Beiträge aus der Forschung

sfs
tu dortmund
sozial
forschungs
stelle
dortmund

Band 186

Jens Maylandt, Barbara Nägele, Nils Pagels, Bastian Pelka, Gudrun Richter-Witzgall

„Also es war nicht wie in der Schule …“

Im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit

Dortmund, März 2013

technische universität dortmund

Projektleitung Zoom: Nils Pagels
Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.
Theaterstr. 8, 37073 Göttingen

Leitung Gesamtprojekt:

Dr. Gudrun Richter-Witzgall
TU Dortmund, Sozialforschungsstelle (sfs)
Evinger Platz 17, 44339 Dortmund

Impressum:

Beiträge aus der Forschung, Band 186
ISSN: 0937-7379
Layout: Ingrid Goertz
Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)
Zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
Tel.: +49 (0)2 31 – 85 96-2 41
Fax: +49 (0)2 31 – 85 96-1 00
e-mail: goertz@sfs-dortmund.de
http://www.sfs-dortmund.de

technische universität dortmund

sfs

zoom

Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.

„Also es war nicht wie in der Schule …“

Evaluation des Moduls 2 der Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten.“ in NRW

Jens Maylandt, Barbara Nägele, Nils Pagels, Bastian Pelka, Gudrun Richter-Witzgall

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der Technischen Universität Dortmund

und

Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V., Göttingen

Im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit

März 2012

Beiträge aus der Forschung

Abschlussbericht zum Forschungsprojekt
„Berufsorientierungscamps“
Projektnummer 1214

Leitung Gesamtprojekt: Dr. Gudrun Richter-Witzgall
Sozialforschungsstelle Dortmund (sfs)
Technische Universität Dortmund
Evinger Platz 17
44339 Dortmund

Tel: 0231 8596-212
Fax: 0231 8596 100
http://www.sfs-dortmund.de

Projektleitung Zoom: Nils Pagels
Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V.
Theaterstr. 8
37073 Göttingen

Tel: 0551 5084510
Fax: 0551 5084521
http://www.prospektive-entwicklungen.de

Inhaltsverzeichnis

0	**Executive Summary**	11
1	**Einleitung**	14
2	**Die Angebote zur vertieften Berufsorientierung – Rahmenbedingungen für die Berufsorientierungscamps**	17
2.1	Berufsorientierung: Spagat zwischen Anpassung an den Ausbildungsmarkt und der persönlichen Standortbestimmung	17
2.2	Gesetzliche Grundlagen	20
2.3	Evaluationsstudien zur erweiterten vertieften Berufsorientierung	22
2.4	Landesprogramme zur Berufsorientierung und Vorbereitung in Nordrhein-Westfalen	25
2.4.1	StartKlar! Mit Praxis fit für die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen	25
2.4.2	BUS – Betrieb und Schule	26
2.4.3	Modellvorhaben Ein-Topf (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW)	26
2.4.4	Landesinitiative ILJA – Integration lernbehinderter Jugendlicher in Ausbildung (MAIS) „Jede(r) Einzelne zählt – Übergänge individuell begleiten“	27
2.4.5	STAR Schule trifft Arbeitswelt – zur Integration (schwer-)behinderter Jugendlicher	27
2.4.6	Regionale Bildungsnetzwerke – eine Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) zur Gestaltung Kommunaler Bildungslandschaften	27
2.4.7	Initiative „Übergänge mit System“	28
2.5	Die Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“	29
3	**Methodisches Design**	34
3.1	Grundmerkmale des Untersuchungsauftrags	34
3.2	Möglichkeiten und antizipierte Probleme des Evaluationsvorhabens	35
3.3	Der methodische Ansatz der Evaluation	37
3.4	Auswahl der Schulstandorte	38
3.4.1	Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen	38

3.4.3 Feldbericht: Rekrutierung der Schulstandorte 42
3.5 Standardisierte Befragung 43
3.5.1 Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion 43
3.5.2 Klassenraumbefragungen von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern 44
3.5.2.1 Befragungsinhalte 44
3.5.2.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung teilnehmender Schülerinnen und Schüler 46
3.5.3 Klassenraumbefragungen von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern 47
3.5.3.1 Befragungsinhalte 47
3.5.3.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern 47
3.5.4 Beschreibung des Samples 48
3.6 Qualitative Interviews mit teilnehmenden Schülerinnen und Schülern 50
3.6.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen, 50
3.6.2 Interviewleitfaden: Befragungsinhalte 51
3.6.3 Bildung der Stichprobe 52
3.6.4 Feldbericht: Interviewdurchführung 53
3.6.5 Beschreibung des Samples 54
3.6.6 Aufbereitung des Materials und Auswertung der Interviews 56
3.7 Experteninterviews 59
3.7.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen 59
3.7.2 Befragungsinhalte der Expertengespräche 60
3.7.3 Auswahl der Stichprobe 61
3.7.4 Feldbericht: Durchführung der Experteninterviews 61
3.7.5 Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews: Fallstudien an den 40 Schulstandorten 63
3.7.6 Standortanalysen: Integration in die Fallstudien 64
3.8 Verzahnung von quantitativen und qualitativen Analysen 65

4 **Implementation des Moduls 2 „Berufsorientierungscamps“ der Landesinitiative „Zukunft fördern – Vertiefte Berufsorientierung gestalten“** 68
4.1 Vorgaben des Programms 68

4.1.1 Programmdokumente 68
4.1.2 Finanzielle Ausstattung und Abrechnungsvorgaben 73
4.2 Projektsteuerung 74
4.2.1 Auswahl der Schulen 75
4.3 Zielgruppe und Teilnehmendenzahlen des Moduls 2 77
4.4 Grundsätzliche Entscheidungen 80
4.4.1 Auswahl der Träger 80
4.4.2 Dauer des Camps 83
4.4.3 Externer Lernort und Übernachtung 83
4.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Berufsorientierungscamps 84
4.4.5 Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler 92
4.4.6 Nachbereitung 94
4.5 Querschnittsfragen 96
4.5.1 Überblick über Angebote der Berufsorientierung an den Schulstandorten 96
4.5.2 Verankerung im Schulprogramm und Einbettung in Schulstrukturen 98
4.5.3 Einbindung anderer Akteure 102
4.5.3.1 Agentur für Arbeit 102
4.5.3.2 Einbindung weiterer lokaler und regionaler Netzwerkpartner 106
4.6 Bewertung der Camps durch die Schülerinnen und Schüler 108
4.6.1 Allgemeine Bewertung 109
4.6.2 Bewertungen der Inhalte 111
4.6.2.1 Arbeitserprobung 112
4.6.2.2 Berufserkundung (theoretisch) 115
4.6.2.3 Verfahren der Förderung von Selbst- und Fremdreflexion sowie Berufs- und Zukunftsorientierung 117
4.6.2.4 Bewerbungsverfahren 118
4.6.2.5 Erlebnispädagogik und andere Verfahren zur Förderung von Teambildung und Sozialkompetenzen 120
4.6.3 Anleiterinnen und Anleiter und Rolle der Lehrkräfte 122
4.6.4 Rahmen: Ort, Organisation, Freizeit 123

5 Wirkungen der Berufsorientierungscamps 126
5.1 Quantitative Ergebnisse 126

5.1.1 Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse 126
5.1.2 Wirkungsanalyse 141
5.2 Wirkungen der BOCs auf relevante Dimensionen im individuellen Lernprozess der Berufsorientierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler 159
5.2.1 Berufs- bzw. Zukunftsorientierung 161
5.2.2 Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern 163
5.2.3 Recherchekompetenz 165
5.2.4 Bewerbungskompetenzen 166
5.2.5 Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften 166
5.2.5.1 Bessere Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten 167
5.2.5.2 Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen 168
5.2.6 Berufswünsche und berufliche Vorstellungen 173
5.2.7 Fazit der Auswertung der Interviews mit Schülerinnen und Schüler: Welche Effekte haben die BOCs? 180
5.3 Wirkungen des Berufsorientierungscamps auf die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen aus der Sicht der Fachkräfte 185

6 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen 194

7 Literatur 206

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Module von „Zukunft fördern“	31
Tab. 2:	Übersicht über die in der Initiative „Zukunft fördern“ in 2010 durchgeführten Module	33
Tab. 3:	Auswahl der Schulstandorte (teilnehmende Schulen): Verteilung der Struktur beschreibenden Variablen	40
Tab. 4:	Vergleich der Schulen aus Treatment- und Kontrollgruppe nach Schulform und Regierungsbezirk	42
Tab. 5:	Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation: Vergleich von Schulstandorten der Treatment- und Kontrollgruppe	50
Tab. 6:	Schülerinnen und Schüler-Interviews: Dauer des Interviews in Minuten differenziert nach Schulform	54
Tab. 7:	Schülerinnen und Schüler-Interviews: Merkmale der befragten Schülerinnen und Schüler (Schulform, Klassenstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund)	55
Tab. 8:	Schülerinnen und Schüler-Interviews: Alter der befragten Schülerinnen und Schüler	56
Tab. 9:	Überblick über die geführten Expertengespräche auf der Ebene der Schulstandorte	63
Tab. 10:	Standards für das Modul 2 – BO-Camp (8. Klasse)	71
Tab. 11:	Tabelle inhaltliche Schwerpunkte nach Schulform und Klassenstufe	88
Tab. 12:	Charakteristika der 40 BOC-Standorte	91
Tab. 13:	BO-Maßnahmen an den 40 Schulstandorten (nach Schulform)	97
Tab. 14:	Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung	127
Tab. 15:	Anzahl der Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung	127
Tab. 16:	Fähigkeit zur Selbstreflexion	147
Tab. 17:	Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder	148
Tab. 18:	Aktive Beschäftigung mit Beruf und Berufswahl	150

Tab. 19: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schülern 152
Tab. 20: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Förderschülerinnen und -schülern 153
Tab. 21: Geplanter Schulabschluss für Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung 154
Tab. 22: Geplanter Schulabschluss für Förderschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung 154
Tab. 23: Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung 155
Tab. 24: Veränderung des Berufswunsches: Kategorienbildung 155
Tab. 25: Veränderung des Berufswunsches 156
Tab. 26: Locus of Control und Selbstwirksamkeitserwartung 157

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Erhebungsprogramm im Forschungsprojekt BOC 38
Abb. 2: Inhaltliche Merkmale der Camps – prozentuale Verteilung der Merkmalsausprägungen 88

Vorwort

Die vorliegende Veröffentlichung stellt die Ergebnisse der Evaluation des Angebots „Berufsorientierungscamps“ der Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ in Nordrhein-Westfalen vor. Die Evaluation wurde im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit von der Sozialforschungsstelle Dortmund, zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund, in Kooperation mit Zoom e.V. - Gesellschaft für prospektive Entwicklungen in Göttingen durchgeführt. In die Erhebungen waren 40 Schulen einbezogen; an weiteren 30 Schulen, die kein Berufsorientierungscamp angeboten hatten, wurden Vergleichsbefragungen durchgeführt. Es fanden sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungen statt. Im Schuljahr 2010/2011 erfolgten jeweils vor und nach den Camps fragebogengestützte (schriftliche) Befragungen in den Klassenräumen mit den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern; diese zweimaligen schriftlichen Befragungen fanden auch in 30 Schulen statt, die dieses Angebot nicht genutzt hatten. Zusätzlich fanden an jeder teilnehmenden Schule nach der Durchführung der Camps vertiefende Interviews mit drei Schülerinnen bzw. Schülern sowie in der Regel fünf Expertinnen bzw. Experten aus den Bereichen Schule, durchführender Träger, Berufsberatung und kommunale Bildungsbüros statt.

Die Untersuchung gelang nur durch die Mitarbeit und Unterstützung vieler Personen. Wir danken den Projektzuständigen des Auftraggebers sowie unseren Kooperationspartnerinnen im Schulministerium, in der Regionalagentur für Arbeit in Düsseldorf sowie in der Stiftung Partner für Schulen, die uns u.a. bei der Felderschließung, dem Zugang zu den Expertinnen und Experten sowie der Diskussion der Ergebnisse sehr behilflich waren. Unser Dank gilt allen, die sich an den Befragungen und Interviews beteiligt haben und/oder die erforderliche Organisationsarbeit geleistet haben - vor allem den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen, den Schulsekretärinnen sowie den Schulleitungen. Zu nennen sind weiter die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der durchführenden Träger, die zuständigen Berufsberaterinnen und Berufsberater der Agentur für Arbeit sowie die kommunalen Expertinnen und Experten für das Übergangsmanagement. Sie haben mit ihrer Bereitschaft, uns über ihre Erfahrungen in und zu den Camps offen und ausführlich zu berichten, den Grundstein für diesen Bericht gelegt.

Für ihre aktive Beteiligung an den Erhebungen vor Ort bedanken wir uns bei den zahlreichen studentischen und wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Teams der beiden Konsortialpartner (sfs und Zoom e.V.), insbesondere Kathrin Kowalski, Katharina Klein, Dennis Längert, Sebastian

Pehle, Katrin Linde, Anke Limbacher und Catherine Tiedemann, die uns auch bei der Aufbereitung der quantitativen Daten zur Seite stand. Jürgen Bonnekoh hat die Datenaufbereitung verantwortet. Besonders bedanken möchten wir uns bei Renate Griffiths, unserer Projektsachbearbeiterin, für die perfekte Terminkoordination und die Berichtslegung. Schließlich bedanken wir uns sehr herzlich bei Marcel Noack und Thomas Gramlich, Mitarbeiter am Lehrstuhl für Empirische Sozialforschung an der Universität Duisburg-Essen, die für uns die statistischen Auswertungen der Wirksamkeitsanalyse übernommen haben.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse den Verantwortlichen für Berufsorientierung von konkretem Nutzen sind und dazu beitragen, möglichst viele Schülerinnen und Schüler in den Berufsorientierungscamps zu erreichen und ihnen die Auseinandersetzung um berufliche Perspektiven zu erleichtern.

0 Executive Summary

Das Forschungsprojekt „Berufsorientierungscamps“ evaluiert das zweite von zehn Modulen von „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“, einer Initiative des Landes Nordrhein-Westfalen zur Umsetzung der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung. Das Modul 2, die Berufsorientierungscamps, richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 und 9 an allgemeinbildenden Schulen; damit dienen sie überwiegend der ersten Hinführung der Jugendlichen an Berufe und der Vorbereitung auf die Berufswahl. Der spezifische Ansatz liegt im kombinierten Einsatz von berufserkundenden und erlebnispädagogischen Methoden. In diesem Bericht werden die Ergebnisse einer Implementationsanalyse des Moduls 2 sowie die Ergebnisse einer Wirkungsanalyse auf Grundlage der quantitativen und qualitativen Datenbasis vorgestellt.

Das Evaluationsvorhaben basiert auf einem Mehrebenen-Design, das quantitative und qualitative Methoden in der Implementations- und Wirkungsanalyse miteinander verbindet.

Eine Analyse der vorgefundenen „Durchführungsrealität“ der Camps zeichnet ein Bild, das es nicht erlaubt, von „dem Camp“ zu sprechen. Es sind vielmehr sehr unterschiedliche Formate von Camps vorzufinden. Diese unterscheiden sich auch in Bezug auf so zentrale Merkmale wie die Anzahl und das Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, die Dauer des Camps oder die zeitliche Ausgestaltung der verschiedenen identifizierten inhaltlichen Dimensionen so stark, dass auch nicht von einer homogenen „Wirkung“ des BOC ausgegangen werden kann.

Die Programmvorgaben zur Durchführung und zu Qualitätsstandards werden nicht durchgehend eingehalten. Insbesondere bei Vor- und Nachbereitung der BOCs treten erhebliche Mängel auf. Schwierigkeiten bestehen auch hinsichtlich der frühzeitigen Einbindung der Berufsberatung der örtlichen Arbeitsagenturen. Nur selten sind diese bei der konzeptionellen Planung oder der Durchführung der Maßnahmen beteiligt und auch die Übermittlung der Ergebnisse bezogen auf den weiteren individuellen Förderbedarf ist nicht immer gewährleistet. Die Einbindung in Schul- und Berufsorientierungskonzepte ist von größerer Wichtigkeit. Nicht immer ist sie bei den untersuchten Standorten gegeben.

Trotz dieser Kritik zeichnet die Implementationsanalyse ein positives Bild von den durchgeführten Camps, die von Expertinnen und Experten und auch den Jugendlichen überwiegend positiv bewertet werden. Den Jugendlichen ist in ihrer Beurteilung eine explizite Berufsorientierung wichtiger als das Erproben von Sozialkompetenzen. Sie sind überrascht und irritiert, wenn im *Berufs*orientierungscamp wenig über konkrete Berufe oder Berufsvorstellungen gesprochen wird.

Die Wirkungsanalyse kommt zu einem differenzierten Ergebnis. Die quantitative Analyse ergibt Wirkungen der BOCs in drei

Dimensionen: Bei den Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein, sie verzeichneten auch eine stärkere Zunahme an Aktivitäten zur Berufswahl, außerdem war bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule bei der Treatmentgruppe ein signifikant größerer Anteil von positiven Entwicklungen zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen.

Die qualitativen Interviews zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler durch die BOCs erstmalig ein Interesse an Berufsorientierung entwickelt haben. Wissenszuwächse bezogen auf Berufe und Berufsfelder werden allgemein von vielen Schülerinnen und Schülern, die an BOCs mit Elementen der Arbeitserprobung und Berufserkundung teilgenommen haben, beschrieben. Ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler, die an BOCs zum Thema Recherche- und Bewerbungskompetenzen teilnahmen, haben einen Kompetenzzuwachs erzielt. Die Wahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften wurde prinzipiell in allen BOCs gefördert. Einen guten Einblick in den Arbeitsalltag und berufspraktische Fähigkeiten erhielten Schülerinnen und Schüler, die an BOCs mit Einheiten zur Arbeitserprobung teilgenommen hatten.

Als relevant diesbezüglich erwies sich vor allem der individuelle Stand der Berufsorientierung. Wirkungen blieben insbesondere dann aus, wenn die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl schon klar festgelegt waren oder wenn sie noch nicht bereit waren, das Thema als für die eigene Person relevant zu akzeptieren. Wichtig war zudem, dass sie nicht durch andere schwerwiegende Probleme daran gehindert waren, sich mit dem Thema zu befassen. Bei Schülerinnen und Schülern, die aktuell mit anderen Problemen zu kämpfen haben (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, Strafverfolgung, familiäre Konflikte), sind die Wirkungen eines BOCs insgesamt eher gering. Weniger stark schien der Einfluss dieser Faktoren auf die Wirkungen der Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz zu sein.

In Bezug auf die Selbstwahrnehmung sozialer Kompetenzen werden in den Interviews vor allem Veränderungen im Hinblick auf die Dimensionen Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Kommunikations- und Umgangsformen sowie das Überwinden eigener Grenzen offenbar. Im Hinblick auf die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zeigt die Auswertung der Interviews und die quantitative Befragung, dass die deutliche Mehrheit schon vor dem BOC konkrete Berufswünsche benennen können, im Anschluss erhöhte sich der Anteil weiter. Die BOCs erfüllen in vielen Fällen erfolgreich die Funktion, Schülerinnen und Schülern realisierbare Berufswünsche nahezubringen.

Die BOCs werden von den Fachkräften überwiegend als erfolgreich bewertet und diese benennen eine Reihe von Effekten der BOCs: Eine Auseinandersetzung mit Berufswahl und Zukunft, den Aufbau eines (Vor-) Verständnisses von Berufen und Berufsfeldern sowie die Stärkung von Bewerbungskompe-

tenzen. Im Erleben der eigenen Stärken, der darauf bezogenen Erkenntnisse und dem gesteigerten Selbstwertgefühl wird der spezifische Erfolg des Camps gesehen. Vielfach wird die positive Auswirkung auf kooperativere Gruppenarbeit in der Klasse und auf die gesteigerte Konfliktfähigkeit und das gewachsene Gemeinschaftsgefühl thematisiert.

Kurzfristig wird das Camp von den Lehrkräften, mit unterschiedlichen Begründungen überwiegend als erfolgreich, bewertet. Als „Erfolg" wird gewertet, wenn das Camp aus Sicht der Lehrkräfte ein realistisches Bild der Arbeitswelt vermittelt hat oder wenn die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zeigten, dass das Camp etwas verändert hat und sie motivierter sind. Von einigen Fachkräften wird auch der breite methodische Ansatz der BOCs (außerschulische Elemente, Einbezug von Externen, die von ihrem Arbeitsleben berichten oder die Erfahrungsmöglichkeiten im Freizeitbereich) positiv bewertet. Ob das BOC erfolgreich im Sinne von wirksam war oder nicht, messen die Fachkräfte vor allem daran, ob ihnen Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen auffallen.

Viele Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Studien- und Berufskoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der durchführenden Träger sehen Berufsorientierung als einen Gesamtprozess, bei dem es nicht möglich sei, die Wirkung des Camps zu isolieren. Das BOC könne als Einzelmaßnahme nicht nachhaltig sein, könne aber als Bestandteil einer Gesamtstrategie wertvolle Impulse setzen.

Es ist fraglich, ob in einem nur wenige Tage währenden BOC alle geforderten Inhalte mit Aussicht auf eine nachhaltige Wirkung behandelt werden können. Es erscheint sinnvoller, das BOC auf einzelne Dimensionen der Berufswahlorientierung zu konzentrieren.

Das Modul BOC der Initiative „Zukunft fördern", stellt ein gutes Instrument vertiefter Berufsorientierung dar, das bei richtiger Anwendung wichtige Impulse für die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler geben kann.

1 Einleitung

Mit dem Gesetz zur Reform der arbeitsmarktpolitischen Instrumente (Job-AQTIV-Gesetz) vom 10. Dezember 2001 sind die gesetzlichen Grundlagen für eine vertiefte Berufsorientierung des Dritten Buches Sozialgesetzbuch (SGB III) § 33 Satz 3 bis 5 geschaffen worden, die zum 01. Oktober 2007 nochmals erweitert wurden. Zielsetzung der Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung ist die Erhöhung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher, um den Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozess während der Berufswahl zu fördern. Auf der Grundlage der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III in Verbindung mit § 421q SGB III können Maßnahmen angeboten werden, die den Zeitraum von vier Wochen überschreiten und auch außerhalb der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden können. Die vertiefte Berufsorientierung sollte zunächst bis Ende 2010 modellhaft erprobt werden; diese Modellphase wurde bis zum 31.12.2013 verlängert.

Ende August 2010 beauftragte das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) das Konsortium bestehend aus der Sozialforschungsstelle, ZWE der Technischen Universität Dortmund und Zoom – Gesellschaft für prospektive Entwicklungen e.V. Göttingen mit der Durchführung des Forschungsprojektes „Berufsorientierungscamps“, Modul 2 der Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ in Nordrhein-Westfalen. Das Forschungsprojekt „Berufsorientierungscamps“ (BOC) ist eines von drei Projekten, die exemplarisch den Erfolg von Maßnahmen zur (erweiterten) vertieften Berufsorientierung nach wissenschaftlichen Kriterien evaluieren und überprüfen sollen. Die Ergebnisse aus den Studien sollen in die Meinungsbildung der Bundesagentur für Arbeit (BA) bei der weiteren Gestaltung der vertieften Berufsorientierung (VBO) Ende 2013 einfließen.

Die Landesinitiative „Zukunft fördern“ wird von der Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW gefördert und finanziert. Sie bietet allgemeinbildenden Schulen ein breites Spektrum an Angeboten zur Berufsorientierung, wobei die Schulen unter zehn Modulen wählen können. Weitere finanzielle Unterstützung erhält die Initiative durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW und den Europäischen Sozialfonds. Umgesetzt wird „Zukunft fördern“ von der Stiftung Partner für Schule NRW und der Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks e.V. LGH.

Die Berufsorientierungscamps richten sich an Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 und 9 an allgemeinbildenden Schulen; damit dienen sie überwiegend der ersten Hinführung der Jugendlichen an Berufe und der Vorbereitung auf die Berufswahl. Die Teilnehmenden konzentrieren sich im BOC an drei bis fünf Tagen auf das Thema Berufsvorbereitung und Berufswahl. Der

spezifische Ansatz der BOC liegt im kombinierten Einsatz von berufserkundenden und erlebnispädagogischen Methoden. Das Camp findet i. d. R. an einem außerschulischen Lernort statt und wird von Trainerinnen und Trainern durchgeführt, die bei externen Trägern angestellt bzw. freiberuflich tätig sind.

In diesem Bericht werden die Ergebnisse einer Implementationsstudie (Kap. 4), einer Wirkungsanalyse (Kap. 5) sowie von Standortanalysen an 40 Schulen vorgestellt, in denen das BOC durchgeführt wurde.

Zuvor wird jedoch die Einbettung des Landesprogramms in den Diskurs von Berufsorientierung und in den Förderkontext anderer schulischer und außerschulischer Angebote sowie der gesetzliche Kontext vertiefter Berufsorientierung dargestellt, bevor die Initiative „Zukunft Fördern“ selbst vorgestellt wird (Kap. 2). In Kap. 3 wird das Untersuchungsdesign vorgestellt.

Die Implementationsanalyse stellt zunächst die Förderphilosophie sowie entwickelte Zielvorgaben und Qualitätskriterien vor, die für „Zukunft fördern“ respektive das Berufsorientierungscamp entwickelt worden sind. Die Datenbasis bilden übergeordnete Expertengespräche mit den fördernden und durchführenden Institutionen. Analysiert werden die unterschiedliche inhaltliche und strukturelle Ausrichtung der Camps sowie förderliche und hinderliche Aspekte bei der Umsetzung. Zudem wird aufgezeigt, nach welchen Kriterien die Camps durch die Schülerinnen und Schüler bewertet werden, dabei wird insbesondere nach inhaltlichen Schwerpunktsetzungen differenziert. Die Ergebnisse beruhen auf umfangreichen Interviews mit teilnehmenden Jugendlichen sowie problemzentrierten Interviews mit Expertinnen und Experten, die an der Vorbereitung und Durchführung der BOCs beteiligt waren (Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Studien- und Berufswahlbeauftragte, Teamerinnen und Teamer der Träger). Die Beschreibung und Analyse der internen und externen Kooperationsbezüge beruht auf Expertengesprächen mit lokalen Kooperationspartnern und -partnerinnen der Berufsberatung der Agenturen für Arbeit und der regionalen Bildungsbüros.

Die Wirkungen der Berufsorientierungscamps werden anhand qualitativer und quantitativer Daten dargestellt. Die quantitative statistische Wirkungsanalyse beruht auf einer Klassenraumbefragung von am BOC teilnehmenden Schülerinnen und Schülern an den ausgewählten Schulstandorten im Vergleich mit einer Kontrollgruppe von Schülerinnen und Schülern, die nicht am BOC teilgenommen haben. Diese wurden anhand eines schriftlichen Fragebogens jeweils circa einen Monat vor und nach den Camps zu zentralen Dimensionen wie beispielsweise ihrer Neigungen und Interessen, ihrer Berufswünsche und ihres Berufswahlverhaltens sowie ihrer Selbstwirksamkeitserwartung befragt. Analysiert wird, inwieweit sich in Bezug auf die zentralen Dimensionen signifikante Effekte durch die Teilnahme am BOC feststellen lassen.

Daneben wurde auch das qualitative Datenmaterial für eine Wirkungsanalyse herangezogen. Im Fokus stehen dabei die durch die BOCs angeregten Veränderungen in den Vorstellungen und im Entscheidungsverhalten, zum einen aus der Sicht der individuell befragten Jugendlichen, zum anderen aus der Perspektive der Fachkräfte, die eng in den Prozess der Planung, Durchführung und Nachbereitung der BOCs einbezogen waren. Bezugsquelle sind hierbei die 40 Fallstudien, die ein verdichtetes Gesamtbild des Maßnahmenverlaufes unter Einbezug aller beteiligten Akteure ergeben. In diese Fallstudien sind auch die Analysen des lokalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes eingeflossen.

Dadurch ist es möglich, differenzierte Funktionen und das Wirkungsspektrum einer Maßnahme wie des Berufsorientierungscamps herauszuarbeiten, die in einer schriftlichen Befragung nicht erfasst werden können. Aufgezeigt wird, dass Wirkungsanalysen von Interventionen, die punktuell angelegt sind und lediglich einen kleinen Ausschnitt im Berufswahlprozess beleuchten, notwendigerweise Beschränkungen unterliegen. So können die vielfältigen Einflussfaktoren, die bei den individuellen Voraussetzungen und ihrem Stand im Berufswahlprozess ebenso wie bei Schulstrukturen und den dem BOC nachfolgenden Maßnahmen zu finden sind, mittels quantitativer Wirkungsanalysen nur schwer isoliert und hinsichtlich ihres jeweiligen Effekts berechnet werden. Diese methodische Diskussion über die Reichweite und Grenzen quantitativer und qualitativer Methoden und die Triangulation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse sind ebenfalls Bestandteil des Berichtes.

Der Bericht schließt (Kap. 6) mit Empfehlungen zur inhaltlichen Ausrichtung hinsichtlich der Gestaltungsanforderungen für das Berufsorientierungscamp sowie zur Steuerung der Maßnahme, die sich aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts ergeben.

2 Die Angebote zur vertieften Berufsorientierung – Rahmenbedingungen für die Berufsorientierungscamps

2.1 Berufsorientierung: Spagat zwischen Anpassung an den Ausbildungsmarkt und der persönlichen Standortbestimmung

Berufsorientierungsaktivitäten bewegen sich in einem weiten und breit diskutierten Feld, das geprägt ist von Entwicklungen, die Antworten auf sich ständig verändernde Rahmenbedingungen zu geben versuchen.

Während viele Jahrzehnte lang ein erfolgreicher Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Erwerbsarbeit in der Regel über eine Berufsausbildung oder über ein Studium verlief, haben sich die Übergangsverläufe in den letzten zwei Jahrzehnten maßgeblich geändert. Sie sind heute stärker „von Instabilität und Vielfalt geprägt" (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 154). Mit dieser Problematik geht eine zunehmende Individualisierung der Übergangsverläufe einher, die sich durch „ausgedehnte Such- und Orientierungsphasen" und „eine Vielfalt institutionalisierter Angebote" (ebd.) auszeichnet.[1]

Dieser Trend ist über etliche Jahre massiv beeinflusst gewesen von einem Mangel an Ausbildungsplätzen und einer hohen Anzahl von nicht versorgten Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern.

Nach den Ergebnissen der BIBB-Übergangsstudie 2006, die auf dem Höhepunkt der „Lehrstellenkrise" durchgeführt wurde, schaffte nur rund die Hälfte der „ausbildungsinteressierten Schulentlassenen" mit maximal Hauptschulabschluss den unmittelbaren Übergang in (irgend)eine vollqualifizierende Berufsausbildung. Auch nach einer Übergangszeit von zwei Jahren waren es insgesamt erst 78%, die mit einer Berufsausbildung beginnen konnten.

Das Ausmaß der nicht marktintegrierten Jugendlichen mit langwierigen Problemen beim Einstieg in die Berufsausbildung wurde in der BIBB-Übergangsstudie mit 20% derjenigen Schul-absolventinnen und -absolventen beziffert, die nicht über einen Abschluss verfügen, der zur Aufnahme eines Studiums berechtigt (vgl. Beicht, Friedrich und Ulrich, 2008, S. 308). Die Ergebnisse der Übergangsstudie konnten fördernde Faktoren ebenso wie Risikofaktoren belegen: „Raschere Übergänge in betriebliche Berufsausbildungen hingen nicht nur von besseren Schulnoten ab, sondern auch von bestimmten familialen Konstellationen: Hierzu zählten, dass die Eltern selbst über einen

1 Für einen Überblick über die Entwicklungen vgl. Manneke et.al. (2010).

Schul- und Berufsabschluss verfügten, der Vater einer qualifizierten Arbeit nachging und im Elternhaus ein sehr offenes Gesprächsklima herrschte, das die Jugendlichen ermutigte, die Rücksprache mit den Eltern zu suchen. Nachteilig wirkten sich dagegen – auch unabhängig von den eben genannten Faktoren – ein weibliches Geschlecht sowie ein Migrationshintergrund aus (ebd., S. 266ff.). Häufig bildeten Risikofaktoren ein Konglomerat: Schwächere Schulleistungen verbanden sich mit ungünstigeren Verhältnissen im Elternhaus, diese wiederum gehäuft mit einem Migrationshintergrund" (ebd., S. 259ff.).

Angesichts dieser krisenhaften Situation auf dem Ausbildungsmarkt waren in den letzten Jahren zunehmend andere Systeme beruflicher Bildung an die Seite der Berufsausbildung im dualen System getreten.

Dabei handelt es sich einerseits um vollzeitschulische Ausbildungsgänge an Berufs(fach)schulen in öffentlicher und privater Trägerschaft („Schulberufssystem") sowie andererseits um ein weit verzweigtes Hilfe- und Unterstützungssystem zur Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für Jugendliche „mit besonderem Förderbedarf" in unterschiedlichen Trägerschaften, die im Unterschied zum dualen System und zum Schulberufssystem zu keinem vollqualifizierenden beruflichen Abschluss führen („Übergangssystem") (Kruse & Expertengruppe, S. 26; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 95).

Dieses sogenannte Übergangssystem hat sich zwischen 1992 und 2005 kontinuierlich ausgeweitet (vgl. BMBF: Berufsbildungsbericht 2011, S. 31).

Seit 2006 nehmen die Einmündungsquoten der (nichtstudienberechtigten) Schulabsolventen in duale Berufsausbildung sowie in vollzeitschulische Ausbildung wieder zu und die Anzahl der Jugendlichen im „Beruflichen Übergangssystem" ab. Dafür sind sehr wahrscheinlich vor allem demografische Faktoren verantwortlich, denn die Zahl der Schulabsolventen geht aufgrund geburtenschwacher Jahrgänge bundesweit kontinuierlich zurück. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Zahl der Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber, die keinen Ausbildungsplatz finden, zu vernachlässigen ist. Dies zeigen u.a. Ergebnisse der Ende 2010/2011 durchgeführten BA/BIBB-Bewerberbefragung: demnach war die Zahl der Bewerberinnen und Bewerber des vergangenen Jahres, die sich nicht in einer dualen Berufsausbildung befanden und ihren Verbleib explizit darauf zurückführten, „dass ihre Bewerbungen um eine Berufsausbildungsstelle erfolglos geblieben waren" (Ulrich 2011, S. 9), mit hochgerechnet 146.600 immer noch sehr hoch. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass es sich um Jugendliche handelt, denen durch die Berufsberaterinnen und Berufsberater bereits ihre „Ausbildungsreife" bescheinigt wurde.

Abgängerinnen und Abgänger aus allgemeinbildenden Schulen, die eine duale Ausbildung anstreben, müssen sich den Anforderungen der Wirtschaft stellen, da letztlich die Betriebe entscheiden, wer aus ihrer Sicht als ausbildungsfähig eingestuft

wird. Dies gilt insbesondere auch für Abgehende mit einem Hauptschulabschluss, da der Zugang zum Schulberufssystem i.d.R. einen Realschulabschluss voraussetzt.

Um mehr Jugendliche die Integration in den Ausbildungsmarkt zu ermöglichen, sollen diese durch eine berufsorientierende Schule frühzeitig auf den Übergang von der Schule in den Beruf vorbereitet werden. Aber: Was ist eigentlich unter Berufsorientierung zu verstehen? Dieser Frage geht u.a. eine Expertise zur „Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot" nach (vgl. Butz 2006), die aus der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben" (SWA-Programm) entstanden ist.

Butz geht von einem erweiterten Verständnis von Berufsorientierung aus, das zwei Aspekte des Begriffs Orientierung zu berücksichtigen habe: Zum einen umfasse dies die persönliche Standortbestimmung (das „Sich-Zurechtfinden") und zum anderen eine Einstellung (auf den Beruf hin orientiert sein).

Die SWA-Definition betont zudem den Prozesscharakter von Berufsorientierung: „Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen, und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beiden Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum ständigem Wandel unterliegen, als auch technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt" (ebd.).

Dieses Verständnis von Berufsorientierung ist auch dem Netzwerk „Berufswahl-Siegel" unterlegt, das Schulen zertifiziert, die sich im Bereich der berufs- und studienorientierenden Maßnahmen vom Durchschnitt abheben, über geltende curriculare Vorgaben hinaus Maßnahmen und Konzepte im Rahmen der Berufsorientierung entwickeln und durchführen; das Qualitätssiegel ist in NRW weit verbreitet.

Bei der Berufsorientierung gehe es somit nicht nur um die Befähigung, am Ende der Schulzeit eine richtige Berufswahlentscheidung zu treffen, sondern auch darum, eine lebensbegleitende Kompetenz für die Gestaltung der eigenen beruflichen Entwicklung unter den Bedingungen des Wandels der Arbeit zu vermitteln. Berufsorientierung gehöre „als konstitutives Merkmal in die allgemeine Bildung hinein"(Rademacker 2010, S. 23) und müsse „Bildungsziel in allen Schularten werden und dies mit gleichem Gewicht in Realschulen ebenso wie in Gymnasien" (ebd.).

Berufsorientierender Unterricht stehe damit vor der doppelten Herausforderung, pädagogische Ziele zu verfolgen, die der Persönlichkeitsentwicklung dienen (z. B. in Bezug auf Lebenschancen, Verständnis und Einsicht, Handlungsoptionen, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit) und gleichzeitig die Berufswahl- und Ausbildungsfähigkeiten der Jugendlichen

zu stärken, damit sie Anforderungen der Wirtschaft bewältigen können. Diese Auseinandersetzung der/des Einzelnen mit der Arbeits- und Berufswelt müsse sich in den jeweiligen lebensweltlichen Kontext einfügen und die Jugendlichen für die Gestaltung ihrer individuellen Arbeits- und Berufsbiographie stärken, es gehe um den „Aufbau einer biographischen Selbstkompetenz“ (Famulla/Butz 2005: SWA-Glossar – Berufsorientierung, vgl. Lippegaus-Grünau 2009, S. 47).

Ein solches erweitertes Verständnis von Berufsorientierung impliziert vielfache Veränderungsprozesse zwischen den Akteuren im Feld Schule – Arbeitswelt und eine Neuorientierung der Schulen einerseits nach „außen“ (regionalbezogen) und andererseits auch nach „innen“ (institutionsbezogen) (Bylinski 2009).

So könne erst dann von einer berufsorientierenden Schule gesprochen werden,

- „wenn Berufsorientierung als didaktisches Grundprinzip im Schulleitbild und bei den Schulmitgliedern - insbesondere der Schulleitung – fest verankert ist,
- sich diese Denkhaltung in einer Fächer- und Jahrgangsstufen übergreifenden Konzeption manifestiert und die Schule in ein kooperatives Netzwerk mit externen Partnern aus der Arbeits- und Berufswelt sowie weiterführenden Bildungseinrichtungen und anderen außerschulischen Akteuren eingebunden ist und
- die Konzeption in einem lebendigen Dialog der Schule mit ihrer Umwelt und ihren Mitgliedern fortlaufend kritisch reflektiert und angepasst wird“. (Famulla/Butz 2005: SWA-Glossar)

Aktivitäten zur Berufsorientierung müssen diese verschiedenen Ebenen (Arbeitsmarktnachfrage, verlängerter Übergang, Veränderung der Beständigkeit von Berufswahlentscheidungen, Befähigung zur Entscheidungskompetenz etc.) im Blick behalten und jugendgerecht vermitteln, um die erhoffte Unterstützung sein zu können.

2.2 Gesetzliche Grundlagen

Die allgemeine Berufsorientierung an den Schulen stellt eine Aufgabe dar, die gemeinsam von den Eltern, den Lehrkräften an den Schulen, der Wirtschaft und der Agenturen für Arbeit zu leisten ist. Seit Inkrafttreten des Job-AQKTIV-Gesetzes im Januar 2002 sind die gesetzlichen Grundlagen für eine vertiefte Berufsorientierung (VBO) geschaffen worden, die zum 01. Oktober 2007 nochmals erweitert wurden und zunächst bis zum 31.12.2010 modellhaft erprobt werden sollten; das Ende der Modellphase ist nunmehr bis zum 31.12.2013 verlängert.

„Die Berufsorientierung ist eine gesellschaftliche Aufgabe, die per Gesetz den Agenturen für Arbeit anvertraut wurde. Ne-

ben der Berufsorientierung der Schulen und der allgemeinen Berufsorientierung der Bundesagentur für Arbeit, die in § 33 SGB III Satz 1 und 2 beschrieben ist, gibt es auch die vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III Satz 3 bis 5. Darüber hinaus hat der Gesetzgeber die so genannte erweiterte vertiefte Berufsorientierung nach § 421q SGB III bestimmt.

Die vertiefte Berufsorientierung nach § 33 SGB III bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler allgemein bildender Schulen auf ihre Berufswahl durch Maßnahmen vorzubereiten, die bis zu vier Wochen dauern und regelmäßig in der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden. Auf der Grundlage der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III in Verbindung mit § 421q SGB III können Maßnahmen angeboten werden, die den Zeitraum von vier Wochen überschreiten und auch außerhalb der unterrichtsfreien Zeit durchgeführt werden können. Eine zusätzliche Voraussetzung beider Formen der Berufsorientierung ist eine Ko-Finanzierung Dritter von mindestens 50%.

Zielsetzung der Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung ist die Erhöhung der Berufswahlkompetenz Jugendlicher, um den Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsprozess während der Berufswahl zu fördern und damit instabilen oder gar falschen Entscheidungen entgegenzuwirken. Die (erweiterte) vertiefte Berufsorientierung ist als Ergänzung zum vorhandenen Dienstleistungsangebot der Agenturen für Arbeit und den durch Schulen durchzuführenden Teil der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung konzipiert. Sie sollen Jugendlichen einen vertieften Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt ermöglichen und sie damit besser auf die Berufswahl vorbereiten. Die Maßnahmen ersetzen nicht die allgemeine Berufsorientierung von Schule und Berufsberatung.“ (Wolters 2010, S. 6)

Wie in den Geschäftsanweisungen der Bundesagentur für Arbeit vom Januar 2010 ausgeführt, stellen die nachfolgenden Kernelemente wesentliche Bausteine von Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung dar:

- Umfassende Informationen zu Berufsfeldern (allgemein und speziell)
- Interessenerkundung
- Vertiefte Eignungsfeststellung durch Einsatz von Kompetenzfeststellungsverfahren
- Strategien zur Berufswahl- und Entscheidungsfindung
- Fachpraktische Erfahrungen durch Einbindung des Lernortes Betrieb/betriebliche Praktika
- Reflexion von Eignung, Neigung und Fähigkeiten zur Verbesserung der Selbsteinschätzung
- Realisierungsstrategien
- Sozialpädagogische Begleitung und Unterstützung

Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung werden für die Teilnehmer kostenlos bereitgestellt. Maßnahmen, die sich im Wesentlichen auf Coaching von Einzelpersonen, Koordinie-

rungsaktivitäten oder reines Bewerbungstraining beschränken, sind keine Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung nach § 33 SGB III.

Die Kofinanzierung des Landes ist vorrangig in Form von Geldmitteln (auch ESF-Mittel des Landes) zu erbringen. Für neue Maßnahmen gilt: Sofern dies nicht möglich ist, können auch zusätzlich bereitgestellte Lehrerstellen (außerhalb des Pflichtstundenanteils) eingebracht werden, soweit diese ausschließlich für vertiefte Berufsorientierung eingesetzt werden.

Wie in einem Workshop zur vertieften Berufsorientierung am 11.01.2011 in Nürnberg von Seiten der BA ausgeführt, zielte die (erweiterte) vertiefte BO mit ihrer Anschubfinanzierung in einer ersten Phase bis 2010 darauf ab, präventive Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler auszubauen, die Modi der Kofinanzierung zu erproben, Qualitätskritierien zu erarbeiten und Möglichkeiten der Evaluation zu erschließen. In der zweiten Phase bis 2013 ist geplant, die Angebote auf Landesebene zu systematisieren, eine Grundversorgung mit bewährten Elementen sicherzustellen und vorrangig mehrjährige, über die Länder koordinierte Ansätze auf den Weg zu bringen. Ab 2013 sieht sich die BA vor allem in einer koordinierenden Rolle für die bestehenden Berufsberatungsangebote an den Schulen, wobei vorrangig nur noch innovative Maßnahmen finanziert werden sollen.

2.3 Evaluationsstudien zur erweiterten vertieften Berufsorientierung

Anhand der Auswertung einer Befragung der Regionaldirektionen der BA im Jahr 2008 untersuchten Kupka/Wolters (2010) die Ziele, inhaltlichen Elemente sowie Durchführungsformen von Maßnahmen der VBO. Dabei stellten sie fest, dass diese sehr stark nach Zielgruppe, Dauer, Art der Intervention und damit verbundener Ziele differierten, jedoch nur ein geringer Bruchteil der Maßnahmen einer Begleitforschung unterzogen worden sind. Die vorliegenden Evaluationsberichte seien „hinsichtlich des Fokus der Begleitforschungen und ganz besonders deren Qualität äußert heterogen“ (Kupka/ Wolters 2010, S. 17). Sie lieferten zwar wichtige Informationen zum Ablauf der Projekte und zur Wahrnehmung durch die Beteiligten, jedoch seien die Erkenntnisse stark an die untersuchenden Personen und deren Interessen gebunden und durch die zu enge Einbindung der Evaluatorinnen und Evaluatoren könnten diese nicht ausschließen, dass Antworten im Sinne einer „Erwünschtheit“ gegeben worden seien (ebd., S. 31). Bemängelt wird insbesondere das Fehlen systematischer Implementationsstudien, „die Stärken und Schwächen der Konzeptumsetzung und der Kooperation analysiert hätten, ebenso sind keine systematisch konstruierten Kontrollgruppen untersucht worden“ (ebd., S. 32). Daraus wird schließlich das Fazit gezogen, dass es sich

nicht um Evaluationsstudien handele, die wissenschaftlichen Kriterien standhielten.

Es wurden insgesamt acht abgeschlossene Evaluationen näher betrachtet (ebd., S. 18ff), die sich aber alle in wesentlichen Aspekten von der hier vorliegenden Untersuchung zu Berufsorientierungscamps unterscheiden.

Es handelt sich z.T. um Evaluationen von größeren, mehrere Module umfassenden Angeboten. Hier ist als umfänglichstes Angebot ein Aktionsprogramm im Landkreis Saarlouis zu nennen, das u.a. den Einsatz von Schulsozialarbeit, Berufsorientierung an Schulen, eine Anlaufstelle Schulverweigerung und Straßensozialarbeit umfasst. Ebenfalls zu nennen sind das Programm „14plus", in dem Fähigkeitenparcours, Werkstattpraktika und Seminare für Jugendliche mit Migrationshintergrund angeboten wurden, sowie SKATinG, ein modularisiertes Angebot für Gymnasien in Thüringen, und BRAFO, einem Programm in Sachsen-Anhalt, dass Praxistage, Praktika außerhalb der Schulzeit, Eignungschecks und Elternarbeit miteinander verknüpfte.

Eine Evaluation hingegen beschäftigt sich mit einem kürzeren und kleineren Angebot als das der Berufsorientierungscamps, hier geht es um die Durchführung des Erlebnisparcours „Komm auf Tour" in Nordrhein-Westfalen, das Schülerinnen und Schülern helfen soll, eigene Stärken zu entdecken, und sie sensibilisieren soll, sich für Berufsorientierung und Lebensplanung zu interessieren.

Zwei Angebote hatten genau wie das hier zu untersuchende Angebot Camp-Charakter, beide waren jedoch deutlich länger als die Berufsorientierungscamps in Nordrhein-Westfalen und vor allem mit einem anderen Untersuchungsdesign verknüpft.

Dies ist einmal das Zukunftscamp – FUTURE NOW 2008. Das Untersuchungsdesign ist mit einer Dokumenten- und Literaturanalyse, Gesprächen mit den Veranstaltern und 16 Gruppeninterviews mit über 100 Teilnehmenden rein qualitativ ausgerichtet. Die im Rahmen der Gruppeninterviews berichteten Lernprozesse der Jugendlichen ermöglichten eine Sicht auf die Erfahrungen der Jugendlichen aus ihrer individuellen Perspektive. Es handelte sich jedoch um ein Angebot außerhalb der Schulzeit (dreiwöchiges Camp), das durch etliche Follow-Up-Wochenenden ergänzt wird.

Die zweite Evaluation bezieht sich auf die Leuphana Sommerakademie, welche auch als „Berufsorientierungscamp" bezeichnet wird (vgl. Czerwenka 2008). Der Schwerpunkt dieser Maßnahme liegt in der Durchführung von mehrwöchigen betreuten Gruppenveranstaltungen für Hauptschülerinnen und -schüler während der letzten Sommerferien vor Schulabschluss. Um den Erfolg der Maßnahme zu sichern, werden die Jugendlichen im Anschluss an das Ferienlager ein Jahr regelmäßig begleitet und diese bei der Lehrstellensuche unterstützt.

Inzwischen liegt eine neuere Evaluation der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit vor, welche explizit die Wirkung der im

Sommer 2009 wiederholten Maßnahme analysierte (vgl. Kölling 2011). Das Untersuchungsdesign benennt drei Erfolgskriterien für die Maßnahme. Ein erhöhtes Qualifikationsniveau, eine bessere Berufswahlkompetenz sowie eine bessere Ausbildungsmotivation. Da für die beiden letztgenannten Kriterien ebenso wie für die generellen Ziele – die Aufnahme einer ungeförderten dualen beziehungsweise einer schulischen Ausbildung im direkten Anschluss an die allgemein bildende Schule erst im Anschluss an den Schulbesuch respektive 6 Monate nach Beginn der Ausbildung – erfasst werden können, beschränkt sich die vorliegende Untersuchung auf das Kriterium „erhöhtes Qualifikationsniveau". Dafür wurden folgende Indikatoren verwendet (vgl. ebd., S. 12):

a) Veränderungen der Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik, Englisch
b) Veränderungen des Notendurchschnitts in den naturwissenschaftlichen Fächern
c) Erwerb des Hauptschulabschlusses
d) Aufnahme einer Ausbildung/ Erwerb einer höheren Schulbildung
e) Nicht-Abbruch der Ausbildung innerhalb von sechs Monaten nach Beginn der Tätigkeit

Um den Effekt der Teilnahme aus der Sommerakademie zu messen, wurde eine Gruppe von 52 teilnehmenden Hauptschülerinnen und -schülern mit einer Kontrollgruppe von 140 Jugendlichen verglichen. Unterstellt wird, dass unter Berücksichtigung von bestimmten beobachtbaren Variablen X die Entwicklung von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden gleich verlaufen wäre, wenn es die Maßnahme nicht gegeben hätte (Conditional Independence Assumption, CIA). Um die CIA-Bedingungen zu erfüllen, wurden erhobene Informationen über die Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden für ein Matching-Verfahren genutzt.

Der Maßnahmeeffekt wird anschließend anhand der Methode der bedingten Differenz-von-Differenzen bestimmt. Die Schätzungen zeigten, dass sich am Ende der Schulzeit die Leistungen der Teilnehmenden (im Abschlusszeugnis) im Fach Deutsch und in den Naturwissenschaften signifikant besser entwickelt hätten als in der Kontrollgruppe. Davon profitierten im Fach Deutsch insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund. Auch die Wahrscheinlichkeit in eine Ausbildung oder in eine weiterführende Schule (Realschule) einzumünden, steige um bis zu 23 % im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Im Evaluationsbericht wird zu den Ergebnissen selbstkritisch angemerkt, dass das betrachtete Sample an teilnehmenden Jugendlichen sehr klein gewesen sei. Zudem ließe sich nicht klären, „ob die Inhalte des Camps, die regelmäßige Nachbetreuung nach Beendigung der Maßnahme oder die persönlichen Erfahrungen außerhalb der Peer Group, die während der Teilnahme am Camp gewonnen wurden, ursächlich für die Ergebnisse

verantwortlich sind“ (ebd., S. 22). Hierzu werden ergänzende qualitative Studien vorgeschlagen.

Eine achte Evaluation, die von Kupka/Wolters als nach streng wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt eingestuft wurde, beschäftigt sich mit extra eingerichteten Klassen für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen (AQB I), hat also ebenfalls einen gänzlich anderen Fokus als der hier vorliegende Untersuchungsgegenstand.

Es zeigt sich, dass trotz der Vielfalt an Angeboten der VBO, nur wenige Forschungsergebnisse über Wirkungen der Maßnahmen vorliegen. Das hier vorgestellte Untersuchungsvorhaben ist eines von drei Forschungsprojekten, die vom IAB explizit mit dem Wunsch vergeben worden sind, diese Lücken zu schließen[2].

2.4 Landesprogramme zur Berufsorientierung und Vorbereitung in Nordrhein-Westfalen

Einzelne Berufsorientierungsmaßnahmen lassen sich nicht isoliert betrachten, sie sollen auch in einem umfassenden Konzept im Zusammenspiel mit anderen Maßnahmen umgesetzt werden. Deshalb werden im Folgenden zunächst zentrale Landesprogramme skizziert, die Möglichkeiten zur Umsetzung von Berufsorientierungsaktivitäten bieten, insbesondere auch solche, die sich an Jugendliche mit schwierigen Startchancen beim Übergang in Ausbildung und Beruf richten. Angesprochen sind Jugendliche aus Haupt-, Gesamt- und Förderschulen, die eine Ausbildung anstreben, dazu aber Unterstützungsbedarf benötigen.[3]

Zum Abschluss wird dann die Initiative „Zukunft fördern“ vorgestellt, in der die Berufsorientierungscamps angesiedelt sind.

2.4.1 StartKlar! Mit Praxis fit für die Ausbildung in Nordrhein-Westfalen

Das Programm „STARTKLAR! Mit Praxis fit für die Ausbildung“ ist ein Angebot für Haupt,- Gesamt- und Förderschulen in Nordrhein Westfalen und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 10, die den direkten Übergang in eine Ausbildung anstreben und zusätzliche Unterstützung benötigen.

In der Jahrgangsstufe 8 richtet sich das Angebot an alle Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen; durchgeführt werden eine Potentialanalyse sowie die praktische Erprobung in drei Berufsfeldern. Für die Jahrgangsstufe 9 und 10 müssen

2 Die beiden anderen Untersuchungen befassen sich mit den Angeboten „Berufsstart plus“ in Thüringen und „Duales Orientierungspraktikum“ in Nordrhein-Westfalen.

3 Eine Übersicht über diese und weitere Programme mit ausführlichen Erläuterungen findet sich bei der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, G.I.B. NRW: http://www.gib.nrw.de/service/downloads/Programmuebersicht_JuB.pdf

sich Schülerinnen und Schüler bewerben und bereit sein, sich für zwei weitere Schuljahre zu engagieren und an schulischen Lernangeboten, auch am Wochenende oder in den Ferien teilzunehmen. Die Auswahl der Schülerinnen und Schüler trifft die Schule. In der Jahrgangsstufe 9 besuchen die Jugendlichen Praxiskurse in interessierenden Berufsfeldern. In der Jahrgangsstufe 10 erhalten sie Unterstützung bei der konkreten Berufswahl. Dabei besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler von einem „Berufseinstiegsbegleiter" betreut werden.

2.4.2 BUS – Betrieb und Schule

Das Programm „BUS – Betrieb und Schule" richtet sich an Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr von Haupt-, Gesamt- und Förderschulen in Nordrhein-Westfalen, die die Schule voraussichtlich ohne Hauptschulabschluss verlassen werden. Ziel von „BUS – Betrieb und Schule" ist es, drohende Arbeitslosigkeit von benachteiligten Jugendlichen bereits im Vorfeld des Übergangs von der Schule in den Beruf zu vermeiden.

Die Jugendlichen lernen an drei Tagen bezogen auf die Anforderungen des Berufslebens in besonderen Klassen. An den übrigen Wochentagen werden sie als Praktikantinnen und Praktikanten in einem Betrieb angeleitet.

In 300 sogenannten BUS-Klassen werden zurzeit rund 3600 Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise auf das Arbeitsleben vorbereitet. Seit dem landesweiten Start im Schuljahr 2001/2002 haben 27.000 Schülerinnen und Schüler diese speziellen Abschlussklassen durchlaufen (Stand: August 2011).

2.4.3 Modellvorhaben Ein-Topf (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales NRW)

Zielgruppe sind alle Jugendlichen mit Förderbedarf, die die allgemeine Schulpflicht absolviert haben. Präventiv einbezogen werden jedoch auch diejenigen Jugendlichen ab Klasse 8 der allgemeinbildenden Schulen (Haupt-, Förder- und Gesamtschulen), die „voraussichtlich das Ziel der Ausbildungsreife ohne weitere Unterstützung nicht erreichen werden".

Das Modellvorhaben wird aktuell in acht Kommunen und Landkreisen umgesetzt:

- In den Städten
  - Bielefeld,
  - Leverkusen,
  - Bonn,
- in den Kreisen
  - Siegen-Wittgenstein,
  - Viersen,
  - Rhein-Sieg-Kreis,
  - Rhein-Bergischer-Kreis und
  - Rhein-Erft-Kreis (Stand: November 2010).

Gefördert wird das Modellprojekt aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds[4].

2.4.4 Landesinitiative ILJA – Integration lernbehinderter Jugendlicher in Ausbildung (MAIS) „Jede(r) Einzelne zählt – Übergänge individuell begleiten“

ILJA beginnt in der achten Schulklasse. Durch eine individuelle Förderung können alle Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderung von Angeboten und Maßnahmen zur Berufsorientierung profitieren und ihre Ausbildungsreife verbessern. Die Agenturen für Arbeit bieten zur individuellen Berufswegeplanung Beratungen und Informationsgespräche an, in der Regel ab der neunten Klasse. Ab dem zehnten Schulbesuchsjahr erhalten die Jugendlichen bei Bedarf und auf Wunsch Unterstützung durch ehrenamtliche Lotsen.

Die Maßnahmen und Angebote von ILJA werden ergänzend aus Mitteln des Landes und des Europäischen Sozialfonds gefördert.[5]

2.4.5 STAR Schule trifft Arbeitswelt – zur Integration (schwer-)behinderter Jugendlicher

Ähnlich ist auch das neue Programm STAR ausgerichtet, das ebenfalls beim Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales angesiedelt ist. Es setzt zwei bis drei Jahre vor dem Schulabschluss ein und begleitet beim Übergang von der Schule in den Beruf. Zugleich sollen die Kooperations- und Vernetzungsstrukturen der beteiligten Akteure in Nordrhein-Westfalen verbessert werden. Das Vorhaben startet mit der individuellen Berufswegeplanung zunächst in vier Modellregionen: Siegen-Wittgenstein/Olpe, Bonn/Rhein-Sieg Kreis, Mönchengladbach/Kreis Neuss, Bochum/Herne. Der Aufbau systematischer Kooperationsstrukturen ist von Anfang an landesweit angelegt.

2.4.6 Regionale Bildungsnetzwerke – eine Initiative des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (MSW) zur Gestaltung Kommunaler Bildungslandschaften

Zunehmend steht bei der Förderung von Berufsorientierung der Gedanke im Vordergrund, dass die Kommunen eine besondere Verantwortung tragen. Die Fachdiskussion zu regionalen Netzwerken hebt hervor, dass diese sehr instabil waren und ihr Wirkungsradius stark an die Laufzeit von (bundes- oder landesweiten) Modellprogramen gebunden war. Folgerichtig

4 http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/eintopf/index.php

5 http://www.arbeit.nrw.de/ausbildung/uebergaenge_gestalten/ilja/index.php

setzte seit Mitte der 2000er Jahre ein Umdenkungsprozess ein, in dem Kreise und Kommunen die Koordinierungs- und Steuerungsfunktionen der lokalen Bildungsangebote übernehmen sollen (vgl. Kruse 2007, Kühnlein; Klein 2010, Kühnlein 2012). In NRW hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung dazu die Initiative „Regionale Bildungsnetzwerke" ins Leben gerufen, die stabile Kommunikations- und Handlungsstrukturen schaffen soll, um die Einstiege in Berufsausbildung zu optimieren.

Inzwischen haben 47 der insgesamt 54 Kreise und kreisfreien Städte einen Kooperationsvertrag mit dem Land NRW geschlossen und damit Regionale Bildungsnetzwerke eingerichtet (Stand: März 2011).

„Regionale Bildungsnetzwerke schaffen den Schulen, Kommunen und der Schulaufsicht bisher nicht bekannte Informations- und Kommunikationsplattformen. Die Schulen können sich hier schulformübergreifend vernetzen, mit dem Schulträger und der Schulaufsicht eng zusammenarbeiten und unbürokratisch den Fortbildungsbedarf und Ressourceneinsatz abstimmen. Landesweit werden dafür drei Gremien geschaffen: Regionale Bildungskonferenzen, Lenkungskreise und Geschäftsstellen bilden die Strukturen der Bildungsnetzwerke." (http://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de)

Mit den regionalen Bildungsnetzen wurden/werden in NRW einheitliche Strukturen geschaffen: Vertreterinnen und Vertreter von Schule (Schulleitung, Schulaufsicht) und Stadt/Kreis (Schulträger, weitere Ämter und bildungsrelevante Akteure) steuern und gestalten in sog. regionalen Bildungskonferenzen, Lenkungskreisen und Geschäftsstellen (Regionale Bildungsbüros) die Ausrichtung der regionalen Bildungspolitik. Das Land beteiligt sich anteilig an den Koordinierungsleistungen der Kommunen, indem von beiden Seiten je eine Stelle zur Verfügung gestellt wird.

2.4.7 Initiative „Übergänge mit System"

Das Land NRW war von Beginn an beteiligt an der Initiative der Bertelsmann Stiftung „Übergänge mit System", die von acht Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit mitgetragen wird. Die Initiative hat vor allem das Anliegen, das Übergangssystem zu straffen und soweit wie möglich überflüssig zu machen: Alle ausbildungsreifen und ausbildungswilligen Jugendlichen sollen künftig „systematisch und ohne Zeitverlust" in das Arbeitsleben integriert werden: „Die Initiative möchte erreichen, dass es für Ausbildungsbewerber zukünftig nur noch zwei Wege gibt: Jugendliche, die über die notwendigen Kompetenzen zur Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen, bisher aber noch keine Lehrstelle gefunden haben, sollen ein verbindliches Ausbildungsangebot erhalten. Oberste Priorität hat dabei die duale, betriebliche Ausbildung. Stehen nicht genügend duale Ausbildungsplätze zur Verfügung, so sollen die Jugendlichen vollzeitschulisch oder außerbetrieblich ausgebildet werden.

Jugendliche, die aufgrund von starken kognitiven oder sozialen Schwierigkeiten noch nicht reif sind für eine Berufsausbildung, sollen in Maßnahmen individuell dazu befähigt werden und nach dem Erwerb der vorher fehlenden Kompetenzen ebenfalls ein verbindliches Ausbildungsangebot erhalten." (Bertelsmann Stiftung 2011, S. 85)

Zusätzlich zu den vorgestellten landesweiten Programmen sind für die Maßnahmenlandschaft im Handlungsfeld Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen auch bundesweite Programme wie die Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III oder der Erlebnisparcours der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung „Komm auf Tour – meine Stärken, meine Zukunft " relevant.

2.5 Die Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten"

Zum Abschluss der Darstellung von Förderprogrammen zur vertieften Berufsorientierung kommen wir nun zu der Initiative „Zukunft fördern – Vertiefte Berufsorientierung gestalten", die in Nordrhein-Westfalen als großes Landesprogramm entwickelt und umgesetzt worden ist. Mit der Implementierung eines Landesprogramms steht NRW nicht allein, denn dieses Instrument wird in fast allen Bundesländern genutzt, wie eine Expertise der INBAS GmbH im Auftrag des DPWV aufzeigt (vgl. Lippegaus-Grünau 2009, S. 72f[6]).

Die Initiative ist Teil der Gemeinschaftsinitiative zur vertieften Berufsorientierung NRW der Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen und der nordrhein-westfälischen Landesregierung. Basis der Gemeinschaftsinitiative ist die Rahmenvereinbarung zur „Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung", die in Anlehnung an den Ausbildungskonsens NRW seit 2007 existiert.

Der Ausbildungskonsens NRW, dem die Landesregierung, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sowie die Arbeitsverwaltung und die Kommunen angehören, hat am 07.05.2007 ein Rahmenkonzept „Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung" verabschiedet mit dem Ziel, flächendeckend eine auf Dauer angelegte Berufs- und Studienorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen im Land Nordrhein-Westfalen zu erreichen. Damit wurden grundlegende Elemente der VBO an den allgemeinbildenden Schulen verankert; die Ausführungsbestimmungen sind im Runderlass

6 Demnach sind bundesweit zur vertieften Berufsorientierung (Stand Ende 2008) „neben vielen anderen Projekten 15 Landesprogramme entstanden. Sie variieren erheblich in ihren Zielgruppen und Zielen, nur ein kleinerer Teil hat sich explizit die Förderung Benachteiligter zur Aufgabe gemacht. Besonderes Gewicht haben die Kompetenzfeststellung und die Vorbereitung auf berufliche und betriebliche Anforderungen. (...) Die zahlreichen und vielfältigen Bausteine sind nur in Einzelfällen in Handlungs-, Schul- oder regionale Konzepte eingebunden" (ebd., 88).

Berufs- und Studienorientierung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung[7] festgelegt.

„Im Rahmen der Berufs- bzw. Studienorientierung sollen junge Menschen befähigt werden, eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Studium oder Erwerbsleben vorzubereiten und selbstverantwortlich zu treffen. Angebote und Maßnahmen zur Berufs- und Studienorientierung sind auch darauf ausgerichtet, geschlechtsbezogene Benachteiligungen zu vermeiden bzw. zu beseitigen. Dazu sollen Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt und ggf. den Hochschulbereich vermittelt, Berufs- und Entwicklungschancen aufgezeigt und Hilfen für den Übergang in eine Ausbildung, in weitere schulische Bildungsgänge oder in ein Studium gegeben werden. Hierzu gehört auch, Praxiserfahrungen in frauen- und männeruntypischen Berufen zu ermöglichen sowie Kenntnisse darüber zu vermitteln. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder Behinderung werden in Bezug auf die Studien- und Berufsorientierung soweit erforderlich gezielt gefördert.

Im Sinne individueller Förderung sollen Schülerinnen und Schüler den Übergang von der Schule in den Beruf oder das Studium verstärkt als Anschluss und nicht als Abschluss erleben." (Quelle: Runderlass v. 21.10.2010)

Demnach ist jede Schule verpflichtet, Berufs- und Studienkoordinatorinnen und -koordinatoren zu benennen, die als innerschulische und externe Ansprechpersonen fungieren sowie die Zusammenarbeit mit der zuständigen Agentur für Arbeit steuern, mit der die Schule eine Kooperationsvereinbarung zur Durchführung und Gestaltung der Zusammenarbeit im Feld der Berufsorientierung abschließt. Das Konzept enthält darüber hinaus Ausführungen zur Zusammenarbeit mit den Eltern, mit der Wirtschaft und mit anderen Kooperationspartnern.

Finanziert wird die Initiative „Zukunft fördern" durch Mittel der vertieften Berufsorientierung der Bundesagentur für Arbeit und des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Finanziell unterstützt wird das Projekt durch das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen und den Europäischen Sozialfonds. Umgesetzt wird „Zukunft fördern" von der Stiftung Partner für Schule NRW und der Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks e.V., (LGH).

Mit der Initiative werden folgende allgemeinen Ziele verfolgt[8]:

- Stärkung der vertieften BO in Nordrhein-Westfalen,
- Vorhalten eines landesweiten Angebots für Schülerinnen und Schüler aller allgemeinbildenden, weiterführenden Schulen,
- Steigerung der Berufs- und Studienwahlreife

7 RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. Runderlass vom 6. 11. 2007 (BASS 12 – 21 Nr. 1), letzte aktualisierte Fassung Runderlass v. 21. 10. 2010 – 411-6.08.03.06-92511

8 Kupka/ Wolters (2010, 48)

- Stärkung der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Rahmen der Berufsorientierung,
- Öffnung und Stärkung der Eigenverantwortung von Schule, Einbindung in die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler.

Für die Fachabteilung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen (MSW)[9] ist zentral, mit „Zukunft fördern" ein landesweites Angebot für Schülerinnen und Schüler an allen allgemeinbildenden Schulen zu schaffen, um BO frühzeitig in der Schule zu implementieren. Der modulare Aufbau trage den unterschiedlichen Schulformen, der jeweiligen Klientel, aber auch sozioökonomischen Gegebenheiten Rechnung. Mit den insgesamt zehn Modulen sollte nach Auffassung des MSW das Spektrum unterschiedlicher Ansätze der BO deutlich werden und den Schulen ein Gesamtsystem ergänzend zu den anderen großen Landesprogrammen angeboten werden. Im Sinne einer nachhaltigen Implementation soll „Zukunft fördern" ein Anstoß für die Schulen sein, neue Elemente zu erproben, zusammen mit anderen Partnern entsprechende Strukturen zu entwickeln, um die Inhalte der Module anschließend eigenfinanziert durchzuführen.

Tab. 1: Module von „Zukunft fördern"

Module	Titel
Modul 1	Berufs- & Studienorientierungsbüro (degressive Förderung im zweiten Projektjahr)
Modul 2	Berufsorientierungscamp (degressive Förderung im zweiten Projektjahr)
Modul 3	Kompetenzfeststellungsverfahren
Modul 4	Vertiefte Berufsorientierung an Förderschulen (degressive Förderung im dritten Projektjahr)
Modul 5	Stärkung der Sprachkompetenz für Lernende mit Zuwanderungsgeschichte – Berufsorientierung über Sprache fördern
Modul 6	Gründung von Schülerfirmen – Selbständigkeit erproben (degressive Förderung im zweiten Projektjahr)
Modul 7	Schülerbetriebspraktika im Ausland – Horizonte erweitern
Modul 8	Duales Orientierungspraktikum in der Sekundarstufe II – Studienorientierung schaffen
Modul 9	Theaterpädagogisches Berufswahltraining für Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte
Modul 10	Sozialpraktikum – Sozial kompetent in den Beruf

Quelle: Ambitionierte Ziele, spürbare Erfolge: Das Programm „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten". (Hrsg.: Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Stiftung Partner für Schule NRW. 2010, S. 10)

Die Initiative wurde im Projektjahr 2010, dem Untersuchungszeitraum des Forschungsprojekts „Berufsorientierungscamps" zum dritten Mal durchgeführt. Seit dem Beginn ihrer Umsetzung im Jahr 2008 haben sich die Zahl der Schulen und damit die

9 Quelle: Expertengespräch im MSW

Zahl der Schülerinnen und Schüler, die am Programm teilnehmen, kontinuierlich gesteigert. Haben sich im Projektjahr 2008 erstmalig 919 Schulen mit insgesamt 1.166 Modulmaßnahmen beteiligt (Stiftung Partner für Schulen, 2008), hat sich im Projektjahr 2010 die Zahl der beteiligten Schulen auf 1.500 Schulen erhöht, die insgesamt 1.650 Modulmaßnahmen durchgeführt haben. Dafür stellte die Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen der Bundesagentur für Arbeit 8 Millionen Euro bereit.

Die breite Beteiligung der Schulen bestätigt nach Auffassung des Schulministeriums die positive Resonanz und indiziere, dass „Zukunft fördern" zu einer festen Größe der regionalen Akteure in der Schullandschaft geworden sei.

„Wir haben immer 1.500 bis 1.600 Schulen, die pro Jahr die Module durchführen. Wenn man überlegt, dass es in NRW insgesamt ca. 2.800 allgemein bildende Schulen gibt, dann ist das schon eine ganz erhebliche Zahl an Schulen, die wir mit diesem Programm erreichen. Es hat also schon eine Multiplikatorenfunktion, wenn eine Schule positive Erfolge damit hat. Ich habe heute einem Pressespiegel entnommen, dass die Regionen „Zukunft fördern" als wichtiges Programm ansehen. Von einigen Kreisen wissen wir, dass diese „Zukunft fördern" nutzen, um ihr Portfolio in der Berufs- und Studienorientierung zu ergänzen, das regional aufgestellt wird – das ist ja eine wichtige Funktion. Von daher habe ich den Eindruck, dass dieses Programm als landesweites Programm, welches nun bereits seit vier Jahren läuft, eine gute Breitenwirkung gezeigt hat, die natürlich noch ausgebaut werden muss, das ist ganz klar." (Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW)

Zielgruppe

Das Projekt „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten" richtet sich mit seinen zehn Modulen an Schülerinnen und Schüler aller allgemeinbildenden Schulen. Ein Modul ist speziell für Schülerinnen und Schüler mit dem Schulziel Abitur konzipiert, ein weiteres Modul richtet sich nur an Förderschulen. Mit den Maßnahmen zur VBO werden etwa 150.000 Schülerinnen und Schüler erreicht, davon knapp die Hälfte Schülerinnen; der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beträgt ein Viertel. Der Anstieg der Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zeigt die Ausstrahlung der Initiative in die Fläche, hinzukommt, dass die Maßnahmen „Berufs- und Studienorientierungsbüro" (Modul 1) sowie das Berufsorientierungscamp (Modul 2) ab Sommer 2009 für die Schulformen Realschulen und Gymnasien geöffnet wurden.

Die überwiegende Zahl der an allen Modulen teilnehmenden Schülerinnen und Schüler kommt von Haupt- und Förderschulen: «Im Jahr 2009 nahmen rund 70 Prozent der Hauptschulen, rund 50 Prozent der Förderschulen, 45 Prozent der Realschulen, 70 Prozent der Gesamtschulen und 25 Prozent der Gymnasien an der Initiative teil» (s. Dokumentation der Fachtagung „Zukunft fördern" 2009).

Tab. 2: Übersicht über die in der Initiative „Zukunft fördern“ in 2010 durchgeführten Module

	Module (Gesamt)	**TN**[1]	**gemeldete Zahl**	**weiblich**		**männlich**		**Mig-HG**	
				GES	%	GES	%	GES	%
Modul 1	544	169	92079	46044	50,0	46044	50,0	19558	21,2
Modul 2	449	47	21253	9748	45,9	11505	54,1	7129	33,5
Modul 3	323	87	28177	13700	48,6	14477	51,4	8831	31,3
Modul 4	104	22	2254	844	37,4	1410	62,6	679	30,1
Modul 5	31	28	879	379	43,1	499	56,8	724	82,4
Modul 6	52	25	1302	610	46,9	692	53,1	450	34,6
Modul 7	32	12	376	251	66,8	125	33,2	62	16,5
Modul 8	35	32	1126	692	61,5	434	38,5	164	14,6
Modul 9	55	24	1316	582	44,2	734	55,8	612	46,5
Modul 10	25	19	475	342	72,0	133	28,0	175	36,9
Gesamt	1.650	90	147.924	72.525	49,0	75.399	51,0	38.124	25,77

Quelle: Statistik der Stiftung Partner für Schulen (Stand: August 2011)
1 Angegeben ist die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme.

Die vorliegende Untersuchung zum Modul 2 dieses Programms beschäftigt sich also mit einem dieser zehn Module. Die Berufsorientierungscamps erhielten neben den Modulen „Berufs- und Studienorientierungsbüro“ und „Kompetenzfeststellungsverfahren“ den größten Zuspruch. In wechselnder Rangfolge waren dies auch in den ersten beiden Projektjahren die nachgefragtesten Module.

3 Methodisches Design

3.1 Grundmerkmale des Untersuchungsauftrags

Das IAB verfolgte mit dieser Erhebung das Ziel, zu untersuchen, inwieweit die direkten Maßnahmeziele der BOCs erreicht werden, welche Umsetzungsfaktoren erfolgsrelevant sind und welchen Einfluss Standortbedingungen auf die Durchführung und den Erfolg der Maßnahme haben. Weiterhin war die Frage zu beantworten, ob das Projekt auch auf andere Standorte übertragbar ist und wenn ja, unter welchen Bedingungen. Damit standen im Zentrum der Evaluation Fragen nach der Wirkung und der Implementation der BOCs in Abhängigkeit von Standortfaktoren, die durch eine Kombination von Standortanalysen, Wirkungsanalysen und Implementationsstudien zu beantworten waren (s. Leistungsbeschreibung, S. 6).

Angesichts eines noch weit entfernten Schulabschlusses erschien es nicht umsetzbar, Wirkungen anhand des Übergangsverlaufs nach der Schule abzubilden. Da auch andere „harte“ Indikatoren nicht verfügbar waren, sollten die direkten Wirkungen im Hinblick auf die Ziele der Camps differenziert nach persönlichkeitsrelevanten Aspekten (Selbsteinschätzung, soziale Kompetenz) und Berufsorientierung im engeren Sinne (berufliche Ziele, berufliches Spektrum, Bewerbung) aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden.

Sicher auch angesichts der begrenzten Möglichkeiten einer Wirkungsanalyse war die Implementationsstudie als Hauptteil der Untersuchung konzipiert. In dieser sollte die Umsetzung und die Bewertung der Berufsorientierungscamps durch verschiedene Akteure auf der übergeordneten, örtlichen und der Maßnahmeebene untersucht werden. Dabei sollten das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure und förderliche bzw. hinderliche Umsetzungsaspekte für das Gelingen der Camps im Fokus stehen. Das IAB hatte in der Leistungsbeschreibung im Blick, dass eine Vielzahl von Faktoren die Umsetzung und Wirkung eines Camps beeinflusst und dass eine Analyse daher zunächst den Einzelfall (d.h. den einzelnen Schulstandort, an dem ein BOC durchgeführt wurde) in den Blick nehmen muss.

Um kontrollieren zu können, inwieweit Standortfaktoren für die erreichten Ergebnisse und die Umsetzung des BOCs von Bedeutung sind, sollten in Standortanalysen wesentliche Faktoren der jeweiligen Region erhoben und systematisch auf die anderen Befunde bezogen werden.

Neben der grundsätzlichen Ausrichtung waren wesentliche Aspekte der methodischen Umsetzung der Evaluation ebenfalls bereits in der Leistungsbeschreibung festgelegt. Die Evaluation der BOCs sollte sich auf eine Auswahl von 40 der insgesamt 412 Schulen, die im Jahr 2010 Mittel aus dem Modul BOC erhalten würden, konzentrieren. Im Rahmen der Wirkungsanalyse sollte

eine Vollerhebung der bei den untersuchten Camps teilnehmenden Schülerinnen und Schüler in Form von Klassenraumbefragungen zu zwei Zeitpunkten – vor und nach der Intervention – stattfinden. Dafür sollte eine geeignete Kontrollgruppe gebildet werden. Im Rahmen der Implementationsanalyse sollten auf der Ebene der Programmumsetzung, auf der örtlichen Ebene sowie auf der Maßnahmeebene Dokumentenanalysen und Experteninterviews durchgeführt sowie auf der Maßnahmeebene eine Auswahl von Teilnehmenden in qualitativen Interviews zu ihrer Wahrnehmung und Bewertung der Camps befragt werden.

Insgesamt war vorgesehen 1.000 Schülerinnen und Schüler der Treatmentgruppe und 500 Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe zweimal schriftlich zu befragen, zusätzlich 200 Interviews mit Expertinnen und Experten und 120 Interviews mit Schülerinnen und Schülern zu führen.

Damit zeichnen die folgenden Merkmale das Untersuchungsdesign aus:

- Analysiert werden sollten sowohl die Umsetzung des Gesamtprogramms wie auch die konkrete Umsetzung vor Ort.
- Eine Kombination von quantitativen Verfahren und qualitativ ausgerichteten Methoden sollte zum Einsatz kommen.
- Die Umsetzung und Wirkung der BOCs sollte anhand einer geschichteten Stichprobe von 40 Schulen, die BOCs durchführten, untersucht werden.
- Die Wirkung der BOCs an den ausgewählten Standorten sollte mit einer standardisierten Vollerhebung sowie einer Erhebung bei einer adäquaten Kontrollgruppe analysiert werden.
- Als Hauptteil der Untersuchung war die Implementationsanalyse konzipiert.
- Angesichts einer großen Zahl von zu führenden qualitativen Interviews (etwa 320) sollten in der Analyse die qualitativen Verfahren einen wesentlichen Stellenwert einnehmen.[10]

3.2 Möglichkeiten und antizipierte Probleme des Evaluationsvorhabens

Die Kombination verschiedener Perspektiven und methodischer Zugänge, der fallbezogene Zugang durch die Konzentration auf 40 Standorte und die gezielte Berücksichtigung von standortbezogenen Faktoren wurden als im hohem Maße dem Untersuchungsgegenstand angemessen eingeschätzt. Im Wesentlichen

10 Kupka & Wolters (2010) zeigen, dass Wirkungen von Berufsorientierungsmaßnahmen vor allem durch quantitative Befragungen oder qualitative Interviews erhoben werden. Die Besonderheit des vorliegenden Designs ist, dass sowohl eine quantitative Befragung als auch eine große Anzahl von Interviews durchgeführt wurden und so systematisch in großem Umfang die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einbezogen wurde.

antizipierte das Forschungsteam Probleme im Hinblick auf die quantitative Messung der Wirksamkeit des Maßnahmetyps BOC.

Hier wurde zum einen die Heterogenität des Evaluationsgegenstands als problematisch erachtet. Hier Kupka & Wolters auch bezogen auf die Evaluation von Maßnahmen der (erweiterten) vertieften Berufsorientierung folgend (Kupka/Wolters 2010, S. 39f.), die unter anderem als Voraussetzung einer gelungenen Evaluation ein vergleichbares Treatment benennen, wurde als wesentliche Herausforderung in der Evaluation der BOCs identifiziert, dass diese selbst durch ein sehr hohes Maß an Heterogenität geprägt sind. In den einzelnen BOCs unterscheiden sich sowohl die Zielsetzung als auch das Treatment. Kupka & Wolters fordern, dass bei heterogenem Treatment eine Analyse spezifiziert nach Inhalten erfolgen sollte. (ebd., S. 40) Die inhaltliche Spezifik des Treatments sollte aber in der Implementationsstudie selbst Untersuchungsgegenstand sein. Zudem hätte eine inhaltlich spezifizierte quantitative Befragung den Einsatz unterschiedlicher Instrumente erfordert und ein vollständig anderes Untersuchungsdesign.

Als weitere Herausforderung wurde identifiziert, dass die Treatmentgruppe äußerst heterogen sein würde – sowohl hinsichtlich der Klassenstufe (und damit des Alters), der Schulform, des Stands der Berufsorientierung in der Schule bzw. Klasse, der regionalen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Standortes etc. Ein Teil dieser Merkmale, so die Überlegung, würde durch geschichtete Verteilungen bei Treatment- und Kontrollgruppe kontrolliert werden können, für einen Teil dieser Merkmale – wie z.B. den Stand der Berufsorientierung in der jeweiligen Schule bzw. Klasse würde dies aber nicht gelten, da diese Merkmale selbst Untersuchungsgegenstand sind.

Eine offene Frage blieb diesbezüglich, inwiefern angesichts der geschilderten Heterogenität auch eine detaillierte Analyse der jeweiligen Standortcharakteristika und sämtlicher Umsetzungsfaktoren überhaupt dazu führen würde, sinnvoll kausale Bezüge herzustellen und damit wesentliche Umsetzungsfaktoren zu identifizieren.

Als grundsätzlich fraglich wurde zudem erachtet, ob eine so kurze Intervention wie ein BOC überhaupt geeignet ist, feststellbare Veränderungen im Hinblick auf stabile persönlichkeitsbezogene Merkmale auszulösen und auch ob hier Veränderungen im Hinblick auf biographisch verankerte Berufsorientierung zu bewirken sind.

Konzeptionell stellte zum anderen vor allem die Messbarkeit von durch eine Intervention erfolgten Veränderungen bei der Treatmentgruppe eine große Herausforderung dar. Die Anwendung mikroökonometrischer Verfahren bezieht sich in vorliegenden Arbeiten zur Wirksamkeit von Arbeitsmarkt- und Berufsorientierungsmaßnahmen vor allem auf Forschungsdesigns, die „harte Indikatoren“ wie Aufnahme einer Beschäftigung, erzieltes Gehalt oder die Veränderung schulischer Leistungen, gemessen in Noten, Übergänge in berufliche Ausbildung als

Ergebnisvariablen operationalisieren. Diese Daten entstammen zumeist „gesicherten“ Quellen wie der BA-Statistik oder den Angaben von Lehrkräften in Form von Noten. Wir hingegen verfügen ausschließlich über Angaben von Schülern und Schülerinnen, weshalb Artefakte wie sozial erwünschtes Antworten oder bewusste Falschangaben bei der Interpretation der Befunde mitbedacht werden müssen.

Außerdem messen wir konstruierte Variablen, deren Erhebung üblicherweise mit weitaus voluminöseren und vorher getesteten Skalen vollzogen wird, als es im Rahmen unserer zeitlichen Ressourcen und methodischen Prämissen (Kurzbefragung) möglich war. Auch dies soll in Hinblick auf die Einordnung der Ergebnisse nicht unerwähnt bleiben.

Aufgrund der empirischen Vielfalt, welche die BOC aufweisen, erscheint es sinnvoll, nicht mit einem einheitlichen Erhebungsinstrument (hier: Fragebogen) zu arbeiten, sondern auf partielle Zielsetzungen ausgerichtete Instrumente zu entwerfen. Hierzu ist es erforderlich, die qualitative Erfassung der „Maßnahmerealität“ in einer Vorstudie der quantitativen Wirksamkeitsmessung voranzustellen.

Sollten mikroökonometrische Wirksamkeitsanalysen weiterhin auch für Maßnahmen wie das BOC innerhalb eines kurzen Zeitraumes – die zu untersuchende Wirkung sollte für einen Zeitraum von einem Monat ermittelt werden – angewendet werden, müssten in spezifischen Projekten entsprechende Indikatoren für „Kurzfrist-Entwicklungen“ erarbeitet werden.

3.3 Der methodische Ansatz der Evaluation

Die genannten Vorgaben aus der Leistungsbeschreibung wurden im Untersuchungsdesign der Evaluation umgesetzt, die geschilderten antizipierten Probleme soweit möglich minimiert. Bezogen auf die o.g. Notwendigkeit der Berücksichtigung des heterogenen Treatments sah das Forschungsteam vor allem Optionen für eine nach inhaltlichen Aspekten differenzierte Wirkungsanalyse in den qualitativen Untersuchungsbestandteilen (Implementationsstudie, Interviews mit Schülerinnen und Schülern). Eine wesentliche methodische Entscheidung der Evaluation war, die Implementationsstudie im Wesentlichen auf der Grundlage eines Fallstudienkonzepts zu erstellen. Grundidee war hier, dass aufgrund der Heterogenität der BOCs, der Schulen, der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und der spezifischen Bedingungen jedes BOCs eine Querschnittsanalyse kaum zielführend sein würde. In einem ersten Schritt sollten daher in jedem Einzelfall alle Informationen gebündelt und die Spezifika des Falls in Fallstudien herausgearbeitet werden.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die verschiedenen geplanten Bestandteile des Erhebungsprogramms.

Abb. 1: Erhebungsprogramm im Forschungsprojekt BOC

Wirkungsanalyse	
-	Schriftliche Befragung von 1000 Schülerinnen und Schülern an 40 Standorten mit Null- und Folgemessung
-	Schriftliche Befragung von 500 Schülerinnen und Schülern aus der Kontrollgruppe mit Null- und Folgemessung
Implementationsanalysen (auf Landesebene und an den 40 Schulstandorten)	
-	200 Interviews mit schulischen und lokalen Experten bzw. Expertinnen (5 pro Standort)
-	10 übergreifende Expertengespräche
-	40 Fallstudien
-	120 Interviews mit Teilnehmenden (3 pro Standort)
Standortanalysen /Fallstudien	
-	Regionalanalysen für die 40 Schulstandorte
-	Schulbezogene Analysen (Dokumentenanalysen, Hinweise aus den Experteninterviews)

Details zur Konzeption, der Stichprobenbildung und der Untersuchungsdurchführung zu den jeweiligen Bestandteilen finden sich in den folgenden Kapiteln.

3.4 Auswahl der Schulstandorte

Im Hinblick auf die Auswahl der 40 in die Untersuchung einzubeziehenden Schulstandorte war vom IAB eine nach regionalen Gesichtspunkten und Schuleigenschaften geschichtete Stichprobe vorgesehen, wobei Gymnasien aufgrund dort grundsätzlich anderer Fragestellungen nicht einbezogen werden sollten. Das Vorgehen bei der Standortauswahl hatte angesichts der methodischen Anlage des Forschungsprojektes eine hohe Bedeutung für die Erreichung repräsentativer Ergebnisse. Damit waren einige Herausforderungen verbunden.

Im Folgenden soll das Vorgehen bei der Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen wie auch der Schulen aus der Kontrollgruppe dargestellt werden.

3.4.1 Auswahl der Schulstandorte der teilnehmenden Schulen

Die faktische Auswahl der in die Untersuchung einzubeziehenden teilnehmenden Schulen war durch den späten Beginn der Evaluation stark eingeschränkt. Der Auftrag zur Evaluation des Moduls 2 von „Zukunft fördern“ bezog sich auf das Durchführungsjahr 2010. Mit dem Projektstart am 30.8.2010 hatte jedoch die überwiegende Zahl der 396 Schulen, die die Grund-

gesamtheit der teilnehmenden Schulen[11] (ohne Gymnasien) umfasste, das BOC bereits durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden deshalb (mittels einer E-Mail-Anfrage bei den am Modul 2 teilnehmenden Schulen) diejenigen Schulen identifiziert, die das BOC zum Projektstart noch nicht durchgeführt hatten. Zum Stichtag 25.10.2010, dem geplanten Beginn der ersten Fragebogenerhebung, verblieben lediglich 69 Schulen, aus denen die 40 Standorte auszuwählen waren. Wegen der geringen Fallzahl (2) entschied das Projektteam, auch die Realschulen nicht zu berücksichtigen, womit sich die uns zugängliche Zahl der Schulen für die Stichprobenziehung auf 67 Schulen reduzierte.

Zur Deskription der Grundgesamtheit und als entsprechend in der Stichprobe abzubildenden Variablen sollten berücksichtigt werden:

- Schulform (Hauptschulen, Förderschulen, Gesamtschulen)
- Regionale Verteilung (Regierungsbezirke)
- Sozialräumliche Beschaffenheit/Migration
- Regionale Strukturen (Urbanisierungsgrad)

Die Verteilung der Schulform war erwartungsgemäß unproblematisch abzubilden. Einbezogen wurden die Schulformen Hauptschulen, Förderschulen und Gesamtschulen. Unter den Förderschulen wurden nur solche berücksichtigt, die sich an Jugendliche mit Lernbehinderungen und mit sozial-emotionalem Entwicklungsbedarf richten, und nicht solche für Jugendliche mit spezifischen körperlichen oder seelischen Behinderungen. Für die Deskription der regionalen Verteilung wurde die Verteilung auf die Regierungsbezirke herangezogen.

Eine Überprüfung der den Sozialraum charakterisierenden Merkmale war nicht möglich, da solche Daten nicht für alle Kreise und kreisfreien Städte in NRW vorlagen. Anhand der Sozialraumanalysen von Strohmeyer u.a. (2003) konnte nachträglich zumindest für 24 Schulen aus kreisfreien Städten der Stichprobe festgestellt werden, dass diese über verschiedene Indikatoren (Ausländeranteil, Jugendquotient, Arbeiteranteil), die zu Sozialraumtypen zusammengefasst wurden, streuen. Dieser Befund gewährleistet, dass verschiedene Sozialräume als Schulstandorte untersucht wurden.[12]

Zur Charakterisierung der regionalen Strukturen wurde den Schulstandorten das Basisstrukturmerkmal „Lage" der Raum-

11 Eine entsprechende Datenbank hält die Stiftung Partner für Schule vor; allerdings sind die Angaben zum Durchführungszeitraum freiwillig und wie wir – auf Nachfrage bei der Stiftung Partner für Schule – feststellten, nicht vollständig. Von der Stiftung Partner für Schule bekam das Projekt eine Liste der BOC durchführenden Schulen. Die Liste enthielt 412 Schulen. Hiervon sind 16 Schulen Gymnasien, welche absprachegemäß nicht berücksichtigt wurden und aus der „Grundgesamtheit" entfernt wurden. Somit verblieben 396 Förder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, die für uns die zu repräsentierende Grundgesamtheit bilden.

12 Bezüglich der sozialräumlichen Zuordnung geben wir zu bedenken, dass aufgrund teilweise weiträumiger Einzugsbereiche der Schulstandorte diese nicht zwingend der originäre Sozialraum aller Schülerinnen und Schüler sind.

typen ROB 2010 des Bundesinstitutes für Bau-, Stadt- und Raumforschung zugeordnet[13]. Die möglichen Ausprägungen sind: „sehr peripher“, „peripher“, „zentral“ und „sehr zentral“, die über den Indikator „Erreichbare Tagesbevölkerung“ die jeweilige Nähe des Standortes zu Räumen mit hoher Bevölkerungs- und damit Arbeitsplatzkonzentration abbilden. Bei zentraler und sehr zentraler Lage finden die Schülerinnen und Schüler eine entsprechend ausgebaute Infrastruktur und ein höheres Arbeitsplatzangebot als in peripheren oder sehr peripheren Gegenden vor.

Da die Verteilungen im Hinblick auf regionale Strukturen und Schultypen in der Grundgesamtheit und der Gesamtheit der potenziell auszuwählenden Schulen eine große Ähnlichkeit aufwiesen, wurden die 40 Standorte durch eine einfache Zufallsauswahl durch den SPSS-Zufallsgenerator gezogen. In dieser Stichprobe ergab sich eine Verteilung, die mit jenen der Grundgesamtheit und der Gruppe der potenziell auszuwählenden Schulen im Wesentlichen korrespondierte.

Die jeweiligen Verteilungen der realisierten Auswahl sind in der folgenden Tabelle synoptisch dargestellt:

Tab. 3: Auswahl der Schulstandorte (teilnehmende Schulen): Verteilung der Struktur beschreibenden Variablen

	Grundgesamtheit (N=396)		Potenziell auszuwählende Schulen (n=69)		Stichprobe (n=40)	
Schulform	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**
Förderschule	155	39	25	36,2	15	37
Hauptschule	178	45	35	50,7	20	50
Realschule	32	8	2	3	0	0
Gesamtschule	31	8	7	10,1	5	13
Regierungsbezirk	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**
Düsseldorf	101	26	13	19	9	23
Köln	98	25	19	28	9	23
Detmold	44	11	6	9	3	8
Münster	61	15	10	15	6	15
Arnsberg	92	23	19	28	13	33
Regionale Struktur	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**	**Häufigkeit**	**%**
Sehr peripher	0	0	0	0	0	0
Peripher[1]	12	3	1	2	0	0
Zentral	80	20	12	18	7	18
Sehr zentral	303	77	54	81	33	83

Quelle: Eigene Berechnungen

1 Ursprünglich war vorgesehen, die einzige unter den potenziell auszuwählenden Schulen, die in einer peripheren regionalen Struktur ansässig ist, als „gesetzten Nachrücker“ in die Stichprobe aufzunehmen. Jedoch startete die Schule ihr BOC genau an dem Tag, an dem die t0-Phase begann und konnte somit nicht berücksichtigt werden.

13 http://www.bbsr.bund.de/nn_103086/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/Raumtypen2010/Raumtypen2010.html

Für den Fall, dass einzelne Schulen nicht teilnehmen könnten, wurden zwölf „Nachrücker-Schulen“ ausgewählt. Hier wurde im Sinne einer geschichteten, disproportionalen Zufallsauswahl jeweils pro Regierungsbezirk und Schulform eine „Nachrückerschule“ ausgewählt. In drei Fällen (Hauptschule, Bezirk Düsseldorf; Gesamtschule Bezirk Köln; Gesamtschule, Bezirk Münster) gelang dies nicht, so dass eine geringfügige Veränderung der Stichprobenstruktur in Folge des Nachrückverfahrens stattfand. Nur sechs der Schulen in der anvisierten Stichprobe nahmen an der Befragung nicht teil, die Nachrücker wurden gemäß dem beschriebenen Verfahren ausgewählt.

3.4.2 Auswahl der Schulstandorte der nicht teilnehmenden Schulen

Das Forschungsdesign sah vor, dass an 20 Schulstandorten Kontrollgruppen befragt werden sollten, um die Wirksamkeit des Maßnahmeformats „BOC“ zu überprüfen. Vorgesehen war in der Hälfte der Schulen (10 Schulen) Parallelklassen zu befragen und für die andere Hälfte sog. „Zwillingsschulen“ mit gleicher Schulform und ähnlichen Standort- und Umfeldbedingungen einzubeziehen. Dieses Design ließ sich nicht umsetzen, da es nur für 10% der Stichprobe (4 Schulen) gelang, Parallelklassen zu identifizieren, die nicht am BOC teilgenommen haben. Das erklärt sich daraus, dass die überwiegende Zahl der ausgewählten Schulen am BOC mit der ganzen Jahrgangsstufe teilgenommen hat oder überhaupt die Jahrgänge nur einzügig waren; dies trifft insbesondere für Haupt- und Förderschulen zu. Einige dieser Schulen stehen bereits kurz vor der Schließung.

Um die Stichprobengröße (20 Schulen bzw. 500 Schüler und Schülerinnen) zu erreichen, wurde bei der Zusammenstellung der Kontrollgruppe zweigleisig gefahren: Gemäß einer an der Treatmentgruppe orientierten geschichteten Auswahl wurde eine Liste von Schulen erstellt, die kontaktiert wurden. Gleichzeitig wurden auch von den Treatment-Schulen einige empfohlene „Zwillinge“ in die Kontrollgruppe einbezogen. Da sich bei der Durchführung der Befragung der Kontrollgruppe zeigte, dass die anvisierte Stichprobengröße mit den ursprünglich ausgewählten 20 Schulen nicht erreicht werden konnte [vgl. 3.5.3.2], wurden zehn weitere Schulstandorte ausgewählt. Die folgende Tabelle vergleicht die Treatment-Schulen mit der realisierten Kontrollgruppe.

Tab. 4: Vergleich der Schulen aus Treatment- und Kontrollgruppe nach Schulform und Regierungsbezirk

	Stichprobe (n=40)		Kontrollgruppe (n=30)	
Schulform	**Häufigkeit**	**Prozent**	**Häufigkeit**	**Prozent**
Förderschule	15	37	11	37
Hauptschule	20	50	15	50
Realschule	0	0	0	0
Gesamtschule	5	13	4	13
Regierungsbezirk	**Häufigkeit**	**Prozent**	**Häufigkeit**	**Prozent**
Düsseldorf	9	23	7	23
Köln	9	23	6	20
Detmold	3	8	2	7
Münster	6	15	5	17
Arnsberg	13	33	10	33

Quelle: Eigene Berechnungen

3.4.3 Feldbericht: Rekrutierung der Schulstandorte

Die 40 ausgewählten Schulen wurden über das Forschungsprojekt umfangreich informiert. Ein Anschreiben an die Schulleitungen erläuterte die Ziele des Projektes, die geplanten Erhebungen, den Ablauf und den erforderlichen zeitlichen Aufwand. Enthalten waren Eltern- und Schülerinformationen sowie die Vordrucke für die Einverständniserklärungen, mit denen die Eltern der Beteiligung ihres Kindes an der schriftlichen Befragung und gegebenenfalls der Beteiligung an einem Interview zustimmten; ein Unterstützungsschreiben des Schulministeriums lag ebenfalls bei. Alle Dokumente zur Information von Lehrkräften, Eltern und der befragten Schülerinnen und Schüler selbst wurden mit dem Datenschutzbeauftragten der TU Dortmund abgestimmt. Die Bereitschaft der Schulleitungen wurde telefonisch eingeholt, was zugleich die Beantwortung offener Fragen ermöglichte. Die Abstimmung des Termins für die erste schriftliche Klassenraumbefragung erfolgte in weiteren Telefonaten, zumeist mit den Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren.

Die Bereitschaft zur Teilnahme an der Evaluation war an den ausgewählten Schulen, trotz des damit verbundenen Aufwandes, sehr hoch. Diese hohe Bereitschaft erklärt sich daraus, dass die Schulen sehr an einer wissenschaftlichen Evaluation des BOC interessiert sind, was uns bei unseren Besuchen an den Schulen immer wieder persönlich mitgeteilt wurde. Insgesamt 34 der 40 angeschriebenen Schulen haben sich bereit erklärt, an der Evaluation teilzunehmen, wobei die Nicht-Beteiligung vor allem der knappen Vorbereitungszeit der Schulen aufgrund der Herbstferien geschuldet war. Für die sechs Standorte wurden Nachrücker gemäß dem beschriebenen Verfahren ausgewählt.

3.5 Standardisierte Befragung

3.5.1 Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion

Die (überwiegend) standardisierten Fragebögen zur Befragung der teilnehmenden und nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden im Herbst 2010 unter Beteiligung des gesamten Forschungsverbundes in einem mehrstufigen Prozess erstellt und sukzessiv optimiert. Dies geschah vorwiegend mit qualitativen Methoden. Statistische Tests der Objektivität, Reliabilität und Validität des Instruments wie z.B. die Berechnung von Reliabilitäts- und Validitätskoeffizienten (vgl. Diekmann 1995, S. 228ff.) konnten wir nicht durchführen. Ein solches Vorgehen hätte empirische Referenzmaßstäbe erfordert, die nicht gegeben bzw. erzeugbar waren. In einer solchen Situation bietet es sich an, sich elaborierter Instrumente zu bedienen, die mit den eigenen Fragestellungen korrespondieren. Wir haben uns deshalb dazu entschieden, die Fragebogenerstellung in einen rekursiv angelegten Diskussionsprozess innerhalb des Forscherteams und mit ausgewählten Expertinnen und Experten (u.a. vom IAB) einzubetten. Dieses Vorgehen entspricht den Grundzügen der Beurteilung der Inhaltsvalidität eines Instrumentes durch ein Expertenrating (vgl. Dieckmann 1995, S. 225).

Leitend für die Erstellung des Fragebogens waren die unmittelbaren Ziele der vertieften Berufsorientierung im Allgemeinen und des Moduls 2 „Berufsorientierungscamp“ der Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ im Besonderen.

Ausgehend von diesen Zielstellungen wurden elaborierte Fragebögen recherchiert und die passenden Itembatterien selektiert. Diese Itemsammlung wurde durch eigene Fragen vervollständigt, die sich auf Bereiche bezogen, die durch die vorhandenen Instrumente nicht (ausreichend) abgedeckt wurden. Anschließend wurde der Fragebogen in einem mehrfachen Abstimmungsprozess innerhalb des Forschungsverbundes sowie mit dem Auftraggeber zunächst zu einer Pretestversion und nach Einarbeitung der daraus folgenden Erkenntnisse[14] zu einer finalen Fassung entwickelt. Wegen des Termindrucks mussten die Pretests sehr kurzfristig organisiert und durchgeführt werden; sie fanden in einer Hauptschulklasse (Klasse 8) und in einer Förderschulklasse Lernen (Klasse 7[15]) statt. Für den Pretest stand jeweils eine Schulstunde zur Verfügung. Den Schülern und Schülerinnen wurde durch das BOC-Team der Kontext erläutert und sie wurden aufgefordert, während

14 Ein wesentliches Ergebnis war, dass der Fragebogen gekürzt werden musste, um sicherzustellen, dass er in einer Schulstunde bearbeitet werden kann. Ferner wurde deutlich, dass gerade den Förderschülerinnen und -schülern, aber auch einem Teil der Hauptschülerinnen und -schüler zahlreiche Formulierungen und Bezüge nicht verständlich waren.

15 Nach Aussage des Schulleiters war die Klasse 7 in ihrer Leistungsentwicklung der Klasse 8 ebenbürtig bzw. teilweise sogar überlegen.

des Ausfüllens der Bögen aufkommende Fragen zu stellen. Es wurde gemessen, wie lange die Schülerinnen und Schüler zum Ausfüllen brauchten. Anschließend gaben die Schülerinnen und Schüler im Klassenverband ein Feedback. Flankierend hierzu gaben die Lehrkräfte ein Urteil zu dem Fragebogen ab und nannten nützliche Formulierungsalternativen. Im Ergebnis wurden die Erhebungsdimensionen beibehalten, die Fragen allerdings in Bezug auf Itemzahl und Formulierung verändert.

3.5.2 Klassenraumbefragungen von teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.5.2.1 Befragungsinhalte

Die Fragen aus dem Fragebogen lassen sich zu drei thematischen Blöcken zusammenfassen. Im ersten Frageblock wird das aktuelle Berufsorientierungs- und Berufswahlverhalten erfasst (t0) und Veränderungen (t1) festgestellt. Es wird erhoben, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler bereits mit ihrer beruflichen Zukunft auseinander gesetzt haben und inwieweit bestimmte Dimensionen einer Berufswahlreife vorliegen. Wir orientieren uns dabei an der Dimension „Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz“ wie sie im Kriterienkatalog zur „Ausbildungsreife“ im Konzept „Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit“ im Auftrag des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2006) vorgelegt wurde.

Hierzu werden einerseits Fragen gestellt, die das allgemeine Interesse an Fragen der Berufswahl erheben. Mit den Fragen nach einem konkreten (Wunsch-)Beruf sowie beruflichen Vorlieben und der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen werden erhoben, ob und ggf. wie sich die Präferenzen und Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Erfahrungen im Berufsorientierungscamp verschieben. Bei einer „Wirksamkeit“ des Camps wäre anzunehmen, dass sich die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und die Anforderungen unterschiedlicher Berufe bzw. Berufsfelder in Richtung der Konturierung eines individuellen beruflichen Möglichkeitsraumes zu reflektieren, gesteigert hat. Schließlich werden in diesem Block Fragen zur aktiven Beschäftigung mit Berufswahl und Berufsfeldern gestellt. Im Vergleich t0-t1 sollte festgestellt werden, ob das Camp zu einer intensiveren und systematischeren Beschäftigung mit der Berufswahl und einzelnen Berufen führte.

In diesem Block haben wir Fragen/Items aus dem DJI-Übergangspanel, inkl. Fragen aus dem Pretest-Bogen (vgl. Kuhnke 2007), dem Fragebogen Einstellung zur Berufswahl und beruflichen Arbeit (Seifert/Stangl 1986), einem am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen entwickelten und genutzten Fragebogen zur Berufsorientierung Branden-

burger Schülerinnen und Schüler[16], und einem Fragebogen zur Berufswahlorientierung der TU Chemnitz (Seifert u.a. 2008), in unterschiedlichem Maße modifiziert, verwendet.

Der zweite Frageblock beschäftigt sich mit der Erfassung der Dimension „Selbsteinschätzung" (Selbstwertgefühl, Selbsterleben) und möglichen Veränderungen im Selbsterleben. Zentraler Ansatzpunkt ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung. Die individuelle Selbsteinschätzung der Jugendlichen hat starken Einfluss auf ihre Motivation und ihr Handeln. Zwei zentrale, in der Psychologie beheimatete Konzepte stellen der „Locus of Control" (Lokation der Kontrolle/Kontrollüberzeugung) und „Self Efficiency" (Selbstwirksamkeitserwartung) dar.

Das Locus of Control-Konzept (Rotter 1966) besagt, dass Individuen die Ergebnisse ihres Handelns entweder einer persönlichen Steuerung bzw. Kontrolle (internal Locus of Control) oder einer Steuerung durch äußere Ereignisse (external Locus of Control) zuschreiben. Zu betonen ist, dass es sich dabei nicht um die faktischen Ursachenfaktoren handelt, sondern um die Interpretation des Individuums. Personen mit einer internalen Kontrollüberzeugung – so die Annahme – treten generell optimistischer, aktiver und zielstrebiger neuen Herausforderungen entgegen (Stangl 2004).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Self-Efficiency) weist eine enge konzeptionelle Nähe zum Konzept des Locus of Control auf. Individuen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sind überzeugt, anstehende Handlungen mit ihren Kompetenzen und den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen erfolgreich durchführen zu können. Der Glaube an die eigenen Kompetenzen ermuntert dazu, auch schwierige Herausforderungen anzugehen und diese ausdauernd und optimistisch zu bearbeiten. Bezogen auf Kinder und Jugendliche ist zu konstatieren, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung sich unter anderem darin zeigt, dass sich die Überzeugung entwickelt, Lernleistungen steuern und damit gestellte Anforderungen pro aktiv meistern zu können. Dies steigert in der Folge die Motivation, sich neuen Herausforderungen (initiativ) zu stellen (Pastorelli u.a. 2001).

Dabei gingen wir davon aus, dass sich durch die Camps Selbstwertgefühl, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitserwartung eher nur in geringem Maße verändern. Denn: Aktivitäten von einer Dauer von wenigen Tagen können in der Regel keine Ergebnisse von jahrelanger Sozialisation nachhaltig verändern. Dies wäre eventuell zu erwarten, wenn in Einzelfällen die Tage des Berufsorientierungscamps zu echten Schlüsselerlebnisse werden. Wirkungen bezüglich der Berufsorientierung lassen sich jedoch möglicherweise danach unterscheiden, ob eine eher pessimistische oder optimistische Selbstwirksamkeitserwartung vorhanden ist. Insofern wollten wir überprüfen, ob diese Variable als intervenierende Variable für unterschiedliche Auswirkungen

16 Der Fragebogen wurde in einem Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission „Berufsorientierung für Mädchen und Jungen" entwickelt und angewandt.

bei bestimmten Gruppen von Jugendlichen zu betrachten ist. Im Vergleich von t0 und t1 erwarteten wir, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung eine stärkere Zunahme der Berufsorientierungskompetenz verzeichnen als die Schülerinnen und Schüler, die weniger von sich und ihrer Leistungsfähigkeit überzeugt sind.

Wir haben uns in diesem Block an der Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer/Jerusalem (1999), der Rosenberg-Self-Esteem Skala (Rosenberg 1965) und dem DJI-Übergangspanel orientiert.

Die meisten Fragen im abschließenden dritten Block „Angaben zur Person" orientieren sich am DJI-Übergangspanel. Neben den soziodemographischen Standardangaben (Alter, Geschlecht) wird in diesem Block als intervenierende Variable der Migrationshintergrund (auch mit Blick auf die Sprachkompetenz) erhoben. Mit der Frage nach Schulnoten kann eine ungefähre Einordnung der kognitiven Fähigkeiten vorgenommen werden.

3.5.2.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung teilnehmender Schülerinnen und Schüler

Um die Einhaltung des Datenschutzes zu gewährleisten, ist von Seiten der Projektleitung Kontakt mit dem Datenschutzbeauftragten des Landes NRW aufgenommen worden. Die schriftlichen Ausführungen desselben zu rechtlichen Bestimmungen und Vorgaben wurden in einem Datenschutzkonzept umgesetzt, das mit dem Datenschutzbeauftragten der Technischen Universität Dortmund abgestimmt wurde. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind in Nordrhein-Westfalen schriftliche und mündliche Befragungen von Schülerinnen und Schülern, bei denen Individualdaten erhoben werden nur möglich, wenn die Eltern schriftlich über die vorgesehenen Erhebungen informiert werden, und schriftlich ihre Zustimmung erklären. Es reicht nicht aus, dass die Teilnahme des Kindes von den Eltern weder unmittelbar noch mittelbar untersagt wird. Für die vorliegende Untersuchung bedeutete dies, dass vor Befragungsbeginn ein entsprechender zeitlicher Vorlauf notwendig war, damit die Lehrkräfte die (vorbereiteten) Informationen und Einverständniserklärungen den Schülerinnen und Schülern mitgeben und diese wieder rechtzeitig einsammeln konnten. Durch diese nicht beeinflussbare Vorgabe bei der Auswahl der zu befragenden Schülerinnen und Schüler konnten sich möglicherweise positive Selektivitätseffekte ergeben – die Wahrscheinlichkeit einer Zustimmung war bei an schulischen Belangen ihrer Kinder interessierteren Eltern größer, ebenso war die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendlichen ihren Eltern die Einverständniserklärungen vorlegten, bei engagierteren Schülerinnen und Schülern größer.

Da das Forschungsvorhaben zur Wirkungsanalyse der Berufsorientierungscamps an jeder teilnehmenden Schule die Erhebung zu zwei Messzeitpunkten (t0-, t1-Messung) vorsah, war es notwendig, für jeden Fragebogen eine eindeutige Identifikationsvariable zu generieren. Um die datenschutzrechtlichen

Vorgaben einzuhalten galt es einerseits sicherzustellen, dass die Forscherinnen und Forscher nicht die Möglichkeit haben, von der Identifikationsvariable auf einzelne Schülerinnen und Schüler zu schließen. Andererseits musste sichergestellt werden, dass die jeweilige Lehrperson, keinerlei Zugang zu den ausgefüllten Fragebögen bekommt. Das Lehrpersonal erhielt vor der Befragung eine Liste mit Identifizierungscodes, in die sie die jeweiligen Namen aus der Klassenliste, unabhängig von der Reihenfolge des Alphabetes, übertrug. Anhand dieser Liste erfolgte anschließend die Verteilung der Fragebögen, auf die der jeweilige Identifizierungscode eingetragen war. Während die ausgefüllten Fragebögen nur von den Forscherinnen und Forschern eingesammelt wurden, wurde die Liste nach der ersten Befragung durch die Lehrkräfte einbehalten. Die Verteilung der Fragebögen der zweiten Erhebungswelle erfolgte wiederum auf der Grundlage dieser Liste.

Die Nullmessung der schriftlichen Klassenraumbefragungen (t0) in den 40 Schulen, die am BOC teilgenommen haben, fand von Oktober 2010 bis Januar 2011 statt; sie wurden von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der sfs/TU Dortmund durchgeführt. Von November bis März fanden parallel zur Nullmessung die zweite schriftliche Befragung (t1-Messung) von Schülerinnen und Schülern zusammen mit den qualitativen Interviews der Implementationsstudien (s. weiter unten) statt. Ab diesem Zeitpunkt wurden die Erhebungen arbeitsteilig durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Zoom e.V. (15 Schulstandorte) und durch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der sfs (25 Schulstandorte) durchgeführt.

3.5.3 Klassenraumbefragungen von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.5.3.1 Befragungsinhalte

Dieser Fragebogen unterschied sich von dem oben beschriebenen Fragebogen für am BOC teilnehmende Schülerinnen und Schüler nur dadurch, dass bei der Nullmessung die Fragen zu den Erwartungen an das Berufsorientierungscamp und bei der Folgemessung die Fragen zur Beurteilung des Berufsorientierungscamps entfielen. Auf Basis des übereinstimmenden Fragenkatalogs konnte so eine Analyse der Auswirkungen des Berufsorientierungscamps unter den gleichen (inhaltlichen) Voraussetzungen erfolgen.

3.5.3.2 Feldbericht: Durchführung der Befragung von nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

Die Klassenraumbefragungen der nicht teilnehmenden Schülerinnen und Schüler fanden von Ende November 2010 bis Ende Juli 2011 statt. Aufgrund der Veränderung des methodischen Designs [vgl. 3.4.1.1] war es dem Forschungsteam nicht möglich,

die Befragung der Kontrollgruppen zeitgleich zu den Erhebungen an den 40 Standorten durchzuführen. Bei der Ansprache der Schulen musste festgestellt werden, dass die Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen, bei diesen Schulen erheblich geringer war.[17] Dadurch erteilte an Schulen, die sich an der Befragung beteiligten, eine deutlich geringere Zahl der Eltern ihren Kindern die erforderliche Elternerlaubnis. Um eine genügend große Stichprobe zu realisieren (die Vorgabe war mindestens 500 Schülerinnen und Schüler) wurde – in Absprache mit dem IAB – die Zahl der in die Stichprobe einzubeziehenden Schulen um zehn auf insgesamt 30 Schulen erhöht. Bei der Auswahl der Standorte wurde zusätzlich zu den genannten Auswahlkriterien auf die Größe der Schulen geachtet und auch Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse verstärkt einbezogen. Dadurch hat sich jedoch die Zusammensetzung der Kontrollgruppe in relevanten Merkmalen im Vergleich zur Treatmentgruppe verändert.

3.5.4 Beschreibung des Samples

In die Auswertung der Befragung gingen die Angaben von 1.550 Schülerinnen und Schüler ein. 940 von ihnen nahmen an einem BOC teil und bildeten somit die Treatmentgruppe. Die Kontrollgruppe hatte einen Umfang von 610 Schülerinnen und Schüler.

Die Bruttostichprobe der Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen (Treatmentgruppe) kann nicht exakt beziffert werden. Nach Auskunft der interviewten schulischen Ansprechpersonen nahmen von den 40 Schulen insgesamt 1608 Schülerinnen und Schüler am BOC teil, was einer Rücklaufquote von 58 Prozent entsprechen würde. Allerdings beruht ein Teil der Angaben auf Schätzungen der Befragten.

In den Klassenraumbefragungen teilte das Forschungsteam insgesamt 1442 Fragebögen an Schülerinnen und Schüler aus, die am BOC teilgenommen hatten und eine Einverständniserklärung der Eltern vorlegen konnten. Von 964 erhielten wir zu t0 und t1 einen ausgefüllten Fragebogen, was einer Rücklaufquote von 68 Prozent entspricht. 24 Fragebögen konnten allerdings, häufig wegen zu wenigen Angaben (nur die erste Seite ausgefüllt), nicht in die Analyse einfließen, so dass wir letztendlich mit den 940 Teilnehmenden der Treatmentgruppe auf eine „bereinigte“ Rücklaufquote von 66 Prozent kommen.

Die Bruttostichprobe der Schülerinnen und Schüler an Schulen, die nicht am BOC teilgenommen haben, lässt sich dagegen aufgrund der uns vorliegenden Informationen nicht, d.h. auch nicht annähernd, benennen. Uns liegen zum einen keine Angaben zu den Klassenstärken der einbezogenen Schulklassen vor; zum anderen wurden teilweise Schülerinnen und Schüler

17 Die Teilnahme an der Evaluation ergibt für die Schulen keinen unmittelbaren „Mehrwert“ und erforderte regelrechte Überredungskunst. Zudem sind Eltern, deren Kinder gar nicht an einem Berufsorientierungscamp teilgenommen haben, verständlicherweise auch schwerer davon zu überzeugen, dass eine Beteiligung ihrer Kinder an der Befragung Sinn macht.

aus Leistungskursen verschiedener Klassen zusammengezogen, so dass auch der Rückbezug auf die Klassenstärke kein exaktes Maß geliefert hätte. Da dem Forschungsteam keine Informationen über die Klassenstärken der jeweils befragten Klassen vorliegen, gibt es keine Angaben über das Verhältnis der vorliegenden Zustimmungen zur Grundgesamtheit.

Aufgrund der oben angeführten Schwierigkeiten, eine genügend große Stichprobe für die Kontrollgruppe zu erhalten und den dabei getroffenen Auswahlentscheidungen (Einbezug größerer Förderschulen, verstärkter Einbezug auch der 9. Klassen), unterschieden sich die Verteilungen zentraler Strukturmerkmale mitunter deutlich zwischen Treatment- und Kontrollgruppe, so dass die Vergleichbarkeit unter Verwendung eines Matching- und eines Regressionsansatzes optimiert werden musste (vgl. 5.1.1).

Die Treatmentgruppe besteht zu mehr als der Hälfte (56%) aus Hauptschülerinnen und -schülern. Etwa ein Viertel (27%) der Befragten besuchen eine Gesamtschule und 16 Prozent eine Förderschule. In der Kontrollgruppe sind mit 27 Prozent die Förderschülerinnen und -schüler weitaus stärker vertreten. Der Anteil der Gesamtschüler und -schülerinnen entspricht mit 26 Prozent etwa dem in der Treatmentgruppe, und der Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler fällt mit 47 Prozent um ein Zehntel geringer aus als in der Treatmentgruppe.

78 Prozent der Treatmentgruppe besucht zum Zeitpunkt der Erhebung die Jahrgangstufe 8, der Rest sind Neuntklässler. In der Kontrollgruppe hingegen sind Achtklässler (51%) und Neuntklässler (49%) etwa zu gleichen Teilen vertreten. Das Durchschnittsalter der Treatmentgruppe beträgt entsprechend 14 Jahre, das der Kontrollgruppe 15 Jahre. Die Verteilung der Geschlechter unterscheidet sich zwischen Treatment- (weiblich: 43%) und Kontrollgruppe (weiblich: 47%) nur geringfügig.

In beiden Gruppen hat etwa die Hälfte der Teilnehmenden (47%) einen Migrationshintergrund. Lediglich drei (Treatmentgruppe) bzw. vier Prozent (Kontrollgruppe) der Schülerinnen und Schüler leben in einem Haushalt, in dem nicht deutsch gesprochen wird.

Knapp 30 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gehen in einem Arbeitsagenturbezirk zur Schule, in dem die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation (BIBB-Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011) zwischen 55 und 75 Prozent liegt, was eine angespannte Situation auf dem Ausbildungsmarkt indiziert. Für 46 Prozent liegt die a priori Chance auf einen Ausbildungsplatz zwischen 75 und 85 Prozent, und ein Viertel ist in einem Agenturbezirk mit einer betrieblichen Angebots-Nachfrage-Relation zwischen 85 und 95 Prozent zu verorten.

Bei den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe zeigt sich alles in allem eine günstigere Situation auf dem Ausbildungsmarkt. Die Mehrheit von 60 Prozent trifft auf eine Angebots-Nachfrage-Relation an den Schulstandorten (Arbeitsagenturbezirke) zwischen 75 und 85 Prozent. Ein Drittel der Kontrollgruppen Schülerinnen und Schüler hat sogar eine

a priori Chance von 85 bis 95 Prozent, während lediglich fünf Prozent eine Chance kleiner 75 Prozent haben.

Tab. 5: Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation: Vergleich von Schulstandorten der Treatment- und Kontrollgruppe

Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation	Treatmentgruppe (N=940)	Kontrollgruppe (N=610)
55<65%	4%	0,3%
65<75%	27%	5%
75<85%	46%	60%
85<95%	23%	35%

Quelle: Schaubild A1.3-1: Betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation 2010 mit erweiterter Nachfragedefinition nach Arbeitsagenturen (in %). Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2011 - Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn (2011). http://datenreport.bibb.de/html/3655.htm#; schau_a1_3-1; eigene Berechnungen

Das schulische Leistungsniveau, gemessen durch die Deutsch- und Mathematiknote, ist, unterstellt man eine ehrliche Angabe durch die Schülerinnen und Schüler, bei beiden Gruppen nahezu identisch. Dies zeigen die Verteilungen der einzelnen Noten, wie auch die zentralen Lagemaße (arithmetisches Mittel, Median und Modus), die jeweils bei drei liegen[18].

3.6 Qualitative Interviews mit teilnehmenden Schülerinnen und Schülern

3.6.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen,

Um die Sichtweisen der Jugendlichen nicht nur mittels einer standardisierten Erhebung einzubeziehen, sondern auch ihre Sinnkonstruktionen zu erfassen, sollten an jedem der 40 Standorte drei Leitfadeninterviews – d.h. insgesamt 120 – mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Als eigenständige Untersuchungskomponente ermöglichen sie es, die Bewertungen und Wirkungen durch die Schülerinnen und Schüler selbst erläutern zu lassen. Bewertungen und potenzielle Wirkungen – soweit es Ausdrucksfähigkeit und -wille, aber auch Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zulassen – können so genauer beschrieben, auch Dimensionen, die im quantitativen Instrument nicht abgedeckt, können so erkundet werden.

18 Die Angaben beziehen sich auf die Schülerinnen und Schüler, die eine Angabe zu ihren Noten machten. In der Treatmentgruppe verweigerten 11 Prozent, in der Kontrollgruppe 17 Prozent die Antwort.

In den Leitfadeninterviews sollten sowohl Informationen für die Implementations- als auch für die Wirkungsanalyse erhoben werden. Die Interviews zielten darauf ab, die Erfahrungen der Teilnehmenden in den Camps und ihre Bewertungen des Camps und die durch die BOCs angeregten Veränderungen bei den Jugendlichen zu erkunden. Es galt herauszufinden, welche Elemente der BOCs dazu führen, die Motivation zur Teilnahme herzustellen und ob und wie es gelungen ist, konkrete Veränderungen im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen von Berufsorientierung zu bewirken. Konzeptionell dienen die Leitfadeninterviews als Interpretationsfolie und zusätzliche Informationsquelle für die quantitativen Messungen zu Veränderungen bei persönlichkeitsrelevanten Aspekten und Berufsorientierung im engeren Sinne und sind zugleich eine eigenständige Informationsquelle für Dimensionen, die quantitativ nicht erhoben werden können.

Als Interviewmethode wurde das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (1982) gewählt, welches gleichzeitig Themenbezug und Flexibilität im Interview ermöglicht und für Untersuchungen wie die vorliegende in hohem Maße angemessen ist.

Im Hinblick auf das Verhältnis quantitativer Befunde zu qualitativen Ergebnissen für gleiche Fragestellungen trifft natürlich zu, dass bei inhaltlich divergierenden Ergebnissen die quantitativen Ergebnisse eher geeignet sind, die Gesamtgruppe bzw. annähernd die Gesamtgruppe an den Standorten abzubilden. Demgegenüber bildet die qualitative Befragung einen kleinen und nicht repräsentativen Ausschnitt ab, Rückschlüsse auf die Gesamtgruppe sind kaum möglich, Aussagen über Größenordnungen sind daher immer unter Vorbehalt zu lesen.

3.6.2 Interviewleitfaden: Befragungsinhalte

Der Leitfaden für die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wurde in einem gemeinsamen Prozess des Forschungsteams mit mehreren Feedbackschleifen erstellt. Inhaltlich leitend waren die im Angebot der Forschungsgemeinschaft formulierten Annahmen. Der Leitfaden findet sich im Anhang.

Im Leitfaden wurden zunächst die (1) Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem konkreten Berufsorientierungscamp (BOC) abgefragt. Mit den Fragen wurden verschiedene Dimensionen erhoben. Es wurde zuerst summarisch erhoben, was den Schülerinnen und Schülern am meisten in Erinnerung geblieben ist, welche Aha-Erlebnisse sie hatten und was ihnen am besten gefallen hat. Es wurden sowohl Informationen über als auch die Bewertungen von Ablauf, Organisation und Inhalt erfragt, ebenfalls potenzielle Verbesserungsmöglichkeiten. Weitere Fragen zielten auf die individuellen Erwartungen sowie die schulische Vor- und Nachbereitung des Camps. Hier sollten die Interviews einerseits eigenständige Informationsquellen über den Verlauf der BOCs darstellen, andererseits zielten

diese Fragen auch darauf, herauszufinden, welche Elemente in Erinnerung blieben, welche vielleicht auch besonders eindrücklich waren. Weiterhin waren hier die erzielten Wirkungen auf den verschiedenen Ebenen von Bedeutung (Anregung zur Auseinandersetzung mit den Themen Beruf, Arbeit und Zukunft, Einfluss auf Berufswünsche, Klassenklima, emotionale Aspekte von Zukunftsplanung etc.). Wenn Wirkungen/Veränderungen benannt wurden, sollten Gründe dafür exploriert werden. Weitere Fragen bezogen sich auf von den Befragten wahrgenommene Bewertungen des BOCs und Veränderungen bei Mitschülerinnen und -schülern.

Anschließend (2) wurden die Jugendlichen zu den von ihnen erwarteten Veränderungen in den nächsten Jahren sowie zu ihren persönlichen Vorlieben und ihrer Einstellung zur Schule befragt. Im Frageblock (3) wurden aktuelle Berufswünsche und berufliche Vorstellungen und ihre Genese exploriert. Weitere Fragen bezogen sich auf die persönliche Einschätzung der Umsetzungschancen, Kriterien für Berufswünsche und den angestrebten Schulabschluss. Frageblock (4) erkundet informelle und formelle Unterstützung bei der Berufsorientierung (Familie, Umfeld, Schule). Weiter wurden (5) die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Verhältnis des BOCs zu anderen Angeboten der schulischen Berufsorientierung erfragt und (6) konkrete Pläne zur beruflichen Orientierung in der nächsten Zeit erkundet. Abschließend (7) wurde nach den außerberuflichen Vorstellungen für die persönliche Zukunft (Familie und Kinder) gefragt und (8) einige soziodemographische Daten (Alter, Familiensituation, Migrationshintergrund) erhoben.

3.6.3 Bildung der Stichprobe

Wie für die beiden quantitativen Befragungen war auch für die Interviews eine Genehmigung der Eltern Voraussetzung. Diese wurde für alle drei Untersuchungsbestandteile vorab eingeholt. In der Datenschutzerklärung war festgelegt, dass folgende persönliche Merkmale erhoben werden: Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die Auswahl der Jugendlichen für die Interviews war vorgesehen, darauf zu achten, dass die Befragten ein möglichst vielfältiges Spektrum abbilden (soziale Lage/familiäre Situation, Geschlecht, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, Zugänge zu Ressourcen, Grad der Informiertheit über Berufe und alternative Berufswahloptionen und -wege etc.). Allerdings war ein gezieltes Sampling aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll und umsetzbar: Zum einen lag dem Forschungsteam zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Interviews noch keine Information darüber vor, welche Schülerinnen und Schüler am BOC teilgenommen hatten, für welche von diesen Einwilligungen der Eltern zur Interviewdurchführung vorlagen und welche der Schülerinnen und Schüler am Erhebungstag anwesend sein würden – eine gezielte Auswahl war somit unmöglich. Zudem war bei der geringen Zahl von drei Schülerinnen und Schülern

pro Standort und der Vielzahl relevanter Charakteristika eine selektive Stichprobe ohnehin schwer zu realisieren.

Daher entschied sich das Forschungsteam für ein Verfahren der Zufallsauswahl. Bei den Erhebungen vor Ort wurden die Lehrkräfte gebeten, aus der Gesamtgruppe derer, die am BOC teilgenommen hatten und für die eine Einverständniserklärung vorlag, die drei Schülerinnen und Schüler für die Interviews auszuwählen, die zuletzt Geburtstag hatten. Wollten die Jugendlichen nicht an dem Interview teilnehmen, wurde der oder die nächste in der Reihenfolge der zuletzt zurückliegenden Geburtstage ausgewählt.

Nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler lag die Zustimmung der Eltern zur Teilnahme an der Befragung insgesamt und für die Teilnahme an den Interviews vor. Da die Einverständniserklärungen dem Forschungsteam aus Datenschutzgründen nicht vorliegen und die Informationen der Lehrkräfte diesbezüglich lückenhaft sind, gibt es keine Angaben über das Verhältnis der vorliegenden Zustimmungen zur Grundgesamtheit. Es können somit Selektivitätseffekte auftreten. Eine systematische Verzerrung kann vorliegen, da eine Zustimmungserteilung mit sozialen Kompetenzen, Sprachkompetenzen und Bildungshintergrund der Eltern sowie deren Interesse am schulischen Geschehen zusammenhängen kann. Dies wiederum hat mutmaßlich Einfluss auf die individuelle Berufsorientierung bei Jugendlichen und deren Rezeption eines BOCs. Die Zustimmungspflicht hatte an einigen Standorten zur Folge, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler überhaupt zur Auswahl standen. In Einzelfällen bestand auch die Vermutung, dass Lehrkräfte auf die Auswahl Einfluss nahmen, indem sie beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit sehr geringer Ausdrucksfähigkeit nicht berücksichtigten.

3.6.4 Feldbericht: Interviewdurchführung

Die Interviews wurden meist im direkten Anschluss an die t1-Klassenraumbefragungen im Rahmen der Implementationsstudien durchgeführt, d.h. mit circa vier Wochen zeitlichem Abstand zum Besuch der BOCs. Die Interviews wurden während der Schulzeit und in separaten Räumen durch Mitglieder des Forschungsteams durchgeführt. Gelegentlich musste vor Ort improvisiert werden, nicht immer waren direkt adäquate Räumlichkeiten verfügbar. In einem Fall konnten aus organisatorischen Gründen keine drei Einzelinterviews geführt werden, stattdessen wurde ein Gruppeninterview geführt. Insgesamt konnten Interviews mit 119 Schülerinnen und Schülern realisiert werden[19]. Für 117 Interviews liegen 114 Mitschnitte vor, bei drei Interviews kam eine Aufnahme aus technischen Gründen nicht zustande. Die meisten Interviews fanden im Zeitraum vom 29.11.2010 bis zum 31.1.2011 statt, Schülerinnen und Schüler

19 In einem Fall war die Interviewdurchführung nicht möglich, da die Schülerinnen und Schüler aufgrund heftigen Schneefalls sofort den Heimweg antreten mussten.

aus vier Schulen wurden im Februar und aus zwei Schulen noch im März befragt (15.3.2011 und 21.3.2011).

Die durchschnittliche Dauer der Interviews[20] betrug knapp 22 Minuten, das kürzeste Interview dauerte 9 Minuten, das längste 45 Minuten.[21] Ein Vergleich der Interviewdauer nach den Merkmalen Schulform, Alter, Migrationshintergrund, Klassenstufe und Geschlecht zeigt sehr deutliche Unterschiede nur im Hinblick auf die Schulform. Während die Interviews mit Förderschülerinnen und -schülern im Durchschnitt etwa 20 Minuten dauerten, dauerten die Interviews mit Hauptschülerinnen und -schülern 22 und die mit Teilnehmenden aus Gesamtschulen durchschnittlich knapp 28 Minuten (s. folgende Tabelle). Als ursächlich sind hier Unterschiede der Artikulations- und Reflexionsfähigkeit zu veranschlagen, die sich auch in der Art der besuchten Schule ausdrücken. Im Hinblick auf Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund und Klassenstufe lassen sich keine wesentlichen Unterschiede ausmachen.

Tab. 6: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Dauer des Interviews in Minuten differenziert nach Schulform

Schulform	Mittelwert	N	Standardabweichung
Hauptschule	22,4	53	5,8
Förderschule	19,7	47	5,0
Gesamtschule	27,9	14	5,5
Insgesamt	22,0	114	6,0

Quelle: Eigene Berechnungen

Die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler über die Erfahrungen im BOC zu sprechen, war grundsätzlich groß.

3.6.5 Beschreibung des Samples

Die Zusammensetzung des Samples der Schülerinnen und Schüler reflektiert natürlich in wesentlichen Merkmalen genau die 40 in die Untersuchung einbezogenen Schulen. Der größte Teil – annähernd 50% – der interviewten Schülerinnen und Schüler besuchte zum Zeitpunkt des Interviews eine Hauptschule. Knapp 40% waren Förderschülerinnen und -schüler und etwa 12% waren Gesamtschülerinnen und -schüler. Über 60% der Befragten besuchten zum Zeitpunkt des Interviews eine 8. Klasse und etwa 35% der befragten Schülerinnen und Schüler eine 9. Klasse. Drei der befragten Schüler waren aus der 10. Jahrgangsstufe; sie besuchten jahrgangsübergreifende Förderschulklassen. 58% der Befragten waren männlich, 42% weiblich. Über einen eigenen Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) berichteten etwa 40%

20 Von 114 Einzelinterviews liegen Angaben über die Dauer vor.
21 Das Gruppeninterview dauerte 41 Minuten.

der befragten Schülerinnen und Schüler, 52% verneinten einen solchen und für acht Schülerinnen und Schüler liegen diesbezüglich keine Angaben vor. Im Hinblick auf die Altersstruktur der Befragten zeigt sich eindeutig, dass mit 85% der Großteil der Jugendlichen zum Zeitpunkt der Untersuchung 15 Jahre oder jünger war, wobei nur vereinzelt 13-Jährige (vier Schülerinnen und Schüler) und in etwa gleich viele 14- und 15-Jährige befragt wurden. 13% der Befragten waren 16 und nur jeweils ein Jugendlicher 17 und 18 Jahre alt (beide aus der 10. Klassenstufe). Für fünf Jugendliche liegen hier keine Angaben vor. Durchschnittlich waren die Schülerinnen und Schüler 14,7 Jahre alt (SD=,8).

Die Verteilung der genannten Merkmale ist in der folgenden tabellarischen Übersicht dargestellt:

Tab. 7: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Merkmale der befragten Schülerinnen und Schüler (Schulform, Klassenstufe, Geschlecht, Migrationshintergrund)

		Häufigkeit	Prozent
Schulform	Hauptschule	58	48,7
	Förderschule	47	39,5
	Gesamtschule	14	11,8
	Gesamt	**119**	**100,0**
Jahrgangsstufe	8. Klasse	74	62,2
	9. Klasse	42	35,3
	10.Klasse	3	2,5
	Gesamt	**119**	**100,0**
Geschlecht	Weiblich	50	42,0
	Männlich	69	58,0
	Gesamt	**119**	**100,0**
Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund	48	40,3
	ohne Migrationshintergrund	63	52,9
	Gesamt	**111**	**93,3**
	Keine Angabe	8	6,7
	Gesamt	**119**	**100,0**

Quelle: Eigene Erhebungen

Tab. 8: Schülerinnen und Schüler-Interviews: Alter der befragten Schülerinnen und Schüler

Alter	N	Prozent
13	4	3,4
14	46	38,7
15	47	39,5
16	15	12,6
17	1	0,8
18	1	0,8
Gesamt	**114**	**95,8**
Fehlend	5	4,2
Gesamt	**119**	**100,0**

Quelle: Eigene Erhebung

3.6.6 Aufbereitung des Materials und Auswertung der Interviews

114 Interviews wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) von Fachkräften der Firma Audiotranskriptionen transkribiert[22], die Transkripte jeweils von den Interviewdurchführenden gegengelesen und gegebenenfalls korrigiert. Von den drei Interviews, für die keine Aufnahme zur Verfügung stand, erfolgte die Auswertung auf der Grundlage von Interviewprotokollen.

Für die Codierung der Interviews entwickelte das Forschungsteam aus den in den Interviewleitfäden ausgearbeiteten Fragestellungen und dem vorfindbaren Material einen Codebaum. Die Codierung erfolgte mit dem Programm Maxqda. In einem Arbeitsschritt mit der Codierung der Einzelinterviews wurden von jedem Transkript tabellarisch analog zum Codebaum strukturierte Zusammenfassungen angefertigt (2-3 Seiten). Ziel dieses Arbeitsschrittes war es, die Handhabbarkeit des Materials zu verbessern und die Kontextualität der Aussagen zu bewahren.[23]

Die wesentlichen Dimensionen von Codebaum und Zusammenfassungen waren

- sozio-demographische Informationen (Geschlecht, Alter, Klassenstufe, Schulart, Migrationshintergrund, dazu Standort)
- relevante Informationen zur allgemeinen Lebenssituation (Freizeitverhalten, spezifische Probleme)

22 Eine anonymisierte Auswertung wurde zugesichert. In den Transkripten wurden die Schülerinterviews den Schulen zugeordnet, und von 1-3 durchnummeriert. Die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden nicht festgehalten, sondern lediglich Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund.

23 Ein das verfügbare Material komprimierendes Vorgehen kommt in der qualitativen Sozialforschung immer wieder zum Einsatz (vgl. z.B. Mayring, 2002) und gebietet sich insbesondere bei großen Mengen von qualitativen Daten.

- Berufs- und Zukunftsorientierung (Berufswunsch, Genese Berufswunsch/berufliche Vorstellungen, Kenntnisse über Berufswunsch, Arbeitsweltorientierung, sonstige konkrete Pläne, Unterstützung bei Berufsorientierung, Berufsorientierung in der Schule, Praktikum, Einstellung zur Schule, Zukunftsaussichten allgemein, Zukunftsaussichten Beruf/Arbeit),
- Bewertung des Berufsorientierungscamps (allgemeine Bewertung, Inhalt, Teamer, Ort, soziale Aspekte, Bewertung durch Mitschülerinnen und -schüler)
- Effekte des BOC (auf Berufsorientierung, auf Berufswunsch, auf Sozialkompetenzen, auf das Klassenklima, sonstige Effekte)
- Erinnerung an BOC
- Vor- und Nachbereitung des BOC
- individuelle Erwartungen ans BOC
- Besonderheiten/Anmerkungen

Bei der Auswertung wurde zunächst weiter mit den Zusammenfassungen gearbeitet, sie wurden für jede untersuchte Schule wiederum verdichtet zu eigenständigen Auswertungen. Das wesentliche Grundproblem der Evaluation der BOCs trifft auch auf die Auswertung der Schülerinnen und Schüler-Interviews zu: Schülerinnen und Schüler mit höchst unterschiedlichen strukturellen und individuellen Voraussetzungen (z.B. im Hinblick auf Klassenstufe, Schulform, wirtschaftliche Rahmenbedingungen, Stand und Stellenwert der BO an der jeweiligen Schule/in der jeweiligen Klasse, aber auch Geschlecht, Alter, Stand der individuellen Berufsorientierung etc.) erfahren ein je nach Anbieter und Konzept des BOCs unterschiedliches Treatment. Dabei sind die Unterschiede im Hinblick auf Zielsetzungen und inhaltliche Schwerpunkte der BOCs einerseits und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und Charakteristika der Schulstandorte andererseits keineswegs gering. Die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zu Bewertungen und Wirkungen sind daher stets nur innerhalb des jeweiligen Kontextes zu verstehen.

Die Grundidee der Auswertung war, zunächst bei möglichst vergleichbaren Fällen (hier definiert als Kombination BOC/Schule) anzusetzen und in der Art konzentrischer Kreise dann davon zunehmend abweichende Fälle in die Analyse einzubeziehen. Als wesentliche Einheit sollte der Fall gelten, d.h. der jeweilige Standort. Konkret hieß dies, dass immer die Aussagen von Schülerinnen und Schüler einer Schule zusammen ausgewertet wurden und insgesamt betrachtet wurden, ohne dabei die individuellen Voraussetzungen und Perspektiven aus dem Blick zu verlieren.

Dieser Schritt erfolgte zunächst für alle Schulen, die das BOC bei dem gleichen Anbieter durchlaufen haben und ein gleiches bzw. sehr ähnliches BOC durchführten. Ein Quervergleich der Fälle ergab Hinweise auf Faktoren, die möglicherweise die beschriebenen Effekte und Bewertungen beeinflussen. Es gab

einen Anbieter, der fünf BOCs aus dem vorliegenden Sample durchführte, einen, der vier BOCs durchführte, zwei, die drei BOCs durchführten und drei, die zwei BOCs im Sample durchführten. Weitere 19 BOCs wurden von jeweils einem Anbieter durchgeführt, der zugleich kein weiteres BOC im Sample gestaltete.

Im nächsten Schritt wurden in den Vergleich auch die Aussagen von Schülerinnen und Schüler einbezogen, die inhaltlich vergleichbare Angebote bei verschiedenen Anbietern durchlaufen haben. Auch hier richtete sich das Augenmerk primär darauf, wie sich die Bewertungen und Effekte unterscheiden bzw. ähneln und worauf dies möglicherweise zurückzuführen ist. Um diesen inhaltlich strukturierten Vergleich zu ermöglichen, wurden die BOCs in vier verschiedene Typen unterschieden, wobei einen Typus charakterisierte, wenn ein inhaltlicher Aspekt mehr als 50% der im Camp verbrachten Zeit einnahm. Als BOC-Typen wurden identifiziert:

- BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung (9 BOCs)
- BOCs mit dem Schwerpunkt (theoretische) Berufserkundung (4 BOCs)
- BOCs mit den Schwerpunkten Sozialkompetenzen/Selbstreflexion (12 BOCs)
- BOCs ohne Schwerpunkt (15 BOCs)

Erst im letzten Schritt wurden auch – sofern sinnvoll – BOCs einbezogen, die sich *inhaltlich* stark *unterschieden*.

Die beschriebene Typenbildung erwies sich als sinnvoll für die Vorauswertungen, nicht aber für eine inhaltliche Strukturierung der Befunde. Diese wurde induktiv entwickelt, d.h. in den beschriebenen Auswertungsschritten wurde jeweils extrahiert, welche Bewertungs- und Wirkungsdimensionen in den Interviews vorfindbar waren. Diese Dimensionen wurden in Auseinandersetzung und Abstimmung mit bestehenden Systematisierungen von individuellen Berufsorientierungsprozessen in der Literatur (insbesondere von Berlepsch, Lexis & Wieland, o.J., Deeken & Butz, 2010, Schule und Betriebe als Partner, 2009) klassifiziert und so die Gliederung des Kapitels Wirkungen [vgl. Kap. 5.3] entwickelt.

Die Auswertung des Materials erfolgte primär auf der Grundlage der verschiedenen Zusammenfassungen und Quervergleiche, die bereits jeweils wesentliche interpretatorische Leistungen enthielten. Codierungen wurden vor allem herangezogen, um offene Fragen zu klären, Befunde zu prüfen und Originalzitate zu identifizieren. Dieses methodische Herangehen erwies sich als im hohen Maße dem Untersuchungsgegenstand angemessen.

3.7 Experteninterviews

3.7.1 Konzept und untersuchungsleitende Fragestellungen

Die Experteninterviews dienten der Implementationsanalyse, d.h. der Analyse der Umsetzung und Bewertung der Berufsorientierungscamps durch verschiedene Akteure auf der übergeordneten, örtlichen und der Maßnahmeebene. Die durch den Auftraggeber vorgegebenen forschungsleitenden Fragen lauten: „Wie funktioniert das Zusammenspiel der verschiedenen Akteure? Was sind förderliche bzw. hinderliche Umsetzungsaspekte für das Gelingen der Camps? Das Untersuchungsinteresse bezieht sich auf die überörtliche Kooperation (Konzept, Finanzierung) ebenso wie auf die örtlichen Beziehungen (Auswahl von Schulen und Bildungsträgern) und die konkrete Umsetzung der Maßnahmen (Zuweisung von Schülerinnen und Schülern, Konzept der Maßnahme und ggf. weitere Bearbeitung der Maßnahmeinhalte in den Schulen)“ (Bundesagentur für Arbeit, Teilnahmeunterlagen (Teil B: 5)).

Als Interviewmethode wurde wie auch bei den Schülerinnen und Schüler-Interviews das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel gewählt. Im problemzentrierten Interview „wird ein bereits bestehendes wissenschaftliches Konzept durch die Äußerungen des Erzählenden evtl. modifiziert.“ (Lamnek 1993, 74). Bei diesem Verfahren handelt es sich eine Kombination aus Induktion und Deduktion, die auf einem Vorverständnis der Forscher über das Untersuchungsfeld (Literaturanalyse, Erkundungen, Ermittlung des Fachwissens von Expertinnen und Experten) ansetzt und für Untersuchungen wie die vorliegende in hohem Maße geeignet ist.

Befragt wurden drei unterschiedliche Akteursgruppen, erstens lokale Akteure wie Vertreterinnen und Vertreter der beteiligten Schulen, der örtlichen Arbeitsagentur, der Bildungsträger sowie der regionalen Bildungsbüros; zweitens Akteure auf der Maßnahmeebene wie Anleiterinnen und Anleiter, Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer und schließlich drittens Vertreterinnen und Vertreter überregionaler Institutionen wie der Regionaldirektion NRW der BA, des Ministerium für Schule und Weiterbildung und der Stiftung Partner für Schule NRW.

Die übergeordneten Expertengespräche lieferten (neben Programm-Dokumenten und Gesetzestexten) die empirische Basis für die Rekonstruktion der Implementation des Programms „Zukunft fördern“ auf Landesebene sowie der Einbettung des Moduls 2 in die bestehende Förderstruktur. Dazu wurden acht Interviews durchgeführt, davon

- ein Interview mit der zuständigen Ansprechpartnerin im Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen für die Initiative „Zukunft fördern“
- ein Interview mit der zuständigen Ansprechpartnerin für

die Initiative „Zukunft fördern“ in der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit, Düsseldorf

- zwei Interviews mit Mitarbeiterinnen der Stiftung Partner für Schulen (Projektleiterin der Initiative „Zukunft fördern“ und Modulverantwortliche für das Modul 2 der Initiative „Zukunft fördern“)
- ein Interview mit der Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V.
- zwei Interviews mit Personen in Leitungsfunktionen aus Regionalen Bildungsbüros (Projektleiterin Zeitgewinn-Agentur/ Koordinatorin des Arbeitsbereichs Schule-Arbeitswelt und Koordinator des Regionalen Übergangsmanagements)
- ein Interview mit dem Geschäftsführer eines Bildungsträgers mit umfangreicher Erfahrung bei der Konzeptionierung und Durchführung von Berufsorientierungscamps

Die Expertengespräche auf örtlicher und Maßnahmeebene zielten vor allem darauf, unterschiedliche Vorgehensweisen bei der Umsetzung und deren Bewertung herauszudestillieren sowie die jeweiligen Rahmenbedingungen hinsichtlich ihrer fördernden oder hemmenden Wirkung zu erkunden.

3.7.2 Befragungsinhalte der Expertengespräche

Auch die Erstellung der Leitfäden für Gespräche mit Expertinnen und Experten erfolgte in einem gemeinsamen Prozess im Forschungsteam mit mehreren Feedbackschleifen. Die Leitfäden strukturieren die problemzentrierten Experteninterviews, mit denen unterschiedliche fachliche und institutionenbezogene Bewertungs- und Interpretationsmuster der im Bereich der Berufsorientierung beteiligten Akteure erfasst werden sollen.

Erstellt wurden themenzentrierte Leitfäden für Expertengespräche mit schulischen Akteuren (Klassenlehrerinnen und -lehrer, Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, für Berufsberaterinnen und Berufsberater der zuständigen Agenturen für Arbeit, für die durchführenden Träger des BOC und für regionale Akteure (Regionale Bildungsbüros, Schulverwaltungsämter).

Die Leitfäden sind in mehreren Frageblöcken aufgebaut. Nach (1) Angaben zur Funktion und dem fachlichen Hintergrund der Person werden (2) Angaben zur Struktur der Organisation und der jeweiligen Einbettung des Themas „Berufsorientierung“ erfragt. Gründe für die Auswahl des Moduls 2, Möglichkeiten und Grenzen des Maßnahmeformats BOC, die organisatorische und inhaltlich-konzeptionelle Vorbereitung sowie der Ablauf der Camps bilden den dritten Frageblock. Die Beurteilung des Erfolgs bzw. Misserfolgs der BOCs und die dabei angelegten Kriterien sind Gegenstand eines vierten Fragekomplexes. Die strukturellen Bedingungen vor Ort sowie die Gelingensbedingungen für eine funktionierende Zusammenarbeit von Schule, Agentur für Arbeit und ggf. weiteren Akteuren stehen im Mittel-

punkt des fünften Frageblockes. Schließlich wird abschließend nach der Beschreibung des sozialräumlichen Umfeldes der Schule und des lokalen, respektive regionalen Ausbildungsmarktes gefragt.

3.7.3 Auswahl der Stichprobe

Die zu befragenden Akteure waren durch die Auswahl der Schulstandorte weitgehend vorgegeben. Die Schulen konnten – in Fällen in denen mehr als eine Person in Frage kam – die zu interviewenden Personen (Klassenlehrerinnen und -lehrer sowie den Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren) selbst bestimmen. Die Auswahl der Berufsberaterinnen und Berufsberater war bereits dadurch festgelegt, dass über eine Kooperationsvereinbarung zwischen Schule und Berufsberatung feste Ansprechpersonen bzw. –partner existieren. Bei den durchführenden Trägern wurde entweder der Kontakt über die Schulen hergestellt oder von Seiten des Forschungsteams aufgenommen. Bei dieser Kontaktaufnahme wurden die Ansprechpersonen für das Interview von Seiten der Träger vorgegeben – dabei handelte es sich meist um Abteilungsleiterinnen und -leiter, in deren Zuständigkeitsbereich das Angebot BOC fällt. In manchen Fällen – vor allem bei kleineren Einrichtungen - waren diese auch am BOC beteiligt. Am schwierigsten erwies sich die Kontaktaufnahme mit den lokalen, respektive regionalen Gesprächspartnerinnen und -partnern. Überwiegend nahm das Forschungsteam Kontakt mit den regionalen Bildungsbüros (15 realisierte Interviews) auf und fragten dort nach der zuständigen Ansprechpartnerin bzw. dem zuständigen Ansprechpartner für das Übergangsmanagement Schule-Beruf. Da nicht alle regionalen Bildungsbüros dieses Themenfeld bearbeiten, ging das Forschungsteam Hinweisen aus verschiedenen Quellen von in diesem Feld ausgewiesenen Personen im städtischen oder kreisangehörigen Schulamt nach. Dazu zählten Ansprechpartnerinnen und -partner im städtischen oder kreisangehörigen Schulamt, Abteilungsleitungen von Volkshochschulen, Projektleitungen in Projekten zur Verbesserung des Übergangs oder regionaler Netzwerke und in einem Fall Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einer regionalen Wirtschaftsförderungsstelle. Dieser Suchprozess gestaltete sich vor allem in eher peripher gelegenen Schulstandorten wie beispielsweise im Bergischen Land recht schwierig. In elf Fällen konnte kein einschlägiger regionaler Experte befragt werden.

3.7.4 Feldbericht: Durchführung der Experteninterviews

Die Interviews wurden meist parallel oder im direkten Anschluss an die t1-Klassenraumbefragungen im Rahmen der Implementationsstudien durchgeführt, d.h. mit circa vier Wochen zeitlichem Abstand zum Besuch der Berufsorientierungscamps. Die Interviews mit den schulischen Akteuren wurden während

der Schulzeit und in separaten Räumen durch Mitglieder des Forschungsteams durchgeführt. Im Vorfeld waren sehr umfangreiche Absprachen und Vorbereitungen zu treffen, da bei den Standortbesuchen neben den Klassenraumbefragungen die qualitativen Interviews mit drei Schülerinnen und Schüler pro Standort sowie die bis zu fünf Expertinnen- und Experteninterviews abzusprechen und zu terminieren waren. In der Praxis waren für die Interviews an einem Standort zwei bis fünf Interviewerinnen und Interviewer im Einsatz. Die Terminabsprache und Vorbereitung der schulischen Interviewpartnerinnen und -partner oblag den Schulen. Darüber hinaus wurden die Termine für die durchführenden Träger zum Teil von Seiten der schulischen Ansprechpersonen organisiert.

Die durchschnittliche Dauer der Interviews betrug etwa 45 Minuten, das kürzeste Interview dauerte 15 Minuten, das längste 90 Minuten.

Der Großteil der Expertinnen- und Experteninterviews mit schulischen Akteurinnen und Akteuren fand im Zeitraum vom November 2010 bis zum Ende Januar 2011 statt, an vier Schulstandorten wurden sie im Februar und an zwei Schulstandorten noch im März befragt. Im Durchschnitt wurden 3,5 Expertinnen und Experten vor Ort befragt. Einem Teil der Gesprächspartnerinnen und -partner war es nicht möglich, an den Tagen, an denen das Forschungsteam vor Ort war, ein Interview zu führen (Krankheit, Urlaub, Terminkollisionen) bzw. teilweise konnten vereinbarte Termine nicht stattfinden. In diesen Fällen (41) wurden die Interviews telefonisch nachgeholt. An den 40 Schulstandorten wurden insgesamt 180 Expertengespräche geführt. In einigen Fällen waren BOC-Träger, Berufsberaterinnen und Berufsberater der Agenturen für Arbeit sowie kommunale Akteure Interviewpartner für mehrere Schulstandorte zuständig.

Tab. 9: Überblick über die geführten Expertengespräche auf der Ebene der Schulstandorte

Interviews mit	Anzahl pers. geführte Interviews	Anzahl geführte Telefoninterviews	Gesamt
Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer	37	1	38
Studien- und Berufswahlbeauftragte[1]	37	0	37
Sonstige[2]	3	0	3
Berufsberaterinnen und Berufsberater[3]	22	15	37
BOC-Träger[4]	27	9	36
Kommunale Akteure[5]	13	16	29
Gesamt	**139**	**41**	**180**

Quelle: sfs/Zoom

1 In zwei Fällen war der Studien- und Berufswahlbeauftragte identisch mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin; in einem Fall war dieser krankheitsbedingt verhindert.
2 Darüber hinaus wurden auf schulinterner Seite zusätzlich jeweils ein Gespräch mit einem Schulleiter, einem Schulsozialarbeiter und einem Sozialpädagogen geführt.
3 Ein Berufsberater war jeweils für zwei Standorte zuständig, bei je einem Standort war dieser verhindert oder bedingt durch einen Wechsel des Arbeitsortes nicht verfügbar.
4 Vier Träger waren jeweils für zwei Standorte zuständig.
5 An einzelnen Standorten gab es keine kommunalen Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner oder sie waren für zwei Standorte zuständig.

3.7.5 Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews: Fallstudien an den 40 Schulstandorten

Die Interviews mit den schulischen und lokalen Akteuren wurden auf Band mitgeschnitten und vom Forschungsteam entlang der thematischen Frageblöcke protokolliert; illustrierende Passagen wurden zum Teil transkribiert. Das Forschungsteam entschloss sich, zur Verdichtung des Materials alle pro Schulstandort geführten Interviews – d.h. auch die Interviews mit den Schülerinnen und Schülern – und das gesamte verfügbare Material in einer Fallstudie zusammenzuführen. Fallstudien sind eine Forschungsstrategie, „welche durch die Kombination verschiedener sozialwissenschaftlicher Erhebungs- und Auswertungsverfahren bei der Analyse eines sozialen Prozesses (des Falls als Untersuchungsgegenstand) dessen Kontext systematisch zu berücksichtigen in der Lage ist“ (Pflüger u.a. 2010, S. 30). Nach Pflüger et. al. zeichnen sie sich durch vier charakteristische Merkmale aus (ebd., S. 31): a) Kontextbezug (der Fall wird in seinen relevanten Kontextfaktoren untersucht), b) Multiperspektivität (systematische Erfassung der Erfahrungs- und Handlungsperspektiven der verschiedenen Akteursgruppen), c) Methodenkombination und d) Offenheit des Forschungsdesigns (Einbeziehung zusätzlicher Kontextfaktoren). Dieses Vorgehen erlaubt es, die verschiedenen Sichtweisen auf das Maßnahmeformat Berufsorientierungscamp bezogen

auf einen Schulstandort zusammenzuführen, auf diese Weise unterschiedliche Bewertungen und mögliche Widersprüche aufzudecken, aber auch ein Gesamtbild zu erhalten, das hemmende wie fördernde Bedingungen und Einflussfaktoren im Vergleich der unterschiedlichen Standorte und Kontextbedingungen sichtbar werden lässt.

Die Fallstudien sind eine Zusammenfassung von in der Regel fünf Experteninterviews und drei Interviews mit Schülerinnen und Schülern sowie Daten zum Schulstandort und wurden für jeden der 40 Schulstandorte der Treatment-Gruppe erstellt. Eine Fallstudie fasst auf rund 10-15 Seiten die Inhalte von etwa 80-100 Seiten Transkript zusammen und stellt damit einen ersten Verdichtungsschritt der Empirie dar. Diese Fallstudien wurden in einem zweiten Auswertungsschritt analysiert, um Aussagen zu im Vorhinein bestimmten Themenkomplexen zu generieren. Dieser zweite Auswertungsschritt wurde methodisch an das sechsstufige Verfahren zur Auswertung qualitativer Interviews von Mühlfeld/Windolf/Lampert/Krüger[24] angelehnt. In diesem werden einzelne Gesprächspassagen eines Interviews den verschiedenen Fragen im bestehenden Leitfaden des Interviewers zugeordnet. Dabei wurde im hier verwendeten Verfahren eine komplette Fallstudie, also die Zusammenfassung der oben genannten Quellen, als ein Interview im Sinne von Mühlfeld/Windolf/Lampert/Krüger behandelt. Durch Konzentration auf die bloßen Gesprächsinhalte und ihre Segmentierung – ohne Heranziehung von Detailanalysen der Kommunikationsmomente – erhält man eine klar strukturierte Darstellung der gewonnenen Informationen (vgl. Lamnek 1995, S. 206f nach Mayer 2002, S. 47.).

3.7.6 Standortanalysen: Integration in die Fallstudien

Pro Schulstandort wurden vorliegende Eckdaten der Statistiken der Bundesagentur für Arbeit zum regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt ausgewertet, die auf der Ebene der Kreise respektive der Arbeitsagenturbezirke verfügbar sind. Zu Vergleichszwecken wurden Daten des jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichts der Bundesregierung herangezogen, die auf Erhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung, BIBB, über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.9. beruhen.

Die Erhebungen des BIBB über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und die Daten der BA ergänzen sich wechselseitig, sie stellen gemeinsam darauf ab, „den Stand des Ausbildungsmarktgeschehens zu messen und den Markterfolg der Ausbildung nachfragenden Jugendlichen bzw. der Ausbildungsplätze anbietenden Betriebe zu ermitteln“ (Uhly u.a. 2009, 5). Ziel ist es, valide und belastbare Daten über die Entwicklungen auf dem jeweiligen Ausbildungsmarkt zu bekommen und

24 Für weitere Informationen siehe Mühlfeld, Claus/ et. Al.: Auswertungsprobleme offener Interviews. In: Soziale Welt. 32. Jahrg., H. 3 (1981), S. 325-352. Berlin.

Aufschluss zu erhalten über die jährliche Versorgung der Jugendlichen mit Lehrstellen. Im Unterschied zu den Erhebungen des BIBB über die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, NAA, geben die Bewerberstatistiken der Bundesagentur für Arbeit, BA, ausschließlich Auskunft über die bei den Arbeitsagenturen oder den Jobcentern gemeldeten Bewerberinnen und Bewerber und den dort gemeldeten Berufsausbildungsstellen. Es werden also nicht alle Jugendlichen erfasst, die einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchen, sondern ausschließlich diejenigen, die als „Bewerber" registriert sind, das heißt, denen „Ausbildungsreife" bescheinigt wurde und die einen konkreten Vermittlungswunsch äußern. Komplementär dazu werden nur die betrieblichen Ausbildungsstellen erfasst, die bei der Arbeitsagentur gemeldet sind („Einschaltungsgrad").

Im Einzelnen sind die folgenden Daten zusammengestellt und analysiert worden:

- die Arbeitslosenquote (differenziert nach den Rechtskreisen SGB II und SGB II) sowie die Jugendarbeitslosenquote (U 25)[25]
    - Daten zur deskriptiven Beschreibung des Ausbildungsstellenmarktes[26]
    - Gemeldete Bewerberinnen und Bewerber (weiblich, männlich, Ausländeranteil)
    - Einmündende Bewerber
    - Gemeldete Stellen
    - Bewerberinnen und Bewerber mit bekannter Alternative
    - Unversorgte Bewerber
- Relation Bewerber-/Berufsausbildungsstellen anhand der Statistik der betrieblichen Ausbildungsangebote pro 100 Nachfragende im Agenturbezirk im Ausbildungsjahr 2010/2011 – Vergleich mit dem Vorjahr (nach „gesetzlicher" und „erweiterter" Definition)
- Vergleich mit dem bundesweiten Durchschnitt (fünfstufige Skala zur Bewertung der Ausbildungsstellensituation)[27].

Die Ergebnisse der dargestellten Analysen wurden zusammen mit Hinweisen aus den Expertengesprächen zu den Chancen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt sowie zum sozialen Umfeld der Schule in die Fallstudien integriert.

3.8 Verzahnung von quantitativen und qualitativen Analysen

Multimethodische und -perspektivische Untersuchungsdesigns im Sinne der Öffnung der methodischen Ausrichtung in Richtung qualitativer Zugänge haben in der empirischen Schulforschung seit den 1970er Jahren zugenommen, was nicht bedeutet, dass

25 Quelle: Die Arbeitslosenzahlen im Überblick. Kreisreport – der Arbeitsmarkt im Oktober 2010

26 Quelle: Bundesagentur für Arbeit: Der Arbeitsmarkt in Zahlen. Der Ausbildungsstellenmarkt im September 2010 (Berichtsjahr: 2009/2010)

27 Quelle: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010

die Ergebnisse systematisch aufeinander bezogen würden. „Allein der wechselseitige Einbezug von mit verschiedenen Zugängen ermittelten Ergebnissen bleibt oft unversucht" (Krüger/Pfaff 2004, S. 168). In der methodologischen Diskussion wird dabei zwischen Konvergenz-, Phasen- und Komplementaritätsmodellen der Triangulation qualitativer und qualitativer Analysen unterschieden. Dabei hat im Konvergenzmodell der Bezug quantitativer und qualitativer Zugänge vor allem die Bestätigung und Validierung von Forschungsergebnissen zum Ziel. Phasenmodelle, bei denen quantitative und qualitative Forschungsmethoden nacheinander im Forschungsprozess eingesetzt werden, haben hingegen häufig explorativen (z.B. qualitative Vorstudien) oder ergänzenden Charakter zu überwiegend quantitativen Befragungen. Schließlich verfolgen Komplementaritätsmodelle den Anspruch einer gleichberechtigten Einbeziehung sowohl quantitativer als auch qualitativer Zugänge im Sinne einer mehrperspektivischen Erfassung des Gegenstandes, sind jedoch mit einem hohen methodischen und forschungsökonomischen Aufwand verbunden. Es besteht erstens die Gefahr, dass qualitative Teilstudien auf einem deskriptivem Niveau stehen bleiben und auf elaborierte Auswertungsstrategien verzichten und zweitens die jeweiligen Forschungslogiken unzulässig vermischt werden (Krüger/Pfaff 2004, S. 175).

Die oben beschriebenen Erhebungsschritte und Erhebungsmethoden lassen sich dementsprechend als Forschungsdesign beschreiben, dessen Bestandteile eher der komplementären Ergänzung (Komplementaritätsmodell) als der gegenseitigen Validierung (Konvergenzmodell) dienen. Während die standardisierten Klassenraumbefragungen repräsentative Aussagen zu den im Fragebogen erfassten Dimensionen zum Berufswahlverhalten ermöglichen, erlauben die qualitativen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern eine tiefere Einsicht in subjektive Motive bei der Berufsorientierung, Gründe für Bewertungen der Maßnahme BOC und eine Einschätzung der (Lern-) Ergebnisse aus individueller Perspektive. Die qualitativen Fallstudien erlauben zudem die Beschreibung des Handlungskontextes und der lokalen wie regionalen Rahmenbedingungen, die Rekonstruktion von Maßnahmeverläufen, Handlungsorientierungen und Deutungen der jeweiligen Akteure.

Für die Frage nach den Maßnahmewirkungen bedeutet dies, dass sich mittels der Teilnehmer- und Kontrollgruppenbefragung nachweisen lässt, ob eine Maßnahmewirkung in der Breite besteht, die jedoch aufgrund der Heterogenität des Untersuchungsgegenstandes nicht einheitlich sein dürfte. Demgegenüber können die qualitativen Schülerinnen und Schüler-Interviews und die Fallstudien rekonstruieren, wie die Maßnahme in welchen Fällen wirkt und welche Faktoren (Akteurskonstellationen, Maßnahmebestandteile) unter welchen Bedingungen Wirkung zeigen und welche Bewertung diesen jeweils zugemessen wird (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S.

26). Insofern ergänzen sich die standardisierte Befragungen und qualitative Erhebungen.

Für die Evaluation des BOC gehen wir deshalb auch von einem erweiterten Wirkungsbegriff aus, der nicht nur quantitativ messbare Indikatoren wie Schulerfolg, Informationen über Berufe etc. erfasst, sondern auch die Erhöhung der Handlungskompetenz von Jugendlichen in den Blick nimmt. In welcher Weise und unter welchen Bedingungen Jugendliche in einer Maßnahme hier einen Zugewinn verzeichnen können lässt sich vor allem über die subjektiven Bewertungen der Jugendlichen einerseits, der Fach- und Lehrkräfte andererseits erheben. Umgekehrt haben wir auch wichtige Befunde aus der qualitativen Erhebung, nämlich die inhaltliche Gestaltung der Camps anhand einer entwickelten Typologie in die Wirkungsanalyse der standardisierten Befragung einbezogen. Leider war es uns aufgrund der zeitlichen Restriktionen nicht möglich, den schriftlichen Fragebogen durch eine explorative Vorstudie vorzubereiten und thematisch darauf zu überprüfen, welche Fragekomplexe eher qualitativ und welche eher quantitativ erhoben werden können.

In der Darstellung dieses Berichtes werden die Ergebnisse der standardisierten Befragungen und der Fallstudien insbesondere in der Wirkungsanalyse aufeinander bezogen. Da eine gegenseitige Validierung nicht angestrebt wird, erfolgt diese jedoch nicht in einer Gegenüberstellung von Einzelbefunden sondern durch Bezugnahme auf die verschiedenen „Teilergebnisse“ in einer abschließenden kritischen Diskussion.

4 Implementation des Moduls 2 „Berufsorientierungscamps“ der Landesinitiative „Zukunft fördern – Vertiefte Berufsorientierung gestalten“

„Die Teilnahme an einem Berufsorientierungscamp hat zum Ziel, die Jugendlichen mit Spaß und Freude an das Thema Berufs- und Studienorientierung heranzuführen. Berufsorientierungscamps sind in der Regel mehrtägige, praxisbezogene Fortbildungen für Schulklassen, die außerhalb der Schule stattfinden und von außerschulischen Trainern unterstützt werden.“ (Kurzbeschreibung der Berufsorientierungscamps auf der Homepage der Stiftung Partner für Schule (SPfS))

Die BOCs sind - wie in Kap. 2 schon erwähnt - eines der drei meist gewählten Module der Initiative „Zukunft Fördern“. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Implementationsanalyse der Evaluation vorgestellt werden. Hierbei werden wir zunächst die Vorgaben des Programms, entsprechend der dem Programm zugrunde liegenden Qualitätsstandards vorstellen. Diese sind für uns bei der Bewertung der Implementierung orientierend. Wir nehmen bei der Interpretation des empirischen Materials außerdem Bezug auf die inzwischen umfangreiche Diskussion über Qualitätsstandards für Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung[28].Vorrangig sind für uns die von der Bundesagentur für Arbeit vorgegebenen Qualitätskriterien für Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung (Bundesagentur für Arbeit 2010) und das Qualitätsleitbild von „Zukunft fördern“.

Nach den Vorgaben zum Programm werden Befunde zur Steuerung des Programms und zur Umsetzung der BOCs vor Ort vorgestellt. In der Analyse der Umsetzung vor Ort werden wir uns an der Chronologie der Realisierung orientieren, von der Auswahl der Träger, über die Vorbereitung, Durchführung zur Nachbereitung. In einem weiteren Schritt werden die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler dargestellt.

4.1 Vorgaben des Programms

4.1.1 Programmdokumente

Die Implementation der Initiative „Zukunft fördern“ und des Moduls 2 auf der Landesebene beruht vor allem auf dem Prinzip der Eigenverantwortung der Schulen und der Umsetzung des Projekts durch die Stiftung Partner für Schulen. Unterstellt wird, dass Schulen aus eigenem Interesse und vermittelt über die

28 Einen allgemeinen Bezugsrahmen bildet ein für den Paritätischen Gesamtverband entwickeltes Konzept, das konzeptionelle Eckpunkte und fachliche Standards für die vertiefte Berufsorientierung (Lippegaus-Grünau 2009, S. 80ff) aufstellt.

finanziellen Anreize die für sie passenden Module auswählen, die Verantwortung für die Planung, Durchführung und Ergebnissicherung übernehmen, mit der Auswahl der Träger und Absprachen mit weiteren Kooperationspartnern gleichzeitig die Qualität der Inhalte sichern und schließlich das Modul in ihr Schulprogramm integrieren.

Um die Vorgaben des Programmes, nach denen sich die Schulen beim Erreichen der Ziele richten sollen, zu beschreiben, sind drei Dokumente maßgeblich:

1. Der Leitfaden zum Modul 2 (Berufsorientierungscamp),
2. die Verpflichtungserklärung der Schulen und
3. das Qualitätsleitbild „Zukunft fördern" – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung

Der Modulleitfaden[29]

Im Modulleitfaden stellt die Stiftung die wichtigsten Rahmendaten eines BOC zusammen. Er richtet sich auf einer sehr praktischen Ebene an die die BOCs betreuenden Lehrkräfte. Die Ziele des BOC sind laut Modulleitfaden (in der Version für das Jahr 2010):

„Während eines BO-Camps sollen die Jugendlichen von daher vorrangig die Möglichkeit haben:

1. sich selbst und die individuellen Stärken und Fähigkeiten zu entdecken,
2. erste eigene Wünsche hinsichtlich einer persönlichen und beruflichen Zukunft zu definieren und zu formulieren,
3. das berufliche Spektrum zu erweitern (Kennen lernen unterschiedlicher Anforderungen aus verschiedenen Berufsfeldern),
4. sich darin weitestgehend zu orientieren (welches Berufsfeld welche weitere schulische Laufbahn, bzw. welcher Studiengang entspricht meinen Fähigkeiten und Interessen?) und
5. frühzeitig erste eigene Bewerbungsstrategien (Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Simulation von Vorstellungsgesprächen, „Etikette-Training" etc.) zu entwickeln.
6. Des Weiteren sollen Sozial- und Teamfähigkeit trainiert und gefördert werden."

Die Verpflichtungserklärung

Die für die Schulen am besten greifbare Vorgabe zur Umsetzung eines BOCs stellt die Verpflichtungserklärung der Stiftung Partner für Schule dar. Die Schulen müssen diese vor der Camp-Durchführung unterschreiben, so dass eine intensive Auseinandersetzung der Schulen mit diesem Dokument vorausgesetzt werden kann. Im Folgenden werden die auf die Inhalte des BOC bezogenen Passagen der Verpflichtungserklärung wiedergegeben.

29 http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/redaktion/pdf/zukunft/leitfaden/zf_lf_m2_2010.pdf

„Die Schule verpflichtet sich im Weiteren:

a. (...)
b. die Berufsberatung der Arbeitsagentur frühzeitig in die Umsetzung des Moduls einzubinden,
c. die konzeptionelle Ausgestaltung des Moduls an der regionalen Landschaft zur Berufsorientierung und weiteren Angeboten vor Ort auszurichten, um Synergien zu nutzen. Absprachen mit der Agentur für Arbeit und regionalen Bildungsbüros wo vorhanden - sind verbindlich,
d. (...)
e. (...)
f. den Gender- und Cultural-Mainstream-Gedanken bei der Umsetzung des Moduls zu berücksichtigen,
g. ein Teilnahmezertifikat für die Schülerinnen und Schüler zu erstellen (Vorlage im internen Bereich des Internetportals),
h. mindestens einen Elterninformationsabend im Rahmen der Modulumsetzung durchzuführen,
i. die Maßnahme mit mindestens 25 Schülerinnen und Schülern durchzuführen,
j. die konzeptionelle Weiterentwicklung und die Einbindung des Moduls ins Berufsorientierungscurriculum zu prüfen und zu dokumentieren."

Quelle: Muster der Verpflichtungserklärung (reguläres Verfahren) der Stiftung Partner für Schule

Qualitätsleitbild

Neben diesen beiden Dokumenten enthält auch das „Qualitätsleitbild ‚Zukunft fördern' – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung"[30] der Stiftung Partner für Schule wichtige Vorgaben für die Durchführung des BOC. Dort sind u.a. für jedes der zehn Module die wichtigsten Standards zu Rahmenbedingungen, inhaltlichen Vorgaben und Mindeststandards in einer Übersicht zusammen gefasst. Die folgende Tabelle zeigt die seit Ende 2010 gültigen Standards für das Modul 2. Dieses Dokument ist für die Schulen nicht so gegenwärtig wie die Verpflichtungserklärung. Es lag außerdem zu Beginn der Evaluation nicht vor und konnte daher vom Forschungsteam in den eingesetzten Instrumenten nicht operationalisiert werden.

30 Qualitätsleitbild Zukunft fördern – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung (hrsg. von Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Stiftung Partner für Schule NRW, o. J.).

Tab. 10: Standards für das Modul 2 – BO-Camp (8. Klasse)

Rahmenbedingung	Inhaltliche Vorgaben	Mindeststandards
Modul nachhaltig in das übergeordnete BO-Konzept integrieren Einbindung regionaler Betriebe und externer Kooperationspartner-> für hohen Praxisbezug Umsetzung möglichst an einem externen Ort Teilnahme max.[1] 25 Schülerinnen und Schüler	Information der Berufsberatung der Agentur für Arbeit über Angebote und Inhalte Definition von Zielen und Standards durch die Schule Maßnahmen aus handlungsorientierten, erlebnispädagogischen Rollenspielen und weiteren Methoden nutzen Zeitplanung/Umsetzung richtet sich nach einem regulären Arbeitstag von 7,5 Stunden Betreuungsschlüssel von 12:1 wird angestrebt	Elterneinbindung/ Elterninformation Ergebnissicherung im Berufswahlpass Evaluation der Maßnahme Einbindung/Information der Agentur für Arbeit Teilnahmezertifikat für jede/n Schüler/in Benennung eines konkreten Ansprechpartners Modul wird nach eigenen QS-Standards geplant und umgesetzt. Ergebnisse der Umsetzung fließen in die individuelle Förderung ein, stehen dem/der Berufsberaterin nach Absprache zur Verfügung Jede/r Schüler/in erhält eine persönliche Rückmeldung im Anschluss

Quelle: Qualitätsleitbild „Zukunft fördern“ o.J., S. 12

1 An dieser Stelle gibt es einen Widerspruch zu den sonstigen Dokumenten: Während dort mind. 25 Schüler und Schülerinnen vorgegeben sind, heißt es hier „max. 25 Schüler und Schülerinnen“

Nach Auffassung der SPfS stellt die Initiative „Zukunft fördern“ insofern ein Novum für Nordrhein-Westfalen dar, als die Schulen hier für die gesamte Programmumsetzung in umfassender Form verantwortlich sind. Bei anderen Maßnahmeformaten liegt dagegen die Verantwortung für die Durchführung und Abwicklung der Maßnahme bei den Bildungsträgern, die sich dann Schulen gesucht haben, die mit ihnen gerne kooperieren möchten (z.B. Kompetenzcheck-NRW).

Bei „Zukunft fördern“ sind demgegenüber Schulen verantwortlich für die verschiedenen Phasen des Maßnahmeverlaufs[31]:

- Planung und Implementation der Maßnahme
- Anforderungen an die Inhalte und die Durchführung der Maßnahme
- Ergebnissicherung nach Beendigung der Maßnahme

Schulen müssen die Antragstellung vornehmen, einen detaillierten Kostenplan erstellen, die Mittel fristgerecht abrufen und

31 S. Qualitätskriterien der Bundesagentur für Arbeit; die BA versteht ihre Qualitätskriterien für Maßnahmen der VBO als qualitative Anforderungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung bedeutsam sind. Ziel sei nicht die Standardisierung der Maßnahmen, sondern die Sicherung einer Mindestqualität (vgl. Agentur für Arbeit 2010, S. 1)

abrechnen[32], ggf. einen externen Träger suchen, mit dem sie das BOC umsetzen möchten sowie weitere Aufgaben übernehmen, die sich aus der Verpflichtungserklärung ergeben.

Die Qualität der Maßnahme und damit auch der Erfolg – so die befragten Expertinnen der Stiftung Partner für Schulen – hänge davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler mit mehr Wissen über Berufe und über sich selbst aus der Maßnahme herausgehen und motiviert sind, sich weiterhin mit der Thematik beschäftigen. Das könne sichergestellt werden durch eine gute Vor- und Nachbereitung sowie durch Einhaltung der pädagogischen Grundprinzipien, die für berufsorientierende Maßnahmen gesetzt sind. Wichtig sei, dass mit diesen Erfahrungen und Erkenntnissen letztendlich weitergearbeitet werde und dass das Netzwerk der lokalen Akteure (z.B. Betriebe, Berufsberaterinnen und Berufsberater und vor allem die Eltern) mit eingebunden sei.

Dies bedeute, dass Ergebnisse dokumentiert werden, dass sie im schulischen Unterricht weiter genutzt werden, dass die Ergebnisse in die individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler einfließen, dass die Agentur für Arbeit, insofern der Datenschutz gewährt ist, diese Ergebnisse erhält und Bestrebungen vorhanden sind, das Modul so ins Berufswahlprogramm zu implementieren, dass es im Idealfall wirklich fester Baustein wird.

Die an das BOC angelegten Qualitätsanforderungen korrespondieren eng mit allgemeinen Qualitätsstandards, welche die Fachreferentin im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW betont:

1. VBO muss systematisch angelegt und entsprechend dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein.
2. VBO muss fächerübergreifend angelegt sein, als Anliegen der gesamten Schulen gesehen werden und eine Ausstrahlung in die Region haben.
3. VBO und Schule hat einen Anwendungsbezug außerhalb von Schule und hilft den Schülerinnen und Schülern ihren persönlichen Weg im Leben zu gehen.
4. VBO muss gendersensibel und genderspezifisch angelegt sein.
5. Die Ergebnisse müssen dokumentiert und für die Schülerinnen und Schüler für ihre weitere Berufsorientierung nutzbar sein.

32 Die Mittel müssen laut Leitfaden spätestens bis zum 15.10.2010 abgerufen werden; der Verwendungsnachweis über die Gesamtausgaben mit der Auflistung der Rechnungen muss spätestens bis zum 15.12.2010 eingereicht werden. Im Rahmen des Haushaltsabgleichs müssen die Schulen bis zum 15. Juni 2010 Angaben zur Finanzplanung machen, was bei Nichtausschöpfen der Fördergelder die Rückzahlung der Restmittel zur Folge hat.

4.1.2 Finanzielle Ausstattung und Abrechnungsvorgaben

Neben der Verpflichtung zur Berücksichtigung inhaltlicher Kriterien bei der Durchführung der BOCs verpflichtet sich die Schulleitung mit ihrer rechtsverbindlichen Unterschrift zur zweckgebundenen Verwendung und Verwaltung der Zuwendung. Bei den untersuchten BOCs belief sich diese auf 7.500 € für Erstantragsteller. Für Schulen, die sich schon wiederholt für dieses Modul beworben hatten, betrug die Förderung 6.000 €[33]. Die Schulen selbst müssen Eigenmittel in Form der Bereitstellung von Lehrerstunden einbringen, die sich auf eine Summe von „wenigstens im Umfang von 112 Unterrichtsstunden an der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung“[34] beläuft. Die Lehrkräfte müssen namentlich benannt und die Stundenzahl im Verwendungsnachweis belegt werden.

Die Übernahme der Prozessorganisation und von Verwaltungsaufgaben bedeutet für die Schulen vor allem Mehrarbeit, sie erfordert zudem ein gewisses Umdenken im Umgang mit den strukturellen Veränderungen, was anfangs von Seiten der Schulen auf deutliche Kritik an dem hohen bürokratischen Aufwand des Finanzierungsverfahrens stieß.

Diese Mehrarbeit, meint die befragte Modulverantwortliche der SPfS, habe sich aber deutlich ausgezahlt, da die Schulen darüber, dass sie diese Aufwendungen hatten, nunmehr ein erhebliches Interesse daran haben, dass auch mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird. Es zeichne sich bei den Schulen eine Kehrtwende ab, die zu höherer Verantwortungsübernahme und Eigeninteresse führe nach dem Motto: „Wir haben viel Zeit investiert, also möchten wir auch, dass diese Zeit sinnvoll investiert ist und dass es eben auch weiter geht.“ (Projektleiterin „Zukunft fördern“)

Die SPfS ist berechtigt, bei Nichterfüllung der beschriebenen Aufgaben, fehlender Dokumentation und nicht zweckentsprechender Verwendung[35] der Fördergelder Mittel zurückzufordern (vgl. Leitfaden Modul 2, S. 13).

„Was wir aber haben (...) sind die Mittelabrufe jeder einzelnen Schule, das heißt die stellen uns ja in einem Kostenfinanzierungsplan sehr genau dar, was sie denn machen. Und das heißt, dass wir bei der Schule aufgrund dessen, was sie uns da definiert hat, wofür sie Gelder ausgeben möchte, sehen können, ist das noch ein Camp oder wird das hier gerade zu einer anderen Veranstaltung.“(Projektleiterin „Zukunft fördern“)

Schulen, die Projektschule im Programm „Zukunft fördern“ werden, übernehmen damit eine Verantwortung für den Gesamtprozess. Sie erhalten Fördergelder, deren Verwendung

33 Diese Beträge waren im Untersuchungszeitraum gültig. Aktuell beläuft sich die Förderung einheitlich auf 6.000 €.

34 Punkt 2 der Verpflichtungserklärung

35 u.a. Ausgaben für Honorare von externen Personal/Dienstleistern, Verbrauchsmaterialien, Fahrtkosten der Schülerinnen und Schüler, vergleichbare Sachkosten.

sie selbst steuern und nachweisen müssen. Dabei erscheinen die Haushaltsjahr bezogenen terminlichen Vorgaben, u.a. für den Abruf der Mittel oder für die Vorlage des Verwendungsnachweises für einen Teil der Schulen, „rein technisch“ nur schwer einhaltbar zu sein. Dies betrifft Schulen, in denen die Durchführung der Camps sich aufgrund terminlicher und organisatorischer Probleme nah an das Jahresende und sogar ins Jahr 2011 verlagerte; für sie ist beispielsweise die Abgabe des Verwendungsnachweises bis spätestens 15. Dezember 2010 nur unter großem Termindruck oder gar nicht einhaltbar gewesen.

4.2 Projektsteuerung

Die Projektsteuerung erfolgt in einem Steuerungskreis für das Gesamtprojekt „Zukunft fördern“, in dem die Projektbeteiligten, d.h. die Regionaldirektion NRW der BA, das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW NRW), das Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS NRW) sowie die SPfS als Projektdurchführende, in regelmäßigen Abständen über die strategische Ausgestaltung und Ausrichtung des Projektes beraten und entscheiden. Bei der SPfS gibt es neben der Projektleiterin eine Verantwortliche für das Modul 2.

Die Stiftung betrachtet sich nicht als Kontrollinstanz, sondern hat das Selbstverständnis einer anleitenden, begleitenden und beratenden Institution von Schulen. Allerdings wird der Bedarf der Qualitätssicherung sehr wohl gesehen und über verschiedene Instrumente und Wege sichergestellt.

Die SPfS leistet für die Schulen einen regelmäßigen telefonischen Support, der vielfach genutzt wird. Zu Beginn des Jahres bietet die Stiftung regelmäßig einen ganztägigen Einführungsworkshop speziell für die Lehrerinnen und Lehrer an, die dieses Modul umsetzen. Dort werden ihnen grundlegende Kenntnisse zu den Inhalten des Moduls sowie Grundlagen des Projektmanagements übermittelt: „Was ist wichtig zu beachten? Wann sollte mit der Planung begonnen werden? Wie werden Träger ausgesucht? Was bedeutet Qualität, wie können dort Qualitätsstandards so gesetzt werden, dass die Module qualitativ hochwertig umgesetzt werden?“. Weiter gehe es darum, wie die Zusammenarbeit in der Schule gestaltet, aber auch die Eltern eingebunden werden können. Daneben werden ergänzende Workshops zu speziellen Themen angeboten wie zum Beispiel Elterneinbindung oder Sponsoring.

Zentrale inhaltliche Themen werden auf Fachtagungen bearbeitet und diskutiert. Als Ergebnis der Fachtagung „Qualität in der Berufs- und Studienorientierung“ Ende 2010 hat die Stiftung das oben in Ausschnitten vorgestellte Qualitätsleitbild „Zukunft fördern“ entwickelt, das Standards zu den einzelnen Modulen definiert und aufzeigt, wie diese in ein Berufs- und Studienorientierungsprogramm eingebunden und nachhaltig implementiert werden können. Darüber hinaus sind auf der

Webseite schriftliche Leitfäden im internen Bereich für die Schulen hinterlegt, das sind zum Beispiel Checklisten zum Gender- und Cultural-Mainstreaming oder auch Leitfäden „Wie finde ich einen Kooperationspartner oder weitere Partner?“ oder zur Elterneinbindung, so dass die verschiedenen Informationen auch in schriftlicher Form abrufbar seien.

Die SPfS hat eine recht weite Netzwerkstruktur, die zur Steuerung des Programms und zur Weiterentwicklung genutzt wird. Enge Kontakte gibt es zu den Agenturen für Arbeit vor Ort, was sich schon allein aufgrund der Tatsache, dass die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit Mitinitiatorin des Projektes „Zukunft fördern“ ist, ergebe. Die Projektkoordinatorin der BA ist Mitglied der Steuerungsgruppe und steht über die Teamleitertreffen U25 im sehr engen Austausch mit Berufsberaterinnen und Ansprechpartnern vor Ort. Die SPfS ist bestrebt, einen dichten Informationsfluss zu den Agenturen vor Ort zu unterhalten, so dass diese detailliert darüber informiert sind, welche Schulen welche Module umsetzen.

Über die Beteiligung der SPfS an turnusmäßig stattfindenden Schulungen für Berufsberaterinnen und Berufsberater bestehe direkter Kontakt zu den Teamleiterinnen und -leitern U25. Das Programm „Zukunft fördern“ werde vorgestellt, Möglichkeiten und Erfahrungen mit den einzelnen Modulen würden lebhaft diskutiert. Insgesamt bewertet die SPfS die Zusammenarbeit mit den Berufsberatern vor Ort sehr positiv. Die gegenseitige Wertschätzung schlage sich u.a. in der guten Beteiligung der örtlichen Arbeitsagenturen (Teamleitung, Berufsberaterinnen und Berufsberater) an den Fachtagungen in 2009 und 2010 nieder.

Im Rahmen der bestehenden Möglichkeiten und personellen Ressourcen arbeitet die SPfS mit Netzwerken vor Ort wie dem Arbeitskreis Schule-Wirtschaft zusammen, leitet die Schulen an, diese Netzwerke vor Ort zu nutzen, sich untereinander zu vernetzen und mit den regionalen Bildungsbüros in Kontakt zu treten. Die Bildungsbüros werden stetig über das Projekt informiert (u.a. aktuelle Übersichten über beteiligte Schulen, Newsletter, Infomaterialien).

Eine Koordinierungsfunktion der regionalen Bildungsbüros, z.B. hinsichtlich der Nutzung der verschiedenen Module durch ortsansässige Schulen, wird durch die SPfS nicht als vorrangig angesehen. Letztlich falle es in die „Eigenverantwortlichkeit der Schule“, welche Module sie nutze und welche nicht.

4.2.1 Auswahl der Schulen

Hinsichtlich des Auswahlverfahrens für Schulen, denen ein Berufsorientierungscamp bewilligt werden soll, gibt es in erster Linie formale Vorgaben für das Bewerbungsverfahren. Entscheidend ist, dass die Verpflichtungserklärung vollständig ausgefüllt, mit rechtsgültiger Unterschrift der Schulleitung und Schulstempel versehen, termingerecht bei der Stiftung Partner für Schulen im Original und auf dem Postweg eingegangen sein

muss. Damit wird die Schule zur Projektschule im Programm „Zukunft fördern“[36].

Besondere Auswahlkriterien bei den Schulen gibt es nicht; alle Schulen, die ein Camp beantragt haben, hätten dieses auch erhalten – so die Auskunft der Stiftung Partner für Schulen. Von Seiten des Programms ist es also nicht notwendig Schulen abzuweisen. Für 2010 bedeutet dies, dass 449 Bewilligungen für BOCs ausgesprochen worden sind (vgl. Kap. 2). Die Anzahl der Schulen ist geringer, weil Gesamtschulen bei einer höheren Anzahl von Teilnehmenden formal zwei Bewilligungen erhalten, um ein größeres BOC durchführen zu können. Ob eine Selektion in dem Sinne vorherrscht, dass Schulen erst einen gewissen Entwicklungsgrad bei der Etablierung von Berufsorientierungsaktivitäten sowie ein BO-Konzept im Schulprogramm besitzen müssen, bevor sie sich auf Maßnahmen wie das Modul 2 bewerben, kann von Seiten der SPfS nicht eingeschätzt werden. Auch anhand der 40 Schulstandorte kann dies nicht abschließend beurteilt werden, allerdings ist das Spektrum an einbezogenen Schulen sehr weit, was für keine größere Selektion spricht.

Die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V. vertritt dagegen die Auffassung, dass BO-erprobte Schulen von den Angeboten der Initiative „Zukunft fördern“ besonders profitiert hätten: „Vertiefte Berufsorientierung hat vor allem die Schulen gestärkt, die schon vorher gut in BO waren. Sie haben sich zusätzliches Know-how herangeholt und zusätzliche Angebote für die Schülerinnen und Schüler realisiert. Nur das Berufsorientierungsbüro hat auch „BO-schwachen“ Schulen geholfen; die meisten anderen Module wurden von Schulen, bei denen BO keinen hohen Stellenwert genießt, nicht genutzt.“ Sie weist zudem auf regionale Unterschiede im Nutzungsverhalten der Schulen hin und fordert von den Kommunen ein, Transparenz über verfügbare und fehlende Angebote der VBO zu schaffen. Die Landschaft existierender BO-Angebote sei unübersehbar, unstrukturiert, nicht nachhaltig und unvollständig. Jede Kommune müsse die auf ihrem Gebiet nutzbaren Angebote so darstellen, dass auch Überangebote und Lücken auffallen.

Die SPfS begegnet dem Problem der Erschließung neuer Schulen mittels zweier Strategien. Genutzt werden könne eine Partnerstruktur im Hause, nämlich die Regionalkonferenzen des Programms „Startklar!“, um Informationen und Impulse zum Austausch in die Regionen zu geben oder ggf. auf Problemlagen vor Ort reagieren zu können. Zudem bietet die SPfS Informationsveranstaltungen in den Regierungsbezirken an; im Jahr 2010 fand das erstmalig explizit für die Zielgruppe der Schulen statt, die sich noch nicht am Programm „Zukunft fördern“ beteiligt haben, um noch mehr Schulen für die vertiefte Berufsorientierung zu gewinnen.

36 Vgl. Leitfaden für das Modul 2 (2010, 11), 2.3. Finanzen – Auszahlung der Fördergelder und deren Abrechnung. Der Termin, zu dem die Verpflichtungserklärung eingegangen sein musste, war im Projektjahr 2010 der 15. Februar 2010.

4.3 Zielgruppe und Teilnehmendenzahlen des Moduls 2

„Die Zielgruppe im Modul 2 besteht in erster Linie aus Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 8 und in begründbaren Ausnahmefällen der Jahrgangsstufe 9. Soll das Thema Studienorientierung fokussiert werden, ist eine Durchführung auch in der Jahrgangsstufe 10 möglich. Mindestens 25 Schülerinnen und Schüler (50 Schülerinnen und Schüler bei GES) nehmen an einem BO-Camp im Rahmen des Projektes teil. Individuelle Sondervereinbarungen, z.B. mit Förderschulen die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zu betreuen haben, sind vor Beginn der Maßnahme mit der Stiftung Partner für Schule NRW zu klären. In Gymnasien sowie Gesamtschulen spielt natürlich auch die Studienorientierung, bzw. die Entscheidung über die weitere schulische Laufbahn eine wesentliche Rolle im Orientierungsprozess“ (vgl. Leitfaden zu Modul 2 2010, S. 3).

In 2010 entfielen rund 450 geförderte Maßnahmen auf das Modul 2, das ist gut ein Viertel (27,2%) der Modulmaßnahmen und entspricht dem zweiten Platz im Ranking der umgesetzten Module. Insgesamt waren 412 Schulen mit durchschnittlich 47 Schülerinnen und Schülern pro Modulmaßnahme beteiligt. Dabei schwankte die Zahl der Teilnehmenden erheblich. Im Fall mit den wenigsten Schülerinnen und Schülern haben acht teilgenommen, im Fall mit den meisten Schülerinnen und Schüler waren es 246.

Die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme differiert je nach Schulform[37:]

- 144 Förderschulen mit durchschnittlich 22 Schülerinnen und Schülern
- 17 Gymnasien mit durchschnittlich 95 Schülerinnen und Schülern
- 168 Hauptschulen mit durchschnittlich 45 Schülerinnen und Schülern
- 32 Realschulen mit durchschnittlich 47 Schülerinnen und Schülern
- 56 Gesamtschulen mit durchschnittlich 89 Schülerinnen und Schüler

Deutlich wird, dass vor allem Haupt- und Förderschulen das Angebot in Anspruch nehmen; dabei fiel die durchschnittliche Zahl der Teilnehmenden pro Modulmaßnahme bei Förderschulen am geringsten, bei Gymnasien und Gesamtschulen am höchsten aus. Die Vorgabe von mindestens 25 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern (s. Verpflichtungserklärung und Modulleitfaden) wurde damit deutlich überschritten, jedoch ist zu berücksichtigen, dass das Modul 2 mehrfach an eine Schule vergeben werden kann, die dann alle zusammen in diese Durchschnittsberechnung eingehen.

37 Auskunft der Stiftung Partner für Schulen (Stand: August 2011)

Die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V. erklärt sich den hohen Anteil der Haupt- und Förderschulen am Modul 2 mit dessen besonderer Eignung für „schulschwache" Jugendliche. Durch seine Praxisnähe und die Erlebnispädagogik könne es beispielsweise auch schulmüde Jugendliche ansprechen. Diese Auffassung vertritt auch die Projektleiterin von „Zukunft fördern", die sich vom BOC erhofft, dass damit auch Jugendliche erreicht werden können, die aufgrund ihres sozialen Umfelds eine eher pessimistische Zukunftsorientierung oder keine aktive Handlungsorientierung hätten. Inwieweit diese Erwartungshaltung sich auch in unseren Ergebnissen findet, soll an dieser Stelle noch offen bleiben (vgl. hierzu die Ergebnisse in Kap. 5).

Bei den 40 im Untersuchungssample vertretenen Schulen streut die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ebenfalls stark. Das kleinste untersuchte Camp wurde für elf Schülerinnen und Schüler durchgeführt. Das größte Camp umfasste 270 Schülerinnen und Schüler[38.] Das größte Camp ist damit 24mal so groß wie das kleinste. Während im Schnitt der 40 untersuchten Camps rund 40 Schülerinnen und Schüler pro Camp teilnahmen, erreichen jedoch 16 der 40 Schulen die laut Verpflichtungserklärung, Absatz I, und laut Qualitätsleitbild für das Modul 2 vorgegebene Mindestzahl von 25 Schülerinnen und Schüler nicht. Vier dieser 16 Schulen, die mit weniger als 25 Schülerinnen und Schülern am BOC teil nahmen, sind Hauptschulen, die restlichen 12 Förderschulen, die laut Modulleitfaden nicht an die Mindestzahl gebunden sind.[39] Trotz einiger Einschränkungen zur Qualität dieser Daten[40] kann eine sehr hohe Streuung der Zahl der Teilnehmenden sicher festgehalten werden. Diese hohe Streuung ist vor allem auf die Schulform zurückzuführen, da die große Mehrzahl der Schulen keine Auswahl unter den Schülerinnen und Schüler getroffen hat, vielmehr konnten meist alle teilnehmen.

Den größten Ausreißer stellt allerdings die Schule mit den 270 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern dar. Das BOC wird

38 Es liegt ein Unterschied zwischen dieser Teilnehmendenzahl von 270 und den Daten der Stiftung vor, der wahrscheinlich an in unserem Fall geschätzten Zahlen liegt.

39 In zwei Expertengesprächen wird darauf hingewiesen, dass Förderschulen auch nach unten abweichende Teilnehmendenzahlen melden können. Teilweise würden die Schulen dann auch nicht ausgegebene Mittel zurückgeben. Diese Praxis wurde in den Fallstudien jedoch nicht reflektiert.

40 Relativierend ist zu bemerken, dass die in den Fallstudien erhobenen Schülerinnen- und Schüler-zahlen oft Schätzungen der Schulen wiedergeben. Zwar hatten sich einige Interviewpartner mit „realen Zahlen" auf die Interviews vorbereitet, in anderen Fallstudien konnten alle Interviewpartner die Zahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nur schätzen. Dabei wurde bei Schätzkorridoren („zwischen 60 und 70 Schüler haben teilgenommen") der Mittelwert genutzt. Bei Angaben wie „Beide 8. Klassen waren komplett mit." wurde aus den Angaben zur Gesamtschülerzahl und Zahl der Klassen ein Durchschnittswert berechnet und als Schätzung verwendet. Wenn mehrere Gruppen einer Schule das gleiche BOC getrennt absolviert haben, taucht nur die (durchschnittliche) TN-Zahl für ein BOC auf.

dort als „Projektwoche“ (es heißt ausdrücklich nicht „Camp“) in der Schule für alle Klassen einer Jahrgangsstufe organisiert und wird von den Lehrkräften durchgeführt; es ist damit deutlich näher am Lernort Schule als ein „externer Lernort“, der von vielen anderen Schulen als wesentliches Merkmal der BOC angesehen wird. Als „externer Input“ wird eine Konflikttrainerin hinzugezogen, außerdem berichten Eltern von ihren Berufen. Da die Schule mit nur zwei Modulzuschlägen operiert, ist sie auf geringe Ausgaben pro Schülerinnen und Schüler angewiesen. In der „Projektwoche“ gibt die Schule rund 44 € pro Schülerinnen und Schüler aus, während andere BOC etwa 250 € und mehr pro Schülerinnen und Schüler kosten.

Teilnehmende Jahrgangsstufe

Die Vorgaben der SPfS sehen vor, dass die BOCs regelhaft in der achten Klasse durchgeführt werden sollen, lediglich in Ausnahmefällen in der neunten Klasse. Von den 40 in die Untersuchung einbezogenen Schulen wurden allerdings 16 Camps von neunten Klassen besucht. 24 Schulen nahmen mit der achten Klasse am BOC teil. Die theoretisch mögliche Teilnahme in der Klasse 10[41] wurde in der Stichprobe nicht beobachtet. Ausnahme sind einzelne Schülerinnen und Schüler aus Kombi-Klassen der Jahrgänge 9 und 10 in Förderschulen.

Zahl der teilnehmenden Klassen

Die Anzahl der teilnehmenden Klassen variiert von einer Klasse bis hin zu fünf Klassen. Bei diesen großen Camps handelt es sich formal um zwei Camps (also zwei Modulzuschläge), die aber von den Schulen so verwendet wurden, dass jeweils alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe am Camp teilnehmen konnten. Von den Lehrkräften an den Schulen wurde dieses Vorgehen mit dem Anspruch an Gerechtigkeit begründet: „Es sollen alle Schülerinnen und Schüler am Camp teil nehmen können.“

Auswahl der Schülerinnen und Schüler

Bei den meisten Camps fand keine Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler statt; das Camp wurde vielmehr im Klassenverband besucht. Nur bei einzelnen Schulen, z.B. Förderschulen, die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Altersstufen zusammen unterrichten, oder in Schulen mit einem großen Jahrgang wurden Gruppen aus mehreren Klassen zusammengestellt.

An wenigen Schulen fand sich das Argument, einige Schülerinnen und Schüler auf Grund disziplinarischer Bedenken vom BOC auszuschließen – dies scheint vor allem an Förderschulen der Fall zu sein und traf nur für Camps mit Übernachtung zu. Eine Lehrerin gab auch an, einige Schülerinnen und Schüler seien ihr „peinlich“ gewesen, so dass sie diese nicht mit zu den externen Anbietern nehmen wolle. Eine Schule sagt deutlich,

41 http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/zukunft-foerdern/module.html

dass das Angebot so hochwertig sei, dass auch nur Jugendliche mitgenommen werden sollten, die sich auch ernsthaft für das Thema interessieren und sich entsprechend bewähren müssen. An einer Schule wurde das Verfahren beobachtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler für eine Teilnahme am Camp „bewerben“ mussten – was sich aber im Endeffekt eher als eine Maßnahme der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema BO erwies als eine tatsächliche Auswahlmaßnahme, da sich nicht mehr Jugendliche bewarben als Plätze zur Verfügung standen.

4.4 Grundsätzliche Entscheidungen

4.4.1 Auswahl der Träger

Die Bundeshaushaltsordnung (BHO) schreibt in Verbindung mit der Vergabe und Vertragsordnung für Leistungen – Teil A (VOL/A) das Einholen von drei Angeboten[42] zur Auswahl der Träger vor. Dies stellte einen Großteil der Schulen anfangs vor große Probleme, da ihnen diesbezüglich Erfahrungswerte fehlten. Mittlerweile berichten sowohl Schulen als auch regionale Experten, dass das Know-how vorhanden sei.

Argumenten hinsichtlich des erhöhten Aufwandes entgegnet die Modulverantwortliche der SPfS mit dem Hinweis auf den Vorteil der Vergleichbarkeit der angebotenen Leistungen (Umfang des eingesetzten Personals, Aufbereitung der Ergebnisse, ergänzende Leistungen). Auf Basis des Vergleichs könne das Angebot ausgewählt werden, das am besten zum schulischen Curriculum passe.

„Sie sollen kein, sage ich mal, 0815-Angebot nehmen, was vielleicht gar nicht auf die Zielgruppe passt. Und so haben sie wirklich noch mal die Möglichkeit zu sehen: „Was kann alles gestaltet werden, was sind die Möglichkeiten und wie gestaltet es sich im Einzelnen?“. Von Träger zu Träger sind die Personalschlüssel zum Beispiel anders.“ (Modulverantwortliche SPfS)

Zur Bewertung der Trägerlandschaft und der Qualität der Arbeit der Trainerinnen und Trainer sind die befragten Expertinnen der SPfS der Auffassung, dass letztendlich die Schule die Qualität bewertet. Um Schulen anzuleiten, das gut zu tun, bietet die SPfS Workshops an, in denen beispielsweise Themen bearbeitet werden wie:

- Was ist wichtig, wenn man einen Bildungsträger auswählt?
- Was möchte ich mit dem Modul erreichen?
- Was sind die Ziele? Was sind die Ziele meiner Schülerzielgruppe? Findet sich das in diesem Angebot wieder?
- Wie kann ich einen Bedarf formulieren, damit ich ein Angebot erhalte, welches zu meinem Bedarf tatsächlich passend ist? (Projektleiterin „Zukunft fördern“).

42 Bei Ausgaben und Aufträgen von 1.000 € bis 7.500 € (ohne MwSt) müssen mindestens drei Angebote eingeholt und ein Vergabevermerk angefertigt werden (vgl. Punkt 6 der Verpflichtungserklärung).

Zudem werden die Schulen angeregt, den Leitfaden „Checkliste zur guten Berufsorientierung“[43] einzusetzen, der Erfolgsfaktoren für die Durchführung von Berufsorientierung benennt, aber auch als Prüfraster für die Bewertung von Berufsorientierungsangeboten eines Trägers genutzt werden kann.

Dem Schulministerium ist bekannt, dass es Qualitätsunterschiede bei den Anbietern gibt. Generell wird davon ausgegangen, dass diese engagiert und in der Lage sind, sich auf die Zielgruppe einzustellen. Als problematisch wird jedoch zum einen die Abstimmung zwischen externen Anbietern und den Schulen angesehen. Diese Problematik sei bereits aus anderen Programmen, die mit externen Trägern arbeiten, bekannt. Beispielsweise sei für die vom BMBF finanzierten Potentialanalysen mittlerweile ein Auswahlverfahren für die Träger unter Beachtung eigener Qualitätskriterien vorgeschrieben. Insofern müssten für die BOCs folgende Fragen gestellt und beantwortet werden: „Wie tauschen sich die Schulen mit den Anbietern aus? Welchen Einfluss haben Schulen darauf, welche Anbieter ausgewählt werden und wie die Qualität der Anbieter ist? Wie funktioniert das in der Region? Wie werden die Träger ins Spiel gebracht? Das ist ein wichtiger Faktor auch für die Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen.“ (Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, NRW)

Entscheidend sei zum anderen, welches Personal die Maßnahmen durchführe. Es gebe große Unterschiede z.B. danach, mit welchen Verträgen sie eingestellt sind, welche Vorqualifikationen sie haben, welches Selbstverständnis sie haben, wie sie die Maßnahmen durchführen, dokumentieren oder mit den Schülerinnen und Schüler Auswertungsgespräche durchführen. Aus anderen Maßnahmen sei bekannt, dass diese teilweise nur mit Zeitverträgen beschäftigt sind und auch in ihrem eigenen Selbstverständnis möglicherweise nicht so gefestigt sind, was ihre Erwerbsbiografie angeht. Letzteres wird als sehr problematisch angesehen.

„Und wenn wir durchführende Kräfte haben, die mit einem eigenen Selbstverständnis auf Berufs- und Arbeitswelt Berufsorientierungsmaßnahmen durchführen, kann das auch schwierig werden. Das haben wir vor Ort – bei der Maßnahme Berufseinstiegsbegleitung – gehört, dass da die Konditionen und die Auswahl der Personen vor Ort nicht immer als Ziel führend gesehen werden. Das könnte natürlich auch für die Camps schwierig werden.“ (Fachreferentin des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, NRW)

Aus Sicht der Schulen gibt es drei Wege, um einen Anbieter für ein Camp zu finden: Erstens scheint es eine intensive „inoffizielle Empfehlungskommunikation“ zu geben. So gaben einige StuBOs an, den Tipp für einen Träger von anderen StuBOs bei lokalen Treffen erhalten zu haben. Die von der SPfS verlangten

43 Bundesagentur für Arbeit und Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (Hrsg.) o. J. Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I – Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT

zwei Alternativangebote wurden dann zwar eingeholt, meist aber nicht in die Auswahl einbezogen, da der Tipp anderer StuBOs schwerer wog. Zweitens gibt es eine Reihe von Schulen, die mit der Jugendhilfe in anderen Bereichen (z.B. Ganztagsschule, Hausaufgabenbetreuung) zusammenarbeiten und das BOC gerne mit einem Träger durchführen wollen, der die Jugendlichen bereits gut kennt. Drittens können Schulen aus einer großen Zahl von Angeboten wählen, die ihnen Anbieter unaufgefordert zusenden. Dabei finden sich laut Aussage mehrerer StuBOs vor allem „alles aus einer Hand"-Angebote professioneller Anbieter. Auf Seiten der Träger wurde mehrfach angegeben, dass diese eher weniger werben, dafür aber mehr auf die „Mund-zu-Mund-Propaganda" zählen. Symptomatisch ist hier die Einschätzung eines Anbieters, dass „die Schulen immer wieder zu uns kommen und auch anderen von uns erzählen".

Eine Übersicht der an den 40 untersuchten Schulen vertretenen Anbieter von Berufsorientierungscamps illustriert eine große Bandbreite unterschiedlicher Anbietertypen. Dabei fanden sich sowohl einzelne Selbstständige, die als „Externe" zu einem von der Schule organisierten BOC hinzugezogen wurden; als auch institutionelle Anbieter, die auf Ressourcen wie Sekretariat, eigene Schulungsräume und einen Stab an Teamern zurückgreifen konnten. Für Schulen liegt der Vorteil in der Auswahl der ersten Alternative in den geringen Kosten (so zum Beispiel praktiziert an einer Schule, die mit zwei Modulzuschlägen eine „Projektwoche" für fünf Klassen durchführte), bei der zweiten Alternative in den geringeren Vor- und Nachbereitungsaufgaben. Die meisten Schulen entschieden sich für ein „Angebot aus einer Hand", bei dem der Träger das BOC von der inhaltlichen Ausgestaltung bis zur Unterbringung und zur Anreise allein organisierte. Diese Träger führen das BOC meist mit mehreren Schulen durch (s.o.) und blicken auf umfangreiche Erfahrungen bei der Durchführung der BOCs zurück. Sie haben sich oft auch auf eine Zielgruppe – z.B. Förderschülerinnen und -schüler spezialisiert.

Bei einer Betrachtung der Camp-Anbieter fielen einige Anbieter auf, die das gleiche Camp-Konzept mit mehreren Schulen durchführten. Rund die Hälfte der 40 Schulen „buchte" ihr Camp bei einem Anbieter, der noch ein weiteres Camp im Sample durchführte. Ein Anbieter war im Sample sechs Mal, ein weiterer vier Mal vertreten. Obwohl Camps beim gleichen Anbieter auch unterschiedlich gestaltet sein können – nämlich dann, wenn eine starke Einwirkung durch die Schule auf das BOC-Programm stattfand – sind die unterschiedlichen Camps eines Anbieters in der Regel jedoch inhaltlich sehr ähnlich ausgerichtet.

Die Abstimmung und Vorbereitung mit dem Träger findet in Abhängigkeit vom Abstimmungsbedarf der Schulen statt. Es fanden sich einige Schulen, die das vom Träger angebotene Konzept weitgehend unverändert in Anspruch nahmen. Dies scheint vor allem bei den beschriebenen „erfahrenen" Anbietern der Fall zu sein. Andere Schulen suchten sich „passende" Bausteine für ein BOC-Konzept zusammen und besprachen diese

mit dem Anbieter. Dieses Modell wurde jedoch nur bei wenigen Schulen vorgefunden.

4.4.2 Dauer des Camps

Eine weitere grundsätzliche Entscheidung, die die Schulen treffen müssen, betrifft die Dauer des BOC. Zum Teil ergibt sich diese aus den Angeboten, die die Träger abgeben, teilweise sind es aber auch eigenständige Entscheidungen der Schulen, die z.B. das Camp noch mit eigenen Aktivitäten verlängern. Bei der Dauer der Camps konnten erhebliche Unterschiede festgestellt werden: An einer Schule wird ein nur zweitägiges (externes) Camp durchgeführt, das „längste Camp“ dauert 12 Tage. Diese Werte sagen jedoch wenig über die für das Camp aufgebrachte Zahl von Unterrichtsstunden aus, da hier wichtige Differenzierungen vorzunehmen sind: Das zwölftägige BOC wird in Form einer Unterrichts begleitenden Projektwoche, jedoch an einem „externen Lernort“, aber ohne Übernachtung, durchgeführt. Auch andere Schulen mit einem kürzeren Camp wählen dieses Modell. Pro Tag werden damit weniger Stunden für das BOC aufgebracht als bei der „konzentrierteren“ Form. Die größte Gruppe von Schulen führt das Camp jedoch an fünf aufeinander folgenden Tagen durch: 17 Schulen führen das Camp fünf Tage durch, zehn Schulen vier Tage und elf Schulen drei Tage.

4.4.3 Externer Lernort und Übernachtung

Das Qualitätsleitbild sagt, dass das BOCs an einem externen Lernort stattfinden soll. Nur eine der 40 Schulen folgt dieser Empfehlung nicht, sondern entscheidet sich für eine „Inhouse“-Lösung. Einige Schulen wählen jedoch eine Kombination von externem Lernort und der Schule, wenn einige Einheiten an der Schule direkt durchgeführt werden. Bei den externen Lernorten handelt es sich entweder um Bildungshäuser mit Übernachtungsmöglichkeit, um Jugendherbergen oder um Werkstätten von Bildungsträger bzw. um Berufskollegs.

Eine größere Bandbreite zeigt sich bei der der Frage, ob das BOC mit oder ohne Übernachtung durchgeführt wird. Nur 29 Schulen führen das Camp mit Übernachtung durch; elf verzichten auf eine Übernachtung. Diese Schülerinnen und Schüler reisen an jedem Tag mit dem Bus oder per ÖPNV zum – in der Regel in der gleichen Stadt gelegenen – Ort des Camps.

Es sind vor allem die „großen“ Camps, die auf eine externe Unterbringung verzichten; hier dürfte das Kostenargument bei hoher Schülerinnen- und Schülerzahl gegen eine externe Unterbringung sprechen. Außerdem fällt auf, dass Förderschulen eher auf eine Übernachtung verzichten. Hier könnte die Einschätzung eines Klassenlehrers eine Erklärung liefern, dass viele Förderschülerinnen und -schüler durch eine externe Übernachtung emotional überfordert sein könnten. Der Klassenlehrer trennt zwischen der besonderen Situation des externen Lernorts [tags-

über] und der Übernachtung. Für ihn stellt die Übernachtung für seine Schülerinnen und Schüler ein Problem, hingegen der externe Lernort einen pädagogischen Vorteil dar. Ein weiteres Argument gegen Übernachtungen wird angeführt, dass durch diese das Camp einen Klassenfahrtcharakter bekomme und die Beschäftigung mit BO so in den Hintergrund rücke. An einigen Schulen wird auch argumentiert, dass die Übernachtung für die betreuenden Lehrkräfte eine zu große Belastung darstelle, da die Betreuung in der Nacht ausschließlich durch die Lehrkräfte geleistet werden muss, weil die Teamer sich an der Nachtbetreuung nicht beteiligen.

Eine Schule kann einen Vergleich zwischen einem Camp mit und ohne Übernachtung ziehen: Die Schule hat das Camp früher mit Übernachtung durchgeführt, diesmal aber ohne. Einige Potenziale zur Arbeit an Sozialkompetenzen gehen nach Ansicht der Klassenlehrerin bei fehlenden Übernachtungen verloren. Dies wird von der Schule und auch dem Anbieter nun durch andere Aktivitäten nachgeholt. Insgesamt zeigen sich die Beteiligten überzeugt, dass das Camp auch ohne Übernachtung möglich ist, dies aber weniger sinnvoll ist als ein Camp mit Übernachtung.

4.4.4 Inhaltliche Schwerpunktsetzungen in den Berufsorientierungscamps

Die grundlegendste Frage, die die Schulen zu entscheiden haben, ist jedoch die Frage nach der inhaltlichen Schwerpunktsetzung. Die Beantwortung ist wesentlich von der mit dem BOC verbundenen Zielsetzung abhängig. Deshalb soll an dieser Stelle zunächst rekapituliert werden, was sich von Programm- aber vor allem auch von Akteursseite von den BOCs versprochen wird.

Nach Auffassung der befragten Fachreferentin im Schulministerium NRW zeichnet sich das Modul 2 vor allem dadurch aus, dass es einen Lernort außerhalb von Schule nutzt und dass das Camp in das außerunterrichtliche Zeitfenster fällt. Die dahinter stehende These geht davon aus, dass das Lernen in der Schule sinnvoll ergänzt werden kann durch einen anderen Ort, so dass die Schülerinnen und Schüler sich mit anderen Menschen an anderen Orten zu anderen Fragestellungen austauschen und die eigenen Kompetenzen breiter und anders erleben. Das erste Ziel sei somit die Lernzeiten auszuweiten. Das zweite Ziel sei, Freizeitphasen zu nutzen, da Studien festgestellt hätten, dass Freizeit- und Gruppenzusammenhänge Schülerinnen und Schüler stärker motivierten, sich mit Fragen der Berufsorientierung auseinander zu setzen. In diesem Sinne ist ein BOC dann erfolgreich, wenn erkennbar ist, dass die Teilnahme beim Jugendlichen etwas in Bewegung gebracht und ihn zum Nachdenken angeregt hat oder wenn Schülerinnen und Schüler durch das BOC eine „konstruktive Verunsicherung“ erfahren, die zu neuen Lern- und Denkanstößen führt.

Für die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrhein-westfälischen Wirtschaft e.V. sollte es im BOC darum gehen,

soziale Kompetenzen und die Einsicht in die Bedeutung von Schlüsselkompetenzen (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit) zu stärken. Das BOC solle „Realität“ in die Selbsteinschätzung bringen, da viele Jugendliche „unrealistische“ Berufsvorstellungen hätten und dadurch an der Realität zu scheitern drohten.

Die Projektleiterin „Zukunft fördern“ der SPfS spricht davon, dass die BOCs in der Lage sein sollen, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln „Was ist Berufsorientierung, was sind die Schritte, die ich jetzt gehen muss, (...)“.

Deutlich mehr auf die individuellen Bedarfe der Jugendlichen ausgerichtet formuliert die Mitarbeiterin der Regionaldirektion der BA die Zielsetzung des BOC. „Ich habe früher in der Beratungsarbeit den Berufswahlprozess immer sehr gerne mit einer Treppe verglichen. Und das Berufsorientierungscamp ist ein Angebot, was auf der ersten Stufe stehen kann, noch sehr allgemein etwas auf den Weg bringen kann, aber eben auch auf jeder dieser Stufen eine sehr gezielte Thematik aufgreifen kann. Dies wäre für mich ein ganz zentrales Qualitätskriterium, das dann wie gesagt den individuellen Prozess unterstützt. Wir wollen ja für die Schüler was erreichen, wir wollen für den Berufswahlprozess etwas erreichen, damit der Berufsberater, wenn er mit seiner Berufsberatung in der Klasse neun beginnt, auch wirklich einen Schüler hat, mit dem er an der Stelle arbeiten kann. Nur dann ist es ein Prozess, der wirklich effektiv sein kann.“(Vertreterin der Regionaldirektion der BA)

Wie aber sehen die beteiligten Schulen die Zielsetzung, wie wollen sie die BOCs einsetzen? Es lassen sich grob drei Funktionen unterscheiden, die von der Hälfte der befragten schulischen Akteure explizit mit dem BOC verknüpft wurden. Die andere Hälfte der Befragten benennt diese Ziele eher implizit oder stellt andere Aspekte wie beispielsweise die Erlebnis- und Handlungsorientierung des BOC als relevant heraus.

Ziel: „Einstieg“

Das BOC wurde an einigen Schulen gezielt als erstes BO-Angebot in das Schulprogramm gesetzt, da es wegen der mehrtägigen Dauer und für die Schülerinnen und Schüler interessanten pädagogischen Situation besonderes Interesse für Berufe erzeugen könne. StuBOs bezeichnen das BOC als „Türöffner“ für die BO, als „Initialzündung“ und als „offiziellen Start in die Berufswahl“. Es setzt an diesen Schulen in der 8. Klasse und damit sehr früh an. Nur über den Girl’s bzw. Boy’s Day (bzw. Zukunftstag) haben die Schülerinnen und Schüler schon vorher Berührungen mit Berufen gehabt. Das BOC ist in diesem Typ also die erste Auseinandersetzung mit Zukunftsperspektiven.

Wichtig bei Camps mit dieser Funktion ist das Wecken von Interesse der Schülerinnen und Schüler am Thema Berufe. Hier ist das BOC nach Auffassung z.B. einer Berufsberaterin auf Grund der stimulierenden pädagogischen Situation gut geeignet, die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu wecken. Die BOCs dieses Modells streben höchstens einen Überblick über das

Berufsspektrum und weniger das zielgerichtete Ausprobieren bestimmter Berufe an oder verzichten bewusst darauf, ein Bewerbungstraining durchzuführen, da dies für Achtklässler zu früh sei. Neun der untersuchten 40 Schulen lassen sich dem Typ „Einstieg“ zuordnen.

Ziel: „Erdung“

An vielen Schulen hat das Camp die Funktion einer „Erdung“ der Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler mit der Realität. Exemplarisch ist hier die Einschätzung einer Schule: Unrealistische Berufserwartungen wie „Astronaut“, „Vulkanforscher“ oder „Fußballprofi“ sollen durch das BOC abgelegt werden; die Schülerinnen und Schüler sollen Berufe erkennen, die zu ihnen passen. Neben der Verdeutlichung der Relevanz sollte im BOC eine „Erdung“ mit den eigenen beruflichen Möglichkeiten stattfinden. Daher wurde in den meisten BOCs Wert darauf gelegt, dass nur solche Berufe thematisiert werden, die die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Abschluss auch tatsächlich ergreifen können. Der Typ „Erdung“ wird eher von Schulen gewählt, die das BOC in der neunten Klasse besuchen. Sieben der untersuchten 40 Schulen lassen sich diesem Modell zuordnen.

Ziel: „Vorbereitung auf Schülerpraktikum“

In einigen Fällen stellt das BOC die Vorbereitung auf das Praktikum dar und umgekehrt, beide ergänzen sich nach Einschätzung vieler Befragter sehr gut, insbesondere wenn die Schülerinnen und Schüler Kontakt mit Betrieben haben. Vier der untersuchten 40 Schulen lassen sich diesem Modell zuordnen. In diesen Fällen fanden schwerpunktmäßig Arbeitserprobungen in mehreren Berufsfeldern statt.

Divergierende Ziele und Interessen

Nicht immer sind sich die Akteure an einer Schule einig über die Zielsetzungen des BOC. Eine an einem Standort erhobene Diskussion zwischen Berufsberater und Sozialarbeiter über die Wirkung des BOC offenbart exemplarisch unterschiedliche Ansprüche verschiedener Akteure: Während der Berufsberater keine Wirkung des BOC sieht, da er sich eine Festlegung der Schülerinnen und Schüler auf einen Beruf erhofft hatte, sieht der Sozialarbeiter eine gute Wirkung, weil er vom BOC eine erste Beschäftigung der Jugendlichen mit dem Thema Berufe erwartet hatte. Für ihn liegt der Vorteil des BOC gerade darin, dass sich die Jugendlichen überhaupt mit dem Thema Berufe beschäftigen. Als dieser „Türöffner“ wirke das BOC gut; es sei zu viel verlangt von dem BOC eine Entscheidung für einen Beruf zu erwarten. Es gehe vielmehr um erste grobe Vorstellungen. Die Ziele des Berufsberaters gehen darüber deutlich hinaus und wurden nicht erfüllt. In der Konsequenz gelangen beide Experten zu unterschiedlichen Bewertungen der Zielerreichung des gleichen BOC.

Eine andere Berufsberaterin weist auf ein Problem zwischen verschiedenen beruflichen Aufgaben von BOC-Teamern und Berufsberatern hin: Im Camp arbeiten die externen Anbieter vor allem an den Stärken der Schülerinnen und Schüler und bestätigen diese explizit, um deren Selbstwertgefühl zu stärken. Sie als Berufsberaterin müsse den Jugendlichen aber auch aufzeigen, wenn diese überzogene Vorstellungen haben: „Das ist ein unangenehmer Part, den Schülern zu sagen, dass die Agentur für Arbeit sie in manche Richtung nicht unterstützt, weil dies voraussichtlich zu schwer sei."

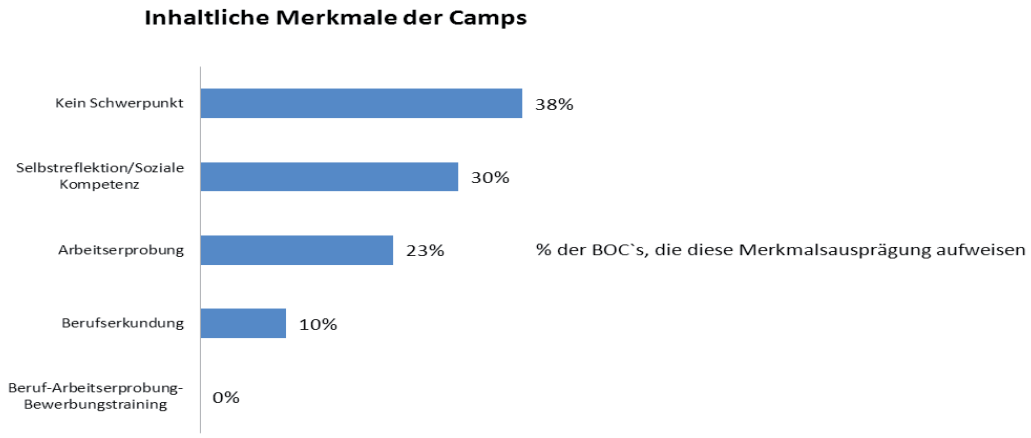
Die im Modulleitfaden angeführten sechs Ziele eines BOCs werden in der Praxis in unterschiedlichem Maße angesteuert. Während die Ziele 1 (Stärken und Fähigkeiten entdecken), 2 (Wünsche formulieren) und 3 (berufliches Spektrum erweitern) von vielen beteiligten Akteuren auch so genannt werden, werden die Ziele 4 (weitestgehend orientieren) und 5 (Bewerbungsstrategien trainieren) von Vertreterinnen und Vertretern des Ziels „Einstieg" explizit nicht als Ziel angesehen.

Inhaltliche Schwerpunkte

Die 40 durchgeführten BOCs setzen darüber hinaus aber auch deutlich unterschiedliche Schwerpunkte ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Die meisten Camps (25) setzen einen Schwerpunkt, das heißt sie widmen mehr als 50% der Gesamtzeit des Camps einer inhaltlichen Dimension[44]; 15 Camps setzen keinen Schwerpunkt von 50% der Zeit, sondern verteilen diese auf mehrere inhaltliche Dimensionen. Nach dieser groben Unterscheidung der Inhalte nach Zeitanteilen lassen sich vier inhaltliche Dimensionen differenzieren. Das Themenfeld Selbstreflexion und Soziale Kompetenz wurde mit zwölf Camps (30%) am stärksten besetzt, gefolgt von der Arbeitserprobung mit neun Camps (22,5%) und zuletzt der Berufserkundung mit vier Camps (10%).

44 Bei der Bestimmung der inhaltlichen Dimensionen wurde wie folgt vorgegangen: Zunächst wurden die einzelnen inhaltlichen Bestandteile (z.B. Berufe-Parcours, Klettergartenbesuch, simuliertes Vorstellungsgespräch) der durchgeführten Camps der 40 untersuchten Schulen betrachtet und aufgelistet. Dies erfolgte an Hand der Interviews mit den das BOC begleitenden Lehrkräften, den BOC-Anbietern und auf Basis der Analyse von zur Verfügung gestellten Dokumenten zum Ablauf der BOCs. Dabei wurden die einzelnen Camp-Bestandteile zunächst einzeln notiert und anschließend ähnliche Bestandteile zu Gruppen zusammengefasst, so dass ein Kategorienschema mit zunächst sieben Dimensionen entstand, das in einem weiteren Reduktionsschritt auf drei Dimensionen verdichtet werden konnte. In der Regel decken die Camps mehrere Dimensionen mit einzelnen Einheiten ab. Um diese generelle Streuung jedoch besser beschreiben zu können, wurden auf Basis der Fallstudie die Zeitanteile geschätzt, die ein Camp jeder Dimension widmete. Wenn mehr als 50% der dem inhaltlichen Programm (also inklusive erlebnispädagogischer Angebote aber ausgenommen der Freizeit) auf eine Dimension entfiel, wurde dies als eine Schwerpunktsetzung interpretiert. Insgesamt 25 Camps setzten einen Schwerpunkt, während 15 nicht mehr als 50% der Zeit auf eine Dimension konzentrierten und somit keinen Schwerpunkt aufwiesen.

Abb. 2: Inhaltliche Merkmale der Camps – prozentuale Verteilung der Merkmalsausprägungen



Quelle: sfs/zoom

Selbstreflexion und soziale Kompetenz[45]

Zwölf der 40 untersuchten Camps setzen einen Schwerpunkt in Selbstreflexion und der Stärkung sozialer Kompetenzen. Sie entsprechen damit den Zielen 1 („sich selbst und individuelle Stärken und Fähigkeiten entdecken“), und 6 („Sozial- und Teamfähigkeiten trainieren und fördern“) der Modulziele laut Modulleitfaden. Ein solcher Schwerpunkt wird am häufigsten (8) von Hauptschulen gewählt, nur drei Förder- und eine Gesamtschule entschied sich für eine solche Schwerpunktsetzung (vgl. die folgende Tabelle).

Tab. 11: Tabelle inhaltliche Schwerpunkte nach Schulform und Klassenstufe

	Förderschulen		Hauptschulen		Gesamtschulen	
	8. Kl.	**9. Kl.**	**8. Kl.**	**9. Kl.**	**8. Kl.**	**9. Kl.**
Arbeitserprobung	2	3	3	1	0	0
Berufserkundung	0	0	1	0	3	0
Selbstreflexion/ Soz. Kompetenzen	0	2	6	2	1	0
1						
Kein Schwerpunkt	3	3	6	1	0	1
1						
Gesamt	**5**	**10**	**16**	**4**	**4**	**1**

Quelle: Eigene Erhebungen

45 Ausführliche Beschreibungen zu den unterschiedlichen Ausgestaltungen der verschiedenen BOCs finden sich bei der Darstellung der Bewertungen der Camps durch die Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 4.6)

Arbeitserprobung

Neun der 40 untersuchten Camps lassen sich dem Schwerpunkt „Arbeitserprobung“ zuordnen. Laut eines Klassenlehrers einer Schule, die sich für diesen Typus entschieden hat, passt das „Arbeitserprobungsmodell“ besonders gut zur Zielgruppe Förderschülerinnen und -schüler, da es sehr praktisch ausgerichtet ist. Auch andere Akteure von Förderschulen plädieren explizit für ein „praktisches“ Camp, da den Schülerinnen und Schüler oft die Reflexionsfähigkeit zur „theoretischen“ Untersuchung ihrer Stärken fehle (wie im Schwerpunkt «Berufe erkunden»). Dieser Schwerpunkt entspricht weitgehend den Anforderungen 3 („berufliches Spektrum erweitern“) und 4 („sich im beruflichen Spektrum weitestgehend zu orientieren“) der Modulziele laut Modulleitfaden. Den Schwerpunkt Arbeitserprobung wählen Förder- und Hauptschulen, keine Gesamtschule entscheidet sich hierfür.

Berufserkundung

Vier der 40 untersuchten Camps setzen einen Schwerpunkt in der Berufserkundung - die als Gegenpol zur „Arbeitserprobung“ definiert wurde und deutlich theoretischer angelegt ist. Während in der Arbeitserprobung in einem möglichst berufsnahen Arbeitsumfeld gearbeitet wird, stellt die Berufserkundung ein Kennenlernen von Berufen und beruflichen Tätigkeiten auf einer abstrakteren und theoretischen Ebene dar. Dieser Kategorie wurden eine Reihe unterschiedlicher Elemente zugeordnet. So fanden sich in den BOCs:

1. Berufe-Parcours (also das Hineinschnuppern in verschiedene Aspekte von Beruflichkeit anhand von Materialien),
2. die Nutzung von berufskundlichem Material (Arbeitsblätter und -bücher etc.)
3. Berufespiele
4. Berufe-Rallyes (Schülerinnen und Schüler gingen durch eine Stadt und interviewten Passanten und Ladenbesitzer über ihrer Berufe) und
5. Gespräche mit Mitarbeitern/innen aus Betrieben.

Mit Elementen zur Berufserkundung verbinden die Schulen häufig Erwartungen an eine erste Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Beruflichkeit. Hier geht es oft weniger um einzelne Berufe, sondern eher um Berufsgruppen wie „Dienstleistung“, „Handwerk“ und „Büro“. Die Berufserkundung stützt sich dabei häufig auf berufskundliche Materialien. Dieser Schwerpunkt entspricht weitgehend den Anforderungen 3 („berufliches Spektrum erweitern“) und 4 („sich im beruflichen Spektrum weitestgehend zu orientieren“) der Modulziele laut Modulleitfaden. Diese Schwerpunktsetzung kann fast als der „Gesamtschultyp“ bezeichnet werden, denn drei der fünf im Sample vertretenden Gesamtschulen wählen diesen Schwerpunkt, der am ehesten als kognitiver Schwerpunkt bezeichnet werden kann. Außer den drei Gesamtschulen ist es nur noch eine Hauptschule, die diesen Schwerpunkt wählt.

Alle BOCs, die hier verortet werden, werden im achten Jahrgang durchgeführt.

Keine Schwerpunktsetzung

In insgesamt 15 BOCs konnte keine Schwerpunktsetzung identifiziert werden. Diese Camps bedienten mehrere Dimensionen, so dass keine dieser Dimensionen mehr als 50% der pädagogischen Zeit in Anspruch nimmt. Keine Schwerpunktsetzung ist nicht gleichbedeutend „wahllos zusammen gesetzten" Einheiten, es drückt lediglich aus, dass kein Schwerpunkt mehr als 50% der Zeitanteile einnimmt. So könnte ein typisches BOC dieses Typus z.B. einen Tag Arbeitserprobung haben, einen Tag Berufserkundung und einen Tag Bewerbungstraining oder zunächst einen Tag Selbstreflexion, einen Tag Beruferalley und einen Tag Arbeitserprobung.

Die hier zugeordneten BOCs verteilen sich auf alle Schulformen und gemischt auf achte und neunte Klassen.

Einen Überblick über Charakteristika der 40 BOC-Standorte gibt die folgende Tabelle. In dieser Übersicht wurde zusätzlich zu den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (BOC-Typ), danach unterschieden, ob ein BOC einen der fünf inhaltlichen Bestandteile im Camp behandelt hat, unabhängig davon wie viel Zeit dafür verwendet wurde.

Tab. 12: Charakteristika der 40 BOC-Standorte

Charakteristika der BOC ("Ja"=1, "Nein"=0)															
		Selbst-reflexion	Berufe erkunden	Arbeits-erprobung	Bewerbungst raining	Sozial-kompetenz	BOC Typ				Anzahl SUS	Über-nachtung	Externer Lernort	Dauer in Tagen	Klasse 8
	Schulform	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	Kein Schwerp.	Soz. Kompetenz	Arbeits-erprobung	Berufe erkunden					
1	Hauptschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	25	1	1	5	1
2	Förderschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	*14*	1	1	5	1
3	Förderschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	11	1	1	5	1
4	Förderschule	1	1	1	0	1	1	0	0	0	14	1	1	5	0
5	Hauptschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	26	1	1	5	0
6	Hauptschule	1	0	0	1	1	1	0	0	0	35	1	1	3	1
7	Förderschule	1	0	1	0	1	1	0	0	0	20	0	1	3	1
8	Förderschule	1	0	1	1	0	1	0	0	0	26	0	1	3	0
9	Hauptschule	1	0	0	1	1	0	1	0	0	37	1	1	4	0
10	Hauptschule	1	0	0	1	1	1	0	0	0	26	1	1	3	1
11	Förderschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	15	1	1	5	0
12	Förderschule	1	1	1	1	1	1	0	0	0	15	1	1	4	0
13	Förderschule	1	1	1	1	1	1	0	0	0	14	1	1	5	0
14	Gesamtschule	1	0	0	1	1	0	1	0	0	60	1	1	3	1
15	Förderschule	1	0	0	1	1	0	1	0	0	16	1	1	5	0
16	Förderschule	1	0	1	0	1	0	0	1	0	12	0	1	4	0
17	Gesamtschule	1	1	1	0	1	0	0	0	1	100	0	1	5	1
18	Hauptschule	1	1	0	0	1	0	0	0	1	23	0	1	5	1
19	Hauptschule	1	1	0	0	1	0	1	0	0	*44*	1	1	3	1
20	Hauptschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	*46*	1	1	4	1
21	Hauptschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	40	1	1	5	1
22	Haiptschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	*27*	0	1	4	0
23	Hauptschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	*15*	0	1	4	1
24	Gesamtschule	1	1	1	1	1	0	0	0	1	270	0	0	5	1
25	Förderschule	1	0	0	0	1	0	1	0	0	22	1	1	5	0
26	Hauptschule	1	1	0	0	1	0	1	0	0	54	1	1	5	1
27	Förderschule	1	0	0	0	1	0	1	0	0	20	1	1	3	1
28	Hauptschule	1	1	0	0	1	0	1	0	0	65	1	1	3	1
29	Hauptschule	1	0	0	0	1	0	1	0	0	60	1	1	3	0
30	Förderschule	1	0	0	1	1	1	0	0	0	26	1	1	4	1
31	Hauptschule	1	0	0	0	1	0	1	0	0	20	0	1	3	1
32	Hauptschule	1	0	0	1	1	0	1	0	0	38	1	1	4	1
33	Gesamtschule	1	1	0	1	1	0	0	0	1	150	0	1	5	1
34	Gesamtschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	50	1	1	4	0
35	Hauptschule	1	1	1	1	1	1	0	0	0	25	1	1	2	1
36	Hauptschule	1	0	1	0	1	0	0	1	0	23	1	1	4	1
37	Förderschule	1	1	0	1	1	1	0	0	0	12	1	1	5	*1*
38	Hauptschule	1	1	0	0	1	0	1	0	0	48	1	1	3	1
39	Hauptschule	1	1	1	1	1	0	0	1	0	50	0	1	12	1
40	Förderschule	1	1	1	0	1	0	0	1	0	14	1	1	5	1
	Gesamt	**40**	**25**	**17**	**20**	**39**	**15**	**12**	**9**	**4**	**1608**	**29**	**39**		**27**
	Prozent	**100**	**62,5**	**42,5**	**50**	**97,5**	**37,5**	**30**	**22,5**	**10**		**72,5**	**97,5**		**67,5**

Kursiv geschriebene Werte sind Schätzwerte. Z.B. bei Angabe "zwischen 60 und 70 Schüler haben teilgenommen" in der Fallstudie, wurde der Wert 65 geschätzt. Bei Angaben wie "Beide 8. Klassen waren komplett mit." wurde aus den Angaben zur Gesamtschülerzahl und Zahl der Klassen ein Durchsnittwert berechnet und als Schätzung verwendet. Wenn mehrere Gruppen einer Schule das gleiche BOC getrennt absolviert haben, taucht nur die (durchschnittl.) TN-Zahl für ein BOC auf.

4.4.5 Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler

Einer der Aspekte, der weder in der Verpflichtungserklärung, noch im Qualitätsleitbild oder dem Modulleitfaden angesprochen wird, ist, wie die inhaltliche Vorbereitung der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler auf das BOC auszusehen hat. Es gibt also keinen „Zwang" zu einer inhaltlichen Vorbereitung. Lediglich eine Elterninformation ist als Mindeststandard festgeschrieben. Die Auswertung der Fallstudien ergab ein heterogenes Bild der genutzten Ansätze zur inhaltlichen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das BOC. Die rein „technische Vorbereitung" (z.B. Klärung der Abfahrtszeiten etc.) wurde dabei nicht berücksichtigt. In den Interviews wurde auf die inhaltliche Vorbereitung auf das BOC fokussiert. Dabei fanden sich vier Vorgehensweisen, wie die Schülerinnen und Schüler in der Praxis inhaltlich auf das BOC vorbereitet wurden. Diese vier Ansätze sind (bis auf den Ansatz „keine Vorbereitung") nicht exklusiv zu verstehen. So setzen einige Schulen mehrere Ansätze ein, um die Schülerinnen und Schüler inhaltlich auf das BOC vorzubereiten. Eine typische Kombination ist beispielsweise die Vorbereitung im Unterricht, kombiniert mit einem Informationsabend für Eltern.

Vorbereitung im Unterricht

Die inhaltliche Vorbereitung auf das BOC erfolgt in den meisten Fällen entweder im Fachunterricht für Berufskunde (z.B. „Wirtschaft/Arbeitsleben") oder im Unterricht des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin. Dort werden auch die organisatorischen Fragen geklärt. Ein von einzelnen Schulen verfolgter Ansatz ist es, Jugendliche der Vorgängerstufe, die das BOC bereits im Vorjahr mitgemacht hatten, in die Vorbereitung einzubeziehen, in dem diese über ihre Erfahrungen berichteten. Hintergedanke ist, dass sie ihre Mitschülerinnen und -schüler aus ihrer „Peer"-Sicht besonders gut ansprechen können. Zwölf der untersuchten 40 Schulen lassen sich dem Modell „Vorbereitung im Unterricht" zuordnen.

Vorbereitung mit Eltern

Die Einbeziehung der Eltern im Rahmen eines Elternabends ist durch die Verpflichtungserklärung vorgesehen. Diese lässt jedoch offen, ob es sich um einen Informationsabend handeln muss, der ausschließlich der Vorbereitung auf das BOC gewidmet ist, oder ob die Information über das BOC auch an einen normalen Elternabend angefügt werden kann. Trotz dieser Offenheit kommen nicht alle Schulen der Verpflichtung zu einem Elterninformationsabend nach. Die inhaltliche Vorbereitung durch einen Elternabend kann daher nicht als selbstverständlich an allen Schulen angesehen werden. Fast alle Schulen informieren die Eltern schriftlich; eine große Gruppe von Schulen informiert Eltern am Rande der turnusmäßig statt findenden Elternabende, jedoch mit der Einschränkung, dass diese oft nur wenige Eltern besuchen; nur wenige Schulen richten einen

eigenen Informationsabend zum BOC für Eltern ein. 14 der untersuchten 40 Schulen lassen sich diesem Modell zuordnen.

Vorbereitung mit BOC-Anbieter

Eine besonders authentische Vorbereitung auf das Camp kann durch Teamer des Anbieters erfolgen; sie können die Schülerinnen und Schüler nicht nur sehr praxisnah auf die Themen des Camps vorbereiten, sondern vermitteln auch bereits einen Eindruck von der Atmosphäre im Camp. Diese besondere Form der Vorbereitung konnte an drei der 40 betrachteten Schulen beobachtet werden. An einer Schule stellten Teamer des Anbieters das Programm nicht nur den Schülerinnen und Schüler, sondern zusätzlich auch den Eltern vor.

Keine inhaltliche Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler

Vier Schulen geben explizit an, die Schülerinnen und Schüler nicht inhaltlich auf das Camp vorbereitet zu haben. Dabei sind zwei Hintergründe offenbar geworden. Erstens ist die fehlende Vorbereitung Teil eines pädagogischen Konzepts, das man grob als „sich auf Neues einlassen“ beschreiben kann. So hat der Klassenlehrer einer Förderschule die Schülerinnen und Schüler bewusst nicht auf das BOC vorbereitet, da er ihre Reaktion auf „Neues“ kennt und ein negatives Bild und Ablehnung der Schülerinnen und Schüler für das BOC vermeiden wollte. Stattdessen wurden die Eltern im Rahmen eines Elternabends durch eine Mitarbeiterin des Trägers über die Inhalte informiert. Zweitens kann in einigen Fällen eine fehlende inhaltliche Vorbereitung aber auch auf eine schlechte Vorbereitung der Schule oder der Lehrkräfte zurückgeführt werden. Exemplarisch ist hier die Situation an zwei Schulen: An einer Schule wurde die Kommunikation mit dem Träger seitens der Schule nur durch die StuBO geführt, welche am BOC selbst später nicht teilnahm. Die interviewte Klassenlehrerin, die beim BOC dabei war, gab an, sie hätte von der Planung und Organisation im Vorfeld nichts mitbekommen. An der zweiten Schule erfolgte die Vorbereitung des BOC durch die Schulsozialpädagogin, von der aber kein Kontakt zu den Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen bestanden hätte. Sie beide waren nicht involviert, wurden nicht auf die Inhalte vorbereitet und haben „irgendwann den Termin für das BOC erhalten“. Auch die Schülerinnen und Schüler wurden kaum vorbereitet; sie wurden nur informiert, „was das BOC ist“.

Insgesamt zeichnet eine Übersicht der verschiedenen Vorbereitungsaktivitäten das Bild einer eher geringen inhaltlichen Vorbereitung. Viele der Klassenlehrerinnen und -lehrer gaben auch an, sich auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler am ersten Tag im Camp durch die Teamer zu verlassen. Der in der Verpflichtungserklärung geforderte Elterninformationsabend wird unterschiedlich gehandhabt – in einer großen Anzahl von Schulen findet er jedoch nicht statt. Als Hintergrund wird hier meistens die Erfahrung mit schlechter Elternbeteiligung genannt. In den Fällen von fehlender inhaltlicher Vorbereitung ist

dies oft auf mangelhafte Kommunikation im Kollegium zurück zu führen. An vielen Schulen wurde eine Aufgabenteilung beobachtet, die die Vorbereitung erschwert: Die organisatorische Vorbereitung lag bei den StuBOs, diese fuhren jedoch nicht zu den Camps mit. Die mitreisenden Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer waren jedoch oft zu wenig auf das Camp vorbereitet. Die mangelnden Absprachen haben die Durchführung erheblich erschwert. Bei einer Durchführung des BOC sollte eine enge Kommunikation zwischen den Lehrkräften, die das BOC vorbereiten und denen, die daran teilnehmen, sichergestellt werden.

4.4.6 Nachbereitung

Eine inhaltliche Nachbereitung des Camps ist – im Gegensatz zur Vorbereitung – nicht in der Verpflichtungserklärung der Schulen vorgesehen, dafür aber Gegenstand unterschiedlicher Aspekte des Qualitätsleitbildes („Ergebnissicherung im Berufswahlpass", „Teilnahmezertifikat für jede/n Schüler/in", „Ergebnisse der Umsetzung fließen in die individuelle Förderung ein, stehen dem/der Berufsberaterin bzw. -berater nach Absprache zur Verfügung", „Jede/r Schülerinnen und Schüler erhält eine persönliche Rückmeldung im Anschluss"). Eine konsequente Nachbereitung des Camps wird auch von vielen der befragten Experteninnen und Experten gefordert. Aus pädagogischer Sicht wird dabei eine Nachhaltigkeit des Camps überhaupt erst dann unterstellt, wenn es der Schule gelingt, pädagogisch an die – doch kurze – Erfahrung des Camps anzuschließen. Daher wurde die Form der Nachbereitung in den Fallstudien gezielt untersucht. Dabei fanden sich fünf Ansätze, das Camp inhaltlich nachzubereiten. Diese sind wiederum nicht exklusiv zu verstehen, sondern können sich gegenseitig ergänzen. In der Tat finden sich viele Schulen, die mehrere dieser Ansätze miteinander kombinieren.

Nachbereitung im Unterricht

Nachbereitung im Unterricht ist die am häufigsten anzutreffende Form der Nachbereitung des Camps. Angeknüpft wurde entweder im berufskundlichen Fachunterricht oder im Unterricht bei der Klassenlehrerin oder beim Klassenlehrer (wenn diese zum Camp mitfuhren). 23 der 40 Schulen nutzen diesen Ansatz.

Dokumentation/Verwendung von Materialien zur Nachbereitung

Der Einsatz von Materialien (z.B. Berufswahlpass, aber auch gebastelte „Produkte" des Camps) stellen eine „greifbare" Verbindung zwischen dem Camp und einer thematischen Nachbereitung dar. Sie erleichtern den Lehrkräften die Fortführung der im BOC eingeschlagenen Wege und den Schülerinnen und Schülern das Erinnern der Erfahrungen. In vielen Schulen wird der Berufswahlpass eingesetzt (siehe Qualitätsleitbild), in anderen ein Berufswahlordner. 37 der untersuchten 40 Schulen nutzen den Berufswahlpass, 11 auch weitere Materialien.

Eine Schule nutzte Poster zur Nachbereitung: Da eine Verschriftlichung Förderschülerinnen und -schüler überfordere, wurde v.a. mit Bildern gearbeitet. Die Poster hängen in der Klasse und werden auch immer wieder thematisiert. Eine andere Schule dokumentiert das BOC multimedial: Der Klassenlehrer brennt für die Schülerinnen und Schüler CDs mit den Fotos (Einverständnis wird eingeholt). Die CDs werden den Schülerinnen und Schüler, die im nächsten Jahr zum ersten Mal am BOC teilnehmen, zur Vorbereitung gezeigt, außerdem werden die Fotos auch bei Elternabenden und Schulfesten präsentiert. Ein besonderes Medium der Nachbereitung nutzte eine andere Schule: Am letzten Tag des Camps fanden Einzelgespräche statt, bei denen Klassenlehrer und Trainerin jedem Schüler und jeder Schülerin 15 Minuten Feedback gaben. Ziel war hier die Konkretisierung von Berufsvorstellungen und eine Übernahme von Ergebnissen des Camps in die Zielvereinbarungen. Die Zielvereinbarungen stellen ein zentrales Element der BO an dieser Schule dar und dienen dem Transfer der Ergebnisse eines BO-Angebots zum nächsten; sie stellen damit den „Spannungsbogen" zwischen den verschiedenen Angeboten dar. An einer weiteren Schule konnte ein anderes gutes Beispiel für die Nachbereitung des BOC beobachtet werden: Ein während des BOC von den Schülerinnen und Schülern gebautes Haus hält das Thema „Berufswahl" symbolisch am Leben; es ist etwas Greifbares, Bleibendes. So fällt der Bezug auf und die Erinnerung an das Camp und dessen Inhalte im Schulalltag leichter.

Nachbereitung mit BOC-Anbieter

Eine besondere Form der Nachbereitung ist eine Abschlussveranstaltung mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern („Teamern") des Anbieters in der Schule, zu denen häufig auch Eltern eingeladen werden. Dabei können die Schülerinnen und Schüler auch atmosphärisch an die Erlebnisse im Camp anschließen. Neun der untersuchten 40 Schulen nutzen dieses Modell.

Nachbereitung mit Eltern und anderen Akteuren

In anderen BOCs werden die Eltern in die Nachbereitung einbezogen, damit diese im familiären Umfeld mit den Schülerinnen und Schüler gemeinsam an Ergebnissen des Camps anschließen können. An diesen Nachbereitungen mit den Eltern nehmen auch die Berufsberaterinnen und -berater der örtlichen Arbeitsagenturen teil. Sechs der untersuchten 40 Schulen nutzen dieses Modell.

Keine Nachbereitung

Bei drei Schulen konnte keine Form der Nachbereitung festgestellt werden.

Das laut Verpflichtungserklärung, Absatz G, sowie im Qualitätsleitbild vorgeschriebene Teilnahmezertifikat wird nicht von allen Schulen ausgestellt. Die laut Qualitätsleitbild geforderte Ergebnissicherung im Berufswahlpass wird an den meisten

Schulen durchgeführt. Die fehlende bzw. mangelhafte Nachbereitung des Camps ist ein häufig geäußerter Kritikpunkt – sowohl der Schulen als auch der Träger. Kritisiert wird dabei nicht nur die konkrete Nachbereitung des Camps, sondern auch die konzeptionelle Einbeziehung der Camp-Nachbereitung in das BO-Konzept der Schule. So sieht ein StuBO die Sicherung der Ergebnisse des Camps besonders vor dem Hintergrund der Einbindung in das BO-Konzept seiner Schule kritisch: Viele der durch das BOC angeschobenen Angebote würden nicht bis zur nächsten Thematisierung von BO behalten, sondern gingen verloren. Es fehle ein „roter Faden" durch die von verschiedenen Anbietern durchgeführten Angebote. Die Schülerinnen und Schüler bräuchten aber insbesondere mehr Kontinuität.

4.5 Querschnittsfragen

4.5.1 Überblick über Angebote der Berufsorientierung an den Schulstandorten

Das BOC stellt nur eines von vielen Angeboten zur beruflichen Orientierung dar, mit denen Schülerinnen und Schüler in den Jahrgängen 7 bis 10 konfrontiert werden (vgl. Kap. 2.4). Darum wurden im Zuge der Interviews mit den schulischen Akteuren anhand eines kurzen schriftlichen Fragebogens für jede Schule die dort durchgeführten Maßnahmen der Berufsorientierung[46] aufgenommen. Die Bandbreite der Angebote reicht von Betriebsbesuchen über Bewerbungstrainings und Praktika bis hin zu Schülerunternehmen.

Die Erhebung zeigt, dass das breit gefächerte Angebot rege genutzt wird: Die 40 teilnehmenden Schulen boten durchschnittlich zwölf der abgefragten 15 BO-Maßnahmen an. Fünf Schulen nahmen an allen 15 Angeboten teil, eine Schule nutzte mit sieben die geringste Anzahl von BO-Programmen. Eine Reihe von Schulen zählte über die abgefragten 15 Angebote hinaus noch weitere Angebote auf, die nicht unter den vorgegebenen (in NRW gängigsten) Angeboten aufgelistet waren.

Die Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit in der Schule wurde von jeder befragten Schule genutzt, mit einem Anteil von 98% und 95% der Schulen folgen das Bewerbungstraining sowie Praktika. Mit 92,5% sind auch die Besuche des Berufsinformationszentrums und der Besuch von Jobmessen und ähnlichen Veranstaltungen fast an allen Schulen obligatorisch. 90% der einbezogenen Schulen hatten auch schon an anderen Modulen von „Zukunft fördern" teilgenommen. Projektwochen zur Berufsorientierung, Angebote der Schulsozialarbeit mit Berufsorientierung, Schülerunternehmen sowie Berufswahl als Schulfach/Schwerpunkt) wurden dagegen jeweils nur von bis zu 60% der Schulen genutzt.

46 Der Kurzfragebogen wurde überwiegend von Schulleitung oder dem Studien- und Berufswahlkoordinator ausgefüllt.

Differenziert nach Schulformen zeigt sich, dass die Hauptschulen im Bereich des Angebots von BO-Maßnahmen führend sind. Durchschnittlich 83% der Hauptschulen schöpften die 15 BO-Maßnahmen aus, davon wurden acht Maßnahmen von 90% und mehr Hauptschulen genutzt. An zweiter Stelle folgen knapp dahinter die Gesamtschulen, die das Spektrum der vorgegebenen Maßnahmen zu 81% nutzen. Sieben Maßnahmen führen alle fünf beteiligten Gesamtschulen durch. Starke Abweichungen nach unten gibt es bei den Maßnahmen „Berufswahl als Schulfach/ Schwerpunkt eines Schulfachs" sowie „Angebote der Schulsozialarbeit mit Berufsorientierung", die nur von einer bzw. zwei Gesamtschulen angeboten werden. Immerhin fast drei Viertel der Förderschulen nutzen die Angebote: Im Schnitt boten die 15 Förderschulen elf Maßnahmen an, drei davon alle 15 Maßnahmen und drei Förderschulen fünf bzw. sechs Angebote.

Tab. 13: BO-Maßnahmen an den 40 Schulstandorten (nach Schulform)

BO-Maßnahme	FS		HS		GS		Summe	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Betriebsbesuche	11	73,3	18	90,0	4	80,0	33	82,5
Berufswahl im Fachunterricht	12	80,0	18	90,0	5	100,0	35	87,5
Berufswahl als Schulfach/ Schwerpunkt eines Schulfachs	11	73,3	12	60,0	1	20,0	24	60,0
Bewerbungstraining/Einstellungstests, etc.	15	100,0	19	95,0	5	100,0	39	97,5
Besuch des BIZ	13	86,7	19	95,0	5	100,0	37	92,5
Projektwochen zur Berufsorientierung	5	33,3	13	65,0	5	100,0	23	57,5
Ein oder mehrere andere Module der Stiftung Partner für Schule („Zukunft fördern")	13	86,7	19	95,0	4	80,0	36	90,0
Berufswahlpass	10	66,7	16	80,0	3	60,0	29	72,5
Kompetenzchecks, Kompetenzfeststellung, Potenzialanalyse, etc.	12	80,0	16	80,0	5	100,0	33	82,5
Praktikum	15	100,0	18	90,0	5	100,0	38	95,0
Schülerunternehmen	9	60,0	9	45,0	4	80,0	22	55,0
Berufsberatung durch Agentur für Arbeit in der Schule	15	100,0	20	100,0	5	100,0	40	100,0
Besuch von Jobmessen, Tagen der offenen Tür, etc.	13	86,7	20	100,0	4	80,0	37	92,5
Geschlechtsspezifische Berufsinformationen	6	40,0	17	85,0	4	80,0	27	67,5
Angebote der Schulsozialarbeit mit Berufsorientierung	6	40,0	16	80,0	2	40,0	24	60,0
Durchschnitt	11,1	73,8	16,7	83,3	4,1	81,3	31,8	79,5

Quelle: sfs/Zoom: Eigene Erhebungen

4.5.2 Verankerung im Schulprogramm und Einbettung in Schulstrukturen

Elementare Forderungen an Aktivitäten zur Berufsorientierung sind die konzeptionelle Verknüpfung der unterschiedlichen Angebote und das Vorhandensein eines Konzepts, wie verschiedene Aktivitäten sinnvoll aufeinander aufgebaut werden können und wie diese in das Schulprogramm eingebunden werden können.

Von Seiten unserer Gesprächspartnerin im Schulministerium wird hervorgehoben, dass in NRW bereits gute Basiselemente zur BO an Schulen implementiert seien und somit vergleichsweise entwickelte Strukturen existierten. Angeführt werden die im Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung verbindlich verankerten Elemente:

- Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren (StuBOs)
- Berufsberaterinnen und Berufsberater als feste Ansprechpartner in allen Arbeitsagenturen
- Belange der StuBOs werden als Aufgabe der Schulleitung gesehen

Eingeräumt wird, dass es hinsichtlich der Entlastung von StuBOs noch Entwicklungsbedarf gebe, da diese zunehmend zu einer wichtigen Funktionsstelle werden, was BO angehe.

Dass die Schulleitung eine Schlüsselrolle habe, vertritt auch die Geschäftsführerin des Bildungswerks der nordrheinwestfälischen Wirtschaft e.V.. Ihrer Erfahrung nach müsse diese aber noch besser eingebunden werden. Es könne nicht sein, dass BO nur beim StuBO liege. An Hauptschulen sollten zudem noch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer einbezogen werden, da sie an den Hauptschulen die wichtigsten Ansprechpartnerinnen und -partner der Schülerinnen und Schüler seien.

Die Vertreterin der Regionaldirektion vertritt die Auffassung, dass für gelingende Berufsorientierung nicht nur ein übergreifendes Grundkonzept nötig sei, sondern daneben auch ein jahrgangsbezogenes Konzept zur differenzierten Umsetzung, das sich an veränderte Schüler- wie Angebotsstrukturen anpasst. Eine solche jahrgangsbezogene Umsetzung könne nicht auf den einzelnen Klassenlehrer herunter gebrochen werden, sondern dafür sei ein Team mit klaren Verantwortlichkeiten nötig: Was hat der Klassenlehrer zu leisten, was fällt in den Aufgabenbereich des StuBO, was hat die Schulleitung zu leisten, wofür sind die Konferenzen verantwortlich? Je klarer die Verantwortlichkeiten geregelt seien, desto einfacher falle es, aktuelle Angebote auszuwählen sowie darüber zu entscheiden, wie diese mit Angeboten der Agentur oder Maßnahmen Dritter verzahnt werden können.

Zentral sei, dass eine Grundidee bestehe, welchen Stellenwert Berufsorientierung an der Schule habe. Es müssten Entschei-

dungen zu strategischen Fragen getroffen werden, wie beispielsweise:

- Mache ich Berufsorientierung im Prinzip mit externen Angeboten oder ist Berufsorientierung ein Querschnittsthema, das eigentlich überall seinen Platz haben muss?
- Wann beginne ich damit?
- Welchen Schwerpunkt setze ich beispielsweise als Realschule: Will ich die Schülerinnen und Schüler vor allem informieren, welche schulischen Bildungsmöglichkeiten sie haben oder sehe ich auch die duale Ausbildung als wesentlichen Lebensweg?

Ein nicht zu vernachlässigendes Bewertungskriterium für gelingende VBO sei die Bereitstellung entsprechender sachlicher und personeller Kapazitäten. Vielen Schulen sei gar nicht bewusst, dass die Schulen für das Berufsorientierungscamp Lehreranteile (Stunden) in gleicher Höhe zu den finanziellen Mitteln der BA zur Verfügung stellen müssen. Wenn diese personellen Kapazitäten nicht zur Verfügung stünden, dann sei es schwer, die in der Vorbereitung und in der Nachbereitung vorhandenen Aufgabenbündel auch wirklich zu leisten.

Hohe allgemeine Akzeptanz der Berufsorientierung

Die Interviews vor allem mit den schulischen Akteuren machten deutlich, dass die Aufmerksamkeit für dieses Thema sehr gestiegen ist. Als Indikatoren für die hohe allgemeine Akzeptanz können gewertet werden, dass an den meisten der 40 Schulstandorte Schulprogramme die Bedeutung der Berufsorientierung als wichtige Aufgabe der Schule hervorheben, ein Gesamtkonzept zur Berufsorientierung vorliegt und Berufsorientierung curricular in den Fachunterricht eingebunden ist.

Reflexion der einzelnen BO-Maßnahme im Gesamtkonzept

Schwieriger ist zu beantworten, ob an den Schulen ein reflektierter Ansatz existiert, der die Rolle der einzelnen Maßnahmen der BO in diesem Gesamtkonzept/Angebotsportfolio beschreibt und begründet. Zumindest ein kleiner Teil der befragten schulischen Akteure, die sich dazu äußern, kann keine explizite Begründung liefern, weshalb bestimmte Angebote aufgenommen wurden oder nicht und welcher Stellenwert der jeweiligen Maßnahme dabei zukommt.

Eine häufig beobachtete Funktion des BOC innerhalb des schulischen BO-Angebotes ist es, das BOC als „Einstieg in die berufliche Orientierung“ zu nutzen. Schulen, die diesem Ziel folgen, führen das BOC in der Regel in der achten Jahrgangsstufe durch und sehen es als „ersten Kontakt der Schülerinnen und Schüler mit dem Thema“. Das BOC übernimmt dabei eine Vororientierungs- und Sensibilisierungsfunktion. Früher finden allenfalls der Girl‘s Day oder Boy‘s Day statt. Bei diesem Konzept wird versucht, später folgende BO-Angebote (häufig Praktika) im BOC vorzubereiten – etwa, indem Bewerbungsgespräche für

Praktika geübt werden oder indem über Praktikumsmöglichkeiten am Schulstandort informiert wird.

Manche Schulen gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn der BO (Klasse 7,8) möglichst viele verschiedene Bereiche kennen lernen, einen weiten Blickwinkel haben und sich für möglichst viele unterschiedliche Berufe interessieren sollten. In der neunten und zehnten Klasse sollten die Schülerinnen und Schüler sich einem Berufs- und Tätigkeitsfeld annähern, um über Praktika einen Einstieg in einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das Camp soll in diesem Verständnis bei Schülerinnen und Schülern aus den Klassen 9 dazu dienen, die eigenen Wünsche zu klären und die Suchbewegung zu verengen.

Bei anderen Schulen ergibt sich aus der Zusammenschau der Interviews das Bild, dass vieles, was angeboten und finanziert wird, ausprobiert wird und vor dem eigenen Selbstverständnis reflektiert wird. Dieses ist geprägt von der Einstellung, dass die Schülerinnen und Schüler eine realistische Perspektive entwickeln. Eine StuBO an einer Gesamtschule will sich zum Beispiel nicht damit abfinden, dass alle automatisch sagen, sie gehen zum Berufskolleg, da dann mitunter auch scheitern, aber in einem handwerklichen Beruf vielleicht viel besser aufgehoben wären. Die Berufsberaterin schätzt die Schule so ein, dass sie einerseits verschiedene Projekte ausprobiert, aber nicht alles mitnimmt. Stattdessen reflektiert sie einzelne Maßnahmen und entscheidet, ob sie diese weiterführt oder nicht. Z.B. wurde auch der Nutzen des Praktikums in Klasse 9 geprüft und erkannt, dass es Jugendliche nicht ausreichend weiterbringt (es ist zu früh und Jugendlichen sind nicht genug orientiert). Deshalb soll ein weiteres Praktikum in Klasse 10 durchgeführt werden. Das BOC wurde in dieser Schule als Maßnahme bewertet, die nicht unbedingt gebraucht werde, vielmehr durch andere Maßnahmen ersetzbar ist.

Oftmals sind Schulen auch mit den vielen BO-Angeboten (vgl. Kap. 4.5.1) überfordert und vertreten die Auffassung, dass es weniger Angebote, dafür aber mehr Beständigkeit im Angebot erprobter Maßnahmen geben sollte.

Interne Kooperationsstrukturen und Ressourcen für Berufsorientierung

Eine gelingende Berufsorientierung hängt nicht zuletzt von einer klaren Arbeitsteilung zwischen den dafür Verantwortlichen und einer guten Kooperations- und Kommunikationsstruktur der schulischen Akteure ab. In der Regel gibt es die folgende Arbeitsteilung zwischen StuBO und Klassenlehrer bzw. -lehrerin: Die StuBOs sind hauptverantwortlich für die Berufsorientierung; sie beantragen das Camp und sind zuständig für die Abrechnungsformalitäten. Auf diese Weise entwickeln sie eine gewisse Routine für die Auswahl- und Abwicklungsprozesse bei Maßnahmen wie dem BOC. Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sind dagegen zumeist für die Durchführung verantwortlich. Aus dieser Arbeitsteilung ergibt sich des Öfteren das Problem,

dass bestimmte Vorinformationen nicht bei den durchführenden Klassenlehrerinnen und -lehrern ankommen.

An größeren Schulen gibt es häufiger erweiterte Teams, denen zusätzlich eine Stellvertreterin und ein Schulsozialarbeiter bzw. Sozialarbeiterin angehören. Idealerweise wird ein gut funktionierendes und gut ausgestattetes Team, durch eine engagierte Schulleitung unterstützt wie exemplarisch ein Berufswahlkoordinator einer Gesamtschule schildert. Er ist verantwortlich für die Berufsorientierung und wird dabei von einer weiteren Lehrerin unterstützt. Für ihre Tätigkeit werden dem Berufswahlkoordinator von der Schule pauschal fünf Stunden pro Woche angerechnet, in der er das Berufsorientierungsbüro besetzt (seine Kollegin bekommt dafür zwei Wochenstunden). Wie der Berufsberater berichtet, wäre die Schule ohne einen erfahrenen, engagierten Schulleiter, der als Führungskraft und Vorbild fungiert, niemals so weit in der BO gekommen.

Damit die Kommunikation reibungslos funktioniert, sind effektive Strukturen erforderlich, wie sie im Kollegium einer Hauptschule praktiziert werden: Es wird im Kollegium v.a. auf dem kleinen Dienstweg viel kommuniziert. Auch der Sozialpädagoge ist dabei sehr aktiv. Relevante Post leitet die Berufswahlkoordinatorin über einen Verteiler an alle Beteiligten weiter (Klassenlehrer, Wirtschaftslehrer, Fachlehrer), ggf. im persönlichen Gespräch und bei Bedarf wird sich zusammengesetzt. Es gibt hier z.B. auch die monatliche Jahrgangssprechersitzung; aus jedem Jahrgang gibt es einen Kollegen, der immer zu bestimmten Konferenzen mitgeht, so dass Informationen in jedem Jahrgang weiter gegeben werden. Nicht immer hilfreich bei der Weitergabe des Themas sei ein Wechsel der Zuständigkeiten durch die Fachlehrerinnen, da dann alles neu erarbeitet werden müsse.

Demgegenüber gibt es eine Reihe von Schulen, die keine oder nur eine sehr geringe Freistellung für die Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren vorsehen. Ein StuBO einer großen Hauptschule berichtet, dass ihm für seine Tätigkeit eine sog. Verfügungsstunde gewährt wird. Sie reiche gerade für Briefverkehr sowie die Weitergabe alltäglicher Informationen an die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler aus.

Die Forderung J der Verpflichtungserklärung („die konzeptionelle Einbindung des Moduls ins Berufsorientierungscurriculum“) und den Standard „Modul nachhaltig in das übergeordnete BO-Konzept integrieren“ des Qualitätsleitbilds können nicht alle Schulen einhalten. Da die Vorgaben nicht genauer operationalisiert sind, kann keine verbindliche Bewertung vorgenommen werden; als sicher erscheint jedoch, dass mindestens drei der untersuchten Schulen das BOC nicht mit anderen Angeboten oder dem BO-Programm abstimmen. Bei den weiteren Schulen wurde ein breiter Korridor unterschiedlicher Einbindungsgrade vorgefunden. Betont wird immer wieder die Notwendigkeit einer Einbindung des BOC in das Gesamtkonzept (schulisch wie auch regional/kommunal). An fast allen Schulen existieren Ansätze für ein integriertes, prozessorientiertes BO-Management. Es

fehlt allerdings oft die organisatorisch-inhaltliche Klammer für die bereits jetzt vielfältig vorhandenen BO-Aktivitäten. Exemplarisch erscheint hier eine Schule, die das BOC strategisch mit dem Praktikum verknüpft, nicht jedoch mit weiteren, durchaus vorhandenen, BO-Angeboten. Solche Prozesse könnten durch explizite Vorgaben in der Ausschreibung des Moduls (BOC muss mit anderen BO-Maßnahmen „verlinkt" werden) möglicherweise breitflächig angestoßen oder forciert werden. Dabei könnten die identifizierten „guten Beispiele" als Muster dienen; es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass diese Integration Schulen vor eine Herausforderung stellt, die sowohl deren Know-how als auch die personelle Ausstattung („StuBO-Stunden") betrifft.

4.5.3 Einbindung anderer Akteure

Lokale/regionale Netzwerke haben im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in den letzten Jahren unter (aus)bildungs- und beschäftigungspolitischen Aspekten eine zunehmende Bedeutung erlangt. Durch eine bessere Abstimmung der Bildungsangebote und der Fördermaßnahmen und durch die engere Vernetzung aller Akteure im Übergangsbereich soll es gelingen, den vielschichtigen Problemen Jugendlicher bei der Integration in Ausbildung und Arbeit besser gerecht zu werden. Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit besonderen beruflichen Startschwierigkeiten, die im Verbund mit mehreren Partnern beim Übergang begleitet werden sollen.

Die Erwartung ist, dass „das Zusammenspiel von Schule, Agentur für Arbeit, Jugendhilfe, Unternehmen, Bildungsträger und weiteren Akteuren im Ergebnis mehr als nur die Summe der gebündelten Dienstleistungen [produziert]: Bei guter Netzwerkarbeit entsteht am Übergang von der Schule in den Beruf eine individuelle, abgestimmte und ununterbrochene Bildungs- und Betreuungskette für Jugendliche" (Wolters 2010, S. 33). Bezogen auf die Einzelmaßnahme BOC stehen vor allem die Kooperationsbeziehungen zwischen den schulischen Akteurinnen und Akteuren und den Berufsberaterinnen und -beratern der Agentur für Arbeit sowie die Zusammenarbeit mit Unternehmen sowie weiteren regionalen Netzwerkpartnern im Fokus. Die Verpflichtungserklärung fordert unter den Absätzen B und C den Einbezug der Agentur für Arbeit und der regionalen Bildungsakteure; das Qualitätsleitbild sieht eine „Information der Berufsberatung" vor, außerdem sollen „regionale Betriebe und externe Kooperationspartner eingebunden" werden.

4.5.3.1 Agentur für Arbeit

Berufsberaterinnen und Berufsberater der Agentur für Arbeit haben eine wichtige Aufgabe an den Schulen zu erfüllen. Die Berufsberatung beginnt in der Regel in der Jahrgangsstufe 8 mit Veranstaltungen im Berufsinformationszentrum (BIZ) sowie mit Orientierungsveranstaltungen in Form von berufsorientierenden Unterrichtseinheiten, die in der Jahrgangsstufe 9 fortgesetzt

werden. Hierbei werden Berufswahlaufgaben und Probleme, die sich hieraus ergeben können, aufgezeigt, Entscheidungsstrategien und Lösungsalternativen vermittelt und wichtige Termine und Fristen (u.a. für die Anmeldung am Berufskolleg) anhand des Berufswahlfahrplanes bekannt gegeben. Auch die regelmäßige Teilnahme an den Elternsprechtagen fällt in den Aufgabenbereich der Berufsberatung ebenso wie die Durchführung von Elterninformationsveranstaltungen, die aber häufig aufgrund mangelnder Beteiligung durch die Eltern ausfallen und aufgrund dieser negativen Erfahrung nicht mehr angeboten werden. Die Vertreterin der Regionaldirektion rät angesichts dieser bekannten Problematik zu einer abwechslungsreicheren Methodik, die flexibel auf die Interessen der jeweiligen Klassen ausgerichtet ist, wie zum beispielsweise das Angebot eines Gesprächsabends vor dem ersten Schülerpraktikum.

Die Einzelberatungen beginnen in der Klasse 9 (zumeist im zweiten Halbjahr) und werden in der Klasse 10 fortgesetzt. Pro Schülerin oder Schüler werden nach Bedarf ca. zwei bis drei Gespräche geführt. Die Anmeldung zu diesen individuellen Beratungsgesprächen (Sprechstunden) erfolgt über ein Listenverfahren, welches durch die jeweiligen Koordinatorinnen und Koordinatoren gesteuert wird. Oft findet das persönliche Beratungsgespräch (ca. 20 Minuten) in Klasse 10 zusammen mit den Eltern statt. An manchen Schulen ist zunächst eine Kurzberatung der Jugendlichen in der Schule (ca. zehn Minuten) üblich, die dann bei einem weiteren Termin in den Räumen der Agentur für Arbeit fortgesetzt wird, wozu auch die Eltern eingeladen sind. Dafür werden die Jugendlichen vom Unterricht befreit, was für diese die Teilnahme attraktiv macht. Besprochen werden die beruflichen Interessen und die Erfahrungen in den Praktika, der schulische Leistungsstand und was verbessert bzw. noch getan werden muss um einen Berufswunsch zu konkretisieren bzw. zu realisieren. Bei Förderschülerinnen und -schülern geht es häufig um Eignungsfeststellungen und um die Vermittlung in berufsvorbereitende Maßnahmen.

Die Angebote der Berufsberatung sind nach Art, Umfang, Zeitpunkt und Häufigkeit in der Kooperationsvereinbarung zwischen der jeweiligen Schule und der örtlichen Agentur für Arbeit schriftlich festgehalten[47]. Weiter werden gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen (z.B. Backstagetage, Chefdating), Maßnahmen und Projekte der Schule im Bereich der Berufsorientierung, die Zusammenarbeit mit Dritten und spezielle Maßnahmen der VBO notiert. Die Kooperationsvereinbarung wird von der Schulleitung und der zuständigen Berufsberaterin bzw. -berater unterschrieben und es werden auf Seiten der Schule und der Agentur für Arbeit feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner benannt.

47 Die Kooperationsvereinbarungen sind ein Ergebnis der Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung und der Regionaldirektion NRW der BA im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative, die am 17.9.2007 abgeschlossen wurde (vgl. Kap. 2).

Bei den Erhebungen an den Schulstandorten haben wir regelmäßig nach den Kooperationsvereinbarungen gefragt. Im Ergebnis hatte die weit überwiegende Mehrzahl der 40 Schulen eine Kooperationsvereinbarung vorliegen, von denen etwa zwei Drittel sich auf einem aktuellen Stand befanden. Einige Schulen hatten zur Kooperationsvereinbarung eigene ausführliche Anlagen mit detaillierten Beschreibungen der durchgeführten Projekte im Bereich der Berufswahlvorbereitung beigefügt; bei anderen Schulen war die Kooperationsvereinbarung nicht ausfindig zu machen oder es fehlten aktuelle Beschreibungen. Ein wichtiges Ergebnis ist, dass Schulstandorte, die sich durch eine hohe Qualität der Zusammenarbeit zwischen schulischen Akteuren und Berufsberatung auszeichnen (s. weiter unten) auch über eine aktuelle, transparente und mit ausführlichen Anlagen versehene Kooperationsvereinbarung verfügen. Insofern ist die verlässliche und kontinuierliche Arbeit mit den Kooperationsvereinbarungen ein Indikator dafür, welche Wichtigkeit der Berufsorientierung an der Schule konkret zugemessen wird.

Aus den Fallstudien wird deutlich, dass die Kooperation zwischen Schule und Arbeitsagentur grob nach drei Kategorien einzustufen ist. Eine „durchschnittlich gute Kooperation“ wird etwa von der Hälfte der Schulstandorte berichtet. Eine solche Bewertung setzt voraus, dass sowohl die schulischen Akteure als auch die zuständigen Berufsberaterinnen und -berater von einer guten gemeinsamen Zusammenarbeit berichten und die beschriebenen Elemente der Berufsberatung zur gegenseitigen Zufriedenheit durchgeführt werden. In diesen Fällen ist die zuständige Berufsberatung über die geplante Durchführung des BOC zumindest frühzeitig informiert und womöglich in die Vorbereitung (bei Information der Eltern) und die Ergebnispräsentationen einbezogen worden.

Als „unzureichend“ wird die Kooperation an etwa einem Fünftel der Schulen bewertet. Gründe für die negative Bewertung sind, dass die Abstimmung untereinander nicht klappe, Termine nicht eingehalten würden, das Angebot der Berufsberatung im Umfang als zu gering und/oder von der Qualität als nicht ausreichend bewertet wird. In mehreren Fällen ist das eingeschränkte Angebot dadurch zustande gekommen, dass die zuständige Berufsberaterin oder der Berater durch häufige krankheitsbedingte Fehlzeiten überdurchschnittlich lange ausfalle und es keine Vertretung gebe. Bemängelt wird aber auch, dass einzelne Berufsberaterinnen bzw. -berater nicht die Orientierungs- und Entscheidungsberatung in den Vordergrund rückten, sondern lediglich an der Vermittlung der Förderschülerinnen und -schüler in Maßnahmen interessiert seien. Auffallend ist, dass gerade an Förderschulen öfter Kritik am fehlenden Engagement der Berufsberaterinnen und -berater geübt wird, was sich auch in einer pessimistischen Grundhaltung gegenüber der Vermittelbarkeit der Förderschülerinnen und -schüler ausdrücke. In diesen Fällen wurden die betreffenden Personen weder über das BOC informiert noch in die Vorbereitung oder Durchführung einbezogen.

Als „überdurchschnittlich gut“ – im Sinne von beispielhaft –, ist die Kooperation zwischen Schule und Agentur an etwa einem Drittel der Schulstandorte zu bewerten. Charakteristisch für eine solche überdurchschnittlich gute Zusammenarbeit sind folgende Merkmale: Erstens sind diese nicht nur über Veranstaltungen der VBO informiert, sondern aktiv sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung der Workshops, Praktika, den verschiedenen Maßnahmen wie auch dem BOC einbezogen. Zweitens reicht das Beratungsangebot über das Maß des Standardangebotes hinaus: Die Berufsberaterinnen und -berater bieten regelmäßig (mindestens einmal im Monat, teilweise häufiger) Sprechstunden an oder sind in den Berufsorientierungsbüros an festen Terminen anwesend und damit für die Jugendlichen ansprechbar. Drittens erfolgt ein reger Austausch und eine enge Kooperation mit der zuständigen Berufswahlkoordinatorin bzw. -koordinator bezogen auf die Förderung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler. Auf diese Weise gelingt es, im Einzelfall eine passende Ausbildungsstelle oder ein Praktikum zu vermitteln. In Schulen, in denen eine Berufseinstiegsbegleitung existiert, geschieht dies in enger Abstimmung mit den zuständigen Einstiegsbegleiterinnen und -begleitern. In einer Förderschule ohne eine Berufseinstiegsbegleitung sagt eine Rehaberaterin von sich, dass sie „gezwungenermaßen“ diese Funktion mit übernehme.

Wie eine solche Zusammenarbeit funktionieren kann, illustriert das Beispiel eines Berufsberaters an einer Hauptschule: Der Austausch mit der StuBO wird von beiden Seiten als sehr intensiv beschrieben; er ist zwei bis dreimal im Monat für Sprechstunden vor Ort, steht in engem Kontakt mit der Schulsozialarbeiterin und der StuBO. Die Sozialarbeiterin sorgt dafür, dass alle Jugendlichen mindestens einmal zu ihm kommen. Seine Angebote umfassen Orientierungsveranstaltungen in den Klassen und mit der Elternschaft, Einzelberatung in Sprechzeiten vor Ort und bei Bedarf ausführlichere Beratungsgespräche in der Agentur. In seiner langjährigen Erfahrung als Berufsberater hat er noch keine Schule erlebt, mit der die Kooperation so eng und die Aktivitäten zur BO so rege sind, wie an dieser Schule; dieses Jahr wurden bereits drei Informationsveranstaltungen in Klasse 8 durchgeführt; es gibt viele gemeinsame Aktivitäten mit der Schule; er betreut auch eine BUS-Klasse. Hinsichtlich des BOC versucht der Berufsberater, es in seine Orientierungsarbeit mit einfließen zu lassen und ist mindestens einen Tag dort vor Ort.

Wichtig erscheint der Hinweis, dass an dieser Schule auch ein integriertes Gesamtkonzept vorhanden sei und die Berufsorientierung an der Schule sinnvoll aufeinander aufbaue. Erwähnenswert ist, dass manchmal ein Denkmuster hinderlich ist, das von einer Rollentrennung von Schule und Agentur für Arbeit in Sachen VBO ausgeht. So war die Berufsberaterin in einer Hauptschule trotz der engen Verbindung von Agentur und Schule nicht in die Vor- oder Nachbereitung des Camps einbezogen, da sie davon ausging, dass dieses nicht in ihr Aufgabengebiet falle.

4.5.3.2 Einbindung weiterer lokaler und regionaler Netzwerkpartner

Daneben wurden die Experteninnen und Experten gezielt nach weiteren Kooperationsbeziehungen zur Durchführung des BOC befragt. Dabei wurde deutlich, dass externe Kooperationen im Rahmen des BOC stark von den Netzwerken der StuBOs an den Schulen abhängen. Sind diese gut ausgebaut, so fällt der Schule der Einbezug externen Know-hows leicht; verfügt die Schule nicht über belastbare Netzwerke (meist der StuBOs), so werden auch für das BOC weniger externe Partner eingebunden.

Viele StuBOs sowie Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer verfügen über gute persönliche Kontakte zu schulexternen Akteurinnen und Akteuren, insbesondere zu lokal ansässigen Betrieben. Sie sehen es als eine persönliche Aufgabe an, Kontakte zu pflegen. Symptomatisch ist dafür die Einschätzung eines StuBOs, dass eine neue Schulsozialarbeiterin sich erst noch ihre persönlichen Kontakte aufbauen müsse. Der StuBO verfügt über langjährige Kontakte zu (Praktikums-)Betrieben und einem Bildungswerk, das von den Schülerinnen und Schülern für ein BO-Angebot besucht wird. Der Aufbau eines „neuen Netzwerkes“ wird in dieser Logik zur individuellen Aufgabe.

Insbesondere Förderschulen scheinen bisher weniger in die Strukturen des Übergangsmanagements eingebunden zu sein als andere Schulformen. Vor allem sind die Kontakte zur Wirtschaft schwächer ausgebaut. Gute Kontakte gibt es lediglich zu den Trägern, die die berufsvorbereitenden Maßnahmen durchführen. Der Weg dorthin wurde bisher vorwiegend über die Berufsberatung der Arbeitsagentur bereitet.

Fazit

Der in diesem Kapitel vorgestellte erste Teil der Implementationsanalyse beschäftigte sich mit den Vorgaben zum Programm, der Steuerung der Programmumsetzung und der Umsetzung des Moduls 2 der Initiative „Zukunft fördern“ vor Ort. Wie „Zukunft fördern“ ist auch das BOC ein Angebot an alle allgemein bildenden Schulen, das möglichst flächendeckend an Schulen in NRW umgesetzt werden soll.

Das Programm enthält nur wenige formale Vorgaben, die Schulen einhalten müssen, um den Zuschlag für das Modul 2 zu erhalten. Laut Verpflichtungserklärung muss die Schule ein inhaltliches Konzept und einen Finanzierungsplan einreichen, rechtsverbindlich versichern, dass die Kofinanzierung über die Bereitstellung von Lehrerstunden für das Projekt gewährleistet ist und den Antrag fristgerecht bei der Stiftung Partner für Schulen einreichen.

Die Programmdokumente (Leitfaden, Verpflichtungserklärung, Qualitätsstandards) enthalten weiterhin Vorgaben zu den mit dem Modul verfolgten Zielen, Rahmenbedingungen, inhaltlichen und methodischen Vorgaben sowie Vorgaben zu Mindeststandards für die Umsetzung. Diese Vorgaben haben jedoch nicht

denselben hohen Verbindlichkeitsgrad wie die genannten formalen rechtsverbindlichen Vorschriften.

Die Stiftung Partner für Schulen betrachtet sich nicht als Kontrollinstanz, sondern hat das Selbstverständnis einer anleitenden, begleitenden und beratenden Institution von Schulen. In dieser Unterstützungsfunktion leistet sie einen umfangreichen Support, der die Beratung bei der Antragstellung, die Bereitstellung von Materialien und Vorlagen sowie insbesondere der Fortbildung der an der Umsetzung beteiligten schulischen Akteure umfasst.

Das Modul als Ganzes und die finanzielle Ausstattung des Moduls wird von den Schulen grundsätzlich begrüßt, da eine mehrtägige Veranstaltung in dieser Qualität für die Schulen (ohne hohe Eigenanteile für die Eltern) nicht realisierbar wäre. Die Mehrarbeit für die Schulen, die vor allem in den relativ aufwändigen Beantragungs- und Abrechnungsverfahren gesehen wird, hat sich aus Sicht der Schulen mit zunehmender Routine relativiert und durch den mit dem BOC erzielten „Mehrwert“ auch bezahlt gemacht. Allerdings besteht nach wie vor Kritik an den, auf das Haushaltsjahr bezogenen Fristen für die Endabrechnung.

Eine Analyse der vorgefundenen „Durchführungsrealität“ der Camps zeichnet ein Bild, das es nicht erlaubt von „dem Camp“ zu sprechen. Es sind vielmehr sehr unterschiedliche Formate von Camps vorzufinden. Diese unterscheiden sich in Bezug auf so zentrale Merkmale wie die Anzahl und das Alter der Teil nehmenden Schülerinnen und Schüler, die Dauer des Camps oder die zeitliche Ausgestaltung der verschiedenen identifizierten inhaltlichen Dimensionen so stark, dass auch nicht von einer homogenen „Wirkung“ des BOC ausgegangen werden kann. Im Gegensatz zu den Programmannahmen wird das BOC häufiger in der neunten Klasse durchgeführt als geplant. Die Anzahl der Teilnehmenden variierte von 11 bis 270, die Dauer der BOCs von zwei bis zwölf Tagen und die inhaltlichen Ausgestaltungen der BOCs ergeben ein Spektrum von reinen Arbeitserprobungen über BOCs mit Einheiten zur Berufserkundung, Bewerbungstraining, Teamtrainings, plus Arbeitserprobungen bis hin zu reinen Selbstreflexions- und Sozialkompetenztrainings.

Die Durchführung der Initiative „Zukunft fördern“ basiert auf der Eigenverantwortlichkeit der teilnehmenden Schulen. Sie kaufen sich für die Realisierung externe Hilfe (in der Regel von Bildungsträgern) ein. Die Auswahl der Träger richtet sich überwiegend danach, dass die Schulen sich für ein Angebot „aus einer Hand entscheiden“, das die Schulen bei der Durchführung weitestgehend entlastet. Die Einbindung in Schul- und Berufsorientierungskonzepte ist von größerer Wichtigkeit für die Programmumsetzung. Nicht immer ist sie bei den untersuchten Schulstandorten gegeben. Die Vorgabe, sich zwischen drei Angeboten zu entscheiden, wird häufig nicht dazu genutzt, um das qualitativ hochwertigste Angebot auszuwählen, das am besten zum eigenen BO-Konzept passt. Die „Empfehlungskommuni-

kation“ anderer StuBOs oder das Zurückgreifen auf bewährte Kooperationszusammenhänge scheinen oft ausschlaggebend für die Entscheidung zugunsten eines Trägers zu sein.

Die Programmvorgaben zur Durchführung und zu erwarteten Qualitätsstandards werden nicht durchgehend eingehalten. Insbesondere bei Vor- und Nachbereitung der BOCs treten erhebliche Mängel auf. Schwierigkeiten bestehen auch hinsichtlich der frühzeitigen Einbindung der Berufsberaterinnen und -berater der örtlichen Arbeitsagenturen. Nur selten sind diese bei der konzeptionellen Planung oder der Durchführung der Maßnahmen beteiligt und auch die Übermittlung der Ergebnisse bezogen auf den weiteren individuellen Förderbedarf ist nicht immer gewährleistet. Die schriftlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und örtlicher Arbeitsagentur sind teilweise nicht auf dem aktuellen Stand und werden damit als Instrument nicht optimal für die Entwicklung einer transparenten und verlässlichen Zusammenarbeit genutzt. Mancherorts ist noch ein Denkmuster verbreitet, dass die Durchführung von Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung nicht als zum Kernbereich der Berufsberatung zugehörig betrachtet. Für Berufsberaterinnen und -berater an Schulstandorten mit überdurchschnittlich guten Kooperationsbeziehungen gehört es zum Selbstverständnis, über das Berufsorientierungscamp nicht nur informiert, sondern aktiv an der Planung und Durchführung beteiligt zu sein.

Die Ausrichtung an der regionalen Landschaft zur Berufsorientierung, d.h. die Berücksichtigung weiterer Angebote vor Ort, gestaltet sich schwierig. Teilweise ist das Angebot so vielfältig, dass sich die Schulen bei der Auswahl mitunter überfordert fühlen. Überschneidungen gibt es beispielsweise mit großen Landesprogrammen wie „Startklar!“, das ähnliche inhaltliche Elemente wie Arbeitserprobungen einsetzt wie das BOC. Die Einbindung lokaler Netzwerkpartner wie Unternehmen, aber auch Eltern gelingt nicht immer. Zwar verfügen viele StuBOs über Kontakte zu Unternehmen, bei der Durchführung der BOCs werden jedoch vor allem die Kontakte der Weiterbildungsträger genutzt; besonders bei Förderschulen finden Arbeitserprobungen öfter in Werkstätten von Berufsbildungsstätten statt. An vielen Schulen ist es schwierig, Eltern in die Vor- und Nachbereitung der Camps einzubeziehen. Positive Ergebnisse werden von Schulen berichtet, denen es gelingt, die Ergebnisse der Camps in einem ansprechenden Rahmen mit Eventcharakter zu präsentieren.

4.6 Bewertung der Camps durch die Schülerinnen und Schüler

Nach den Ausführungen zu den unterschiedlichen Durchführungsrealitäten sollen nun die Bewertungen der BOCs durch die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen. Wie haben sie

das Angebot des BOC empfunden, was hat ihnen daran gefallen, woran üben sie Kritik?

Zunächst werden in diesem Kapitel die summarischen Bewertungen der Camps dargestellt, im Weiteren werden die Bewertungen einzelner inhaltlicher Teile sowie der Anleiterinnen und Anleiter, der Funktion/Rolle der Lehrkräfte und des allgemeinen Settings beschrieben.

Das Kapitel „allgemeine Bewertung" greift auf zwei unterschiedliche Datenquellen zurück. Schwerpunkt sind die Informationen, die in den qualitativen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern erhoben wurden. Die zweite Quelle sind die Antworten der Jugendlichen auf die offenen Bewertungsfragen zum BOC in der standardisierten schriftlichen Befragung. Den weiteren Unterkapiteln liegen nur die Interviews zugrunde.

4.6.1 Allgemeine Bewertung

Der ganz überwiegende Teil der interviewten Schülerinnen und Schüler bewertet das BOC positiv bis sehr positiv (69,9%). Einige Schülerinnen und Schüler äußern sich enthusiastisch und ein kleinerer Teil der Schülerinnen und Schüler äußert sich eher verhalten positiv, wobei viele eine grundsätzlich positive Bewertung durch eine negative Bewertung von Teilaspekten relativieren (17,6%). Bei einem kleinen Teil halten sich positive und negative Bewertungen die Waage oder ist die Bewertung indifferent (15,1%), ganz selten wird eine negative Gesamtbilanz gezogen (1,7%). Da im Fragebogen Verzerrungseffekte durch sozial erwünschtes Antwortverhalten möglicherweise geringer als in Interviews sind, finden sich bei den Antworten im Rahmen der schriftlichen Befragung etwas häufiger negative Gesamtbeurteilungen, allerdings überwiegen auch hier positive Bewertungen, selbst in der für Kritik vorgesehenen offenen Frage benennen die meisten Schülerinnen und Schüler positive Aspekte. Die Kritik der Schülerinnen und Schüler in den Fragebögen konzentriert sich auf Rahmenbedingungen sowie eine als zu hoch empfundene Belastung hinsichtlich Dauer und Intensität einzelner Arbeitspakete, zeitliche und räumliche Organisation und mangelnde Freizeitmöglichkeiten. Besonders Schülerinnen und Schüler an Hauptschulen äußern sich in diesem Kontext sehr negativ. Insbesondere aus der schriftlichen Befragung wird ersichtlich, dass der Bereich der positiven Rückmeldungen überwiegend inhaltlich ausfällt, während die negativen Rückmeldungen von organisatorischen Faktoren geprägt sind.

Viele der interviewten Schülerinnen und Schüler benennen schulformübergreifend in den Interviews als Gründe für eine gute Bewertung den persönlichen Kompetenzzuwachs im Bereich Berufsorientierung. Die Schülerinnen und Schüler erläutern, sie hätten viel über Berufe und damit verknüpfte Tätigkeiten erfahren, neue Berufe kennen gelernt, Informationen über formale Voraussetzungen und Verdienstmöglichkeiten

erhalten. Unabhängig von den Schulformen bewerten Schülerinnen und Schüler auch in der schriftlichen Befragung Erprobungs- und Übungsmethoden (Erprobung von Berufen, Einüben von Vorstellungsgesprächen und schriftlichen Bewertungen) besonders positiv. Werden solche Methoden eingesetzt, findet dies in der gesamten befragten Schülerschaft Anerkennung, fehlen solche Elemente, wird dies durchweg kritisiert. Kritik bezogen auf solche Methoden und Elemente ist eher selten, sie wird lediglich an empfundenen Belastungen bei einzelnen Berufsfelderprobungen, Redundanzen zum Unterricht, einer fehlenden Berücksichtigung von Wunschberufen geäußert und Gesamtschülerinnen und -schüler bemängeln zuweilen Langeweile und Unterforderung.

Die thematische Fokussierung auf Berufsorientierung gefällt den interviewten Schülerinnen und Schülern, der Begriff Berufsorientierungscamp weckt hier klare Erwartungen. Irritationen löst dann allerdings aus, wenn Methoden und Inhalte des BOCs nicht in einem für die Schülerinnen und Schüler direkt nachvollziehbaren Zusammenhang zum Titel des Camps und zum Thema Berufswahl stehen. Einige Schülerinnen und Schüler kritisieren, sie hätten nicht genug Informationen darüber erhalten, was sie beim Berufsorientierungscamp erwartet. Diese Kritik bezieht sich insbesondere auf BOCs aus dem Schwerpunkt „Selbstreflexion/Soziale Kompetenzen", die zu großen Anteilen keinen konkreten Bezug auf Berufsbilder, Informationen über Berufswahl o.ä. haben. Dies bedeutet nicht, dass die Aktivitäten selbst negativ bewertet werden, es geht vielmehr um den Widerspruch zwischen Erwartungen und dem tatsächlichen Erlebten. Aber auch wenn die Übungen zu Sozialkompetenzen und zu Reflexion positiv bewertet werden, kritisieren sie es, wenn berufsbezogene Aktivitäten keinen großen Stellenwert einnehmen.

Neben dem persönlichen Zugewinn im Bereich der Berufsorientierung ist für viele der interviewten Jugendlichen das andere Lernsetting im BOC ein wichtiger Grund für die positive Bewertung. Dieses wird durch einen (in den meisten Fällen) außerschulischen Lernort, externe Anleiterinnen und Anleiter, andere und ausführlicher behandelte Themen und andere – häufig kooperativere – Lern- und Arbeitsformen außerhalb der schulischen Leistungsbewertung bestimmt.[48] So fällt ein Vergleich der Schülerinnen und Schüler von Berufsorientierung im regulären Unterricht, anderen Elementen von Berufsorientierung und dem BOC in der Regel zugunsten des BOCs aus.

Ein weiterer wichtiger Grund für eine positive Bewertung des Gesamtangebotes durch die interviewten Jugendlichen ist das Miteinander sowohl bei den Teambildungstrainings als auch während des Freizeitprogramms. Besonders positiv hervorgehoben wird von einigen die angeleitete Kommunikation in der Gruppe und Möglichkeiten der Mitbestimmung während des Camps. Auch in den Antworten auf die offenen Bewertungs-

48 Hier finden sich ähnliche Befunde wie bei der Befragung von Teilnehmenden der Zukunftscamps – Future Now 2008 (vgl. Overwien/Schleich 2008: 28ff)

fragen in der schriftlichen Befragung werden von Schülerinnen und Schüler als Gründe für eine positive Bewertung häufig die Förderung von Teamwork, Gruppenzusammenhalt und spielerischem Lernen genannt. Besonders Hauptschülerinnen und -schüler erwähnen in der schriftlichen Befragung lobend, wenn es innerhalb des BOC gelang, klasseninterne Differenzen und Streitigkeiten zu überbrücken oder gar zu unterbinden. Daher bewerten sie kooperative Spiele und Arbeitsweisen als besonders positiv.

Auch in den Antworten auf die offenen Fragen wird deutlich, dass der individuelle Nutzen ein wesentliches Bewertungskriterium für die Schülerinnen und Schüler ist, hier jedoch in erster Linie für Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler. Förderschülerinnen und -schüler betonen im Fragebogen eher die Spaß-, Freizeit- und Erlebnisebene. Dieser schulformspezifische Unterschied zeigt sich in den Interviews nicht, hier mag die Fähigkeit des schriftlichen Ausdrucks eine Rolle spielen.

In einigen Interviews wird deutlich, dass gravierende Konflikte bzw. Vorfälle während des BOC die inhaltliche Erfahrung überlagern und zu einer negativen Gesamtbewertung des Camps führen. Berichtet wird hier von Unfällen, Brandstiftung, Alkoholexzessen, Verletzungen, gravierenden Konflikten intern und mit anderen Gruppen vor Ort. Vereinzelt fällt in den Interviews die Gesamtbewertung des Camps negativ aus, weil das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler die Lernmöglichkeiten einschränkt. Auch in den Antworten auf die offenen Fragen im schriftlichen Instrument finden sich Rückmeldungen, in denen sich Schülerinnen und Schüler über das Verhalten ihrer Mitschülerinnen und -schüler beklagen.

Kritisiert wird vereinzelt, dass witterungsbedingt[49] nur wenige Aktivitäten draußen stattfinden konnten bzw. trotz großer Kälte draußen Aktivitäten durchgeführt wurden.

4.6.2 Bewertungen der Inhalte

Neben der Frage nach einer summarischen Bewertung wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, zunächst zu rekapitulieren, wie das von ihnen besuchte BOC ablief und im nächsten Schritt danach gefragt, wie sie die jeweiligen Elemente des BOCs bewerten. Die von den Schülerinnen und Schülern hier genannten Aussagen werden im Folgenden gegliedert nach den verschiedenen Elementen der BOCs zusammengefasst.

49 Ein möglicherweise systematisch verzerrender Faktor bei der Bewertung der BOCs stellt der Zeitpunkt der Erhebungen dar. Da nur BOCs einbezogen werden konnten, die im November und Dezember durchgeführt wurden, fanden alle untersuchten BOCs in der kalten Jahreszeit statt. In diesem Fall einer kalten und schneereichen Winterzeit. Dies war eine Einschränkung für alle Outdooraktivitäten im BOC, das begleitende Freizeitprogramm aber auch für Erprobungsmöglichkeiten von Berufen in den Werkstätten (z.B. Gärtner). Es gibt viele Berichte darüber, dass es zu kalt gewesen sei, Aktivitäten ausfallen mussten o.ä. Es hatte zudem auch Auswirkungen auf die Anreise, hier kam es bei einigen BOCs zu Problemen wg. Schneefall.

Überschneidungen mit dem vorhergehenden Kapitel werden auftreten, weil auch die summarischen Bewertungen teilweise mit einzelnen Bestandteilen des BOCs begründet wurden. Teilweise wird auf die Erinnerungen der Schülerinnen und Schüler an das BOC Bezug genommen, da diese als Hinweis darauf gelten können, ob das BOC einen nachhaltigen Eindruck auf die Schülerinnen und Schüler gemacht hat.

4.6.2.1 Arbeitserprobung

Wie oben beschrieben, fanden an 17 Schulen Elemente von Arbeitserprobung in den BOCs Anwendung. D.h. 51 Schüler und Schülerinnen konnten Rückmeldungen zu diesem Inhaltselement geben. An 13 dieser Schulen (davon sieben Förderschulen und sechs Hauptschulen) gab es die Möglichkeit, in außerbetrieblichen Werkstätten Berufe bzw. Berufsfelder auszuprobieren. Eine andere Form von Arbeitserprobung, die im Grenzbereich zur Berufserkundung liegt, wurde an vier Schulen (zwei Förderschulen und zwei Gesamtschulen) durchgeführt. In einem Berufe- bzw. Fähigkeitenparcours wurde – allerdings in sehr viel geringerem Maße – die Möglichkeit der Erprobung von beruflichen Tätigkeiten geboten. Neun der BOCs, die Möglichkeiten der Arbeitserprobung in Werkstätten anboten, hatten dies auch als Schwerpunkt, d.h. die Schülerinnen und Schüler verbrachten 50% und mehr der Zeit in Werkstätten. Hier nahm die Arbeitserprobung zwei bis vier Tage in Anspruch. In vier BOCs wurde nur ein halber bis ein Tag Zeit für diesen Inhalt eingeräumt. Die kürzeste Arbeitserprobung in einem BOC dauerte nur einen Nachmittag und bot die Auswahl von vier Berufsfeldern, die längste vier volle Tage. Die Berufe- bzw. Fähigkeitenparcours dauerten ebenfalls einen halben bis zu einem ganzen Tag. Die Dauer der Erprobung der einzelnen Berufe war entweder ein halber oder ein voller Tag. Die Anzahl und Art der erprobbaren Berufe/Berufsfelder variiert mit den Möglichkeiten der Anbieter vor Ort, am meisten Berufe (zehn) konnten in einem, in Kooperation mit einem Berufskolleg angebotenen, BOC erprobt werden. Unter den Schülerinnen und Schülern, die zu einem dieser BOCs mit Schwerpunkt Arbeitserprobung befragt wurden, waren Mädchen aufgrund der höheren Anzahl von Förderschulen und dem dort zu findenden höheren Jungenanteil unterrepräsentiert.

Fast alle Jugendlichen, die an Arbeitserprobungen in Werkstätten teilgenommen haben, berichten auf die offene Frage, was sie genau im BOC gemacht haben, von den von ihnen erprobten Berufsfeldern. Sie erzählen, welche Berufe sie erprobt haben; viele berichten von den Werkstücken, die sie angefertigt haben und beschreiben, welche Tätigkeiten sie ausübten; teils sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Tätigkeiten sehr genau zu rekapitulieren. Die Bewertung der Praxiserprobung – unabhängig von der Form – an sich ist bei den meisten Schülerinnen und Schüler gut, bei vielen sogar sehr gut. Bei kombinierten Angeboten von Arbeitserprobung und weiteren Elementen (z.B. Erlebnispädagogik) wird häufig auf Nachfra-

ge, was ihnen am besten gefallen habe, das Ausprobieren der Berufe genannt.

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Arbeitserprobung umso besser beurteilt wird, je länger sie dauert und je mehr Berufe erprobt werden können. Außerdem sollte bei den erprobten Berufsfeldern eines dabei sein, das für sie tatsächlich als späterer Beruf (potenziell) in Frage kommt und es sollten zugleich Berufe erprobt werden, in denen sich den Schülerinnen und Schüler bislang noch keine vertiefte Erprobungsmöglichkeit geboten haben. Leichte Unterschiede in der Bewertung lassen sich zwischen den Schulformen feststellen. Die Schülerinnen und Schüler von Förderschulen bewerten die Einheiten tendenziell etwas besser als Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen.

Bei mehrtägigen Arbeitserprobungen scheinen viele Schülerinnen und Schüler zu begreifen, dass es sich tatsächlich um eine Erprobung handelt, d.h. dass sie sich nicht bewähren müssen, dass es nicht darum geht, erwartete Leistungen zu erbringen, sondern dass es auf ihr Urteil und ihre Präferenz ankommt. Eine Erprobung impliziert die Möglichkeit des Verwerfens und eröffnet eigene Urteils- und Entscheidungsspielräume, die die Schülerinnen und Schüler offensichtlich schätzen.

Von den 27 Schülerinnen und Schülern, die an einer zwei bis viertägigen Arbeitserprobung teilgenommen haben äußerten sich 25 positiv bis sehr positiv und nur zwei negativ. Bei den Teilnehmenden, die nur eine kürzere Arbeitserprobung oder einen Berufe- bzw. Fähigkeitenparcours absolvierten äußert sich zwar auch die Mehrzahl positiv (12), sieben geben jedoch ein negatives Feedback und bei fünf Jugendlichen findet sich entweder überhaupt keine Rückmeldung oder eine indifferente. In diesen BOCs, in denen die Schülerinnen und Schüler zwei bis vier Tage in Werkstätten waren, bei denen Tagesstruktur, Auftreten und Kommunikationsstil der Anleiterinnen und Anleiter und die Arbeitsumgebung weniger schul- als arbeitsförmig waren, bewerten die Schülerinnen und Schüler die Arbeitsförmigkeit der Arbeitserprobung mehrheitlich positiv, auch wenn einige das beklagen, dass die Tage zu lang gewesen seien.

Die Begründung für eine besonders gute Bewertung der Arbeitserprobung in bestimmten Berufsfeldern ist in der Regel, dass die Schülerinnen und Schüler es gut fanden, etwas Neues ausprobieren zu können, dass sie etwas über Arbeitsabläufe und Berufe gelernt haben, dass es ihnen Spaß gemacht habe, dass sie bei der Erprobung Aha-Erlebnisse und Erfolgserlebnisse hatten und dass es für sie überraschend gewesen sei, was man mit dem Beruf alles machen kann. Viele fanden besonders gut, dass sie selbst etwas tun konnten und ein selbst gefertigtes Produkt mit nach Hause nehmen konnten, aber auch dass sie dabei kooperativ gearbeitet haben.

Diejenigen, die die Arbeitserprobung teilweise oder ganz kritisieren, sagen in erster Linie, dass ihnen die Praxiserprobung in einzelnen Berufsfeldern nicht so gut gefallen habe. Hier werden das eigene Unvermögen und hohe Anforderungen sowie

persönliche Aversionen angeführt, mit dem Beruf verbundene Anstrengungen und Belastungen genannt, aber auch einfach, dass es ihnen keinen Spaß gemacht habe. Einige Schülerinnen und Schüler relativieren jedoch auch diese negativen Bewertungen, weil sie sich im Ergebnis nun besser beruflich orientiert fühlen, zumindest wüssten, was sie nicht machen wollen.

Grundsätzlich sind auch die Jugendlichen kritischer, die in ihren Berufswünschen schon recht klar festgelegt sind. Sie müssen für sich eine höhere Abstraktionsleistung vollbringen, da für sie die Arbeitserprobung eher ein Erproben des Arbeitslebens allgemein darstellt und weniger ein Herantasten an die Frage, ob ein Beruf für sie selbst in Frage kommt oder nicht.

Auch grundsätzliche Probleme und Kritik klingen an: Von den Jugendlichen, die eine negative Bewertung abgeben (neun), begründen dies sieben damit, dass die für sie in Frage kommenden Berufe nicht erprobt hätten werden können. So sei der Wunschberuf nicht vertreten gewesen bzw. alle zur Wahl stehenden Berufsfelder uninteressant gewesen. Hier spielt eine Rolle, dass im Rahmen solcher Arbeitserprobungen stets nur eine kleine Auswahl an Berufen zur Verfügung steht und einige insbesondere für Mädchen relevante Berufe in der Regel gar nicht (soziale/pflegerische Berufe) zur Wahl stehen.[50]

Teils äußern die Schülerinnen und Schüler Kritik an der Umsetzung der Arbeitserprobung. Einzelne sprechen an, dass der erprobte Tätigkeitsausschnitt zu einseitig war bzw. sie nicht ansprach, problematisieren wetterbedingt eingeschränkte Erprobungsmöglichkeiten und kritisieren, dass sie bei der Arbeitserprobung zu wenig tun konnten. Besonders Schülerinnen und Schüler, die bereits vorher ein Praktikum im selben Beruf/Berufsfeld machen konnten, kritisieren, dass die eintägige Erprobungsmöglichkeit im BOC die eines Praktikums nicht annähernd erreiche. Diese Kritik wiegt bei den Schülerinnen und Schüler besonders schwer, die an einem BOC teilnahmen, bei dem nur eine eintägige Arbeitserprobung vorgesehen war. Für sie ergab sich nicht einmal die Möglichkeit, Alternativen zu erkunden, die Berufserprobung war somit aus ihrer Sicht sinnlos.

Vereinzelt wird auch kritisiert, dass die Arbeitserprobung nicht lange genug war, einige hätten auch gerne noch mehr Berufe kennen gelernt.

An lediglich vier Schulen wurde ein Berufeparcours im Rahmen des BOCs durchgeführt. Während sich die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen gut an diese Einheit erinnern können und dieses Element besonders gut bewerten, überwiegt bei den Gesamtschülerinnen und -schülern eindeutig die Kritik. So

50 Vertreten sind häufig die klassischen handwerklichen Berufe (Metall, Holz, Maler/Lackierer, Garten- und Landschaftsbau, Baugewerbe), zudem eine kleine Auswahl von Dienstleistungsberufen (Friseur, Gastronomie, Hauswirtschaft). Einige Berufe sind nur in einzelnen Camps vertreten (z.B. Floristik, Umzugsservice, Reinigungsgewerbe). Nur das BOC, das mit einem Berufskolleg kooperierte, konnte auch soziale und pflegerische Berufe anbieten, die häufig von Mädchen gewählt werden (Pflege, Erzieherin).

wird zum einen bemängelt, dass die angebotenen Tätigkeiten mit den Berufswünschen nicht übereinstimmten – besonders bei akademischen Berufswünschen –, zum anderen, dass der Einstieg ein sehr oberflächlicher war.

4.6.2.2 Berufserkundung (theoretisch)

In vielen BOCs fanden Einheiten zur theoretischen Erkundung von Berufen statt, bei vier BOCs lag hier sogar der Schwerpunkt der Aktivitäten, am häufigsten finden sie sich aber in den BOCs ohne Schwerpunkt. Bei den BOCs in den Schwerpunkten „Arbeitserprobung“ und „soziale Kompetenzen/Selbstreflexion“ fanden sich solche Elemente nur in jeweils zwei Camps. Im Kern geht es auch bei diesen Aktivitäten darum, die berufliche Orientierung zu erleichtern, indem sich Schülerinnen und Schüler ein besseres Bild vom Spektrum der Berufe machen bzw. ihre Kenntnisse von einzelnen Berufen vertiefen. Es stehen dabei Informationen über Berufsfelder und Berufe, über damit verknüpfte Tätigkeiten, Rahmenbedingungen der Arbeit, Qualifikationswege und (formale) Voraussetzungen, vereinzelt auch Anwendungsmöglichkeiten und Beschäftigungschancen im Fokus; zudem geht es um den Erwerb von Handlungskompetenz zur eigenständigen Recherche.

Informationen zu den Berufen werden in den BOCs mit verschiedenen Methoden vermittelt: In den meisten der BOCs mit diesen Aktivitäten lernen die Schülerinnen und Schüler für die Erkundung von Berufen Techniken der Informationsverarbeitung (Sammeln, Selektieren, Aufbereiten). Meist werden ihnen Recherchemöglichkeiten und -techniken in gängigen Informationsmedien (z.B. Berufenet, Planet-Beruf) gezeigt, sie wenden diese Techniken beispielhaft an und erarbeiten sich Informationen über Berufe, die sie dann bei einigen BOCs (meist in Plakatform) der Klasse präsentieren. Zielsetzung ist hier neben der Informationsvermittlung und der Herausbildung von Handlungskompetenzen die Erweiterung des Spektrums möglicher Berufe. In einigen BOCs werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenständigen Recherchen geschickt, sei es durch Befragungen auf der Straße oder durch die Befragung von Betrieben. In wiederum anderen BOCs werden Eltern, Azubis oder Personalverantwortliche eingeladen, um über Berufe zu informieren.

Die Schülerinnen und Schüler bewerten es grundsätzlich positiv, Informationen über Berufe zu bekommen. Sie schätzen es, etwas über Berufe und Recherchemöglichkeiten zu lernen und so teils auch neue berufliche Vorstellungen herausbilden zu können. Auch im Bereich Berufserkundung sind die Bewertungen aber tendenziell besser, je mehr Zeit für diese Art des Angebotes im BOC eingeräumt wurde. Gleichzeitig hängen die Bewertungen von den Voraussetzungen ab, die die Jugendlichen mitbringen. So müssen die angebotenen Informationen zu der Situation der Schülerinnen und Schüler passen. So wird von einigen Schülerinnen und Schüler problematisiert – ähnlich wie

bei der Arbeitserprobung –, dass die Berufe, über die sie Informationen erhalten hätten, mit den Interessen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht übereinstimmen.

Bei der Vermittlung von Techniken der Informationsverarbeitung wird deutlich, dass eine positive Bewertung eher dann vorgenommen wird, wenn hier einerseits erfolgreich Methodenkompetenz vermittelt wird und so die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, auch eigenständig Recherchen über Berufe anzustellen, andererseits die Schülerinnen und Schüler in ihren Recherchen bereits hilfreiche Informationen über Berufe sammeln konnten, die ihnen wiederum zeigen, dass die angewandten Methoden sinnvoll sind. Der Nutzen dieser Methoden und der so zugänglichen Informationen erschließt sich einigen Schülerinnen und Schüler damit ganz unmittelbar. Das Interesse ist wiederum besonders hoch, wenn Schülerinnen und Schüler ihnen bislang unbekannte Informationen zu ihren Wunschberufen recherchieren können.

Die Bewertung von Elementen zur eigenständigen Recherche über Berufe ist aber auch wieder u.a. davon abhängig, in welcher Phase der Berufsorientierung die Schülerinnen und Schüler sich gerade befinden. Jugendliche, die hier wesentliche Orientierungsprozesse bereits durchlaufen haben, evtl. sogar schon entschieden sind und nur noch diese Entscheidung umsetzen – das sind natürlich Ausnahmen im Sample – kennen solche Verfahren meist schon und verfügen bereits über die relevanten Informationen. Jugendliche, die umgekehrt (noch) kein realitätsbezogenes Interesse an Berufen und Arbeitswelt haben und nicht die Notwendigkeit zusätzlicher Informationen und Orientierung sehen – sei es, weil sie noch nicht das Gefühl haben, das Thema Berufswahl sei für sie relevant, sei es, weil sie andere vordringliche Themen gerade beschäftigen, sei es, weil eine abstrakte Beschäftigung mit Berufen für sie ohnehin schwierig ist – können mit solchen Methoden und den darüber vermittelten Inhalten kaum etwas anfangen.

Unabhängig von der Form der theoretischen Berufserkundung, ob über die Vermittlung von Informationen, Berufe-Rallyes, Interviews mit Betrieben, Berichten von Auszubildenden oder Personalverantwortlichen oder der eigenen Recherche im Internet, häufig ist die Bewertung der Schülerinnen und Schüler hier positiv, sie hängt aber stets davon ab, ob die Jugendlichen ihre Interessen abgebildet sehen, oder ob das Spektrum der abgebildeten Berufe an den eigenen Berufswünschen vorbei geht. So finden sich auch hier wieder vier Jugendliche, die explizit sagen, dass sie diese Einheiten nicht so gut fanden, weil die Informationen über Berufe an dem für sie relevanten Berufsspektrum vorbei gingen.

4.6.2.3 Verfahren der Förderung von Selbst- und Fremdreflexion sowie Berufs- und Zukunftsorientierung

Gelegenheiten zur Selbstreflexion im Sinne einer Überprüfung der eigenen Fähigkeiten anhand der durchgeführten Aktivitäten boten sich den Schülerinnen und Schüler in allen BOC, seltener waren explizite Methoden der Selbstüberprüfung. Dies ist auch explizit Ziel der BOCs – geht es doch bei Berufsorientierung darum, sich auf der Grundlage einer genauen Kenntnis eigener Kompetenzen und Präferenzen einerseits und externer Möglichkeiten und Anforderungen sowie struktureller Bedingungen andererseits zu orientieren und in einem Prozess ständiger Abgleichung schließlich zu Entscheidungen und ihrer Umsetzung zu kommen.

Es verwundert nicht, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler die impliziten Möglichkeiten der Selbstüberprüfung auf einer Metaebene reflektieren. Aber auch spezifische methodische Elemente zur Selbst- und Fremdreflexion (z.B. Eignungstests, Rückmeldungen von Anleiterinnen oder Anleitern zu den Arbeitserprobungen und Berufeparcours, Aufgaben zur Selbstbeobachtung) werden von den Schülerinnen und Schüler eher selten erwähnt und meist gar nicht, zuweilen verhalten positiv bewertet. An umfassendere – häufig berufsbezogene – Stärken-Schwächen-Analysen erinnern sich zwar viele Schülerinnen und Schüler, explizit positiv oder negativ bewerten sie auch solche Einheiten allerdings eher selten, teils beziehen sich positive Bewertungen dann eher auf die kooperativen Anteile. Weiter sind insbesondere bei den Einheiten zu Bewerbungskompetenzen explizit Bestandteile zur Selbst- und Fremdreflexion bezogen auf Telefonate zur Akquise von Praktikumsplätzen, Vorstellungsgespräche und teilweise auch Bewerbungen vorgesehen (dazu s. Bewerbungsverfahren). Sie werden von den Schülerinnen und Schüler besonders positiv hervorgehoben.

In den BOCs werden auch Verfahren zur Förderung der Berufs- und Zukunftsorientierung eingesetzt. Auch in diesen Verfahren geht es darum, angeleitet zu reflektieren, an welchem Punkt im Lebenslauf und im Prozess der Berufsorientierung die Schülerinnen und Schüler stehen und die eigenen Vorstellungen im Hinblick auf die (berufliche) Zukunft zu reflektieren. Zudem sollen Impulse gesetzt werden, sich mit ihrer Zukunfts- und Lebensplanung (stärker) auseinander zu setzen.

Häufig finden Methoden Anwendung, die den Fokus auf Berufswünsche richten. Schülerinnen und Schüler sollen schriftlich/graphisch und/oder in Gesprächsrunden formulieren, was sie werden wollen bzw. – etwas offener - was sie nach der Schule machen wollen. Zuweilen geschieht dies spielerisch (z.B. über Gegenstände), zuweilen kindliche Wunschberufe rekapitulierend. Verknüpft wird dies teils mit Recherchen zu den Berufen (s.o.), teils mit einer Analyse von Stärken und Schwächen (der eigenen) bzw. nur von Stärken (von anderen), teils auch mit konkreten Rückmeldungen der Anleiterinnen und Anleiter, wie

realistisch die Ziele sind und worauf es bei der Berufsorientierung ankommt.

Explizit positive Bewertungen von Verfahren, die den Berufswunsch in den Mittelpunkt stellen, sind eher selten, obwohl die Bestandteile von den Schülerinnen und Schüler erwähnt werden. Insbesondere reine Gesprächsrunden zum Thema werden kaum positiv bewertet. Positiv wird vereinzelt vermerkt, wenn Schülerinnen und Schüler in Einzelgesprächen mit Anleiterinnen und Anleitern ihre Berufswünsche reflektieren können; positiv wird auch Bezug genommen auf Gruppenarbeit.

Einheiten, in denen Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, sich vorzustellen, wie ihr Leben in der Zukunft (in zehn Jahren, in zwanzig Jahren) aussehen wird und dies spielerisch zu erproben („Spiel das Leben") hinterlassen bei den meisten Jugendlichen einen nachhaltigen Eindruck. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erinnern sich meist sehr gut an dieses Element und geben dazu häufig positive Rückmeldungen. Allerdings wirkt dies zuweilen auch verunsichernd, da den Schülerinnen und Schüler in diesem Moment bewusst wird, welche Anforderungen auf sie zu kommen, und sie eher eingeschüchtert vor diesen Aufgaben stehen.

4.6.2.4 Bewerbungsverfahren

In 19 BOCs wurden mit verschiedenen Verfahren unterschiedliche Elemente des Bewerbungsprozesses thematisiert bzw. trainiert. Während bewerbungsbezogene Elemente bei einigen BOCs nur einen eher kleinen Teil des BOCs ausmachten, nahmen sie bei anderen BOCs durchaus große Zeitanteile in Anspruch – teils wurde das ganze Bewerbungsverfahren vom ersten Telefonat bis zum Vorstellungsgespräch durchgespielt. Auch hier ist die Erinnerung deutlicher und meist auch die Bewertung besser, je längere Zeitanteile für bewerbungsbezogene Aktivitäten eingeplant wurden. Bei eher kurzen Bestandteilen finden diese teilweise weder Eingang in die Erinnerungen noch in die Bewertungen. Nicht überraschend ist, dass es bei den BOCs, die einen spezifischen Schwerpunkt aufweisen (Sozialkompetenzen/Selbstreflexion, Arbeitserprobung oder Berufserkundung), nur vereinzelt Bestandteile zu Bewerbungsverfahren gibt. Am häufigsten finden sich Elemente zu Bewerbungsverfahren in den BOCs, bei denen kein Thema mehr als 50% der Zeit einnimmt. Elemente zu Bewerbungsverfahren nehmen in keinem BOC mehr als 50% der Zeit ein.

Die Schülerinnen und Schüler lernten in den BOCs verschiedene Elemente eines Bewerbungsverfahrens kennen: Vereinzelt wurden Stellenanzeigen gelesen und gemeinsam über damit verknüpfte Anforderungen an Bewerberinnen und Bewerber gesprochen, es wurden teils Telefonnummern von möglichen Praktikumsbetrieben recherchiert, Telefonate mit möglichen Arbeitgebern vorbereitet und erprobt, häufiger wurde das Verfassen von Bewerbungsschreiben und Lebensläufen erlernt

und schließlich wurden in einer Reihe von BOCs Vorstellungsgespräche ausführlich thematisiert bzw. erprobt.

Grundsätzlich ist die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler zu den bewerbungsbezogenen Elementen der BOCs gut bis sehr gut, eine Reihe von Schülerinnen und Schüler fand im Vergleich der verschiedenen Bestandteile des Camps diese am besten. Von 56 Schülerinnen und Schülern äußerten sich 30 positiv bis sehr positiv und nur 2 dezidiert negativ. Den meisten erschließt sich ganz unmittelbar der Nutzen und viele vermerken bilanzierend positiv, dass sie gelernt hätten, wie man sich bewirbt bzw. wie man sich beim Vorstellungsgespräch verhalten solle. Deutlich wird auch, dass den allermeisten Schülerinnen und Schüler diese Thematik neu war, unabhängig ob es um das Erstellen von Bewerbungsunterlagen oder das Telefonieren mit potentiellen Praktikumsgeber/innen geht.

Einen großen Stellenwert hatte in einer Reihe von BOCs das Einüben von Vorstellungsgesprächen. Dies wurde in gemeinsamen Überlegungen vorbereitet, praktisch nachgestellt, teils per Video dokumentiert und immer kommentiert – von den Schülerinnen und Schüler selbst, den Anleiterinnen und Anleiter bzw. Mitschülerinnen und -schüler. Fremd- und Selbstreflexion des eigenen Auftretens war hier also immer integraler Bestandteil. Es wurde teilweise versucht, so realitätsnah wie möglich die Vorstellungsgespräche nachzustellen - so wurde vereinzelt im BOC das Vorstellungsgespräch in angemessener Kleidung nachgestellt, in einem BOC wurde eine „Modenschau“ gemacht und die Kleidung der Schülerinnen und Schüler fotografiert und bezogen auf die Eignung für Vorstellungsgespräche in verschiedenen Berufen besprochen, teils wurden sogar „Einstellungsentscheidungen“ gefällt. Vielen blieb dies nachdrücklich in Erinnerung und wird besonders positiv bewertet.

Obwohl die Elemente zu Bewerbungskompetenzen also in keinem BOC expliziter Schwerpunkt waren, sind den Schülerinnen und Schüler diese Elemente häufig in deutlicher Erinnerung und sie bewerten sie ganz überwiegend positiv, weil sie sie für nützlich halten und sie einen Erkenntnisgewinn bzw. Kompetenzzuwachs für sich feststellen können. Mit den theaterpädagogischen Methoden zum Training von Telefonaten und Vorstellungsgesprächen gelang es zudem offensichtlich, die Schülerinnen und Schüler auch emotional auf eine besondere Art anzusprechen und besondere Eindrücke zu hinterlassen, vermutlich auch, weil hier Formen der Selbstpräsentation und zugleich Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult wurden.

Vereinzelt kritisieren Schülerinnen und Schüler, die keine bewerbungsbezogenen Elemente in ihren BOCs hatten, dass ihnen dies zu kurz gekommen sei, z.T. mit der expliziten Begründung, dass sie sich schlecht auf die Praktikumsplatzsuche im nächsten Schuljahr vorbereitet fühlt und daher gerne im BOC etwas über Vorstellungsgespräche und Bewerbungen erfahren hätte.

Auch bei den Bewerbungsverfahren zeigt sich aber, dass die Bewertung umso positiver ausfällt, je mehr Zeit sich für die

Einheiten genommen wird. Bei den 8 BOCs, in denen Bewerbungsverfahren intensiver thematisiert wurden, finden sich 17 positive Bewertungen, eine negative und sechs Jugendliche, die sich nicht dezidiert äußern. Bei den 11 BOCs, die zwar Bewerbungsverfahren zum Thema gemacht haben, aber weniger Zeit dafür zur Verfügung hatten, sind es 13 positive Bewertungen, aber 18 Jugendliche, die sich gar nicht oder indifferent bewertend äußern. Aber auch hier findet sich nur eine Person, die sich dezidiert negativ äußert.

4.6.2.5 Erlebnispädagogik und andere Verfahren zur Förderung von Teambildung und Sozialkompetenzen

In allen BOCs gab es erlebnispädagogische und/oder andere spielpädagogische Elemente, deren vorrangiges Ziel die Förderung von Teambildung und sozialen Kompetenzen war. Gemeinsam ist diesen Verfahren, dass in handlungsorientierten gruppenpädagogischen Lernarrangements exemplarische Lernprozesse initiiert werden sollen. Dies geschieht in spielerischer Form innerhalb wie außerhalb von geschlossenen Räumen oder bei erlebnispädagogischen Aktivitäten. Es geht dabei meist darum, jenseits des Schulalltags in größeren oder kleineren Gruppen Aufgaben gemeinsam zu bewältigen. Gefördert werden sollen Kooperationsfähigkeit und der Aufbau gegenseitigen Vertrauens und besonders bei den erlebnispädagogischen Aktivitäten soll Schülerinnen und Schülern auch die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst in Grenzsituationen erleben und bewähren zu können. Vereinzelt kamen in den BOCs auch Selbstbehauptungstrainings zum Einsatz.

Der Stellenwert solcher Verfahren war in den BOCs sehr unterschiedlich, die Verfahren unterschiedlich gut eingebettet in das Gesamtkonzept, eine Reflexion des Erlebten unterschiedlich gut begleitet. Das Spektrum geht hier von den zwölf BOCs, bei denen zusammen mit den Aktivitäten zur Selbstreflexion mehr als 50% der Zeitanteile diesem Ziel gewidmet waren, bis hin zu BOCs, bei denen – weitgehend unreflektiert und unverbunden mit den weiteren Maßnahmen – einzelne erlebnispädagogische Einheiten in Kletterhallen „dazu gebucht“ wurden oder Spiele nur als Auflockerung oder zum Einstieg in andere Arbeitseinheiten eingesetzt wurden.

Im Bereich Erlebnispädagogik wurde in den BOCs am weitaus häufigsten eine Kletterhalle oder ein Hochseilgarten besucht, weitere beschriebene Maßnahmen sind Floßbau, GPS-Wanderung und ein nächtlicher Orientierungslauf, außerdem einer Vielzahl von Vertrauens- und Kooperationsspielen. In zwei BOCs wurden Selbstbehauptungstrainings durchgeführt, eines davon explizit auf potenzielle Konflikte mit den Eltern bei der Berufswahl bezogen, eines davon bezogen auf allgemeine soziale Konflikte (Rollenspiele).

Die Erinnerung an die in diesem Bereich durchgeführten Spiele und Aktivitäten ist unterschiedlich detailliert. Grundsätzlich erinnern sich viele Schülerinnen und Schüler an Outdoor-Aktivitäten und die spielerischen Verfahren zur Förderung von sozialer Kompetenz. Während einige sehr ausführlich berichten können, welche Aktivitäten und Spiele durchgeführt wurden, sind andere eher einsilbig.

Die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu erlebnispädagogischen und anderen spielerischen Elementen zur Förderung von Sozialkompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung sind im Wesentlichen positiv, häufig auch sehr gut. Wie unter „Allgemeine Bewertung" gezeigt, werden der spielerische Umgang und die anderen Lernformen des BOCs als bereichernd erlebt; sie berichten häufig, diese Elemente hätten ihnen Spaß gemacht, toll sei gewesen, dass sie nicht nur arbeiten mussten, sondern auch Spiele spielen konnten. Die Schülerinnen und Schüler betonen dabei immer wieder, ihnen habe die Erfahrung von Zusammenarbeit und die dadurch konstituierte Gemeinschaft besonders gut gefallen.

Anhand der Interviews wird allerdings deutlich, dass es bei nicht wenigen Schülerinnen und Schüler Widerstände dagegen gibt, spielerische Elemente und Freizeitbeschäftigungen als ernsthaftes Arbeiten zu begreifen. Dies führt häufig zu einer ambivalenten Bewertung der Elemente. Es werden zwar nur vereinzelt solche Verfahren als „albern" oder „Kinderkram" herabgesetzt, aber in einer Reihe von Interviews finden sich Hinweise darauf, dass die Jugendlichen die konkrete Beschäftigung mit Berufen und Arbeit deutlich wichtiger finden und ernster nehmen als spielerische Bestandteile, bzw. ihnen manchmal der Bezug zum Thema des BOCs nicht ersichtlich war. Ob sich hier - wie bereits in vorhergehenden Kapiteln immer wieder beschrieben – nur die Diskrepanz zwischen Erwartungen an ein dezidiert so genanntes „Berufsorientierungscamp" und dem tatsächlichen Inhalt des BOCs ausdrückt, ob eine Rolle spielt, dass die Jugendlichen gelernt haben, solchen Verfahren grundsätzlich Ernsthaftigkeit abzusprechen oder ob ihnen tatsächlich Informationen über Berufsorientierung, Berufe und Bewerbungen deutlich wichtiger sind, lässt sich nicht feststellen.

Betrachtet man die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler von Elementen zur Förderung von sozialen Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung der BOCs differenziert nach den inhaltlichen Schwerpunkten der BOCs, so zeigt sich zunächst als auffälliger Befund, dass die Schülerinnen und Schüler aus BOCs mit dem Schwerpunkt „Arbeitserprobung", die zugleich die genannten Elemente zur Förderung sozialer Kompetenzen durchführen, sich zwar an diese erinnern, sie aber eher selten als besonders positive Ereignisse hervorheben bzw. sich zuweilen positive und negative Bewertungen sogar die Waage halten. Insbesondere die Arbeitserprobung in den Werkstätten wird deutlich positiver bewertet, die Erfahrungen in der Kletterhalle oder mit anderen Teambildungsverfahren stehen unverbunden daneben und verblassen demgegenüber in den Erzählungen.

Zumeist, aber nicht durchgängig, bessere Beurteilungen erhalten solche Elemente in BOCs, in denen die Themen soziale Kompetenzen einen größeren Stellenwert hatten bzw. sogar den Schwerpunkt bildeten. Je mehr Zeitanteile diesen Elementen gewidmet werden, desto eher ist es offensichtlich den Anleiterinnen und Anleitern gelungen, den Schülerinnen und Schüler ihre eigenständige Bedeutung zu vermitteln.

Positive Bewertungen werden unterschiedlich begründet. Im Hinblick auf die erlebnispädagogischen Elemente aber auch auf die anderen Methoden zur Vermittlung von Sozialkompetenzen wird angeführt, dass die Aktivitäten an sich, aber auch das Gemeinschaftserlebnis Spaß gemacht haben. Andere schätzten diese Elemente besonders wegen der Möglichkeit, sich frei zu bewegen und weil die Bereitschaft zur Arbeit im Team verbessert werden konnte. Als Begründung für eine gute Bewertung der Kletteraktivitäten wird benannt, dass die Schülerinnen und Schüler neue Fähigkeiten und Stärken an sich entdeckt hätten, eigene Grenzen und Ängste überwinden konnten und dabei gelernt hätten, sich selbst und anderen zu vertrauen.

Es gibt nur vereinzelt dezidiert negative Bewertungen von erlebnispädagogischen und anderen Elementen zur Förderung von sozialen Kompetenzen.

Ein sehr spezifisches Problem trat in einem BOC auf: Die durchgeführten Kletterübungen ebenso wie die eingesetzten Teambildungsspiele waren dem Klassenlehrer zufolge den Schülerinnen und Schüler bereits aus dem Programm Startklar bekannt. Die Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler ist entsprechend verhalten. Was sich hier zeigt, ist, dass zuweilen das Repertoire von Übungen und Aufgabenstellungen im Bereich Teambildung und Erlebnispädagogik begrenzt ist. So schildern die Schülerinnen und Schüler immer wieder identische Übungen von verschiedenen Trägern (z.B. die Aufgabe, ein rohes Ei vor dem Aufprall zu schützen). Dies birgt das Risiko von Wiederholungen. Entsprechend wichtig ist eine gute Nachbereitung und Absprache im Vorfeld von solchen Maßnahmen.

4.6.3 Anleiterinnen und Anleiter und Rolle der Lehrkräfte

Die BOCs wurden in der Regel durch externe Anleiterinnen und Anleiter von Bildungsträgern durchgeführt. Nur in Ausnahmefällen wurden allein für einzelne Elemente des BOCs externe Kräfte hinzu gezogen, während das restliche Programm von Lehrkräften der Schule durchgeführt wurde. Die Anleiterinnen und Anleiter nehmen damit eine zentrale Funktion ein. Wenn sie von den Schülerinnen und Schüler nicht akzeptiert werden, bzw. sie die Anliegen des BOC nicht vermitteln können, wird das Potential der Maßnahme erheblich eingeschränkt.

Die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler zu den Anleiterinnen und Anleitern in den BOC fallen insgesamt sehr positiv aus. Nur in einem BOC waren sich die befragten Schülerinnen

und Schüler in der negativen Bewertung der Betreuungskräfte einig, kritische Aspekte benennen sie bezogen auf sieben BOCs und für 32 BOCs werden ausschließlich positive Rückmeldungen bezüglich der Anleiterinnen und Anleiter gegeben.

Besonders häufig werden von den Schülerinnen und Schüler ein freundliches und nettes Auftreten, Hilfsbereitschaft, die Fähigkeit, Sachverhalte erklären zu können und ein eher lockerer Umgang mit den Schülerinnen und Schüler positiv benannt. Besonders wichtig scheint den Schülerinnen und Schüler zu sein, dass die Anleiterinnen und Anleiter Spaß an der Sache vermitteln können, ihnen zuhören und ihnen helfen, wenn sie Fragen haben bzw. Aufgaben nicht verstehen. Hierbei können sie durchaus auch streng sein, wenn sie zugleich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen und Situationen zulassen, in denen gelacht werden kann. Einzelne Schülerinnen und Schüler merken an, es sei gut gewesen, dass die Anleiterinnen und Anleiter ihnen nichts aufgezwungen, sondern sie ihnen Mut gemacht und sie motiviert hätten, sich an neue Aufgaben, die sie sich teils nicht zutrauten, heran zu trauen. Erwähnt wird, dass es zuweilen einfacher sei, externen Anleiterinnen und Anleitern über sich selbst zu erzählen, als denjenigen, die sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ohnehin schon ein Urteil über sie gebildet haben und denen sie im Schulalltag wieder begegnen müssen. Auch sprechen einige Schülerinnen und Schüler den externen Kräften mehr Kompetenzen im Hinblick auf Berufsorientierung zu.

Negative Rückmeldungen äußern die Schülerinnen und Schüler nur, wenn Anleiterinnen und Anleiter nur Anweisungen geben, ohne für die Schülerinnen und Schüler hinreichenden Grund schimpfen oder herumschreien, oder wenn sie nicht in der Lage sind Regeln durchzusetzen. Insgesamt zeugen die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler von einer hohen Zufriedenheit mit den Anleiterinnen und Anleitern. Unterschiede zwischen den Schulformen und den unterschiedlichen inhaltlichen Ausgestaltungen der BOCs sind diesbezüglich nicht festzustellen.

4.6.4 Rahmen: Ort, Organisation, Freizeit

Abschließend geht es um die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler die äußeren Rahmenbedingungen der Durchführung der BOC bewerten, d.h. den Ort, die Räumlichkeiten, die Frage, ob eine Übernachtung stattfand oder nicht, die Verpflegung, die Organisation des Camps, die Freizeitmöglichkeiten und – wo relevant – der Auswahlprozess für die Teilnahme am Camp.

Insgesamt fanden elf BOCs ohne Übernachtung statt, fünf davon im Schwerpunkt „Arbeitserprobung“, vier im Schwerpunkt „Berufserkundung“, nur jeweils eines in dem Schwerpunkt „Selbstreflexion/Soziale Kompetenzen“ bzw. in den BOCs ohne Schwerpunkt. Das BOC im Schwerpunkt „Selbstreflexion/Soziale Kompetenzen“ war ursprünglich nicht als BOC ohne

Übernachtung geplant. Das Haus des Anbieters war dann aber überbucht, so dass keine Übernachtung stattfinden konnte.

Es wurden aber deutlich mehr BOCs mit Übernachtung als ohne Übernachtung durchgeführt. Bei diesen lässt sich nur eine grundsätzlich negative Rückmeldungen hinsichtlich der Übernachtung finden, auch wenn den einen Schüler oder die andere Schülerin Heimweh überkam oder das Übernachten auch mit Unsicherheiten verbunden war. Die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler, deren BOC ohne Übernachtung durchgeführt wurde, sind unterschiedlich. Quer zu den Schulformen, den Klassenstufen und den verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten finden sich Schülerinnen und Schüler, die lieber ein BOC mit Übernachtung gesehen hätten, und andere, die es gut fanden, nicht übernachtet zu haben.

Viele Schülerinnen und Schüler betonen die positiven Aspekte der Übernachtung, sie freuen sich über die mit Mitschülerinnen und -schüler verbrachte Freizeit. Auf der anderen Seite überlagern in einigen der BOCs mit Übernachtung Streitereien zwischen Schülerinnen und Schüler, mit anderen Gästen in den Häusern, Unfälle oder Alkoholexzesse das gesamte BOC, färben so Gesamtbewertungen negativ ein und reduzieren oder verhindern positive Wirkungen.

Unabhängig von der generellen Frage der Übernachtungsmöglichkeit finden sich sowohl positive wie negative Äußerungen zu den Freizeitmöglichkeiten und zu den räumlichen Rahmenbedingungen. Bei der Kritik werden vor allem das Essen, die Zimmergröße und die Ausstattung genannt, gelegentlich auch unzureichende Freizeitmöglichkeiten. Die Organisation des BOCs wird selten kommentiert, dann aber meist gelobt, nur selten werden organisatorische Aspekte kritisiert, wie z.B. Anfahrtswege. Kritik zu den genannten Aspekten fließt kaum in die Gesamtbeurteilung des Camps ein, ihre Relevanz ist sehr gering verglichen mit den inhaltlichen Aspekten.

Fazit

Die Jugendlichen bewerten die Durchführung und die Inhalte der BOCs in der überwiegenden Mehrheit positiv. Deutlich wird, dass alle Inhalte tendenziell dann besser beurteilt werden, wenn sie einen größeren Zeitanteil innerhalb des BOC in Anspruch nehmen. Bei einigen Inhalten ist die Länge essentiell für eine positive Bewertung, wie z.B. bei der Arbeitserprobung, bei der eine positive Bewertung davon abhängt, ob die Schülerinnen und Schüler mehrere Berufe ausprobieren konnten. Ähnliches gilt für die Methoden zur Verbesserung der Sozialkompetenzen: Je mehr Zeit diesen Methoden eingeräumt wird, desto eher wird ihnen ein eigener Stellenwert zugebilligt. Andere Inhalte wie Bewerbungsverfahren werden tendenziell auch als kürzere Einheiten positiv beurteilt, allerdings werden auch sie umso positiver bewertet, je intensiver sie bearbeitet werden können.

Quer zu allen Inhalten gilt, dass eine positive Bewertung davon abhängt, ob die Inhalte des BOCs zu den Ausgangssituationen

und Interessen der Schülerinnen und Schüler passen. Schülerinnen und Schüler, die noch am Anfang ihres Berufsorientierungsprozesses stehen, bewerten die Angebote tendenziell positiver als diejenigen, die z.B. schon mehrere Praktika und Bewerbungstrainings absolviert haben und für die sich im BOC Redundanzen ergeben. Je anschlussfähiger die berufsbezogenen Elemente sind, desto besser fällt die Bewertung aus. So ist für Jugendliche ein wichtiges Bewertungskriterium, ob bei den Aktivitäten die denkbaren oder gewünschten Berufe oder Berufsfelder Berücksichtigung finden.

Die befragten Jugendlichen bewerten es grundsätzlich sehr positiv, wenn direkt auf den Beruf bezogene Elemente im BOC im Vordergrund stehen. Sie betonen immer wieder, dass sie es als bereichernd empfinden, sich angeleitet und intensiv mit Zukunftsfragen auseinander zu setzen. Fehlen berufs- und zukunftsbezogene Elemente, wird dies kritisiert. Die Schülerinnen und Schüler kritisieren nicht grundsätzlich, wenn die Förderung von Sozialkompetenzen im BOC im Vordergrund steht, vielmehr werden auch solche Elemente positiv bewertet. Allerdings sind die Schülerinnen und Schüler irritiert, weil sie aufgrund der Vorinformationen und des Namens erwarten, dass das Thema Beruf im Zentrum des BOCs steht. Ihnen ist wichtig, vorher zu wissen, was sie im BOC erwartet.

Während sich in den Interviews wenig explizite Unterschiede hinsichtlich der Schulformen ergeben, zeigt die Auswertung der offenen Frage im Fragebogen Unterschiede im Hinblick auf die Erläuterungen zu positiven wie negativen Bewertungen. Wenig überraschend fällt die schriftliche Erläuterung der Förderschülerinnen und -schüler im Hinblick deutlich weniger differenziert aus als die der Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler.

Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu den Rahmenbedingungen zeigen, dass sie eine adäquate Unterbringung und Verpflegung und einen respektvollen Umgang durch die Anleiterinnen und Anleiter erwarten, was in den BOCs auch mehrheitlich gegeben ist. Kritik an Rahmenbedingungen dominiert selten die Gesamtbewertung; diese fällt eher dann negativ aus, wenn die berufsbezogenen Erwartungen der Schülerinnen und Schüler nicht erfüllt werden, wenn gravierende Ereignisse inhaltliche Elemente überlagern.

5 Wirkungen der Berufsorientierungscamps

5.1 Quantitative Ergebnisse

5.1.1 Deskriptive Beschreibung der Ergebnisse

Wie im Methodenkapitel zur Beschreibung der Stichprobe ausgeführt, gingen in die Auswertung der Befragung die Angaben von 1.550 Schülerinnen und Schülern ein. 940 von ihnen nahmen an einem BOC teil und bildeten somit die Treatmentgruppe. Die Kontrollgruppe hatte einen Umfang von 610 Schülerinnen und Schülern. Da sich die Verteilungen von Treatment- und Kontrollgruppe hinsichtlich zentraler Strukturmerkmale wie Schulform, Alter und Klassenzugehörigkeit (vgl. 3.5.4) deutlich unterschieden, wurde durch die Verwendung eines Matching- und eines Regressionsansatzes die Vergleichbarkeit beider Gruppen ermöglicht. Hierauf wird weiter unten im Rahmen der Wirksamkeitsanalyse eingegangen. An dieser Stelle beschränken wir uns auf die deskriptive Beschreibung der Randauszählungen von Treatment- und Kontrollgruppe zu den beiden Befragungszeitpunkten etwa eine Woche vor und drei bis vier Wochen nach der Teilnahme am BOC (t0 und t1).

Wie bereits verschiedentlich angemerkt, erleben die Schülerinnen und Schüler neben dem BOC etliche andere Maßnahmen zur Berufswahlorientierung. Um einschätzen zu können, wie viele und welche Aktivitäten die Befragten im für die Wirksamkeitsmessung relevanten Zeitraum von etwa einem Monat erlebt haben, haben wir die Jugendlichen nach gängigen Aktivitäten im Bereich der Berufsorientierung gefragt. Vorweg sei angemerkt, dass die Erfahrungen aus den Klassenraumbefragungen und den Schülerinterviews nahelegen, dass es einem kleineren Teil der Schülerinnen und Schüler nicht möglich ist, bestimmte BO-Aktivitäten (z.B. „Im Unterricht über das Thema Berufe gesprochen“) als solche zu erkennen und ein größerer Teil der Jugendlichen Schwierigkeiten hat, diese in einem Zeitintervall zu verorten. Unter diesem Vorbehalt illustriert die folgende Tabelle die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Aktivitäten.

Tab. 14: Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung

BO-Aktivitäten	Treatmentgruppe	Kontrollgruppe
Betrieb besichtigt	27% (n=870)	33% (n=567)
Im Unterricht über Berufe gesprochen	69% (n=868)	65% (n=572)
Alleine mit einem Lehrer über Berufe gesprochen	21% (n=865)	29% (n=572)
Bewerbungen schreiben geübt	34% (n=859)	57% (n=574)
Vorstellungsgespräche geübt	36% (n=856)	40% (n=568)
Arbeitsagentur oder BIZ besucht	22% (n=865)	27% (n=565)
Projektwoche gemacht	22% (n=852)	24% (n=553)
Praktikum gemacht	14% (n=837)	33% (n=558)

80 (Treatmentgruppe) bzw. 85 Prozent (Kontrollgruppe) haben mindestens eine der genannten Aktivitäten erlebt. 14 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verneinen explizit sämtliche Aktivität, weitere 6 Prozent verweigerten die Angabe zu allen acht Items. In der Kontrollgruppe verneinen 13 Prozent jegliche Aktivität, und 3 Prozent verweigerten zu allen Items die Antwort. In der Treatmentgruppe nahm jede(r) Fünfte an einer Aktivität teil, 18 Prozent an zwei Aktivitäten und 17 Prozent an dreien. In der Kontrollgruppe geben 15 Prozent an, an genau einer der genannten Aktivitäten teilgenommen zu haben, zwei Aktivitäten geben 19 Prozent an und drei immerhin noch 15 Prozent.

Tab. 15: Anzahl der Berufswahlaktivitäten im Zeitraum der Wirksamkeitsmessung

Anzahl BO-Aktivitäten	Treatmentgruppe (N=940)	Kontrollgruppe (N=610)
0	14%	13%
1	20%	15%
2	18%	19%
3	17%	15%
4	13%	14%
5	7%	9%
6	4%	8%
7	1%	4%
8	1%	2%
Komplette Frage verweigert	6%	3%

Vorstellungen zu Arbeit und Beruf

Kriterien bei der Berufswahl

Die Mehrzahl der befragten Schülerinnen und Schüler orientiert sich bei der Berufswahl an Kriterien, die für eine rationale Auseinandersetzung mit dem Thema sprechen. Als wichtigste Kriterien bei der Berufswahl steht für die Jugendlichen jeweils

(sowohl Treatment als auch Kontrollgruppe) zu beiden Befragungszeitpunkten auf den beiden obersten Rangplätzen ein sicherer Arbeitsplatz und eine gute Chance auf einen Ausbildungsplatz, gefolgt von dem zu erwartenden Verdienst und dass der Beruf den eigenen Fähigkeiten entspricht. Jeweils über 90 Prozent der Befragten beurteilen diese Aspekte als wichtig oder sehr wichtig[51]. Das Motiv anderen Menschen zu helfen, wird durchgängig von rund vier Fünftel aller Jugendlichen als wichtig oder sehr wichtig erachtet. Diese Zustimmung nimmt allerdings bei beiden Gruppen zum zweiten Erhebungszeitpunkt um elf bzw. acht Prozentpunkte ab. Die Schülerinnen legen durchweg ein stärkeres Augenmerk darauf, anderen Menschen zu helfen. Bei den Mädchen in der Treatmentgruppe nimmt die Zustimmung zum Zeitpunkt der Folgemessung geringfügig stärker (von 89% auf 79%) ab als bei den Schülerinnen in der Kontrollgruppe (von 85% auf 77%). Das könnte damit zusammenhängen, dass einige BOCs durchaus einem Leitbild der individuellen Nutzenmaximierung folgen und Botschaften wie „Du bist Deines Glückes Schmied" oder „Jeder ist für sich selbst verantwortlich" transportieren. Interessant ist der hohe Stellenwert, den die Jugendlichen der Familie bei der Berufswahl zubilligen: Gut vier Fünftel (83% der Treatmentgruppe und 80% der Kontrollgruppe) antizipieren es zum ersten Erhebungszeitpunkt als wichtig oder sehr wichtig einen Beruf zu wählen, der genügend Zeit für die Familie lässt; die Zustimmung sinkt bei der zweiten Erhebung nur geringfügig. Demgegenüber ist die soziale Wertschätzung eines Berufes („Ein Beruf der angesehen ist") nur für um die 60 Prozent der Jugendlichen wichtig oder sehr wichtig.

Es wurden auch Aspekte zur Bewertung gestellt, die für eine weniger rationale Wahlentscheidung sprechen. Den gleichen Beruf zu wählen wie die Freunde ist zum ersten Erhebungszeitpunkt für zwölf Prozent beider Gruppen wichtig oder sehr wichtig. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt sinkt die Zustimmung der Treatmentgruppe auf neun Prozent, während die Orientierung an den Freunden nun für 14 Prozent der Kontrollgruppe wichtig oder sehr wichtig ist.

Für ein Drittel der Befragten beider Gruppen ist zu t0 der Rat der Eltern wichtig oder sehr wichtig. Zu t1 sinkt die Zustimmung in der Treatmentgruppe auf 25 und in der Kontrollgruppe auf 29 Prozent. Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund spielt der Rat der Eltern eine stärkere Rolle (t0: Treatmentgruppe 41% und Kontrollgruppe 37% Zustimmung). Zu t1 bleibt die Zustimmung der Migrantinnen und Migranten in der Kontrollgruppe etwa gleich (t1: 35%), während in der Treatmentgruppe die Zustimmung innerhalb dieser Teilgruppe um neun Prozent (t1:32%) sinkt. Die Teilgruppe der Förderschülerinnen

51 Im Folgenden werden die Kategorien „Stimme voll zu", „Stimme eher zu", „Sehr wichtig", „eher wichtig" als Zustimmung zu der Aussage eines Items gewertet, die entsprechenden beiden verbleibenden „negativen" Kategorien („stimme nicht zu", „stimme eher nicht zu", „weniger wichtig", „nicht wichtig") als Ablehnung. Bei den Prozentangaben werden die fehlenden Angaben nicht berücksichtigt.

und -schüler ist stärker als die Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler auf die Eltern fixiert. Die Zustimmung liegt bei Förderschülerinnen und -schülern der Kontroll- und Treatmentgruppe zu beiden Messzeitpunkten bei ca. 40 Prozent.

Jeweils 17 Prozent in beiden Gruppen halten es zum ersten Befragungszeitpunkt für wichtig oder sehr wichtig, sich in einem Beruf nicht anstrengen zu müssen. Zum zweiten Termin sinkt diese Zustimmung in der Treatmentgruppe um zwei Prozentpunkte, steigt aber in der Kontrollgruppe um vier Prozentpunkte auf 21 Prozent. Besonders stark ist hier die Zustimmung bei den Förderschülerinnen und -schülern (t0: Treatmentgruppe: 29% Zustimmung, Kontrollgruppe 36%). Die Zustimmungsrate reduziert sich bei den Förderschülerinnen und -schülern , die ein BOC besuchten, um sieben Prozentpunkte zu t1, während sie bei den Förderschülern in der Kontrollgruppe auf dem Ursprungsniveau verharrt.

Kenntnisse über Berufe und Qualifikationsanforderungen/Grad der Entschiedenheit

Über 80 Prozent der Befragten geben zum ersten Messzeitpunkt an, dass sie oft darüber nachdenken, was sie später einmal beruflich tun könnten. Dieses Nachdenken hat sich zum zweiten Erhebungszeitpunkt in beiden Gruppen reduziert (Treatmentgruppe: von 81 auf 77%, Kontrollgruppe von 85 auf 79%). Es ist schwer zu interpretieren, ob die Abnahme des Nachdenkens einem Zuwachs an Entschiedenheit oder einem gesunkenen Interesse für die Berufswahl geschuldet ist.

Insgesamt lässt sich für die Treatmentgruppe eine positive Entwicklung konstatieren: Zu t1 geben weniger Schüler an, dass sich ihre Meinung, welchen Beruf sie ausüben wollen, häufig ändert (Rückgang von 33 auf 30%), glauben mehr Schülerinnen und Schüler, dass sie die für ihren Wunschberuf erforderlichen Noten kennen (Anstieg von 66 auf 75%) und wissen, was sie für ihren Wunschberuf können müssen (Anstieg von 71 auf 76 Prozent), und die Zahl derer, die gar nicht wissen, was sie später tun wollen, geht zurück (von 22 auf 16%). Bei der Kontrollgruppe ist ein solches konsistentes Veränderungsmuster nicht zu beobachten, die Kontrollgruppenschüler/innen weisen aber bereits zu t0 ein stärkeres Ausmaß an Informiertheit und Entschiedenheit als die Treatmentschülerinnen und -schüler auf.

Angestrebter Schulabschluss

Die Mehrheit der *Förderschülerinnen und -schüler* strebt einen Hauptschulabschluss nach Klasse 10 an. Zum Zeitpunkt t0 sind dies 40 Prozent der Treatmentgruppe und 61 Prozent der Kontrollgruppe. Zu t1 sinkt dieser Anteil bei der Treatmentgruppe auf 38 Prozent und bei der Kontrollgruppe auf 55 Prozent.

Der Hauptschulabschluss nach Klasse 9 ist zum ersten Erhebungszeitpunkt für jede(n) fünften Förderschüler(in) der Treatmentgruppe und jede(n) Zehnte(n) der Kontrollgruppe das Ziel. Während dieser Anteil in der Treatmentgruppe zu t1

konstant bleibt, gleicht sich der Anteil in der Kontrollgruppe mit 19 Prozent dem in der Treatmentgruppe an. Der zu beiden Messzeitpunkten weitestgehend konstante Anteil der Förderschülerinnen und -schüler, die einen Realschulabschluss anstreben, ist bei der Treatmentgruppe (t0: 16%, t1: 14%) größer als bei den Kontrollgruppenmitgliedern (t0: 9%, t1: 8%).

Das Abitur geben sieben Prozent der Förderschülerinnen und -schüler der Treatmentgruppe zu t0 als Ziel an, dieser Wert verringert sich zu t1 auf vier Prozent. In der Kontrollgruppe streben zu beiden Erhebungszeitpunkten zwei Prozent das Abitur an.

Die Kategorie „weiß noch nicht" ist bei der Kontrollgruppe zu t0 und t1 konstant mit 16 bzw. 17 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler besetzt. Das entspricht auch dem Anteil, wie er bei den am BOC teilnehmenden Schülerinnen und -schülern zu t0 anzutreffen ist. Bemerkenswert ist, dass alle prozentualen Veränderungen bei der Treatmentgruppe in der Kategorie „weiß ich nicht" münden. Die Unklarheit hat also nach dem BOC zugenommen. Dies kann natürlich auch daran liegen, dass vorhandene unrealistische Vorstellungen ausgeräumt wurden und die Schüler sich noch in einem Findungsprozess befinden. Möglicherweise bietet die besuchte Förderschule auch keinen anerkannten Schulabschluss, sondern nur ein Abschlusszeugnis der Förderschule an. In diesen Fällen ist für die Schüler/innen dann oft noch offen, wie sie einen anerkannten Schulabschluss erreichen können.

Über die Hälfte der befragten *Hauptschülerinnen und -schüler* streben zu beiden Befragungszeitpunkten einen Realschulabschluss[52] an. Der Hauptschulabschluss nach Klasse zehn[53] wird (nur) von 15 (t0) bzw. 18 Prozent (t1) der Treatmentgruppe als Ziel ausgegeben. In der Kontrollgruppe ist dieser Anteil höher und beläuft sich zu t0 auf 22 und zu t1 auf 24 Prozent. Das Ziel Abitur geben in beiden Gruppen konstant 15 (Kontrollgruppe) bzw. 16 Prozent (Treatmentgruppe) an. Der Anteil der Unentschiedenen ist mit 14 (t0) bzw. 16 Prozent (t1) in der Treatmentgruppe etwa doppelt so hoch wie in der Kontrollgruppe (t0:8%, t1:7%).

Für die Befragten, die eine *Gesamtschule* besuchen, spielen die beiden Hauptschulabschlüsse eine untergeordnete Rolle: Den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 strebt niemand an. Der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 wird zu t1 von fünf Prozent der Gesamtschülerinnen und -schüler aus der Kontrollgruppe als Ziel ausgegeben, zu t0 waren es noch ein Prozent weniger. Bei den Gesamtschülerinnen und -schülern, die ein BOC besuchten, verdoppelte sich der Anteil zwischen den Erhebungen von vier auf acht Prozent.

In Treatment- und Kontrollgruppe will etwa die Hälfte der Gesamtschülerinnen und -schüler das Abitur machen; ebenso konstant zielt ca. ein Drittel den Realschulabschluss an. Nahezu jede zehnte BOC-Gesamtschülerin bzw. jeder zehnte -schüler weiß weder zu t0 noch zu t1, welchen Schulabschluss

52 Sekundarabschluss I – Fachoberschulreife (Klasse 10 Typ B)
53 Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10 Typ A

er anstrebt. In der Kontrollgruppe verringert sich dieser Anteil geringfügig von zehn (t0) auf sieben Prozent (t1).

Pläne für die Zeit nach der Schule[54]

Ein Drittel der *Förderschülerinnen und -schüler* aus der Treatmentgruppe beantwortet die Frage nach den Plänen für die Zeit nach der Schule zu t0 und t1 mit „weiß ich noch nicht". In der Kontrollgruppe sank der Anteil der Unentschiedenen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten von 15 auf zehn Prozent. Die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung strebt zum ersten Messzeitpunkt etwa ein Viertel der BOC-Teilnehmenden an. Dieser Anteil verringert sich aber zu t1 auf 21 Prozent. Einen Zuwachs erfahren hingegen die schulische Ausbildung (von 9% auf 15%) sowie der weitere Besuch der Schule (von 6% auf 10%) oder ein Wechsel auf eine andere Schule, um einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen (von 9% auf 12%). Bei den Förderschülerinnen und -schülern in der Kontrollgruppe ist dieser Trend nicht zu beobachten; eine duale Berufsausbildung plant zu beiden Messzeitpunkten etwas mehr als ein Drittel der Befragten. Die Attraktivität der schulischen Ausbildung (Rückgang von 17% auf 12%) und des weiteren Besuchs der Schule (Rückgang von 12% auf 9%) nehmen für diese Gruppe im Verlauf der Zeit ab, während der Wunsch, den Schulabschluss zu verbessern, wie bei der Treatmentgruppe steigt (von 6% auf 10%). Der Anteil derer, die nach der Schule erst einmal arbeiten möchten, sinkt in der Treatmentgruppe von elf auf sechs Prozent, während er in der Kontrollgruppe konstant bei neun Prozent liegt.

Wir interpretieren diese Ergebnisse zu den Berufsplänen von Förderschülerinnen und -schülern als vermittelte (Lern-)Erfahrungen, dass dieser Zielgruppe nur selten der direkte Übergang in eine Ausbildung gelingt, sie vielmehr nur mit einem qualifizierten Schulabschluss (mindestens 10. Klasse Hauptschulabschluss) ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz wahren können. Der Weg dahin, sei es die Teilnahme an einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BVB), sei es der Besuch eines Berufsorientierungs- oder eines Berufsgrundschuljahres an einem Berufskolleg, ist vielen von ihnen vermutlich noch gar nicht klar. Dafür spricht auch der hohe Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich über ihre berufliche Pläne nach der Schule noch im Unklaren sind. Die Verunsicherung einer derart großen Gruppe von Förderschülerinnen und -schülern in ihrer beruflichen Perspektive wirft Fragen nach erforderlichen

54 Bei der Interpretation der folgenden Befunde muss bedacht werden, dass eine hohe Zahl von Schüler/innen der Kontrollgruppe keine Angabe machte (Förderschule: t0:35%, t1:36%; Hauptschule: t0: 22%, t1: 12%, Gesamtschule: to:17%, t1: 6%). In der Treatmentgruppe weisen Haupt- und Gesamtschüler/innen bei den fehlenden Werten Anteile von unter 5% auf, Förderschüler/innen hingegen größere Anteile (t0:8%, t1:11%).

Unterstützungsmaßnahmen im weiteren Verlauf der Berufsorientierung auf.[55]

Bei den *Hauptschülerinnen und -schülern* in der Treatmentgruppe ist zum Zeitpunkt t0 ein Drittel unsicher, was die schulisch-berufliche Perspektive angeht, und antwortet auf die Frage nach den entsprechenden Plänen mit „weiß ich noch nicht" (25%) oder gibt an, erst einmal arbeiten zu wollen (8%). Jede bzw. jeder vierte Befragte will eine duale Berufsausbildung beginnen, weitere 16 Prozent tendieren zu einer schulischen Ausbildung. 13 Prozent wollen den Schulbesuch fortsetzen. Nach dem Besuch des BOC nimmt der Anteil der Unentschiedenen deutlich ab und liegt bei knapp 20 Prozent (17% „weiß noch nicht", 4% „erst einmal arbeiten"). Ein Drittel strebt dann eine duale Berufsausbildung an, für die schulische Ausbildung entscheiden sich wie zu t0 knapp 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler. Ein ähnliches Muster, allerdings auf einem aus der Perspektive der Berufswahlorientierung höheren Niveau, lässt sich bei der Kontrollgruppe feststellen: Die, eine defizitäre Berufswahlorientierung indizierende, Kategorie „weiß ich noch nicht" hat im Zeitverlauf einen geringeren Zulauf (von 16% auf 9%) zugunsten der Entscheidung, eine Ausbildung aufzunehmen (von 32% auf 39%) oder weiter die Schule zu besuchen (von 15% auf 20%), und die ebenfalls negativ besetzte Kategorie „erst einmal arbeiten" bleibt bei einem konstant geringen Zuspruch von vier Prozent.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt strebt von den befragten *Gesamtschülerinnen und -schülern* sowohl in der Treatment- als auch in der Kontrollgruppe 40 Prozent die Beendigung der Schule mit dem Abitur bzw. die Aufnahme eines Studiums an[56]. Bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bleibt dieser Wert in etwa konstant, bei der Kontrollgruppe sinkt er leicht. Zu t0 gibt jede bzw. jeder Vierte der Treatmentgruppe an, noch nicht zu wissen, was sie oder er nach der Schule machen will, zu t1 tut dies nur noch jeder fünfte. Bei der Kontrollgruppe liegt der Anteil konstant bei 13 (t0) bzw. 14 (t1) Prozent. Die Neigung zu einer Berufsausbildung ist in der Kontrollgruppe stärker ausgeprägt. Zu beiden Messzeitpunkten streben knapp 30 Prozent eine duale und etwa 15 Prozent eine schulische Berufsausbildung an. Bei der Treatmentgruppe steigt dieser Anteil im Laufe der Zeit (duale Ausbildung von 13% auf 18% und schulische Ausbildung

55 Eine aktuelle Studie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) kommt zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der Förderschülerinnen und -schüler über einen oder mehrere Zwischenschritte im Rahmen verschiedener Maßnahmen der Berufsvorbereitung in eine (oft theoriereduzierte) Ausbildung einmündet. Die Studie konstatiert, dass bei diesen Jugendlichen „ (...) am Ende ihrer Förderschulzeit Zweifel und Sorgen im Hinblick auf die weitere berufliche Perspektive" überwiegen. (s. Irene Hofmann-Lun: Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? Deutsches Jugendinstitut 2011, S. 66)

56 Da einige Schülerinnen und -schüler mit „nach der Schule" das Ende der Klasse 10 verbinden und andere das Verlassen der Schule nach Jahrgangsstufe 13, lassen sich diese beide Kategorien nur als Absicht, nach der zehnten Klasse weiter die Schule zu besuchen, deuten.

von 8% auf 12%) zwar um fast zehn Prozent, liegt aber deutlich unter dem der Kontrollgruppe.

Einschätzung der eigenen Möglichkeiten auf dem Ausbildungsmarkt

Zu beiden Zeitpunkten sind in Treatment- und Kontrollgruppe mehr als drei Viertel der Schülerinnen und Schüler optimistisch, dass sie einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf bekommen. Demnach hat das BOC insgesamt weder pessimistische noch euphoristische Sichtweisen des Arbeitsmarktes gestärkt, sondern eher auf die Vermittlung realistischer Sichtweisen gesetzt. Bei der Kontrollgruppe könnte sich bemerkbar machen, dass die Jugendlichen durch die vermehrte Beschäftigung mit Berufswahlorientierung sich ihrer Chancen sicherer geworden sind.

In beiden Gruppen glaubt jede bzw. jeder Vierte, die Noten wären zu schlecht für den eigenen Wunschberuf. Zwischen den Messzeitpunkten verringert sich die Zustimmung zu dieser Aussage von 27 auf 25 Prozent in der Treatment- und von 25 auf 22 Prozent in der Kontrollgruppe. Zu t0 glauben in beiden Gruppen vier Prozent, dass sie nur eine Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte bekommen werden. Dieser Anteil verändert sich in der Treatmentgruppe auch zu t1 nicht, in der Kontrollgruppe erhöht er sich minimal auf sechs Prozent.

Aktivitäten bezüglich der Berufswahl

Nahezu alle Schüler sind zu beiden Erhebungszeitpunkten der Auffassung, dass es eher wichtig oder sehr wichtig ist, sich vor dem Eintritt ins Berufsleben über Arbeit und Berufe zu informieren.

Bei den nun zu behandelnden Fragen bezüglich der Aktivitäten zur Berufswahl stehen wir (fast) immer vor der Schwierigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Antworten zum Zeitpunkt t1 auf Aktivitäten bezogen haben könnten, die sie während des BOC vorgenommen haben, wir also die Intervention und nicht die Wirkung messen.

Die Frage, ob man sich bereits über einen Beruf informiert hat, beantworten zu t0 63 Prozent der Treatmentgruppe und 72 Prozent der Kontrollgruppe mit ja. Zu t1 erhöht sich dieser Anteil in der Treatmentgruppe um bemerkenswerte 15 Prozentpunkte, während er in der Kontrollgruppe nur halb so stark auf 79 Prozent steigt.

Das Internet stellt sich für die Berufswahlorientierung als zentrales (Einstiegs-) Medium heraus. Gefragt nach den Aktivitäten, die man bereits unternommen hat, um sich in der Berufswahl klarer zu werden, kann das Internet die höchsten Anteile auf sich vereinen, welche in beiden Gruppen im Laufe der Zeit auch moderat steigen (Treatment von 67% auf 71%, Kontrollgruppe von 77% auf 80%). Neben dem Internet sind es vor allem niedrigschwellige Einstiegsangebote, die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werden: Einen Fragebogen zu den

eigenen Fähigkeiten hatten zu t1 59 Prozent der Treatmentgruppe (t0: 48%) und 70 Prozent der Kontrollgruppe (t0: 66) ausgefüllt. Ebenfalls knapp 60 Prozent der Treatmentgruppe (t0: 54%) haben zu t1 bereits Informationsmaterialien über verschiedene Berufe gelesen (Kontrollgruppe: t0: 65%, t1: 68%). Besonders stark stieg unter den Schülerinnen und Schülern der Treatmentgruppe der Anteil derer, die Angebote der Schule zur Berufswahl genutzt hatten (von 50% in t0 auf 59% in t1). In der Kontrollgruppe gaben dies konstant etwas mehr als 60 Prozent an.

Ein oder mehrere Angebote der Arbeitsagentur hatten zum zweiten Messzeitpunkt etwa ein Viertel der BOC-Teilnehmenden und ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe in Anspruch genommen. Dies bedeutet einen Anstieg von 10 Prozentpunkten in der Treatmentgruppe und 6 Prozentpunkte in der Kontrollgruppe.

Die gefragtesten Gesprächspartnerinnen und -partner zur Berufswahl sind Eltern und Freunde. Über beide Zeitpunkte und beide Gruppen hinweg geben mindestens drei Viertel an, sich mit diesen Bezugspersonen über die Berufswahl unterhalten zu haben. Am gefragtesten ist die Gruppe der Mütter, die von knapp 85 Prozent der Befragten schon zum Thema Berufswahl konsultiert wurde (oder möglicherweise ihrerseits das Thema initiativ angesprochen hat). Kontaktpersonen außerhalb der Familie und der Peergroup wie Lehrkräfte und Berufsberatung werden von den Schülerinnen und Schülern der Kontrollgruppe häufiger genannt. Lehrkräfte werden von knapp 60 Prozent der Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten genannt, Berufsberaterinnen und -berater zu t0 von 32 und zu t1 von 37 Prozent. Hingegen hatte nur etwa jeder zehnte Schüler der Treatmentgruppe zum ersten Erhebungszeitpunkt mit der Berufsberatung Kontakt, zu t1 war es jeder fünfte. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die individuellen Beratungsgespräche (Orientierungs- und Entscheidungsberatung sowie die Integrationsbegleitende Beratung) der Berufsberatung erst in der 9. Klasse ansetzen und in der 10. Klasse fortgesetzt werden. Ein Zusammenhang der Wahrnehmung dieser Gespräche mit der Teilnahme am BOC ist also nicht bzw. nur sehr bedingt für die Neuntklässlerinnen und -klässler herstellbar. Eine ähnliche Steigerung ist in der Treatmentgruppe bei der Konsultation der Lehrkräfte zu verzeichnen: Während vor dem Camp nur ein Drittel mit dem Lehrer oder der Lehrerin gesprochen hatte, erhöhte sich dieser Anteil nach dem BOC auf 45 Prozent.

Sowohl bei den konkreten Aktivitäten als auch bei der Konsultierung unterschiedlicher Gesprächspartner zum Thema Berufswahl ist bei der Treatmentgruppe eine deutlich stärkere Zunahme der Aktivität als bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen. Diese startete freilich von einem höheren Niveau, was oft einfach an der Überrepräsentation der Neuntklässler in dieser Gruppe liegen dürfte.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich auf eine Ausbildung und das Arbeitsleben vorbereitet fühlen. Weder in der Treatment- noch in der Kontrollgruppe unterscheiden sich hier die Anteile zu t0 und t1: 81 Prozent der Treatment- und 85 Prozent der Kontrollgruppe fühlen sich zu beiden Zeitpunkten gut auf eine Ausbildung vorbereitet. Auf das Arbeitsleben trifft das zu t0 und t1 auf etwas mehr als drei Viertel beider Gruppen zu (Treatmentgruppe: t0: 76%, t1; 75%; Kontrollgruppe: t0:78%, t1: 77%).

Wünsche zur beruflichen Tätigkeit

Gefragt nach den Wünschen bezüglich der beruflichen Tätigkeit unterscheiden sich die Verteilungen zwischen den beiden Gruppen kaum. Gleiches gilt für die unterschiedlichen Zeitpunkte. Etwa 60 Prozent der Befragten möchten gerne kreativ arbeiten. Die Hälfte der Treatmentgruppe und 57 Prozent der Kontrollgruppe möchten gerne organisieren, planen und leiten. Ebenfalls hoch im Kurs steht das Beraten und Bedienen von anderen Menschen. Handwerklich-praktische Tätigkeiten finden einen geringeren Zuspruch. Zwischen 30 (Kontrollgruppe, t1) und 38 Prozent (Treatmentgruppe t0) wollen „an Maschinen arbeiten“ und 40 Prozent möchten „Material bearbeiten und Sachen zusammenbauen“. In einer ähnlichen Größenordnung wird der Wunsch, Menschen zu versorgen und zu betreuen, genannt. Das Büro ist für ca. 45 Prozent in beiden Gruppen der bevorzugte Arbeitsplatz, in einer Werkstatt wollen 30 Prozent und im Freien etwa 40 Prozent arbeiten.

Um Veränderungen in den Interessenkonstellationen der Schüler nachvollziehen zu können, haben wir auf der Ebene des Individuums die Antwortkonstellationen zu beiden Messzeitpunkten verglichen. Für jedes Item wurde geprüft, ob eine Verschiebung von „stimme voll zu“/“stimme eher zu“ hin zu „stimme eher nicht zu“/“stimme überhaupt nicht zu“ oder umgekehrt stattgefunden hat. In der Treatmentgruppe hat im Durchschnitt in 2,6 der 13 Items der gerade beschriebene Wechsel in der Interessenbekundung stattgefunden, in der Kontrollgruppe trifft dies im Schnitt nur für 2,2 Items zu. In der Treatmentgruppe veränderten sich die Interessen von 18 Prozent der Befragten bezüglich eines Items, 22 Prozent wiesen einen Interessenwandel bei zwei Items auf und 20 Prozent bei drei Items. Zwölf Prozent blieben zwischen t0 und t1 in ihrer Interessenstruktur konstant[57]. Der Anteil der „Konstanten“ ist in der Kontrollgruppe mit 18 Prozent höher. Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe verändert seine Wünsche bezüglich eines Items, 23 Prozent weisen Veränderungen bei zwei Items und 13 Prozent bei drei Items auf. Die Interessenstruktur wandelte sich bei den Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, also etwas stärker als dies in der Kontrollgruppe der Fall ist. Die Beschäftigung mit Berufen hat offenbar dazu geführt, dass diese einzelne Berufe genauer kennengelernt haben und somit auch ihre Präferenzen überdenken konnten.

57 Hierin sind auch die verweigerten Antworten enthalten.

Einschätzung eigener Kompetenzen

Auch bei der Einschätzung der eigenen Kompetenzen gleichen sich die Verteilungen wie gerade für die beruflichen Interessen beschrieben. Zwischen drei Vierteln und 80 Prozent der Befragten beider Gruppen sind der Ansicht, dass sie gut schreiben und rechnen können. Über 80 Prozent halten sich für körperlich belastbar, geschickt mit den Händen, glauben, dass sie gute Ideen haben, sicher im Kontakt mit anderen Leuten sind und ordentlich und genau arbeiten. Zwischen 94 und 96 Prozent geben an, sie könnten gut mit anderen im Team arbeiten. Von dieser allgemein sehr positiven Selbsteinschätzung weichen die Befragten nur beim technischen Verständnis ab. Hier glauben nur knapp 59 Prozent der Treatmentgruppe und 66 (t0) bzw. 63 Prozent (t1) der Kontrollgruppe, dass sie ein gutes technisches Verständnis haben.

Auch bei der Einschätzung der Kompetenzen haben wir individuelle Veränderungsprozesse identifiziert. Ähnlich wie bei den Interessenkonstellationen verändert sich die Kompetenzeinschätzung bei den Teilnehmenden am BOC intensiver als bei der Kontrollgruppe. In der Kontrollgruppe ändert sich die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Schnitt bei einem (1,1) Item, während dieser Wert mit 1,3 in der Treatmentgruppe etwas höher liegt. 32 Prozent der Treatmentgruppe bleiben in der Einschätzung ihrer Kompetenzen konstant[58], 31 Prozent verändern ihre Einschätzung bezüglich eines Items, 21 Prozent revidieren sich bei zwei und 12 Prozent bei drei Items.

In der Kontrollgruppe ändern 40 Prozent ihre Einschätzung nicht, 31 Prozent schwenken bei einem Item um, 17 Prozent gelangen bei zwei Items zu einer anderen Einschätzung als bei der ersten Erhebung und für neun Prozent trifft dies auf drei Items zu.

Angegebene Wunschberufe und deren Realitätsnähe

Zum ersten Erhebungszeitpunkt geben 58 Prozent der Treatment- und 63 Prozent der Kontrollgruppe an, dass sie schon einen Wunschberuf haben. Dieser Anteil steigt zu t1 in der Treatmentgruppe um einen Prozentpunkt, während er in der Kontrollgruppe um zehn Prozentpunkte zurückgeht.[59]

Betrachtet man die Antwortkombinationen der Schülerinnen und Schüler, die zu beiden Zeitpunkten die Frage nach einem Wunschberuf korrekt mit ja oder nein beantwortet haben[60], relativiert sich der oben bezeichnete Befund bezüglich der Kontrollgruppe und es ergibt sich folgendes Bild: 42 (Treatmentgruppe) bzw. 45 Prozent (Kontrollgruppe) geben zu beiden Erhebungszeitpunkten an, bereits einen Wunschberuf zu haben. Knapp jeder fünfte in beiden Gruppen hat zu beiden Erhebungszeitpunkten keinen Wunschberuf. Lediglich fünf

58 Hier sind auch diejenigen einbezogen, die die Antwort verweigert haben.
59 Hier sind auch diejenigen einbezogen, die die Antwort verweigert haben.
60 211 Schüler der Treatmentgruppe und 165 Schüler der Kontrollgruppe haben bei mindestens einem Befragungszeitpunkt keine Angabe gemacht.

(Treatmentgruppe) bzw. vier Prozent (Kontrollgruppe) geben zu t0 an, einen Wunschberuf zu haben, verneinen dies aber zu t1. Mit Blick auf die Wirksamkeit des BOC ist interessant, dass zwölf Prozent der Treatmentgruppe zu t0 noch keinen Berufswunsch hatten, dafür aber nach dem BOC. Dieser Anteil beträgt in der Kontrollgruppe lediglich vier Prozent.

Falls die Schüler angaben, einen Berufswunsch zu haben, sollten sie diesen in einer offenen Frage nennen. Indem wir die besuchte Schulform und gegebenenfalls den angestrebten Schulabschluss zugrunde legten, sollte für jeden Schüler festgelegt werden, ob die Ausübung des genannten Wunschberufes realistisch ist.

In der Treatmentgruppe nannten zu t0 48 Prozent der Befragten einen realistischen Wunschberuf, zehn Prozent einen unrealistischen und 42 Prozent machten keine korrekte oder keine Angabe. Diese Verteilung ändert sich zu t1 nur geringfügig. Auch in der Kontrollgruppe gleichen sich die Anteilswerte zu beiden Erhebungszeitpunkten: 42 Prozent (t1: 41%) der Befragten nennen einen realistischen Berufswunsch, 12 (t1:11%) Prozent nennen einen unrealistischen und 46 (t0) bzw. 47 Prozent machen keine Angabe.

Auch hier haben wir neben den singulären Verteilungen die Kombinationen der Nennungen zu t0 und t1 betrachtet. Zwar sinkt dadurch die Fallzahl weiter – 56 Prozent der Treatmentrgruppe und 60 Prozent der Kontrollgruppe machen keine für dieses Vorgehen brauchbaren Angaben –, die Entwicklung in der Zeit kann aber präziser abgebildet werden. Um die 30 Prozent in beiden Gruppen (Treatment: 31%, Kontrollgruppe: 29%) nennen zu beiden Erhebungszeitpunkten einen realistischen Wunschberuf. Der Effekt des BOC stellt sich hier auch geringer dar, als oben auf Basis der bloßen Angabe, ob es einen Wunschberuf gibt, angenommen. Lediglich drei Prozent der BOC-Teilnehmenden nennt zu t0 einen unrealistischen und zu t1 einen realistischen Beruf. In der Kontrollgruppe trifft dies für zwei Prozent der Befragten zu. Zu beiden Zeitpunkten unrealistische Wunschberufe nennen vier Prozent der Treatment- und fünf Prozent der Kontrollgruppe. Sechs Prozent in der Treatment- und vier Prozent-in der Kontrollgruppe nennen zum ersten Erhebungszeitpunkt einen realistischen und zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen unrealistischen Berufswusch.

Selbstbild der Schülerinnen und Schüler

Locus of Control (LoC)

In Frage 13 sollten die Schülerinnen und Schüler bewerten, was wichtig ist, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Items können grob nach Faktoren, die durch den Schüler/die Schülerin selber gesteuert werden können, und solche, die außerhalb des Einflusses der Befragten liegen, unterschieden werden. Alle Items, die auf erstgenannte Faktoren abzielen, also auf einen starken LoC hinweisen (starker Wille, Interesse am Beruf, gute

Noten, gute Bewerbung, für den Beruf benötigte Fähigkeiten), werden in beiden Gruppen zu beiden Zeitpunkten von mehr als 95 Prozent als wichtig erachtet.

Die Faktoren, die außerhalb der persönlichen Einflussmöglichkeiten liegen, werden als weniger wichtig erachtet, und die entsprechenden Anteile werden zum zweiten Befragungszeitpunkt kleiner. Während zum ersten Erhebungszeitpunkt noch 56 Prozent der Treatmentgruppe und 53 Prozent der Kontrollgruppe Beziehungen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz für wichtig halten, sinkt dieser Anteil zu t1 in beiden Gruppen unter die Fünfzigprozentmarke (Treatmentgruppe: 48%, Kontrollgruppe: 49%).Glück ist zu t0 für 60 Prozent in beiden Gruppen ein wichtiger Faktor bei der Ausbildungsplatzsuche. Nach dem BOC bejahen dies nur noch knapp die Hälfte der BOC-Teilnehmenden, während die Zustimmung in der Kontrollgruppe nur um zwei Prozentpunkte sinkt. Vorteile für Deutsche auf dem Ausbildungsmarkt sieht zum ersten Erhebungszeitpunkt in beiden Gruppen etwa jeder Fünfte. Zu t1 sinkt dieser Anteil in der Treatmentgruppe um vier und in der Kontrollgruppe um zwei Prozentpunkte.

Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)

Etwa 90 Prozent der Befragten aus beiden Gruppen geben zu beiden Befragungszeitpunkten an, dass sie mit sich selbst zufrieden sind. Komplementär hierzu betrachtet sich ca. jeder Zehnte in Treatment- und Kontrollgruppe eher als Versager. In der Treatmentgruppe ist dieser Anteil mit neun Prozent zu t0 und t1 konstant, in der Kontrollgruppe steigt er zu t1 auf von zehn auf 13 Prozent.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt geben 41 Prozent der Treatment- und 39 Prozent der Kontrollgruppe an, dass es nicht viel gibt, auf das sie stolz sein können. Dieser Anteil verringert sich in der Kontrollgruppe um zwei Prozent, während in der Treatmentgruppe ein Rückgang um sieben Prozent zu verzeichnen ist.

Schwierigkeiten bei der Verwirklichung eigener Absichten und Ziele haben nach eigenem Bekunden 42 (Treatmentgruppe) bzw. 44 Prozent (Kontrollgruppe). In der zweiten Welle sinkt dieser Anteilswert in beiden Gruppen auf 39 Prozent.
Während die Erreichung genereller, selbst gesteckter Ziele doch von einem nicht unerheblichen Teil der Schülerinnen als problematisch angesehen wird, glaubt die überwiegende Mehrheit der Befragten, dass sie generell auftretende Probleme aus eigener Kraft meistern kann (Treatmentgruppe: t0 und t1:84%; Kontrollgruppe: t0 und t1 88%) und sich auf neue Sachen gut einstellen kann (Treatmentgruppe: t0:83%, t1: 84%; Kontrollgruppe: t0 und t1: 86%).

Generelle Zuversicht bezüglich der beruflichen Zukunft

In den Fragen zur persönlichen Zukunft setzt sich der Trend, dass positiv formulierte Items hohe Zustimmungswerte (über 90%) und negativ formulierte Items weitaus geringere Zustim-

mung erfahren, fort. Zum Beispiel geben zu t0 95 Prozent in beiden Gruppen an, dass sie sich auf das, was noch kommt, freuen. Bereits im nächsten Item „Ich mache mir Sorgen, was alles auf mich zukommt“ stimmt etwa ein Drittel in beiden Gruppen zu. Eine ähnliche Konstellation zeigt sich im Vergleich der Items „Ich bin zuversichtlich, dass ich in einem Beruf arbeiten kann, der mir Spaß macht“ (t0: ca. 95% Zustimmung in beiden Gruppen) und „Ich habe Sorge, dass ich keine Arbeit finden werde“ (Treatmentgruppe: t0: 35%, t1: 31%; Kontrollgruppe: t0: 40%, t1:36%). Das durchaus positive Bild, das die positiv formulierten Items suggerieren, sollte also durch die Befunde in den negativ gerichteten Items relativiert werden. Das Item, das unmissverständlich auf Zukunftsangst hinweist „Ich fühle mich unsicher, habe keine Idee, wie es weitergehen soll.“ erfährt zu t0 von 16 (Treatmentgruppe) bzw. 18 Prozent (Kontrollgruppe) Zustimmung. Während sich dieser Anteil in der Kontrollgruppe um einen Prozentpunkt erhöht, nimmt er in der Treatmentgruppe um drei Prozentpunkte ab.

Bewertung des BOC

Das BOC erfährt eine gute „Benotung“ durch die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Im Durchschnitt wird es mit der Note Zwei (gut) bewertet. 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler vergeben eine Eins, 39 Prozent bewerten mit einer Zwei, eine Drei wird von 23 Prozent angegeben, die Vier erhält das BOC von neun Prozent der Befragten und die Noten Fünf (4%) und Sechs (3%) werden von sieben Prozent der Teilnehmenden erteilt.

Drei Viertel der Schülerinnen und Schüler geben an, dass Ihnen das BOC alles in allem genutzt hat. 80 Prozent haben nach eigenem Bekunden mehr darüber erfahren, was sie eigentlich können. 58 Prozent geben zu Protokoll, dass Sie im BOC „Dinge gemacht haben, die sie sich vorher nicht zugetraut hätten“. Weitere 75 Prozent konstatieren, dass Ihnen klar geworden ist, welche Berufe zu Ihnen passen. 69 Prozent konnten nach eigenen Angaben in unterschiedliche Berufe hineinschnuppern. Knapp 70 Prozent glauben, durch das BOC gut auf Vorstellungsgespräche vorbereitet zu sein, die Hälfte der Schüler hat gelernt, wie man eine gute Bewerbung schreibt. Allerdings meinen auch 30 Prozent, dass sie im BOC nichts Neues erlebt haben.

Auch die sozialen Faktoren wurden einer Bewertung unterzogen: 82 Prozent der Teilnehmenden hat das BOC Spaß gemacht, drei Viertel glauben, dass sich die eigene Klasse nach dem BOC besser verstanden hat als vorher.

Fazit

Der Auswertung liegen die Angaben von 940 Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, und 610 Schülerinnen und Schülern, die an keinem BOC teilnahmen, und damit die Kontrollgruppe bilden, zugrunde.

Die Verteilungen zentraler Merkmale (z.B. Schulform und Jahrgangsstufe) unterscheiden sich in den beiden Stichproben

deutlich. Ein Globalvergleich, wie er hier für die Darstellung der Grundauszählung vorgenommen wurde, ist folglich für die Wirkungsanalyse nicht zu empfehlen. Deshalb kommt dort ein Matchingverfahren zur Anwendung.

Die Mehrheit der Befragten orientiert sich bei der Berufswahl an rationalen Kriterien wie Chancen in diesem Beruf einen Ausbildungsplatz oder sicheren Arbeitsplatz zu finden, der Bezahlung und inwieweit dieser den eigenen Fähigkeiten entspricht. Stärker an den Berufsvorstellungen der Eltern sind Migrantinnen und Migranten orientiert. Gleiches gilt auch für die Gruppe der Förderschülerinnen und -schüler.

Die Kenntnisse über Berufe und dafür erforderliche Qualifikationen haben für die Teilnehmenden am BOC in der subjektiven Wahrnehmung zugenommen, während eine vergleichbar konsistente Entwicklung für die Kontrollgruppe nicht festzustellen ist.

Je nach Schulform hat ein Fünftel (Gesamtschule) bis ein Drittel (Förderschule) der BOC-Teilnehmenden noch keine Pläne für die Zeit nach der Schule. Bei Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schülern verringert sich dieser Anteil nach dem BOC spürbar, bei Förderschülerinnen und -schülern bleibt er hingegen konstant. Unsere Fallstudien deuten darauf hin, dass in BOCs für diese Zielgruppe die Stärkung der Persönlichkeit und eine erste Heranführung an die Anforderungen der Arbeitswelt Vorrang vor einer beruflichen Perspektivplanung hatten. Bei Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schülern war die Konfrontation mit der mittelfristigen Zukunftsplanung dagegen häufig Bestandteil des BOC.

Nach dem Besuch des BOC steigerten die Teilnehmenden ihre Aktivitäten zum Thema Berufswahl. Neben vornehmlich individuellen Aktivitäten wie Internetrecherche oder Bearbeitung von Berufswahltests ist auch eine stärkere Nutzung institutioneller Angebote wie Berufsberatung der Arbeitsagentur oder weitere Beratungsangebote der Schule zu verzeichnen.

Über die Hälfte der befragten Schüler kann nicht zu beiden Befragungszeitpunkten einen Wunschberuf nennen. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die einen Wunschberuf nennen können, gibt zu beiden Befragungszeitpunkten einen für sie realistischen Beruf an. Den Sprung von einem unrealistischen zu einem realistischen Berufswunsch machen nur drei Prozent der Besucher des Berufsorientierungscamps. Immerhin 13 Prozent nennen, nachdem sie vor dem BOC keinen Wunschberuf hatten, nach dem Camp einen für sie realistischen Beruf.

Sowohl beim Locus of Control, bei der Selbstwirksamkeitserwartung und der allgemeinen Zuversicht bezüglich der eigenen Zukunft zeichnet sich ein positives Bild, das über beide Befragungszeiträume konstant ist. Das BOC hat, wie von uns vermutet, bei diesen genuinen Persönlichkeitsmerkmalen keinen nachhaltigen Einfluss ausgeübt.

Eine große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gibt an, dass Ihnen das BOC gut gefallen hat, sie mehr über Berufe gelernt hätten und das Klassenklima durch das BOC verbessert wurde.

5.1.2 Wirkungsanalyse

Wirkungsanalysen zu arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen

Quantitative Wirkungsanalysen bilden neben deskriptiven Darstellungen erhobener Daten und qualitativen Implementationsstudien den methodischen Rahmen für Evaluationen von Instrumenten der Bundesagentur für Arbeit. Kern der Wirkungsanalysen sind ökonometrische Verfahren, die den Effekt der Maßnahmen durch den Vergleich von Maßnahmeteilnehmenden und einer Kontrollgruppe quantifizieren sollen (vgl. BMAS/IAB o.J.).

In der jüngeren Vergangenheit sind einige Anstrengungen unternommen worden, die Evaluation von Maßnahmen der BA im Hinblick auf die Präzision der Quantifizierung des Maßnahmeerfolgs und die Zielgruppenspezifik einzelner Maßnahmen methodisch auszufeilen. Charakteristisch für die meisten dieser Arbeiten ist, dass die paarweise Zuordnung von Treatment- und Kontrollgruppenmitgliedern (Matching) und damit die Minimierung des Einflusses exogener Größen auf die diagnostizierte Maßnahmewirkung im Zentrum der Überlegungen standen (vgl. z.B. Kölling 2011; Stephan et al 2006; Reinowski 2004).

Methodische Optionen

Eva Reinowski (2004) gibt einen anwendungsbezogenen Überblick über methodische Möglichkeiten, dem Selektionsproblem bei mikroökonometrischen Evaluationsansätzen (Identifizieren einer geeigneten Vergleichsgröße)[61] zu begegnen. Da der tatsächliche Maßnahmeeffekt nur fehlerfrei „gemessen“ werden kann, wenn ein und dieselbe Person gleichzeitig an einer Maßnahme teilgenommen und nicht teilgenommen hätte, ist die Frage nach einer geeigneten Vergleichsgröße aufgeworfen. Diese Schwierigkeit wird häufig als „Grundproblem der mikroökonometrischen Evaluation“ bezeichnet (ebda., S. 6). Die Herausforderung besteht nun darin, eine Schätzung der Entwicklung eines Maßnahmeteilnehmenden bezüglich definierter Variablen (z.B. Einkommen[62]) zu treffen, die eingetreten wäre, wenn er nicht an der Maßnahme teilgenommen hätte. Um den Effekt einer Maßnahme anzugeben, wird der durchschnittliche Effekt auf die Teilnehmenden ermittelt.

Die einfachste Art, diese Schätzung vorzunehmen, besteht im Vorher-Nachher-Vergleich. Das interessierende Merkmal wird

61 Nach der überblicksartigen Darstellung der einzelnen Ansätze wenden wir uns der kritischen Diskussion der Eignung der vorgestellten Verfahren für unseren Untersuchungsgegenstand zu.

62 Reinowski betrachtet in ihrer Arbeit das Einkommen als abhängige Variable.

bei der teilnehmenden Person vor und nach der Maßnahme erhoben. Man unterstellt hier gewissermaßen, dass Einflüsse auf das interessierende Merkmal ausschließlich von der Maßnahme ausgehen. Der Maßnahmeeffekt wird also in der Differenz der Ausprägung des Merkmals zu den Zeitpunkten t0 und t1 angegeben. Für die Maßnahmeteilnehmenden ergibt sich so ein Durchschnittswert für die gemessene Wirkung der Maßnahme.

Beim Kreuzvergleich wird eine Kontrollgruppe hinzugezogen. Die Schätzung der Entwicklung der Maßnahmeteilnehmenden ohne die Maßnahme wird nun durch die (durchschnittliche) Entwicklung der Kontrollgruppenmitglieder geschätzt. So können Einwirkungen, die während der Maßnahmedauer breitflächig auf das interessierende Merkmal einwirken (z.B. Krisenphasen auf das Einkommen), die Schätzung nicht so stark verzerren, wie beim Vorher-Nachher-Vergleich. Bei der Konstruktion der Kontrollgruppe muss darauf geachtet werden, dass die Verteilung zentraler Variablen (Alter, Geschlecht) der Verteilung in der Treatmentgruppe möglichst entsprechen.

Eine weitere Verbesserung der Genauigkeit der Messung des Effektes der Maßnahme kann der Differenz von Differenzen - Schätzer bewirken. Hierbei handelt es sich um eine Kombination der beiden zuletzt vorgestellten Herangehensweisen: Sowohl für die Treatment-, als auch die Kontrollgruppe werden die durchschnittlichen Differenzen bei dem entsprechenden Merkmal zwischen t0 und t1 erhoben. Aus diesen partiellen Differenzen wird dann die Differenz der Differenz gebildet. Beobachtet wird nun also der Unterschied in den Veränderungen.
Bei den zuletzt beschriebenen Ansätzen wird die Entwicklung der Maßnahmeteilnehmenden durch die Entwicklung von Vergleichspersonen geschätzt. Gegenstand der Schätzung sind jeweils Durchschnittswerte. Eine weitere Steigerung der Güte der Schätzung verspricht man sich von einem sogenannten Matching.

Die im Folgenden beschriebenen statistischen Berechnungen wurden, im Unterauftrag der sfs, von Tobias Gramlich und Marcel Noack von der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

In Form statistischer Daten gewonnene Informationen über Maßnahmenteilnehmende werden verwendet, um den Effekt von Interventionen zu untersuchen. Ein hierfür sinnvolles Design besteht aus der Kombination einer Vorher- und Nachher-Messung, kombiniert mit einem Design, das eine Treatment- und eine Kontrollgruppe vorsieht. Das größte Problem bei einer solchen Vorgehensweise besteht darin, dass die Aufteilung der Personen in Treatment- und Kontrollgruppe nicht über einen Zufallsmechanismus erfolgt (Schnell 2012, S. 69). Allerdings kann nur über diese Kontrolltechnik, der sogenannten Randomisierung, ein systematischer Zusammenhang zwischen Merkmalen der Untersuchungspersonen und der Gruppenzugehörigkeit praktisch ausgeschlossen werden (Schnell et al. 2011, S. 216).Um nichtrandomisierte Daten trotzdem angemessen analysieren zu können, müssen diese Effekte der Selbstse-

lektion berücksichtigt werden (Schnell et al. 2011, S. 216). Die momentan vorherrschenden Methoden mit denen versucht wird, diese potenziellen Selbstselektionseffekte nachträglich mit statistischen Mitteln zu korrigieren, werden unter dem Begriff „Propensity Score Modelle“ zusammengefasst (Schnell et al. 2011 S. 222).

Bei dem auf Rosenbaum und Rubin (1983) zurückgehenden Propensity Score Matching (PSM) wird versucht, die Gruppenzugehörigkeit (zur Treatment- oder Kontrollgruppe) vorherzusagen. Dies geschieht üblicherweise über Logit-, seltener über Probitmodelle (Schnell 2012, S. 69). Danach werden die vorhergesagten Propensity Scores (vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit zur Treatmentgruppe, (bei gegebenen Kovariaten) nach ihrer Höhe in vier bis fünf Kategorien eingeteilt und in Bezug auf die Versuchs- und Kontrollgruppen so gewichtet, dass pro Kategorie der gewichtete Anteil von Kontrollgruppe und Versuchsgruppe gleich ist (Schnell 2012 S. 69f)[63]. Für die erfolgreiche Anwendung des PSM sind zwei Annahmen zu erfüllen:

1. Conditional Independence Assumption: Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen müssen tatsächlich kontrolliert werden.
2. die geschätzten Propensity Scores müssen sich hinreichend ähnlich sein.

Anders als die zweite Annahme kann die erste Annahme nicht direkt empirisch überprüft werden. Trotzdem sind beide Annahmen für die Korrektur der Selbstselektionseffekte unverzichtbar (Schnell et al. 2011, S. 223).

Nach der Schätzung der Propensity Scores über eine logistische Regression müssen die Untersuchungseinheiten über diese Scores „gematched“ werden, um den Average effect of Treatment on the Treated (ATT) zu berechnen. Hierfür bietet das Datenanalyseprogramm Stata hilfreiche Routinen an[64].

Für ein Prospensity Score Matching stehen verschiedene Methoden zur Auswahl, von denen für die folgende Wirksamkeitsanalyse die Kernel Matching Methode ausgewählt wurde[65]. Hierbei wird kein Subset der Fälle für den Vergleich verwendet, sondern jeweils der einzelne Fall der Treatmentgruppe mit einem gewichteten Durchschnitt der gesamten Kontrollgruppe gematched. Dabei gehen die Fälle der Kontrollgruppe, die gemessen über den Propensity Score, in unmittelbarer Nachbarschaft des jeweiligen Falls der Treatmentgruppe liegen, mit einem höheren Gewicht in die Berechnung des entsprechenden Durchschnitts ein, als Fälle der Kontrollgruppe, die distant liegen. Diese Fälle der Kontrollgruppe gehen mit einem niedrigen

63 Für vertiefende Informationen vgl. Rosenbaum (2010), Guo/Fraser (2010) und Lee (2005).

64 Die Durchführung von Propensity Score Matching mit Stata kann bei Becker und Ichino (2002), Khandker et al. (2010) oder Guo und Fraser (2010) nachgeschlagen werden.

65 Für eine Beschreibung der zur Verfügung stehenden Methoden siehe Becker und Ichino (2002).

Gewicht in die Berechnung des gewichteten Durchschnitts der gesamten Kontrollgruppe ein. Das Gewicht ist also invers proportional zu der Distanz zwischen dem Fall der Treatmentgruppe und dem Fall der Kontrollgruppe (Becker/Ichino 2002, S. 361). Zur Berechnung der Standardfehler wurde auf die Bootstrap-Option zurückgegriffen (Becker/Ichino 2002, S. 364). Abschließend muss erwähnt werden, dass die Anwendung von PSM natürlich nicht die Abwesenheit eines selektionsbedingten Bias garantiert. Ebenso muss das Modell, wie bei jedem anderen statistischen Verfahren, sorgfältig geprüft werden (Schnell 2012, S. 70)[66].

Neben der Ermittlung der Wirkung einer Maßnahme durch den Vergleich bestimmter Kennzahlen zwischen Treatment- und Kontrollgruppe nach vollzogenem Matching, kann die Stärke einzelner Einflussfaktoren auf die Werte der jeweiligen Kennzahlen auch durch einen *Regressionsansatz* geschätzt werden. Abhängig vom Messniveau der abhängigen Variablen kommt ein lineares oder eine logistisches Regressionsmodell zur Anwendung. Betrachten wir die Differenz der Differenzen, wird ein lineares Regressionsmodell genutzt. Die Differenz der Differenzen in den einzelnen Dimensionen stellt hier die abhängige Variable dar, und einzelne Variablen, die hierauf Einfluss haben können, allen voran die Teilnahme am BOC, die unabhängigen Variablen, deren Regressionskoeffizienten die Stärke des Einflusses schätzen. Betrachten wir, ob eine Entwicklung positiv verlaufen ist oder nicht, liegt eine dichotome abhängige Variable vor, die durch eine logistische Regression erklärt wird. Das Effektmaß für die exogenen Variablen ist das Odds Ratio. Durch Odds ratio wird erklärt, wie das Verhältnis der Chancen zwischen den Ausprägungen der unabhängigen Variablen ausfällt. In unserem Zusammenhang wird durch das odds ratio abgebildet, um ein wie Vielfaches die Chance auf eine positive Entwicklung steigt, wenn ein Schüler an dem BOC teilgenommen hat.

Als unabhängige Variablen sind im Regressionsmodell enthalten: Teilnahmen am BOC, Berufsorientierungsbüro in der Schule (Indikator für Grad der Institutionalisierung der Berufsorientierung an der Schule, Schulform[67], Geschlecht, Jahrgangsstufe, Alter, Migrationshintergrund, Sprechen in deutscher Sprache zuhause, Nebenjob oder Ferienjob, Deutschnote, Mathematiknote, subjektive Wahrnehmung, auf die Ausbildung vorbereitet zu sein, subjektive Wahrnehmung, auf das Arbeitsleben vorbereitet zu sein, Erwartungen an ein Berufsorientierungscamp und betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation im Arbeitsagenturbezirk. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse, die von Tobias Gramlich und Marcel Noack von der Universität Duisburg-Essen durchgeführt wurden, sind im Anhang dokumentiert und werden in diesem Kapitel nur bei gegebener Relevanz aufgeführt. Insgesamt muss bei der Interpretation der Befunde bedacht werden, dass die uns zur Verfügung stehenden

66 Peikes et al. (2008) liefern ein Beispiel für die Probleme des Verfahrens, die selbst bei idealen Bedingungen auftauchen können.

67 Nicht dichotome Variablen wurden in Dummies aufgelöst.

Daten keine Bildung eines Regressionsmodells zuließen, das in einem zufriedenstellenden Maße die Variation der abhängigen Variablen erklärt. Die Determinationskoeffizienten variieren bei den einzelnen Dimensionen zwischen 0,01 und 0,15; es werden also nie mehr als 15 Prozent der Variation der unabhängigen Variablen erklärt.

Wirksamkeit des BOC in einzelnen Dimensionen

In der Auswertung der schriftlichen Befragung im Rahmen der Wirkungsanalyse[68] konzentrieren wir uns auf sechs zentrale Dimensionen:

1) Fähigkeit zur Selbstreflexion
2) Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder
3) Aktive Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl
4) Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung
5) Veränderung des Berufswunsches
6) Selbstwirksamkeitserwartung und Locus of Control

Fähigkeit zur Selbstreflexion bedeutet im Kontext unserer Untersuchung, dass die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, ausgehend von ihren Fähigkeiten und Neigungen rationale Kriterien bei der Wahl eines Berufes anzulegen. Durch das BOC sollten beispielsweise die Orientierung an den Berufswünschen im Freundeskreis oder die Fixierung auf den Rat der Eltern zugunsten der Einbeziehung von Aspekten wie die Chancen auf einen Ausbildungsplatz in unterschiedlichen Berufen oder die Sicherheit, die ein Beruf bietet, zurückgedrängt werden.

Für eine solche Selbstreflexion ist es zwingend erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler über unterschiedliche Berufsfelder und einzelne Berufe informiert sind. Ein zentrales Ziel des BOC ist es also, bei den Teilnehmenden *Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder* (spielerisch) aufzubauen. Der Aufbau und die Nutzung von Wissen über unterschiedliche Berufsfelder und Berufe ist kein statischer Vorgang, der nach einer definierten Aktivität abgeschlossen ist. Vielmehr handelt es sich hierbei um einen dynamischen, reflexiven Prozess der vom Einstieg in die Berufsorientierung in der Schule bis zum Eintritt in einen Beruf stattfinden sollte – und auch an dieser Stelle nicht beendet ist, sondern mit dem Blick auf die berufliche Entwicklung andauert (vgl. 2.1). Dieser Prozess wird von Angeboten der Schule oder anderer Institutionen, aber auch maßgeblich von eigenen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler getragen. Ob das BOC bei den Schülerinnen und Schülern einen solchen Prozess initiieren bzw. verstärken konnte, wollen wir durch die Betrachtung der *aktiven Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl* prüfen. Hierzu haben wir abgefragt, welche Aktivitäten die Schülerinnen und Schüler hierzu bereits unternommen haben.

Aus dem Besuch des BOCs sollten die Teilnehmenden möglichst *Konsequenzen für die Planung der Berufs- und Schulausbildung*

68 Die folgenden Ergebnisse basieren auf den gematchten Daten.

ziehen. Hier gilt es, im Spannungsfeld zwischen der „Erdung“ unrealistischer Berufswünsche und der Ermunterung, sich etwas zu zutrauen und Ziele zu entwickeln, die Schülerinnen und Schüler bei der Konturierung eines individuellen Möglichkeitsraumes zu unterstützen. Dieser Möglichkeitsraum wird durch zentrale Parameter wie den Schulabschluss und die Wahl einer Berufsausbildung oder eines Studiums charakterisiert. Ob das BOC in diesem Bereich wirksam war, überprüfen wir, indem wir nachvollziehen, ob es bei der Berufs- und Schulplanung im gerade beschriebenen Sinne positive Entwicklungen gegeben hat. Hier stoßen wir an die Grenzen, die eine standardisierte Breitenbefragung der empirischen Sozialforschung auferlegt: Wir können nicht auf individuelle Dispositionen der Schülerinnen und Schüler rekurrieren, sondern müssen anhand von Gruppenmerkmalen stereotype Entwicklungschancen zur Grundlage unserer Einordnung machen.

Auch bei der Analyse der nächsten Dimension, in der es um *Veränderung des Berufswunsches* geht, müssen wir individuelle Potenziale in kollektiven Möglichkeitsräumen auflösen, um mit den uns zur Verfügung stehenden Daten Aussagen treffen zu können. Zum einen wird hier geprüft, ob der im Fragebogen angegebene Wunschberuf für die jeweilige Schülerin bzw. den jeweiligen Schüler eine „realistische Option“ darstellt. Zur Beurteilung dessen ziehen wir den zu erwartenden Schulabschluss (besuchte Schulform und angestrebter Schulabschluss) heran. In einem weiteren Schritt wird untersucht, wie sich die Realitätsnähe der Berufspläne zwischen den beiden Befragungszeitpunkten geändert hat.

Neben der Bewusstmachung des individuellen Möglichkeitsraumes in der Berufswahl durch Wissen über Berufe und Reflexion der eigenen Fähigkeiten und Neigungen ist die Stärkung der Persönlichkeit ein wichtiges Ziel des Berufsorientierungscamps. Die Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, ihren Berufswahlprozess als positive Herausforderung zu begreifen. Die Stärkung des Vertrauens in die eigene Person und die eigenen Fähigkeiten sind hierbei die entscheidenden Faktoren. Ob das Berufsorientierungscamp hierzu einen Beitrag leisten konnte, überprüfen wir unter Zuhilfenahme zweier Konzepte aus der Psychologie: *Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) und Locus of Control (LoC)*. Ein positiver Locus of Control besagt, dass ein Individuum glaubt, dass es zukünftige Entwicklungen seine Person betreffend in hohem Maße selbst beeinflussen kann. Individuen mit negativem Locus of Control sind hingegen der Überzeugung, das eigene Schicksal sei vom Handeln anderer Personen oder auch einfach nur Glück oder dem Zufall abhängig. Eine starke Selbstwirksamkeitserwartung zeigt ein Individuum, wenn es die Zukunft nicht nur für sich selbst gestaltbar ansieht, sondern darüber hinaus überzeugt ist, aufgrund der eigenen Stärken unsichere Situationen zum eigenen Vorteil gestalten zu können.

Zur Untersuchung der *ersten Dimension „Fähigkeit zur Selbstreflexion“* ziehen wir eine Auswahl[69] der Items aus Frage 4 unseres Fragebogens und ihre Pendants aus Frage 2 des Bogens für den Zeitpunkt t1 „Wie wichtig sind Dir folgende Dinge bei Deiner Berufswahl?“ heran[70]. Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, diese Aspekte bei der Berufswahl mit „Sehr wichtig“, „Eher wichtig“, „Eher nicht wichtig“ oder „Gar nicht wichtig“ zu bewerten. Die Prüfung auf Eindimensionalität mittels Faktorenanalyse ergab, dass die genannten Items nicht als eindimensional angesehen werden können[71]. Wir gehen im Folgenden daher auf die Wirksamkeit bezogen auf die einzelnen Items ein. Verglichen wird jeweils der Anteil der positiven Veränderungen, bei denen der Itemwert zu t1 größer war als zu t0[72].

Tab. 16: Fähigkeit zur Selbstreflexion

	T0->t1 positiv Treatment	T0->t1 positiv Kontrollgr.	Differenz	t-Statistik
Das machen, was auch meine Freunde oder Freundinnen machen	0,479	0,477	0,002	0,05
Gute Chance auf einen Ausbildungsplatz	0,716	0,665	0,051	1,20
Der Beruf, zu dem mir meine Eltern raten	0,212	0,155	0,057	1,60
Ein sicherer Arbeitsplatz	0,761	0,714	0,048	1,18
Mich nicht anstrengen müssen	0,43	0,349	0,081	1,84
Ein Beruf, der meinen Fähigkeiten entspricht	0,551	0,486	0,064	1,42

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202

69 Die Frage enthielt insgesamt elf Items. Von diesen kommen allerdings nur die genannten zur Abbildung der interessierenden Dimension in Betracht. Die restlichen Items deuten zwar bei positiver Zustimmung durchaus auf eine rationale Herangehensweise an das Thema Berufswahl hin, indizieren allerdings bei einer negativen Beurteilung nicht zwangsläufig eine nicht rationale Herangehensweise. Wenn eine Schülerin den Verdienst als weniger wichtig beurteilt, heißt dies nicht, dass sie sich keine rationalen Gedanken gemacht hat. Sie könnte gleichwohl die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die persönliche Erfüllung u. ä. in ihre Erwägungen einbezogen haben.

70 „Das machen, was auch meine Freunde oder Freundinnen machen“ (f4.2), „Gute Chance auf einen Ausbildungsplatz“ (f4.3), „Der Beruf, zu dem mir meine Eltern raten“ (f4.4), „Ein sicherer Arbeitsplatz“ (f4.5), „Mich nicht anstrengen müssen“ (f4.10) und „Ein Beruf, der meinen Fähigkeiten entspricht“ (f4.11).

71 Nach der inhaltlich-theoretischen Prüfung auf Eindimensionalität der Frage, die zur Folge hatte, dass einige Items nicht in die Analyse eingingen, wurden die ausgewählten Items auf ihre „statistische Eindimensionalität“ geprüft.

72 Items, bei denen eine positive Differenz zwischen t0 und t1 eine negative Entwicklung bedeuten würde, wurden stets umgepolt, um positive Entwicklungen als positive Differenz auszuweisen.

Zwar hat es zu allen der oben genannten Items, teils beträchtliche, positive Veränderungen in der Treatmentgruppe gegeben, die Differenz zum Anteil der positiven Veränderungen in der Kontrollgruppe ist aber so gering, und damit nicht signifikant, so dass man nicht von einer Wirkung des BOCs in dieser Dimension sprechen kann.

Für das Item „Gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz" ergibt die Regressionsanalyse, dass eine positive Veränderung bei Förderschülerinnen und -schülern weniger stark als beim Durchschnitt erwartet werden kann, bei Gesamtschülerinnen und -schülern trifft dies ebenfalls zu. Was die Fixierung auf die Eltern („Einen Beruf, zu dem mir meine Eltern raten.") angeht, lässt sich feststellen, dass Migranten an diesem Kriterium für die Berufswahl stärker festhalten als deutsche Schülerinnen und Schüler. Besonders wenig von den Eltern beeinflusst scheinen Schülerinnen und Schüler mit guten Noten in Deutsch zu sein, die sich ihre Meinung unabhängig von den Eltern bilden. Einen besonderen Einfluss auf eine positive Veränderung beim Item „Mich nicht anstrengen müssen." scheint ein Neben- oder Ferienjob auszuüben.

Zur Beurteilung der Wirkung in der *zweiten Dimension „Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder"* analysieren wir die Fragen 5 (t1:3) (Dimension 2A) und 16 (t0:14) (Dimension 2B) unseres Fragebogens. In Frage 5 wurde erhoben, wie gut die Schüler sich über Berufe informiert fühlen und wie gefestigt dieses Wissen ist. In Frage 16 wurde danach gefragt, wie gut sich die Schülerinnen und Schüler auf eine Berufsausbildung und das Arbeitsleben vorbereitet fühlen.

Tab. 17: Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder

Dimension	**T1-t0 Treatmentgruppe**	**T1-t0 Kontrollgruppe**	**Differenz der Differenzen**	**t-Statistik**
2A) Subjektive Einschätzung des Wissens über Berufe	0,143	0,012	0,131	3,05*
Dimension	**T0->t1 positiv Treatment**	**T0->t1 positiv Kontrollgr.**	**Differenz**	**t-Statistik**
2B) Sich gut auf die Ausbildung bzw. das Arbeitsleben vorbereitet fühlen	0,124	0,13	-0,006	-0,22

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202,*: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Für die Items der Frage 5 (Dimension 2A)[73], wird der Skalenmittelwert als Vergleichsgröße zwischen Treatment- und Kontrollgruppe berechnet. Nach einer Faktorenanalyse zwecks Prüfung der Eindimensionalität über die Items von Frage 5 wurde das Item 5.3 „Ich denke oft darüber nach, was ich einmal beruflich machen könnte" aus der Analyse ausgeschlossen. Dieser „technische" Befund lässt sich durchaus auch inhaltlich nachvollziehen: Geht man davon aus, dass ein(e) orientierte Schüler(in) nicht mehr über den Beruf nachdenken muss, das Nachdenken vielmehr ein Zeichen für Desorientierung ist, wäre ein hoher Itemwert als negativ einzuordnen. Auf der anderen Seite mutet es natürlich seltsam an, die Beschäftigung mit dem Thema Berufe, im Sinne eines dauerhaften selbstreflexiven Prozesses, als Indikator für mangelnde Berufsorientierung zu werten. Die Beantwortung des Items kann also sowohl für orientierte wie desorientierte Schülerinnen und Schüler gleich ausfallen und weist damit nicht die notwendige Trennschärfe auf.

Der durchschnittliche Effekt der Teilnahme am BOC (Average effect of Treatment on the Treated, ATT) auf die Veränderungen in Dimension 2A beträgt 0,131 und ist signifikant. Das BOC hat also bezogen auf die Items aus Frage 5 Veränderungen in einer Stärke herbeigeführt, die nicht alleine auf den Zufall zurückgeführt werden können. Die Schülerinnen und Schüler haben ihr Wissen über Berufe und die Verbindung dieses Wissens mit den eigenen Möglichkeiten (in ihrer subjektiven Wahrnehmung) stärker ausbauen können als die Schülerinnen und Schüler, die kein BOC besuchten. Obwohl die Differenz der Differenzen statistisch signifikant ist, ist sie doch als gering einzuordnen.

Auch die regressionsanalytische Betrachtung der beobachteten Differenzen der Differenzen ergab, dass die Zugehörigkeit zur Treatmentgruppe einen signifikanten Einfluss auf die positive Entwicklung in dieser Dimension nimmt. Dieser Einfluss ist bei einem Koeffizienten von 0,124 als sehr gering einzustufen.

Für die Dimension 2B haben wir positive Veränderungen verglichen, welche als eine volle Zustimmung zu beiden Items in t1 und mindestens einer Ablehnung in t0 definiert sind. Was die eigene Einschätzung, wie gut man sich auf die Ausbildung und das Berufsleben vorbereitet fühlt, betrifft, sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Treatment- und Kontrollgruppe festzustellen, das BOC hat hier also keine Wirkung gezeigt.

Um Veränderungen bei der *aktiven Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl (Dimension 3)* zu erheben, wurde

73 2A:Items Frage 5 bzw. 3 (t1): 5.1: „Ich weiß, welche Noten ich für meinen Wunschberuf haben muss."; 5.2: „Meine Meinung, welchen Beruf ich später mal machen will, ändert sich oft."; 5.4: Ich weiß schon ziemlich genau, was ich für meinen Wunschberuf können muss."; 5.5: „Ich weiß ziemlich genau, für welche Berufe ich am ehesten geeignet bin."; 5.6: Ich weiß nur sehr wenig darüber, was man in den meisten Berufen können muss." 5.7: „Ich weiß überhaupt noch nicht, was ich später einmal tun könnte." 2B: Items Frage 16 bzw. 14 (t1): 16.1: „Ich fühle mich gut auf eine Ausbildung vorbereitet."; 16.2: „Ich fühle mich gut auf das Arbeitsleben vorbereitet."

ein additiver Index aus dichotomen Variablen gebildet, die unterschiedliche Aktivitäten zur Berufswahl zum Inhalt haben.[74]

Tab. 18: Aktive Beschäftigung mit Beruf und Berufswahl

Dimension 3	T1-t0 Treatment-gruppe	T1-t0 Kontroll-gruppe	Differenz der Differenzen	t-Statistik
Aktive Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl	0,879	0,254	0,625	3,04*

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202; *: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Auch hier zeigt sich eine Wirkung des BOC. Die Schülerinnen und Schüler, die das BOC besuchten, weisen eine signifikant stärkere Ausweitung der Aktivitäten zwischen den beiden Messzeitpunkten auf. Der ATT beträgt 0,625. Im Durchschnitt war die Zunahme an Aktivitäten bei den BOC-Teilnehmenden nach dem BOC um 0,6 Aktivitäten höher als bei den Mitgliedern der Kontrollgruppe. Die Wirkung des BOC ist als zwar vorhanden, aber als gering zu beschreiben.

Zu dem gleichen Ergebnis kommt die regressionsanalytische Betrachtung, die den Koeffizienten für die Teilnahme am BOC als exogene Variable mit 0,334 ausweist, und ebenfalls als signifikant von null unterschieden angesehen werden kann.

Um die Entwicklungen in der **vierten Dimension „Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung“** beurteilen zu können, führen wir eine Kategorisierung ein, welche die möglichen Kombinationen der Items f8/v6 („Was sind Deine Pläne für die Zeit direkt nach der Schule?“) (Dimension 4A) sowie f7/v5 („Welchen Schulabschluss strebst Du an?“) (Dimension 4B) als positive Entwicklung/Verstetigung (Code=1) oder negative Entwicklung/Stagnation (Code=0) kennzeichnet.

Allerdings mussten wir an dieser Stelle bereits nach Schulformen differenzieren. Ändert beispielsweise eine „Förderschülerin bzw. ein „Förderschüler“ seine Pläne so, dass sie/er statt einer Ausbildung ein Studium anstrebt, gibt es gute Gründe anzunehmen, dass es sich hier um keine realistische, positive Perspektiverweiterung handelt. Bei einem Teil der Gesamtschü-

74 F6/v4 („Hast Du Dich bereits über einen oder mehrere Berufe informiert?“); Frage 11/9 „Was hast Du unternommen, um Dir bei Deiner Berufswahl klarer zu werden?“: f11.1/v9.1 („Einen Fragebogen ausgefüllt, um meine Interessen und Fähigkeiten herauszufinden.“), f11.2/v9.2 („Informationsmaterial über verschiedene Berufe und Ausbildungswege gelesen.“), f11.3/v9.3 („Angebote der Arbeitsagentur genutzt“), f11.4/v9.4 („Angebote der Schule zur Information genutzt.“), f11.5/v9.5 („Mich im Internet informiert“), und f11.6/v9.6 („Mich im Internet informiert“) und Frage 12/10 („Mit wem hast Du schon mal über Deine Berufswahl gesprochen?“) mit den Items f12.1/v10.1 („Mit jemandem, der meinen Wunschberuf macht.“), f12.2/v10.2 („Lehrer/in“), f12.3/v10.3 („Berufsberater/in“), f12.4v10.4 („Mutter“), f12.5/v10.5 („Vater“) aus f12.6/v12.6 („Freundinnen/Freunde“)

lerinnen und -schüler (und auch einigen Hauptschülerinnen und -schülern) kann man eine solche Entwicklung natürlich anders bewerten. Die nachfolgenden Tabellen enthalten die Klassifizierungsschemata, mit denen unterschiedliche Entwicklungen bewertet werden sollen. Es kann durch einen Kreuzvergleich der Anteil der positiven Entwicklungen (positive Entwicklung: Code=1; negative Entwicklung: Code=0) an allen Fällen verglichen werden.

Tab. 19: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schülern

T1 (v6) T0 (f8)	Ausbildung/ Lehre (v6=1)	schulische Ausbildung (v6=2)	Weiter die Schule besuchen. (v6=3)	Anderweitig Schulabschluss verbessern. (v6=4)	Studium anfangen (v6=5)	Erst einmal arbeiten. (v6=6)	Ein Freiwilliges Jahr machen. (v6=7)	Sonstiges, und zwar: (v6=8)	Weiß ich noch nicht (v6=9)
Ausbildung/ Lehre (f8=1)	Verstetigung (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
schulische Ausbildung (f8=2)	Verstetigung (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Weiter die Schule besuchen. (f8=3)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Verstetigung (1)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	Verstetigung/ Weiterentwickl. (1)	Negativ (0)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Anderweitig Schulabschluss verbessern. (f8=4)	Positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Verstetigung (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Negativ (0)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Studium anfangen.(f8=5)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Verstetigung (1)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	Verstetigung (1)	Negativ (0)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Erst einmal arbeiten. (f8=6)	Positiv (1)	Positiv (1)	Positiv (1)	Positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Stagnation (0)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Ein Freiwilliges Jahr machen. (f8=7)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)	Verstetigung, Voraussetzung für Berufswunsch (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Sonstiges, und zwar: [Kategorisieren] (f8=8)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)	entfällt	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Weiß ich noch nicht. (f8=9=	Positiv (1)	Positiv (1)	Positiv (1)	Positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	(Übergangs) Perspektive, vermutlich positiv (1)	(Übergangs) Perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	Stagnation (0)

Tab. 20: Geplante Schullaufbahn bzw. Pläne für die unmittelbare Zeit nach der Schule von Förderschülerinnen und -schülern

T1 (v6) T0 (f8)	Ausbildung / Lehre (v6=1)	schulische Ausbildung (v6=2)	Weiter die Schule besuchen. (v6=3)	Anderweitig Schulabschluss verbessern. (v6=4)	Studium anfangen (v6=5)	Erst einmal arbeiten. (v6=6)	Ein Freiwilliges Jahr machen. (v6=7)	Sonstiges, und zwar: (v6=8)	Weiß ich noch nicht (v6=9)
Ausbildung/ Lehre (f8=1)	Verstetigung (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Resignation (0)	Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
schulische Ausbildung (f8=2)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Verstetigung (1)	unrealistisch, negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Resignation (0)	Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Weiter die Schule besuchen. (f8=3)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	„Erdung“ positiv (1)	Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	„Erdung“ positiv (1)
Anderweitig Schulabschluss verbessern. (f8=4)	Positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Verstetigung (1)	unrealistisch, negativ (0)	Resignation (0)	Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Studium anfangen. (f8=5)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	„Erdung“ positiv (1)	Übergangs perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	„Erdung“ positiv (1)
Erst einmal arbeiten. (f8=6)	Positiv (1)	Positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Stagnation (0)	Umorientierung positiv (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Ein Freiwilliges Jahr machen. (f8=7)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Resignation (0)	Verstetigung, (1)	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Sonstiges	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	Umorientierung, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Bessere Kenntnis d. Zugangsvoraussetzungen, vermutlich positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	entfällt	entfällt	entfällt	Revidieren ursprünglicher Pläne ohne neue Perspektive (0)
Weiß ich noch nicht. (f8=9=	Positiv (1)	Positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Positiv (1)	unrealistisch, negativ (0)	Resignation (0)	(Übergangs-) Perspektive, vermutlich positiv (1)	entfällt	Stagnation (0)

Vergleicht man den Anteil der positiven Entwicklungen in Treatment- und Kontrollgruppe, ist ein signifikanter Unterschied zugunsten der BOC-Schülerinnen und Schüler festzustellen: Bei ihnen ist der Anteil der positiven Entwicklungen um 15 Prozentpunkte höher als in der Kontrollgruppe. Dieser Befund wird auch durch die logistische Regressionsanalyse gestützt. Die Wahrscheinlichkeit für eine positive Entwicklung ist für die Treatmentgruppe um das 1,9-fache höher als für die Kontrollgruppe.

Die identische Kategorisierung wie für Dimension 4A nehmen wir auch für Dimension 4B vor:

Tab. 21: Geplanter Schulabschluss für Gesamt- und Hauptschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung

T1 (v5=) **T0 (f7=)**	**Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)**	**Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)**	**Realschulabschluss/ Fachoberschulreife (3)**	**Abitur/ Fachabitur (4)**	**Weiß ich noch nicht (5)**
Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)	Stagnation (0)	Umorientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	negativ (0)
Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)	Resignation (0)	Verstetigung (1)	Umorientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	negativ (0)
Realschulabschluss/Fachoberschulreife (3)	negativ (0)	negativ (0)	Verstetigung (1)	Umorientierung (1)	negativ (0)
Abitur/Fachabitur (4)	negativ (0)	negativ (0)	Resignation (0)	Verstetigung (1)	negativ (0)
Weiß ich noch nicht (5)	Resignation (0)	Neuorientierung (1)	Neuorientierung (1)	Neuorientierung (1)	negativ (0)

Tab. 22: Geplanter Schulabschluss für Förderschülerinnen und -schüler: Kategorienbildung

T1 (v5=) **T0 (f7=)**	**Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)**	**Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)**	**Realschulabschluss/ Fachoberschulreife (3)**	**Abitur/ Fachabitur (4)**	**Weiß ich noch nicht (5)**
Hauptschulabschluss nach Klasse 9 (1)	Verstetigung (1)	Umorientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	negativ (0)
Hauptschulabschluss nach Klasse 10 (2)	Realistische Orientierung (1)	Verstetigung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	negativ (0)
Realschulabschluss/Fachoberschulreife (3)	Realistische Orientierung (1)	Realistische Orientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	„Erdung„ positiv (1)
Abitur/Fachabitur (4)	Realistische Orientierung (1)	Realistische Orientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	„Erdung„ positiv (1)
Weiß ich noch nicht (5)	Realistische Orientierung (1)	Realistische Orientierung (1)	unrealistisch/ unorientiert (0)	unrealistisch/ unorientiert (0)	negativ (0)

Bei den Plänen bezüglich des Schulabschlusses ist der Anteil der positiven Veränderungen in der Kontrollgruppe um knapp acht Prozentpunkte höher als bei den Schülerinnen und Schülern, die das Berufsorientierungscamp besuchten. Das BOC hat demnach im Hinblick auf einen zentralen Parameter des beruf-

lichen Möglichkeitsraumes, das Ansteuern eines den eigenen Fähigkeiten entsprechenden und auf die gewünschte Berufstätigkeit zielenden Schulabschlusses, keine Wirkung gezeigt. Möglicherweise hat sich die „konstruktive Verunsicherung", die durch das BOC stattfand, noch nicht in eine entsprechende Abschlussorientierung umgesetzt.

Die logistische Regression bestätigt dies. Außerdem ist die Chance auf eine positive Entwicklung bei Förderschülerinnen und -schülern signifikant geringer als für die anderen Schulformen, und auch Migrantinnen und Migranten können seltener eine positive Entwicklung vorweisen als die deutschen Schülerinnen und Schüler. Schülerinnen und Schüler, die bereits einen Ferien- oder Nebenjob gemacht haben, haben eine größere Chance auf eine positive Entwicklung als die, die bisher noch nicht auf diese Weise erwerbstätig waren.

Tab. 23: Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung

Dimension	T0->t1 positiv Treatment	T0->t1 positiv Kontrollgr.	Differenz	t-Statistik
4A) Pläne für die Zeit nach der Schule	0,732	0,576	0,156	3,52*
4B) Angestrebter Schul-abschluss	0,723	0,799	-0,076	-1,95

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202; *: Signifikanzniveau von 5%, zweiseitig

Veränderung des Berufswunsches (Dimension 5):

Betrachtet werden hier alle Fälle, in denen ein Berufswunsch genannt wurde. Ob dieser als „realistischer" Berufswunsch zu bewerten ist, wird entschieden, indem der voraussichtliche Schulabschluss und die damit verbundenen beruflichen Möglichkeiten zugrunde gelegt werden.

Es werden alle Schüler betrachtet, die zu mindestens an einem Befragungszeitpunkt einen Berufswunsch, der als realistisch oder unrealistisch bewertet wurde, angegeben haben. Folgende Kategorien wurden gebildet:

Tab. 24: Veränderung des Berufswunsches: Kategorienbildung

T1 T0	Kein Berufswunsch genannt	Realistischer Berufswunsch	Unrealistischer Berufswunsch
Kein Berufswunsch genannt	keine Fälle	positiv	negativ
Realistischer Berufswunsch	negativ	positiv	negativ
Unrealistischer Berufswunsch	nicht berücksichtigt	positiv	negativ

Wie in Dimension 4 kann der Anteil der positiven Entwicklungen an allen Fällen verglichen werden.

Tab. 25: Veränderung des Berufswunsches

Dimension 5	T0->t1 positiv Treatment	T0->t1 positiv Kontrollgr.	Differenz	t-Statistik
Veränderung des Berufs-wunsches	0,448	0,41	0,038	0,87

Quelle: Eigene Erhebungen, N=1202

In der Treatmentgruppe wurde bei knapp 45 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine im obigen Sinne positive Entwicklung festgestellt, in der Kontrollgruppe trifft dies für 41 Prozent zu. Die Differenz von 3,8 Prozent ist nicht signifikant. Das BOC hatte offenbar keinen Effekt auf die Entscheidung für einen realistischen Wunschberuf.

Auch die logistische Regressionsanalyse stellt keinen signifikanten Einfluss des BOC fest. Förderschülerinnen und -schüler haben signifikant schlechtere Chancen, eine positive Entwicklung zu nehmen. Gleiches trifft auf Migranten zu. Schülerinnen haben dagegen eine signifikant größere Chance eine positive Entwicklung aufzuweisen.

Selbstwirksamkeitserwartung und Locus of Control (Dimension 6)

Zur Einschätzung des Locus of Control (Dimension 6A) verwenden wir die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler, welche Faktoren wichtig sind, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Aus den entsprechenden Items[75] wurde der Itemmittelwert berechnet und die Differenzen zu den beiden Zeitpunkten für Treatment- und Kontrollgruppe verglichen[76].

Das Ergebnis zeigt, dass die Entwicklung zwischen den beiden Fragezeitpunkten weder signifikant noch praktisch von Bedeutung ist.

Die Regressionsanalyse ergab zudem, dass Mädchen tendenziell einen stärker ausgeprägten Locus of Control aufweisen und dass der Locus of Control mit steigendem Alter offenbar an Stärke abnimmt.

75 „Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, ist wichtig:“ „Ein starker Wille“ (f13.1, v11.1); „Interesse am Beruf“ (f13.2, v11.2); „Gute Noten“ (f13.3, v11.3); „Eine gute Bewerbung“ (f 13.4; v11.4); „Beziehungen“ (f13.5, v11.5); „Glück“ (f13.6, v11.6); „Fähigkeiten, die man für einen Beruf benötigt“ (f13.8, v11.8).

76 Das Item „Deutscher zu sein“ wurde nach Prüfung auf Eindimensionalität mittels Faktorenanalyse aus der Berechnung ausgeschlossen.

Für die Messung der Selbstwirksamkeitserwartung verwenden wir Items[77], die in Anlehnung an die Skala zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung von Jerusalem und Schwarzer und die Rosenberg-Self-Esteem Skala)[78] erstellt wurde.

Der Befund für die Selbstwirksamkeitserwartung fällt im Prinzip genauso aus, wie gerade für den Locus of Control geschildert: Die Differenzen und auch die Differenz der Differenzen sind minimal und nicht signifikant.

Die Regressionsanalyse bestätigt, dass es keinen Effekt des BOC auf die Selbstwirksamkeitserwartung gegeben hat.

Tab. 26: Locus of Control und Selbstwirksamkeitserwartung

Dimension	T1-t0 Treatment	T1-t0 Kontrollgruppe	Differenz der Differenzen	t-Statistik
6A (ohne 13.7)	-0,008	0,005	-0,013	-0,44
6B	0,045	0,023	0,022	0,65

Quelle: Eigene Erhebungen; N=1202

Die Befunde zu Locus of Control und Selbstwirksamkeitsanalyse stützen unsere Ausgangsvermutung, dass solche psychische Dispositionen, die sich über lange biografische Phasen und individuelle Erfahrungen konstituieren, nicht durch eine nur wenige Tage andauernde Maßnahme nachhaltig beeinflusst werden können.

Weitere differenzierte Auswertungen

Die inhaltliche Ausrichtung der einzelnen BOCs an den 40 Schulstandorten war äußerst heterogen. Es wurden deshalb für die einzelnen BOCs die inhaltlichen Bestandteile erfasst. Diese Zuordnung ergab, dass die gerade benannten Dimensionen nicht zwangsläufig in jedem BOC behandelt wurden. Wir haben diesem Umstand Rechnung getragen, indem wir neben der globalen Betrachtung aller Teilnehmenden in einem zweiten Schritt nur die Schülerinnen und Schüler betrachteten, die im BOC die Inhalte der jeweiligen Dimension auch behandelt haben. Damit sollte einer möglichen Unterschätzung der Wirkung vorgebeugt werden. Die Frage, inwiefern die einzelnen BOCs den

77 „Wie siehst Du Dich? Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Dich zu?“: „Ich bin mit mir selbst zufrieden.“ (f17.1, v15.1); „Ich habe das Gefühl, dass es nicht viel gibt, worauf ich stolz sein kann.“ (f17.2, v15.2); Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.“ (f17.3, v15.3); „Es bereitet mir Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu erreichen.“ (f17.4, v15.4); Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.“ (f17.5, v15.5); „Alles in allem betrachte ich mich als Versager.“ (f17.6; v15.6)

78 Schwarzer: http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm; Rosenberg: Rosenberg, M.J. (1965): Society and the adolescent self-image. Princetown University Press (Taschenbuch 1986)

inhaltlichen Vorgaben der Modulausschreibung entsprochen haben, steht an dieser Stelle nicht im Blickpunkt des Interesses. Diese differenzierte Betrachtung ergab allerdings keine Unterschiede, was die Wirksamkeit in den einzelnen Dimensionen betrifft. Das BOC war also in den oben als nicht wirksam gekennzeichneten Dimensionen auch dann nicht wirksam, wenn man die Schülerinnen und Schüler aus der Analyse ausnimmt, die die entsprechenden Inhalte im BOC offenbar gar nicht behandelt haben.[79]

Wie bereits oben erwähnt, spricht vieles dafür, neben dem Vergleich der BOC-Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit einer von anderen Schulen rekrutierten Kontrollgruppe auch einen Vergleich mit Schülerinnen und Schüler derselben Schule und Jahrgangstufe, die nicht am BOC teilgenommen haben, vorzunehmen. Hier sind es nicht wie beim Matching die „äußerlichen" Merkmale der Schülerinnen und Schüler, die beim direkten Vergleich eines Mitglieds der Treatmentgruppe mit einem Kontrollgruppenmitglied möglichst gleich sein sollen, sondern in allererster Linie der Lernkontext. In vier Treatment-Schulen konnten wir Schülerinnen und Schüler befragen, die nicht am BOC teilgenommen haben. Bildet man auf dieser Basis eine Treatment- und eine Kontrollgruppe, erhält man natürlich nur sehr kleine Fallzahlen, hier je nach Dimension zwischen 105 und 114 Treatment- und zwischen 25 und 27 Kontrollgruppenschülerinnen und -schüler. Der Vergleich zeigt, dass es nur in Dimension 2A (subjektive Einschätzung, wie gut man sich über Berufe informiert fühlt) signifikant stärkere Veränderungen bei der Treatmentgruppe gegeben hat. Aufgrund der kleinen Fallzahl und des deshalb nicht stattgefundenen Matchings kann man hierbei nicht von einem abgesicherten Befund gegen die Wirksamkeit des BOC sprechen – höchstens von einem Indiz.

Fazit

Die Wirksamkeitsanalyse wurde auf Basis der gematchten Daten für sechs vorab definierte Dimensionen, die teils wiederum in Unterdimensionen differenziert wurden, vorgenommen: Fähigkeit zur Selbstreflexion, Wissen über in Frage kommende Berufsbilder/-felder, aktive Beschäftigung mit den Themen Beruf und Berufswahl, Konsequenzen für die Berufs- und Schulplanung, Veränderung des Berufswunsches, Selbstwirksamkeitserwartung und Locus of Control.

Eine Wirkung des BOC, definiert als signifikant stärkere Entwicklung als bei der Kontrollgruppe, konnte (nur) in drei Bereichen festgestellt werden:

- Bei den Schülerinnen und Schülern, die ein BOC besuchten, wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein.

79 Der Befund kann auch durch eine unscharfe Operationalisierung zustande gekommen sein. Die Validität unserer Zuordnung der Inhalte der BOC, die wir in den Interviews erfragt haben, zu einzelnen Oberthemen kann nicht nachgewiesen werden. Dafür hätte man die BOCs beobachten und nach festen Regeln kategorisieren müssen.

- Die BOC-Schülerinnen und Schüler verzeichneten auch eine stärkere Zunahme an Aktivitäten zur Berufswahl – im Schnitt betrug die Zunahme 0,6 Aktivitäten.
- Außerdem war bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule bei der Treatmentgruppe ein signifikant größerer Anteil von positiven Entwicklungen von knapp sechzehn Prozent zwischen den beiden Messzeitpunkten festzustellen.

Sieht man einmal von dem letztgenannten Befund ab, sind die Veränderungen, auch wenn sie signifikant sind, als äußerst gering zu bewerten.

Die regressionsanalytische Betrachtung der Entwicklung in den einzelnen Dimensionen gab Hinweise auf weitere Einflussgrößen. Diese wirken zumeist nicht allgemein bei allen Dimensionen, sondern sind partiell zu beobachten. Ein nahezu durchgehender Befund ist, dass Förderschülerinnen und -schüler eine schwächere Entwicklung aufweisen als Hauptschülerinnen bzw. -schüler und Gesamtschülerinnen bzw. -schüler. Letztere erzielen die besten Ergebnisse. Möglicherweise sollte man die Ziele der BOCs stärker schulspezifisch formulieren.
Migrantinnen und Migranten weisen an den Stellen eine schwächere Entwicklung auf, wo die individuelle Formulierung von Zielen innerhalb der Berufswahl im Fokus steht. Dies könnte u.a. darauf hinweisen, dass sich hier unterschiedliche kulturelle Einflüsse und familiale Strukturen bemerkbar machen, aber auch darauf, dass die vermittelten Informationen für diese Zielgruppe nicht angemessen oder ausreichend verständlich sind. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für eine stärkere Zielgruppenorientierung für die BOC ziehen. Neben dem Gender-Ansatz, der für die BOC gefordert ist und teilweise auch sichtbar ist, sollte die Konstruktion der Angebote stärker unter Berücksichtigung von „Diversity-Gesichtspunkten“ geschehen.

Wie bereits im Vorfeld erwartet, konnte das BOC keinen Einfluss auf den Locus of Control oder die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler nehmen. Diese psychischen Dispositionen eines Individuums sind durch kurze Maßnahmen, bei denen die Persönlichkeitsstärkung zudem oft nur einen geringen Anteil ausmacht, nicht nachhaltig zu beeinflussen. Deshalb sollten diese Konzepte künftig nicht als „Zielgrößen“ für eine Evaluation verwendet werden.

5.2 Wirkungen der BOCs auf relevante Dimensionen im individuellen Lernprozess der Berufsorientierung aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Im Kap. 4 wurde beschrieben, wie die Schülerinnen und Schüler das BOC und seine Bestandteile bewerten und wie sie ihre Bewertungen begründen; dabei wurden auch von den Schülerinnen und Schülern selbst beobachtete Wirkungen benannt.

Im folgenden Kapitel soll nun ausführlicher und auch unabhängig von der Frage der Bewertung exploriert werden, welche Veränderungen das BOC bei den Jugendlichen bewirkte und durch welche Faktoren diese Effekte ausgelöst wurden. Dies ermöglicht ein tieferes Verständnis der in den quantitativen Befunden gezeigten summarischen Effekte.

Welche Wirkungen sind nun aber überhaupt zu erwarten? Von Wensierski schreibt Maßnahmen der Berufsorientierung vor allem eine die lebensweltlich und biografisch verankerten Berufsorientierungsprozesse ergänzende sowie eine diesbezüglich „katalysatorische Funktion" zu, die primär darin besteht, Jugendlichen Sozialräume zur Verfügung zu stellen, in denen deren vorhandene Orientierungen „auf die Ebene einer manifesten, bewussten und zielgerichteten Auseinandersetzung mit dem Thema der Berufsplanung" gehoben werden können (von Wensierski, 2008, S. 153). Diese Funktion können und sollten Berufsorientierungscamps erfüllen, sie sollten auch in der Lage sein im Zuge dieser Auseinandersetzung neue Impulse zu setzen, die möglicherweise erst längerfristig wirksam werden. Inwieweit solche Effekte eintreten, lässt sich anhand der vorliegenden Untersuchung nicht klären, weil nur Aussagen über unmittelbare bzw. sehr kurzfristige Wirkungen, d.h. bis zu vier Wochen nach den BOCs, einbezogen werden konnten.

Wenn im Folgenden die Wirkungen der BOCs auf die Jugendlichen in den Blick genommen werden, geschieht dies anhand verschiedener Wirkungsdimensionen. Diese Dimensionen orientieren sich an einer Systematik von Berlepsch, Lexis & Wieland (o.J.), die beispielhaft zusammenfasst, was Berufsorientierung der aktuellen Fachdiskussion zufolge leisten sollte: „Bereitschaft, sich auf Berufswahlfragen einzulassen, fördern, berufswahlbedeutsame persönliche Eigenschaften und Selbstwahrnehmung stärken, Entscheidungsverhalten und Handlungskompetenz stärken, Kenntnisse über die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vermitteln, Techniken der Informationsverarbeitung (Sammeln, Selektieren, Aufbereitung) vermitteln und Wahrnehmung und Bewertung von Alternativen schärfen." Ausgehend von den Potenzialen der BOCs wird in Anlehnung an diese Systematik im Folgenden untersucht,

- inwieweit durch die BOCs eine Auseinandersetzung mit Berufswahl, Arbeitsleben und Zukunft angestoßen werden konnte,
- in welchem Maße es zu eigenständigen Aktivitäten im Bereich Beruf und Berufswahl in der Folge des BOCs kam,
- inwieweit Kenntnisse und Erfahrungen zu Berufen und Berufsfeldern gesammelt bzw. gemacht wurden, ob und welche Kenntnisse von und Erfahrungen mit Techniken der Informationsverarbeitung gemacht bzw. gewonnen werden konnten,
- inwieweit sich ein Wissenszuwachs in dem Bereich Bewerbungsmethoden manifestiert,
- wie sich das BOC auf die Selbstwahrnehmung berufswahl-

bedeutsamer persönlicher Eigenschaften auswirkte,

- welche Wirkungen auf Sozialkompetenzen festzustellen sind und
- welche konkrete Wirkung das BOC auf die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen hatte.

Zu den jeweiligen Wirkungsdimensionen werden auch jeweils Größenordnungen angegeben, wie viele Jugendliche von diesbezüglichen Wirkungen berichtet haben. Diese Größenordnungen müssen sehr vorsichtig interpretiert werden, da es sich um Antworten in Leitfaden gestützten, nicht standardisierten Interviews handelt. Die Tatsache, dass jemand keine Wirkung in einer Dimension beschrieben hat, ist nicht gleichbedeutend mit der Aussage, dass es keine gegeben hat. Sie kann z.B. auch durch Erinnerungen an stärkere Effekte überlagert sein.

5.2.1 Berufs- bzw. Zukunftsorientierung

Eines der wichtigsten Ziele von Berufsorientierungsmaßnahmen zu Beginn des Berufsorientierungsprozesses ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, sich mit dem Thema Berufsorientierung, bzw. noch weiter gefasst, mit der eigenen Zukunft und dem Beruf als Teil dieser Zukunft bezogen auf die eigene Person auseinander zu setzen. Für eine Reihe von BOCs ist diese Anregung einer ersten Auseinandersetzung das zentrale Ziel. Dabei geht es darum, den Jugendlichen zu vermitteln, dass es in ihrem eigenen Interesse ist, sich mit den Themen Beruf und Zukunft auseinander zu setzen, weil sie so ihren Berufsorientierungsprozess und ihre Zukunft beeinflussen und gestalten können.

Knapp 25% der Jugendlichen berichten konkret darüber, dass sich ihre Einstellung zur Beschäftigung mit der beruflichen Zukunft bzw. der Zukunft allgemein verändert hat. In den BOCs ohne Schwerpunkt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die das explizit benennen am höchsten (33%) bei den BOCs mit dem Schwerpunkt Berufserkundung am geringsten (8%).

Bei einigen BOCs ging es konkret darum, über die konkrete Berufsorientierung hinaus ein Bewusstsein bei den Schülerinnen und Schüler dafür zu schaffen, welche Herausforderungen mit dem (Arbeits-)Leben verbunden sind. In vier BOCs wurden zu diesem Zweck Projekteinheiten „Spiel das Leben“ umgesetzt (nicht zu verwechseln mit „Spiel des Lebens“). Schülerinnen und Schülern versetzen sich in Teams in die Rolle von jungen Erwachsenen (als Team oder Familie) und müssen Aufgaben eines Erwachsenenlebens bewältigen (Wohnung mieten, Versicherungen abschließen, Arbeit suchen, Ausbildung machen etc.); sie verdienen Geld im Spiel und müssen damit haushalten. Diese Einheiten haben bei vielen Schülerinnen und Schülern einen tiefen Eindruck hinterlassen. Sie fanden es spannend zu erfahren, welche Anforderungen mit dem Erwachsenenleben verknüpft sind, wie viel Geld wofür notwendig ist, was alles bedacht werden muss. Die Jugendlichen beschreiben z.T., dass

sie ihre Eltern jetzt in einem anderen Licht sehen, weil ihnen bewusst wurde, was diese alles zur Bewältigung des Alltags leisten müssten. Was diese Erkenntnisse bei den Schülerinnen und Schülern auslöst, ist unterschiedlich. Benennen die einen diese Erfahrung neutral als spannende, wichtige Erkenntnis, erzählen andere davon, dass ihnen diese Einheiten eher Angst vor der Zukunft gemacht haben. Sie fürchten, diesen Herausforderungen nicht gewachsen zu sein. Explizit Lust darauf, die Herausforderungen der Zukunft zu meistern, haben diese Einheiten bei den Schülerinnen und Schülern jedenfalls nicht ausgelöst.

Aus BOCs, in denen solche Zukunftssimulationen nicht stattfanden, werden von Schülerinnen und Schülern veränderte Sichtweisen auf die Zukunft nur in Ausnahmefällen geschildert; nur vereinzelt berichten sie allgemein davon, dass sie gemerkt hätten, dass große Herausforderungen auf sie zukommen. Unter denen, die beschreiben, dass ihnen die Auseinandersetzung mit der Zukunft Angst macht, sind eine Reihe von Förderschülerinnen und -schülern. Sie thematisieren, dass ihnen im BOC bewusster wurde, dass es mit dem erwarteten Schulabschluss schwer werden wird, die eigenen Wünsche und Pläne umzusetzen. Dabei handelt es sich meist um Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Status als Förderschülerinnen und -schüler ohnehin sehr sorgenvoll in die Zukunft blicken.

Häufig finden sich in den Interviews Aussagen der Schülerinnen und Schüler, dass sie durch die BOCs erstmalig ein Interesse an Berufsorientierung entwickelt haben bzw. dass dieses verstärkt wurde. Die meisten diesbezüglichen Rückmeldungen gibt es aus den BOCs ohne spezifischen Schwerpunkt – BOCs, in denen häufig Einheiten zur beruflichen Orientierung, zu Recherchekompetenzen, Berufserkundung und Bewerbungskompetenzen kombiniert wurden. Aus sieben der 15 BOCs ohne Schwerpunkt finden sich Äußerungen von Schülerinnen und Schüler, die auf ein gesteigertes Interesse am Thema Berufsorientierung hinweisen. Zum Teil berichten diese eher allgemein, dass sie sich vor dem BOC noch keine Gedanken über ihre berufliche Zukunft gemacht hatten, sich dies aber durch das BOC verändert habe. Zum Teil erzählen sie aber auch von ganz konkreten Aktivitäten im Bereich der beruflichen Orientierung, die sie nach dem BOC umgesetzt haben. Genannt werden hier die (verstärkte) Suche nach Informationen über Berufe (z.B. im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen und Ausbildungsmöglichkeiten) im Internet oder bei potenziellen Arbeitgebern sowie konkret die Suche nach einem Praktikumsplatz.

In den BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung finden sich nur wenige Jugendliche, die ein gesteigertes Interesse an dem Thema Berufsorientierung allgemein beschreiben; einige erklären ihre Absicht, dass sie sich in Zukunft mehr dem Thema zuwenden wollen; vereinzelt formulieren Schülerinnen und Schüler ganz dezidiert, dass sie es noch für zu früh halten, sich mit dem Thema ausführlich zu befassen. In diesen BOCs steht eine direkte Auseinandersetzung mit einzelnen Berufen im

Vordergrund. So beschreiben einige Schülerinnen und Schüler – primär aus Förderschulen –, dass ihr Berufswahlfahrplan durch das BOC klarer geworden sei, da sie z.B. nun wüssten, in welchem Beruf sie ihr nächstes Praktikum machen werden. In den BOCs mit den Schwerpunkten Sozialkompetenzen/Selbstreflexion und Berufserkundung sind es wenige Schülerinnen und Schüler, die von sich sagen, dass sie sich bis zum BOC noch keine Gedanken über Berufe gemacht hatten, was sich durch das BOC verändert habe. Teilweise hängt dies aber auch mit einem ohnehin stark ausgeprägten Interesse an Berufsorientierung zusammen.

5.2.2 Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern

In Kap. 4.6 wurde beschrieben, dass den Schülerinnen und Schülern am BOC besonders wichtig war, Informationen über Berufe und Berufsfelder zu bekommen, die für sie möglicherweise in Frage kommen – d.h. konkret über die formalen Voraussetzungen (erforderliche Abschlüsse), die Bildungsgänge, die inhaltlichen Anforderungen (Kompetenzen), die auszuführenden Tätigkeiten und über Rahmenbedingungen der Arbeit (Gehalt, Sicherheitsbestimmungen etc.). Es wurde dargestellt, dass die entsprechenden Informationen in den BOCs auf unterschiedliche Weise vermittelt wurden: durch theoretische Wissensvermittlung oder Recherche (Internet, Texte, Vorträge BIZ), in beratungsähnlichen Situationen, durch Berichte aus der Praxis (Azubis, Eltern, Arbeitgeber), Anschauung (Betriebserkundung), eigenständige Erkundung (Beruferallye) und praktische Erprobung (Arbeit in Lehrwerkstätten, Berufeparcours). Nur in wenigen BOCs mit dem Schwerpunkt soziale Kompetenzen/Selbstreflexion kamen die genannten Themen gar nicht vor, in den meisten BOCs waren sie ein wichtiger Bestandteil.

Wie gezeigt bewerten die Schülerinnen und Schüler Einheiten besonders positiv, die ihnen einen Erkenntnisgewinn bezogen auf die genannten Themen bringen – allerdings unter der Bedingung, dass es sich um Berufe handelt, die für sie in Frage kommen, und die sie grundsätzlich interessieren. In den Aussagen vieler Schülerinnen und Schüler wird dieser Erkenntnisgewinn deutlich. Sie berichten immer wieder, sie hätten etwas Neues über bestimmte Berufe gelernt bzw. schildern, dass sie ihre ursprünglichen Vorstellungen durch im BOC gewonnene Erkenntnisse revidierten. Insgesamt sind es 38% der Jugendlichen, jedoch mit deutlichem Unterschied zwischen den Schwerpunkten, in den BOCs mit den Schwerpunkten Arbeitserprobung und Berufserkundung sind es jeweils etwa die Hälfte der Jugendlichen, die von einem solchen Erkenntnisgewinn berichten. Dass diese Werte nicht noch höher liegen, hat auch damit zu tun, dass viele Jugendliche sich schon vor dem BOC informiert hatten und deshalb diesbezüglich nicht viel hinzu gelernt haben.

Berichtet wird von den Schülerinnen und Schülern zum einen, dass sie Informationen über formale Anforderungen von Berufen und Bildungswege erhielten. Solche Informationen werden größtenteils systematisch vermittelt, zuweilen aber auch in beratungsähnlichen oder informellen Kommunikationssituationen mit Anleiterinnen und Anleitern. Im Interview erwähnenswert erschienen den Schülerinnen und Schülern neue Erkenntnisse häufig eher dann, wenn erforderliche Abschlüsse höher als vermutet waren und sie durch die Informationen verunsichert wurden, ob sie ihren Wunschberuf wirklich realisieren können. Deutlich wird in den Interviews, dass es nicht immer reicht, den Schülerinnen und Schülern reine Sachinformationen zu vermitteln bzw. sie diese selbst recherchieren zu lassen. Vereinzelt zeigt sich, dass ihnen Kontextinformationen fehlen, die eine angemessene Interpretation von Informationen ermöglichen bzw. keine Korrekturen von Falschinformationen bzw. -interpretationen erfolgten (z.B. Abitur als Voraussetzung für Ausbildung zur Erzieherin, Vermutung geringer Chancen durch einen Hauptschüler, weil im Wunschberuf vor allem Hauptschülerinnen und -schüler ausgebildet werden). Auch berichten einige Schülerinnen und Schüler, dass sie durch Informationen im Hinblick auf Berufswünsche verunsichert und dass diese Verunsicherungen während des BOCs nicht ausgeräumt werden konnten.

Für das Kennenlernen des Anforderungsprofils von Berufen ist neben der theoretischen Vermittlung von Wissen die Arbeitserprobung ein in den BOCs häufig eingesetztes Instrument. In den jeweiligen Werkstätten und Arbeitsbereichen erfahren Schülerinnen und Schüler, welche konkreten Tätigkeiten mit einem Berufsfeld verknüpft sind. Deutlich wird anhand der Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus den BOCs mit Arbeitserprobungseinheiten, dass sie viele der ausgeübten Tätigkeiten gut rekapitulieren und einige sogar Details der Arbeitsabläufe wiedergeben können. Dies lässt auf konkreten und spezifischen Wissenserwerb schließen. Ein Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus den BOCs mit Arbeitserprobungen reflektiert ganz explizit einen auf berufliche Anforderungen bezogenen Erkenntnisgewinn. Einige erzählen allgemein, dass sie bestimmte Berufe kennen gelernt und erfahren hätten, was man dafür können müsse. Eine Reihe von Teilnehmenden an BOCs mit Einheiten der Arbeitserprobung beschreiben solche Wissenszuwächse eher summarisch. Andere präzisieren, sie hätten gelernt, mit bestimmten Werkstoffen umzugehen, sie wüssten jetzt, wie man Sachen reparieren oder z.B. Türen bauen kann. Einige sagen, sie wüssten nach dem BOC, was in einem bestimmten Beruf auf sie zukommen würde, andere erwähnen, dass sie sich einen bestimmten Beruf anders vorgestellt hätten. Ein Zugewinn an Kenntnissen über das Anforderungsprofil von Berufen wird nur von einem Teil der Befragten benannt; dies mag auch damit zusammenhängen, dass dieser Erkenntnisgewinn bei der Erprobung en passant passiert, er wird daher – so die Vermutung – nicht immer als erwähnenswerte Wirkung des

BOCs reflektiert. Besondere Anforderungen von Berufen werden von den Schülerinnen und Schülern eher dann thematisiert, wenn sie merken, dass ihnen eine Tätigkeit schwerfällt bzw. sie die Voraussetzungen dafür nicht mitbringen, entweder weil sie meinen, nicht über erforderliche Kompetenzen zu verfügen oder weil die Arbeit körperlich anstrengend ist oder sie sie aus gesundheitlichen Gründen nicht ausüben können.

Angesichts der im Vergleich zu Werkstatttagen eher oberflächlichen Erkundungsmöglichkeiten berichten Schülerinnen und Schüler, die in Berufeparcours Tätigkeiten ausprobiert haben, deutlich seltener über einen vergleichbaren Erfahrungszuwachs und expliziten Wissenserwerb.

Neben der eigenen Erprobung erhalten Schülerinnen und Schüler in den BOCs auch über theoretische Zugänge sowie aus zweiter Hand Informationen über Berufe. Wie im Kapitel 4.6.2 bereits dargestellt, bewerten Schülerinnen und Schüler solche Einheiten in aller Regel sehr positiv mit der Begründung, sie hätten neue Berufe kennen gelernt und viel Neues über ihnen bereits bekannte Berufe gelernt. Sie betonen dies häufig als besonders wichtigen Effekt der BOCs. Nur vereinzelt weisen Teilnehmende kritisch darauf hin, dass sie im BOC nichts Neues erfahren hätten.

5.2.3 Recherchekompetenz

In mehreren BOCs war ein wichtiges Ziel, den Schülerinnen und Schülern eigenständige Recherchekompetenzen zu Fragen der Berufsorientierung zu vermitteln, d.h. ihnen zu zeigen und sie erproben zu lassen, wo und wie sie sich selbst Informationen über Berufsbilder aneignen können. Viele Schülerinnen und Schüler, die an BOCs teilnahmen, in denen Einheiten diesbezüglich angeboten wurden, benennen ausdrücklich, dass sie im BOC Recherchekompetenzen erlangten, d.h. jetzt wissen, wie sie sich auch eigenständig informieren können. Bei einigen, die zugleich im BOC motiviert werden konnten, sich mit dem Thema Berufsorientierung stärker auseinander zu setzen und Interessen für bestimmte Berufe herausbildeten, führte dies sogar dazu, dass sie nach Abschluss des BOCs auch eigenständig und mit großem Engagement zu für sie interessanten berufsbezogenen Themen Recherchen anstellten. Hier wird deutlich, dass erst die Kombination mehrerer im BOC gegebener Impulse und bewirkter Kompetenzerweiterungen dazu führte, dass Schülerinnen und Schüler selbst die Verantwortung für eine bewusste und eigenständige Gestaltung des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses übernehmen. Insgesamt ist der Erwerb von Recherchekompetenz ein eher nachrangiger Effekt, der von gut 8% der Jugendlichen berichtet wird. In BOCs mit den Schwerpunkten Arbeitserprobung und soziale Kompetenzen/ Selbstreflexion gibt es jedoch keine Schülerinnen und Schüler die hiervon berichten, weil es in den jeweiligen Camps auch nicht thematisiert wurde. Im Schwerpunkt Berufserkundung berichtet jedoch ein Viertel der Jugendlichen von einem solchen Effekt.

5.2.4 Bewerbungskompetenzen

Wie oben gezeigt, bewerten die Schülerinnen und Schüler die Einheiten zum Erlernen von Bewerbungskompetenzen (Bewerbungen schreiben, Vorstellungsgespräche üben, Telefonate mit Arbeitgebern üben) im BOC sehr positiv und beschreiben diesbezüglich für sich einen direkten Nutzen. Die Effekte und Wirkungen solcher Einheiten erläutern sie unterschiedlich detailliert. Einige greifen spezifische Aspekte heraus und benennen beispielsweise, dass sie jetzt wüssten, worauf sie beim Vorstellungsgespräch achten müssen oder wie Telefonate mit Arbeitgebern anzugehen seien. Andere beschreiben ihren Erkenntnisgewinn eher allgemein und erklären unspezifisch, sie hätten im BOC gelernt, „wie man sich bewirbt". Schon im Kapitel 4.6 wurde daraufhin gewiesen, dass es mit Hilfe von Rollenspielen gelungen ist, die Jugendlichen auch emotional zu erreichen. In diesem Zusammenhang berichten einige Schülerinnen und Schüler, dass sich durch die Möglichkeit, Bewerbungsverfahren konkret zu simulieren, ihre diesbezüglichen Ängste verringert hätten. Die geschilderten Wirkungen von Einheiten zu Bewerbungskompetenzen treten in nahezu allen Camps auf, in denen solche Einheiten durchgeführt wurden. Einige Jugendliche berichten, dass sie nach dem BOC bei der Suche nach einem Praktikumsplatz direkt von dem Erlernten profitiert hätten.

Effekte auf die Bewerbungskompetenzen werden fast ausschließlich aus den BOCs ohne Schwerpunkt berichtet, in denen die Bewerbungstrainings stattgefunden haben. Hier ist es ca. ein Viertel der Jugendlichen, die von sich sagen, dass sie ihre Kompetenzen erweitern konnten.

5.2.5 Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften

Eine wichtige Fähigkeit für den Berufsorientierungsprozess ist die individuelle Kompetenz, berufswahlbedeutsame persönliche Eigenschaften wahrzunehmen, d.h. einschätzen zu können, über welche im Beruf (und für die Berufswahl) geforderten Fähigkeiten und Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler selbst verfügen. Für viele BOCs wird die Förderung dieser Reflexionsfähigkeit als explizites Ziel benannt. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion kann zum einen gefördert werden durch Übungen zur Selbstwahrnehmung; externes Feedback kann als Korrektiv wirken. Andererseits – und dies ist der Weg, den die meisten BOCs einschlagen – wird die Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen im Handeln selbst geschärft, denn im Handeln bietet sich die Möglichkeit, neue Kompetenzen herauszubilden, aber auch bestehende Kompetenzen an sich zu entdecken bzw. vermutete Kompetenzen zu überprüfen. In diesem Sinne sind alle Aktivitäten der BOCs geeignet, die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften zu fördern – die Art der Kompetenzen ist nur recht unterschiedlich und

unterschiedlich ist auch, inwieweit die BOCs dazu systematisch beitrugen, dies zu reflektieren.

Bei vielen der durchgeführten Aktivitäten ging es um oben bereits beschriebene Kompetenzen, die zur Bewältigung von Berufsorientierung und Berufswahl notwendig bzw. hilfreich sind; dazu gehören z.B. Recherchekompetenzen, Planungskompetenzen (Wie gehe ich die Berufswahl an? Welches sind die nächsten Schritte?), Entscheidungskompetenzen (Wie komme ich zu einer gut begründeten Entscheidung?) und Bewerbungskompetenzen (Wie setze ich dann die Entscheidung um?). Diesbezügliche Wirkungen wurden oben bereits beschrieben. In vielen BOCs ging es aber auch um soziale Kompetenzen und um berufspraktische Fähigkeiten (so bei den Arbeitserprobungen), die in diesen Bereichen erzielten Wirkungen sollen im Folgenden beschrieben werden.

5.2.5.1 Bessere Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten

Das Besondere an der Methode der Arbeitserprobung ist, dass sie auf verschiedenen Ebenen wirkt und in einem BOC vielfältige Funktionen gleichzeitig erfüllen kann: Im Handeln findet einerseits Wissenserwerb über den Beruf statt (z.B. Welche Tätigkeiten gehören dazu? Was sind Produkte bzw. Leistungen? Was für einen Nutzen erbringe ich?) und das Erlernen konkreter Abläufe (Wie geht das genau?) erfolgt durch Einüben. Zugleich ist Teil jeder Erprobung immer auch die Erfahrungsdimension, das direkte Erleben jenseits kognitiver Prozesse, wie sich das eigene Tun anfühlt (Macht mir das Spaß?) und das Potenzial der Erfahrung der Wirksamkeit eigenen Handelns bei Gelingen einer praktischen Aufgabe (Kann ich das?), möglicherweise gestützt durch Feedback von anderen und/oder Produkten eigenen Tuns.

Die verbesserte Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten wird insgesamt von 17% der Jugendlichen erwähnt, was daran liegt, dass sie allein von Schülerinnen und Schülern geschildert wird, die an BOCs mit Anteilen von Arbeitserprobung teilgenommen haben. Für die Selbstwahrnehmung eigener Kompetenzen spielt die eigene Erfahrung eine zentrale Rolle. Im Rahmen der Arbeitserprobungen machten zwar einige Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, bestimmte Tätigkeiten nicht zu können, für die Mehrzahl kam es dabei aber zu Erfolgserlebnissen. Viele Schülerinnen und Schüler schildern, dass sie über die Ausübung von berufsbezogenen Tätigkeiten an sich ungeahnte Stärken entdeckten. Dies führte bei Einzelnen zu einem größeren Zutrauen, auch einem entsprechenden Beruf gewachsen zu sein – was Veränderungen in den beruflichen Vorstellungen begünstigte, nicht aber automatisch bewirkte. Insbesondere bei mehrtägigen Arbeitserprobungen konnten die Jugendlichen die eigenen berufspraktischen Fähigkeiten in verschiedenen Berufsfeldern vergleichen und daraus ableiten, wofür sie besser geeignet wären. Immer wieder berichten Schülerinnen und Schüler, sie hätten im BOC mit bestimmten

Berufen verknüpfte Fertigkeiten erworben, einige beschreiben, welche Tätigkeiten sie gut konnten, andere stellen Bezüge her und identifizieren Unterschiede oder Übereinstimmungen zu vorherigen Einschätzungen und Erwartungen hinsichtlich der eigenen Leistungsfähigkeit. So schildern einige Schülerinnen und Schüler, dass sie vor der Erprobung nicht wussten oder unsicher waren, ob sie eine Tätigkeit beherrschten; besonders erwähnenswert ist es für Schülerinnen und Schüler, wenn sie feststellen, dass sie Herausforderungen meistern, von denen sie dies nicht vermutet hätten. Vereinzelt beschreiben Mädchen die für sie überraschende Erfahrung eigener Eignung für Berufsfelder, die sie sich nicht nur nicht zugetraut haben, sondern die sie auch als nicht geschlechterkonform erleben. Sie schildern, dass sie in der Arbeitserprobung in einer exponierten Position waren und unter besonderer Beobachtung der Jungen standen und stellen heraus, wenn ihnen von den Anleiterinnen und Anleitern eine besondere Eignung attestiert wird.

Von großer Bedeutung ist für viele Schülerinnen und Schüler das Feedback von anderen, hier primär den Anleiterinnen und Anleitern. Für einige scheinen deren Rückmeldungen sogar der wesentliche Maßstab für eigenes Können zu sein, sie verweisen auf die offene Frage, ob sie etwas Interessantes über ihre Fähigkeiten erfahren haben, allein auf gute Noten bzw. Rückmeldungen von Anleiterinnen und Anleitern. Deren Rückmeldungen wirken auch als wichtiges Korrektiv, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund zu hoher Erwartungen an die eigene Leistungsfähigkeit mit der Umsetzung und dem Resultat eigenen Handelns unzufrieden sind. Die Wirksamkeit eigenen Tuns und die eigenen fachlichen Kompetenzen manifestieren sich auch in besonderer Weise in erfolgreich erstellten Werkstücken; für viele Schülerinnen und Schüler ist dies besonders erwähnenswert.

5.2.5.2 Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen

Noch deutlich häufiger und auch quer zu allen BOCs beschreiben Schülerinnen und Schüler Effekte im Bereich Sozialkompetenzen. Insgesamt sind es knapp 50% der Jugendlichen, die hiervon berichten, am häufigsten in den BOCs mit dem Schwerpunkt Soziale Kompetenzen/Selbstreflexion (60%), am seltensten in den BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung (30%). Das Konzept „Sozialkompetenzen“ ist ein multidimensionales Konstrukt, welches eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen umfasst. In Anlehnung an Kanning (2003) beschreibt Reißig soziale Kompetenzen als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ (Reißig 2007, S.7) Zu sozial kompetentem Verhalten gehören demnach Aktivitäten, die den Tätigkeitsebenen Situationsanalyse, Problem, Zieldefinition,

Mittelwahl, Aktivierung bzw. Aktion und Evaluation (Prozess-/ Ergebniskontrolle) zugeordnet werden (Reißig 2007:7).[80]

Angewendet auf Berufsorientierung und das Konzept der Ausbildungsreife benennt der Nationale Ausbildungspakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs für Deutschland in seinem Kriterienkatalog für Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2009) eine Reihe von psychologischen Merkmalen des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit:

- Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Fähigkeit zu Kritik und Selbstkritik,
- Leistungsbereitschaft,
- Selbstorganisation und Selbstständigkeit,
- Sorgfalt,
- Teamfähigkeit,
- Umgangsformen,
- Verantwortungsbewusstsein und
- Zuverlässigkeit.

In den BOCs konnten potentiell in all diesen Dimensionen sozialer Kompetenz Wirkungen erzielt werden, da sie auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Methoden erforderlich waren, trainiert und teils auch reflektiert wurden. Durchhaltvermögen, Frustrationstoleranz und Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit beispielsweise wurden ebenso bei Arbeitserprobungen, bei Bewerbungstrainings, bei gemeinsamen Rechercheaufgaben wie bei komplexen spielerischen Sequenzen aktiviert und trainiert. Auch das mehrtägige Miteinander im BOC selbst bot Trainingsmöglichkeiten für soziale Kompetenzen.

Von den Jugendlichen selbst werden in den Interviews vor allem Veränderungen im Hinblick auf die Dimensionen Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Kommunikations- und Umgangsformen sowie das Überwinden eigener Grenzen beschrieben. Bei den meisten Äußerungen wird eine verbesserte Wahrnehmung eigener – häufig unvermuteter – Kompetenzen angeführt.

Mit Abstand am häufigsten beschreiben Schülerinnen und Schüler Veränderungen im Hinblick auf *Teamfähigkeit*. Dabei geht es um die Fähigkeit und Bereitschaft der Einzelnen, mit anderen gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe zu arbeiten.

80 Nach Runde lassen sich diesen Aktivitätsebenen verschiedene Formen von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zuordnen und zwar: Kognitive Strukturiertheit, Variablen der Personenwahrnehmung, Kognitive Stile, Perspektivenübernahme, Dimensionen des Selbstkonzeptes, Wirkungsorientierung/ Kontrollüberzeugungen, Soziale Aktivität, Kooperationsbereitschaft, Entscheidungsverhalten, Führungsverhalten, Soziale Ängstlichkeit, Gefühlskommunikabilität, Formaltechniken, Selbstkontrolle/Selbstregulation und Kontrollverhalten(umweltgerichtet) (vgl. Reißig 2007:8).

Wichtige Aspekte sind hier Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit Hilfe annehmen und anbieten zu können und eigene Interessen der gemeinsamen Zielerreichung unterzuordnen. In allen Camps kamen die Jugendlichen in Situationen, in denen Teamarbeit gefordert war, sei es bei der gemeinsamen Arbeit in Werkstätten, bei Kooperationsspielen, bei erlebnispädagogischen Einheiten, bei gemeinsamen Recherche- und Präsentationsaufgaben oder bei Gruppenreflexionen über Stärken der Einzelnen. Der Stellenwert von kooperativen Elementen war aber in den BOCs sehr unterschiedlich und so fallen auch die Effekte je nach Schwerpunkt der BOCs unterschiedlich stark aus. Aus sehr vielen BOCs erzählen die Schülerinnen und Schüler mit großer Begeisterung von der Erfahrung, im Team Aufgaben gelöst zu haben. Im Wesentlichen machen die Jugendlichen diese Erfahrung bei In- und Outdoor-, Team- und Kooperationsspielen und bei erlebnispädagogischen Klettereinheiten beim gegenseitigen Sichern. Für viele Schülerinnen und Schüler ist damit die teils überraschende Erkenntnis verbunden, dass sie selbst und ihre Mitschülerinnen und -schüler zur Teamarbeit fähig sind, dies bei einigen in ausdrücklicher Abgrenzung zu diesbezüglichen schulischen Erfahrungen. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler vermittelt dabei den Eindruck, dass Teamfähigkeit im schulischen Alltag von den Schulen weder ausdrücklich gefordert noch gefördert wird. Einzelne Schülerinnen und Schüler reflektieren, dass sie ohne Kommunikation und Kooperation die gestellten Aufgaben nicht hätten bewältigen können. Häufig wird von den Jugendlichen als Effekt benannt, dass dadurch das Vertrauen in Mitschülerinnen und -schüler größer geworden sei. Als Wirkungen der BOCs beschreiben einige, dass sie nach dem BOC mehr in Gruppen arbeiten wollten, weniger Angst hatten, vor Gruppen aufzutreten und sich vereinzelt eher trauten, anderen von sich und ihren Problemen zu erzählen. Bezogen auf das gegenseitige Sichern beim Klettern berichten einige, dass sie zunächst Schwierigkeiten damit hatten, Mitschülerinnen und Mitschülern zu vertrauen, beschreiben es aber als eine besonders positive Erfahrung, dass sie dann doch Vertrauen aufbauen und sich auf die anderen verlassen konnten.

Von Interesse ist auch, inwiefern die Teamarbeit im Klassenverband sich auch auf das *Klassenklima* auswirkt. Die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler äußert, dass sie sich während des BOCs deutlich besser miteinander verstanden haben als normalerweise in der Schule. Solche Wirkungen sind allerdings nicht feststellbar, wenn es zu dramatischen Vorfällen während des Camps kam. Die meisten berichten, es habe während des BOCs weniger Streit gegeben und sie hätten sich im Ganzen besser vertragen als in der Schule. Die Schülerinnen und Schüler selbst geben hier einerseits als Grund Herausforderungen an das Verhalten der Gruppe an, die durch den außerschulischen Lernort bedingt sind, andererseits – und dies deutlich häufiger – führen sie die Teamarbeitserfahrungen an. Auf die Frage, ob sich Veränderungen im Klassenklima auch nach dem BOC gehalten haben, berichten einige von keinen

oder nur kurzfristigen Effekten, die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler aber von noch anhaltenden Effekten. Als Indikatoren für eine solche Veränderung beschreiben sie, dass es im Unterricht ruhiger geworden sei, wodurch sie besser lernen können, Konflikte jetzt nicht mehr gleich körperlich ausgetragen, sondern konstruktiver angegangen werden, dass sie während des BOCs neue Freunde gefunden haben, vor dem BOC nur in kleinen Gruppen zusammen etwas gemacht hatten und nun ein Zusammenhalt auch in größeren Gruppen entstanden sei. Aus einigen Schulen wird berichtet, dass Mitschülerinnen und -schüler, die zuvor Außenseiterinnen bzw. Außenseiter waren, seit dem BOC besser integriert seien oder dass eher schüchterne Schülerinnen und Schüler sich nun eher trauen, etwas zu sagen. Das gemeinsame Arbeiten im BOC hat an einer Schule dazu geführt, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem BOC angeregt haben, in Tischgruppen zu sitzen, mit positiven Effekten auf die Atmosphäre in der Klasse .

Generell finden sich in fast allen BOCs die genannten Effekte, allerdings sind sie in denen mit Einheiten zum Thema „Sozialkompetenzen/Selbstreflexion“ tendenziell stärker.

Eine wichtige soziale Kompetenz ist *Leistungsbereitschaft*. Veränderungen diesbezüglich beschreiben einige der Schülerinnen und Schüler, die einen sehr klar definierten und gut begründeten Wunschberuf haben, aber während des BOCs erfahren, dass der Schulabschluss, den sie ihrer Einschätzung nach erreichen werden, nicht für diesen Beruf ausreichend sein wird. Während Schülerinnen und Schüler, denen die Erlangung eines entsprechenden Abschlusses als unrealistisch erscheint, sich eher resigniert äußern, beschreiben andere, die hier Chancen sehen und sich diesbezüglich von den Lehrkräften unterstützt fühlen, dass sie sich vorgenommen haben, durch verstärkte Anstrengungen das selbst gesteckte Ziel doch noch zu erreichen und dass sie dies teils auch schon (erfolgreich) umgesetzt haben. Vor allem Haupt- und Gesamtschülerinnen und -schüler, zudem eher Jungen als Mädchen schildern diese Art von Effekt. Auch finden sich Hinweise darauf, dass auch die Erfahrung, dass der bislang angestrebte Berufswunsch doch nicht den eigenen Wünschen entspricht, dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule mehr anstrengen um ihre Chancen auf eine Ausbildung in einem Alternativberuf zu erhöhen.

Neben dem oben schon erwähnten Aspekt der gesteigerten schulischen Leistungsbereitschaft berichten auch einige Teilnehmende allgemein, dass sie im BOC erfahren haben, dass es sich lohnt, auch dann weiter an einer Aufgabe zu arbeiten, wenn erste Misserfolge eintreten und die Motivation zurückgeht. Dieses *Durchhaltevermögen* sei dann aktiviert worden, wenn die Schülerinnen und Schüler nach ersten Misserfolgen mit Unterstützung der Anleiterinnen und Anleiter und aufgrund der Verpflichtung zur Teamarbeit trotz Frustration nicht kapitulierten und so zu (besseren) Ergebnissen kamen. In einzelnen Fällen werden diese Aussagen auch auf die selbstgesteckten beruflichen Perspektiven bezogen und optimistisch festgestellt,

dass man es schaffen könne, diese Ziele zu erreichen, wenn man sich ausreichend anstrenge und nicht aufgebe.

Weitere Sozialkompetenzen, die von einigen Schülerinnen und Schülern in den Interviews zuweilen benannt werden, sind *Kommunikationskompetenzen*. Jugendliche erwähnen diesbezüglich z.B. bezogen auf Bewerbungssituationen, dass sie gelernt hätten, lauter zu sprechen und damit nicht so ängstlich wirken. Andere benennen die Lernerfahrung, dass man bei Kooperationsaufgaben nicht immer als Erste bzw. Erster oder am lautesten reden müsse, um Entscheidungen zu beeinflussen. Kommunikationskompetenzen werden für die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Situationen im sozialen Leben relevant - in der Schule, im Freundeskreis, in der Familie oder im Beruf. Besonders die Bewerbungstrainings führten dazu, dass sie lernten, dass verschiedene Kontexte verschiedene Anforderungen an Kommunikationskompetenzen stellen. Diese Erkenntnis der Kontextabhängigkeit von Verhaltensanforderungen wurde auch bezogen auf das in einigen BOCs durchgeführte Training von *Umgangsformen* beschrieben. Jugendliche beschreiben hier die Erkenntnis, dass sie sich im Praktikum oder bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz, bzw. später im Betrieb anders verhalten müssten als in der Schule. So sei mehr Respekt gegenüber anderen erforderlich und mangelnder Respekt Vorgesetzten gegenüber könne sogar dazu führen, einen mühevoll erlangten Ausbildungsplatz wieder zu verlieren.

Spezifische Erfahrungen über die genannten Aspekte Vertrauensbildung und Kooperationsfähigkeit hinaus vermitteln erlebnispädagogische Aktivitäten, in denen die körperliche Leistungsfähigkeit gefordert wird, die Überwindung von Ängsten Bestandteil der Aufgabe ist und bezogen auf beide Dimensionen *Grenzerfahrungen* ermöglicht werden. So berichteten einige Schülerinnen und Schüler, dass sie beim Klettern mit eigenen Ängsten konfrontiert waren, die sie zum größten Teil auch überwinden und trotz gegenteiliger Erwartung die Aufgabe bewältigen konnten. Etwas geschafft zu haben, was sie sich selbst nicht zugetraut hätten, ist für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erfahrung. Die Jugendlichen sprechen teils geradezu euphorisch davon, dass sie gar nicht gewusst haben, wie viel Mut sie haben und dass sie auf sich selbst vertrauen können. Allerdings gibt es auch einige Schülerinnen und Schüler, die berichten, es nicht geschafft zu haben, hier eigene Grenzen zu überwinden. Negative Wirkungen solcher Misserfolgserlebnisse sind hier denkbar, werden von den Schülerinnen und Schüler aber nicht beschrieben.

Grundsätzlich ist die Frage bei solchen Verfahren, wie ein *Transfer* möglich ist, d.h. wie Gelerntes auf andere Kontexte übertragen werden kann. Es wird allgemein davon ausgegangen, dass bei Sozialkompetenztrainings die Reflexion des Erlebten und eine Begleitung des Transferprozesses für eine erfolgreiche Übertragung notwendig sind. Nur vereinzelt berichten die Schülerinnen und Schüler explizit über Einheiten, in denen sie das Erlebte reflektieren konnten, aber zuweilen finden sich in den

Aussagen der Schülerinnen und Schüler Andeutungen, dass in den BOCs thematisiert wurde, welche übergeordneten Ziele mit den kooperativen Aktivitäten verfolgt wurden. Nur vereinzelt ist den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu entnehmen, dass sie von der konkreten Situation und Aufgabe eigenständig abstrahieren und erklären können, welche Kompetenzen bei den Aktivitäten gefördert werden und in welchen anderen Kontexten sie erforderlich sein könnten. Nur ausnahmsweise finden sich Aussagen, die darauf hinweisen, dass ein Transfer nach dem BOC auf andere Lebensbereiche erfolgreich war.

5.2.6 Berufswünsche und berufliche Vorstellungen

Die Vorstellungen und Wünsche der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Berufswahl und die Berufswahl selbst gelten häufig als Ergebnis einer erfolgreichen beruflichen Orientierung und werden daher häufig mit dieser gleichgesetzt. Dabei umfasst berufliche Orientierung weit mehr Aspekte und die konkrete Berufswahl selbst muss als Ergebnis eines „langjährigen, komplexen (berufs-)biografischen Bildungs- und Sozialisationsprozesses“ verstanden werden, bei dem eine Vielzahl von Faktoren eine Rolle spielt. Berufswahl kann damit „nicht allein als Ergebnis eines einzelnen, zeitlich abgrenzbaren kognitiven Entscheidungsprozesses durch den Heranwachsenden in der Adoleszenz verstanden werden“ (von Wensierski 2008, S.152). Die Reichweite von kurzfristigen Berufsorientierungsmaßnahmen in diesem Prozess ist entsprechend begrenzt. Ein Instrument wie das BOC kann daher nur Veränderungen und Konkretisierungen von Orientierungen innerhalb dieses engen Korridors der bereits bestehenden biographisch bedingten beruflichen Orientierungen bewirken. Denkbare Veränderungen durch das spezifische Lernarrangement BOC innerhalb dieses Korridors sind, dass bestehende Orientierungen den Schülerinnen und Schüler bewusster werden, sich grobe Orientierungen konkretisieren, es kann sich das Spektrum denkbarer Berufe erweitern, durch Erprobungen und Informationen können bestehende berufliche Vorstellungen revidiert oder bestätigt werden oder es können neue berufliche Ideen entstehen.

Eine Betrachtung der Effekte der BOCs auf Berufswünsche und berufliche Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler muss zum einen berücksichtigen, dass bei BOCs, die das Thema Beruf und Berufswahl überhaupt nicht fokussieren, auch keine Wirkungen auf berufliche Vorstellungen erwartbar sind. Zudem ist wesentlich, dass in den BOCs, die Berufe und Berufswahl zum Thema haben und die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler damit anregen wollen, nur selten eine formulierte Zielstellung ist, dass sich durch das BOC konkrete berufliche Vorstellungen in der Gestalt von klaren Berufswünschen herausbilden sollen. Vielmehr geht es in vielen Schulen um eine erste Annäherung an das Thema, um Orientierung, um ein erstes sich Verorten im System der Berufe, um ein Kennenlernen und Auseinandersetzen, einen Prozess der Annäherung. Festlegungen

sollen zu diesem Zeitpunkt nicht erfolgen, wo sie zu frühzeitig erfolgt sind, werden sie eher als hinderlich gesehen. (Vgl. Kap. 4). Außerdem ist zu berücksichtigen, dass die ganz überwiegende Mehrzahl der von uns befragten Jugendlichen die Frage nach einem Berufswunsch schnell und klar beantworten kann; nur ein kleiner Teil sagt von sich, noch gar keine Vorstellung hinsichtlich des zukünftigen Berufes zu haben.[81] Etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Berufswunsch weiß aber nur wenig über die angegebenen Berufe; für sie trifft sicher zu, dass sie sich in der Phase der „diffusen" Berufsorientierung (vgl. zu diesem Konzept Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006) befinden. Die Tatsache, dass trotz unklarer Vorstellungen viele Jugendliche Berufswünsche nennen, mag mit eigenen Erwartungen und/oder mit Erwartungshaltungen des schulischen und sozialen Umfelds zu tun haben, bei den ein bestehender Berufswunsch häufig bereits als Ausdruck einer erfolgreichen beruflichen Orientierung gilt. Da (Berufs-)Orientierung stets impliziert, sich der unsicheren Situation zu stellen und eben nicht genau zu wissen, wohin es geht, mag vielen die Benennung eines Ziels bereits ein wenig Sicherheit geben - sei das Ziel noch so vorläufig und inhaltlich wenig fundiert. Wir trafen in den Interviews immer wieder auf das Phänomen, dass der Grad der Konkretisierung der beruflichen Orientierung bei einem Teil der Jugendlichen mit dezidierten Berufswünschen, faktisch gering ist, während Jugendliche, die hier verschiedene Optionen abwägen, Vor- und Nachteile benennen können und einräumen, sie seien noch nicht zu einer Entscheidung gekommen, sich bereits intensiver mit ihrer beruflichen Zukunft auseinandergesetzt haben. Daneben gibt es viele Jugendliche, die wohl begründet einen konkreten Berufswunsch verfolgen und einen geringeren Teil, die sich aus verschiedenen Gründen grundsätzlich noch nicht mit dem Thema befasst haben und daher noch keine Vorstellungen benennen können.

Ganz unabhängig von den Zielsetzungen der BOCs ist bei vielen Schülerinnen und Schülern beobachtbar, dass die Beschäftigung mit Berufen im BOC – sei sie theoretisch oder praktisch – dazu führt, dass sie neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen stets direkt auf ihre beruflichen Vorstellungen beziehen und hier gegebenenfalls bewusst oder unbewusst Anpassungsleistungen vollziehen – Berufswünsche in Frage stellen oder neue Berufe in Betracht ziehen, alte Berufswünsche verwerfen oder bestätigen, neue Berufswünsche entwickeln, das Spektrum denkbarer Berufe erweitern etc. Solche nachvollziehbar durch das BOC bewirkten Veränderungen oder Verstetigungen der beruflichen Vorstellungen werden vom Forschungsteam als Ausdruck einer intensivierten individuellen Auseinandersetzung mit dem Thema interpretiert.

81 Zu ähnlichen Befunden kommt die Studie von Rahn, Brüggemann und Hartkopf (2011) zur Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. Über 80% der befragten Haupt- und Realschülerinnen und -schüler kann in der 8. Klasse mindestens einen Berufswunsch angeben.

Viele Schülerinnen und Schüler können im Interview gut benennen, ob und wenn ja welche im BOC gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse sich wie auf ihre beruflichen Vorstellungen auswirkten. Teilweise werden solche Auswirkungen von den Jugendlichen nicht reflektiert, erschließen sich aber aus dem Gesagten. In einer Reihe von Interviews finden sich aber auch keine Hinweise auf solche Wirkungen; einige Schülerinnen und Schüler berichten sogar ausdrücklich, das BOC habe hier keinerlei Auswirkungen gehabt. Wie auch bezogen auf andere Themen kann hier grundsätzlich natürlich – ausgehend vom oben beschriebenen komplexen biographischen Prozess der beruflichen Orientierung – nicht von den Aussagen der Schülerinnen und Schüler auf tatsächliche längerfristige Wirkungen geschlossen werden. Erfahrungen und Erkenntnisse speisen die individuellen Orientierungen, werden möglicherweise aber noch gar nicht unmittelbar wirksam und den Schülerinnen und Schülern als entscheidungsrelevant bewusst. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Erfahrungs- und Wissensbestände möglicherweise erst später aktiviert und dann entscheidungsrelevant werden können.

Die weitaus meisten Äußerungen zu Wirkungen des BOCs auf ihre beruflichen Vorstellungen kommen von Schülerinnen und Schülern, die an BOCs mit Elementen der Arbeitserprobung teilgenommen haben. Sie werden zunächst gesondert dargestellt.

Wirkungen von Elementen der Arbeitserprobung auf berufliche Vorstellungen

Bei der Beschreibung der Wirkungen hinsichtlich der Kenntnisse von Berufen und Berufsfeldern und der Selbstwahrnehmung beruflicher Fähigkeiten wurde bereits ausgeführt, dass die Methode Arbeitserprobung ein geeignetes Instrument sein kann, um das Wissen von Schülerinnen und Schülern über Berufe und Berufsfelder zu erweitern und zugleich den Erfahrungsraum bietet, in welchem Schülerinnen und Schüler selbst erproben können, ob die Tätigkeiten den eigenen Präferenzen und Fähigkeiten entsprechen. Es ist also naheliegend, dass Arbeitserprobungen direkt auch auf berufliche Vorstellungen und Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler wirken.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass es eine Reihe von Schülerinnen und Schülern gibt, die nach eigenem Bekunden durch die Arbeitserprobung im BOC keine Denkanstöße im Hinblick auf ihre berufliche Perspektive bekommen haben, da sie keine für sie interessanten Berufe erproben konnten, die erprobten Berufe wesentliche Kriterien (z.B. Gesundheit) nicht erfüllen oder ihre berufliche Orientierung schon gefestigt war.

Die Mehrzahl von Schülerinnen und Schülern schildert dagegen Veränderungen ihrer beruflichen Vorstellungen durch die Arbeitserprobung. Einige formulieren ausdrücklich, dass sie sich durch die Erprobung besser beruflich orientiert fühlen; sie wüssten nun besser, was ihnen gefällt und was sie gut können und entsprechend, welche Berufe sie sich später vorstellen

können bzw. welche gar nicht in Frage kommen. Teilweise reflektieren die Schülerinnen und Schüler, dass auch die Erfahrung, dass ein Berufsfeld doch nichts für sie sei, zur beruflichen Orientierung beigetragen habe. Man sei so später diesbezüglich vor unangenehmen Überraschungen gefeit.

Einige Schülerinnen und Schüler reflektieren explizit den Vorteil der Erprobung: sie erläutern, dass es ein großer Unterschied sei, von einem Beruf zu wissen oder ihn selbst erproben zu können. Das BOC wirkt sich bei vielen befragten Schülerinnen und Schülern – insbesondere der Förderschülerinnen und -schüler - ganz direkt auf formulierte Berufswünsche aus – neue Vorstellungen entstehen, alte werden verworfen oder bestätigt. Deutlich wird, dass diese Anpassungsleistungen ganz unmittelbar und weitgehend unreflektiert passieren. Für viele gilt: Was erprobt wurde und was gefällt kommt in Frage, verdrängt sofort vorherige Berufswünsche oder eröffnet zumindest neue Optionen. Bei einer Reihe von Schülerinnen und Schülern, die vorher keine Berufswünsche bzw. Wunschberufe hatten, entsteht durch die Arbeitserprobung erstmalig eine konkrete berufliche Vorstellung bzw. Idee. Die erprobten Berufe sind ihnen in der Regel nicht unbekannt, aber sie kommen durch die Erprobung in Reichweite, sie können sich erst dadurch konkret etwas darunter vorstellen.

Anpassungsleistungen der eigenen beruflichen Vorstellungen erfolgen auf der Grundlage der Erfahrung, etwas gut oder weniger gut zu können (auch anhand von Rückmeldungen), auf der Grundlage der Erfahrung, dass Tätigkeiten mehr oder weniger Spaß machen, mehr oder weniger anstrengend sind sowie, dass bestimmte zentrale Kriterien der Berufswahl in einem Berufsfeld wider Erwarten erfüllt oder eben doch nicht erfüllt sind. Aber auch soziale Aspekte können eine Rolle spielen (nur Mädchen/Jungen in Ausbildung z.B.).

Im Kapitel 4.6 wurde bei der Beschreibung der Bewertungen von Arbeitserprobungen herausgearbeitet, dass die Bewertung von Arbeitserprobung durch die Schülerinnen und Schüler dann am besten ist, wenn solche Elemente im Zentrum des BOCs stehen und damit größere Zeitanteile ausmachen, die Auswahl der möglichen Berufsfelder für die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich attraktiv ist, zudem bei den erprobten Berufsfeldern einer dabei ist, der für sie tatsächlich als späterer Beruf in Frage kommt und wenn Berufe erprobt werden, in denen sich den Schülerinnen und Schülern bislang noch keine vertiefte Erprobungsmöglichkeit geboten hatte. Ähnliches gilt für die Wirkungen auf berufliche Vorstellungen. Solche Wirkungen lassen sich eher dann feststellen, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr als ein oder zwei Berufe erproben konnten und wenn genügend Zeit für die Erprobung zur Verfügung stand, wenn die Auswahlmöglichkeiten grundsätzlich zu den bestehenden beruflichen Orientierungen der Jugendlichen passten und Berufe gewählt wurden, die nicht bereits vorher ausführlich erprobt worden sind. Die genannten Zusammenhänge werden im Folgenden etwas ausführlicher beleuchtet.

Die Arbeitserprobung nahm in den BOCs – wie oben dargestellt - einen unterschiedlich großen Stellenwert ein. Aus den BOCs, in denen nur ein Beruf erprobt wurde, lassen die Berichte der Schülerinnen und Schüler nur vereinzelt den Rückschluss auf Effekte im Hinblick auf berufliche Vorstellungen zu, bei BOCs mit der Möglichkeit der Erprobung mehrerer Berufe lassen sich häufiger anhand der Interviews diesbezügliche Wirkungen nachvollziehen. Sehr kurze Arbeitserprobungen, wie sie in Berufeparcours vorgesehen sind, zeigten im Hinblick auf berufliche Vorstellungen nur ausnahmsweise Wirkung. Eine wichtige Rolle spielt, ob die Schülerinnen und Schüler das Gefühl vermittelt bekommen, verschiedene Alternativen erkunden zu können. Dass dies eher bei mehrtägigen Einheiten und einer größeren Auswahl an Berufen vorliegt, liegt auf der Hand.

Für eine Reihe von Schülerinnen und Schülern war die erstmalige Erprobung des Wunschberufes eine wichtige Erfahrung, die teils dazu führte, diesen zu festigen, teils aber auch ihn zu hinterfragen und evtl. zu verwerfen. Es kam nur vereinzelt vor, dass den Schülerinnen und Schülern die Erprobung des Wunschberufes zwar nicht gefiel, sie aber dennoch ungebrochen diesen favorisierten. Besonders Schülerinnen und Schüler, die im BOC nur ein oder zwei Berufe erproben konnten und hier einen Wunschberuf wählten, den sie bereits zuvor ausführlich erproben hatten, profitierten von der Arbeitserprobung im BOC wenig oder gar nicht. Dies hängt damit zusammen, dass die eintägige Erprobungsmöglichkeit im BOC die eines Praktikums nicht annähernd erreicht und der Erkenntnisgewinn damit gering ist.

Immer wieder brachte Schülerinnen und Schülern gerade die Erprobung von Berufen, die nicht ihre erste Wahl waren, neue Erkenntnisse und Bewegung in ihre beruflichen Vorstellungen. Dass es diesbezüglich von Vorteil sein kann, wenn im Vorfeld eines BOCs bewusst geplant wird, welche Jugendlichen welchen Beruf erproben werden, wird am Beispiel eines BOCs in einer Förderschule deutlich. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse hatten hier bereits zwei Praktika durchlaufen und die Vorgabe für das BOC war daher, dass die Arbeitserprobungen im BOC in davon abweichenden Berufen durchgeführt werden mussten. Bei allen befragten Schülerinnen und Schülern dieser Schule zeigen sich Effekte bezogen auf einen Ausschluss von Berufen, auf die Bestätigung von Berufswünschen und die Erweiterung des Spektrums denkbarer Berufe. Die Offenheit für neue Erfahrungen ist allerdings unterschiedlich stark ausgeprägt und nicht immer lassen sich Umsetzungsfaktoren als Ursachen für Veränderungen bzw. ausbleibende Wirkungen ausmachen.

Andere Faktoren, die die Wirkungen beeinflussen, liegen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler: Bei jenen, die aktuell mit anderen gravierenden Problemen zu kämpfen haben (z.B. prekärer Aufenthaltsstatus, Strafverfolgung, familiäre Konflikte), sind die Wirkungen eines BOCs insgesamt eher gering. Umgekehrt trägt Arbeitserprobung bei Schülerinnen und Schüler, deren

Berufswahlentscheidung bereits sehr weit fortgeschritten ist, ebenfalls kaum etwas zur beruflichen Orientierung bei.

Eine Reihe von Schülerinnen und Schülern nennt Berufswünsche, die angesichts der aktuellen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler eher schwer realisierbar bzw. unrealistisch erscheinen. Dies sind z.T. Berufswünsche, die mit aktuell erwartbaren Schulabschlüssen nicht erreichbar sein werden (Innendesignerin, „Banker", Wissenschaftler, Polizist), es sind aber auch Traumberufe bzw. ungewöhnliche Berufswünsche dabei (Holzfällerin, Schauspielerin, Fußballer, Musiker). Einige der genannten Berufe gehen nachvollziehbar auf den Einfluss von Medien zurück (vgl. dazu auch Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2011) vereinzelt berichten die Schülerinnen und Schüler aber auch von unrealistischen beruflichen Vorstellungen der Eltern. Lehrkräfte, so schildern die Schülerinnen und Schüler, versuchen ihnen diesbezüglich eine realistische Einschätzung ihrer Chancen zu vermitteln, was von einigen als sehr frustrierend erlebt wird. Möglicherweise ist für diese Jugendlichen eine Berufserprobung besonders sinnvoll, weil damit unrealistische Wünsche nicht direkt entkräftet werden, sondern ihnen durch praktische Erprobung realisierbare Alternativen entgegengestellt werden, auf die zurückgegriffen werden kann, wenn klar wird, dass andere Wege nicht gangbar sind. Einige der Jugendlichen beschreiben entsprechend eine im BOC bewirkte Ausweitung der Optionen.

Häufig wird Arbeitserprobung nur in geschlechterkonformen bzw. geschlechtergemischten Berufen durchgeführt. Selten berichten Schülerinnen und Schüler davon, dass die Auswahl von Seiten der Schule oder des Anbieters anders gesteuert wurde, selten findet sich überhaupt ein bewusster Umgang mit der Problematik. Wie bereits bei der Beschreibung der Wirkungen auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer Eigenschaften dargestellt, berichten nur wenige Jugendliche davon, die Arbeitserprobung in vom jeweils anderen Geschlecht dominierten Berufen durchgeführt zu haben. Zum Teil hat dies für diese Schülerinnen und Schüler keine erkennbare Wirkung auf die beruflichen Vorstellungen. Einige Schülerinnen und Schüler machen dagegen positive Erfahrungen bei der Arbeitserprobung in vom anderen Geschlecht dominierten Berufen, ziehen allerdings die Berufe aufgrund anderer Präferenzen, teils auch aufgrund der Dominanz des anderen Geschlechts dennoch nicht in die nähere Auswahl. Nur vereinzelt ziehen Mädchen Berufe in Erwägung, die nur überwiegend von Männern besetzt oder von ihnen dominiert werden, so z.B. im Metall- oder im Baubereich. Arbeitserprobungen wirken daher nur sehr begrenzt der geschlechtsspezifischen Berufswahl entgegen.

Einfluss auf die Berufswahl von BOCs mit anderen Schwerpunkten

Durch den Erwerb von neuen Kenntnissen über Berufe passen nur vereinzelt Schülerinnen und Schüler berufliche Vorstellungen an und ziehen andere Berufe in Betracht; häufiger be-

richten sie, dass sie aufgrund von neu erhaltenen Informationen über ihre Wunschberufe diesbezüglich verunsichert wurden. Hier kann das Wissen über notwendige Schulabschlüsse, die Dauer von Ausbildungen, mit einem Beruf verknüpfte Tätigkeiten und gesundheitliche Gefahren, das erwartbare Gehalt oder allgemeine und regionale Beschäftigungschancen relevant sein, wobei nicht immer die von den Schülerinnen und Schülern genannten Informationen auch belastbar sind.

In den BOCs in denen vor allem bzw. ausschließlich Aktivitäten im Bereich „Selbstreflexion und soziale Kompetenzen" durchgeführt wurden kam es wie erwartet nicht zu Wirkungen auf die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Lediglich ein Standort weicht diesbezüglich ab. Hier wurden die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt der Selbst- und Fremdreflexion genommen, die Schülerinnen und Schüler sollten ihre Berufswünsche unter Bezugnahme auf eigene Stärken begründen und erhielten dann von den Mitschülerinnen und -schülern und Anleiterinnen und Anleitern ein Feedback diesbezüglich. Alle drei befragten Jugendlichen beschreiben, dass dieses Verfahren Auswirkungen auf ihre beruflichen Vorstellungen hatte. Effekte waren, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufswunsch bestätigt wurden, ein Schüler/eine Schülerin sich bestärkt fühlte, einen Berufswunsch gegen den Wunsch der Eltern zu formulieren und dass sich für einen Schüler/eine Schülerin das Spektrum denkbarer Berufe erweiterte, nachdem der eigene Berufswunsch als wahrscheinlich unrealistisch erkannt wurde.

Dass auch spielerische Aktivitäten zur Berufswahl negative Auswirkungen haben können, wenn sie nicht ausreichend erklärt werden, zeigt das Beispiel aus einem BOC, in welchem die Anleiterinnen und Anleiter zum Einstieg jedem Schüler und jeder Schülerin spielerisch einen späteren Beruf zuschrieben. Dies war als Provokation und spielerische Anregung gedacht, die eigenen Präferenzen und Vorstellungen zu reflektieren. Nicht allen Schülerinnen und Schüler aber wurde dies klar, was teils zu großer Verunsicherung führte.

Bei den BOCs ohne inhaltlichen Schwerpunkt sind häufiger Wirkungen auf Berufswünsche zu finden. Sie lassen sich jedoch nur selten auf bestimmte Elemente des BOC zurückführen, weil die Jugendlichen selten benennen, in welchen Einheiten sie welche diesbezüglich wichtigen Informationen bzw. Erkenntnisse gewannen. Von Relevanz sind hier in der Regel Informationen über bestimmte Berufe oder Berufsbilder. Eine Regelhaftigkeit ist hier zudem nicht zu erkennen, da aus allen BOCs auch Schülerinnen und Schüler berichten, ihre beruflichen Vorstellungen seien durch das BOC nicht verändert worden.

Generell lässt sich auch für die genannten BOCs konstatieren, dass Effekte dann gering sind bzw. ausbleiben, wenn Jugendliche entweder schon sehr gut informiert und orientiert sind oder bislang (noch) wenig Interesse am Thema entwickelt haben.

Insgesamt wird ein Einfluss auf den Berufswunsch in den Interviews mit den Jugendlichen am häufigsten genannt (sowohl Veränderungen als auch Verstärkungen), was aber auch damit zu tun hat, dass uns für die Berufswünsche bei allen Jugendlichen Aussagen vorliegen.

5.2.7 Fazit der Auswertung der Interviews mit Schülerinnen und Schüler: Welche Effekte haben die BOCs?

Gegliedert nach potenziellen Einflussebenen der BOCs wurde in diesem Kapitel untersucht,

- inwieweit durch die Teilnahme am BOC eine Auseinandersetzung mit Berufswahl, Arbeitsleben und Zukunft angestoßen werden konnte,
- in welchem Maße es zu eigenständigen Aktivitäten im Bereich Beruf und Berufswahl in der Folge des BOCs kam,
- inwieweit Kenntnisse und Erfahrungen zu Berufen und Berufsfeldern erworben wurden,
- ob und welche Kenntnisse von und Erfahrungen mit Techniken der Informationsverarbeitung gemacht bzw. gewonnen werden konnten,
- inwieweit sich eine Veränderung bei Bewerbungskompetenzen zeigt,
- wie sich das BOC auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften bezogen auf berufspraktische Fähigkeiten und Sozialkompetenzen auswirkte und
- welche konkreten Wirkungen die BOCs auf die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen hatten.

In den Interviews mit Schülerinnen und Schülern wird eine Vielzahl von kurzfristigen Effekten deutlich, längerfristige Effekte lassen sich über den gewählten methodischen Zugang nicht überprüfen.

Im Hinblick auf viele der geschilderten Dimensionen zeigt die Auswertung der Interviews, dass die BOCs, in denen entsprechende Einheiten angeboten wurden, stets bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erwünschten Wirkungen erzielten. So erweist sich, dass viele Schülerinnen und Schüler durch die BOCs erstmalig ein Interesse an Berufsorientierung entwickelt haben bzw. dass dieses durch das BOC verstärkt wurde. Wissenszuwächse bezogen auf Berufe und Berufsfelder werden allgemein von vielen Schülerinnen und Schüler, die an BOCs mit Elementen der Arbeitserprobung und Berufserkundung teilgenommen haben, beschrieben, konkret sind sie für die meisten eher dann erwähnenswert, wenn durch Informationen im BOC vorherige Vorstellungen revidiert wurden, z.B. die Anforderungen der Berufe höher als vermutet sind bzw. andere Informationen es erfordern, neu über die eigenen beruflichen Vorstellungen nachzudenken. Ein großer Teil der Schülerinnen

und Schüler, die an BOCs mit Einheiten zum Thema Recherche- und Bewerbungskompetenzen teilnahmen, beschreibt, dass sie diesbezüglich viel gelernt hätten. In Bezug auf Bewerbungskompetenzen schildern einige Schülerinnen und Schüler, dass sie Ängste abbauen konnten und Handlungssicherheit erworben hätten.

Die Wahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften wurde prinzipiell in allen BOCs gefördert; dies geschah allerdings in den verschiedenen BOCs unterschiedlich explizit, in unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlichem Maße. Eine verbesserte Wahrnehmung berufspraktischer Fähigkeiten wurde von den meisten Schülerinnen und Schülern geschildert, die an BOCs mit Einheiten der Arbeitserprobung teilgenommen hatten. Viele Schülerinnen und Schüler berichten von Erfolgserlebnissen und sie stellen besonders heraus, wenn sie Herausforderungen meisterten, von denen sie dies nicht vermutet hätten. Die Bedeutung von Feedback seitens der Anleiterinnen und Anleiter und die erfolgreiche Erstellung von Werkstücken wird von den Schülerinnen und Schüler herausgestellt.

In Bezug auf die Selbstwahrnehmung sozialer Kompetenzen werden von den Jugendlichen in den Interviews vor allem Veränderungen im Hinblick auf die Dimensionen Teamfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Kommunikations- und Umgangsformen sowie das Überwinden eigener Grenzen beschrieben. Von vielen der In- und Outdoor- Team- und Kooperationsspiele und der erlebnispädagogischen Einheiten erzählen sie mit großer Begeisterung. Am häufigsten wird eine verbesserte Wahrnehmung eigener – häufig unvermuteter – Kompetenzen im Bereich Teamfähigkeit angeführt. Viele Teilnehmende beschreiben die überraschende Erkenntnis, dass sie selbst und ihre Mitschülerinnen und -schüler zu einer erfolgreichen gemeinsamen Aufgabenbewältigung in der Lage sind – eine Erfahrung, die sie offensichtlich im Schulalltag selten machen. Ein von den Schülerinnen und Schülern immer wieder genannter Schlüsselaspekt diesbezüglich ist der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen und die Erfahrung, sich auf Mitschülerinnen und -schüler verlassen zu können. Die genannten Erfahrungen wirkten sich auch auf das Klassenklima aus: Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler äußert, dass sie sich während des BOCs deutlich besser miteinander verstanden haben als im Schulalltag und dass dies auch nach dem BOC anhalte – allerdings nur, sofern es nicht zu gravierenden disziplinarischen Problemen während des BOCs kam. In Bezug auf Kommunikationskompetenzen und Umgangsformen beschreiben einige Schülerinnen und Schüler Lerneffekte im Hinblick auf kontextgebunden unterschiedliche Verhaltens- und Kommunikationsanforderungen (Schule vs. Bewerbung/Arbeitssituation). Eine durch das BOC veränderte Leistungsbereitschaft beschreiben vor allem solche Schülerinnen und Schüler, die während des BOCs erfahren, dass der Schulabschluss, den sie ihrer Einschätzung nach erreichen werden, nicht für ihren Wunschberuf ausreichend sein wird, die für sich aber eine

realistische Chance sehen, sich diesbezüglich zu verbessern. Eher vereinzelt schildern Schülerinnen und Schüler auch ein gesteigertes Durchhaltevermögen, welches dann aktiviert worden sei, wenn sie nach ersten Misserfolgen mit Unterstützung der Anleiterinnen und Anleiter und aufgrund der Verpflichtung zur Teamarbeit trotz Frustration nicht kapitulierten und so zu (besseren) Ergebnissen kamen. Schließlich ist zu nennen, dass die erlebnispädagogischen Anteile vielen Schülerinnen und Schülern Grenzerfahrungen und die Überwindung eigener Grenzen ermöglichten. Etwas geschafft zu haben, was sie sich selbst nicht zugetraut hätten, ist für viele Schülerinnen und Schüler eine wichtige Erfahrung.

Im Hinblick auf die beruflichen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zeigt die Auswertung der Interviews, dass die deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler vor wie auch nach dem BOC konkrete Berufswünsche benennen können. Bei etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schüler sind dies aber eher diffuse Berufswünsche, sie wissen wenig über die genannten Berufe. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist beobachtbar, dass die Beschäftigung mit Berufen im BOC dazu führt, dass sie neu gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen ganz direkt auf ihre beruflichen Vorstellungen beziehen. Eine eindeutige Wirkung der BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung ist, dass sich für viele das Spektrum vorstellbarer Berufe erweitert und klarer konturiert, dass Wunschberufe geprüft werden, auf der Grundlage verworfen oder bestätigt werden und dass erstmals berufliche Vorstellungen entwickelt werden. Es wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, was für sie denkbar wäre, was aber auch nicht. Durch ein erzwungenes Ausprobieren verschiedener Berufsfelder öffnen sich Optionen, die sie vorher nicht gesehen haben. Auch vorher in der persönlichen Wahrnehmung irrelevante bzw. abgelehnte Berufsfelder können durch Spaß an der Tätigkeit, Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldungen attraktiv werden. Dadurch hat das BOC für einige die Wirkung, ihnen Alternativen zu ihren (möglicherweise bzw. bekanntermaßen) unrealistischen Berufswünschen zu eröffnen. Allerdings kommt es dabei nur selten dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler für geschlechtsuntypische Berufe begeistern können. Die BOCs erfüllen damit in vielen Fällen erfolgreich die Funktion, Schülerinnen und Schülern realisierbare Berufswünsche aufzuzeigen und evtl. für sie attraktiv zu machen. Auch wenn Schülerinnen und Schüler die ursprünglichen Berufswünsche beibehalten, kann es zu einer Erweiterung der Optionen kommen, auf die möglicherweise später Bezug genommen werden kann. Die geschilderten Wirkungen scheinen in besonderem

Maße für Förderschülerinnen und -schüler zuzutreffen,[82] an Gesamtschulen wurden keine BOCs mit Schwerpunkt Arbeitserprobung durchgeführt. Generell lassen sich die geschilderten positiven Wirkungen eher dann feststellen, wenn die Schülerinnen und Schüler mehr als ein oder zwei Berufe erproben konnten und wenn genügend Zeit für die Erprobung zur Verfügung stand, wenn die Auswahlmöglichkeiten grundsätzlich zu den bestehenden beruflichen Orientierungen der Jugendlichen passten und Berufe gewählt wurden, die nicht bereits vorher ausführlich erprobt worden sind.

Auswirkungen auf berufliche Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern lassen sich primär in BOCs feststellen, in denen Arbeitserprobungen durchgeführt wurden, die theoretische Vermittlung von Wissen über Berufe führte hier seltener zu Veränderungen. Die stärkere Wirksamkeit von Arbeitserprobungseinheiten hängt damit zusammen, dass diese einerseits en passant Wissen von Schülerinnen und Schülern über Berufe und Berufsfelder erweitern und andererseits zugleich den Erfahrungsraum bieten, selbst zu erproben, ob die Tätigkeiten den eigenen Präferenzen und Fähigkeiten entsprechen.

In der Gänze ist damit der Befund insofern positiv, als die angestrebten Wirkungen sich – in unterschiedlicher Intensität – aber grundsätzlich stets bei einem Teil der Schülerinnen und Schüler feststellen lassen. Einige Aspekte sollen im Folgenden gesondert in den Blick genommen werden. Sie betreffen die Komplementarität der verschiedenen Bestandteile, die Intensität der Beschäftigung mit einzelnen Themen, die besonderen Potenziale einzelner Zugänge und die spezifischen Ausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern und wie diese mit erzielten bzw. nicht erzielten Wirkungen zusammenhängen.

Spezifische Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler: Häufig kam es vor, dass von drei befragten Schülerinnen und Schülern ganz verschiedene Wirkungen ein und derselben Maßnahme geschildert wurden. Dies legt nahe, dass individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Einfluss auf die Effekte und Wirkungen der BOCs haben bzw. dass die Passung des Angebots zu dieser individuellen Situation maßgeblich dafür ist. Als relevant diesbezüglich erwies sich vor allem der individuelle Stand der Berufsorientierung. Wirkungen blieben insbesondere dann aus, wenn die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Berufswahl schon klar festgelegt

82 Eine der befragten Berufsberaterinnen benannte hier allerdings als Problem, dass BOCs mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung gerade bei Förderschülerinnen und -schülern möglicherweise unrealistische Berufswünsche wecken. Sie habe dann die unangenehme Aufgabe den Schülerinnen und Schüler zu sagen, dass bestimmte Ziele unrealistisch seien. (Fallstudie 131) In einer Berliner Längsschnittstudie konnte allerdings gezeigt, werden, dass über 50% der in die Befragung einbezogenen Förderschülerinnen und -schüler des Schwerpunkts Lernen direkt mit Abschluss der Förderschule oder nach weiteren Bildungsmaßnahmen den HS-Abschluss erreichten, und insgesamt über 50% von ihnen in Berufsausbildung mündeten – dies allerdings zum geringsten Teil direkt nach Abschluss der Schule. (Ginnold, 2009)

waren oder wenn sie noch nicht bereit waren, das Thema als für die eigene Person relevant zu akzeptieren. Wichtig war zudem, dass sie nicht durch andere gravierende Probleme daran gehindert waren, sich mit dem Thema zu befassen. Weniger stark schien der Einfluss dieser Faktoren auf die Wirkungen der Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz zu sein.

Intensität der Bearbeitung von Themen: Bei den Bewertungen wurde deutlich, dass die jeweiligen Aktivitäten im BOC – unabhängig von der Art – umso besser bewertet werden, je länger sich mit dem Thema beschäftigt wurde. Bei den Wirkungen trifft dies zwar auch zu, bedeutet aber für die unterschiedlichen Schwerpunkte unterschiedliches: Bei Arbeitserprobungen und Aktivitäten zur Vermittlung von Sozialkompetenzen / Selbstreflexion wurde besonders deutlich, dass sie ihre Wirkung erst voll entfalten können, wenn dafür große Zeitanteile im BOC eingeräumt werden. Hingegen müssen z.B. nicht drei Tage Bewerbungstrainings durchgeführt werden, ein intensiver Tag kann diesem Kriterium ebenfalls entsprechen.

Komplementarität: Demgegenüber gibt es auch Aktivitäten, die in Kombination mit anderen eine weiterreichende Wirkungen entfalten können. Komplementarität der Elemente ist primär wichtig bei Aktivitäten zu Recherchekompetenzen, zur Förderung der beruflichen Orientierung und Berufserkundung. So berichten einige Schülerinnen und Schüler, dass sie im Anschluss an das BOC erstmalig eigenständig berufsbezogene Recherchen durchführten. Bei genauer Betrachtung dieser Fälle wird deutlich, dass ein erhöhtes Interesse an Berufsorientierung sich nur dann in Form von selbstständigen Aktivitäten und der Übernahme eigener Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses realisieren konnte, weil zugleich Recherchekompetenzen vermittelt wurden und sich im BOC für die Schülerinnen und Schüler neue berufliche Vorstellungen und Ideen entwickeln konnten bzw. bestehende konkretisierten. Vieles spricht dafür, dass sich Wirkungen der genannten Einheiten gegenseitig verstärken, wenn sie wie hier geschildert systematisch aufeinander bezogen sind. Daran wird deutlich, dass die Wirkung der BOCs sich nicht auf die Summe der Wirkungen der einzelnen Einheiten reduzieren lässt. Wirklich nachhaltige Impulse der BOCs lassen sich auf eine intensive und mehrere Facetten der Thematik abdeckende Annäherung an das Thema zurückführen.

Positive Wirkung durch Erfolgserlebnisse: Die Interviews zeigen, dass besonders große Wirkung auf die Jugendlichen Einheiten hatten, in denen sie Erfolgserlebnisse hatten (bei Arbeitserprobung, Teamarbeit, Bewerbungskompetenzen, Vermittlung von Recherchekompetenzen, Selbst- und Fremdwahrnehmung). Dies scheint ein Schlüsselaspekt der Wirksamkeit der BOCs zu sein.

5.3 Wirkungen des Berufsorientierungscamps auf die Berufswahlkompetenz der Jugendlichen aus der Sicht der Fachkräfte

Im Folgenden werden die Bewertungen des BOC aus Sicht der befragten Fachkräfte beschrieben. In den Gesprächen haben wir diese danach gefragt, wie sie die Camps bewerten, wann für sie das BOC ein Erfolg wäre und welche konkret zu beobachtenden Wirkungen eingetreten sind. Bei der Auswertung waren für uns sowohl die Ziele, die mit dem Berufsorientierungscamp verfolgt werden, als auch die Fachdiskussion zur Funktion der Berufsorientierung leitend. Ein Abgleich der Modulziele mit der in Kap. 5.3 referierten Systematik von Wirkungsdimensionen (in Anlehnung an eine Systematik von Berlepsch u.a. o. J.) zeigt eine weitgehende Übereinstimmung[83]. Die Beschreibung und Analyse der von den Befragten geäußerten Bewertungen wie der konkret beobachteten Wirkungen erfolgt deshalb wiederum entlang der oben angeführten Wirkungsdimensionen. Zu beachten ist, dass nur die Bewertungen der unmittelbar an einzelnen Phasen des BOC beteiligten Fachkräfte (Studien- und Berufswahlkoordinatoren bzw. -koordinatorinnen, Lehrkräfte, Träger sowie Berufsberaterinnen und Berufsberater) einbezogen werden.

Allgemeine Bewertung

Generell ist festzustellen, dass (fast) alle Fachkräfte sich nicht in der Lage sehen, Aussagen hinsichtlich der längerfristigen Wirksamkeit der Camps zu treffen, also die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu bewerten oder eine solche schlichtweg bestreiten. Dies schließt eine positive Bewertung des Camps nicht aus. So wird das Camp beispielsweise von einem Klassenlehrer als eine „gelungene Sache“ bewertet, aber als fraglich angesehen, ob es eine längerfristige Wirkung entfalten könne. Eine Berufswahlkoordinatorin an einer Förderschule sieht zwar die Möglichkeit einer längerfristigen Wirksamkeit in den ständigen Wiederholungen in dieser Woche sowie einer anschließenden Nachbereitung begründet. Überprüfen könne man diese Wirksamkeit jedoch kaum bzw. nicht.

83 Die Dimension „Berufs- und Zukunftsorientierung“ entspricht dem Ziel (2) erste eigene Wünsche hinsichtlich einer persönlichen und beruflichen Zukunft zu definieren und zu formulieren, die Dimension „Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern“ korrespondiert weitgehend mit dem Ziel (3), das berufliche Spektrum zu erweitern sowie dem Ziel (4) sich daran weitestgehend zu orientieren, die Dimension „Berufswünsche und berufliche Vorstellungen“ kann wesentlich als Konkretisierung der Erfahrungen mit Berufen betrachtet werden, die Dimension „Bewerbungskompetenzen“ entspricht dem Ziel (5), frühzeitig erste eigene Bewerbungsstrategien (Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Simulation von Vorstellungsgesprächen, „Etikette-Training“ etc.) zu entwickeln, die Dimension „Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Fähigkeiten“, umfasst einerseits das Ziel (1), sich selbst und die individuellen Stärken und Fähigkeiten zu entdecken und anderseits das Ziel (6), Sozial- und Teamfähigkeit zu trainieren. Lediglich die Dimension „Recherchekompetenz“ ist explizit nicht als Ziel genannt; sie ist über die Inhalte des BOC – wie gezeigt – aber enthalten.

Viele Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, Studien- und Berufskoordinatorinnen und -koordinatoren, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der durchführenden Träger sehen Berufsorientierung als einen Gesamtprozess, bei dem es nicht möglich sei, die Wirkung des Camps zu isolieren. Das BOC könne als Einzelmaßnahme nicht nachhaltig sein, könne aber als Bestandteil einer Gesamtstrategie wertvolle Impulse setzen.

„Es ist ein Prozess, es kann nicht gesagt werden, dass das BOC ausschlaggebend war." (StuBo, HS)

„Das Camp ist nur einer der BO-Bausteine und deshalb nur eine Grundlage, auf der man weiter arbeiten kann." (StuBo, HS)

Die schulischen und lokalen Akteure, die am Prozess der Berufsorientierung beteiligt sind, haben zu einem großen Teil, so ein erstes Ergebnis, den Prozesscharakter von Berufsorientierung soweit internalisiert, dass sie die isolierte Betrachtung der Effekte von Einzelmaßnahmen im Sinne von Nachhaltigkeit als nicht sinnvoll betrachten.

Einem Teil der schulischen Akteure ist auch präsent, dass mit den Ergebnissen der Maßnahmen - hier konkret dem BOC - weitergearbeitet werden muss. Dazu bedarf es bestimmter struktureller Voraussetzungen und Kapazitäten, die in der Fachdiskussion mit dem Begriff der „berufsorientierenden Schule" (Famula/ Butz 2005; vgl. Kap.2) umrissen worden sind. Die Verankerung der Berufsorientierung im Schulleitbild sowie eine fächer- und jahrgangsübergreifende Konzeption sind hier ebenso notwendige Voraussetzungen wie die Vor- und Nachbereitung der BOCs oder ein aufeinander abgestimmtes Gesamtkonzept der verschiedenen BO-Maßnahmen.

Solche Zusammenhänge werden vor allem von einigen Trägern und den Berufsberaterinnen und Berufsberatern thematisiert. Das Camp könne lediglich als Anstoß verstanden werden, um längerfristige Wirkungen sicher zu stellen, doch dafür fehlten in den Schulen zumeist die Kapazitäten, merkt beispielsweise ein BOC-Anbieter an. Die Einbettung des BOC in ein stetig aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept als weitere Voraussetzung wird exemplarisch von der Berufsberaterin an einer Gesamtschule thematisiert:

„Man sollte die Camps nicht im luftleeren Raum stehen lassen. Es muss so etwas wie eine logische Abfolge geben. Mitte der 8. Klasse die Auftaktveranstaltung der Eltern zum BOC, dann Anfang des zweiten Halbjahres die Durchführung. Das finde ich ist ein gut gewählter Zeitpunkt. Und dann müssen immer wieder Anknüpfungspunkte kommen. Wenn dann nichts mehr kommt, dann kann sich der eine oder andere in der Klasse 9 gar nicht mehr an das BOC erinnern. Das wäre schade." (AA,GS)

Diese Meinung wird von einer Reihe von Lehrkräften geteilt, die in den Interviews mehrfach auf die Notwendigkeit einer Nachbereitung des BOCs in den anschließenden Maßnahmeangeboten und Jahrgängen hinweisen oder als besonderen Erfolg herausstreichen, dass das durch das BOC geweckte Interesse

im Praktikum oder in der anschließenden Arbeitserprobung (z.B. im Rahmen des Projekts „Startklar!“, s. Kap. 2.4) sehr vorteilhaft ausgewirkt habe.

Kurzfristig wird das Camp mit unterschiedlichen Begründungen überwiegend als erfolgreich, bewertet. Als „Erfolg“ wird gewertet, wenn das Camp aus Sicht der Lehrkräfte ein realistisches Bild der Arbeitswelt vermittelt hat oder wenn die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zeigten, dass das Camp etwas verändert hat und sie motivierter sind. Von einigen Fachkräften wird auch der breite methodische Ansatz der BOCs (außerschulische Elemente, Einbezug von Externen, die von ihrem Arbeitsleben berichten oder die Erfahrungsmöglichkeiten im Freizeitbereich) positiv bewertet.

Ob das BOC erfolgreich im Sinne von wirksam war oder nicht, messen die Fachkräfte vor allem daran, ob ihnen Veränderungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen auffallen.

Berufs- und Zukunftsorientierung

Von Seiten einiger Fachkräfte wird als eine wichtige Wirkung die Auseinandersetzung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler mit der biografischen Phase nach der Schulzeit hervorgehoben. Das BOC biete diesen die Gelegenheit, Erfahrungen zu antizipieren, was sie erwartet, wenn sie den „geschützten Raum Schule“ verlassen. Dieses Thema sei oftmals mit Angst besetzt und werde zum Teil aus den Vorstellungen ausgeblendet. Den Jugendlichen sei klar geworden, dass demnächst ein wichtiger biographischer Schritt, der Einstieg ins Berufsleben ansteht, auf den sie sich vorbereiten müssen. Die konkrete Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft und über die weitere Lebensplanung sei für die Schülerinnen und Schüler enorm wichtig: „Zum ersten Mal wurde systematisch über die Zeit nach der Schule gesprochen.“ Die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für Berufswahlplanung sei gelungen.

Die Reichweite der Wirkungen über die berichtet wird, ist relativ groß. Einige Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer erwähnen, dass sich die Schülerinnen und Schüler nach dem BOC viel häufiger als zuvor über Berufe oder das Praktikum austauschen, was als Indikator für eine wachsende Aufmerksamkeit gewertet werden kann. Für andere Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer ist wichtig, dass Prozesse angestoßen werden, die sich beim einzelnen Jugendlichen oder in der Klasse entfalten können: „Dies kann ein Nachdenken über sich selbst sein. Es kann das In-Gang-Setzen von Gruppenprozessen sein, es kann das Realisieren sein, etwas mehr in der Schule tun zu müssen, wenn man etwas erreichen will, es kann das Erlernen eines Prinzips ‚Vernunft ist stärker als Kraft’ sein etc.“ (KL, HS) Im betreffenden Fall war das BOC erfolgreich, da es solche Prozesse angestoßen habe.

Kenntnisse von und Erfahrungen mit Berufen und Berufsfeldern

Bezogen auf die Wirkungsdimension „Erweiterung des beruflichen Spektrums“ gibt es von Seiten der Fachkräfte differenzierte Einschätzungen, die sich auch danach unterscheiden, welche Rolle und Zuständigkeit im Prozess der Berufsorientierung die Gesprächspartnerinnen und -partner einnehmen.

So berichten verschiedentlich Berufsberaterinnen und Berufsberater von positiven Erfahrungen mit am BOC teilnehmenden Schülerinnen und Schülern. Die Berufsberaterin an einer Gesamtschule kann zwar keine Wirkung des aktuellen BOCs feststellen, da es dafür noch zu früh sei, verweist aber auf positive Effekte des vorausgegangenen Jahrgangs. Schülerinnen und Schüler kamen beispielsweise in der Schulsprechstunde auf sie zu, knüpften an Erfahrungen an das BOC an und machten sich Gedanken, welche Berufsbereiche für sie interessant sein könnten. Nach Ansicht der Berufsberaterin einer Förderschule kämen Schülerinnen und Schüler, die am BOC teilgenommen haben, mit mehr Vorwissen in die Beratungsgespräche: „Sie haben mehr Verständnis bei der Erklärung der Berufsfelder und beziehen sich konkret auf das Berufsorientierungscamp.“ Der Berufsberater einer Hauptschule bewertet die Arbeitserprobung in drei Werkstätten eines Bildungsträgers als positiv, da die Jugendlichen dort die Möglichkeit gehabt hätten, mit Fachleuten über die Arbeitsanforderungen in den ausgewählten Berufen zu reden. Er merkt aber einschränkend an, dass es sich nicht um „echte“ Arbeitserprobungen gehandelt habe, sondern um ein „Hineinschnuppern“ unter Schonbedingungen.

Mehrere Berufsberaterinnen und Berufsberater betonen, dass der Tatbestand, dass sich Schülerinnen und Schüler aktiv mit Berufen auseinandersetzen und ein eigenes Interesse aufgrund von Erfahrungslernen entwickeln, ein eigenständiger Erfolgsfaktor sei, unabhängig davon wie realistisch die jeweiligen Vorstellungen über die Berufe einzuschätzen sind. Exemplarisch steht hier die Aussage einer Berufsberaterin, welche eine veränderte Einstellung zur Berufswahl von Hauptschulschülerinnen und -schülern als eine wichtige Wirkung des BOC herausstellt: „Für mich ist ein wichtiger und auch mit dem BOC erzielter Erfolg, wenn die Schüler merken: Hoppla, ich muss etwas für die Berufswahl tun. Ich muss mich bewerben.“ (AA, HS) In Hinblick auf die gesteigerte Auseinandersetzungsfähigkeit seien bei den Schülerinnen und Schülern durch das BOC Fortschritte zu merken, dies gelte nicht unbedingt für die Entwicklung realistischer Vorstellungen über Berufe.

Die durchführenden Träger, die Arbeitserprobungseinheiten in die BOCs einbezogen haben, benennen als wichtigen Erfolgsfaktor, dass die Jugendlichen Berufe kennen lernen und für sich austesten konnten. Dadurch hätten sie eine Spiegelung bekommen, welche Berufe eventuell für sie in Frage kämen und welche Eigenschaften sie dafür mitbringen müssten. Es wird aber auch zum Ausdruck gebracht, dass das Kennenlernen der

Berufe nicht als Hauptzweck gesehen werden kann, sondern auch die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler wachsen müsse: „Wichtig ist vor allem, dass sie begreifen: „Ich muss das auch selbst in die Hand nehmen. Ich bin für mich selbst verantwortlich.“ (Träger 25, 14)

Relevant sind Hinweise, die darauf aufmerksam machen, dass das Berufswahlverhalten bestimmter Schülergruppen sich vielfach resistent gegenüber Veränderungen zeige. Beispielsweise hat eine Berufsberaterin beobachtet, dass sich Hauptschülerinnen und -schüler nach geschlechtsspezifischem Muster immer wieder für dieselben Berufe entscheiden: „Jungen gehen in der KFZ-Bereich; Mädchen wollen Einzelhandelskauffrau werden“. Durch Arbeitserprobungseinheiten würden nicht so gängige Berufsbereiche zugänglich (Beispiele: Baubereich für Jungen, technische Bereiche für Mädchen), aber auch die Camps könnten die Jugendlichen nur teilweise dafür sensibilisieren, andere Berufe zu ergreifen. Konträr dazu bemängelt eine Klassenlehrerin, dass ihr die Vorstellung weniger bekannter Berufe beim BOC gefehlt habe. So seien wieder die Klischees (Mädchen: Friseurin, Junge: Mechatroniker) bedient worden.

Bewerbungskompetenzen

Zur Bedeutung der Vermittlung von Bewerbungsstrategien und Kompetenzen, die insbesondere im Vorstellungsgespräch für den potentiellen Arbeitgeber sichtbar und relevant sind, geben die befragten Lehrkräfte nur wenige Beurteilungen ab. Dies mag damit zusammenhängen, dass viele Lehrkräfte das Üben von Bewerbungsgesprächen für Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 als (noch) zu früh einstufen und dementsprechend zwar das Schreiben von Lebenslauf und Bewerbungen zwar in der Hälfte der Camps als Einheit vorkam, aber in keinem ein Schwerpunkt war.

Aktivitäten, die sich dem Aufbau von Strategien und Kompetenzen zuordnen lassen, werden eher bei summarischen Bewertungen der Camps aufgeführt, wie beispielsweise, dass die Jugendlichen im BOC viele Erfahrungen sammeln konnten, einen Lebenslauf verfasst, Bewerbungen geschrieben, Produkte erstellt oder Zertifikate erhalten haben. In denjenigen Camps, in denen diesen Aktivitäten ein größerer Stellenwert eingeräumt wurde, vermittelten sie jedoch einen nachdrücklichen Eindruck, da dabei viele Persönlichkeits- und Verhaltensaspekte angesprochen werden.

Inwieweit sowohl das äußere Erscheinungsbild als auch das Verhalten im Vorstellungsgespräch für das Einstellungsverhalten des potentiellen Arbeitgebers ausschlaggebend sein kann, verdeutlicht eine Berufsberaterin:

„Dass man den Jugendlichen klar macht: Versetz Dich mal in eine andere Rolle. ‚Wenn Du nur so angeschlurft kommst, wie wirkst Du dann auf andere. Völlig desinteressiert. Wenn Du desinteressiert wirkst, wirst Du dann eine Ausbildungsstelle

bekommen?' Dass man durch Gestik und Sprache auch Signale setzt, das ist den Jugendlichen häufig gar nicht bewusst."

Berufswünsche und berufliche Vorstellungen

In den Bewertungen mehrerer Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer stehen nicht die konkreten Berufswünsche im Vordergrund, sondern vor allem der motivierende Effekt der Camps, dergestalt dass Schülerinnen und Schüler überhaupt Spaß an der Praxis entwickeln, eventuell neue Interessen geweckt werden und die Jugendlichen in der Arbeitserprobung erste vorsichtige Hinweise erhalten, was für sie vielleicht ein interessanter Beruf sein könnte und was nicht. In dieselbe Richtung gehen Aussagen von Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren, die es als Erfolg benennen, wenn Schülerinnen und Schüler mehr Klarheit für sich gewonnen haben – sei es, dass ihnen ein Erprobungsbereich so gut gefallen hat, dass sie dort ein Praktikum anschließen wollen – sei es, dass sie nun genauer wissen, dass ein bestimmtes Berufsfeld nichts für sie sei. Die meisten Lehrkräfte, die sich zu dieser Wirkungsdimension äußern, sind überzeugt, dass ein relevanter Teil der Teilnehmenden auch mit einem solchen Effekt aus dem Camp zurückkommt und/ oder überhaupt eine Berufsausbildung für sich in Betracht zieht. Im Abgleich mit ihren Stärken und Schwächen hätten die Schülerinnen und Schüler eine realistischen Blick auf ihre beruflichen Optionen bekommen. Ein Studien- und Berufswahlkoordinator schätzt, dass dies an seiner Schule für etwa die Hälfte bis drei Viertel der teilnehmenden Schüler- und Schülerinnen zutrifft. Andere Lehrkräfte sind nicht so optimistisch, gehen aber sicher davon aus, dass es sich bei Anstößen, Aha-Erlebnissen und Impulsen für berufliche Klärungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur um Einzelfälle handelt. Demgegenüber wird vereinzelt aber auch die Auffassung vertreten, dass schwer zu beurteilen sei, ob das BOC eine Ausstrahlung auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen habe oder nicht.

Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften

a) Selbstreflexion von Stärken und Schwächen

Bei dieser Wirkungsdimension geht es hauptsächlich um das Erkennen individueller Stärken und Schwächen, in Verbindung mit der Erweiterung des Berufswahlspektrums. Das Einüben von Selbstreflexion ist in allen BOCs als Einheit vorhanden. Dieses Maßnahmeziel wird von vielen Lehrkräften hoch gewichtet und auch als Erfolgsmaßstab an das durchgeführte Camp angelegt. Überwiegend wird dieses Ziel als durch das BOC eingelöst betrachtet. Das spiegelt sich exemplarisch in den folgenden Bewertungen von Klassenlehrerinnen aus einer Förder- und zwei Hauptschulen wider, die häufig auch von Lehrkräften an Schulen geäußert wurden, in denen die Reflexion von Stärken und Schwächen ein Schwerpunkt des BOC war:

„In spielerischer Form sind Stärken und Schwächen erprobt und anhand von Aufgaben immer wieder reflektiert worden“.

„Den Schülerinnen und Schüler wurden eigene Stärken aufgezeigt und damit ist ihr Selbstbewusstsein gestärkt worden.“

„Schülerinnen und Schüler werden sich über ihre individuellen Stärken und Schwächen bewusst und werden in ihren Bedürfnissen gut aufgefangen.“

„Inhaltlich waren für mich die Bausteine zur Selbsteinschätzung und die Einzelgespräche ein Erfolg.“

Dass im Schulalltag normalerweise nicht die Stärken der Schülerinnen und Schüler im Fokus stehen, verdeutlicht die Einschätzung einer Berufsberaterin: „Wenn man Jugendliche fragt: ‚Was kannst Du eigentlich besonders gut.' Dann bekommen sie erst einmal große Augen. Das werden sie relativ selten gefragt. Dann fangen sie an zu überlegen: Was kann ich denn besonders gut?“ (AA, GS) Die Einschätzung eines Berufsberaters an einer Förderschule, Förderschülerinnen und -schüler seien mit der Reflexion eigener Stärken und Schwächen überfordert, ist dagegen eher als Ausnahme anzusehen.

Insgesamt überwiegt bei den schulischen wie bei den lokalen Expertinnen und Experten der Arbeitsagenturen die Beurteilung, dass der „Stärkenansatz“ das Spezifische des Camps ausmache. Diese Auffassung wird im Übrigen auch von den regionalen Akteuren geteilt, die in der zeitintensiven Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten den Pluspunkt des Moduls 2 sehen.

b) Verbesserte (Wahrnehmung von) soziale(n) Kompetenzen

Die Verbesserung sozialer Kompetenzen und deren erhöhte Wahrnehmung durch die Jugendlichen beziehen sich vor allem auf die Entwicklung von Sozial- und Teamfähigkeit als angestrebte Wirkung des BOC. Zu dieser Wirkungsdimension gibt es die meisten Äußerungen und Bewertungen der befragten Fachkräfte. Übereinstimmend sehen diese hier eine hohe Wirksamkeit als gegeben an.

Angesprochen werden verschiedene Aspekte:

Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten: Besonders häufig wird von den beteiligten Lehrkräften, den Studien- und Berufswahlkoordinatorinnen und -koordinatoren und den Mitarbeiterinnen der durchführenden Träger als Effekt der erlebnispädagogischen Maßnahmen wie Klettern im Hochseilgarten oder anderer Teamspiele festgestellt, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf neue Situationen einlassen und merken: „Ich traue mir Dinge zu, von denen ich vorher nicht geglaubt hätte, dass ich sie kann“.

Viele Schülerinnen und Schüler hätten zum ersten Mal erlebt: „Ich bin wer, ich kann was.“ Sie hätten gelernt, dass sie mit ihren Stärken etwas erreichen könnten und dass es sich lohne sich anzustrengen. Dieses Bewusstsein sei vorher nicht gegeben gewesen, stattdessen habe die Einstellung vorgeherrscht: „Ich kann es nicht. Ich habe ‚keinen Bock' darauf“.

Dieses gestärkte Selbstvertrauen könne auch bei der Berufswahl genutzt werden. Merkbar sei bereits jetzt, dass Ängste gegenüber dem Praktikum abgebaut worden seien, was eine gezielte Vorbereitung des Praktikums erlaube.

Einige Lehrkräfte heben den Erlebnischarakter der Camps hervor, der es einzelnen Schülerinnen und Schülern ermöglicht habe zu erfahren, wie es ist, an die eigenen Grenzen zu gehen. Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Träger berichten davon, wie es Schülerinnen und Schüler durch ritualisierte Tagesreflektionen im Laufe der Woche gelang, sich vor der Gruppe zu äußern.

Größere Bereitschaft zur Teamarbeit: Vielfach berichten die Lehrkräfte, dass die Schülerinnen und Schüler während des BOCs sehr gut im Team zusammen gearbeitet sowie Wege gefunden haben, wie sie die Aufgaben gemeinsam lösen können. Diese Erfahrungen seien nach dem Camp in die Klasse transferiert worden. Die Schülerinnen und Schüler hätten gelernt zuzuhören und erkannt, dass es ohne Teamarbeit nicht geht. Sie hätten gelernt, dass man Angst abbauen kann und muss und sich auf andere verlassen kann. Die Gruppenarbeit in der Klasse habe sich verbessert; es herrsche eine bessere gegenseitige Akzeptanz. Die durch die erlebnispädagogischen Aktivitäten erzeugte Gruppendynamik habe gegenseitige Hilfsbereitschaft gefördert. Sonst Außenstehende konnten anders gesehen werden und einen anderen Status erlangen.

Positive Effekte des Camps im Teamverhalten werden auch im Sportunterricht vermerkt.

Stärkung der Klassengemeinschaft: Besonders thematisiert werden Aspekte des verbesserten Miteinanders und gestärkten Gemeinschaftsgefühls von Teilnehmenden aus Förderschulen. Die Konfliktbewältigung unter den Schülerinnen und Schülern habe sich verbessert und es sei gelungen, zuvor ausgegrenzte Schülerinnen und Schüler zu integrieren, stellte ein Reha-Berater an einer Förderschule als ein Ergebnis des Camps fest. Die Klassenlehrerin dieser Förderschule sieht im verbesserten Sozialverhalten sogar einen langfristigen Effekt des Camps, der sich positiv auf das Lernklima auswirke: „Die Klasse versteht sich gut. Es gibt keine Spannungen und Reibereien, also kann man gut und ohne Angst zusammen lernen“. (KL, FS)

Ähnliche Effekte werden auch von Lehrkräften an Haupt- und Gesamtschulen berichtet. Teilweise sind solche Erfahrungen für die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer nicht neu, da kooperatives Arbeiten in den Klassenstufen schon seit mehreren Jahren praktiziert wird.

Schließlich ist zu erwähnen, dass viele Lehrkräfte, die direkt am Camp teilgenommen haben, sagen, dass sie die Schülerinnen und Schüler von einer ganz anderen Seite erlebt hätten, was andere Anknüpfungspunkte in der Schule ermöglichte.

Fazit

Analog zum Kap. 5.3, das die Wirkungen des BOCs auf wichtige Dimensionen im individuellen Lernprozess aus Sicht der Jugendlichen darstellte, wurde in diesem Kapitel untersucht, woran die schulischen und lokalen Akteure den Erfolg des BOCs festmachen, welche Anstöße davon ausgehen können und inwieweit bei den Schülerinnen und Schülern bedingt durch die Teilnahme am BOC Ansätze für veränderte Einstellungen und Verhaltensweisen erkennbar sind.

Ein erstes wichtiges Ergebnis ist, dass die weit überwiegende Zahl der befragten Fachkräfte eine Beurteilung der langfristigen Wirksamkeit des BOC mit dem Verweis auf den Prozesscharakter von Berufsorientierung ablehnen. Dabei nehmen sie nicht nur die biografische Perspektive der Jugendlichen in den Blick, die Berufswahl immer in den Kontext einer Lebens- und Zukunftsplanung stellt, sondern auch das Nebeneinander vielfältiger BO-Angebote, die von Seiten der Schule genutzt und in eine sinnvolle Abfolge gebracht werden müssen. Ein solcher Maßstab erlaubt es nicht, die Nachhaltigkeit von (begrenzten) Einzelmaßnahmen zu beurteilen.

Die BOCs werden überwiegend als erfolgreich bewertet und die Fachkräfte benennen eine Reihe von kurzfristigen Effekten der BOCs. Die Fachkräfte belegen anhand zahlreicher Beispiele, dass das BOC dazu beigetragen hat, dass sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler verstärkt mit Berufswahl und Zukunft auseinandersetzt, dass sie ein grundlegendes Vorverständnis von Berufen und Berufsfeldern erworben hat, auf dem die Fachkräfte, insbesondere auch die Berufsberaterinnen und -berater in ihrer Beratungsarbeit ansetzen können. Hervorgehoben wird, dass die Bedeutsamkeit persönlicher und sozialer Verhaltensweisen beim Aufbau von Bewerbungskompetenzen für die Jugendlichen bewusster geworden ist und sich das BOC auf die Selbstwahrnehmung berufswahlbedeutsamer persönlicher Eigenschaften wie die Selbstreflexion von Stärken und Schwächen sowie auf die Sozialkompetenzen auswirkte.

Die Selbstwahrnehmung und Reflexion der eigenen persönlichen Eigenschaften und sozialen Verhaltensweisen nimmt in der Bewertung der Fachkräfte den höchsten Stellenwert ein. Im Erleben der eigenen Stärken, der darauf bezogenen Erkenntnisse und dem gesteigerten Selbstwertgefühl wird ein spezifischer Ansatzpunkt des Camps gesehen. Vielfach wird die positive Auswirkung auf kooperativere Gruppenarbeit in der Klasse und auf die gesteigerte Konfliktfähigkeit und das gewachsene Gemeinschaftsgefühl thematisiert.

Die Gesamtbewertung des Camp-Profils durch einen Träger: „Im Vergleich zu anderen berufsorientierenden Maßnahmen kann das BOC vor allem die sozialen Kompetenzen stärken sowie die Kommunikationsfähigkeit und Konfliktlösestrategie stärken“ dürfte von einem relevanten Teil der Befragten geteilt werden.

6 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

Diskussion und Empfehlungen

Berufsorientierungscamps sind ein Beispiel für durch Mittel der vertieften Berufsorientierung mitfinanzierte Aktivitäten zur Verbesserung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern an allgemein bildenden Schulen. Anhand dieses und noch zweier weiterer Evaluationsvorhaben möchte die Bundesagentur für Arbeit Rückschlüsse erhalten, wann und unter welchen Bedingungen welche Wirkungen durch die finanzierten Aktivitäten erzielt werden.

Wie zu Beginn des Methodenkapitels formuliert, wollte das IAB bei der Ausschreibung dieses Forschungsvorhabens Auskunft darüber erhalten, ob die mit den BOCs verknüpften Ziele erreicht werden, welche Umsetzungsfaktoren relevant sind und welchen Einfluss Standortbedingungen auf die Durchführung und den Erfolg der Maßnahmen haben. Außerdem war die Frage der Übertragbarkeit auf andere Standorte von Interesse. Wenn diese bejaht wird, sollte die Frage beantwortet werden, unter welchen Bedingungen eine Übertragbarkeit möglich wäre.

Im Verlauf dieses Berichtes sind an verschiedensten Stellen schon Ergebnisse zu diesen Fragen präsentiert worden, teils im Rahmen der Implementationsanalyse, teils in der Wirkungsanalyse. Dieses abschließende Kapitel soll die Antworten in Kürze zusammenführen, um möglichst prägnante Antworten auf die genannten Fragen zu formulieren.

Werden die Maßnahmeziele erreicht?

Der Modulleitfaden für das BOC der SPfS formulierte sechs Maßnahmeziele:

- Das Entdecken eigener individueller Stärken und Fähigkeiten,
- die Definition und Formulierung erster eigener Wünsche hinsichtlich der persönlichen und beruflichen Zukunft,
- das Wissen über das berufliche Spektrum zu erweitern,
- die Jugendlichen zu befähigen, sich im beruflichen Spektrum weitestgehend zu orientieren,
- die Entwicklung erster eigener Bewerbungsstrategien und
- das Training und die Förderung der Sozial- und Teamfähigkeit.

Die qualitative Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen hat gezeigt, dass alle diese Maßnahmeziele erreicht werden können, aber nicht alle gleichzeitig und nicht bei allen Jugendlichen. Wird das BOC als erfolgreich betrachtet, wenn alle Ziele erreicht sind, kann die Antwort auf die Frage nach der Zielerreichung nur lauten: Sie werden nicht erreicht. Wenn die Frage aber lautet, ob die BOCs in der Lage

sind jeweils eines oder mehrere Ziele zu erreichen, dann fällt das Fazit positiv aus.

Die quantitative Wirkungsanalyse zeigt, dass Wirkungen in drei Bereichen festzustellen sind. Bei den Schülerinnen und Schülern, die an einem BOC teilgenommen haben,

- wuchs die subjektive Einschätzung, über Berufe informiert zu sein,
- konnten eine Zunahme an Aktivitäten zur Berufsorientierung bzw. Berufswahl und
- positive Veränderungen bei den Angaben zu den Plänen für die Zeit nach der Schule festgestellt werden.

Zur Einordnung dieser Ergebnisse ist intensiv dargelegt worden, dass es neben Messproblemen (Anlage Treatment und Kontrollgruppe und Messung von Nettoeffekten ohne „harte" Indikatoren) vor allem unmöglich ist, von dem BOC zu sprechen, das einer Wirkungsanalyse unterzogen wird. Es sind vielmehr sehr unterschiedliche Formate von Camps vorzufinden. Die BOCs unterscheiden sich hinsichtlich zentraler Merkmale wie Anzahl und Alter der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, Dauer des Camps oder die zeitliche Ausgestaltung der verschiedenen identifizierten inhaltlichen Dimensionen. Auch die Vorgaben hinsichtlich der einzuhaltenden Mindeststandards werden nicht durchgängig erfüllt (z.B. ist die Vor- und Nachbereitung nicht qualitativ zufriedenstellend). Um all diese unterschiedlichen Dimensionen ausreichend abzubilden, hätten diese zum einen vor Beginn der Untersuchung bekannt sein müssen und zum anderen hätten noch deutlich mehr als die 40 hier einbezogenen Standorte einbezogen werden müssen.

In Kombination mit der qualitativen Auswertung der Interviews mit den teilnehmenden Jugendlichen, mit den Lehrkräften an den Schulen, der jeweiligen Berufsberatung, den durchführenden Trägern, kommunalen oder regionalen Bildungsakteuren und -akteurinnen sowie den übergeordneten Expertinnen und Experten lässt sich aber trotzdem sagen, dass eine Zielerreichung evident ist. Sie lassen sich unter bestimmten Bedingungen beobachten.

Berufsorientierungscamps – Ein gutes Instrument der vertieften Berufsorientierung, aber mit beschränkter alleiniger Reichweite

Wir haben mit von Wensierski darauf hingewiesen, dass Berufsorientierungsmaßnahmen von so kurzer Dauer wie die BOCs eher eine „katalysatorische" sowie eine ergänzende Funktion für bereits vorhandene Orientierungen haben (von Wensierski 2008, S. 153). Es werden Räume eröffnet, die den Jugendlichen Möglichkeiten an die Hand geben, sich besser zu orientieren, bzw. sich überhaupt auf den Prozess von Berufsorientierung einzulassen. Inwieweit diese Räume nachhaltig genutzt werden, liegt außerhalb unserer Bewertungsmöglichkeiten, weil wir nur den Zeitraum bis vier Wochen nach dem Ende der Intervention

beobachten konnten. Ob diese Räume danach genutzt werden, steht nur in sehr begrenztem Ausmaß in der Macht der Durchführenden der BOCs und damit des Konzepts an sich. Es ist abhängig davon, ob die Jugendlichen das Gelernte auch tatsächlich weiter nutzen. Das Potential zur Befähigung ist vorhanden, ob es auch weiter genutzt wird, hängt davon ab, ob es im Wettstreit mit anderen externen Einflüssen handlungsrelevant bleibt. Entweder müssen die Jugendlichen tatsächlich so weit sein, die intrinsische Motivation, die bei einigen geweckt wurde, aufrecht zu erhalten, oder sie müssen im persönlichen Umfeld eine Unterstützung haben, die ihnen dabei hilft mit dem erworbenen Wissen bzw. den gemachten Erfahrungen weiter zu arbeiten, oder in der Schule muss eine solche Unterstützung angeboten werden.

Um BOCs in der Zielerwartung nicht zu überfrachten, muss ihre Wirkungsreichweite richtig eingeschätzt werden. Es bleibt ein 2 bis 5-tägiges Modul, das die Möglichkeit bietet, sich viel intensiver als in der Schule möglich mit dem Thema Berufsorientierung zu beschäftigen, das aber trotzdem eine sehr kurzfristige Intervention darstellt, die mit langen Sozialisationserfahrungen, mit aktuellen persönlichen Kämpfen in der Jugendzeit, mit persönlichen Enttäuschungen oder Euphorien durch neue oder beendete Freundschaften, mit Einflüssen des Elternhauses, dem Kampf um Zensuren usw., usw. konkurriert. Nur wer diese Reichweite richtig einschätzt, wird bei der Durchführung nicht enttäuscht werden.

Welche Umsetzungs- und Standortfaktoren sind relevant?

Die Frage nach relevanten Umsetzungs- und Standortfaktoren impliziert zwei Ebenen. Gemeint sein können zum einen Faktoren, die die Funktionsfähigkeit des BOC beeinflussen und Faktoren, die den Erfolg beeinflussen.

Wann funktioniert ein BOC nicht?

Wie eben schon angesprochen, gibt es diverse Faktoren, die den Charakter des BOCs verändern und eine Realität vieler unterschiedlicher Maßnahmetypen offenbar werden lassen. Wir haben vier größere Typen von BOCs identifiziert, die auf der Grundlage von inhaltlichen Schwerpunkten basieren, die mehr als 50% der Zeitanteile eines BOCs ausmachen. Arbeitserprobungen, (eher theoretisch ausgelegte) Berufserkundungen, Selbstreflexion/Soziale Kompetenzen waren die drei Typen, bei denen inhaltliche Schwerpunkte ausgemacht werden konnten, hinzu kam ein Typus ohne Schwerpunkt mit einem Zeitanteil von mindestens 50%. Weitere Einflussfaktoren auf den Charakter des BOCs sind die Anzahl der Teilnehmenden, die Dauer des Camps und die Frage eines Camps mit oder ohne Übernachtung. So lassen sich BOCs finden, die die eigentlich geforderte Mindestanzahl von 25 Teilnehmenden unterschreiten und andere mit über 200 Teilnehmenden. Es liegt nahe, dass diese Camps eigentlich nicht miteinander verglichen werden

können. Außerdem gibt es Camps von 2 Tagen, andere, die die Zeitanteile auf zwei Wochen strecken, dann jedoch nicht mehr ganztägig arbeiten. Aus Sicht des Forschungsteams gibt es keine Anhaltspunkte, anhand dieser Faktoren einem Team die Funktionsfähigkeit abzusprechen. Je nach unterschiedlicher inhaltlicher Gestaltung gibt es diverse Möglichkeiten, wie ein BOC gestaltet sein kann. Selbstverständlich setzt z.B. ein BOC mit dem Schwerpunkt Arbeitserprobung die Verfügbarkeit von realen Erprobungsmöglichkeiten voraus. Hier besteht aber anhand der untersuchten Standorte kein Zweifel, dass dies nicht der Fall ist.

Die Ausschöpfung des Potentials eines BOCs steht grundsätzlich vor allem aus zwei Gründen in Frage. Zum einen konnte beobachtet werden, dass ernsthafte Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern oder konflikthafte Vorkommnisse wie Alkoholexzesse dazu führen können, dass die Inhalte des Camps in der Wahrnehmung der Jugendlichen überlagert werden und nicht mehr ausreichend zu ihnen durchdringen. Zum anderen führen Konflikte zwischen Träger und beteiligten Lehrkräften dazu, dass vorhandenes Potential kaum ausgeschöpft werden kann.

Wann ist ein BOC erfolgreicher?

Die Frage nach den Einflussfaktoren, die ein BOC erfolgreicher sein lassen, kann – wie nun mehrfach angesprochen - nicht auf der Grundlage der quantitativen Wirkungsanalyse beantwortet werden, sondern nur aufgrund der qualitativen Analysen.

BOCs müssen auf die Voraussetzungen der Jugendlichen abgestimmt sein

Bei der Darstellung der Wirkungen und der Einschätzungen zur Durchführung der BOCs konnte aufgezeigt werden, dass es nicht das BOC gibt, sondern dass in der Praxis eine große Bandbreite unterschiedlicher BOC-Konzepte entwickelt wurde. Außerdem wurde deutlich, dass Wirkungen von den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen abhängig sind. Die BOCs sind dann am besten, wenn sie in ihrem Design reflektieren, welche Voraussetzungen die Jugendlichen mitbringen und das Programm auf diese Voraussetzungen abgestimmt wird. Wo stehen die Jugendlichen in der Berufsorientierung (ganz am Anfang, mittendrin, schon weiter fortgeschritten), welchen Stand an Berufswünschen gibt es, wie lernen die Schülerinnen und Schüler am besten (ausprobieren, Vorbilder, kognitive Auseinandersetzung) sind dabei die zentralen Fragen, die beantwortet werden müssen, bevor die inhaltliche Planung zwischen Schule und zu beauftragenden Durchführenden konkretisiert werden.

Welchen inhaltlichen Schwerpunkt die BOCs dann haben, ob Arbeitserprobung oder ein eher theoretisches Erkunden von Berufen, eine verstärkte Beschäftigung mit Bewerbungsverfahren oder eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen

Kompetenzen und Plänen, hängt dann vom Ergebnis der Prüfung ab, welche Voraussetzungen die Jugendlichen mitbringen.

Themen lieber ausführlicher und intensiver behandeln

Bei allen thematischen Schwerpunkten konnte festgestellt werden, dass die Zufriedenheit höher war und mehr Wirkungen festgestellt werden konnten, je klarer die Konturierung der inhaltlichen Elemente erfolgte.

Im Schwerpunkt Arbeitserprobung bedeutet dies, dass möglichst mehrere Berufe, die für die Schülerinnen und Schüler realistische Optionen sein könnten, erprobt werden sollten und deshalb mehrere Tage hierfür eingeplant werden sollten. Ein Erfolgsfaktor ist damit die Auswahl der für die Schülerinnen und Schüler „interessanten" Berufe – sie sollten fachlich realistisch sein und eine breite Bandbreite bieten. Vor allem sollten dabei die Berufswünsche von Mädchen und Jungen im Auge behalten werden.

Beim theoretischen Erkunden von Berufen sollten Berufe im Mittelpunkt stehen, die realistische Optionen darstellen. Das Sammeln von Informationen über Berufe sollte sinnvoller Weise mit dem Erlernen von Recherchekompetenzen und mit Reflexion (was kann ich mit den Informationen anfangen?) verknüpft werden. Für Förderschulen wurde das theoretische Erkunden als nicht zu den Jugendlichen passend abgelehnt. Ein Erfolgsfaktor ist die der Zielgruppe angemessene Ansprache und eine Mischung von „theoretischen" Anteilen mit erlebnispädagogischen Elementen. Auch die Bearbeitung von Bewerbungsverfahren findet einen deutlich stärkeren Nachhall, wenn es sich um ausführlichere Einheiten handelt. Gerade das ernsthafte Erproben (z.B. in Form von Rollenspielen) mit externen Partnern ermöglicht emotionale Erfahrungen, die einen nachhaltigeren Eindruck hinterlassen.

Einheiten in den BOCs, die einen stärkeren Schwerpunkt auf die Selbstreflexion und das Trainieren sozialer Kompetenzen legen, bekommen für die Jugendlichen erst dann einen eigenständigen Wert, wenn sie in längeren Einheiten vermittelt werden, ansonsten wirken sie tendenziell eher als „Auflockerungsspiel" zwischendurch. Sehr wichtig für eine stärkere eigene Auseinandersetzung mit dem Erlebten scheint die Verknüpfung von Selbsterfahrung, Selbst- und Fremdwahrnehmung und der Reflexion des Erfahrenen zu sein. Auch diese Einheiten sollten einen klaren Bezug zu Zukunfts- und Berufsorientierung haben.

Die Empfehlung Inhalte lieber ausführlich vermitteln, bedeutet nicht, dass BOCs monothematisch ausgerichtet sein müssen, die jeweiligen Einheiten sollten aber klar konturiert sein. Gerade die Jugendlichen schätzen aber bei allem auch Abwechslung (z.B. durch Klettern, Teamspiele o.ä.).

Zeitpunkt – keine Empfehlung möglich

Nach den Vorgaben der Stiftung Partner für Schule sollten die BOCs in der Regel in der achten Klasse stattfinden, nur

in begründeten Ausnahmefällen in der neunten Klasse. Aus Sicht des Forschungsteams ist keine Aussage möglich, ob eine Durchführung in der achten oder neunten Klasse besser ist. Der Zeitpunkt sollte sich vielmehr nach der Einbindung der BOCs in andere Aktivitäten der Berufsorientierung an der Schule und der Festlegung eines inhaltlichen Schwerpunktes auf der Grundlage der Voraussetzungen der Jugendlichen richten.

Mit Übernachtung ist gut, es geht aber auch ohne

Es spricht viel für eine Durchführung des BOCs mit Übernachtung, insbesondere weil es dem Camp einen anderen Stellenwert gibt und den externen Lernort betont. Die Befürchtung, dass die Schülerinnen und Schüler das BOC durch das Wegfahren als zusätzlich Klassenfahrt ansehen, auf der es in erster Linie um das Feiern geht, ist in der Breite unbegründet, auch wenn es einzelne Ausnahmen gibt.

Aus der vergleichenden Betrachtung der BOCs mit und ohne Übernachtung kann aber nicht geschlossen werden, dass solche ohne Übernachtung grundsätzlich schlechter wären. Es finden sich auch BOCs ohne Übernachtung mit feststellbaren Wirkungen und einer hohen Zufriedenheit.

Es muss sichergestellt werden, dass das BOC nicht im Schulalltag „untergeht“ und etwas Besonderes bleibt. So kann der externe Lernort z.B. auch vor Ort durch Kooperation mit den Berufskollegs sichergestellt werden.

Anzahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

Die Vorgaben für das Berufsorientierungscamp sprechen von einer Mindestanzahl von 25 Teilnehmenden, aber von keiner Höchstzahl. In der Realität findet sich eine breite Palette von Teilnehmendenzahlen, die die 25 unterschreitet und bis zur Größenordnung von über 200 reicht.

Eine Untergrenze scheint insofern nicht sinnvoll zu sein, weil es – insbesondere Förderschulen – gibt, die als einzügige Schulen weniger als 25 Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang aufweisen. Ihnen sollte auch in Zukunft – wie auch schon jetzt praktiziert – die Möglichkeit der Teilnahme gegeben werden.

Bei der Frage einer Obergrenze sollten verschiedenen Aspekte zur Beantwortung herangezogen werden. Ist es sinnvoller, alle Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs einzubeziehen oder nur eine Auswahl?

Wie kann sichergestellt werden, dass eine individuelle Reflexion der gemachten Erfahrungen für jede einzelne Schülerin möglich bleibt? Mit dieser Frage eng zusammen hängt die Frage nach dem Verhältnis von finanzieller Ausstattung und Anzahl der Schülerinnen und Schüler.

Bei der Frage der Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler oder nur einer Auswahl sind die Schulen sich nicht einig. Auf der einen Seite stehen Gerechtigkeits- und pragmatische Argumente, um zu begründen, warum alle Schülerinnen und

Schüler einbezogen werden sollten. Die Möglichkeiten des BOCs sollten niemandem vorenthalten werden, so die Begründung. Außerdem wäre es immer ein enormer Zusatzaufwand, sowohl ein Programm für die Wegfahrenden als auch die in der Schule bleibenden zu organisieren, weil nicht einfach mit dem Unterricht fortgefahren werden kann. Dies gilt insbesondere für Jahrgänge mit hohen Schülerinnen- und Schülerzahlen, bei denen nur ein kleiner Anteil das BOC besucht. Auf der anderen Seite wenden andere Schulen ein, dass die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler so divers sind, dass ein BOC-Konzept nicht in der Lage ist, zufriedenstellend auf die unterschiedlichen Voraussetzungen einzugehen, so dass am Ende viele Schülerinnen und Schüler enttäuscht sind, weil es nicht gut genug auf sie zugeschnitten gewesen sei. Außerdem – so die Formulierung einer Lehrkraft – sei das BOC ein so hochwertiges Produkt, dass nur denen angeboten werden solle, die auch wirklich Lust auf die Auseinandersetzung mit dem Thema hätten. Da das BOC diese Lust auf die Auseinandersetzung mit der Berufswahl wecken soll, erscheint dieser Selektionsvorschlag als nicht dem Programm angemessen. Die Schwierigkeit, eine individuelle Passgenauigkeit bei größeren Teilnehmendenzahlen zu gewährleisten, ist auch aus Sicht des Evaluationsteams offenkundig. Je größer die Gruppe der Teilnehmenden, desto größer ist die Gefahr, dass es sich um eine Aktivität handelt, die die Voraussetzungen der Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtigen kann. Eine genaue Maßgabe für eine Höchstgrenze kann nach den Evaluationsergebnissen aber nicht gegeben werden.

Dauer des Camps – den inhaltlichen Schwerpunkten angemessen

Die Dauer des Camps ist schon in verschiedener Hinsicht mehrfach angesprochen worden. Es wurde betont, dass die Maßnahmedauer zu kurz sei, um langfristige sozialisatorische Einflüsse ernsthaft zu beeinflussen. Gleichzeitig stellt das BOC ein Format dar, das den Schulen ermöglicht, mit vielen Schülerinnen und Schülern sehr viel intensiver Berufsorientierung zu thematisieren, als es im schulischen Alltag möglich wäre. Hier unterscheidet sich das BOC deutlich von allen Kompetenzfeststellungstests, Bewerbungstrainings, Besuchen von Berufe-Messen, Terminen bei Berufsberaterinnen und -beratern usw., weil hier mehrere Tage am Stück das Thema Beruf oder für den Beruf erforderliche Kompetenzen im Vordergrund stehen. Im Gegensatz zu den längeren Camps, wie bei den anderen bislang durchgeführten Evaluationsvorhaben (Leuphana Sommerakademie und FUTURE NOW) handelt es sich bei dem hier vorliegenden Camp zwar um das deutlich kürzere, aber um das Format, an dem sich nicht nur die Jugendlichen beteiligen, die bereit sind, hierfür ihre Freizeit zu nutzen. Dieses zeitliche Format und die Zusammenstellung der Teilnehmenden bedeutet eine Sonderstellung in den beruflichen Orientierungsmaßnahmen, dass das besondere Potential ausmacht.

Diese Tatsache impliziert aber nicht gleichzeitig eine Empfehlung für eine Durchführung in der Dauer von zwei, drei, vier oder fünf Tagen. Auch hier hängt wieder alles von der inhaltlichen Ausgestaltung ab. Lediglich für BOCs im Schwerpunkt Arbeitserprobung würde das Evaluationsteam die Empfehlung aussprechen, dass diese in keinem Fall kürzer als drei Tage sein dürften, besser mehr, damit eine ausreichende Möglichkeit zur Erprobung verschiedener realistischer Berufsfelder und der Reflexion der gemachten Erfahrungen zu ermöglichen.

Auswahl der Träger – Schulen müssen Kriterien für die Auswahl haben

Die Schulen sind aufgefordert gemäß Bundeshaushaltsordnung (BHO) i.V. mit Teil A/VOL drei Angebote von Trägern einzuholen, bevor sie einen Träger beauftragen dürfen. Dieses Verfahren ist rechtlich vorgeschrieben und wir können schlecht empfehlen, darauf zu verzichten. Die Verantwortlichen bei der SPfS betonen den Vorteil, dass hierdurch eine bessere Vergleichbarkeit der Angebote verschiedener Träger möglich sei und so verhindert würde, dass ein „08/15-Angebot" ausgewählt werden würde. In der vorzufindenden Praxis stellt sich die formale Anforderung zur Ausschreibung aber tatsächlich als rein formal dar, die wenig Auswirkung auf den Zuschlag für einen Träger hat. Die Träger selbst wissen, wie viel Geld für ein BOC zur Verfügung steht, so dass die eingehenden Angebote sich preislich nicht groß voneinander unterscheiden. Deshalb besteht für die Schulen die Möglichkeit, das Angebot auszuwählen, dass ihnen am angenehmsten ist. Oft sind es Träger, mit denen schon gute Erfahrungen gemacht worden sind oder die der Schule empfohlen worden sind.

Aus qualitativer Sicht ist die Bedeutung inhaltlicher Kriterien bei der Trägerauswahl deutlich größer. Deshalb sollten die Schulen aus eigenem Interesse einen Kriterienkatalog aufstellen, der ihnen hilft zu beantworten, welches Konzept das passende für die eigenen Schülerinnen und Schüler ist.

Hier sind die Schulen gefordert, für sich selbst inhaltliche Kriterien zu entwickeln, um zu überprüfen, ob das Angebot zu den Bedarfen der Jugendlichen passt. Dies ist in der aktuellen Umsetzung nicht immer der Fall.

Vorbereitung der BOCs – quantitativ und qualitativ verbessern

Um eine gelingende Umsetzung des BOC zu gewährleisten, sollte die Art der Vorbereitung in den Schulen verbessert werden. An nur wenigen Schulen hat es eine umfangreiche Vorbereitung gegeben, manchmal war sie zwar sehr umfangreich, aber an eine Person gebunden, so dass sich andere Lehrkräfte und die Jugendlichen nicht ausreichend vorbereitet gefühlt haben. Unabdingbar erscheint zum einen eine wirkliche inhaltliche Vorbereitung zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Trägers und Lehrkräften der Schule, um den Trägern zu vermit-

teln, wo die Jugendliche stehen, welche Voraussetzungen sie mitbringen und welche berufsorientierenden Aktivitäten schon in der Schule stattgefunden haben. Wünschenswert, aber bei dem verfügbaren Budget nicht immer realisierbar, ist eine Einbindung des Trägers in die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler und bei Elternabenden. Dies könnte zu einer größeren Aufmerksamkeit und Einbeziehung der Eltern führen.

Die Berufsberatung müsste in jedem Fall der Durchführung formal einbezogen worden sein. Die inhaltliche Einbeziehung in die Planung des BOCs war sehr unterschiedlich und spiegelt in vielen Fällen das Verhältnis zwischen Schule und Berufsberatung wider. Dort wo die Zusammenarbeit gut ist, ist die Einbeziehung auch in die Planung in der Regel gegeben; dort wo die Kooperation schlechter ist, in der Regel nicht. Nicht immer finden die Berufsberatungen das BOC empfehlenswert, wollen sich aber auch nicht gegen den Willen der Schule stellen. Vor dem Hintergrund dieser Disparität erscheint es dem Evaluationsteam nicht angemessen, eine Empfehlung auszusprechen, in welcher Form die Berufsberatung in die Planung einbezogen werden müsste. Mindestens sollte aber gewährleistet werden, dass die Berufsberatung über die Ergebnisse des Camps hinreichend informiert wird, um an die gemachten Erfahrungen und das gewonnene Wissen anknüpfen zu können (s.u.).

Lehrkräfte – Anwesenheit ganz wichtig, aber nicht in jeder Einheit

Um den Stellenwert von Berufsorientierung zu demonstrieren, um einen eigenen Eindruck von den Einheiten zu bekommen und um Ansatzpunkte für eine spätere Weiterarbeit mit den gemachten Erfahrungen zu erhalten, ist es von großer Wichtigkeit, dass die Lehrkräfte sich auch auf das Camp einlassen, aktiv an ihm mitwirken und nicht allein als „Aufpasserinnen und Aufpasser“ mitfahren. Die Form der Beteiligung wird im Einzelfall zwischen dem beauftragten Träger und den Lehrkräften abzustimmen sein. Einschränkend sei dazu gesagt, dass Lehrkräfte auch störend sein können, insbesondere wenn es um Einheiten geht, in denen die Jugendlichen mit sehr persönlichen Bekenntnissen oder Reflexionen konfrontiert sind. Hier haben einige Jugendliche formuliert, dass es ihnen einfacher gefallen ist, sich gegenüber Dritten darauf einzulassen, als wenn die Lehrkraft dabei gewesen wäre, die ihnen sonst auch im Unterricht begegnet. Grundsätzlich gilt für die Lehrkräfte, dass sie das Gesagte und die Handlungen der Jugendlichen nicht abwertend kommentieren dürfen. Dies sollte sich eigentlich von selbst ergeben, war aber – nach den Schilderungen der Jugendlichen – nicht durchgehend der Fall.

Anleiterinnen und Anleiter – kompetent, locker, aber mit klaren Grenzen

Wie jede Maßnahme sind auch die BOCs abhängig von gutem eingesetztem Personal. In der Mehrzahl der BOCs scheint es

diesbezüglich keinerlei Klagen gegeben zu haben. Sowohl aus den positiven, wie aus den wenigen negativen Rückmeldungen lässt sich ablesen, was die Anleiterinnen und Anleiter mitbringen müssen, um von den Jugendlichen gut angenommen zu werden.

Zunächst müssen sie kompetent sein, in dem was sie vermitteln, sie sollen aber vor allem auch gut erklären und unterstützen können. Unterstützung heißt nicht Hilfe beim Tun, sondern ausreichend Hilfe bei der Anleitung zum Tun. Daneben sollten sie in der Lage sein, sich auf die Jugendlichen einzulassen und dabei auch eine gewisse „Lockerheit" demonstrieren können ohne dabei an Autorität einzubüßen. Denn das ist den Jugendlichen wichtig, sie müssen sich gegenüber der Klasse oder Gruppe durchsetzen können und diese „im Griff" haben.

Nachbereitung – individuelles Feedback mit Aufgreifen der Ergebnisse

Bei der Nachbereitung der BOCs sind zwei Faktoren besonders wichtig: Ein individuelles Feedback für die Jugendlichen und ein Aufgreifen der gesammelten Informationen und gemachten Erfahrungen im Unterricht bzw. in anderen Berufsorientierungsaktivitäten.

Das individuelle Feedback kann schon Teil des BOCs selbst sein, sowohl als mündliches, als auch als schriftliches Feedback. Genauso kann es aber auch mit einer Reflexion des Erlebten und Gelernten im Anschluss verbunden werden. Insgesamt sollten die Schulen sich ein auf die kommenden BO-Aktivitäten abgestimmtes Verfahren zur Dokumentation und Nachbereitung erarbeiten, damit auch später auf die Ergebnisse zurückgegriffen werden kann. Um die Räume zu nutzen, die das BOC eröffnen kann, ist gerade dieses Weiterarbeiten von elementarer Bedeutung. Deshalb ist auch die Einbettung in das gesamte Berufsorientierungskonzept erforderlich, damit im BOC nichts gemacht wird, was sich später wiederholt oder umgekehrt, sondern ein Entwicklungsprozess begleitet werden kann. An fast allen Schulen existieren Ansätze für ein integriertes, prozessorientiertes BO-Management. Es fehlt allerdings oft die organisatorisch-inhaltliche Klammer für die bereits jetzt vielfältig vorhandenen BO-Aktivitäten.

Einbettung des Camps in ein Berufsorientierungskonzept – wichtig für Passgenauigkeit und Nachhaltigkeit

Je klarer die Vorstellungen der jeweiligen Schule ist, wofür das BOC im Rahmen der schulischen Berufsorientierung eingesetzt werden soll, desto besser kann es abgestimmt werden auf andere Angebote, die an der Schule verankert sind. Das BOC inhaltlich so auszurichten, dass es auf die Vorbedingungen der Jugendlichen abgestimmt ist, ist eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Berufsorientierung. Wir können nicht nachweisen, dass die Wirkung umso höher ist, je besser das BOC in das Berufsorientierungskonzept der Schule eingebettet ist. Wir

können aber sehr wohl davon sprechen, dass in den Schulen, in denen Berufsorientierung nicht klar verankert bzw. definiert ist, die BOCs tendenziell weniger durchdacht angelegt gewesen sind, bzw. chaotischer in der Durchführung waren. Dies spricht dafür, dass die Organisation der Berufsorientierungsaktivitäten an den Schulen und die konzeptionelle Einbettung des BOCs in das Gesamtkonzept wichtige Einflussfaktoren darstellen.

Zur Nachhaltigkeit von Wirkungen können wir aufgrund des Untersuchungsdesigns keine Aussagen machen. Nichts desto trotz ist es offensichtlich, dass die von uns angesprochenen Räume, die durch das BOC eröffnet werden, besser genutzt werden können, je eher die Erfahrungen des BOCs in einem aufeinander aufbauenden Konzept weiter genutzt werden können. Dies gilt auch, je besser sich die Kooperation zwischen StuBO und anderen Lehrkräften gestaltet (die am BOC selbst teilnehmen und die die Erfahrungen im Unterricht aufgreifen können und sollen). Auch in dieser Hinsicht erscheint die Einbettung des BOCs in das schulische Gesamtkonzept außerordentlich wichtig.

Die von der Initiative „Zukunft fördern“ speziell für das Modul 2 eingeführten Qualitätsstandards lassen sich im Prinzip auch nur mit einer guten Einbettung des BOCs erfüllen. Es wäre wünschenswert, wenn die Schulen schon bei Antragstellung sehr intensiv auf diese Mindeststandards hingewiesen werden.

Kein Einfluss von regionalen Arbeitsmarktstrukturen

Keinen Einfluss auf Wirkungen des BOCs hat das Forschungsteam durch die regionalen Arbeitsmarktstrukturen feststellen können. Die Unterschiedlichkeit der verschiedenen BOC-Typen und –Umsetzungen zieht sich quer zu den verschiedensten Regionen Nordrhein-Westfalens und damit auch die unterschiedlichen Wirkungsdimensionen.

Übertragbarkeit des Konzepts

Abschließend bleibt die Frage zu klären, ob das Angebot auch über Nordrhein-Westfalen hinaus übertragbar wäre. Aus Sicht des Evaluationsteams gibt es keinen Anhaltspunkt an einer Übertragbarkeit des Konzeptes zu zweifeln.

Die Implementation der Initiative „Zukunft fördern“ und des Moduls 2 Berufsorientierungscamps beruht auf dem Prinzip der Eigenverantwortung der Schulen und der Umsetzung des Projekts durch die Stiftung Partner für Schulen. Die Schulen sind verantwortlich für die Planung, Durchführung und Ergebnissicherung, Auswahl der Träger und Qualitätssicherung. Ihnen wird mit der Stiftung Partner für Schulen eine Unterstützungsstruktur zur Seite gestellt. Vorgaben für die Umsetzung sind im Leitfaden und der Verpflichtungserklärung festgelegt. Schulen, die Projektschule im Programm „Zukunft fördern“ werden, übernehmen damit eine Verantwortung für den Gesamtprozess. Die Kehrseite dieser Eigenverantwortlichkeit von Schule ist letztlich die weitgehend fehlende Kontrollmöglichkeit, ob die Umsetzung auch im Sinne der Vorgaben und Standards erfolgt

ist. Die Eigenverantwortung der Schulen bei der Steuerung des Gesamtprozesses überfordert manche Schulen und führt zu einer unterschiedlichen Qualität bei der Durchführung der Maßnahme und deren Einbettung.

Für die Übertragbarkeit des Konzepts bedeutet das dreierlei:

- *Ko-Finanzierung*

Die Ko-Finanzierung, die nach § 33 Satz 5, zu mindestens 50% von Dritten geleistet werden muss, muss für eine Übertragbarkeit sichergestellt werden.

- *Zentrale Stelle für Abwicklung*

Mindestens für die technische Abwicklung, die Beratung über Grundzüge der inhaltlichen Gestaltung, sowie die Entwicklung von Mindeststandards und zur Abrechnung der Förderanträge muss eine zentrale Stelle eingerichtet sein.

- *Qualitätssicherung*

Die zentrale Stelle kann darüber hinaus aber noch mehr Aufgaben übernehmen, insbesondere im Bereich der Qualitätssicherung. Wie gesagt, übernehmen Schulen, die Projektschule im Programm „Zukunft fördern“ werden, die Verantwortung für den Gesamtprozess, was aber zur Folge hat, dass letztlich die Einhaltung der Qualitätsstandards im Ermessen der Schule, insbesondere der Schulleitung, bleibt. Deshalb ist ein, wie in Nordrhein-Westfalen vorhanden, Begleitsystem zur Unterstützung der Schulen wünschenswert. Zwar lassen sich deutliche Qualitätsunterschiede bei der Durchführung der BOCs feststellen, dies liegt aber nicht an der schlechten Unterstützung durch die SPfS. Von den schulischen Expertinnen und Experten kommen keine Verbesserungswünsche hinsichtlich des Unterstützungsangebotes der SPfS. Eher sind Lehrkräfte mit der Organisation überfordert, weil sie in er Schule keine adäquate Unterstützung bekommen, ihnen die zeitlichen Ressourcen fehlen, ausreichend Informationen zu recherchieren oder sie noch nicht mit derartigen Antrags- und Abrechnungsverfahren zu tun hatten. Jede schulgerechte Unterstützung würde helfen, die Qualität in der Fläche zu optimieren.

7 Literatur

„Zukunft fördern". Vertiefte Berufsorientierung gestalten (2010): Leitfaden zu Modul 2, Berufsorientierungscamp – Orientierung schaffen. Hrsg.: Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Stiftung Partner für Schule NRW

Arbeitsgruppe SIEGEL Standards. Margareta Brauer-Schröder, Bert Butz, Harald Drescher, Manfred Hübner und Ulrike Lexis (2008): Unverzichtbare Qualitätsmerkmale guter Berufsorientierung nach dem Verständnis des Netzwerkes Berufswahl-SIEGEL. Arbeitsversion. Abrufbar unter: http://www.berufswahlsiegel-bw.de/media/pdf/SIEGEL_Standards.pdf (08.02.2012)

Ausbildungsreife – Berufseignung – Vermittelbarkeit. (2006): Ein Konzept für die Praxis erarbeitet im Auftrag des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vorgelegt zur Sitzung des Paktlenkungsausschusses am 30. Januar 2006, Kurzfassung Nürnberg/Berlin, im Januar 2006. Abrufbar unter: http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/nationaler-pakt-anlage.pdf (08.02.2012)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Berlin

Becker, Sascha; Ichino, Andrea (2002): Estimation of average treatment e_ects based on propensity scores. Stata Journal 2: 358/377.

Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (2008): Zusammenfassung und Diskussion zentraler Ergebnisse. In: Beicht, Ursula; Friedrich, Michael; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. (S. 293-313). Bielefeld: W. Bertelsmann

Berlepsch, Petra von; Lexis, Ulrike; Wieland, Clemens (o.J.). Berufsorientierung in Schulen. Abrufbar unter: http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/uploads/tx_jpdownloadbox/Berufsorientierung.pdf (08.02.2012)

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh

Bonekamp, Waltraud; Kruse, Wilfried (2009): Schulische Arbeitswelt und Berufsorientierung & kommunale Koordinierung. Tagungsbericht zum Jahresforum der Weinheimer Initiative am 05. November 2008 in Dortmund; Dortmund: Eigenverlag

Braun, Frank; Reißig, Birgit (2011): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. München, Halle: Verlag Deutsches Jugendinstitut

Bundesagentur für Arbeit (2010) Qualitätskriterien für Maßnahmen der vertieften Berufsorientierung. Anlage 2 der HEGA 01/10 – 02 – Vertiefte Berufsorientierung. Qualitätskriterien und Kofinanzierungsregelungen. Abrufbar unter: http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/HEGA-Internet/A02-Berufsorientierung/Publikation/HEGA-01-2010-Vertiefte-BO-Anlage-1.pdf, (26.1.2012)

Bundesagentur für Arbeit (2010): Der Arbeitsmarkt in Zahlen. Der Ausbildungsstellenmarkt im September 2010 (Berichtsjahr: 2009/2010)

Bundesagentur für Arbeit (2010): Die Arbeitslosenzahlen im Überblick. Kreisreport – der Arbeitsmarkt im Oktober 2010

Bundesagentur für Arbeit (2010): Vertiefte Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung (Berufsorientierungsmaßnahmen) und erweiterte vertiefte Berufsorientierung nach den §§ 33 Satz 3 – 5 und 421q SGB III. Geschäftsanweisungen

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009): Nationaler Ausbildungspakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Abrufbar unter: http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/

Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf (3.2.2012)

Bundesagentur für Arbeit und Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT (Hrsg.) (o. J.): Gelungene Berufsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I – Checkliste der Bundesagentur für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (ohne Jahr): Sachstandsbericht der Evaluation der Instrumente, Berlin/Nürnberg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011) : Berufsbildungsbericht 2011. Bonn, Berlin

Butz, Bert (2006): Berufsorientierung an Schulen mit Ganztagsangebot. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den Ganztag" (Brandenburg). Ahrensburg. Abrufbar unter: http://www.ganztag-blk.de/cms/upload/pdf/brandenburg/Butz_Berufsorientierung.pdf (14.2.2012)

Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla u. a. Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben". Hohengehren. S. 42-62

Deeken, Sven& Butz, Bert (22.4.2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. BIBB Good Practice Centre zur Förderung von Benachteiligten in der beruflichen Bildung. Abrufbar unter: http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf (30.11.2011)

Deutscher Bundestag (2010): Zwischenbericht 2010 zur Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch. Unterrichtung durch die Bundesregierung am 22.11.2010. Drucksache 17/3890

Diekmann, Andreas (1995): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, In: Rowohlts Enzyklopädie. Band 551, [Originalausgabe], Reinbek bei Hamburg

Dietrich, Hans (2008): Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn. S. 53-67

Dobischat, Rolf; Kühnlein, Gertrud; Schurgatz, Robert, 2012: Ausbildungsreife. Ein berufsbildungspolitisch ungeklärter und umstrittener Begriff in der Übergangspassage Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung. Expertise für die Hans-Böckler-Stiftung. Essen und Dortmund

Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2011): „Ausbildungsreif" und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: Krekel, Elisabeth M./Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld

Ehren, Felicitas; Stöbe-Blossey, Sybille(2011): Kommunale Bildungspolitik. Strukturen und Entwicklungstrends. IAQ-Report 2011-04, Universität Duisburg Essen. Abrufbar unter: http://www.iaq.uni-due.de/iaq-report/2011/report2011-04.php (09.02.2012)

Ehrenthal, Bettina; Eberhard, Verena/Ulrich, Joachim Gerd (2005): Ausbildungsreife – auch unter Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. URL: http://www.bibb.de/de/21840.htm

Famulla, Gerd-E.; Butz, Bert (2005): SWA-Glossar – Berufsorientierung. Abrufbar unter: http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/ (09.02.2012)

Famulla, Gerd-E. u. a.: Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“. Hohengehren

Ginnold, Antje (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. Zeitschrift für Inklusion, 1. Abrufbar unter: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/20/27 (20.1.2012)

Guo, Shenyang; Fraser, Mark W. (2010): Propensity Score Analysis. Sage, Thousand Oaks

Heinrich, Carolyn; Maffioli, Alessandro; Vazquez, Gonzalo (2010): A Primer for Applying Propensity-Score Matching. Impact-Evaluation Guidelines, Inter-American Development Bank

Herzog, Walter; Neuenschwander; Markus P.; Wannack, Evelyne (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern

Hosmer, David W.; Lemeshow, Stanley (2000): Applied Logistic Regression. 2. Auflage, Wiley, New York

Hujer, Reinhard; Thomsen, Stephan L. (ohne Jahr): Wirksamkeit von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen in Deutschland: Empirische Befunde mikroökonometrischer Analysen, ZEW Discussion Paper No. 06-54

In Via Katholische Mädchen- und Frauensozialarbeit-Deutschland e.V. (Hrsg.) (2007): Berufsorientierungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. Qualitätsleitlinien. Verantwortlich: Elise Bohlen, Regine Rosner

Jerusalem, Matthias; Schwarzer; Ralf (ohne Jahr): : Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Beschreibung der psychometrischen Skala: http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm, letzter Zugriff: 06.02.2013

Kanning, Uwe Peter (2003). Diagnostik sozialer Kompetenzen. Kompendien Psychologische Diagnostik, Band 4. Göttingen: Hogrefe

Khandker, Shahidur R.; Koolwal, Gayatri B.; Samad, Hussain A. (2010): Handbook on Impact Evaluation. Quantitative Methods and Practices. The World Bank, Washington D.C.

Kölling, Arndt (2011): Berufsorientierungscamps und Integration auf dem Ausbildungsmarkt. Evaluation einer Maßnahme der erweiterten, vertieften Berufsorientierung, HdBA Arbeitspapier Nr./No. 2011.01, Schwerin

Kruppe, Thomas; Rudloff Karin (2008): Wirksamkeit beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen. Eine mikroökonometrische Evaluation der Ergänzung durch das ESF-BA-Programm in der Zeit von 2000 bis 2002 auf Basis von Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit, IAB – Discussion Paper 38/2008

Kruse, Wilfried (2007): „Nachhaltigkeitsreport“: Lokale Netzwerke zur Berufsintegration von jungen Migrantinnen und Migranten am Ende der Projektförderung. Ergebnisse aus dem BQN-Vorhaben im Programm „Kompetenzen fördern“ (BQF des BMBF). sfs Beiträge aus der Forschung. Dortmund

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Stefer, Claus; Rädiker, Stefan (2007): Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden

Kuhnke, Ralf (2007): Pretestung des Baseline-Fragebogens und Entwicklung einer Strategie zur Validitätsprüfung von Einzelfragen. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe:

Kühnlein, Gertrud, 2012: Staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft: Kooperation von Land und Kommunen am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.), 2012: Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Kohlhammer Verlag. Stuttgart (im Erscheinen)

Kühnlein, Gertrud; Klein, Birgit, 2010: Kommunales Übergangsmanagement – Handlungsbedarf, Reichweite und Grenzen. In: Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung: Bildung, Arbeit und Sozialraumorientierung. Heft 2/3.2010. S. 155-162

Kupka, Peter; Wolters, Melanie (2010): Erweiterte vertiefte Berufsorientierung. Überblick, Praxiserfahrungen und Evaluationsperspektiven, IAB – Forschungsbericht 10/2010, Nürnberg

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim

Lee, Myoung-jae (2005): Micro-Econometrics for Policy, Program and Treatment Effects, Oxford University Press, New York

Lippegaus-Grünau, Petra (2009) Expertise: Neue arbeitsmarktpolitische Instrumente für Jugendliche. Hrsg.: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband - Gesamtverband e. V. Abrufbar unter: http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_arbeitsmarktpolitik_web.pdf

Manneke, Karin; Lippegaus-Grünau, Petra; Straif, Charlotte; Bieräugel, Roland; Nüchter, Oliver (2010): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht. Abrufbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Evaluationsbericht_BOP.pdf (22.3.2012)

Mayer, Horst O. (2002): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Psychologie Verlags Union Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. Weinheim

Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel", Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit, Arbeitspapier 1/2007, Halle (online; Monographie; Graue Literatur)

Overwien, B., Schleich, K. (2008): Zukunftscamp – FUTURE NOW 2008. Auswertung von Gruppeninterviews mit Jugendlichen zum Lernen im ZUKUNFTSCAMP in Nordrhein-Westfalen und Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: http://www.zukunftscamps.de/sites/zukunftscamps.de/files/dateien/Evaluierung_ZUKUNFTSCAMP_2008.pdf (14.2.2012)

Partner für Schule NRW. Stiftung der Wirtschaft und der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (o. Jahr): Qualitätsleitbild „Zukunft fördern" – Standards zur erfolgreichen Modulumsetzung (Hrsg.) Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit, Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Stiftung Partner für Schule NRW

Pastorelli, Concetta; Caprara, Gian Vittorio; Barbaranelli, Claudio; Rola, Jarek; Rozsa, Sandor; Bandura, Albert (2001): The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. In: European Journal of Psychological Assessment, Vol 17(2), 2001,S. 87-97

Peikes, Deborah N.; Moreno, Lorenzo/Orzol, Sean Michael (2008): Propensity score matching: A note of caution for evaluators of social programs, American Statistician 62: 222-231.

Pflüger, Jessica; Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (2010): Fallstudien in der deutschen Arbeits- und Industriesoziolgie. Eine Bestandsaufnahme. In: Pongratz, Hans J.; Trinczek, Rainer (Hg.) (2010): Industriesoziologische Fallstudien. Entwicklungspotentiale einer Forschungsstrategie. Berlin, S.23-72

Rademacker, Hermann (2009): Berufsorientierung – eine Pflicht der Schule? In: Bonekamp, Waltraud; Kruse, Wilfried: Schulische Arbeitswelt und Berufsorientierung & kommunale Koordinierung. Tagungsbericht zum Jahresforum der Weinheimer Initiative am 05. November 2008 in Dortmund 2009

Rahn, Sylvia; Brüggemann, Tim;Hartkopf, Emanuel (2011). Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. Die Deutsche Schule, 103, 4, S. 297-311

Reinowski, Eva (2004): Mikroökonometrische Evaluation und das Selektionsproblem – Ein anwendungsorientierter Überblick über nichtparametrische Lösungsverfahren -, Diskussionspapier Nr. 200 des Instituts für Wirtschaftsforschung Halle

Reißig, Birgit (2007): Soziale Kompetenzen sichtbar machen und für den Ausbildungs- und Berufsweg nutzen. Bericht zur Erprobung des DJI-Portfolios „Soziale Kompetenzen". In: Wissenschaftliche Texte 2/2007 des Forschungsschwerpunktes „Übergänge in Arbeit" des DJI. Abrufbar unter: http://www.dji.de/bibs/225_7015_WT_2_2007_reissig.pdf (3.2.2012)

Rosenbaum, Paul R. (2010): Design of Observational Studies. Springer, New York.

Rosenbaum, Paul R.; Rubin, Donald B. (1983): The central role of the propensity score, in: observational studies for causal e_ects, Biometrika 70: 41-55.

Rosenberg, Morris (1965): Society and the adolescent self-image. Princetown University Press (Taschenbuch 1986)

Rosenberg, Morris J. (1965): Society and the adolescent self-image, Princetown University Press

Rotter, Julian B. (1966): Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. In: Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609)

Schnell, Rainer (2012): Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen. VS Verlag, Wiesbaden

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung., 9. aktualisierte Auflage, Oldenbourg, München

Schober, Karen (1997): Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: IBV Nr. 22. – Nürnberg, S.1667-1686

Schober, Karen (2005): „Ausbildungsreife". Zur Diskussion um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB (Hrsg.) 2005): Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren. Ergebnisse der Expertenworkshops am 1. und 2. Juli 2004 in Bonn, S. 105-114

Schule und Betriebe als Partner – Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife - ein Gemeinschaftsprojekt im Rahmen des Ausbildungspakts (2006). Abrufbar unter: http://www.bda-online.de/ausbildungspakt/pdfs/0_0_0_Ausbildungspakt.pdf (15.10.2011)

Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin. Abrufbar unter: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf. (08.02.2012)

Seifert, Jenny; Geithner, Silke; Obermeit, Tina (2008): Arbeitserfahrung und Berufsorientierung Evaluation eines Modellprojektes zur Berufsorientierung des Landkreises Stollberg. REIHE ‹‹LERNTÄTIGKEIT & ARBEITSGESTALTUNG NR. 01/2008, Chemnitz

Seifert, Karl Heinz; Stangl, Werner (1986): Der Fragebogen Einstellungen zur Berufswahl und beruflichen Arbeit, Zeitschrift Diagnostica 1986, 32, Heft 2, S. 153 – 164

Solga, Heike; Kohlrausch, Bettina; Kretschmann, Claudia; Fromm, Sabine (2010): Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern", IAB-Forschungsbericht 5/2010, Nürnberg

Stangl, Werner (2004): Locus of Causality. Theoretische Grundlagen. Werner Stangls's Arbeitsblätter. Abrufbar unter: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/LoC/theorie.shtml (27.07.2010)

Stephan, Gesine; Rässler, Susanne; Schewe, Torben (2006): Das TrEffeR-Projekt der Bundesagentur für Arbeit: Die Wirkung von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik, in: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 3 und 4/2006, 447-465

Strohmeier, Klaus-Peter; Häußermann, Hartmut. (2003): Sozialraumanalyse – Soziale, ethnische und demografische Segregation in den nordrhein-westfälischen Städten. Gutachten für die Enquetekommission „Zukunft der Städte in NRW" des Landtags Nordrhein-Westfalen. Dortmund und Bochum

Uhly, Alexandra u.a. (2009): zwei Erhebungen zu neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Konzeptionelle Unterschiede zwischen der Berufsbildungsstatistik zum 31.12.“ und der „BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.9.“ Bonn/Wiesbaden

Ulrich, Joachim Gerd (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010, bwp@ Spezial 5 - HT2011, WS 15

Wensierski, Hans-Jürgen von (2009). Berufsorientierende Jugendbildung – Jugendbildung zwischen Sozialpädagogik, Schule und Arbeitswelt. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 2-2008, S. 149-166. Verfügbar unter http://www.ssoar.info/ssoar/files/2011/2069/wensierski_berufsorientierende-jugendbildung_diskurs_2008_2.pdf (5.1.2011)

Witzel, Andreas (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/New York: Campus

Witzel, Andreas (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/New York: Campus

Wolters, Melanie (2010): Handbuch Vertiefte Berufsorientierung. Herausgeber: Bundesagentur für Arbeit. Strategie, Neu- und Weiterentwicklung, Arbeitsmarkt (SWA1)

Veröffentlichungen der Sozialforschungsstelle Dortmund

(Zentrale Wissenschaftliche Einrichtung der Technischen Universität Dortmund)

ARBEIT

Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik

herausgegeben von

Gerhard Bosch, Katrin Hansen, Arne Heise, Thomas Herrmann, Jürgen Howaldt, Heike Jacobsen, Hermann Kotthoff, Heiner Minssen, Hartmut Neuendorff, Angela Paul-Kohlhoff, Ivars Udris

Die arbeitsbezogene Forschung expandiert.

Dennoch fehlte vornehmlich für den nichttechnischen Bereich ein Organ der Ergebnisaufbereitung, Zusammen- führung und Gewichtung, das zu einem übergreifenden Erkenntnisfortschritt beitragen kann.

Die Fachzeitschrift ARBEIT - Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik will diese Lücke schließen.

ARBEIT will subjektiv wie objektiv orientierte Forschungen über Arbeit präsentieren, theoretische Reflektionen wie praktische Erfahrungen zur Diskussion stellen, Wissen über Arbeit im alltäglichen Verständnis und Zusammenhang, in institutionellen Kontexten und funktionalen Leistungsbeziehungen so aufbereiten und präsentieren, dass es in übergeorgnete Sinnzu- sammenhänge einzubauen und zu verwenden ist. Arbeit ist alltägliches Handeln, zweck- und leistungsbezogen bezahlt und bewertet. Arbeit als Strukturmerkmal wie als sozialer Prozess, als Produktion des menschlichen Lebens ist das Thema der Zeitschrift.

In ARBEIT haben Beiträge mit theoretischen wie auch mit empirischen Schwerpunkten, Methodendiskussionen und Erfahrungsberichte aus der Praxis, Quintessenzen der Forschung wie Tagungsberichte und Besprechungen ihren Platz.

Die Zeitschrift richtet sich an alle an Arbeitsproblemen interessierten Forscher und Praktiker.

ARBEIT will interdisziplinär Dialog und Austausch fördern: zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Ingenieurwesen und Sozialwissenschaft, zwischen Industriesoziologie und Frauenforschung etc.

ARBEIT veröffentlicht empirische wie theoretische Beiträge und Erfahrungsberichte und bietet als Service für LeserInnen Kurzbeiträge und Tagungsberichte sowie einen ausführlichen Rezensionsteil an.

ARBEIT setzt mit Schwerpunktheften Akzente (z.B.: Geschlechterfragen, Gruppenarbeit, industrielle Beziehungen) und wird zu den Themenbereichen Europa, Weiterbildung und Dienstleistungsarbeit verstärkt Veröffentlichungen anbieten.

Bezugsbedingungen:

Jährlich erscheinen 4 Hefte mit einem Jahrgangs-Umfang von ca. 320 Seiten.

Abonnementkosten:

Jahresabonnement:	Biblotheken	€ 92,00
	persönl. Abo	€ 69,00
für Studenten gegen Studienbescheinigung		€ 46,00
Einzelheft		€ 26,00

(jeweils incl. MWST, zuzüglich Versandkosten)

Bei institutionellen Beziehungen ist der online-Zugang im Preis enthalten, alle anderen erhalten den Zugang gegen eine zusätzliche Zahlung von € 12,00/Jahr.

zu beziehen über:

Lucius & Lucius
Verlagsgesellschaft
Gerokstraße 51
D-70184 Stuttgart

Redaktionsanschriften:

Aufsatzredaktion:

Sozialforschungsstelle
Zentrale wissenschaftliche Einrichtung
der Technischen Universität Dortmund
Ingrid Goertz/Ursula Ammon
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund

e-mail: goertz@sfs-dortmund.de
ammon@sfs-dortmund.de

www: ZeitschriftArbeit.de

Rezensionsredaktion:

Ruhr-Universität Bochum, Institut für Arbeitswissenschaft
Dr. Martin Kröll
D-44780 Bochum

e-mail: arbeit@iaw.rub.de

Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung

Hrsg.: Hilf, Ellen / Hirsch-Kreinsen, Hartmut / Hitzler, Ronald / Howaldt, Jürgen / Naegele, Gerhard / Reichert, Monika

Vor dem Hintergrund sich verschärfender sozialer Risiken und demografischer Herausforderungen sowie einer beschleunigten Veränderungsdynamik in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur wächst ganz offensichtlich das Bewusstsein eines nur eingeschränkten Problemlösungspotenzials etablierter Steuerungs- und Problemlösungsroutinen.

Je weiter Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, die natürliche Umwelt, die Arbeits- und Lebenswelt von technischen Innovationen durchdrungen und in hohem Tempo umgestaltet werden, umso mehr gewinnen soziale Innovationen an Bedeutung und öffentlicher Aufmerksamkeit. Mit dem verstärkten Fokus auf soziale Innovationen tritt aber die mit den Sozialwissenschaften verbundene Reflexions- und Gestaltungskompetenz stärker in den Vordergrund.

Zu einer der aktuell wie künftig zentralen gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben gehört der demografische Wandel. Seine Auswirkungen sind vielschichtig. Neben der Bevölkerungsstruktur betreffen die Veränderungen den Arbeitsmarkt, die kommunale Infrastruktur, die Gesundheitsversorgung und das soziale Zusammenleben in der Gesellschaft.

Die Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung versammeln wissenschaftliche Publikationen, die sich mit den damit verbundenen Fragen auseinandersetzen. Die Herausgeber/innen repräsentieren mit der Sozialforschungsstelle Dortmund und der Dortmunder sozialen Gerontologie an der Technischen Universität Dortmund zwei traditionsreiche Einrichtungen und Standorte sozialwissenschaftlicher Forschung in Deutschland. Sie bilden zugleich einen wichtigen Bestandteil der an der TU Dortmund vertretenen Sozialwissenschaften.

zu beziehen über:

Hrsg.: Howaldt, Jürgen / Jacobsen, Heike
Soziale Innovation: Auf dem Weg zu einem postindustriellen Innovationsparadigma. Aus der Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung 2010. 396 S. mit 17 Abb. u. 3 Tab. Br. ISBN: 978-3-531-16824-1, 59,95 €uro

Katenkamp, Olaf: Implizites Wissen in Organisationen, Konzepte, Methoden und Ansätze im Wissensmanagement. Aus der Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 2011. 522 S. mit 30 Abb. u. 56 Tab. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Jürgen Howaldt. Br., ISBN: 978-3-531-18028-1, 49,95 €uro

Roski, Melanie Birgit: Spin-off-Unternehmen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft, Unternehmensgründungen in wissens- und technologieintensiven Branchen. Aus der Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 2011. 320 S. mit 16 Abb. u. 12 Tab. Br., ISBN: 978-3-531-18195-0, 39,95 €uro

Pröll, Ulrich / Ammon, Ursula / Maylandt, Jens: Gesundheit bei der Arbeit als Thema von Kammern, Kleinbetriebliches Gesundheitsmanagement auf der Agenda beruflicher und wirtschaftlicher Selbstverwaltung. Aus der Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 2011. 225 S. mit 12 Abb. u. 6 Tab. Br., ISBN: 978-3-531-18299-5, 39,95 €uro

Sporket, Mirko: Organisationen im demographischen Wandel, Alternsmanagement in der betrieblichen Praxis. Aus der Reihe: Dortmunder Beiträge zur Sozialforschung, 2011. 314 S. mit 46 Abb. u. 19 Tab. Br., ISBN: 978-3-531-17737-3, 39,95 €uro

LitVerlag

Münster - Hamburg - London

Dortmunder Beiträge zur Sozial- und Gesellschaftspolitik

herausgegeben von:

Prof. Dr. Gerhard Naegele (Institut für Gerontologie an der Universität Dortmund), Dr. Gerd Peter (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund)

Grevener Str./Fresnostr. 2
D-48159 Münster
Tel. 0251-6203222; Fax: 0251-231972
eMail: vertrieb@lit-verlag.de

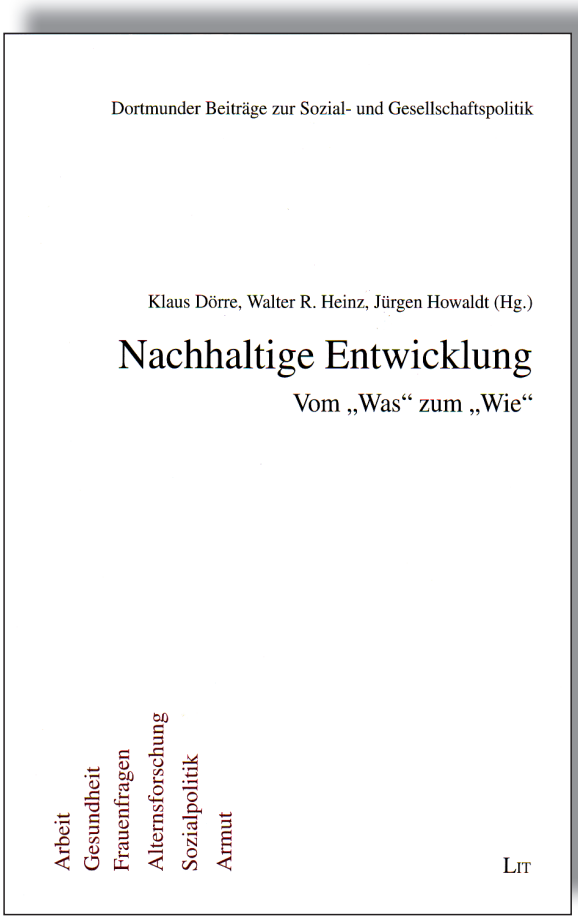
Band 3: Hans Vollmer u.a.: Bericht zur sozialen Lage in Dortmund 1996. 224 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2691-0

Band 4: Manuela Michel: Bewältigungsformen des Arbeitsplatzabbaus durch Truppenreduzierung bei Zivil- beschäftigten der alliierten Stationierungsstreitkräfte - Fallanalyse eines britischen Reparaturbetriebs in Mönchengladbach, 1995. 180 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2356-3

Band 5: Rüdiger Klatt: Zu einer hermeneutischen Soziologie der betrieblichen Mitbestimmung -Konstruktivistische Perspektiven in der Analyse des Alltags von Betriebsräten, 1995. ca. 180 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2561-7

Band 8: Michael Bürger: Zur Alltagstypik von Betriebsratshandeln -Eine Fallstudie, 1996. 153 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-2945-6

Band 9: Wolfgang Kapp, Helmut Martens: Institutionelle Entwicklung und Transformationsprozeß - Theoretisch- methodische Überlegungen und empirische Fallstudien zu betrieblicher Mitbestimmung und lokaler Arbeitspolitik in Ostdeutschland, 1996. 300 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-2936-7



Band 12: Ursula Ammon, Guido Becke, Gerd Peter: Unternehmenskooperation und Mitarbeiterbeteiligung - Eine Chance für ökologische und soziale Innovationen, 1997. 216 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3208-2

Band 13: Cordula Sczesny: Arbeitszeiten zwischen formeller Regelung und informeller Ausgestaltung - Eine Fallstudie aus den neuen Bundesländern, 1997. 100 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-3293-7

Band 14: Frerich Frerichs, Manuela Michel, Gerhard Naegele, Gerd Peter, Cordula Sczesny: Bewältigung des Demographischen Wandels in Nordrhein-Westfalen - Entwicklung in der Arbeitswelt und Handlungsperspektiven für die nachberufliche Lebenswelt, 1997, 208 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3294-5

Band 20: Ursula Ammon, Maria Behrens (Hg.) Dialogische Technikfolgenabschätzung in der Gentechnik: Bewertung von ausgewählten Diskurs- und Beteiligungsverfahren, 1998, 143 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3964-8

Band 21: Christine Fromm: Betrieblicher Gesundheitsschutz und soziale Selbstverwaltung - Gestaltungsaufgaben und Handlungsmöglichkeiten der sozialen Selbstverwaltung im Zusammenhang mit der aktuellen Strukturreform des betrieblichen Gesundheitsschutzes. 1998, 174 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4146-4

Band 24: Frerich Frerichs, Arno Georg: Ältere Arbeitnehmer in NRW: Betriebliche Problemfelder und Handlungsansätze, 1999, 215 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4399-8

Band 25: Gerhard Naegele, Gerd Peter (Hg.): Arbeit - Alter - Region. Zur Debatte um die Zukunft der Arbeit, um die demographische Entwicklung und die Chancen regionalpolitischer Gestaltung, 2000, 295 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4247-9

Band 27: Jürgen Howaldt, Ralf Kopp, Rainer Skrotzki, Ute Schwitalla: Handlungsleitfaden zur Implementierung eines arbeitsplatznahen kontinuierlichen Qualifizierungsprozess in Klein- und Mittelbetriebe, 2000, 187 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-4680-6

Band 28: Birgit Mütherich: Die Problematik der Mensch-Tier-Beziehung in der Soziologie: Weber, Marx und die Frankfurter Schule, 2000, 248 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4753-5

Band 29: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Soziale Räume, global players, lokale Ökonomien - Auf dem Weg in die innovative Tätigkeitsgesellschaft?, 2000, 162 Seiten, 20,90 €, ISBN: 3-8258-4754-3

Band 30: Eckehard Ehrenberg, Wilfried Kruse: Soziale Stadtentwicklung durch grosse Projekte? EXPO's, Olympische Spiele, Metropolen-Projekte in Europa: Barcelona, Berlin, Sevilla, Hannover, 2000, 350 Seiten, 25,90 €, ISBN: 3-8258-5083-8

Band 31: Jürgen Howaldt, Michael Kohlgrüber, Ralf Kopp, Eva Mola, Georg Schulze, Annette Sträter, Walter Wicke: Aufbau regionaler Lernnetzwerke am Beispiel der Dortmunder Metallindustrie. Ergebnisse des Projektes „Betriebliche Reorganisation im regionalen Kontext" (REKO), 2000, 106 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-5084-6

Band 32: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Beratung ohne Forschung - Forschung ohne Beratung?, 2001, 111 Seiten, 15,90 €, ISBN 3-8258-5404-1

Band 37: Walter R. Heinz, Hermann Kotthoff, Gerd Peter (Hg.): Lernen in der Wissensgesellschaft, 2002, 104 Seiten, 17,90 €, ISBN 3-8258-6018-3

Band 38: Cordula Sczesny: Arbeitszeitgestaltung zwischen arbeitswissenschaftlichen Erkenntnissen und individuellen Arbeitszeitpräferenzen. Am Beispiel der Dauernachtarbeit im Krankenhaus, 2002, 344 Seiten, 30.90 €, ISBN 3-8258-6019-1

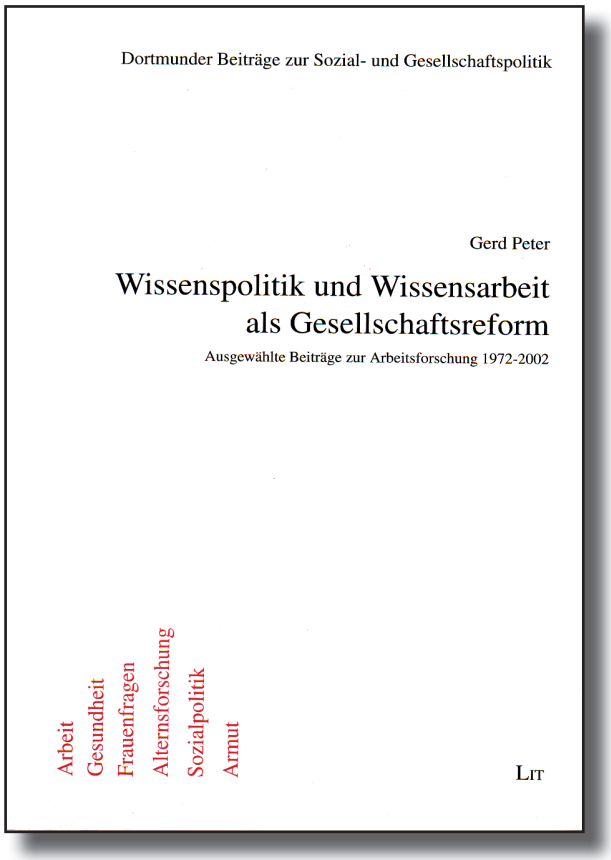
Band 40: Helmut Martens: Die Zukunft der Mitbestimmung beginnt wieder neu - Bilanz und Perspektiven der Mitbestimmung im Lichte von Grundlagen- und Auftragsforschung, Beratung und Forschungstransfer in den 1990er., 2002, 233 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8258-6289-5

Band 43: Susanne Felger, Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff, Silke Senft: Partizipative Arbeitsorganisation: Beteiligung jenseits von Naivität Ergebnisse aus dem PartArt-Projekt, 2003, 246 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8258-6786-2

Band 44: Olaf Katenkamp, Ralf Kopp, Antonius Schröder: Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden: Erfahrungen aus der Praxis, 2003, 320 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6901-6

Band 46: Dieter Scholz, Heiko Glawe, Helmut Martens, Pia Paust-Lassen, Gerd Peter, Frieder O. Wolf (Hg.): Arbeit in der neuen Zeit Regulierung der Ökologie, Gestaltung der Technik, Politik der Arbeit, 2004, 357 Seiten, 29,90 €, ISBN 3-8258-7034-0

Band 50: Gerd Peter : Wissenspolitik und Wissensarbeit als Gesellschaftsreform. Ausgewählte Beiträge zur Arbeitsforschung 1972-2002, 2003, 440 Seiten, 34.90 €, br., ISBN 3-8258-7213-0



Band 51: Klaus Dörre, Walter R. Heinz, Jürgen Howaldt (Hg.): Nachhaltige Entwicklung - Vom „Was“ zum „Wie“, 2004, 178 Seiten, 19,90 €, ISBN 3-8258-7497-4

Band 52: Jürgen Howaldt: Neue Formen sozialwissenschaftlicher Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft. Forschung und Beratung in betrieblichen und regionalen Innovationsprozessen, 2004, 263 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-7744-2

Band 53: Brigitte Duve, Kathrin Manthei, Gernot Mühge (Hg.): Jenseits der Technik. Arbeit im E-Business in kleinen und mittleren Unternehmen, 2005, 104 Seiten., 19.90 €, ISBN 3-8258-7976-3

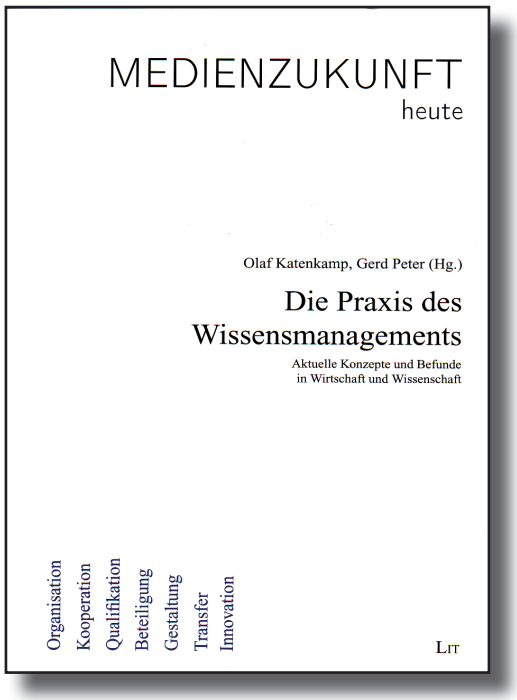
Band 55: Frank Bauer, Hermann Groß, Georg Sieglen, Michael Schwarz: Betriebszeit- und Arbeitszeitmanagement. Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung in Europa, 2005, 184 Seiten, 19.90 €, ISBN 3-8258-8941-6

Band 57: Frieder Otto Wolf: Arbeitsglück: Untersuchungen zur Politik der Arbeit. 2005, 372 Seiten, 29.90 €, ISBN 3-8258-9131-3

Medienzukunft heute

herausgegeben von:

Dr. Jürgen Howaldt (Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, sfs), Antonius Schröder (Gesellschaft für empirische Arbeitsforschung und Beratung mbH),



Band 1: Kurt-Georg Ciesinger, Rainer Ollmann (Hg.): Vom Druckunternehmen zum Mediendienstleister, Unternehmensstrategien beim Übergang in die Informationsgesellschaft, 1998. 240 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3646-0

Band 2: Dagmar Siebecke: Unternehmerische Entscheidungen im Medienumbruch - Eine Verhaltensstudie in kleinen und mittleren Unternehmen, 1998. 288 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-82583684-3

Band 3: Kurt-Georg Ciesinger, Rüdiger Klatt, Rainer Ollmann, Dagmar Siebecke: Print & Publishing 2001 - Strukturwandel der Druckindustrie aus Sicht von Medienexperten, Druckunternehmen und Kunden, 1998, 173 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-3649-8

Band 4: Heinz-Reiner Treichel (Hg.): Innovation durch Kooperation - Das Beispiel Medien-Zentrum-Duisburg. 1999, 242 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4091-3

Band 5: Kurt-Georg Ciesinger, Dagmar Siebecke, Frank Thielemann: Innovationsintegral Mittelstand. 1999, 183 Seiten, 20,90 €, ISBN 3-8258-4217-7

Band 6: Hartmut Neuendorff, Gerd Peter, Rüdiger Klatt, Maresa Feldmann: Verändern neue Medien die Wirklichkeit?, 1999, 256 Seiten, 25,90 €, ISBN 3-8358-4692-x

Band 7: Bastian Pelka: Künstliche Intelligenz und Kommunikation - Delphi-Studie zur Technikfolgenabschätzung des Einsatzes von Künstlicher Intelligenz auf Kommunikation, Medien und Gesellschaft, 2002, 240 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6622-x

Band 8: Olaf Katenkamp, Gerd Peter: Die Praxis des Wissensmanagements in Wirtschaft und Wissenschaft - aktuelle Konzepte und Befunde, 2003, 232 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-6922-9

Band 9: Christoph Kaletka: Die Zukunft politischer Internetforen - Eine Delphi-Studie, 2003, 264 Seiten, 24,90 €, ISBN 3-8258-7117-7

Beiträge aus der Forschung:

Band 186: *Jens Mayland, Barbara Nägele, Nils Ragels, Bastian Pelka, Gudrun Richter-Witzgall:* „Also es war nicht wie in der Schule ...“ Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Berufsorientierungscamps“, Dortmund 2013

Band 185: *Hartmut Seifert, Hermann Groß, Jens Maylandt:* Erwerbsarbeit und Ehrenamt in der Bundesrepublik Deutschland und in Nordrhein-Westfalen. Bestandsaufnahme des ehrenamtlichen Engagements im Europäischen Jahr der Freiwilligentätigkeit. Dortmund 2012

Band 184: *Bastian Pelka, Carherine Tiedemann, Sebastian Pehle:* Längsschnittstudie für den Kreis Gütersloh. Befragungen von Jugendlichen in den Bildungsgängen des „Übergangssystems“. Dortmund 2012

Band 183: *Bastian Pelka, Antonius Schröder, Lena Lohrmann, Jasmin Schwanenberg:* Das Ausbildungsmarktmonitoring des Kreises Herford. Methode, Ergebnisse, Empfehlungen. Dortmund 2012

Band 182: *Wilfried Kruse in Zusammenarbeit mit Armin Albers [JAW Fachdienst]:* Handlungskonzept unr Koordinierung im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in Schleswig-Holstein, Dortmund 2012

Band 181: *Sebastian Müller:* Wie Wohnen prekär wird. Finanzinvestoren, Schrottimmobilien und Hartz IV, Dortmund 2012

Band 180: *Wilfried Kruse, Angela Paul-Kohlhoff:* Hoyerswerda: ein guter Ort für lebenspraktische Bildung? Beiträge zur Zukunftsdiskussion einer geschrumpften Stadt in der sächsischen Lausitz, Dortmund 2011

Band 179: *ice-Salomon-Berufskolleg Bochum, Louis- Baare-Berufskolleg Bochum,, Ottilie-Schoenewald-Weiterbildungskolleg, Bochum, Bildungsbüro, Stadt Bochum,, Wirtschaftsförderung, Stadt Bochum:* Projekt Teilsystem Erwachsenenbildung in Bochum (TEIB), Dortmund 2010

Band 178: *Alexander Graetz, Sven Kathöfer, Klaus Kock:* Einstweilig nicht im Ruhestand. Eine empirische Studie über Motive und Hintergründe von Erwerbsarbeit jenseits der Altersgrenze, Dortmund 2010

Band 177: *Wilfried Kruse, Antonius Schröder, Christoph Kaleka, Bastian Pelka:* Hessenkampus 2007-2010. Ein Zwischenbericht aus Perspektive der Wissenschaftlichen Begleitforschung, Dortmund 2010

Band 176: *Hermann Groß:* Vergleichende Analyse der Arbeits- und Betriebszeitentwicklung im Zeitraum von 1987 bis 2007, Dortmund 2010

zu beziehen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der TU Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 175: *Hermann Groß:* Zusammenhang von Regulierung Arbeitszeitmanagement und gesellschaftlicher Verantwortung, Dortmund 2010

Band 174: *Kerstin Guhlemann:* Alleine in der Nacht? Die Auswirkungen von Abend- und Nacharbeitszeiten auf die soziale Integration von Jugendlichen in der Gastronomie, Dortmund 2010

Band 173: *Christoph Kaletka, Wilfried Kruse, Bastian Pelka (Hg.):* HESSEBCAMPUS 2007-2009, Veröffentlichungen der wissenschaftlichen Begleitung, Dortmund 2009

Band 172: *Ulrich Pröll:* Corporate Social Responsibility (CSR) – ein innovatives Instrument für die Stressprävention? Kurzgutachten im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Domund 2009

Band 171: *Christina Meyn:* Kooperatives Arbeitshandeln in sozialen Dienstleistungsorganisationen, Dortmund 2009

zu beziehen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der TU Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 170: *Klaus Boeckmann:* Geteilte Zeit – Halbes Leid? Beschäftigungsverhältnisse von Frauen und Männern im Strukturwandel, Dortmund 2009

Band 169: *Jürgen Strauß, Rainer Lichte (unter Mitarbeit von Christoph Schulte):* Generationenpolitik und Generationengerechtigkeit im Betrieb – Ergebnisse aus Betriebsfallstudien, Dortmund 2009

Band 168: *Klaus Kock:* Prekäre Beschäftigung und lokale Gewerkschaftsarbeit, Eine Fallstudie aus dem Ruhrgebiet, Dortmund 2009

Band 167: *Katja Radant, Phyllis Paul:* Gender Mainstreaming in Dortmunder Jugendfreizeitstätten. Eine qualitative vergleichende Studie, Dortmund 2009

Band 166: *Jens Adamski:* Findbuch. Zum Bestand der „Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Sitz zu Dortmund“ im Archiv der Sozialforschungsstelle Dortmund, Dortmund 2008

Band 165: *Arno Georg, Helmut Martens, Karl Müller, Gerd Peter (Hg.):* Arbeit und Konflikt. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 2, Dortmund 2008

Band 164: *Klaus Kock (Hg.):* Der Preis der Freiheit. Solo-Selbstständige zwischen Vermarktung, Professionalisierung und Solidarisierung, Dortmund 2008

Band 163: *Arno Georg, Gerd Peter:* Analyse und Bewertung subjektivierter Arbeit. Übergreifende theoretische Reflexionen und interdisziplinäte Methodenvergleiche - Abschlussbericht, Dortmund 2008

Band 162: *Klaus Kock:* Auf Umwegen in den Beruf. Destandardisierte und prekäre Beschäftigung von Jugendlichen an der zweiten Schwelle – eine Auswertung empirischer Befunde, Dortmund 2008

zu beziehen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der TU Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 161: *Arno Georg, Uwe Dechmann, Sandra Messerschmidt, Gerd Peter (Hg.):* Arbeit, Selbstentwicklung und Gesundheit. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 3, Dortmund 2008

Band 160: *Anne-Marie Scholz:* Wissensmanagement in der Altenpflege. Der Umgang mit der Ressource Wissen ind Pflegeeinrichtungen - eine explorative Untersuchung, Dortmund 2008

Band 159: *Arno Georg, Christina Meyn, Gerd Peter (Hg.):* Arbeitssituationsanalyse. Zur phänomenologischen Grundlegung einer interdisziplinären Arbeitsforschung. Zukunftsfähige Arbeitsanalyse Band 1, Dortmund 2007

Band 158: *Wilfried Kruse:* „Nachhaltigkeitsreport“: Lokale Netzwerke Zur Berufsintegration Von Jungen Migrantinnen Und Migranten Am Ende Der Projektförderung. Ergebnisse aus dem BQN-Vorhaben im Programm „Kompetenzen fördern“ (BQF des BMBF), Dortmund 2007

Band 157: *Rainer Lichte, Wilfried Kruse:* „Rail-Employ“ – Beschäftigungsfähigkeit im Eisenbahnbetrieb. Fallstudien, Dortmund 2007

Band 156: *Gudrun Richter-Witzgall (Hg.):* E-Quality. Chancengleichheit im Qualitätsmanagement (ISO 9001). Anregungen für die Praxis. Dokumentation der Transferveranstaltung im Berufsförderungswerk Dortmund, Dortmund 2007

Band 155: *Arno Georg, Wolfgang Hien, Gerd Peter:* Neue Autonomie in der Arbeit und die Bewertung von Arbeit und Gesundheit, Dortmund 2007

Band 154: *Manfred Koch:* Letzter Ausweg Leiharbeit? Die prekäre Wirklichkeit einer flexiblen Beschäftigungsform, Dortmund 2007

Band 153: *Hermann Groß, Michael Schwarz:* Betriebs- und Arbeitszeiten 2005. Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung, Dortmund 2007

Band 152: *Klaus Boeckmann:* Ende der Talfahrt? Entwicklung der Beschäftigung im Östlichen Ruhrgebiet, Dortmund 2006

Band 151: *Klaus Kock, Ulrich Pröll, Martina Stackelbeck:* fair statt prekär – Überlegungen zur Analyse und Gestaltung von Beschäftigungsverhältnissen in der Region, Dortmund 2006

Band 150: *Marcel Braun, Michael Schwarz:* Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen. Vom Konzept der Corporate Social Responsibility zur Förderung von Corporate Citizienship in Nordrhein-Westfalen, Dortmund 2006

Band 149: *Melanie Mörchen:* Praktikum als prekäre Beschäftigung – Ausbeutung oder Chance zur Integration? Dortmund 2006

Band 148: *Klaus Kock, Edelgard Kutzner:* Betriebsklima, Über-

legungen zur Gestaltbarkeit eines unberechenbaren Phänomens, Dortmund 2006

Band 147: *Helmut Martens:* Pragmatisches Management von Gesundheit und Sicherheit im Kleinbetrieb (PragMaGuS), Abschlussbericht zur Evaluation des Modellvorhabens, Dortmund 2005

Band 146: *Martina Stackelbeck (Hg.):* Gefälligst zur Kenntnisnahme! HARTZ IV – wie die neue Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik sich im östlichen Ruhrgebiet auswirkt. Dortmund 2004

zu beziehen über:

Sozialforschungsstelle Dortmund
ZWE der TU Dortmund
Ingrid Goertz
Evinger Platz 17
D-44339 Dortmund
E-Mail: goertz@sfs-dortmund.de

Preis: auf Nachfrage (+ Porto/Verpackung)

Band 145: *Gerd Möll, Ellen Hilf:* Auf der Suche nach der flexiblen Zeit. Abschlussbericht für das Modellprojekt „Arbeitszeitgestaltung im mittelständischen Einzelhandel". Dortmund 2004

Band 144: *Nils J. Nolting:* Betriebsratsarbeit im Niedriglohnsektor. Eine Fallstudie in der Systemgastronomie, Dortmund 2004

Band 143: *Jürgen Howaldt, Rüdiger Klatt, Ralf Kopp:* Fallstudien zum Wissensmanagement im Bereich wissensintensiver Dienstleistungsnetzwerke aus Berater- und IT bzw. Multimediabranche. Dortmund 2004

Band 142: *Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels:* 2. Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Evaluation der Qualität Berufsbildender Schulen. Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/ Universität Dortmund, Dortmund 2004

Band 141: *Michael Niehaus:* Der Begriff des Wissens im Wissensmanagementdiskurs. Materialien zur Begriffsgeschichte unter Berücksichtigung des klassischen griechischen Philosophie, Dortmund 2004

Band 140: *PragMaGus:* Pragmatisches Management von Gesundheit und Sicherheit in kleinen Unternehmen. Dokumentation der PragMaGus-Tagung: „Qualität der Arbeit in Kleinbetrieben - ein Verbundmodell in der Region Dortmund stellt sich vor" am 05.06.2003 in der IHK zu Dortmund, Dortmund 2003

Band 139: *Anne Busian, Birgit Klein, Gertrud Kühnlein, Wilfried Kruse, Martin Lang, Günter Pätzold, Judith Wingels:* Dortmunder Forschertag Berufliche Bildung NRW: Jugendliche mit Berufsstartschwierigkeiten Wirksame Unterstützung vor Ort? Dokumentation. Eine Veranstaltung im Rahmen der Kooperation Sozialforschungsstelle Dortmund/Universität Dortmund, Dortmund 2003

Band 138: *Richard Croucher, Wilfried Kruse, Helmut Martens, Ingo Singe, Daniel Tech:* International Trade Union Co-Operation -Experience and Research Issues. Workshop Documents. (Transnationale Gewerkschaftskooperationen - Erfahrungen und

Forschungsfragen. Workshop-Dokumentation) Dortmund 2003

Band 137: *Helmut Martens:* Primäre Arbeitspolitik und Interessenvertretung in der New Economy , Erste empirische Befunde im Lichte konzeptioneller Debatten und aktueller empirischer Untersuchungen, Dortmund 2003

Band 136: *Daniel Tech:* Modernisierung und Professionalisierung der betrieblichen Interessenvertretung. Zum Organisationswandel einer Institution der industriellen Beziehungen, Dortmund 2003

Band 135: *Freie Wohlfahrtspflege im Modernisierungsprozess:* organisations- und personalpolitische Herausforderungen und Konsequenzen, Dokumentation des Workshops am 14. März 2003 in Düsseldorf, Dortmund 2003

Band 134: *Abschlusstagung des EU-Projektes* „Erfolgsvoraussetzungen für die Umsetzung des Grundsatzes der Entgeltgleichheit am Beispiel des Einzelhandels". Dokumentation der Tagung am 15. Mai 2003 in Berlin, Dortmund 2003

Band 133: *Heike Jacobsen, Elizabeth de Renzy:* Report on the Policy Conference „Developments in European Services. Implications for Work, Skills and Gender Equality", Nov. 23rd 2001, Centre Borschette, Brussels, Dortmund 2003

Band 132: *Monika Goldmann, Birgit Mütherich, Martina Stakkelbeck, Daniel Tech:* Projektdokumentation: Gender Mainstreaming und demographischer Wandel, Dortmund 2003

Band 131: *Birgit Klein, Gertrud Kühnlein:* Zusatzqualifikation in der Erstausbildung - Ein Einstieg in Berufliche Weiterbildung, Tagungsdokumentation, Dortmund 2003

Band 130: *Birgit Klein, Wilfried Kruse, Gertrud Kühnlein:* Berufliche Bildung: Horizont 2010 - Ergebnisse aus NRW, Dortmund 2003

Band 129: *Marion Wulf:* Mentoring - Eine Anleitung zum Doing, Dortmund 2002

Band 128: *Klaus Kock, Markus Kurth (Hg.):* Arbeiten in der New Economy, Dortmund 2002

Band 127: *Edelgard Kutzner, Klaus Kock (Hg.):* Dienstleistung am Draht - Ergebnisse und Perspektiven der Call Center Forschung, Dortmund 2002

Band 126: *Ursula Ammon, Guido Becke, Thomas Göllinger, Frank M. Weber:* Nachhaltiges Wirtschaften durch dialogorientiertes und systemisches Kennzahlenmanagement, Dortmund 2002

Band 125: *Stefan Meier:* Ökologische Modernisierung, Umweltmanagement und organisationales Lernen, Dortmund 2002

Band 124: *Detlef Ilskensmeier:* Der Ansatz eines ganzheitlichen

Wissensmanagements für Klein- und Mittelbetriebe, Dortmund 2001

Band 123: *Ulrich Grüneberg, Ursula Ammon, Guido Becke, Peter Reinartz:* Informationstechnologische Vernetzung, ökologische Innovationen und soziale Standards in der textilen Kette, Dortmund 2001

Band 122: *Ellen Hilf, Christine Fromm:* Arbeitssituation und gesundheitsbezogenes Alltagshandeln in Kleinbetrieben des Einzelhandels, Dortmund 2000

Band 121: *Petra Getfert (in Zusammenarbeit mit der GAUS mbH):* Arbeitsbedingungen in IT-Arbeitsfeldern, Dokumentation des Workshops vom 28.09.2000, Dortmund 2001

Band 120: *Kooperationsstelle Wissenschaft - Arbeitswelt im Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund (Hg.):* Wohin treibt die Logistik? Regionale Beschäftigungswirkungen und Anforderungen an die Weiterbildung. Dortmund 2001

Band 119: *Gertrud Kühnlein:* Mentale Trainings als Instrument betrieblicher Organisationsentwicklung, Dortmund 2001

Band 118: *Wilfried Kruse, Birgit Mütherich:* Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten in Dortmund. Eine Handlungshilfe, Dortmund 2000

Band 117: *Helmut Martens:* Forschung, Forschungstransfer und Beratung. Forschung, Organisations- und Politikberatung in Zeiten tiefgreifender Umbrüche und großer Orientierungsbedarfe, Dortmund 2000

Band 116: *Hans Vollmer unter Mitarbeit von Georg Langenhoff:* Potentialanalyse der Dortmunder Metall- und Elektrowirtschaft. Eine Untersuchung im Auftrag der Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung Dortmund. Dortmund 2000

Band 115: *Uwe Jügenhake, Jürgen Schultze, Peter Schnittfeld:* Partizipative Organisationsentwicklung in der Stahlindustrie. Ein betrieblicher Erfahrungsbericht aus einer Stranggießanlage, Dortmund 2000

Band 114: *Heike Jacobsen, Ellen Hilf:* Beschäftigung und Arbeitsbedingungen im Einzelhandel vor dem Hintergrund neuer Öffnungszeiten. Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Dortmund 1999

Band 113: *Ralf Kopp, Georg Langenhoff, Antonius Schröder:* Methodenhandbuch. Angewandte empirische Methoden, Erfahrungen aus der Praxis, Dortmund 1999

Band 112: *Gertrud Kühnlein:* Elemente einer „Lernenden Verwaltung". Werkstattbericht aus den Workshops am 14. März/28. April 1999 in Dortmund, Dortmund 1999

Band 111: *Monika Goldmann (Hg.):* Rationalisation, Organisation,

Gender. Proceedings of the International Conference, October 1998, Dortmund 1999

Band 109: *Helmut Martens (sfs), Joke Frerichs (iso) unter Mitarbeit von Jörg Bundesmann-Jansen:* Betriebsräte und Beteiligung. Ergebnisse einer Evaluation des Teilprojekts „Beteiligungsorientierte gewerkschaftliche Betriebspolitik“ im OE-Prozess der IG Metall. Werkstattbericht, Dortmund 1999

Band 110: *Hans-Werner Franz:* NPO - Nachhaltige Personal- und Organisationsentwicklung - Ein Lernzeug, Dortmund 1999

Band 108: *Antonius Schröder u.a.:* Guidelines to Select and Design - Distant Learning Arrangements for Corporate Training (DiLACT) - A Reference for Managers and Designers of (Continuous) Vocational Training in Corporate Settings, Dortmund 1999

Band 107: *Heike Jacobsen, Ellen Hilf:* Beschäftigung im Einzelhandel - Erste Ergebnisse einer Studie zu den Auswirkungen der neuen Ladenöffnungszeiten auf die Beschäftigung im Einzelhandel. Dortmund 1998

Band 106: *Konstantin Gavriilidis:* Autopoiesis, Diskurs und dialogische Technikfolgenabschätzung. Vergleich der funktional strukturellen Systemtheorie mit der Theorie des kommunikativen Handelns im Hinblick auf den Begründungszusammenhang dialogischer Technikfolgenabschätzung, Dortmund 1998

Band 105: *Hans-Werner Franz:* Qualitätsarbeit braucht Arbeitsqualität. Handbuch. Einführung von Qualitätsgewährleistung und Gruppenarbeit in einem Zuge. Dortmund 1998