



Schule



Beruf

Akteurinnen und Akteure beim Übergang Schule – Beruf

Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen und
Empfehlungen für die Fortentwicklung des regionalen
Übergangsmanagements.

Akteurinnen und Akteure beim Übergang Schule – Beruf

Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern
an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen und
Empfehlungen für die Fortentwicklung des regionalen
Übergangsmanagements.





Vorwort

Im Rahmen der Berufswahl sind Jugendliche mit Herausforderungen und Problemen konfrontiert, die für sie häufig kaum durchschaubar sind und für deren instrumentelle Bewältigung sie nicht ausreichend gerüstet scheinen. Zwischenzeitlich gibt es an allgemein bildenden Schulen (i.d.R. mit Ausnahme der Gymnasien) eine Vielzahl von zusätzlichen Angeboten zum berufsorientierenden Unterricht, der Berufswahl, der Lehrstellensuche etc., die insgesamt die Zielsetzung haben, den Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung zu unterstützen. In diesem Kontext sind neue Akteurinnen und Akteure direkt in den Schulen tätig, die beratende und/oder unterstützende Funktionen im Übergangsprozess Schule/Beruf einnehmen. Dies sind z.B. Ausbildungslotsen/-lotsinnen, Sozialpädagogen/-innen, Berufseinstiegsbegleiter/-innen und Personen die eine „Vertiefte Berufsorientierung“ gestalten. Diese neuen Akteurinnen und Akteure sollen die Arbeit der Lehrkräfte und Berufsberater/-innen durch zusätzliche und häufig sehr individuelle Angebote flankieren. Zu den Aufgaben gehört je nach Aufgabenprofil die Unterstützung der Jugendlichen bei der

- Erreichung des Abschlusses der allgemein bildenden Schule
- Berufsorientierung und Berufswahl
- Ausbildungsplatzsuche
- Stabilisierung des Ausbildungsverhältnisses zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen

Vor diesem Hintergrund wurde deutschlandweit in zahlreichen Kommunen ein regionales Übergangsmanagement Schule – Beruf etabliert, um bestehende Aktivitäten zu koordinieren und ggf. neue Förderangebote in diesem Kontext zu etablieren. Für die Stadt Garbsen nimmt der Fachbereich Bildung, Kinder und Jugend diese Funktion wahr. Zugleich führt der Fachbereich selbst seit geraumer Zeit an den Haupt- und Realschulen der Stadt Projekte durch, um Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf Unterstützung durch zusätzliche Akteurinnen und Akteure anzubieten. Neben diesen Projektakteurinnen und -akteuren sind durch Vorhaben des Landes Niedersachsen und des Bundes weitere Personen in den Garbsener Schulen mit ähnlicher Zielstellung aktiv. Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich u.a. mit der Frage, von welcher Akteurin bzw. welchem Akteur Jugendliche subjektiv die größte Unterstützung erhalten und wie dies ggf. mit bestimmten Merkmalen der Jugendlichen im Zusammenhang steht. Hierzu wurden in Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen 627 Schülerinnen und Schüler der 8., 9. und 10. Jahrgangsstufe anonym schriftlich befragt.

Die vorliegende Untersuchung wurde im Auftrag des Fachbereichs Bildung, Kinder und Jugend der Stadt Garbsen durchgeführt. Die Mittel, um die Ergebnisse in der hier vorliegenden Zusammenfassung zu veröffentlichen, wurden von der Region Hannover, Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung, bereitgestellt.

Die Autoren danken den Verantwortlichen der Stadt Garbsen sowie der Region Hannover, den beteiligten Schulleitungen und Lehrkräften, den Projektakteurinnen und -akteuren und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern in Garbsen für die Unterstützung bei der Durchführung der Untersuchung.

Marc Schütte und Reiner Schlausch

Hamburg und Flensburg im Februar 2011



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Hintergrund und Fragestellung	5
2.1 Akteurinnen und Akteure an den Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen	5
2.2 Zur Wirkung von Akteurinnen und Akteuren	9
3. Methode der Datenerhebung und Stichprobenbeschreibung	11
3.1 Datenerhebung	11
3.2 Stichprobenbeschreibung	13
4. Ergebnisse zu Akteuren/Akteurinnen	22
4.1 Allgemeine Präferenzen für Personen und Akteure/ Akteurinnen	22
4.2 Merkmalspezifität von Akteuren/ Akteurinnen	24
4.3 Output	32
4.4 Zusammenfassung und Fazit	37
5. Empfehlungen für das regionale Übergangsmanagement an allgemein bildenden Schulen der Stadt Garbsen	39
Literaturverzeichnis	42



Einleitung

Der Übergang von der allgemein bildenden Schule in die Berufs- und Arbeitswelt stellt hohe Anforderungen an die Selbststeuerungskräfte und Veränderungsressourcen junger Menschen. Für immer mehr Jugendliche stellt der direkte Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ein Problem dar – und dies, obwohl eine duale Ausbildung bei ihnen durchaus eine hohe Attraktivität besitzt und der demografisch bedingte Rückgang der Bewerberzahlen in vielen Regionen und Branchen bereits deutlich spürbar ist.

Vor allem Jugendliche mit niedrigem schulischen Leistungsniveau und fehlenden psychosozialen Reifemerkmalen haben schlechtere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz. Ungenügende Voraussetzungen von Bewerberinnen und Bewerbern werden von Unternehmen als Hauptgrund für die *Nichtbesetzung von Ausbildungsstellen* genannt. In Betriebsbefragungen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in der Ausbildungsperiode 2008-09 durchführte, lag der Anteil unbesetzter Stellen bei rund 11 Prozent, von denen jedoch weniger als 50 Prozent zur Vermittlung gemeldet waren. Während 11 Prozent der Unternehmen in den alten Bundesländern angab, über unbesetzte Ausbildungsstellen zu verfügen, waren es in den neuen Bundesländern sogar 34 Prozent (BMBF 2010, 25).

Gleichsam zum Sinnbild für die Probleme 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 eigentlich 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. Bis 2005 stieg die Übergangsquote in das Übergangssystem stark an. Inzwischen wieder etwas rückläufig, lag diese in 2008/2009 bei 47 Prozent (BMBF 2010, 23).¹ Die Bildungsgänge des Übergangssystems haben sich damit als dritte Säule des Berufsbildungssystems etabliert. Ein weiterer Indikator für die Problembehaftetheit des Übergang Schule - Berufsausbildung ist darin zu sehen, dass rund jedes fünfte Ausbildungsverhältnis vorzeitig gelöst wird (BMBF 2010, 28). Auch wenn in der Hälfte solcher Fälle, so lautet die Annahme des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), die Ausbildung in einem anderen Beruf und/oder Betrieb fortgesetzt wird, sind die vielen *vorzeitigen Vertragslösungen* ein Ausdruck für die ungenügende 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. Vor diesem Hintergrund besteht ein breiter politischer

¹ Als Prozentuierungsbasis dient die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger des gleichen Jahres. Jugendliche, die in einem früheren Jahr die Schule verlassen haben, wurden nicht gesondert erfasst. Ebenfalls wurde nicht erfasst, ob Personen an mehreren Maßnahmen teilgenommen haben, wobei letzteres durchaus die Regel darstellt. Aus der BIBB-Übergangsstudie 2006, welche die Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 umfasst, geht hervor, dass knapp ein Drittel der Jugendlichen mit einem maximal mittleren Schulabschluss mindestens eine Bildungsmaßnahme des Übergangssystems besuchte. Die Autoren der Studie ziehen folgendes Resümee: „Die Ergebnisse verdeutlichen, dass das Übergangssystem sowohl von der Zahl der Teilnehmer/-innen als auch vom zeitlichen Umfang her erhebliche Bedeutung erlangt hat, vor allem für Jugendliche, die bei der Beendigung der allgemeinbildenden Schule maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen“ (BEICHT 2009, 5).

Konsens für die Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Die entsprechenden Lösungsansätze fallen in zwei Kategorien. Erstens, die Förderung von neuen und die bessere Vermarktung bzw. Vermittlung von bestehenden Ausbildungsangeboten. Und zweitens, eine bessere Vorbereitung des Übergangs bzw. die Erhöhung der Anschlussfähigkeit zwischen allgemein bildenden 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 in Schulen). Weiterhin haben Beratungs-, Informations- und Unterstützungsangebote eine immer größere Bedeutung, die den Übergang für die betroffenen Jugendlichen transparent machen und handlungsmäßig strukturieren.

Ein bedeutendes Gestaltungsfeld für das Übergangsmanagement liegt auf kommunaler und regionaler Ebene (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, so z.B. die BMBF-Förderinitiative „Regionales Übergangsmanagement“, unterstützen gegenwärtig den Aufbau und die Fortentwicklung von regionalen Ansätzen und Strategien in diesem Bereich. Während auf der einen Seite die Zahl der Projektinitiativen zum regionalen Übergangsmanagement anwächst, gibt es auf der anderen Seite wenige Untersuchungen zur Wirksamkeit der Maßnahmen und Angebote. Dies betrifft vor allem die im kommunalen bzw. regionalen Übergangsmanagement eingesetzten unterschiedlichen und teilweise interagierenden Akteure und Akteurinnen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Untersuchung an.²

2 . 1 Hintergrund und Fragestellung

Akteure an den Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen

Die Stadt Garbsen entstand 1974 aus dem Zusammenschluss mehrerer Gemeinden 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 aufgrund der günstigen Verkehrsanbindungen 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. Bei der Region Hannover handelt es sich um einen Kommunalverband, dem neben der Stadt Garbsen als selbständiger Gemeinde weitere 17 Städte und Gemeinden angehören. Durch den Verband wird unter anderem eine gemeinsame Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung verfolgt, was auch die Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf beinhaltet.

² Die Förderinitiative „Regionales Bildungsmanagement“ des BMBF hat diesbezüglich u.a. „die Kooperation der Akteure zur Steigerung der Effektivität der Förderung und zur Erreichung von Transparenz in der regionalen Beratungs- und Angebotsstruktur“ langfristig zum Ziel.

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 Bewerbung um einen Ausbildungsplatz durch zusätzlich bereitgestelltes Personal in den Schulen zu unterstützen. Realisiert wurde dies unter anderen mit Mitteln der Stadt Garbsen, der Region Hannover sowie dem Job Center Region Hannover:

Das Modellprojekt „Ausbildungslotsen an allgemein bildenden Schulen in Garbsen“ wurde zunächst 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 ein neuer Akteur/ eine neue Akteurin 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. Ausbildungslotsen sollten vor diesem Hintergrund für Jugendliche in den Abschlussklassen eine soziale Leerstelle handlungsförderlicher Unterstützung ausfüllen, die in der Vergangenheit am ehesten die Eltern eingenommen haben. Konkret bedeutet dies, dass handlungsförderliche Prozesse, die zum Ziel „Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung“ beitragen, von den Ausbildungslotsen teilweise übernommen und vorgelebt werden. Die Interaktion mit den Ausbildungslotsen erfolgte auf freiwilliger Basis. Ein wichtiger Bestandteil des Projektansatzes stellt die Ausdehnung der Betreuung auf die ersten Monate der Ausbildung dar, um Ausbildungsabbrüchen vorzubeugen. Die Ausbildungslotsen wurden schwerpunktmäßig nach ihrer Berufs- und Lebenserfahrung ausgewählt.³

Die Übergangsquote in betriebliche Ausbildung hat sich in den beiden Jahren der Projektdauer an den vier beteiligten 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 im Zusammenhang steht (SCHLAUSCH & SCHÜTTE 2008; SCHÜTTE & SCHLAUSCH 2010).⁴

³ Beispiele für handlungsförderliche Vermittlungsprozesse sind z.B. eine vertiefte Verarbeitung von zielführenden Informationen („Enkodierkontrolle“), das Ausblenden von irrelevanten Informationen („Umweltkontrolle“), das Voraugenhalten positiver Anreize („Motivationskontrolle“) und/oder die schnelle Ablösung von Zielen, die sich als unerreichbar erweisen („Misserfolgsbewältigung“). Die Unterscheidung von Vermittlungsprozessen der Handlungskontrolle geht, ebenso wie die Unterscheidung zwischen Handlungs- und Lageorientierung auf Kuhl (KUHLE 1983; vgl. KUHLE & BECKMANN 1994) zurück.

⁴ Wesentliche Merkmale des Garbsener Ausbildungslotsen-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 allgemein bildenden Schule beendet werden.

Das Projekt „*Erweiterte vertiefte Berufsorientierung*“ wird (gemäß §§ 33 Satz 3-5 und 421 q SGB III) von Januar 2009 bis Dezember 2010 an zwei Realschulen in Garbsen als schuljahresbegleitende Maßnahme durchgeführt. Eine Verlängerung des Projekts für das Jahr 2011 wurde durch die Agentur für Arbeit bewilligt. Im Rahmen des Projekts konnten zwei Mitarbeiterinnen aus dem Vorläuferprojekt „Ausbildungslotse“ weiter beschäftigt werden. Konzeptionell wurde an die handlungsförderliche Interaktionsstrategie des Projekts „Ausbildungslotse“ so weit wie möglich angeknüpft. Ein Unterschied zum Vorläuferprojekt liegt in der Ausdehnung der Zuständigkeit auf die Jahrgangsklassen 8 und 9. In diesen Klassenstufen tragen die Mitarbeiterinnen 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 Berufsberater/-innen. Im Abschlussjahr erfolgt eine Fokussierung auf die Realisierung von Bewerbungen. Die Förderkriterien der Bundesagentur für Arbeit, die 50 Prozent der Durchführungsmittel beisteuert, erfordern eine Ausrichtung der Aktivitäten auf Gruppen von Schülern und Schülerinnen.

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

Damit verbunden ist etwa die Frage, ob die Aktivitäten der Akteure/ Akteurinnen einen diversifizierendergänzenden oder gleichförmig-redundanten Charakter haben. Diese Frage zielt zum einen auf das Zusammenspiel von neuen und alten Akteuren/ Akteurinnen ab, d.h. z.B. die Interaktion zwischen Berufsberater/-innen der Agentur für Arbeit und Ausbildungslotse. Zum anderen zielt die Frage auf entwicklungspezifische Merkmale der Jugendlichen. Da die (psychozialen) Gründe für einen problemhaften Übergang durchaus unterschiedliche sind, können Jugendliche (zumindest theoretisch) mal mehr und mal weniger von den Angeboten der Akteure/Akteurinnen profitieren. Geht man davon aus, dass unterschiedliche Akteure/ Akteurinnen beim Übergang eine differentielle Wirkung entfalten (können), wäre es denkbar und für die Effizienz des Übergangsmanagements wahrscheinlich förderlich, die Aktivitäten und Angebote zu „konfigurieren“, d.h. im Hinblick auf die Bedürfnisse von Adressaten und Prozessen aufeinander abzustimmen. Dies setzt eine „Vernetzung“ der Akteure/ Akteurinnen voraus, erschöpft sich jedoch keineswegs im Austausch von personbezogenen Daten und Informationen.

Einen Überblick über Akteure/ Akteurinnen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung an den Haupt- und Realschulen in Garbsen eingesetzt waren, jeweils mit kurzen Tätigkeitsbeschreibungen, vermittelt die Tabelle 1. Berücksichtigt sind darin nur solche Akteure/ Akteurinnen, die erstens hauptamtlich mit der Gestaltung des

Übergangsmagements befasst und deren Tätigkeit zweitens in der Schul- bzw. Unterrichtsorganisation verankert sind. In den rechten Spalten der Tabelle werden Randbedingungen der Arbeit der Akteure/ Akteurinnen 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).

AKTEUR/AKTEURIN	HS	RS	Koll	AbK	VaK
Sozialpädagoge/-pädagogin (an einer Schule) [Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung ist auf Maßnahmen zur Stärkung der Lern- und Leistungsmotivation von Jugendlichen ausgerichtet.	X		X	X	X
Ausbildungslotse/ -lotsin (an einer Schule) [Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung erfolgt nach dem „Garbsener Ausbildungslotsen-Modell“	X		X	X	
Mitarbeiter/-in der vertieften Berufsorientierung (an zwei Schulen) [gemäß §§ 33 Satz 3-5 und 421 q 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 alle Schulen) Vermittlung von Informationen über Ausbildungsberufe und Feststellung von Eignungsvoraussetzungen in Sprechstunden. Informationsveranstaltungen für Eltern.	X	X		X	X
Lehrer/-in (an allen Schulen) Berufsorientierung im Rahmen unterschiedlicher Fächer, Schwerpunkt im Fachbereich Arbeit/Wirtschaft – Technik	X	X	X	X	X

Tabelle 1: Akteure und Akteurinnen im Rahmen des Übergangsmagements an den Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen (siehe Erläuterungen im Text)

In der Liste nehmen *Lehrer/-innen*, nicht nur weil sie den Akteuren/ Akteurinnen in der Regel als Gruppe gegenüberstehen, eine Sonderstellung ein. Lehrkräfte sind auf unterschiedliche Weise in die Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung eingebunden, etwa als Fachlehrer/-in für das Fach „Arbeit, Wirtschaft, Technik“ oder als Klassenlehrer/-in bei der Durchführung von Betriebspraktika. Von anderen Akteuren/ Akteurinnen unterscheiden sich Lehrkräfte jedoch deutlich durch die Zensurengebung und den „Unterricht“ als verbindlich auferlegter Interaktionsform mit den Jugendlichen. Wenngleich (oder gerade weil) die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler/-innen ein ungleiches Machtverhältnis in sich trägt, das so zwischen etwa Berater/-innen und Schüler/-innen nicht besteht, können Lehrer/-innen für Jugendliche beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung wichtige Impulse geben.

Im Folgenden wird ein vereinfachtes Rahmenmodell zur Erklärung der Wirkung von Akteuren/ Akteurinnen vorgestellt, das bei der Entwicklung des Fragebogens für die Datenerhebung in den Schulen zugrunde gelegt wurde.

2

.

2

Zur Wirkung von Akteuren

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, erfolgt die Konkretisierung der Berufswahl in der Regel ein bis zwei Jahre vor dem Schulabschluss. Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass die meisten Angebote zur Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf auf der Basis einer fachlichen und/oder sozialen Unterstützung auf die Abschluss- bzw. Vorabschlussklassen fokussiert sind.

Prozesse der Berufswahl und des Übergangs resultieren aus einem komplexen und durchaus konfliktreichen Zusammenspiel unterschiedlicher Einflüsse innerhalb und außerhalb der Person. Vertrauenspersonen, die den Übergangsprozess erstens kontinuierlich bewusst machen und zweitens als Handlungsgegenstand erschließen können, sind demgegenüber nur punktuell vorhanden. Eltern sind in vielen Fällen ebenfalls mit dieser Aufgabe überfordert und können deshalb zunehmend seltener Führungsimpulse geben. Auch die Lehrkräfte können nur eingeschränkt Unterstützung leisten – für eine kontinuierliche, individuelle Begleitung bringen sie weder die Voraussetzungen etwa in Form von Beratungskompetenz mit, noch stehen ihnen hierfür ausreichende Ressourcen zur Verfügung.

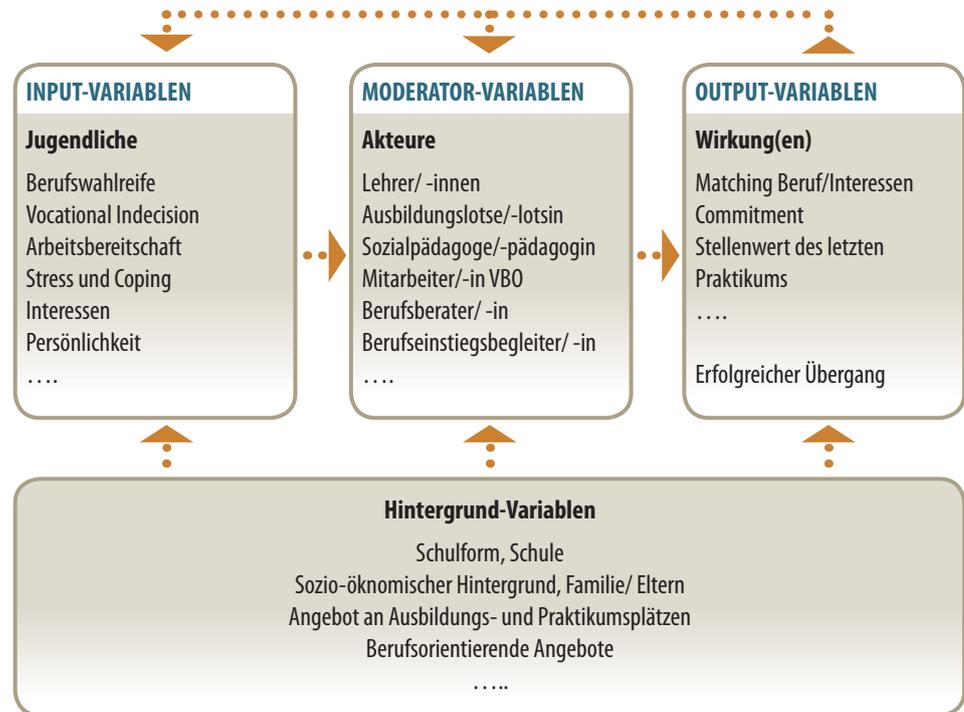


Abbildung 1: Vereinfachendes Wirkungsmodell sozialer Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen beim Übergang Schule – Beruf (Erläuterungen im Text)

Die Abbildung 1 zeigt ein einfaches Wirkungsmodell sozialer Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen beim Übergang Schule – Beruf. Das Modell folgt einer vereinfachten Input-Output-Logik:

- Input-Variablen.** Als Input-Variablen werden psychologische Merkmale der Jugendlichen verstanden, die als Prädiktoren für den Übergang in eine berufliche Ausbildung in Frage kommen bzw. als solche in der Literatur diskutiert werden. Die aufgeführten Prädiktoren, wie z.B. Berufswahlreife oder Arbeitsbereitschaft, wurden im Rahmen der Untersuchung mit Hilfe eines Fragebogens erhoben und werden im Folgenden etwas genauer vorgestellt.
- Moderator-Variablen.** Akteure/ Akteurinnen werden als Moderator-Variablen konzipiert. Nach diesem Wirkungsverständnis verändern Akteure/ Akteurinnen die *Stärke und Richtung der Beziehung zwischen Input- und Output-Variablen*. Unterstellt ist hierbei, dass die Akteure/ Akteurinnen jeweils spezifische Interaktions- und Interventionsformen praktizieren (z.B. coachen, beraten oder informieren), die mit den Merkmalsvoraussetzungen der Jugendlichen in Wechselwirkung treten können. Von der Moderatorwirkung eines (institutionalisierten) Akteurs/ einer Akteurin kann ausgegangen werden, wenn Übergangsverläufe und -ergebnisse bei Jugendlichen, die ein bestimmtes Übergangprofil besitzen, durch die Interaktion tendenziell positiver ausfallen als bei Jugendlichen, die sich nicht auf den Akteur/ die Akteurin einlassen.

Output-Variablen. Als Output des Übergangsmagements lassen sich zunächst formative (auf den Prozessverlauf abstellende) Evaluationskriterien für die individuelle Bewältigung des Übergangsprozesses unterscheiden, wie z.B. der Grad der Zielbindung bzw. die intentionale Stärke (Commitment) im Zusammenhang mit dem Übergang in eine Berufsausbildung. In vorangegangenen Untersuchungen hat sich auch der Stellenwert des letzten Praktikums für die Konkretisierung der Berufswahlentscheidung als formatives Bewertungskriterium bewährt. Das Übergangsergebnis, d.h. die erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Einmündung in eine Berufsausbildung, bildet hingegen ein summatives Evaluationskriterium.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Wirkungsbeziehung der Variablen nicht nur in eine Richtung verlaufen muss. Insbesondere bei Entwicklungsvariablen wie „Berufswahlreife“ ist es sogar realistisch anzunehmen, dass sich diese in Abhängigkeit von Einflüssen der Akteure/ Akteurinnen verändern, wohingegen etwa Persönlichkeitsmerkmale weniger veränderlich sind.

Ausgehend von diesem stark vereinfachenden Input-Output-Modell sollte die Untersuchung insbesondere zur Klärung der folgenden Fragen beitragen:

Gibt es in der Stichprobe z.B. geschlechts-, migrations- oder schulformabhängige Unterschiede in der Ausprägung von Input-Variablen? Als diagnostisch besonders interessant wurden diesbezüglich die Variablen „Berufswahlreife“, „Berufliche Unentschlossenheit“ (Vocational Indecision) und „Stressbewältigungsstil“ identifiziert. Die Darstellung dieser Aspekte erfolgt im Abschnitt 3.1 („Stichprobenbeschreibung“).

Von welchen Akteuren/ Akteurinnen erhalten Jugendliche subjektiv die größte Unterstützung. Können Merkmalsunterschiede zwischen Jugendlichen festgestellt werden, die von bestimmten Akteuren/ Akteurinnen subjektiv stark profitieren? Gibt es darüber hinaus Zusammenhänge zwischen Akteurspräferenz und (formativen) Indikatoren für einen positiven Übergang? Die Darstellung von entsprechenden Ergebnissen erfolgt im 4. Kapitel.

3

.

1

Methode der Datenerhebung und Stichprobenbeschreibung

Datenerhebung

Die Zielstellung der Untersuchung war, sämtliche Schüler/ -innen der Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in den vier ausgewählten Schulen anonym schriftlich zu befragen (Vollerhebung). Die etwa zweistündige Befragung erfolgte in den Schulen zeitlich weitgehend parallel jeweils im Klassenverband mit Unterstützung der Lehrkräfte im April 2010. Das Einsammeln und der Transport der Fragebögen zum Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg zur Aufbereitung und statistischen Analyse wurde durch die Stadt Garbsen organisiert.

Der verwendete Fragebogen berücksichtigte weitgehend alle Variablen des Wirkungsmodells:

Input-Variablen. Für die Messung von psychologischen Merkmalen wurden überwiegend bekannte Selbsteinschätzungsinstrumente aus der Literatur herangezogen. Diese Verfahren ermöglichen die Bestimmung der Ausprägung eines Merkmals (z.B. Berufswahlreife) dadurch, dass jeweils mehrere merkmalsrelevante Antworten auf der Basis vorgegebener Antwortformate (Ratingskalen) gemittelt werden.

Die Tabelle 2 vermittelt einen Überblick über die berücksichtigten Merkmale und stellt die jeweils eingesetzten Instrumente kurz vor. Wenn Merkmale als mehrdimensionale Konstrukte erfasst werden, sind diese als „Subskalen“ bzw. „Dimensionen“ in der Spalte „Erhebungsinstrument“ ausgewiesen. Teilweise wurden für die Untersuchung englischsprachige Verfahren aufgegriffen und ins Deutsche übersetzt (die englischen Bezeichnungen für bestimmte Konzepte stehen jeweils in Klammern).

MERKMAL	ERHEBUNGSINSTRUMENT
<p>Berufswahlreife „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, 195)</p>	<p>Fragebogen „Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“ (EBWA-HS) (SEIFERT & STANGL 1986)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 39 Items, 4stufiges Antwortformat: „Stimme vollständig zu“ (1) – „Stimme überhaupt nicht zu“ (4). • 4 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“
<p>Arbeitsbereitschaft (Work Readiness) Bereitschaft und Fähigkeit zur Erfüllung von Erwartungen und Anforderungen in der Arbeitswelt</p>	<p>Work Readiness Inventory (WRI) (BRADY 2010; Übersetzung durch die Autoren)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 36 Items; 5stufiges Antwortformat: „Sehr sicher“ (1) – „Sehr unsicher“ (5). • 6 Subskalen: Verantwortung, Flexibilität, Fertigkeiten, Kommunikation, Selbstkonzept, Sicherheit & Gesundheit
<p>Stresseinschätzungen und Stressbewältigung Stresseinschätzungen betreffen das Ausmaß zu dem die Person den Übergang als Herausforderung sieht oder aber fürchtet, damit überfordert zu sein. Verlust zielt auf die Intensität einer bereits erlebten Überforderung. Menschen setzen zur Stressbewältigung sowohl aktive, problembezogene als auch vermeidende Prozesse ein. Letztere zielen auf die Regulation der durch stressauslösende Ereignisse hervorgerufenen Affekte.</p>	<p>Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen (JERUSALEM 1990; entnommen aus SCHWARZER & JERUSALEM 1999, 26-27)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 Items; 4stufiges Antwortformat: „Trifft nicht zu“ (1) – „Trifft genau zu“ (4). • 3 Subskalen: Herausforderung, Bedrohung, Verlust <p>Problemorientiertes, aktives Coping (JERUSALEM & MITTAG 2001; entnommen aus SCHWARZER & JERUSALEM 1999, 28)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 Items, 4stufiges Antwortformat: „Trifft nicht zu“ (1) – „Trifft genau zu“ (4). <p>Emotionsorientiertes, vermeidendes Coping (BÄSSLER & SCHWARZER 1999; entnommen aus SCHWARZER & JERUSALEM 1999, 29)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 Items, 4stufiges Antwortformat: „Trifft nicht zu“ (1) – „Trifft genau zu“ (4).
<p>Berufliche Unentschlossenheit (Vocational Indecision) Wahrnehmung von Problemen bei der Berufswahl und/oder bei deren Umsetzung.</p>	<p>Scale of Educational-Vocational Undecidedness (OSIPOW, CARNEY & BARAK 1976; Übersetzung durch die Autoren)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 16 von 18 Items behandeln mögliche Ursachen für Schwierigkeiten des Individuums bei der Konkretisierung oder Implementierung einer Übergangentscheidung; 4stufiges Antwortformat: „Trifft zu“ (1) – „Trifft nicht zu“ (4).
<p>Interessen Nach HOLLAND (z.B. 1997) gibt es sowohl bei Personen als auch bei Berufsumwelten sechs Typen zu unterscheiden. Bei einer kongruenten Berufswahl stimmen Persönlichkeitstyp und Umwelttyp überein.</p>	<p>Jeweils ein Item für jede Interessendimension; 5-stufiges Antwortformat: „Das interessiert mich gar nicht“ (1) – „Das interessiert mich sehr“ (5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensionen: praktisch-technisch (Realistic), intellektuell-forschend (Investigative), künstlerisch-sprachlich (Artistic), sozial (Social), unternehmerisch (Enterprising), ordnend-verwaltend (conventional)
<p>Persönlichkeit Der persönlichkeits-theoretische Big-Five Ansatz (COSTA & MCCRAE 1992) führt Verhaltens- und Erlebensunterschiede auf fünf zentrale Persönlichkeitsdimensionen zurück.</p>	<p>Big Five Inventory-SOEP (SCHUPP & GERLITZ 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 Items; 7stufiges Antwortformat: „Trifft überhaupt nicht zu“ (1) – „trifft voll zu“ (7) • Dimensionen: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit

Tabelle 2: Merkmale von Schüler/-innen und Instrumente zur Merkmalerfassung

Output-Variablen. Als bewertungsrelevante 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 mit Hilfe von Ratingskalen erhoben. Um die Frage einer konsistenten Berufswahl zu beantworten, sollten die Jugendlichen darüber hinaus aus 30 vorgegeben Ausbildungsberufen, von denen jeweils fünf Berufe einer Interessendimension nach dem Ansatz von **HOLLAND** (z.B. 1997) zugeordnet waren, drei Berufe für sich auswählen.

Moderator-Variablen bzw. Akteure/ Akteurinnen. Für unterschiedliche Personen 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 fühlen. Neben den oben genannten Akteuren/ Akteurinnen wurden auch Eltern, Geschwister und Freunde berücksichtigt. Bei den Akteuren/ Akteurinnen konnten die Schüler/-innen auch 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 in Deutschland geboren sind. Nicht berücksichtigt aus Anonymitätsgründen und zur Vermeidung von Abwehrreaktionen bei den Jugendlichen wurden Fragen über den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler/-innen bzw. der Eltern.

3

.

2

Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe der Untersuchung besteht aus insgesamt 627 Schüler/-innen (siehe Tabelle 3). Im Folgenden werden die Ausgangsbedingungen der Jugendlichen in den beiden Schulformen anhand von ausgewählten Aspekten gegenübergestellt. Hierbei wird vielfach auf einen Teildatensatz abgestellt, der nur Jugendliche aus den Jahrgangsstufen 9 und 10 enthält (N=435).

	REALSCHULE	HAUPTSCHULE	GESAMT
Gesamt	383 (61)	244 (39)	627 (100)
Jgst. 8	117 (19)	75 (12)	192 (31)
Jgst. 9	120 (19)	94 (15)	214 (34)
Jgst. 10	146 (23)	75 (12)	221 (35)
männlich	219 (36)	152 (25)	371 (60)
weiblich	159 (26)	86 (14)	245 (40)

Zahlen in Klammern sind Prozentwerte bezogen auf die Gesamtheit

Tabelle 3: Zusammensetzung der Stichprobe (N=627)

Übergangsintentionen in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Abbildung 2 fasst die Übergangsintentionen der Jugendlichen mit Hilfe von jahrgangsspezifischen Diagrammen zusammen. Die dargestellten Prozentwerte wurden auf der Basis der Anzahl von Jugendlichen in der jeweiligen Jahrgangsstufe und Schulform berechnet. Aus der Abbildung ist zu entnehmen, dass eine betriebliche Ausbildung bei den Jugendlichen beider Schulformen eine hohe bis sehr hohe Attraktivität hat. Etwa 52 Prozent der Hauptschüler/-innen und 42 Prozent der Realschüler/-innen aus der Jahrgangsstufe 9 streben eine betriebliche Ausbildung an. In der Jahrgangsstufe 10 sind es bei den Hauptschüler/-innen 46 Prozent und bei den Realschüler/-innen ca. ein Drittel. Während eine betriebliche Ausbildung unter den Hauptschüler/-innen (vor allem in Jahrgangsstufe 9) deutlich favorisiert ist, nennen Realschüler/-innen fast ebenso häufig den Besuch einer weiterführenden Schule. Beim Vergleich der Jahrgangsstufenergebnisse fallen schließlich zwei Dinge auf. Erstens, die berufsbildende Schule als Übergangsoption hat in der Jahrgangsstufe 10 einen größeren Stellenwert als in Jahrgangsstufe 9 (insbesondere unter den Realschüler/-innen). Zweitens, rund ein Viertel der Jugendlichen in Jahrgangsstufe 9 wissen nicht, was sie nach dem Verlassen der Schule tun werden!

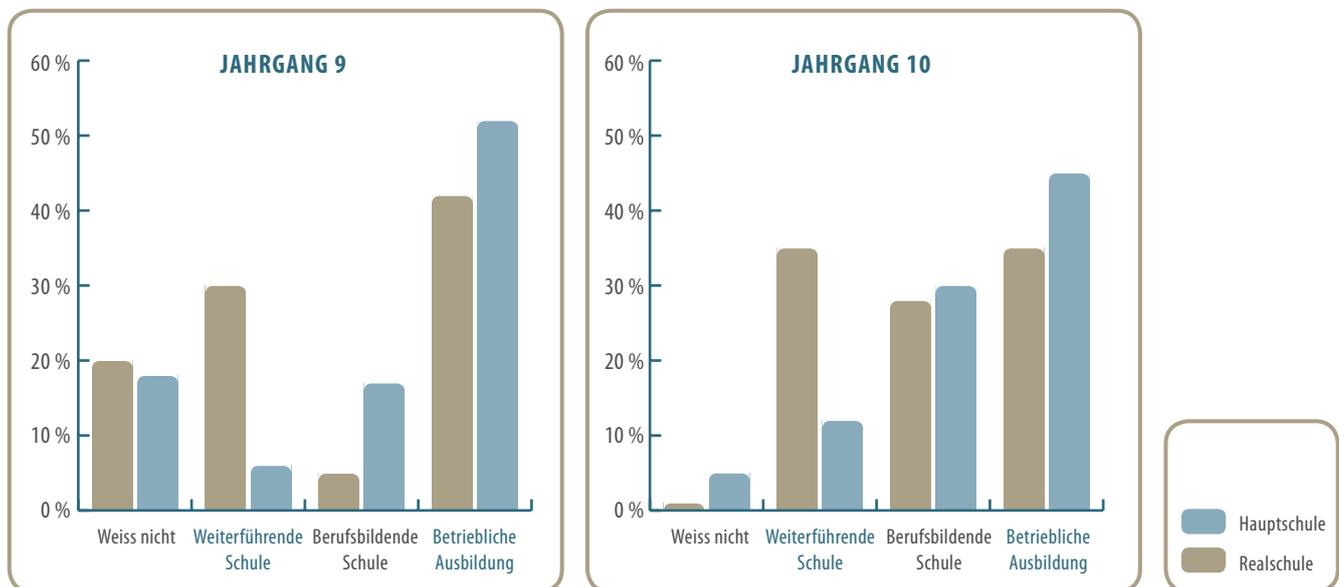


Abbildung 2: Übergangsintentionen der Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 und 10

Realisierungsstatus der Übergänge in eine betriebliche Ausbildung in Klasse 9 und 10

Jenen Jugendlichen, die angegeben haben, nach der Schule eine betriebliche Ausbildung beginnen zu wollen, wurden genauer nach dem Realisierungsstatus dieser Intention befragt (siehe Abbildung 3; Prozentwerte berücksichtigen Schüler/-innen, die eine betriebliche Ausbildung anstreben). In der Jahrgangsstufe 9 liegt der

Anteil der Hauptschüler/-innen, die sich auf Ausbildungsstellen bewerben, bei 47 Prozent; einige verfügen auch schon über einen Ausbildungsvertrag. Demgegenüber stellen Jugendliche, die sich orientieren, die weitaus größte Gruppe (70 Prozent) bei den Realschüler/-innen dar.

In der Jahrgangsstufe 10 liegt eine grundlegend andere Situation vor. Der Anteil von Realschüler/-innen, die zum Zeitpunkt der Befragung einen Ausbildungsvertrag unterschrieben hatten, ist mit 40 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei den Hauptschüler/-innen, die (freiwillig) die zehnte Klasse besuchten, um einen höheren Abschluss zu erlangen. In Verbindung mit einem auch in dieser Jahrgangsstufe höheren Anteil von Bewerber/-innen unter den Hauptschüler/-innen liegt es nahe, dass viele Absolventen der Hauptschule mit denen der Realschule um Ausbildungsplätze konkurrieren, wobei die Letzteren im Vorteil sind.

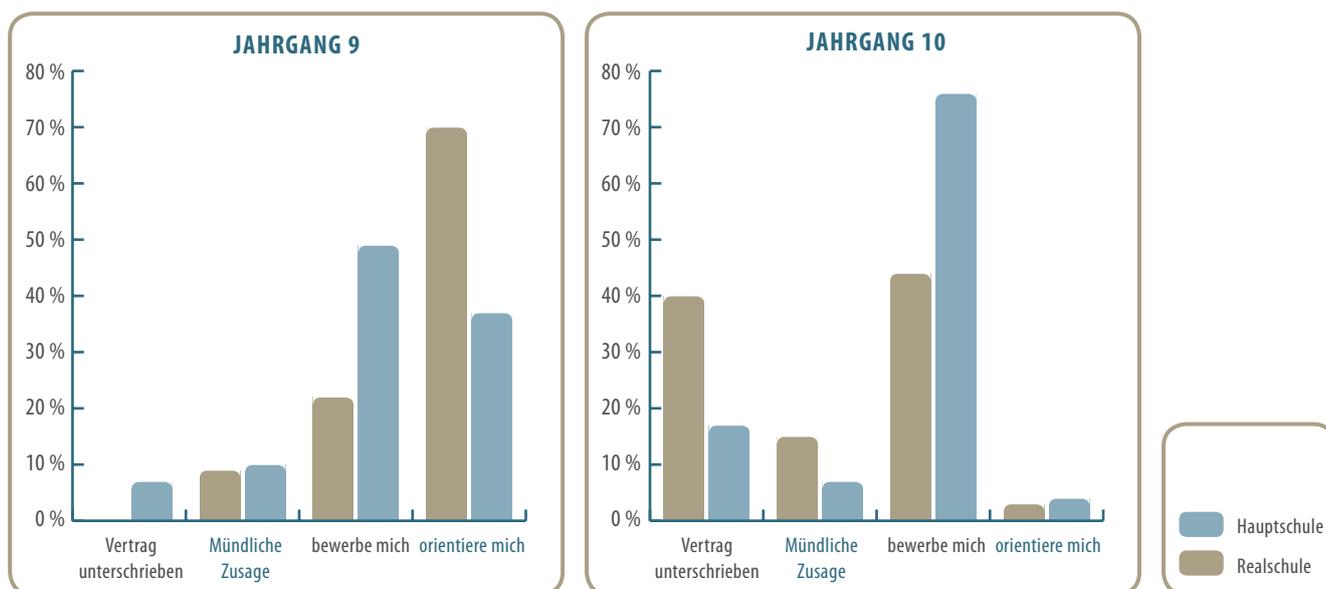


Abbildung 3: Realisierungsstatus des Übergangs in eine betriebliche Ausbildung (Datenbasis: Jahrgangsstufe 9: 50 RS, 48 HS; Jahrgangsstufe 10: 45 RS, 33 HS)

Unterstützungsbedarf

Mit Hilfe eines 4stufigen 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“ auf sie zutrifft. Ausgehend von der Gesamtzahl der Befragungsteilnehmer/-innen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 haben 32 Prozent der Realschüler/-innen (84/266) und 36 Prozent der Hauptschüler/-innen (61/169) die beiden höchsten Antwortkategorien angekreuzt (Abbildung 4).

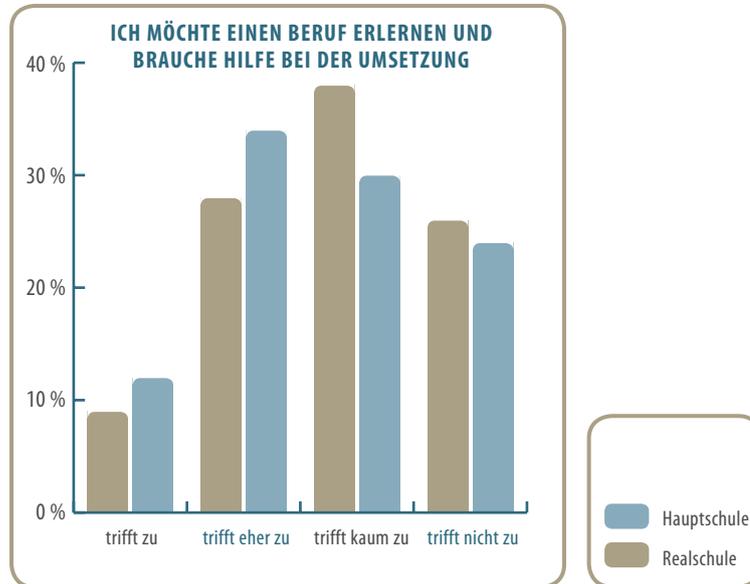


Abbildung 4: Unterstützungsbedarf beim Übergang Schule – Beruf (aggregierte Daten)

Wird als Prozentuierungsbasis nur die Zahl der Jugendlichen verwendet, die tatsächlich eine betriebliche Ausbildung nach Beendigung der Schule anstreben, sind es 31 Prozent der Realschüler/-innen (29/95) und 38 Prozent der Hauptschüler/-innen (31/81), die angeben, dass sie Unterstützung bei der Umsetzung des Übergangs Schule – Beruf benötigen.

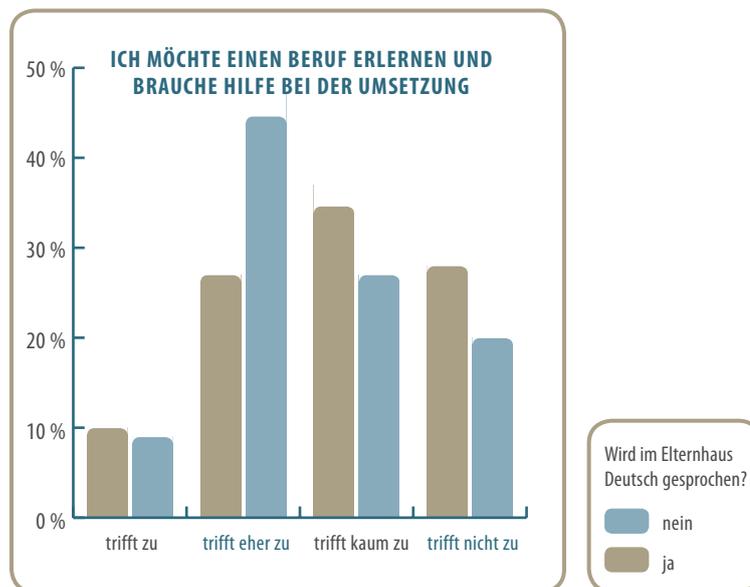


Abbildung 5: Unterstützungsbedarf beim Übergang Schule – Beruf in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (aggregierte Daten)

Ein erhöhter Unterstützungsbedarf beim Übergang Schule – Beruf besteht jedoch für Jugendliche mit Migrationshintergrund (siehe Abbildung 5). Von einem Migrationshintergrund ist auszugehen, wenn Jugendliche die Frage „Wird bei dir zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen?“ verneint haben. In Abbildung 5 sind die Prozentwerte der Antwortkategorien für Jugendliche mit und ohne einen Migrationshintergrund angegeben (die Daten wurden über die Schulformen und die Jahrgangsstufen 9 und 10 aggregiert). Demnach kreuzten 42 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (41/97), aber nur 31 Prozent der Jugendlichen, bei denen zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird (104/332), die beiden Kategorien an, die eine hohe Zustimmung hinsichtlich des Unterstützungsbedarfs signalisieren.

Berufswahlreife

Unter Berufswahlreife wird das erreichte Niveau der beruflichen Entwicklung einer Person verstanden. Im rollen- und laufbahntheoretischen Ansatz von **SUPER** (z.B. **1953**, 189-190), der diesen Begriff maßgeblich geprägt hat, wird die Entwicklung und Verwirklichung von beruflichen Selbstkonzepten im Sinne eines Modells phasentypischer und überindividueller Entwicklungsaufgaben postuliert, die von der Kristallisation beruflicher Ziele und Interessen bis zur Konsolidierung einer beruflichen Karriere reichen.

Berufliche Selbstkonzepte sind Interaktionsprodukte, denen Synthese- bzw. Kompromissbildungen zwischen soziokulturellen und individuellen Faktoren zugrunde liegen.

Während das Modell einer Laufbahnentwicklung unverkennbar normative Züge hat, die mit Rissen und Diskontinuitäten in vielen Berufs- und Bildungsbiografien heute teilweise in Widerspruch zu geraten scheinen, sind die im Begriff der Berufswahlreife enthaltenen Anforderungen an die Selbststeuerungskräfte vor allem für den Übergang Schule – Beruf aktueller denn je. Vor diesem Hintergrund ist die Aufnahme von Berufswahlreife in dem vom **NATIONALEN PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTEMANGEL IN DEUTSCHLAND** (2006) entwickelten Kriterienkatalog für „Ausbildungsreife“ zu verstehen.

Die Jugendlichen in der Stichprobe sind genau mit der Entwicklungsaufgabe konfrontiert, sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden und die Implementierung dieser Entscheidung in Angriff zu nehmen und effektiv zu bewältigen (**SEIFERT 1988**, 195). Zur Erfassung von berufswahlbezogenen Einstellungen, die mit dieser Entwicklungsaufgabe korrespondieren, haben **SEIFERT & STANGL (1986)** im Anschluss an **CRITES (1978)** den Fragebogen „Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit“ (EBWA) entwickelt, der im Rahmen der Datenerhebung verwendet wurde (siehe oben).

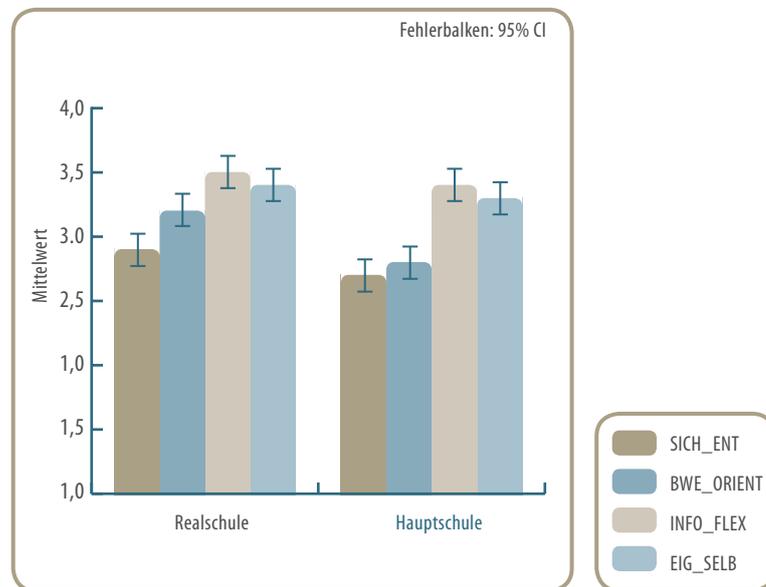


Abbildung 6: Berufswahlreife/EBWA-Subscores (aggregierte Daten)

Abbildung 6 zeigt die Mittelwertausprägungen zu Einstellungen der befragten Jugendlichen in den Jahrgangsstufen 9 und 10 unter Berücksichtigung der Facetten „Sicherheit/ Entschiedenheit“, Berufswahlengagement/ Berufliche Orientierung“, „Informationsbereitschaft/ Flexibilität“ sowie „Eigenaktivität/ Selbständigkeit“ (EBWA-Subscores). Hohe Werte repräsentieren hierbei hohe Ausprägungen der Berufswahlreife.⁵

Zwischen den Einstellungsfacetten ist eine leichte Abstufung zu erkennen. Vor allem Hauptschüler/-innen haben Aussagen bezüglich „Sicherheit/Entschiedenheit“ und „Berufswahlengagement/Berufliche Orientierung“ im Durchschnitt eine geringere Zustimmung bekundet als den Aussagen, die ihnen zu den beiden anderen Einstellungsfacetten vorgelegt wurden. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die EBWA-Subscores nicht für den direkten Vergleich untereinander konzipiert wurden. Grundsätzlich liegen die Ergebnisse im Rahmen von ähnlichen EBWA-Erhebungen (vgl. z.B. SCHÜTTE & SCHLAUSCH 2008).

Die Abbildung 7 veranschaulicht die aufaddierten „Summscores“ als globales Kriterium für die Berufswahlreife mit Hilfe der Darstellungsform „Boxplot“. Ein statistischer Unterschied zwischen Hauptschüler/-innen und Realschüler/-innen kann nur für die Summscores nachgewiesen werden (mit $t(345) = 5,99$, $p < .00$), allerdings ist die praktische Relevanz dieses Unterschieds gering.

Auf die Darstellung weiterer Gruppenvergleiche etwa nach Geschlecht oder Migrationshintergrund wird verzichtet, da Unterschiede kaum oder sehr gering ausfallen.

⁵ Der EBWA-Fragebogen enthält überwiegend Aussagen, denen berufswahlreife Jugendliche nicht zustimmen. Durch das 4stufige Kodierformat („Stimme vollständig zu“ = 1; „Stimme überhaupt nicht zu“ = 4) wird erreicht, dass hohe Werte eine hohe Berufswahlreife indizieren.

⁶ Boxplots geben einen Eindruck von der Verteilung der Messwerte. Die oberen und unteren Kanten der Box markieren, wo sich die mittleren 50 Prozent der Messwerte befinden (Interquartilabstand). Die Linie in der Box markiert den Wert, der die Verteilung genau halbiert (Median). Schließlich markieren die von den Boxen abgehenden Linien (Whisker), die Lage von Messwerten, die nicht als Ausreißer oder Extremwerte klassifiziert werden.

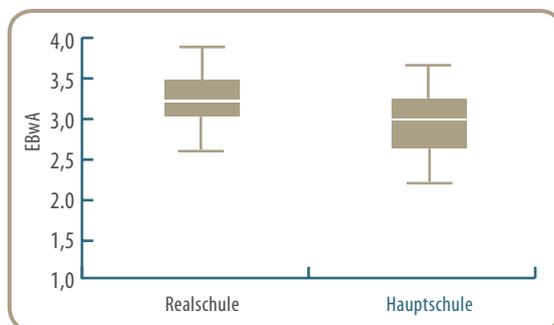


Abbildung 7: Berufswahlreife/ EBwA-Summscore (aggregierte Daten)

Berufliche Unentschlossenheit (Vocational Indecision)

Die Skala „Berufliche Unentschlossenheit“ von OSIPOW, CARNEY & BARAK (1976) wurde für die aktuelle Untersuchung ins Deutsche übersetzt. Ausgehend von 17 Aussagen, die unterschiedliche Schwierigkeiten des Individuums behandeln, den Übergang Schule – Beruf entscheidungsmäßig vorzubereiten bzw. erfolgreich umzusetzen, und eine subjektive Relevanzeinschätzung mit Hilfe einer Ratingskala erfordern, wurde nach Prüfung der Voraussetzungen eine Faktorenanalyse ausgeführt.⁷ Als Datenbasis wurden hierfür die Jahrgänge 9 und 10 (N=341) zusammengefasst. Das Ergebnis besteht aus zwei Faktoren, die gemeinsam 52,5 Prozent der Gesamtvarianz erklären. Anhand der Faktorladungen (Korrelationen zwischen Variablen und Faktoren) war es möglich, die beiden Faktoren inhaltlich zu deuten. Faktor 1 sammelt demnach Aussagen über interne Problemzuschreibungen, wohingegen Faktor 2 vor allem solche Aussagen enthält, die auf externe Problemzuschreibungen hinweisen (siehe Tabelle 4 mit Variablen, die hoch auf den beiden Faktoren laden). Als Kurzbezeichnungen der Faktoren wurden „Internale Problemdefinition“ und „Externale Problemdefinition“ gewählt. Für jede Untersuchungsperson wurden Faktorwerte berechnet. Hohe *negative Faktorwerte* stehen dabei für stark ausgeprägte Problemdefinitionen.

FAKTOR 1 (35 Prozent VA) Internale Problemdefinition	FAKTOR 2 (17 Prozent VA) Externale Problemdefinition
Lieber weiter zur Schule gehen	Andere sind nicht einverstanden
Kenne meine Fähigkeiten nicht	Viele Interessen und Fähigkeiten
Es muss der richtige Beruf sein	Mehrere geeignete Berufe
Wie Beruf und Interessen verbinden?	
Bin entmutigt	
Möglichst schnelle Lösung (Test)	

Tabelle 4: Zuordnung von Problemzuschreibungen zu den Faktoren

⁷ Mit Hilfe der Faktorenanalyse ist es möglich, aus einer Vielzahl von Variablen voneinander unabhängige Einflussfaktoren zu extrahieren. Im aktuellen Fall erfolgte die Extraktion der Faktoren nach der Methode Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation.

Die internalen und externalen Problemdefinitionen werden in Abhängigkeit von der Schulform und dem Geschlecht in Abbildung 8 als Faktormittelwerte dargestellt. Die Faktorwerte der Gesamtstichprobe für die Jahrgangsstufen 9 und 10 haben einen Mittelwert von Null und eine Standardabweichung von 1. Die Entfernung der Balken von der Nulllinie zeigt demnach an, ob Probleme beim Übergang vergleichsweise stärker oder schwächer empfunden werden (negative Werte repräsentieren stärkere und positive Werte schwächere Problembelastungen). Die geschachtelte Darstellung von Geschlecht und Schulform in Abbildung 8 trägt dem Umstand Rechnung, dass der Anteil von weiblichen Befragungsteilnehmern in den Hauptschulen nur etwa ein Drittel der männlichen Teilnehmer ausmacht. Bei einem direkten Vergleich wären demnach Schulform und Geschlecht konfundiert.

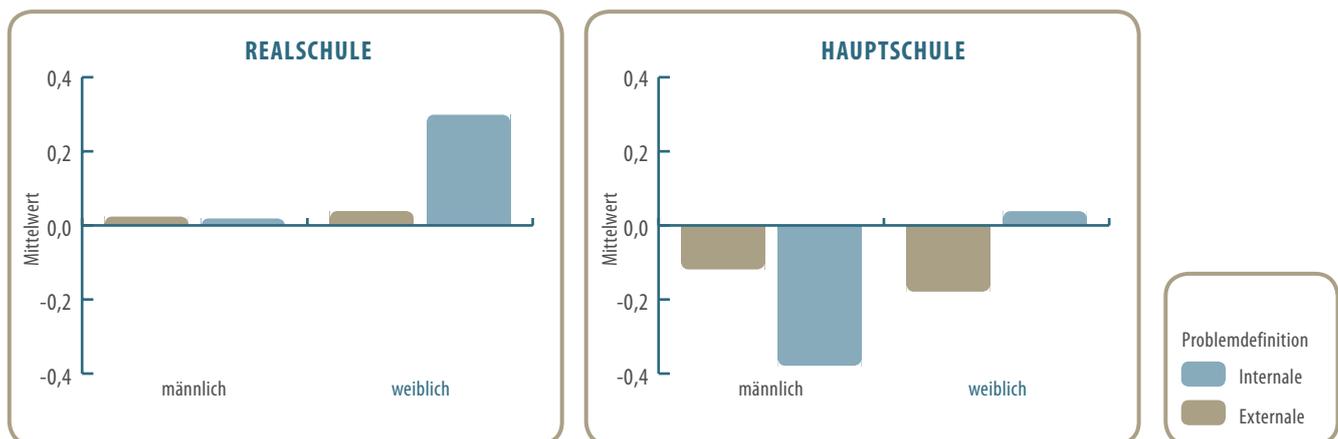


Abbildung 8: Faktorwerte der Problemzuschreibungen nach Schulform und Geschlecht (aggregierte Daten)

Erkennbar wird in Abbildung 8 zum einen, dass Probleme beim Übergang vergleichsweise stärker von Hauptschüler/-innen als von Realschüler/-innen empfunden werden. Darüber hinaus sehen männliche Befragungsteilnehmer, die eine Hauptschule besuchen, sich von allen Gruppen am stärksten mit externalen Problemen beim Übergang konfrontiert.⁸

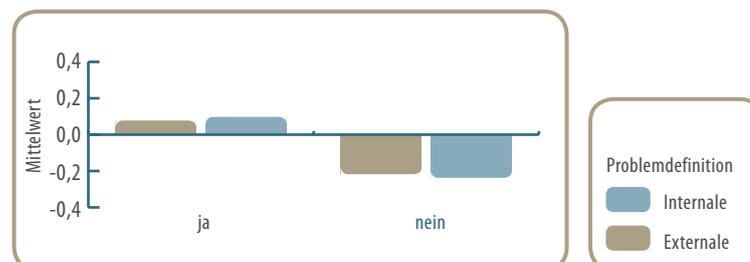


Abbildung 9: Faktorwerte der Problemzuschreibungen nach Migrationshintergrund (aggregierte Daten)

⁸ Eine Varianzanalyse des Einflusses von Geschlecht und Schulform ergab für interne Problemdefinitionen einen Haupteffekt der Schulform und für externe Problemdefinitionen einen Haupteffekt jeweils für Schulform und Geschlecht. Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalyse werden aufgrund einer schlechten Varianzaufklärung hier nicht näher vorgestellt.

Ein Zusammenhang besteht schließlich auch zwischen den Problemdefinitionen beim Übergang Schule – Beruf und dem Migrationshintergrund (siehe Abbildung 9). Jugendliche, bei denen zu Hause selten oder gar nicht Deutsch gesprochen wird, erleben den Übergang subjektiv problematischer als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Eine genauere (über die Abbildung hinausgehende) Betrachtung zeigt zudem, dass externe Problemzuschreibungen stärker von männlichen Personen mit Migrationshintergrund vorgenommen 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 haben Auswirkungen auf die Art, Intensität und Dauer der ausgelösten Emotionen und Bewältigungsvorgänge.

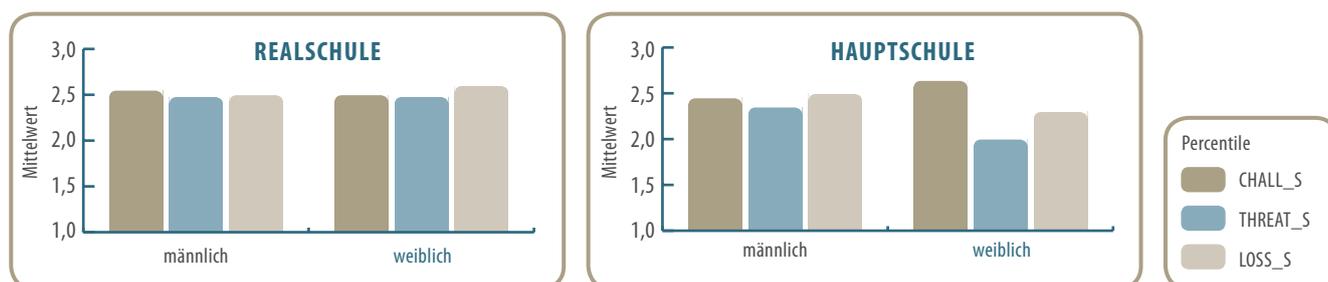


Abbildung 10: Perzentilgruppen-Verteilung von Stressbewertungen nach der Schulform und dem Geschlecht (CHALL= Herausforderung, THREAT = Bedrohung, LOSS = Verlust) (aggregierte Daten)

Abbildung 10 zeigt, wie die Perzentilgruppen (1 = „schwach“ bis 4 = „stark“) der unterschiedlichen Bewertungen des Übergangs über die Schulformen und das Geschlecht verteilt sind. Die Bewertungen sind in etwa gleichmäßig über die vier Gruppen verteilt. Andeutungsweise ist erkennbar, dass die Hauptschüler/-innen gegenüber den Realschüler/-innen etwas schwächere Bewertungen abgegeben haben.

Abbildung 11 zeigt die Mittelwerte der beiden Skalen für problemorientiertes, aktives Coping (ACOPE) und emotionsorientiertes, vermeidendes Coping (ECOPE). Schüler/-innen der Realschule neigen demnach etwas mehr zu einer problemorientierten Bewältigung als die Hauptschüler/-innen.

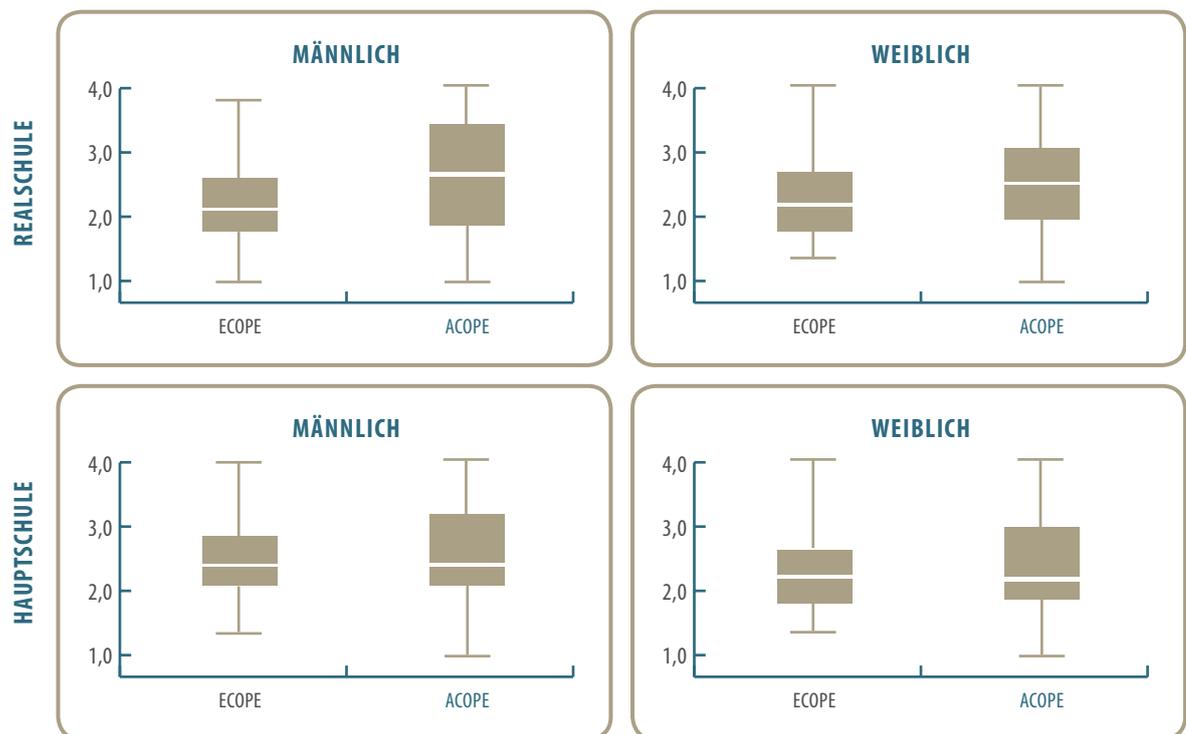


Abbildung 11: Emotionsorientiertes und aktives Coping (aggregierte Daten)

Im Hinblick auf Stress und Stressbewältigung schneiden die Jugendlichen sowohl schulformspezifische als auch geschlechtsübergreifend ähnlich ab bzw. neigen zu ähnlichem Antwortverhalten.

4

1

Ergebnisse zu Akteuren/Akteurinnen

Allgemeine Präferenzen für Personen und Akteure/ Akteurinnen

Mit Hilfe einer 6-stufigen Ratingskala (1=„Trifft überhaupt nicht zu“ – 6 = „Trifft voll zu“) haben Jugendliche der Jahrgangsstufe 9 und 10 Personen und Akteure danach bewertet, inwieweit sie sich von diesen beim Übergang Schule – Beruf subjektiv unterstützt fühlen. Zusätzlich wurde erfasst, wenn keine Wertung abgegeben werden konnte, etwa weil es den Akteur/ die Akteurin an der Schule, die die Auskunftsperson besucht, gar nicht gibt.

Die Abbildung 12 zeigt zunächst Mittelwertunterschiede zwischen den Bewertungen der subjektiven Unterstützung durch Eltern, Geschwister und Freunde. Die Bewertung der Eltern ist besonders interessant.

Einerseits wird das Fehlen der Unterstützung durch die Eltern vielfach als Begründung für die Etablierung von institutionellen Akteuren/ Akteurinnen herangezogen (siehe z.B. das Garbsener Ausbildungslotsen-Modell in 2.1), andererseits zeigen die hier vorliegenden Befragungsergebnisse, dass die Jugendlichen mehrheitlich bei den Eltern die größte subjektive Unterstützung finden. Dieser Befund ist zudem unabhängig sowohl von der Schulform (siehe Abbildung 12) als auch dem Geschlecht.

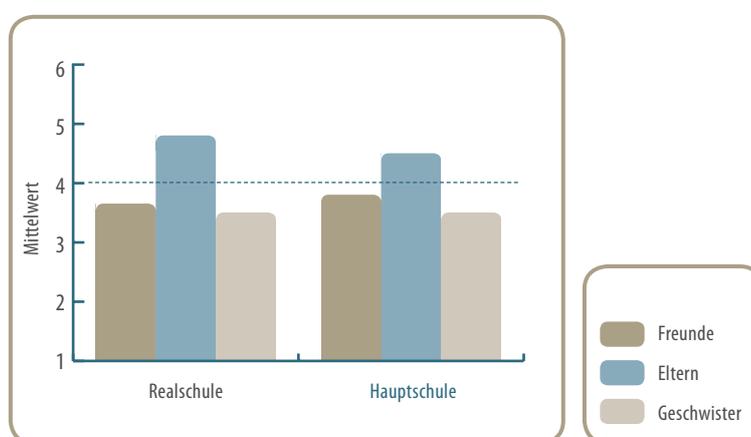


Abbildung 12: Subjektive Unterstützung durch Eltern, Geschwister und Freunde (aggregierte Daten)

Abbildung 13 zeigt Mittelwertunterschiede zwischen den Wertungen der subjektiven Unterstützung durch die verschiedenen institutionalisierten Akteure in den Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen. Fehlende Balken im Diagramm sind darauf zurückzuführen, dass der Akteur/ die Akteurin in der jeweiligen Schulform nicht existiert und somit auch nicht bewertet werden konnte. Sofern Akteure/ Akteurinnen nur an einer bestimmten Schule vertreten sind (Ausbildungslotsen/ -lotsinnen und Sozialpädagogen/ -pädagoginnen), basieren die dargestellten Mittelwerte nur auf den Angaben von Schüler/ -innen aus der betreffenden Schule.

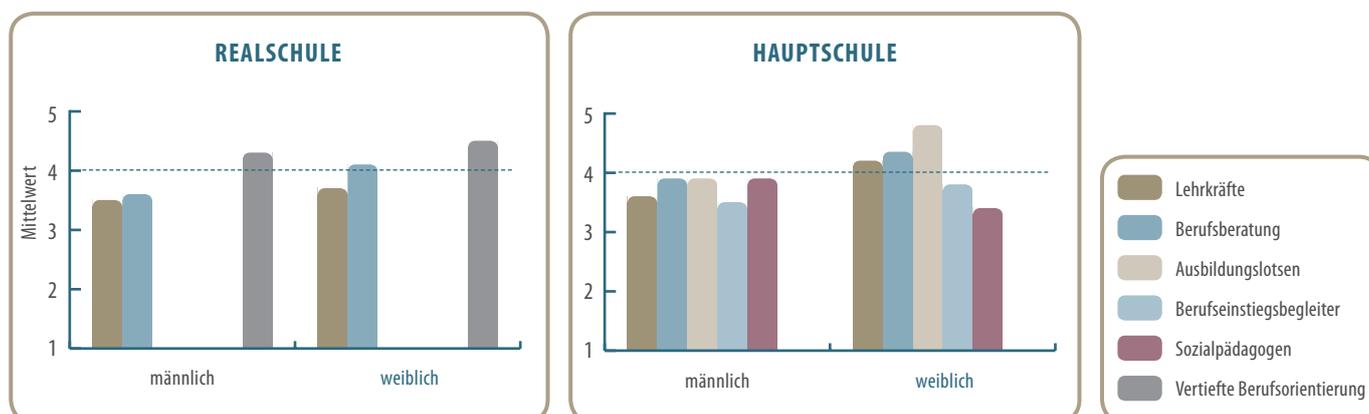


Abbildung 13: Subjektive Unterstützung durch Akteure nach Geschlecht und Schulform (aggregierte Daten)

Laut Abbildung 13 sind die Unterschiede zwischen den Akteuren/ Akteurinnen beim Unterstützungsgrad aus der Perspektive der Jugendlichen eher gering. Den zweiten Platz hinter den Eltern (vgl. Abb.12) nehmen bei den Realschulen die *Mitarbeiter/ -innen der vertieften Berufsorientierung* ein. Bei Schülerinnen der Hauptschule liegt hingegen der Akteur/ die Akteurin *Ausbildungslotse/ -lotsin* vorne, wohingegen bei den männlichen Besuchern der Hauptschule ein Favorit nicht ausgemacht werden kann. Wenngleich mit geringem Vorsprung, erhalten mit den Akteuren/ den Akteurinnen *Ausbildungslotse/ -lotsin* und *Mitarbeiter/ -in der vertieften Berufsorientierung* zwei Akteure/ Akteurinnen durchschnittlich höhere Bewertungen, die explizit den Übergang in eine duale Ausbildung als Ziel verfolgen und dieses Ziel mit einer Vor-Ort- und Handlungsorientierung strategisch zu verknüpfen suchen.

An dieser Stelle könnten Einschätzungen zu unterschiedlichen Arten von sozialer Unterstützung (z.B. emotional, spirituell, informatorisch und/oder praktisch) weitere Aufschlüsse geben. Aus der aktuellen Befragung liegen jedoch nur globale Einschätzungen der subjektiven Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen vor. In früheren Erhebungen, die die Klientel von *Ausbildungslotsen/ -lotsinnen* in den Haupt- und Realschulen (siehe unter 2.1) berücksichtigte, konnte gezeigt werden, dass Jugendliche verschiedener Schulformen sich durchaus deutlich voneinander unterscheiden (siehe SCHLAUSCH & SCHÜTTE 2008). Hauptschüler/ innen bewerteten vor allem die affektive und praktische Unterstützung positiv, d.h. *Ausbildungslotsen/ -lotsinnen* vermittelten ihnen ein Gefühl der Sicherheit und stellten Problemlösungen zur Verfügung. Auf der anderen Seite profitierten Realschüler/ -innen insbesondere von einer motivationalen Unterstützung durch diesen Akteur/ diese Akteurin, dessen Interaktionsstrategie zur Aufrechterhaltung des Handlungszieles „Übergang in eine duale Berufsausbildung“ beigetragen hat.

4

.

2

Merkmalspezifität von Akteuren/ Akteurinnen

In erster Annäherung an die Frage einer differentiellen Wirkung von Akteuren/ Akteurinnen beim Übergang Schule – Beruf wurden Korrelationen⁹ zwischen den subjektiven Wertungen der von Akteuren/ Akteurinnen ausgehenden Unterstützung und übergangsrelevanten Merkmalsausprägungen der Jugendlichen berechnet. Die Ergebnisse werden im Folgenden abschnittsweise berichtet. Es ist zu beachten, dass den berichteten Korrelationskoeffizienten unterschiedliche Fallzahlen zugrunde liegen, da die Akteure/ Akteurinnen nicht mit allen Jugendlichen interagieren (Lehrer/ -innen: N=425, Berufsberater/ -innen: N=410, Berufseinstiegsbegleiter/ -innen: N=75, Ausbildungslotsen/ -lotsinnen: N=69, Mitarbeiter/ -innen der Vertieften Berufsorientierung: N=220, Sozialpädagoge/ -pädagogin: N=54).

Im Folgenden wird angenommen, dass ein statistisch auffälliger Zusammenhang (signifikante Korrelation), die nur bei einer Merkmal-Akteur/ Akteurin-Kombination auftritt, als Indikator für eine Merkmalspezifität des betreffenden Akteurs/ der betreffenden Akteurin verwendet werden kann.

⁹ 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 Variablen einher. Eine negative Korrelation tritt auf, wenn die Erhöhung der einen Variablen mit der Abnahme der anderen Variablen einhergeht. Aus der Tatsache, dass zwei Variablen korrelieren, kann nicht direkt auf einen kausalen Zusammenhang geschlossen werden.

Berufswahlreife und Problemdefinitionen

Tabelle 5 fasst die Korrelationen zwischen der subjektiven Unterstützung beim Übergang (6-stufige Ratingskala; 1 = „Trifft überhaupt nicht zu“ – 6 = „Trifft voll zu“) und den Kennwerten für die Berufswahlreife (EBwA-Gesamtscore) und den errechneten Faktorwerten für eine interne oder externe Problemdefinition zusammen. Die Korrelationen für Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen wurden jeweils getrennt für Jugendliche berechnet, die die Real- oder Hauptschule besuchen (Zahlen in Klammern sind Korrelationskoeffizienten für Jugendliche der Hauptschule). Um die Interpretierbarkeit zu erleichtern, werden nur Korrelationen dargestellt, wenn diese statistisch signifikant sind oder einen Wert größer als 0,15 erreicht haben.

Im Hinblick auf Berufswahlreife bestehen statistisch auffällige Korrelationen zum einen mit den Wertungen der subjektiven Unterstützung durch den Akteur/ die Akteurin *Ausbildungslotse* (Hauptschule) und zum anderen mit den Wertungen für den Akteur/ die Akteurin *Berufsberater/-in* (Realschule). Vor allem für den Akteur/ die Akteurin *Ausbildungslotse/-lotsin* stellt demnach „Berufswahlreife“ ein spezifisches Merkmal für die Wirkung dieses Akteurs/ dieser Akteurin dar. Eine naheliegende Erklärung hierfür lautet, dass die Arbeit von *Ausbildungslotsen/-lotsinnen* in besonderer Weise auf das Ziel „Übergang in eine duale Ausbildung“ ausgerichtet ist.

AKTEUR/AKTEURIN	EBwA	INTERNALE	EXTERNALE
Lehrer/ -innen			
Berufsberater/-innen	,14*	,13* (.22**)	
Berufseinstiegsbegleiter/ -in			,34**
Ausbildungslotse/-lotsin	,28*	,39**	,18
Vertiefte Berufsorientierung		,19**	
Soz.pädagoge/ -pädagogin			
* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant ** Korrelation ist auf dem Niveau von ,001 (2-seitig) signifikant Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)			

Tabelle 5: Korrelationen zwischen Ratings subjektiver Unterstützung und Inputvariablen „Berufswahlreife“ und „Problemdefinition“

Jugendliche, die sich subjektiv durch den Akteur/ die Akteurin *Ausbildungslotse/-lotsin* in einem höheren Maß unterstützt fühlen, haben tendenziell auch höhere Faktorwerte, mit denen das Ausmaß von internalen Problemdefinitionen des Übergangs Schule - Beruf erfasst werden (Wichtig: Faktorwerte größer Null zeigen an, dass die Ausprägung von Problemen, die mit beruflicher Unentschlossenheit einhergehen, unter dem Durchschnitt der Jugendlichen in der Stichprobe liegt). Mit anderen Worten: Je mehr Jugendliche sich von *Ausbildungslotsen* unterstützt fühlen, desto weniger erleben sie den Übergang als unsicher und/oder

mehrdeutig bzw. umgekehrt: Bei abnehmenden inneren Konflikten nimmt die Tendenz zu, dass Jugendliche bei diesem Akteur/ dieser Akteurin eine adäquate Unterstützung finden. Schließlich steht eine verhältnismäßig geringe internale Problemdefinition auch im Zusammenhang mit positiven Wertungen des Akteurs/ der Akteurin *Berufsberater/-in*. Dieser Zusammenhang ist bei Hauptschüler/ -innen stärker ausgeprägt als bei Realschüler/ -innen. Da verhältnismäßig mehr Hauptschüler/ -innen mit Unsicherheit und Mehrdeutigkeit beim Übergang konfrontiert sind, könnte in diesem Befund zum Ausdruck kommen, dass das Informations- und Beratungsangebot von *Berufsberater/-innen* die Hauptschüler/ -innen weniger gut erreicht.

Relativ hoch fällt der Zusammenhang bezüglich externaler Problemdefinition des Übergangs beim Angebot der *Berufseinstiegsbegleitung* aus. Demnach stehen Jugendliche, die von diesem Akteur/dieser Akteurin subjektiv stärker profitieren, in geringerem Maße einer konflikträchtigen Umwelt (z.B. starke soziale Widerstände oder zu viele Handlungsoptionen) gegenüber. Dieser Befund lässt sich vor dem Hintergrund des Konzepts der *Berufseinstiegsbegleiter/-innen* etwa so interpretieren, dass die entsprechenden Akteure/ Akteurinnen den Jugendlichen eine umfassende persönliche Unterstützung bieten, die nicht nur auf die Berufswahl und dessen Implementierung, sondern auf die Bewältigung von Alltagsproblemen gerichtet ist.

Im Sinne einer „Merkmalspezifität“ der Akteure/ Akteurinnen geht aus Tabelle 5 nicht zuletzt hervor, dass Zusammenhänge ausschließlich zu Wertungen von Akteuren/ Akteurinnen bestehen, die ausschließlich und explizit am Übergangsmanagement mitwirken.

In der Tabelle 5 fällt zudem auf, dass ausschließlich positive Korrelationen zu finden sind. Demnach profitieren Jugendliche subjektiv umso stärker von Akteuren/ Akteurinnen, je höher ihre Berufswahlreife ist und je weniger sie den Übergang als problembehaftet erleben. Mit Hilfe der der Untersuchung zugrunde liegenden Einpunktmessung kann der hier zugrunde liegende Sachverhalt nicht aufgeklärt werden. Denkbar wäre zum einen, dass es sich hier bereits um Wirkungen der Akteure/ Akteurinnen handelt. Im Falle des Akteurs/ der Akteurin *Ausbildungslotse/-lotsin* würde dies etwa bedeuten, dass die handlungsorientierte Interventionsstrategie dazu beiträgt, internale Konflikte im Prozess der Berufswahl und der Berufswahlumsetzung zu vermindern. Zum anderen kann es sich aber auch um Voraussetzungen für eine messbare Wirkung (als subjektive Wertung der empfangenen Unterstützung) der Akteure/ Akteurinnen handeln, d.h. der Akteur/ die Akteurin *Ausbildungslotse/-lotsin* eignet sich besonders für Jugendliche, die eine gewisse Berufswahlreife besitzen und auch schon über eine gewisse Berufsorientierung verfügen.

Stress und Stressbewältigung

Im Hinblick auf Stressbewältigungsstile treten statistisch auffällige Zusammenhänge in Kombination mit den Wertungen von *Lehrer/-innen* und *Berufsberater/-innen* auf, die von Hauptschüler/ -innen abgegeben wurden (siehe Tabelle 6).

Jugendliche, die die Unterstützung dieser beiden Akteure/ Akteurinnen höher werten, haben demnach eher einen handlungsorientierten Bewältigungsstil. Dies erscheint insofern plausibel, als das die Hauptaufgabe dieser beiden Akteure/ Akteurinnen im Hinblick auf den Übergang Schule – Beruf vor allem in der Informationsvermittlung gesehen werden kann. Für den Akteur/ die Akteurin *Berufsberater/-in* ist der Korrelationskoeffizient für die Variable ECOPE negativ, d.h. Jugendliche profitieren eher von diesem Akteur/ dieser Akteurin, je weniger sie einen emotionsorientierten, vermeidenden Bewältigungsstil haben. Auch dies erscheint plausibel, da dieser Akteur/ diese Akteurin keine pädagogische oder psychologische Interaktionsstrategie praktiziert.

Stressrelevante Bewertungen des Übergangs sind interessanterweise nur für den Akteur/ die Akteurin *Sozialpädagoge/-pädagogin* signifikant. Jugendliche, die im Übergang Schule – Beruf eine Herausforderung sehen, finden bei diesem Akteur/ dieser Akteurin in der Regel eine höhere subjektive Unterstützung bzw. umgekehrt: Je höher die subjektive Unterstützung, desto herausfordernder wird der Übergang empfunden.

AKTEUR/AKTEURIN	ECOPE	ACOPE	LOSS	CHALL	THREAT
Lehrer/ -innen		(,27**)			
Berufsberater/-innen	(-,17*)	(,22**)			
Berufseinstiegsbegleiter/ -in					
Ausbildungslotse/-lotsin					
Vertiefte Berufsorientierung					
Soz.pädagoge/ -pädagogin		,15		,43**	
* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant ** Korrelation ist auf dem Niveau von ,001 (2-seitig) signifikant Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)					

Tabelle 6: Korrelationen zwischen Ratings subjektiver Unterstützung und Inputvariablen „Stress“ und „Stressbewältigung“

Arbeitsbereitschaft (Work Readiness)

Die linearen Zusammenhänge bezüglich der sechs im Fragebogen erfassten Dimensionen der Arbeitsbereitschaft sind ebenfalls überwiegend schwach ausgeprägt (siehe Tabelle 7). Bei der Interpretation der Korrelationskoeffizienten ist darauf zu achten, dass genauer die Ausprägung der Besorgnis der Jugendlichen erfasst wurde, den jeweiligen antizipierten Arbeitsanforderungen nicht bzw. nur schwer genügen zu können.

Der höchste Korrelationskoeffizient liegt für die Kombination *Berufseinstiegsbegleiter/-in* und der Dimension „Kommunikation“ vor ($r = -,32$). Eine hohe subjektive Unterstützung durch diesen Akteur/ diese Akteurin geht demnach einher mit niedriger Besorgnis kommunikativen Anforderungen beim Übergang Schule – Beruf nicht gewachsen zu sein. Demgegenüber steht die Selbsteinschätzung kommunikativer Fähigkeiten in keinem

Zusammenhang mit den Wertungen für die Akteure/ Akteurinnen *Ausbildungslotse/-lotsin* und *Mitarbeiter/-in der Vertieften Berufsorientierung*. Dieses Ergebnis könnten die handlungsorientierte Unterstützungsstrategie und der längerfristige Horizont der Interaktion dieser beiden Akteure/ Akteurinnen verursacht haben. Die zweithöchste Korrelation ($r = -,24$) findet sich bei der Kombination *Ausbildungslotse/-lotsin* und „Qualifikation“, d.h. Jugendliche, die eher davon überzeugt sind, dass sie Qualifikationen für eine erfolgreiche Berufsausbildung mitbringen bzw. im Verlauf der Ausbildung erwerben können, werten die Unterstützung durch diesen Akteur/ diese Akteurin positiver (bzw. umgekehrt). Dies lässt sich so interpretieren, dass *Ausbildungslotse/-lotsin* (ebenso wie etwa *Berufsberater/-innen*) im Vergleich mit den anderen Akteuren/ Akteurinnen stärker auf die Realisierung von Übergängen in berufliche Ausbildung fokussieren.

AKTEUR/AKTEURIN	VERANTWORTUNG	FLEXIBILITÄT	QUALIFIKATION	KOMMUNIKATION	SELBSTKONZEPT	SICHERHEIT/ GESUNDHEIT
Lehrer/ -innen			-,13*	-,15*		-,15*
Berufsberater/-innen			-,14* (-,18*)	-,21** (-,16)		(-,21**)
Berufseinstiegsbegleiter/ -in				-,32**	-,21	
Ausbildungslotse/-lotsin	-,15	-,15	-,24*			
Vertiefte Berufsorientierung						
Soz.pädagoge/ -pädagogin				-,21		

* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant
 ** Korrelation ist auf dem Niveau von ,001 (2-seitig) signifikant
 Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Ratings subjektiver Unterstützung und Inputvariablen „Arbeitsbereitschaft“ (Work Readiness)

Persönlichkeitseigenschaften (Big Five)

Bezüglich der Selbsteinschätzungen von Persönlichkeitseigenschaften nach dem Fünf-Faktoren-Modell fällt auf, dass fast alle statistisch auffälligen Korrelationen im Zusammenhang mit den Wertungen der Unterstützung von Schüler/ -innen der Hauptschule auftreten (Korrelationskoeffizienten in Klammern für Lehrer/ -innen und Berufsberater/ -innen berücksichtigen nur Hauptschüler/ -innen).

Relativ hoch fallen Zusammenhänge für „Verträglichkeit“ (u.a. Verständnis, Wohlwollen, Mitgefühl), „Gewissenhaftigkeit“ (u.a. Verantwortung, Zuverlässigkeit) und „Offenheit“ (u.a. Experimentierfreudigkeit) aus.“ Die hohen Zusammenhänge für den Faktor „Gewissenhaftigkeit“ deuten darauf hin, dass für die Wirkung der Akteure/ Akteurinnen *Ausbildungslotse/-lotsin* und *Berufsberater/-in* eine Selbststeuerung der Schüler/ -innen von Bedeutung ist. Umgekehrt lässt das Fehlen eines statistischen Zusammenhangs für den Faktor

„Gewissenhaftigkeit“ bei den Akteuren/ Akteurinnen Mitarbeiter/ -in der Vertieften Berufsorientierung und Berufseinstiegsbegleiter/ -in darauf schließen, dass eine Selbststeuerung im Rahmen der Interaktion eine geringere Rolle spielt.¹⁰

Einzig die Bewertungen von Ausbildungslotsen/ -lotsinnen korrelieren positiv signifikant mit den Faktoren „Extraversion“ (u.a. Gesprächigkeit, Geselligkeit) und „Neurotizismus“ (u.a. Ängstlichkeit, Nervosität, Spannung). Diese Kombination spricht stark dafür, dass dieser Akteur/ diese Akteurin von vielen Jugendlichen, die in den Abschlussklassen einem relativ hohen Entscheidungs- und Handlungsdruck gegenüberstehen, als eine soziale Bewältigungsressource wahrgenommen wird (auch wenn Selbsteinschätzungen bezüglich Stress nicht mit Wertungen dieses Akteurs/ dieser Akteurin korrelierten, siehe oben).

AKTEUR/AKTEURIN	NEURO-TIZISMUS	EXTRAVERSION	OFFENHEIT	VERTÄGLICHKEIT	GEWISSENHAFTIGKEIT
Lehrer/ -innen					,14* (.16*)
Berufsberater/-innen			,13* (.21**)	(.28**)	(.31**)
Berufseinstiegsbegleiter/ -in					
Ausbildungslotse/-lotsin	,20	,26*	,17	,29*	,37**
Vertiefte Berufsorientierung					
Soz.pädagoge/ -pädagogin			,29*	,37**	,35*

* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant
 ** Korrelation ist auf dem Niveau von ,001 (2-seitig) signifikant
 Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)

Tabelle 8: Korrelationen zwischen Ratings subjektiver Unterstützung und Inputvariablen „Persönlichkeitseigenschaften (BigFive)“

Die Wertungen von Sozialpädagogen/ -pädagoginnen korrelieren verhältnismäßig hoch mit den Faktoren „Offenheit“, „Verträglichkeit“ und „Gewissenhaftigkeit“ des Big-Five-Persönlichkeitsmodells. Die erhöhten Koeffizienten für „Offenheit“ und „Verträglichkeit“ mögen ein Ausdruck für die durch Methoden der Sozialpädagogik geprägte Interaktionsform mit diesem Akteur/ dieser Akteurin sein.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die gefundenen korrelativen Zusammenhänge durchaus Hinweise auf Merkmale und Merkmalskombinationen enthalten, die für Akteure/ Akteurinnen spezifisch sind. Die gefunden Zusammenhänge fallen allerdings niedrig bis moderat aus und können somit allenfalls grobe Tendenzen aufzeigen. Ein wichtiger Befund aus der bisherigen Darstellung lautet, dass neben Konstrukten

¹⁰ Der Akteur/ die Akteurin Mitarbeiter/ -in der Vertieften Berufsorientierung steht vor allem in der neunten Jahrgangsstufe für schwelenniedrige (explorative) Angebote zur Berufsorientierung. Die Angebote sind zudem für Gruppen ausgelegt und werden wohl auch deshalb von den Individuen als weniger fordernd bzw. verpflichtend empfunden. Der Akteur/ die Akteurin Berufseinstiegsbegleiter/ -in war zum Zeitpunkt der Befragung noch relativ neu und hat überwiegend mit Jugendlichen in Vorabschlussklassen gearbeitet. Die Realisierung von Übergängen in berufliche Ausbildung stand nicht im absoluten Zentrum.

mit unmittelbarem Bezug zum Übergang Schule – Beruf (Berufswahlreife, Berufliche Unentschlossenheit, Arbeitsbereitschaft) auch persönlichkeitspsychologische Konstrukte (BigFive) in Überlegungen zur Wirkung von Akteuren/ Akteurinnen beim Übergang Schule – Beruf einbezogen werden sollten. Grundsätzlich stellt die Bestimmung der kausalen Wirkungsrichtung ein Problem dar. Dieses kann im Rahmen einer auf einen Messpunkt beschränkten Studie aber nicht geleistet werden (siehe dazu unten), allerdings sind viele der berichteten Zusammenhänge als Input-Variablen vor dem Hintergrund der Tätigkeitsbeschreibungen gut interpretierbar.

AKTEUR/AKTEURIN	HAUPTSCHULE	REALSCHULE
Keine Präferenz	120	172
Lehrer/ -innen	15	27
Berufsberater/-innen	15	24
Berufseinstiegsbegleiter/ -in	7	-
Ausbildungslotse/-lotsin	5	-
Vertiefte Berufsorientierung	-	45
Soz.pädagoge/ -pädagogin	6	-

Tabelle 9: Eindeutige Präferenz für einen Akteur/ eine Akteurin getrennt nach der Schulform (Jahrgangsstufe 9 und 10)

Um akteursspezifische Merkmale der Jugendlichen mittels Gruppenvergleichen analysieren zu können, wurde ermittelt, welche Jugendliche in den Jahrgangsstufen 9 und 10 die Unterstützung eines Akteurs/ eine Akteurin *eindeutig* präferiert haben. Tabelle 9 gibt zunächst die Zahl der Jugendlichen getrennt für die beiden Schulformen an, die einen Akteur/ eine Akteurin allen anderen vorgezogen haben. Die vergleichsweise geringen Zahlen für die in den Hauptschulen zu findenden Akteure/ Akteurinnen sind zum einen darauf zurückzuführen, dass die Akteure/ Akteurinnen *Sozialpädagoge/ -pädagogin* und *Ausbildungslotse/-lotsin* jeweils nur an einer Schule aktiv sind. Zum anderen ist mit dem *Berufseinstiegsbegleiter/ der Berufseinstiegsbegleiterin* ein Akteur/ eine Akteurin betroffen, der/ die einen relativ kleinen Kreis von Jugendlichen betreut.

Abbildung 14 zeigt die Ausprägungen der Problemzuschreibungen (Faktorwerte) für die Jugendlichen der beiden Schulformen, die einen Akteur/ eine Akteurin in ihren Wertungen der Unterstützung eindeutig präferiert haben. Bei der Interpretation der Abbildung für die Hauptschulen ist zu beachten, dass errechnete Mittelwerte für kleine Gruppen stärker von Extremwerten beeinflusst sind.

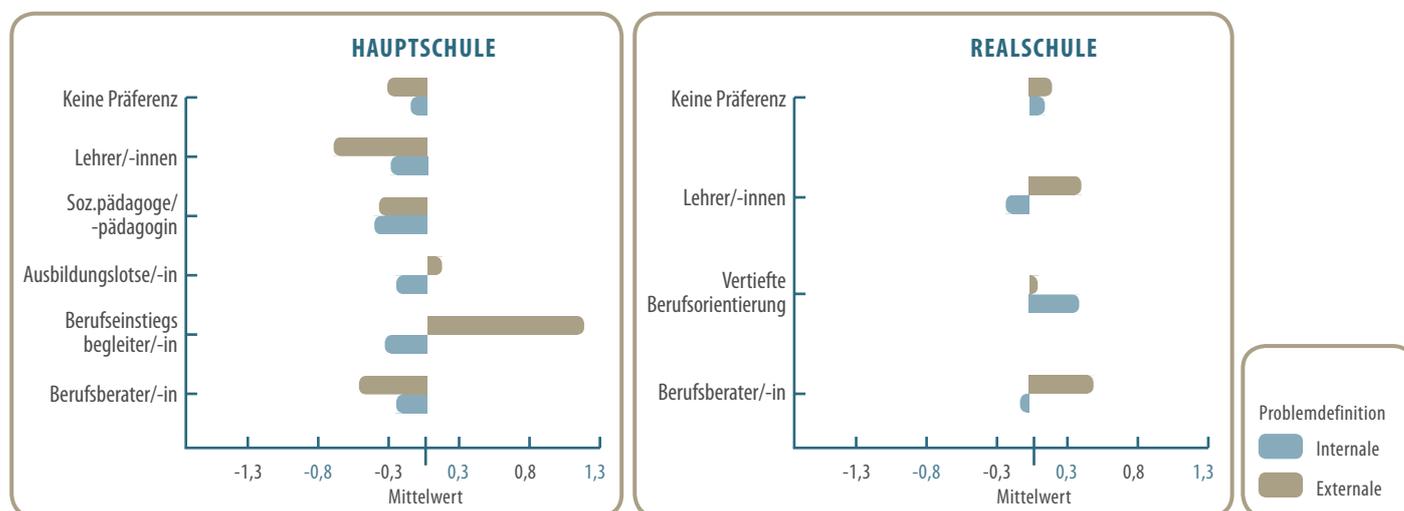


Abbildung 14: Problemdefinitionen nach bei eindeutiger Präferenz für einen Akteur/ eine Akteurin

In der Gegenüberstellung der Abbildungen ist gut zu erkennen, dass die Schulform als Hintergrund-Variable die Effekte global beeinflusst. Hauptschüler/-innen zeigen bei allen Akteuren/ Akteurinnen größere Ausprägungen bei den Problemzuschreibungen – mit Ausnahme des Akteurs/ der Akteurin *Berufseinstiegsbegleiter/-in* im Hinblick auf eine externe Problemdefinition (z.B. Widerstände der Umwelt gegen die eigene Berufswahl), während bei den Realschüler/-innen überwiegend niedrige Problemzuschreibungen mit der Präferenz für einen Akteur/ eine Akteurin einhergehen. Es hat so den Anschein, als würde die Wirkung der Akteure/ Akteurinnen die Grundtendenzen der Schulform verstärken. Trifft dieser Eindruck zu, dann könnte dies bedeuten, dass jeweils eine kleinere Gruppe (Hauptschüler/-innen mit günstigen Voraussetzungen und Realschüler/-innen mit ungünstigen Voraussetzungen) eine suboptimale Unterstützung bei Akteuren/ Akteurinnen findet. Zumindest für die Hauptschulen stellen *Ausbildungslotsen/-lotsinnen* ein komplementäres Unterstützungsangebot zur Verfügung, das sich an Hauptschüler/-innen richtet, die etwa eine relativ hohe Berufswahlreife besitzen (siehe Tabelle 5 und Tabelle 8).

Abschließend sind die Befunde für *Lehrer/-innen* und *Berufsberater/-innen* interessant, die in beiden Schulformen auftreten. Bei *Berufsberater/-innen* fällt zunächst auf, dass externe Problemzuschreibungen bei Hauptschüler/-innen im Mittel höher und bei Realschüler/-innen ebenfalls im Mittel geringer ausfallen. Möglicherweise treten *Berufsberater/-innen* den Jugendlichen der beiden Schulformen mit unterschiedlichen Erwartungen gegenüber. Der gleiche Eindruck besteht auch für die *Lehrer/-innen*, allerdings kann der Unterschied hier durch eine schulformspezifische Sozialisation und Ausbildung von Lehrer/-innen leichter erklärt werden.

4

.

3

Output

Abschließend wurde untersucht, inwieweit hohe Wertungen der Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen mit bestimmten Indikatoren für die Verlaufsqualität des Übergangs Schule – Beruf im Sinne einer entscheidungs- bzw. handlungsmäßigen Konkretisierung in Verbindung stehen. Die Nutzung von Verlaufsindikatoren ist deshalb erforderlich, weil Ergebnisindikatoren erst vorliegen, nachdem die Jugendlichen den Übergang Schule – Beruf vollzogen haben (z.B. Aufnahme einer dualen Ausbildung, kein vorzeitiger Abbruch des Ausbildungsverhältnisses).

Commitment/ Übergang in Ausbildung oder in weiterführende Schule

Tabelle 10 fasst statistisch auffällige Korrelationen zwischen Wertungen der Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen und den Entscheidungstendenzen der Jugendlichen zugunsten einer Ausbildung oder des Besuchs einer weiterführenden Schule zusammen (bei den Akteuren/ Akteurinnen Lehrer/ in und Berufsberater/-in wurden die Korrelationskoeffizienten getrennt für Haupt- und Realschüler/ -innen berechnet). Erkennbar ist, dass höhere Wertungen für Akteure/ Akteurinnen, die explizit auf eine berufliche Ausbildung nach der Schule abzielen, mit einer etwas stärkeren Tendenz zugunsten einer betrieblichen Ausbildung einhergehen.¹¹

AKTEUR/AKTEURIN	MACHE EINE AUSBILDUNG	GEHE WEITER ZUR SCHULE
Lehrer/ -innen		
Berufsberater/-innen	-,13*	(,17*)
Berufseinstiegsbegleiter/ -in	-,17	
Ausbildungslotse/-lotsin	-,17	,25*
Vertiefte Berufsorientierung	-,16	
Soz.pädagoge/ -pädagogin		

* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant
Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)

Tabelle 10: Zusammenhang zwischen Akteur/ Akteurin-Präferenz und Übergangentscheidungen

Bezüglich der Übergangsentention „Besuch einer weiterführenden Schule“ sind auffällige Korrelationen für *Ausbildungslotse/ -lotsin* und *Berufsberater/ -in* zu registrieren, denen jeweils Wertungen von Hauptschüler/ -innen zugrunde liegen. Das positive Vorzeichen der Korrelationskoeffizienten bedeutet, dass hohe Wertungen für die Akteure/ Akteurinnen tendenziell mit Ablehnungen der Entscheidungsoption „Besuch einer weiterführenden Schule“ verknüpft sind. Dieses Ergebnis scheint die schon mehrfach angesprochene Realisier-

¹¹ Eine negative Korrelation bedeutet hier, dass hohen Wertungen der Unterstützung (6-stufiges Antwortformat, „Trifft voll zu“ = 6, „Trifft überhaupt nicht zu“ = 1) mit hohen Zustimmung für die jeweilige Übergangsentention (4-stufiges Antwortformat; „Trifft zu“ = 1, „Trifft nicht zu“ = 4) einhergehen.

ungsorientierung der beide Akteure/ Akteurinnen zu belegen. Gleichwohl fällt die Tendenz bei der Aussage „Mache eine Ausbildung!“ etwas geringer aus. Inhaltlich kann diese Diskrepanz so interpretiert werden, dass viele Jugendliche zum Zeitpunkt der Befragung noch keine feste Ausbildungsstelle in Aussicht hatten und deshalb die Aussage „Mache eine Ausbildung!“ defensiv beantworteten, jedoch intentional durchaus auf eine betriebliche Ausbildung orientiert waren. Letzteres wirkte sich in einer ablehnenden Antworttendenzen zur Aussage „Gehe weiter zur Schule!“ aus.

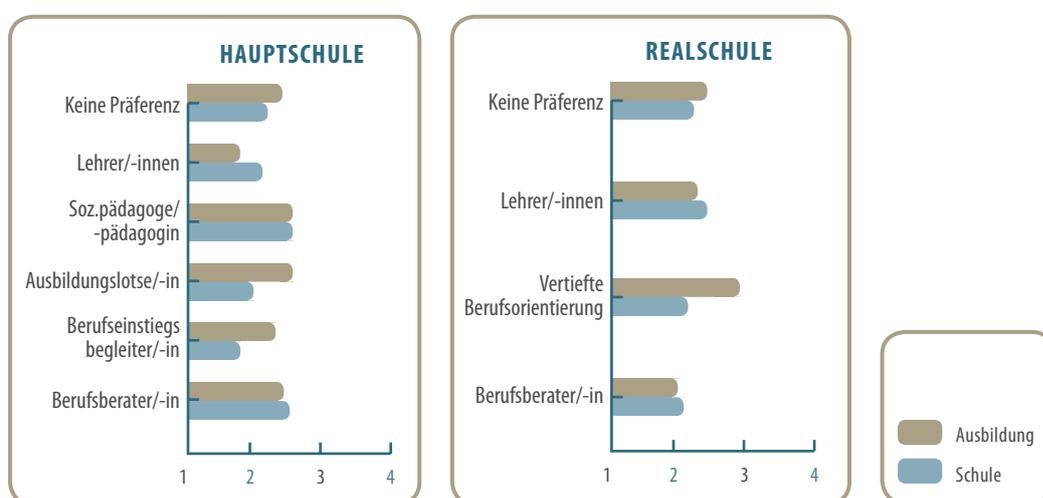


Abbildung 15: Übergangstendenzen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Präferenzen für Akteure/ Akteurinnen

Abbildung 15 zeigt Mittelwerte der Ratings für die Variablen „Gehe weiter zur Schule!“ und „Mache eine Ausbildung!“ für Jugendliche, die einen Akteur/ eine Akteurin eindeutig favorisiert haben. Zu beachten ist hier erneut, dass die Gruppen unterschiedlich groß sind (siehe Tabelle 9) und dass niedrige Werte Zustimmung und große Werte Ablehnung der jeweiligen Aussage signalisieren.

Die Ergebnisse der Hauptschulen sind aufgrund der teilweise sehr geringen Gruppengrößen schwer interpretierbar. Auffällig ist allerdings, dass Jugendliche, die Lehrer/ -innen eindeutig präferieren, der Aussage „Ich gehe weiter zur Schule!“ häufiger zustimmen. Dies könnte bedeuten, dass Lehrer/ -innen sich eher als Agenten/ Agentinnen für Übergänge in eine weiterführende Schule verstehen. Diese Vermutung erhält auch dadurch Nahrung, dass es keine Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Wertungen der Unterstützung durch die Lehrkräfte und den Variablen „Berufswahlreife“ und (internalen bzw. externalen) „Problemdefinitionen“ in der Stichprobe gibt (siehe oben, Tabelle 5).

Bezüglich der Realschüler/ -innen ist zu erkennen, dass Jugendliche, die *Berufsberater/ -innen* präferieren, sowohl der Aussage „Ich gehe weiter zur Schule!“ als auch der Aussage „Ich mache eine Ausbildung!“ zustimmen. Im Vergleich dazu beantworteten Jugendliche, die *Mitarbeiter/ -innen der Vertieften Berufsorientierung* präferieren, die beiden Aussagen eindeutiger in Richtung auf den Übergang in eine berufliche

Ausbildung. Univariate Varianzanalysen, die die Präferenz entweder für *Lehrer/-innen, Berufsberater/-innen* oder *Mitarbeiter/-innen der Vertieften Berufsorientierung* als Faktor berücksichtigen, ergeben einen signifikanten Gruppenunterschied nur für die Variable „Gehe weiter zur Schule!“ [$F(2, 119) = 6,465, p < ,01$]. Mittels Einzelvergleichen (Scheffé-Prozedur) kann dieser globale Unterschied auf Differenzen zwischen den Gruppen für *Berufsberater/-innen* vs. *Mitarbeiter/-innen der Vertieften Berufsorientierung/ Ausbildungslotsen/-lotsinnen* und *Lehrer/-innen* vs. *Mitarbeiter/-innen der Vertieften Berufsorientierung/ Ausbildungslotsen/-lotsinnen* (mit jeweils $p < ,05$) zurückgeführt werden.

Stellenwert des letzten Praktikums

Als brauchbarer Indikator für die Verlaufsqualität des Übergangs erscheint der Stellenwert des letzten Praktikums aus der Sicht des Jugendlichen. Einerseits werden Praktika insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen als Rekrutierungs- und Selektionsstrategie genutzt. Zum anderen sollten Praktika insbesondere in den Abschlussklassen eine möglichst hohe Relevanz als Planungs-, Entscheidungs-, und/oder Umsetzungsressource für den Übergang Schule – Beruf besitzen.

AKTEUR/AKTEURIN	BERUF IN DEM BEREICH	AUSBILDUNG IM BETRIEB	AUSFÜHRLICH INFORMIERT
Lehrer/ -innen		-,15* (-,15)	
Berufsberater/-innen		-,22**	
Berufseinstiegsbegleiter/ -in	-,15	-,22	-,27*
Ausbildungslotse/-lotsin	-,20	-,19	
Vertiefte Berufsorientierung		-,16*	
Soz.pädagoge/ -pädagogin	-,26	-,25	-,34*

* Korrelation ist auf dem Niveau von ,05 (2-seitig) signifikant
 ** Korrelation ist auf dem Niveau von ,001 (2-seitig) signifikant
 Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen : RS (HS)

Tabelle 11: Zusammenhang zwischen Akteur/ Akteurin-Präferenz und Indikatoren für den Stellenwert des letzten Praktikums

Tabelle 11 zeigt statistisch auffällige bzw. relativ hohe Korrelationskoeffizienten zwischen den Wertungen der Unterstützung durch die Akteure/ Akteurinnen und den Ratings bezüglich drei unterschiedlicher Aussagen zum Stellenwert des letzten Praktikums: „Ich kann mir vorstellen, in dem Bereich einen Beruf zu ergreifen!“, „Ich kann mir vorstellen, in dem Betrieb eine Ausbildung zu beginnen!“ und „Ich habe mich vorher ausführlich über den Betrieb informiert!“ (5-stufiges Antwortformat; „Trifft zu“ = 1, „Trifft nicht zu“ = 5).

In den negativen Korrelationen kommt zum Ausdruck, dass hohe Wertungen der Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen mit hohen Zustimmungen der oben genannten Aussagen einhergehen.

Das ein hoher „Klebeffekt“ von Praktikumsstellen ausgeht, kann daran festgemacht werden, dass die Einschätzungen der Aussage „Ich kann mir vorstellen, in dem Betrieb eine Ausbildung zu beginnen!“ bei allen Akteuren/ Akteurinnen mit den Wertungen der Unterstützung hoch korreliert. Ein möglicherweise bestehendes Defizit bei der Vorbereitung von Praktika kann darin gesehen werden, dass es kaum statistische Zusammenhänge zwischen Wertungen der Unterstützung und Zustimmungen bezüglich der Aussage „Ich habe mich vorher ausführlich über den Betrieb informiert!“ gibt. Lediglich für die Akteure/ die Akteurinnen *Berufseinstiegsbegleiter/-in* und *Sozialpädagoge/-pädagogin* liegen ausgeprägte Zusammenhänge (in der erwünschten Richtung) vor.

Aufgrund relativ hoher Korrelationen sticht in der Aufstellung der Akteur/ die Akteurin *Sozialpädagoge/-pädagogin* hervor. Das Ergebnis überrascht insofern, als das aus der Tätigkeitsbeschreibung dieses Akteurs/ dieser Akteurin die Planung und Durchführung von Praktika nicht abgeleitet werden kann. Eine denkbare Erklärung besteht darin, dass die Präferenz von Jugendlichen für diesen Akteur/ diese Akteurin mit einer höheren Autonomie beim Übergang Schule – Beruf verknüpft ist (vgl. auch Tabelle 8). Vor diesem Hintergrund spiegelt das Antwortverhalten ein erhöhtes Maß der selbstbestimmten Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf (z.B. bei der Beschaffung von Informationen über Praktikumsbetriebe) wider.

Konsistenz zwischen Interessen und Berufswahl

Bei der Berufswahl wird vielfach unterstellt, dass Menschen sich einen Beruf suchen (sollten), der es ihnen ermöglicht, ihre Interessen zu entfalten (Konsistenzhypothese). In der für diese Sichtweise sehr einflussreichen Interessentheorie von HOLLAND (z.B. 1997) werden sechs Interessendimensionen unterschieden, wie z.B. „Realistisch“ als Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit beinhaltende Dimension oder „Sozial“ als Dimension, die die Beschäftigung mit anderen Menschen in dem Mittelpunkt stellt. Um die Fähigkeit der Jugendlichen zu einer konsistenten Berufswahl zu erfassen, wurde zunächst die vorherrschende Interessenorientierung mittels eines Kurzfragebogens erfasst. Anschließend sollten die Jugendlichen aus 30 vorgegebenen Berufsbezeichnungen, die nach ihrem relativen Bekanntheitsgrad zusammengestellt wurden und gleichmäßig über alle sechs Interessenorientierungen nach HOLLAND verteilt waren, drei Berufe auswählen, die am ehesten für sie in Frage kommen. Auf die Fähigkeit zur konsistenten Berufswahl wurde geschlossen, wenn mindestens zwei der ausgewählten Berufe mit der vorherrschenden Interessenorientierung übereinstimmten.

AKTEUR / AKTEURIN	ZWEI HÖCHSTEN RATINGS	EINDEUTIGEPRÄFERENZ
Lehrer/ -innen	27 (41/155)	19 (8/42)
Berufsberater/-innen	30 (54/183)	26 (10/39)
Berufseinstiegsbegleiter/ -in	11 (3/28)	14 (1/7)
Ausbildungslotse/-lotsin	22 (8/37)	20 (1/5)
Vertiefte Berufsorientierung	29 (32/110)	29 (13/45)
Soz.pädagoge/ -pädagogin	22 (4/18)	17 (1/6)
Prozentanteil (Zahl konsistenter Wahlen/ Gesamtzahl der Jugendlichen, die diesen Akteur/ diese Akteurin positiv werten)		

Tabelle 12: *Konsistente Wahlen aus einer Liste mit 30 vorgegebenen Berufen in Abhängigkeit von der subjektiven Unterstützung durch Akteure/ Akteurinnen*

Tabelle 12 fasst die Befunde über konsistente Berufswahlen zusammen (auf die Unterscheidung von Real- und Hauptschulen bei den Akteuren/ Akteurinnen *Lehrer/ -in* und *Berufsberater/ -in* wird an dieser Stelle verzichtet). In der linken Spalte wurde als Prozentuierungsbasis die Zahl der Jugendlichen verwendet, die die subjektive Unterstützung des Akteurs/ der Akteurin mit den beiden höchsten Antwortalternativen gewertet haben. Demgegenüber beruhen die Prozentwerte in der rechten Spalte auf den Jugendlichen, die den Akteur/ die Akteurin eindeutig vorgezogen haben. Bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass den Prozentzahlen in der rechten Spalte teilweise sehr geringe Fallzahlen zugrunde liegen. Bezogen auf die Gesamtstichprobe der 9. und 10. Jahrgangsstufe (N=435) liegt der Anteil konsistenter Wahlen bei 25 Prozent, d.h. jede/-r vierte Teilnehmer/ -in an der Befragung hat mindestens zwei Berufe aus der Liste angekreuzt, die seiner/ ihrer Interessenorientierung entsprechen (in der 9. Jahrgangsstufe sind es 22 und in der 10. Jahrgangsstufe 26 Prozent).

Verhältnismäßig hohe Anteile finden sich in der linken Spalte von Tabelle 12 bei Jugendlichen, die die Akteure/ Akteurinnen *Berufsberater/ -in*, *Mitarbeiter/ -in der Vertieften Berufsorientierung* und *Lehrer/ -in* hoch bewertet haben. Den niedrigsten Wert verzeichnet der Akteur/ die Akteurin *Berufseinstiegsbegleiter/ in*. Ein Interpretationsansatz der Befunde könnte lauten, dass die Akteure/ Akteurinnen *Ausbildungslotse/ -lotsin*, *Sozialpädagoge/ -pädagogin* und *Berufseinstiegsbegleiter/ -in* eher einen coaching- bzw. erfahrungsgeliteten Ansatz der Unterstützung verfolgen, wohingegen die anderen Akteure/ Akteurinnen (insbesondere *Lehrer/ -innen* und *Berufsberater/ -innen*) stärker informations- und beratungsorientiert mit den Jugendlichen arbeiten.

4

.

4

Zusammenfassung und Fazit

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse zusammengefasst und bewertet werden.

Output-Variablen

Die zuletzt berichteten Zusammenhänge zwischen Wertungen der Unterstützung durch verschiedenen Akteure/ Akteurinnen und Output-Variablen, die auf die Verlaufsqualität des Übergangs Schule – Beruf hinweisen, sind nicht sehr stark ausgeprägt und tragen nur teilweise zu einer Unterscheidung zwischen den Akteuren/ Akteurinnen bei. Insbesondere die für die Bewertung der Verlaufsqualität herangezogenen Indikatoren bezüglich des letzten Praktikums tragen wenig zur Differenzierung von Akteuren/ Akteurinnen bei.

Eine Ausnahme stellen jedoch intentionale Orientierungen der Jugendlichen dar. Bei der Betrachtung der korrelativen Zusammenhänge zwischen den Wertungen subjektiver Unterstützung und intentionalen Orientierungen beim Übergang Schule – Beruf fällt auf, dass die Zusammenhänge für Akteure/ Akteurinnen deutlicher ausgeprägt sind, die auf Übergänge in betriebliche Ausbildungsverhältnisse hinarbeiten. Letztere sind Ausbildungslotse/ -lotsin, Mitarbeiter/ -in der Vertieften Berufsorientierung und Berufseinstiegsbegleiter/ -in. Jugendliche, die etwa den Akteur/ die Akteurin Ausbildungslotse/ -lotsin für sich hoch bewerten, zeigen vergleichsweise geringere Tendenzen zum Besuche einer weiterführenden Schule (Korrelationskoeffizienten). Akteure/ Akteurinnen, die einerseits auf einen beruflichen Übergang hinarbeiten und dieses Ziel durch einen realisierungsorientierten Ansatz zu erreichen versuchen, wie Berufsberater/ -innen und Ausbildungslotsen/ -lotsinnen, fallen zudem dadurch auf, dass Jugendliche, die von ihnen mehr Unterstützung erfahren, den Übergang in eine weiterführende Schule tendenziell verneinen. Geringere Tendenzen zum Besuch einer weiterführenden Schule bekunden auch Jugendliche, die den Akteur/ die Akteurin Mitarbeiter/ -in der Vertieften Berufsorientierung anderen Akteuren/ Akteurinnen eindeutig vorziehen (Mittelwertunterschiede).

Sowohl Ausbildungslotse/ -lotsin als auch Mitarbeiter/ in der Vertieften Berufsorientierung sind Akteure/ Akteurinnen, die einen verhältnismäßig hohen Interaktionsaufwand mit Jugendlichen beinhalten. Vor diesem Hintergrund wäre eventuell zu erwarten, dass Effekte bei diesen beiden Akteuren/ Akteurinnen am deutlichsten auftreten. Zumindest für die intentionalen Orientierungen der Jugendlichen bestätigt sich diese Erwartung, wenngleich die Unterschiede nicht übermäßig markant ausfallen. Eine Ursache für die knappen Befunde könnte sein, dass viele Jugendliche, die von diesen Akteuren/ Akteurinnen angesprochen werden, bezüglich ihrer intentionalen Orientierung stärker verunsichert sind. Eine genauere Aufklärung dieser Frage kann nur durch die Erhebung der Stärke von relativen Veränderungen mit Hilfe einer Vorher-Nachher-Messung intentionaler Orientierungen liefern.

Input-Variablen

Als Input-Variablen für die Wirkung der Akteure/ Akteurinnen wurden Merkmale der Jugendlichen berücksichtigt, die diese in die Interaktion mit Akteuren/ Akteurinnen einbringen.

Als besonders relevant für die Unterscheidung der Akteure/ Akteurinnen haben sich in dieser Untersuchung die Problemdefinitionen der Jugendlichen herauskristallisiert. Während etwa Jugendliche, die den Akteur/ die Akteurin Ausbildungslotse/ -lotsin hoch bewerten, verhältnismäßig weniger interne Probleme (z.B. die Verknüpfung eigener Interessen mit Berufen) angeben, erleben Jugendliche, die den Akteur/ die Akteurin Berufseinstiegsbegleiter/ -in hoch bewerten, in geringerem Ausmaß externe Probleme (z.B. Widerstand gegen die Berufswahl).

Offen bleibt, inwieweit die geringeren Problemwahrnehmungen gemessen am Durchschnitt aller befragten Jugendlichen durch die Akteure/ Akteurinnen hervorgerufen werden (im Sinne einer von Jugendlichen als positiv erlebten Problemkompensation) oder ob Jugendliche die Unterstützungsangebote eher annehmen, weil sie sich verhältnismäßig weniger starken Problemen beim Übergang Schule – Beruf gegenübersehen (nur im letzten Fall würde es sich um reine Inputvariablen handeln, allerdings berücksichtigt das oben eingeführte Wirkungsmodell auch Rückkopplungseffekte auf Input-Variablen). Für die Interpretation der Befunde als Input-Faktoren spricht vor allem die konzeptionelle Ausrichtung der Akteure/ Akteurinnen.

So liegt es nahe, dass Ausbildungslotsen/ -lotsinnen, die zielorientiert auf die Realisierung von Übergängen in berufliche Ausbildung hinarbeiten, vor allem bei Jugendlichen ankommen, die über eine gewisse Berufswahlreife verfügen und verhältnismäßig wenig Unsicherheit und Mehrdeutigkeit erleben. Der Akteur/ die Akteurin Berufseinstiegsbegleiter/ -in ist hingegen darauf angewiesen, dass Jugendliche die von ihnen ausgehende, längerfristige und individuelle Unterstützung nicht als Einschränkung ihrer Autonomie erleben. Der Akteur/ die Akteurin Mitarbeiter/ -innen der Vertieften Berufsorientierung erscheint vor diesem Hintergrund am wenigsten abhängig von Merkmalsvoraussetzungen der Jugendlichen.

Werden vergleichsweise Mittelwerte für Jugendliche herangezogen, die einen Akteur/ eine Akteurin eindeutig präferieren, werden Unterschiede zwischen den Schulformen sichtbar. Hauptschüler/ -innen, die einen Akteur/ eine Akteurin präferieren, zeigen im Allgemeinen höhere Ausprägungen bei den Problemdefinitionen als Realschüler/ -innen. Vor dem Hintergrund dieser Befunde ist anzunehmen, dass Akteure/ Akteurinnen die jeweilige Grundtendenz der Problemdefinition in den Schulformen in ihrer Arbeit aufnehmen und verstärken. Dies beinhaltet die Gefahr, dass „stärkere“ Jugendliche in der Hauptschule und „schwächere“ Jugendliche in der Realschule schwerer Unterstützung finden. Zumindest für die Hauptschulen stellen Ausbildungslotsen/ -lotsinnen ein komplementäres Unterstützungsangebot zur Verfügung, das sich an Hauptschüler/ -innen richtet, die etwa eine relativ hohe Berufswahlreife besitzen. Eine schulformabhängige Haltung gegenüber Schüler/ -innen scheint es auch bei den Lehrer/ -innen und Berufsberater/ -innen zu geben. Insbesondere bei den Berufsberater/ innen kann dies daran festgemacht werden, dass Jugendliche, die diesen Akteur/ diese Akteurin präferieren, höhere externe Problemzuschreibungen aufweisen, sofern sie eine Hauptschule besuchen, und niedrigere sofern sie die Realschule besuchen.

Zusammenfassend liegen – auf der Basis subjektiver Einschätzungen von Schüler/ -innen – einige Evidenzen für eine differentielle Wirkung von Akteuren/ Akteurinnen im Hinblick auf übergangsrelevante Input- und Output-Variablen vor. Im Hinblick auf Weiterentwicklungen des regionalen Übergangsmanagements kann vor diesem Hintergrund die Empfehlung ausgesprochen werden, die Profile der Akteure/ Akteurinnen, die zum Beispiel in spezifischen Interaktionsformen und Lösungsansätzen zum Ausdruck kommen, zu schärfen und besser aufeinander abzustimmen. Dies erfordert nicht zuletzt eine regelmäßige Erfassung von Daten, wie sie dieser Untersuchung zugrunde liegen, um Verbesserungen (stärkere Zusammenhänge) quantitativ belegen und steuern zu können. Bei der Weiterentwicklung des regionalen Übergangsmanagements sollte nicht zuletzt darauf geachtet werden, dass der Unterstützungsbedarf von Jugendlichen beim Übergang Schule – Beruf nicht allein durch die Schulform determiniert ist. Weitere Empfehlungen für das regionale Übergangsmanagement auf der Basis der berichteten Ergebnisse werden im anschließenden Abschnitt formuliert.

Die aktuelle Untersuchung beruht auf der Analyse von Variablen, die zum selben Zeitpunkt erhoben wurden. Auf dieser Basis sind Aussagen über kausale Beziehungen zwischen Variablen nicht oder nur unter Vorbehalt möglich. Konkret bedeutet dies, dass die erhobenen Personmerkmale vielfach nicht nur als Inputvariablen für die Arbeit der Akteure/ Akteurinnen in Frage kommen, sondern ebenso von dieser Arbeit beeinflusst sein können. Beispielsweise beeinflusst das Ausmaß von Problemzuschreibungen die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung, die wiederum die Problemzuschreibungen verändert. Tatsächlich geht das oben vorgestellte Modell von wechselseitigen Beeinflussungen zwischen Variablen aus, die für die Operationalisierung der Wirkung von Akteuren/ Akteurinnen bei der Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf plausibel herangezogen werden können. Eine genauere Aufklärung der kausalen Priorität zwischen den Variablen erfordert wiederholte Messungen etwa im Rahmen eines Cross-lagged-Panel-Designs.

5 . 0

Empfehlungen für das regionale Übergangsmanagement

Seit 2007 werden an den Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen zusätzliche Akteurinnen und Akteure zur Unterstützung des Übergangs Schule - Beruf eingesetzt. Diese sind in den Schulen für die Jugendlichen direkt erreichbar und arbeiten u.a. eng mit Lehrkräften und Berufsberater/-innen zusammen. An den Hauptschulen wird der Ausbildungslotse/ die Ausbildungslotsin eingesetzt. Ausbildungslotsen/ Ausbildungs-lotsinnen arbeiten vorrangig in den Abschlussklassen und unterstützen die Realisierung des Übergangs in die Berufsausbildung. Mitarbeiter/ -innen der Vertieften Berufsorientierung sind demgegenüber in den Realschulen anzutreffen und wirken dort bereits ab der achten Klasse an der Entscheidungsbildung bzgl. eines Berufszieles mit.

1. Empfehlung: Verstetigung

Neben curricularen Veränderungen tragen die „neuen“ Akteure/ Akteurinnen in erheblichem Umfang dazu bei, die Berufsorientierung und den Übergang in eine berufliche Ausbildung in den Schulalltag zu verankern.

Damit können die neuen Akteure/ Akteurinnen als ein wesentlicher Baustein für die Abkehr der Schulen von der Abschluss- und deren Ausrichtung zur Anschlussorientierung benannt werden. Drei Auswirkungen der Akteure/ Akteurinnen auf die Schulorganisation und -kultur sind in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung:

- Aktualisierung des verfügbaren Wissens zum Thema „Übergang“: Die Akteure/ Akteurinnen verfügen aufgrund ihrer Sonderrolle (siehe unten) über eine spezifische Sichtweise auf und Expertise über den Übergang als Entwicklungsaufgabe von jungen Menschen, die sie von anderen Akteuren/ Akteurinnen (z.B. Berufsberater/-innen) unterscheidet.
- Anwaltschaftliches Eintreten für die Jugendlichen im Prozess des Übergangs: Die Akteure/ Akteurinnen nehmen die Bedürfnisse und Perspektiven von Jugendlichen auf; anders als bei den Lehrkräften ist der Beziehungsaspekt der Kommunikation nicht hierarchisch geprägt.
- Intensivierung der Kontakte zu Betrieben, Kammern, Innungen und weiteren für den Übergang bedeutsamen Institutionen: Die Akteure/ Akteurinnen werden etwa von regionalen Unternehmen als zentrale Ansprechpersonen für Fragen im Zusammenhang mit Praktikums- und Ausbildungsstellen positiv wahrgenommen; viele Unternehmen begrüßen die Akteure/ Akteurinnen (im Kontext der Diskussion um fehlende Ausbildungsreife) als Ausdruck für die Bereitschaft der Schulen, für ihre Absolventen/ Absolventinnen „Verantwortung“ zu übernehmen.

Die Akteure/ Akteurinnen haben mithin eine große Bedeutung für die Öffnung des Systems „Schule“ zur Berufs- und Arbeitswelt. Vor diesem Hintergrund wird die Verstetigung der Arbeit der Akteure/ Akteurinnen dringend empfohlen. Eine Beendigung der Arbeit würde die positive Entwicklung der Schulen und des regionalen Übergangsmagements in Garbsen nachhaltig gefährden. Bisher handelt es sich ausschließlich um zeitlich befristete Angebote mit unterschiedlichen Laufzeiten, befristeten Arbeitsverträgen der Akteurinnen/ Akteure sowie verschiedenen Mittelgebern aus Kommune, Region, Land und Bund.

2. Empfehlung: Stärkung der Position innerhalb der Schulorganisation

Für die Wirkungsentfaltung der neuen Akteure/ Akteurinnen haben sich mehrere Faktoren als wichtig erwiesen:

- Einbindung der Akteure/ Akteurinnen in die Schulorganisation. Sie verfügen etwa über eigene Ressourcen (Arbeitsraum, Computer, Telefon etc.). Darüber hinaus bestehen wechselseitig verbindliche Leitlinien der Kommunikationen und Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Lehrkräften.

- Vermeidung der Vereinnahmung der Akteure/ Akteurinnen für andere Aufgaben in den Schulen, die nicht unmittelbar mit der Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf im Zusammenhang stehen.
- Der Beziehungsaspekt der Kommunikation zwischen Akteuren/ Akteurinnen und Jugendlichen ist nicht durch Über-Unterordnung bestimmt, die Arbeit mit den Akteure/ Akteurinnen ist vielmehr für die Jugendlichen freiwillig.

Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, die Position der Akteurinnen/ Akteure innerhalb der Schulorganisation zu stärken und auf jeden Fall eine Schwächung ihrer Position zu vermeiden.

3. Empfehlung: Schulformübergreifender Einsatz

Die Festlegung und Einschränkung der Akteure/ Akteurinnen auf jeweils nur eine Schulform erfolgt in erster Linie aufgrund von Vorgaben, die mit der (Teil-)Finanzierung der Stellen durch (überregionale) Fördermittel verknüpft sind. Tatsächlich liegen (auch aus vorgängigen Erhebungen) starke Evidenzen vor, dass die Akteure/ Akteurinnen nichtredundante Wirkungen entfalten, die den Übergang von Haupt- und Realschüler/-innen gleichermaßen günstig beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wird eine schulformübergreifende Verwendung der Akteure/ Akteurinnen empfohlen. Letztlich sollten die Bedürfnisse und Ausgangsvoraussetzungen der Schüler/-innen für den Zugang zu Akteuren/ Akteurinnen ausschlaggebend sein und nicht die Schulform.

4. Empfehlung: Einrichtung eines übergeordneten Steuerkreises

Auch vor dem Hintergrund unterschiedlicher Mittelgeber (Kommune, Land und Bund) und damit verbundenen Zielstellungen, Zuständigkeiten, Interessenslagen und Verantwortlichkeiten wird eine enge Abstimmung und Steuerung der unterschiedlichen Aktivitäten in einer Region zumindest erschwert. In diesem Zusammenhang sollte die Einrichtung eines übergeordneten Steuerkreises erwogen werden, in dem die unterschiedlichen Angebote koordiniert und zeitlich/ inhaltlich abgestimmt werden. Durch eine enge Anbindung des Steuerkreises an die Bildungsagentur Garbsen könnten die regionalen Gegebenheiten und die schulspezifischen Rahmenbedingungen bei den Koordinierungs- und Abstimmungsprozessen eine stärkere Berücksichtigung finden und viele Fragen auf dem „kurzen Wege“ geklärt werden. Ferner würde ein Steuerkreis auch die Möglichkeit einer intensiveren Vernetzung der Akteurinnen und Akteure in Kommunen / Regionen untereinander und zu weiteren Personen aus Betrieben und Institutionen eröffnen.



Literaturverzeichnis

Beicht, U. (2009).

Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife. Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsbildung. BIBB-Report 11/09. Bonn: BIBB.

Brady, B. (2010).

Work Readiness Inventory (WIR). Indianapolis: JIST Works.

Crites, J. O. (1978).

Career Maturity Inventory. Monterey: McGraw Hill.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006).

Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010) (Hrsg.).

Berufsbildungsbericht 2010. Berlin.

Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992).

Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five Factor Inventory (NEO-FFI) manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Dobischat, R. & Kühnlein, G. (Hrsg.) (2009).

Politische Gestaltung des kommunalen Übergangsmangements an der Passage von der Schule in die Arbeitswelt. Bonn: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Holland, J.L. (1997).

Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments (3rd edition). Lutz, FL: Psychological Assessment Research.

Kuhl, J. (1983).

Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Berlin: Springer.

Kuhl, J. & Beckmann, J. (Eds.) (1994).

Volition and personality: Action versus state orientation. Göttingen: Hogrefe.

Lazarus, R. (1991).

Emotion and adaption. New York: Oxford University Press.

Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006).

Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Osipow, S. H.; Carney, C.G. & Barak, A. (1976).

A Scale of Educational-Vocational Undecidedness: A Typological Approach. *Journal of Vocational Behavior* 9, 233-243.

Schlausch, R. & Schütte, M. (2008).

Ausbildungslotsen – Lotsen für den Übergang von der Schule in den Beruf. *berufsbildung*, 62 (109/110), 62-65.

Schlausch, R. & Schütte, M. (2008).

Ausbildungslotsen 2008: Ein Modellprojekt an zwei Haupt- und Realschulen zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Universität Flensburg: Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat).

Schupp, J. & Gerlitz, J.Y. (2008).

BFI-S: Big Five Inventory-SOEP. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 12.00. Bonn: GESIS.

Schütte, M. & Schlausch, R. (2010).

Ausbildungslotse – ein akteursbezogener Ansatz zur Förderung von Handlungsorientierung bei der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. In L. Lassnigg & J. Markowitsch (Hrsg.), *Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen - Schnittstellen, Übergänge, Durchlässigkeiten*. Innsbruck & Wien: Studien Verlag.

Schütte, M. & Schlausch, R. (2008).

Zur Wirkung von kooperativen Angeboten der Berufsorientierung auf die Berufswahlreife: Ergebnisse einer fragebogen-gestützten Evaluationsstudie an allgemein bildenden Schulen in Bremen und Niedersachsen. In *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 215-234.

Schwarzer R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999).

Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Seifert, K.H. (1988).

Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In: Frey, D./ Hoyos, C. Graf/ Stahlberg, D. (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187-206). München: PVU.

Seifert, K.-H. & Stangl, W. (1986).

Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit. *Diagnostica* 32(2), 153-164. Internet-Quelle (20.11.2010): <http://www.stangl-taller.at/STANGL/WERNER/BERUF/PUBLIKATIONEN/EBwA.pdf>



Autoren



Prof. Dr. Marc Schütte

Fakultät Life Sciences

Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW), Hamburg

Lohbrügger Kirchstraße 65

D-21033 Hamburg

Schwerpunkte u.a.: Erfahrungswissen, Menschliche Zuverlässigkeit, Berufsorientierung



Prof. Dr. Reiner Schlausch

Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat)

Universität Flensburg

Auf dem Campus 1

D-24943 Flensburg

Schwerpunkte u.a.: Arbeits- und Berufsorientierung, Beteiligungsorientierte Gestaltung von Arbeit und Technik, Lernen im Arbeitsprozess und arbeitsprozessorientierte Didaktik

Layout

Grafik-Designagentur Angela Hesper

Grünteweg 31

D-26127 Oldenburg

www.designagentur-ol.de

Druck

willersdruck.de



