

Marc Schütte, Reiner Schlausch

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

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

1 Schwierigkeiten bei der Überwindung der „ersten Schwelle“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Hintergrund und Fragestellung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

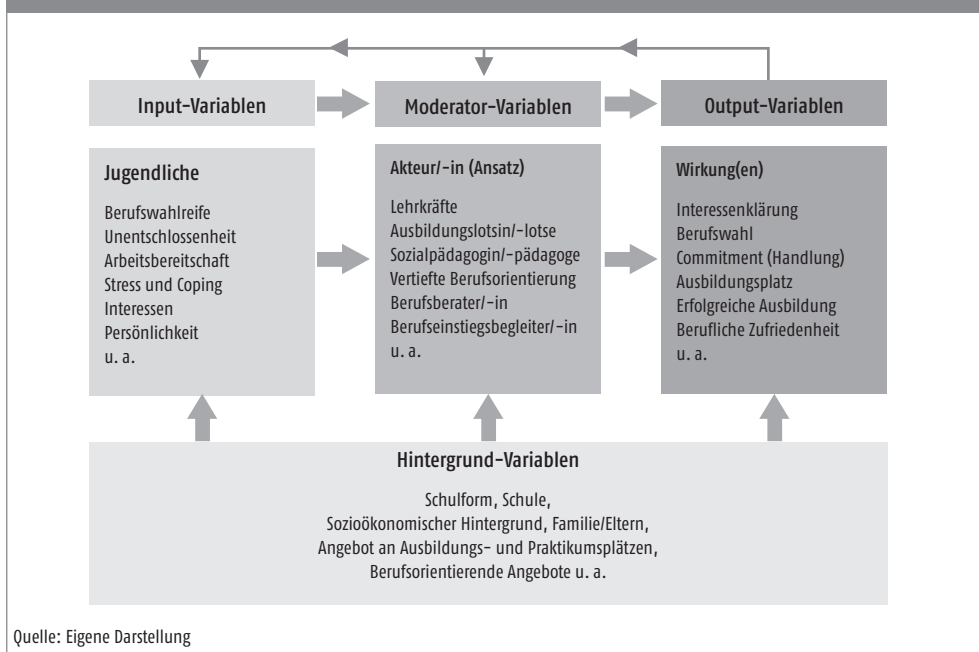
Tabelle 1: Akteursabhängige Angebote des Übergangsmagements an Haupt- und Realschulen der Stadt Garbsen					
Angebote durch Akteurinnen/Akteure	HS	RS	Koll	AbK	VaK
Sozialpädagogin/-pädagoge (an einer Schule) [Förderung: Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung ist auf Maßnahmen zur Stärkung der Lern- und Leistungsmotivation von Jugendlichen ausgerichtet	X		X	X	X
Ausbildungslotsin/-lotse (an einer Schule) [Förderung: Landesprogramm zur Profilierung der Hauptschulen, Berufsorientierende Schulsozialarbeit] Umsetzung nach dem „Garbsener Ausbildungslotsen-Modell“	X		X	X	
Vertiefte Berufsorientierung (an zwei Schulen) [gemäß §§ 33 Satz 3–5 und 421q SGB III] Handlungsförderliche Umsetzung, die auf eine Konkretisierung und Realisierung der Berufswahl abzielt		X	X	X	X
Berufseinstiegsbegleiter/-in (an zwei Schulen) [nach § 421s SGB III] Individuelle Begleitung von förderungsbedürftigen Jugendlichen bei der Erlangung der Ausbildungsreife und dem Eintritt in ein Ausbildungsverhältnis	X			X	X
Berufsberater/-in (an allen Schulen) Vermittlung von Informationen über Ausbildungsberufe und Feststellung von Eignungsvoraussetzungen in Sprechstunden; Informationsveranstaltungen für Eltern	X	X		X	X
Lehrkraft (an allen Schulen) Berufsorientierung im Rahmen unterschiedlicher Fächer, Schwerpunkt im Fachbereich Arbeit/Wirtschaft – Technik	X	X	X	X	X

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

2.2 Hypothetisches Wirkungsmodell

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

Abbildung 1: Wirkungsmodell sozialer Unterstützung beim Übergang Schule/Beruf



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

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

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

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

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

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

3 Methode und Stichprobenbeschreibung

3.1 Fragebogenkonstruktion, Datenerhebung

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Stichprobenbeschreibung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

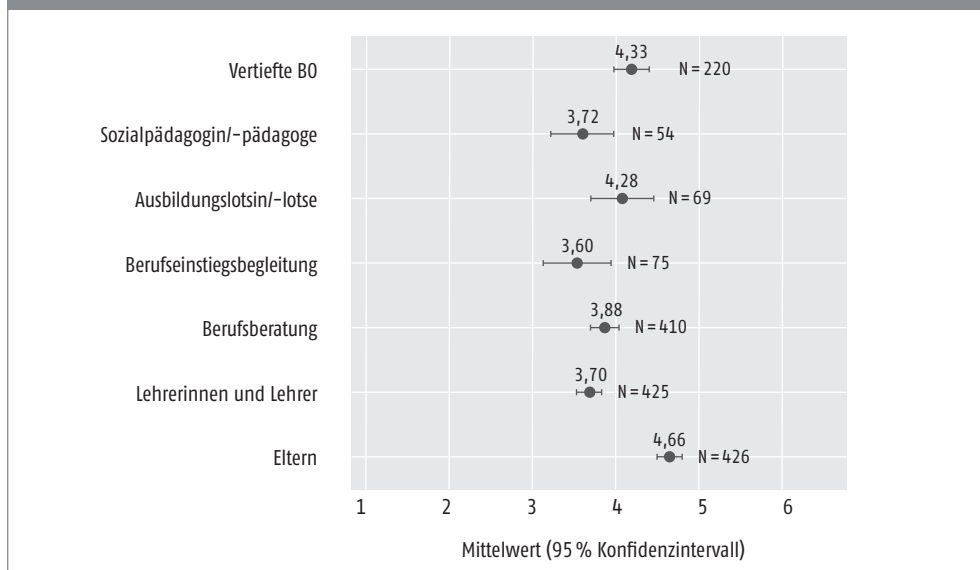
Stress und Stressbewältigung. Nach der Stressbewältigungstheorie von LAZARUS (z. B. 1991) werden stressvolle Auseinandersetzungen mit der Umwelt vom Individuum entweder als Schaden/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung bewertet. Die Bewertungen wirken sich auf die Art, Intensität und Dauer der Bewältigungsvorgänge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

4 Ergebnisse zu Akteurinnen/Akteuren

4.1 Präferenzen der Jugendlichen für Angebote

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

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



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

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

4.2 Merkmalspezifität von Akteurinnen/Akteuren

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

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

Tabelle 3: Zusammenhänge zwischen Akteurspräferenzen und psychologischen Merkmalen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Zusammenfassung und Fazit

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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

© 2015 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

SCHÜTTE, Marc; SCHLAUSCH, Reiner: Berufseinstiegsbegleitung,
Ausbildungslotsen, vertiefte Berufsorientierung, Berufsberatung etc. –
Wie nutzen Schüler/ -innen an Haupt- und Realschulen diese Angebote?
In: SOLGA, Heike; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Wirkung von Fördermaßnahmen
im Übergangssystem - Forschungsstand, Kritik, Desiderata
Bielefeld 2015, S. 63-81



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

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede
Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist
untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative
Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>