUER, Klaus: Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In: MOLLENHAUER, Klaus; MÜLLER, C. W. (Hrsg.): „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965
- NEUFFER, Manfred: Beziehungsarbeit im Übergangsmanagement. URL: http://www.bag-oert.de/webfm_send/418 (Zugriff: 20.5.2014)
- NEUFFER, Manfred: Case Management – Soziale Arbeit mit Einzelnen und Familien. Weinheim, München 2007, 5. Aufl.
- OERTER, Rolf; DREHER, Eva: Jugendalter. In: OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, Weinheim, Basel 2008, 6. Aufl., S. 271–332
- PETZOLD, Hilarion G.: „Transversale Identität und Identitätsarbeit“. Die Integrative Identitätstheorie als Grundlage für eine entwicklungspsychologisch und sozialisationstheoretisch begründete Persönlichkeitstheorie und Psychotherapie – Perspektiven „klinischer Sozialpsychologie“. In: PETZOLD, Hilarion G.: (Hrsg.): Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie. Wiesbaden 2012, S. 407–604
- POLUTTA, Andreas: Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Ein neuer Modus der Professionalisierung Sozialer Arbeit? Wiesbaden 2014
- SCHÄFER, Jörg; SCHMIDT, Oliver; STETTES, Holger: Qualität der Arbeit. Köln 2013

- SCHEFOLD, Werner: Intervention und Hilfe: Eine Reflexion aus hilfetheoretischer Sicht. In: SCHEFOLD, Werner; GIERNALCYK, Thomas; GLINKA, Hans-Jürgen (Hrsg.): Krisenerleben und Krisenintervention. Ein narrativer Zugang. Tübingen 2008
- SENATSVERWALTUNG FÜR STADTENTWICKLUNG UND UMWELT BERLIN (Hrsg.): Quartiersmanagement Berlin. URL: <http://www.quartiersmanagement-berlin.de/Quartiersmanagement.5181.0.html> (Zugriff: 5.12.2015)
- SOLGA, Heike: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen und Farmington Hills 2005
- SOLGA, Heike; POWELL, Justin: Gebildet – Ungebildet. In: LESSENICH, Stephan; NULLMEIER, Frank: Deutschland. Eine gesplante Gesellschaft. Bonn 2006, S. 175–190
- STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München 2007
- STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas: Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München 2007, S. 41–63
- STOJANOV, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden 2006
- STRAUSS, Anselm: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1991 [1987]
- TETZER, Michael: Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der Sozialpädagogik. In: MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. Wiesbaden 2009, S. 103–120
- THIERSCH, Hans; THIERSCH, Renate: Beziehungen in der Erziehung – essayistische Bemerkungen. In: MEYER, Christine; TETZER, Michael; RENSCH, Katharina (Hrsg.): Liebe und Freundschaft in der Sozialpädagogik. Personale Dimensionen professionellen Handelns. Wiesbaden 2009, S. 13–22
- THOMAS, Stefan: Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben. Frankfurt a. M. 2010
- VÖLKER, Susanne: Habitus sozialer Unbestimmtheit. Lebensführungen und Positionierungen junger Erwachsener unter den Bedingungen der Prekarisierung. In: MAIER, Maia S.; VOGEL, Thomas (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule – Beruf. Wiesbaden 2013, S. 149–165
- WALTER, Sibylle; WALTHER, Andreas: „Context matters“: Anforderungen, Risiken und Spielräume im deutschen Übergangssystem. In: STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/München 2007, S. 65–96

- WALTHER, Andreas; STAUBER, Barbara: Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: STAUBER, Barbara; POHL, Axel; WALTHER, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München, S. 19–40
- WENDT, Wolf Rainer: Wo bleibt die Beziehung? In: Case Management 3 (2007), 1, S. 15–19
- WSI-MITTEILUNGEN; Schwerpunktheft Prekarisierung der Arbeit – Prekarisierung im Lebenszusammenhang 64 (2011), 8, Frankfurt a. M.
- ZIEGLER, Holger u. a.: Das Elend der Sozialen Arbeit – Die ‚neue Unterschicht‘ und die Schwächung des Sozialen. In: KESSL, Fabian; REUTLINGER, Christian; ZIEGLER, Holger: Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die „neue Unterschicht“. Wiesbaden 2007, S. 55–80

Liste der Autorinnen und Autoren

Sylvia Barkholz

Personalentwicklung und Berufliche Ausbildung, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

PD Dr. Andreas Bröker

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Dr. Regina Dionisius

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Prof. Dr. Martin Fischer

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Nadine Görg

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Thomas Hochleitner

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Amelie Illiger

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Barbara Klöver

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) München

Carolin Kunert

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Jens Peschner

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Dr. Wiebke Petersen

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Prof. Dr. Günter Ratschinski

Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung, Leibniz Universität Hannover

Satiye Sarigöz

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Dr. Friedel Schier

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Reiner Schlausch

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

Marc Schütte

Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg

Dr. Rainer Schulz

Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Prof. Dr. Heike Solga

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

Dr. Jörn Sommer

INTERVAL GmbH Berlin

Júlia Wéber

Institut für Erziehungswissenschaft, Technische Universität Berlin

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Zur Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs- forschungsnetz (AG BFN)

Die Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) ist ein freiwilliger Zusammenschluss von Einrichtungen, die Beiträge zur Berufsbildungsforschung aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen leisten. Ziel der Arbeitsgemeinschaft ist es, die wissenschaftliche Zusammenarbeit zu verbessern, den Austausch von Forschungsergebnissen, Meinungen und Erfahrungen zu unterstützen, relevante Forschungsfelder zu identifizieren und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern.

Die AG BFN wurde am 7. September 1991 in Nürnberg gegründet. Gründungsmitglieder sind die Sektion für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA). Hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Landesinstitute und einschlägiger Forschungsinstitute in privater und öffentlicher Trägerschaft.

Die Arbeitsgemeinschaft vertritt derzeit etwa 700 Berufsbildungsforscherinnen und -forscher. Eine Kooperation mit weiteren wissenschaftlichen Gruppierungen und Gesellschaften, die Berufsbildungsforschung betreiben, wird angestrebt. Die Mitglieder verpflichten sich zu folgenden Arbeitsgrundsätzen: Sie

- ▶ leisten Beiträge zur grundlagen- oder anwendungsorientierten Berufsbildungsforschung,
- ▶ unterziehen ihre Forschungsarbeiten einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung,
- ▶ veröffentlichen die Ergebnisse ihrer Arbeit,
- ▶ beteiligen sich am wissenschaftlichen Diskurs,
- ▶ fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs und
- ▶ beteiligen sich an den Aktivitäten der AG BFN.

Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist eine aussagefähige Selbstdarstellung mit einem Nachweis von Veröffentlichungen zur Berufsbildungsforschung sowie einer Verpflichtung auf die Arbeitsgrundsätze. Über die Aufnahme entscheidet der Vorstand.

In ihren Aufgaben wird die AG BFN vom Bundesinstitut für Berufsbildung gefördert und unterstützt. Dazu bietet das Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB; www.kibb.de) eine Präsentationsplattform der AG BFN (www.agbfn.de) mit einer Dokumentation ihrer Veranstaltungen. Die AG BFN führt Foren zur Berufsbildungsforschung und themenorientierte Workshops durch. Die Ergebnisse werden durch das Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht. Zu den Foren und Workshops werden auch Nichtmitglieder der Arbeitsgemeinschaft eingeladen.

In dieser Schriftenreihe erschienene Veröffentlichungen:

Sicherung des Fachkräftepotenzials durch Nachqualifizierung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Martin Baethge [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 16. Bielefeld: Bertelsmann, 2015

Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 15. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 14. Bielefeld: Bertelsmann, 2014

Akademisierung der Berufswelt? Eckart Severing; Ulrich Teichler [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 13. Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 12. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Philipp Ulmer; Reinhold Weiß; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 11. Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Eckart Severing; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 10. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Mona Granato; Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 9. Bielefeld: Bertelsmann, 2011

Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Dieter Münk; Andreas Schelten [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 8. Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Theorie und Praxis der Kompetenzfeststellung im Betrieb – Status quo und Entwicklungsbedarf. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Dieter Münk; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 7. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und Desiderata. Hans-Dieter Münk; Reinhold Weiß [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 6. Bielefeld: Bertelsmann, 2009

Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Hans Dietrich; Eckart Severing [Hrsg.]. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 5. Bielefeld: Bertelsmann, 2008



Perspektiven der Berufsbildungsforschung: Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Ergebnisse des AG BFN-Expertenworkshops vom 15. und 16. März 2006 im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Bremen. Reinhold Nickolaus; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 4. Bielefeld: Bertelsmann, 2007

Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.–20. September 2005, Universität Erfurt. Manfred Eckert; Arnulf Zöllner [Hrsg.]. AG BFN, 3. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems. Arnulf Zöllner [Hrsg.]; Manfred Kremer [Mitarb.]; Günter Walden [Mitarb.]; Dieter Euler [Mitarb.]; u. a. Berichte zur beruflichen Bildung AG BFN, 2. Bielefeld: Bertelsmann, 2006

Klassifizierungssystem der beruflichen Bildung. Entwicklung, Umsetzung und Erläuterungen. Franz Schapfel-Kaiser. Bielefeld: Bertelsmann, 2005

Many young people spend the time between the end of general schooling and the start of vocational education and training within the so-called transitional system. Although this system is a frequent object of public criticism, there is a lack of appropriate criteria for evaluation of the relevant education and training measures. Issues relating to vocational orientation and guidance, quality assurance and permeability need to be adequately clarified. The present edited conference volume of the Vocational Education and Training Research Network (AG BFN) undertakes an analysis of the status of research on the basis of various examples.



Das Übergangssystem zwischen Schule und Berufsausbildung steht im Ruf, eine kostspielige Warteschleife für Jugendliche zu sein. Trotzdem scheint sich dieser Bereich dauerhaft im Bildungssystem zu etablieren.

In dem Band wird der Forschungsstand zum Übergangssystem anhand von Beispielen analysiert und die Ergebnisse werden zu einer Zwischenbilanz verdichtet.

Die Beiträge zeigen, dass eine begleitende evidenzbasierte Forschung zu den vielschichtigen Maßnahmen des Übergangssystems notwendig ist. Indikatoren für gute und erfolgreiche Bildungsmaßnahmen werden gefordert.

Die referierten Beiträge des Sammelbandes basieren auf Vorträgen einer Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) in Zusammenarbeit mit dem Wissenschaftszentrum Berlin (WZB) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: (0228) 107-0
Telefax: (0228) 107 2976/77

Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-7639-1181-3